

SZAKDOLGOZAT

Szabolcsi Marcell

PTE BTK

2019

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzés,
mentor- és vezetőtanár választható ismeretkör

PONTRÓL PONTRA

A gamifikált pontrendszer attitűdváltó ereje

Konzulens:

Szabó Veronika (PhD)
egyetemi adjunktus

Készítette:

Szabolcsi Marcell
pedagógus szakvizsga
szakirányú továbbképzés,
mentor- és vezetőtanár

2019.

*Gabinak,
köszönettel, hogy elindítottál egy szemléletváltás útján.*

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	5
2. Kulcskérdések a 21. század pedagógiájában.....	7
2. 1. A 21. századi képességek	7
2. 2. Az oktatási rendszer nehézségei – 19. századi alapelvek a 21. században.....	11
2. 3. A tanár a 21. században - Önreflexió és adaptivitás a hétköznapiakban.....	13
3. Tartós motiválás – Önszabályozó tanulás és a gamifikáció.....	15
3. 1. A motiváció	15
3. 2. Hogyan értékeljem? – A tanulási motiváció.....	16
3. 3. Az önszabályozó tanulási környezet.....	18
3. 4. A gamifikáció – Játék és értékelés	21
4. Attitűdváltás a gamifikált értékelési rendszerben	24
4. 1. Egy szemléletváltás rövid története - A pontrendszer evolúciója	24
4. 2. Kutatási módszerek és eszközök	28
4. 3. A kérdőívek eredményei.....	29
4. 3. 1. A gamifikációt használó pedagógusok gondolatai	29
4. 3. 2. A tanulói kérdőívek eredményei	32
4. 3. 3. A diákok asszociációi a pontrendszerrel.....	33
4. 3. 4. A hagyományos értékelés és az új rendszer összehasonlítása	35
4. 3. 5. Az önszabályozó tanulási környezet ismérvei	41
4. 3. 6. A pontrendszerben rejlő lehetőségek – Jövőkép.....	45
4. 3. 7. Összegzés - A levonható tanulságok.....	49
5. Zárszó	51
6. Irodalomjegyzék.....	53
7. Mellékletek.....	57

1. Bevezetés

Tanárnak lenni hihetetlenül összetett létezésforma, amelyben csak erős hivatástudattal és állandó tudásvágygal lehet kiteljesedni. Ez a munka folyamatos aktivitásra készítet, minden hétköznapi velejárója a tudatos jelenlét és tevékeny koncentráció. S ha a mélyben tovább keresem magamban az őszinte rajongásom eredőjét, akkor a változatossága, a gyerekek sikerélményhez való juttatása és a világunk játékos szemléletű megismerése gyönyörködtet leginkább benne. Minden tanóra egy önálló mikrokozmosz, ahol a közösen teremtett univerzum lakói egyszerre léteznek; s minden pillanat más és más felkészültséget igényel a pedagógustól.

Gyakorló pedagógusként mindig az jár a fejemben, hogy hogyan érhetek el maradandó tudást, s hosszútávú érdeklődést diákjaimnál; hogyan inspirálhatom közvetlen környezetemet, szeretteimet, tanítványaimat, kollégáimat a permanens fejlődés irányába. Szükségesnek érzem, hogy a mindennapokban is érjenek impulzusok, jó értelemben vett „rádöbbenések” arról, hogy érdemes körbe nézni, s kíváncsinak lenni arra a világra, amiben élünk.

A 21. század beköszöntét követően azonban sokszor érezhetjük úgy, hogy a világ, amelyre kíváncsivá váltunk, egyszerűen elszűnt mellettünk, s ez a tendencia a digitalizáció korában a tanítványainak segíteni szándékozó pedagógust is folyamatos változásra és rugalmas döntések meghozására sarkallja. Érdekes módon a tanítás sikeressége a pedagógia létrejötté óta a motiváció kulcskérdése körül forog. Hogyan változik meg tanulási attitűdünk, s hogyan válunk elkötelezettebbé a tudás megszerzéséért?

A diplomadolgozat a tanulási attitűd mérésével foglalkozik, hipotézise, hogy a gamifikált pontrendszer egyéni felelősségvállalásra épülő struktúrája pozitív irányban befolyásolja a diákok hozzáállását a hagyományos, érdemjegyekkel történő értékeléssel szemben, s egyben segíti a tanulók önszabályozó tanulási folyamatainak megszilárdulását is.

A diplomamunka elsőként a 21. század aktuális pedagógiai kihívásaival foglalkozik, ezután a tartós motiváció modern megoldási lehetőségeit vizsgálja, kiemelten az önszabályozó tanulási környezet és a gamifikáció elméletének rövid bemutatásán keresztül. Majd a játékosítás értékelési platformjául szolgáló, s általam közel öt éve használt pontrendszer történetét és jelentőségét ismertetem. Végül a hipotézisben megfogalmazott

állítás bizonyítására a rendszer működtetésében tevékenyen részt vállaló munkatársak, s az éppen aktuális tanulócsoportok által kitöltött online¹ kérdőívek kiértékelése szolgál.

¹ Megjegyzésül közlöm, hogy a választott téma aktualitásából adódóan sok, nem nyomtatott forrás feldolgozására is sor került. Az online felületeken gyakran ismeretlen a szerző és/vagy az évszám, ezért a lábjegyzetekben az URL-címek segítségével hivatkozom.

2. Kulcskérdések a 21. század pedagógiájában

2. 1. A 21. századi képességek

„Az órán csendben ülök és várom a tanár utasításait.” Az interneten terjedő képen az látható, hogy egy felső tagozatos diákkal tanára több soron keresztül, legalább tucatszor leíratta az idézett mondatot. Ez a mondat nyilvánvalóan egy elavult büntetési forma létezésére bizonyíték a modern világban. Úgy érzem azonban, hogy ebben a mondatban sűrítve benne van az iskolában túlterheltségtől szenvedő diák, a cselekvésében korlátozott tanár, s a gyermekének legjobbat akaró, de tanácstalan szülő permanens hétköznapi tragédiája.

Ennek nem szabadna megtörténnie egy iskolában. A pedagógiai folyamat fent említett mindhárom kulcsszereplője egyre inkább saját bőrén érzékeli, hogy nem jó az iskola úgy, ahogy van. Természetesen közülük azzal mindenki egyetért, hogy új alapelvek mentén strukturális változásokra lenne szükség, de a helyzeten változtatni akarók a pontos célok kijelölése és megvalósítása közben minduntalan merev falakba ütköznek.

Egy ma születő gyermek a 2050-es években fiatal felnőttként részévé válik a globálisan egyre kevésbé követhető trendek mentén átalakuló munkapiacnak. Ha az orvostudomány rohamos fejlődését is e mellé a tendencia mellé állítjuk, ezen gyermek akár még a 22. század elején is aktív, cselekvő tagja lehet a társadalomnak. A probléma az, hogy nem tudhatjuk előre, hogyan is fest majd a világ 2050-ben, s habár az emberek sohasem tudták megjósolni a jövőt, a korábbi történelmi korszakokban élő emberek biztosak lehettek abban, hogy a szüleik vagy nagyszüleik által végzett foglalkozások továbbra is létezni fognak (Harari 2018).

A jelenben tanárként a legfontosabb kérdéseink közé az tartozik, hogy vajon mit tanítsunk a diákoknak, milyen kompetenciákat fejlesszük ahhoz, hogy segítsünk nekik a fennmaradásban? Milyen képzettségekre lesz szükségük ahhoz, hogy munkát és megélhetést biztosítsanak maguknak és leendő családjuknak? S egyáltalán merre induljunk, ha szeretnénk megfelelni a kor kihívásainak? Ezen alapkérdésekre kell először is felelnünk, hogy később pedagógusként „a terepen”, az osztályteremben zajló munka szintjén bármilyen változást bevezethessünk, s tartós sikereket könyvelhessünk el.

Ha a 21. században is érvényes képességek beazonosításához kezdünk, ehhez nagy segítséget nyújthat a Microsoft alapítójának alapítványa által támogatott 2011-ben elvégzett

ITL Research nevű nemzetközi kutatás², amely arra vállalkozott, hogy meghatározza azt, hogy a későbbi munkaadók milyen készségeket, tudást várnak el az iskolát elvégző diákoktól. A kutatás feltérképezte azt is, hogy milyen területek azok, ahol a jövőbenő munkaerejének bizonyítania kell felkészültségét, ezekhez pedig készségeket társított, amelyeket az iskolában el kell sajátítania a diákoknak. Végül öt lényeges készség került megemlíítésre, mégpedig az együttműködés, a tudásépítés, az IKT-használat, a valós problémák megoldása és innováció, s végül az önszabályozás.

A legújabb kutatások már tizenkét olyan képességet azonosítottak, amelyeket fontosak tartottak ahhoz, hogy az egyének az információközpontú társadalom elvárásainak megfeleljenek. Hármass csoportokba szedve a következő képességeket fűzték össze; elsőként megneveztek konkrét tanulási képességeket, amelyek beletartozik az ún. „négy K”: a kritikai gondolkodás, a kreatív gondolkodás, a kollaboráció és a kommunikáció. Másodsorban kiemelték ún. műveltségi, digitális írásbeliséghez kötődő kompetenciákat, így például a helyes információkezelést, a médiatudatosságot és a technológiai műveltséget. Harmadrészt a stabil életvezetéshez szükséges rugalmasságot, kezdeményező-képességet, közösségi készségeket, alkotókészséget, s egészséges vezetési-irányítási hajlamot. A kutatások alapján összesen hat képességcsoportot vontam össze, aszerint, hogy melyek közülük a leglényegesebbek, amelyek abban segíthetnek, hogy egy-egy tanóra vagy iskolai projekt megtervezése a leghatékonyabb legyen.

A legelső 21. századi képesség az **együttműködés**. Könnyű elfogadni, hogy a jövő világában is nagymértékben függ majd megítélésük és sikerességünk attól, hogy mennyire vagyunk képesek együttműködni másokkal. Valójában nagyon nehéz elérni, hogy az együttműködés tökéletes módon működjön, vagyis mindenki tevékenyen vegye ki a részét a rábízott feladatokból, s időre készüljön el a nemcsak kinézetében, hanem tartalmában is teljes közös munkával. A 21. századi képességek tekintetében a valódi együttműködés alapfeltétele, hogy a diákok közös felelősséget vállaljanak, s érdemi döntéseket hozzanak azért, hogy a közös munkájuk végeredménye elkészüljön (Prievara–Nádori 2018). Kiemelt cél, hogy a diákok rendelkezzenek saját feladatokkal, amelyekért egyéni felelősséget kell vállalniuk; ehhez jó megerősítést adhatnak a differenciálás, s kooperatív tanulásszervezés módszertani elemei is.

A második – s talán az egyik legnehezebben megfogható – képesség a **tudásépítés**, ugyanis arra az alapelvre épül, hogy a diákok számára nem adunk készen kapott

² <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

információkat, s nem passzív, pusztán befogadó szerepeket biztosítunk számukra, hanem egy jellemzően nyitott kérdésre magasabb értelmezési szinteken (kritikus értelmezés, szintézis, elemzés) keressék együtt a választ. A tudásépítés a fentebb említett „négy K” tipikus megvalósulási terepe 21. századi értelemben, hiszen hatalmas mennyiségű információ áraszt el bennünket cenzúrátlanul, amelyek között meg kell tanulnunk szelektálni. Ha jobban belegondolunk, ez teljesen más attitűdöt vár a mai tanároktól: leginkább a facilitáló és tanulási folyamat mellett háttérbe húzódó pedagógus képe felel meg neki leginkább. Emellett a tananyag szerepe is erősen ártértékelődik, hiszen a nem a tanár által „leadott”, „kikérdezett” adatok válnak hangsúlyossá, hanem a saját tanulási utakon keresztül történő tudás megszerzése.

A harmadik fontos képesség, amely a diákok saját életvezetési stratégiájának kialakításában is nagy segítségünkre lehet, nem más, mint az **önszabályozó tanulás**. Alapfeltétele, hogy a megkezdett tevékenységek hosszabb időtartamúak, ugyanis így a diákok előre beütemezhetik, s a közben kapott visszajelzések kapcsán akár újra is tervezhetik munkájukat. A tevékenység megkezdését megelőzi egy ismertető szakasz, ahol a pedagógus egyértelműen tisztázza a feladatokat, megszervezi a munkamenetet, és a folyamat közben rendszeresen visszajelez, s egyértelműen tudatja a diákkal, hogy hol teljesít jól, emellett tanácsokat ad a további fejlődés fenntartásában (Prieara–Nádori 2018). Az önszabályozás egyik legfontosabb mozzanata a folyamatos reflexió, amely egyrészt a diákok tanulási folyamatában, másrészt a pedagógus későbbi rugalmas szervezőmunkájában is lényeges.

Jelenleg az információs forradalom korszakában élünk, mely életünk minden területére hatással van, éppen ezért nagymértékben befolyásolja az oktatás módszertanát és eszköztárát is. Ehhez kapcsolódik a következő, negyedik képesség: a hatékony **IKT-használat**, amely számos tényező együttes megléte esetén jöhet csak létre. Az infokommunikációs technológiák létjogosultágának nyilvánvaló alapfeltétele egyrészt, hogy használjunk ilyen eszközöket. Másrészt nélkülözhetetlen, hogy a technológia jelenléte az osztályteremben a tudásépítést szolgálja, s olyan tevékenységre használjuk, amely anélkül nem lehetne megvalósítható. Lényeges, hogy bármennyire jól felszerelt az intézmény interaktív táblákkal, tanulói laptopokkal vagy tablettel, manapság a legfőbb nehézséget a pedagógusokban élő szorongás és elutasítás adhatja (Szabó 2017). Mindkét negatív érzélem azonban feloldható lenne némi tanári szerep ártértelmezéssel és kellő nyitottsággal.

Az ötödik 21. századi képesség azt feltételezi, hogy akkor fogunk otthonosan mozogni a be nem látható jövőben is, ha az iskolán kívüli világból beszűrődő **valós problémákra megoldására és innovációra** helyezzük a hangsúlyt. Igazi detektívregényre hasonlít ebből a

nézőpontból a tanár munkája, ugyanis minden tananyagrészt egy olyan létező probléma köré kell, hogy építsen, amely megoldásában a diákok úgy vesznek részt, hogy nekik kell a megoldásra rájönniük (Prievara 2015). Ha olyan tanítási órában gondolkozunk, amely a valós problémák megoldására fókuszál, igazán akkor fejleszthetjük jól a diákok az ehhez kapcsolódó kulcskompetenciáit, ha a résztvevők nem ismerik sem a válaszokat, sem a megoldáshoz vezető utat, s a probléma megoldását az iskolán kívül is meg lehet valósítani.

Az utolsó képesség, a kiterjesztett **kommunikáció** adottsága. Mostanában írásos és szóbeli kommunikációra egyaránt gondolhatunk, hiszen a digitális térben számos megnyilatkozási forma áll rendelkezésünkre a Youtube-csatornák oktatóvideóitól egészen a találékony prezentációkészítő programokon át az összetett infografikákig. Lényeges azonban – főleg az értékelés menetéhez igazodva –, hogy a következő kérdések mentén szervezzük kommunikatív kompetenciák fejlesztését a tanórákon. Fontos kiindulási alap, hogy a diákoknak szükséges-e írásban vagy kommunikálniuk, vagyis milyen formában bizonyosodhatunk meg a tudásépítés sikerességéről. Lényeges az is, hogy a tanulóknak a munkájuk kapcsán érvekkel alá kell-e támasztaniuk állításait, illetőleg az is, hogy kinek teszik ezt; vagyis létező célközönséghez kell igazítaniuk, vagy pedig csak a tanár lesz a „szerencsés néző”.

Összességében elmondható, hogy ezen kiemelt képességek mindig is fontosak voltak a diákok számára, de különösen meghatározóvá a mostani információközpontú társadalom keretei között váltak. A későbbi hatékony munkavállalás már nem úgy fogja érinteni őket, mint az ipari forradalom világába szocializálódott gyerekeket. Elődeik rendelkeztek a szabálykövetés, a kemény munka, a szakmáhűség, a pontosság és hűség kulcskompetenciáival. Az akkori iskolák kiváló munkát végeztek e képességek elsajátításának megtanításában, s bár a mai diákok számára is elemi szükséglet az alkalmazásuk, a 21. század rohanó világában számos más képesség is megjelent.

A mai gyerekek világában már a problémamegoldás, a csapatmunka, a világos kommunikáció használata és a folyamatosan változó technológiai újítások és az információdömping kritikával való kezelése számít elengedhetetlen képességnek. Világunk gyors változásai olyan diákokat igényelnek, aki rugalmasak, kezdeményezők és határozottak szükség esetén, s főleg akkor, ha valami újat és hasznosat kell létrehozni.

2. 2. Az oktatási rendszer nehézségei – 19. századi alapelvek a 21. században

„A város közepén van egy nagy betonépület, amelyet számos, pontosan ugyanolyan teremre osztottak, és minden teremben padok és székek sorakoznak. Amikor megszólal a csengő, bemegyünk az egyik terembe harminc másik gyerekkel együtt, akik velünk azonos évben születtek. Minden órában bejön egy-egy felnőtt is, és beszélni kezd. Ezért fizeti őket a kormány. Az egyikük a Föld alakjáról beszél, a másik az emberiség múltjáról, a harmadik az emberi testről.” (Harari 2018)

Ez a hideg és személytelen leírás tüpontos képet ad arról az elavult oktatási rendszerről, amelyben a mostani pedagógusok, szülők, nagyszülők szocializálódtak. A fenti idézet azonban arra a szomorú tényre is ráébreszt minket, hogy gyakorlatilag ez a paradigma – mintegy meg nem ingatható monolitként – még a 21. század beköszöntével sem veszített jelentőségéből.

Jól érzékelhető, hogy az általános iskolarendszer az ipari forradalommal párhuzamosan jött létre, azért, hogy az embereket felkészítsék az intézményesített munkavégzésre, gyárakban, üzemekben, bányákban, irodákban, bankokban, üzletekben. Az ilyen típusú munkák önfeladást kívántak az embertől, azt hogy egyéniségükből annyit adjanak fel, amennyit csak lehet, hiszen így válhattak jó munkaerővé, aki végrehajtja az utasításokat, nem kérdez, és elfogadja, hogy mások osztják be az idejét és irányítják a cselekedeteit.

Az ipari forradalomtól futószalagszerű oktatási gyakorlatot örököltünk (Harari 2018). A korábbiakban részletezett 21. századi képességek, amelyek egy későbbi lehetséges munkavállaló előmenetelét és stabilitását biztosíthatják, 19. századi keretek közé szorítva vajon mennyire szolgálják ki a munkaerőpiac igényeit? A válaszok egyáltalán nem megnyugtatóak, de el kell fogadnunk a tényt, hogy az oktatás világában jelentős szemléletbeli változás van folyamatban.

Mindebből az következhetne számunkra, hogy minél előbb meg kellene ismerkednünk az új pedagógiai kultúra minden elemével, hogy eldönthessük, mennyiben tudjuk, illetve akarjuk azt követni (Jakab 2009). Sajnos mindenki számára világos, hogy a mai magyar oktatási struktúra megújításra szorulna, s az a bátor gesztus, amely más sikerebb – például a finn – paradigmákkal hasonlítja össze eredményesség tekintetében, teljes mértékben önbecsapásra épül.

Az első szembetűnő tapasztalat, hogy a 19. századi hagyományokra épülő mai magyar iskolai gyakorlat meggátolja a modern személyközpontú oktatás érvényesülését. Természetesen minden pedagógus diákok között tölti a mindennapjait, tanítja őket, de a

tananyag- és tantárgyközpontúság miatt háttérbe szorul a tanuló személyes előmenetele. Másrészt az oktatásirányítás, a tantárgyakban gondolkodás, s a kerettantervek szorításában nagyon rövid idő alatt elenyésznek azon törekvések, amelyek máshol hibátlanul működő alapelvek elemeit szeretnék a meglévő gyakorlatba illeszteni. A finn oktatási modell érdemeit leginkább az erősíti, hogy rendkívül kitartóan ragaszkodtak az átgondolt tervezést követően a társadalmi konszenzusra épülő stratégiához, amelyet évtizedeken átívelően meg is tartottak (Mihály 2009).

Gyereket vagy tantárgyat tanítunk? Elméletet vagy gyakorlati tapasztalatot adunk át? A tömegoktatási modell és az új pedagógiai kultúra, az ún. személyre szabott oktatási rendszer különbségeinek háttérében ezek a nagyon egyszerű kérdések állnak. A homogén tanulócsoportok oktatására épülő, mennyiségi tudástartalmat közvetítő oktatás egyre kevésbé elégíti ki a globalizálódó és differenciálódó társadalmi elvárásokat. Ezzel szemben a személyközpontú pedagógiában a tanárok nem a tananyagnak vannak elköteleződve, s munkájuk értékét nem az adja, hogy mennyi tudást sikerült beletölteni egy elsőre „üresnek ítélt” fejbe, hanem a tanár csak a diákra fókuszál, feladatainak nagy részében a tanuló készségeinek fejlesztésével és sikeres szocializációjával foglalkozik.

A mai iskolarendszer legfőbb célja a gyerek korlátok közé szorítása. Az iskola szemében az a jó diák, aki csendben figyel, nem kérdez, nem beszél, és megmarad a helyén. A legnagyobb elismerést, dicséretet azok kapják, akik a tanár utasításait követik a saját ösztöneik, gondolataik helyett. Azokat emelik ki a többiek közül, akik képesek fejben tartani a száraz tényeket, és ebből jól megírni a dolgozatot; és büntetik azokat, akik a saját érdeklődésük szerint kutatnak, keresnek, és tesznek szert új ismeretekre vagy reagálnak egyéni módon –befelé fordulással, agresszióval.

A XX. században majdnem minden szülő azt várta gyermekétől, hogy jó jegyeket és végül jó állást szerez. Ezek a kondíciók jól mérhetőek, s megbízható társadalmi szerepeket garantáltak; a kiváló diploma volt a belépő a jó munkahelyhez. A szülőnek csupán annyit kellett tennie, hogy gyermekét bejuttatta a lehető legjobb iskolába, a többivel nem kellett foglalkoznia. Az állam gondoskodott mindenről, a szülők elmentek dolgozni, a gyerek pedig a napjait a szép iskolában töltötte, ingyenesen.

Csakhogya a világ megváltozott, s megállíthatatlanul változik. Az internet segítségével már az egész világ elérhető. A globális piac az aktív, lendületes, fantáziadús, kreatív és zajos embereké. Ők gyakran nem iskolában tanulták, amit tudnak, hanem saját bőrükön tanulták meg, hogyan kell kifejleszteni egy terméket, és hogyan kell azt eladni. Ott vannak a Facebookon, a YouTube-on a Twitteren, a Pinteresten, az Instagramon, és millió más

felületen. Aki velük akar versenyezni, annak saját magának is aktívvá kell válnia. Ez alól nem kivétel az oktatási folyamat kulcsszereplője, a tanár sem.

2. 3. A tanár a 21. században - Önreflexió és adaptivitás a hétköznapiakban

Minden félév és év végén arra szoktam kérni a tanítványaimat, hogy egy kvázi bizonyítvány formájában érdemjegyekkel, egytől ötig terjedő skálán értékeljék a személyiséget, a módszereimet és a hozzáállásomat. Sok, kevésbé impulzív, inkább introvertált diák nyilvánítja ki ilyenkor a véleményét kötetlen formában az iskolai tevékenységeimről. Tanulságos visszajelzéseket kapok, amelyek nagyban segítenek abban, hogy állandóan felülvizsgáljam a tanításban betöltött szerepemet, s mindig feltegyem magamnak az egyszerű kérdést: milyen tanár legyek?

A tanári szerepek tipizálására korábban már sok kísérletet tettek, s így a pedagógusokat gyakran hasonlították lelkiismeretes kertészhez, kapkodó pincérhez, színészhez vagy akár lelkészhez. De milyen szerep illik a digitális térben szocializálódott mai diákokhoz?

A „jó tanár” képét gyakran a szaktudása és a munkájához való emberi hozzáállása alapján alkotjuk meg. Úgy tűnt, ez két elem időtálló módon határozza meg a tanári minőséget, de a digitális fejlődés következtében a tudás konstrukciójáról alkotott korábbi felfogás megváltozott, s így a 21. században a tanárok számára a legégetőbb kihívást képviseli megváltozó tudás átadása. Egyértelmű, hogy pusztán az ismeretek rögzítése kevésnek bizonyul a tudásépítéshez, helyette sokkal nagyobb jelentőséggel bír az információ rögzítése, keresése és megosztása. Ennek ellenére a jól felkészült pedagógus tudása nem értékelődik le, hanem az információk megtalálásában, súlyozásában és kritikájában betöltött „eligazító” szerepköre bővül ki.

A modern világ kihívásai arányaiban jobban érintik a tudásközvetítéssel kapcsolatos tanári attitűdöt. Az egyoldalú, frontális ismeretátadás helyett olyan eszközöket és módszereket kell választania, melyek a diákok aktivitására épülnek. Ezekben az újfajta módszerekben – például a problémaalapú tanítás – a pedagógus elsődleges feladata a cél meghatározása, amelyhez a tanulóknak kell megtalálniuk az oda vezető utat. Közben folyamatosan figyelnie kell, s nyomon kell követnie a tanulási folyamat lépéseit, s ezért a háttérből facilitáló, később korrigáló és monitorozó szerepe erősödik (Szabó 2015). Az újfajta pedagógiai szemléletben a tanításról a tanulásra helyeződött át a hangsúly, s ebben a környezetben a pedagógusnak

törekednie kell az állandó **önreflexióra** is, ha azt szeretné, hogy tanulói tartósan motiváltak legyenek.

A felkészült és elhivatott pedagógus képes metaszinten tanulmányozni a munkáját, tudja, hogy mikor, mit, miért és hogyan csinál. Nem elégszik meg a napi rutinjával, azzal, hogy „egyszer már bevált”, vagy „így szoktam”. A „reflektív pedagógus” folyamatosan figyelemmel követi, értékeli és módosítja az alkalmazott módszereket, és így közben felelősen kiveszi a részét a szakmai fejlődésének irányításából (Hunya 2014). Úgy gondolom, hogy ez az állandó megfigyelésre, elemzésre és értékelésre való hajlam és képesség minden pedagógiai tevékenység sikerének kulcsa és alapja.

A reflektív tanár további jellemzője, hogy széles körűen feltárja és igyekszik megoldani a csoportjában adódó problémákat, kritikusan szemléli a saját nézeteit, figyelembe veszi azt a környezetet, amelyben tanít, részesévé válik az iskolafejlesztésnek, és felelősséget érez saját szakmai fejlődéséért (Falus 2004).

A reflektivitás mellett az **adaptív** tanulási stratégiák mindennapi használata adhat kulcsot a digitális nemzedék megismeréséhez. Az adaptív tanulás alkalmazása során a tanár nemcsak az előzetes tudást, hanem az egyes tanulók eltérő tanulási képességeit is felméri. Ennek érdekében a pedagógus előzetes megfigyelések segítségével – például a Gardner-féle többszörös intelligencia-teszt elvégzésével – felméri a tanulók alapvető, tanuláshoz fűződő attitűdjeit, szokásait. Amint az eredményeket kiértékelte, megtervezi a tanulók tanulási stílusának kedvező módszereket, máskor viszont azon készségeik fejlesztését célozza meg, amelyben kevésbé sikeresek (Fegyverneki 2017).

Összefoglalva: bár a modern tanár képes adaptív rugalmasságra és állandó önreflexióra, természetesen ugyanaz a kulcsszereplője marad a tanítási–tanulási folyamatnak, aki emellett informál, orientál, támogat, egyre önállóbbá teszi tanítványait, kialakítja bennünk az önszabályozás mechanizmusát, felcsillantja az autonómia szabadságát, s tartós motivációt épít ki bennünk (Kőpatakiné 2009). Ezek a megváltozott igények azzal is együtt járnak, hogy nem a hagyományos, ötfokú skálára épülő osztályozás már nem működik kellő hatékonysággal.

De ne feledjük, az oktatási rendszer olyan kihívások előtt áll; a gyorsan változó világ pedagógusainak határozottan reagálniuk kell a változásokra, s számos ismeretlen helyzetben kell helytállniuk. Megerősítő tanácsként talán olyanná érdemes válniuk, „(...) *mint a cseles kaméleon. Mind személyes hozzáállásban, mind módszertani tudatosságában igyekszik alkalmazkodni a tanulók környezetéhez, hogy azzal megnyerje őket a sikeres együttműködéshez.*” (Fegyverneki 2017)

3. Tartós motiválás – Önszabályozó tanulás és a gamifikáció

3. 1. A motiváció

„Egész jó móka megvalósítani a lehetetlent.” Úgy vélem, hogy ebben a Walt Disney-nek tulajdonított mondásban önmagán túlmutató módon benne rejlik, hogy létezik egy univerzális emberi ösztön, egy belső erő, amely arra mozgósít, hogy akár hosszú órákon át töretlenül foglalkozzunk valamivel, s energiát és időt nem sajnálva sikeresen végezzük azt.

Miért csinál az ember bármit is? Ha megpróbáljuk beszélgetéseink során keretezni ezt a rendkívüli összetett fogalmat, olyan kifejezések szoktak elhangozni, mint *elemi szükséglet, késztetés, drive, ösztönzés, inspiráció, cél, szándék, kitartás, akarat és vágy*. Könnyedén felfigyelhetünk rá, hogy mindegyik azt sugallja, hogy valami mozgat bennünket a cselekvés során, s valamilyen „belső hatóerő” irányítja, hogy miként haladjunk előre az elvárásunk kielégítése érdekében. Ezek az impulzusok azonban bármilyen erősek is, addig haszontalanok, amíg meg nem ragadják az ember akaratát, és nem indítják tényleges tettekre (Adair 1997). A döntéseink meghozatala teszi lehetővé a tudatosságot a kiválasztott cselekedet megkezdésére; így tehát összegezve a motiváció nem más, mint egy olyan belső késztetés, aminek hatására döntéseket hozunk azért, hogy adott módon cselekedjünk (Zimbardo 2018).

Egyes megtett cselekvések háttérében vegyes motivációk állnak. Ezek tudatosan vagy tudattalanul irányítják lépéseinket. A hagyományos „cukor és korbács” vagy jutalmazásemélet kétféle ösztönzést kínál: jutalmazást, illetve büntetést, a következményektől való rettegést. Ezen **extrinzik** ingerek mentén az embereknél a külső környezet táplálja a motivációt. A diákok esetében például egyértelmű ilyen külső inger az elérendő jó jegy és az elkerülendő rossz jegy. Azonban túlzottan leegyszerűsítene a helyzetet, ha az egyént pusztán kívülről érkező ösztönzések hajtánák egy-egy akadállyal való szembenézésre. Más megközelítést alkalmaz a népszerű **elvárás-érték elmélet**, amely alapján az emberek azon feladatok elvégzésében motiváltak, melyeket sikeresen meg tudnak oldani, és amelyek eredménye értékes nekik (Zimbardo 2018). Iskolai példán szemléltetve a túl könnyű feladatok unalmat, a túl nehezek pedig szorongást keltenek a diákokban; az optimális – a saját képességeinket némileg meghaladó, ám kellő erőfeszítés által elvégezhető – feladat kihívást jelentő célt jelent, megoldása pedig jó érzésekkel tölt el, motiváltságot eredményez.

Az embereket a munkavégzésben a **belső, intrinzik motiváció** is irányíthatja azokban az esetekben, ha a tevékenység elvégzésére olyan vágyunk irányul, amit elsősorban a tevékenységért magáért végzünk, s a cselekvésünk egy adott belső, lelki igényre ad választ.

Ilyen esetben nincs szükség kívülről érkező jutalmazásra, mert a belülről motivált tevékenység önmagában jutalmazó erővel bír.

A tradicionális kívülről, illetve belülről fakadó motivációról alkotott képet némileg árnyalja David McClelland által **teljesítményszükségletnek** nevezett fogalom, amelynek lényege, hogy az egyénben egyfajta erősítő jellegű pszichés motiváció születik meg a céljainak eléréseért. A magas teljesítményszükséglettel bíró munkavállalók az elérhető célokat és kihívásokat keresik, leginkább belső motivációtól vezérelve. McClelland elméletében a teljesítményszükségleten kívül kiemeli a magas kapcsolatszükséglettel, illetve a magas hatalomszükséglettel rendelkező dolgozókat is. Előbbiek a kooperációban hisznek, utóbbiak jól motiválhatóak azzal, hogy vezetői szerepkörrel ruházzuk fel őket. Összegezve: akinek a felismert szükséglete kielégülést nyer, az tartósan motivált munkavégzésre lesz képes (Zimbardo 2018).

3. 2. Hogyan értékeljem? – A tanulási motiváció

A gyerekekről kialakított képünket, s az iskolával kapcsolatos meggyőződéseinket legjellemzőbben a tanuló teljesítményének visszajelzése befolyásolja. A felnőttektől – pedagógusoktól, szülőktől – érkező markáns visszajelzés (tiltás, jutalmazás, büntetés) alakítja a gyermek tanulásra irányuló magatartását, motivációját, önértékelését, tanulása minőségét, s szabályozottságának mértékét is. Az egyébként átláthatóságra és követhetőségre építő értékelési normák azonban rohamosan veszítik el reális értékmérő szerepüket a 21. században, a digitalizáció világában szocializálódó diákok között. A társadalom az iskolarendszerben a gazdaság továbbfejlődésének motorját látja, igénye szerint olyan leendő munkavállalókat várja, akik kellően motiváltak, tevékenységeiket önállóan képesek irányítani és gyakorlott problémamegoldók. A társadalmi elvárások mentén kidolgozott különböző szintű (tanulói, intézményi, helyi, országos, nemzetközi) értékelési metódusok azonban a gyakorlatban az adott „egyévre szabás pillanatában” rendkívül alacsony hatásfokkal lépnek működésbe (Réthyne 2011). Természetesen a korszerű köznevelési rendszer hatékonyabb és differenciált, diákközpontú pedagógiai teljesítmény-visszajelzési elméletek felállítását igényelné. Egyelőre azonban a teljesítmény-visszajelzés és értékelés átláthatatlanságát és diszfunkcionális működését tapasztalhatjuk, melynek háttérében az elavult módszertan és a szilárd alapokon nyugvó alapelvek hiánya tapasztalható.

Úgy tűnik, hogy az értékelés az egyik legkevésbé tudatosan kezelt része a pedagógiai folyamatnak. Az ötfokú skálára épülő jegy, az osztályzat, mint az értékelés alapvető eszköze

még mindig egyértelműen domináns szerepet tölt be az árnyaltabb lehetőségekkel – például az összetett és egyénre szabott, folyamatos visszacsatolással – szemben.

De mit fejez ki az osztályzat? Gyakorlatilag egy viszonyszám, amely az egyes tanulók közötti teljesítményviszonyt fejezi ki az iskola által elismert tudás mennyiségi relációjában (Réthyné 2011). Az elért teljesítmény a diákokat rangsorba helyezi, amely további kritériumoknak megfelelően (szorgalom, képesség, egyéniség) csak konzerválja a kontraproduktív szelekciót, és negatív csoportképző erővel bír („négyes tanuló – kettes tanuló”), amely viszont csak mélyíti a szakadékot a gondolkodás minőségét, az általános képességek fejlettségét és az elsajátított tudás alkalmazási képességét elváró tantervi követelmények és a valóság között. Ráadásul ezen előírások nem váltak a gyakorlatban az értékelés alapjává, s a tanárok általában szubjektív értékrendjük szerint alakítják ki – a gyakran téves – előfeltevéseiket a velük együttműködő csoportokról. Ezenkívül a jegyek átlagolása sokszor azok súlyozása nélkül megy végbe; így egy kiselőadásra és a témazáró nagydolgozatra adott jegy azonos értékkel bírhat. Az osztályozás, úgy tűnik, túlzottan ösztönös, becslésen alapul, és bármennyire is törekszik rá, a tanulók egymáshoz viszonyított teljesítménye teljesen összehasonlíthatatlan.

Pszichológiai szempontból a jegyek alkalmazása túl nagy feszültséget generál a diákok körében, s jelentősen befolyásolhatja az informális kapcsolatok alakulását a tanulók közösségben. A „jó” tanulók ritkán barátkoznak „rossz” tanulókkal, akiknek a szociális státusza rendkívül sérülékennyé válik ebben a közegben: sokan válnak magányossá vagy kirekesztetté. A jó jegyekért zajló kíméletlen verseny konkurens gondolkodásmódot is kialakíthat a résztvevők körében. A rosszul használat hatalom büntetési formájaként a pedagógus is nem egyszer értékeli a nemkívánatos órai magatartást érdemjeggyel.

Így történik az iskolások attitűdjének finom manipulálása, amelyben a szülő is fontos szereppel bír. A szülőknek gyakran pusztán csak annyi információ áll rendelkezésére, hogy hányast kapott aznap a gyermek. S a jegy, mint az iskola egyetemes nyelve, nemcsak tájékoztat, hanem orientálja a szülőt is gyermeke az iskolában betöltendő jövőjével kapcsolatban is.

Összefoglalva a pedagógus nézőpontjából természetesen jó néhány pozitív tulajdonsággal is bír a jegyadás; így egy praktikus, könnyen átlátható és kezelő rendszerre épül, amelyben jól összehasonlíthatóak, átlagolhatóak a tanulói teljesítmények. A probléma az, hogy csak egynemű dolgok mérhetőek össze, s a 21. századi oktatás minden, csak nem egydimenziós, fekete vagy fehér alapú megközelítést igényel. Gondoljunk el azon, hogy vajon egy tanár milyen módon értékelhetné leghatékonyabban a tanítványait, hogy a legjobb

munkára ösztönözze őket? S miként tehetnénk kiismerhetővé és tartósan irányíthatóvá a motivációt?

Határozott válaszként megemlíthető – a későbbiekben részletesen kifejtett – a jeggyel való értékelés ellenpólusaként megjelenő gamifikált értékelési struktúra, amelyben tartósabb belső motiváció alakulhat ki. Az ember ösztönösen szereti az ismeretlen és kihívásokkal teli feladatokat, illetve a flow-élményt, s a kreatív tevékenységben való elmerülés örömét. Ez különösen a most felnövekvő és digitális térben otthonosabban mozgó netgeneráció esetében bír kulcsfontosságú szereppel. A gamifikáció alapelveire épülő, pontalapú értékelési rendszerek egyik legnagyobb előnye, hogy elsősorban a fejlődésre összpontosítanak, s ameddig a jegy alapú értékelés átlagokat számít, addig – a pontrendszer esetében – a pontok gyűjtögetése lehetőséget biztosít a haladás élményének megélésére és a korábbi hibák korrigálására is. Egy ilyen struktúrában a visszacsatolás azonnali, folyamatos és értelmezhetőbb. Az oktatóknak is részletes, súlyozott és folytonos összképet ad az elvégzett tevékenységekről, s alapot kínál a tanulók egyéni tanulási útjaira adott személyre szabott teljesítmény-visszajelzésre. Olyan komplex, de mégis transzparens értékelési rendszer, amely a progresszióra, a rugalmas döntéshozatalra épít, s közben kialakítja és tartósan fenntartja a tanuláshoz kötődő alapvető motivációt is.

3. 3. Az önszabályozó tanulási környezet

A globalizált világban a munka jellegének megváltozása permanens kihívást jelent az oktatás számára. Egyre erősödik az társadalmi igény arra, hogy az oktatás eredményessége mérhető legyen a politika és a gazdaság számára. Így a felmerülő akadályok, s a megoldásra született javaslatok nemcsak a szakmai oldalról, hanem társadalmi, gazdasági és kormányzati szinten is megerősítést nyertek, s ezek a tapasztalatok új fejleményekhez vezetnek a pedagógiában is.

Paradigmaváltás figyelhető meg a tanulási motiváció értelmezésében is; így fontos felismerésnek számít például a kognitív és nem kognitív tényezők személyiségen belüli és egymásra ható folyamata, amely kapcsán a megismerés és tapasztalás a motivációban összekapcsolódik. Újdonságerővel bír az **elsajátítási motiváció** (mastery learning) ismételt felfedezése, amely Robert White 1959-ben megjelent munkájáig vezethető vissza. White **effektancia-motivációnak** (effectance motivation) nevezi azt a motívumot, amely öröklött késztetést ad a környezet feletti lehető legnagyobb befolyás gyakorlására. A későbbi meghatározások már megkülönböztették az egyén kompetenciáját is, amely arra készíti,

hogy hatékonyan bántva környezetünkkel képes legyen akár annak megváltoztatására is (Réthy 2011). Hasonlóan fontos eredménynek számít az akarati tényezők rehabilitálása, amelynek kapcsán a **megküzdés** (coping), mint aktív erőfeszítés a tanulási folyamatban ismét előtérbe került. A sikeres megküzdési stratégiák alkalmazása a tanulói személyiség integrált fejlődését, s hatékonyságának fenntartását garantálhatja.

Az új teljesítmény-visszajelzési stratégiák közül az **önszabályozó tanulás** készítheti fel leginkább a jövő munkavállalóit a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodásra és a folyamatos, egész életen át tartó tanulásra. Az önszabályozó tanulás a nemzetközi szakirodalomban a 80-as évek végén, 90-es évek elején elterjedt kifejezés (self-regulated learning) a magyar nyelvben viszonylag pontatlanul terjedt el (önszabályozó tanulás az önszabályozott tanulás helyett). Mindamellet az utóbbi években egyre gyakrabban jelent meg a nemzetközi szakirodalomban az önszabályozott tanulás mellett egy másik szóhasználat is – (self-regulation of learning, vagy selfregulation during learning) – a tanulás önszabályozása, önszabályozás a tanulási folyamatban, amely kifejezések jobban hangsúlyozzák az önszabályozó képesség tanulásban kiaknázott szerepét (Molnár 2009).

Az önszabályozás a válaszadási képesség és a kontroll kettősségéből jön létre; iskolai helyzetben a gyerek válaszkészsége arra vonatkozik, hogy új, ismeretlen szituációban közelítő vagy elkerülő viselkedést mutat. A megközelítés azokra a gyerekekre jellemző, akik érzékenyek külső kontrollra; például a jutalomra vagy a kihívásokra. Az elkerülés azokra jellemző, akik a fenyegetésre, félelemre érzékenyek, ezért az új helyzetekre visszahúzódással reagálnak. (Koltói 2013). Maga az önszabályozás ma már a tanulásban résztvevő folyamatok komplex, szisztematikus rendszerét jelenti; egy olyan aktív, konstruktív folyamat, a melyben a tanulók önállóan határozzák meg az elérendő céljaikat, s magát a tanulási tevékenységüket, elsősorban a saját és mások elvárásainak megfelelően önállóan motiválják, tervezik, szervezik, szabályozzák, monitorozzák, reflektálják, ellenőrzik, értékelik (Réthy 2011).

Egy ilyen felfogásban a tanuló képessé válik saját tanulási útjának bejárására, aktív irányítójává válik saját motivációs folyamatainak. Az erősségeinek megfelelő feladattípusokon és kihívásokon keresztül tanulhat a tantárggyal összefüggő, számára érdekes tartalmakat, s közben hatékony időkezelést és felelősségvállalást is gyakorolhat, hiszen a feladatok elvégzéséért ő maga a felelős, nem külső, tanári nyomásra teszi. Ha magunkévá tesszük azt a gondolatot, hogy több tanulói önállósággal, kevesebb tanári kontrollal, döntési helyzetek megteremtésével elősegíthetjük későbbi boldogulását is. Ahhoz azonban, hogy ezeket az attitűdöket tevékenyen fejleszthessük diákjainkban, s optimális önszabályozó tanulási környezetet biztosítsunk, fontos feltételeknek kell teljesülnie.

Elsőként pontosan tisztázni kell azokat a célokat, amelyek kijelölésében a pedagógus jóval kevesebb szerepet vállal, mint korábban. A tanár háttérből irányítóként, facilitálóként illetve közreműködőként jelenik meg, a szándékok meghatározásban nem cselekedhet önkényesen. A célok rögzítését követően érthető és világos követelményrendszer és demokratikus szabályrendszer felállításával erősíthetjük meg a tanulói autonómia alapjait. Ezen alapelvek érvényesülésekor a csoportokat önkéntes együttműködés jellemzi, a feladatok megvalósításához közösen készítenek tervet, de a munka beosztását már önállóan végzik. A tanár tanulószervezőként mindössze tanácsokat ad, s az értékelésben is az elvégzett feladatok vagy a létrehozott produktum megvalósításának módszereire fókuszál, s nem az egyéni képességeket vagy tulajdonságokat minősíti.

Természetesen a pedagógusnak monitoroznia kell a tanulási helyzeteket, s mivel a diákok eltérő tanulási célok és megoldási stratégiák mentén haladnak, ezért a közös tevékenység külső körülményeit és belső folyamatait is terveznie kell. A külső környezet megfelelő megteremtését az optimális tanulási környezet (időkeret, eszközök, helyszín, stb.) megteremtésén túl manapság a tudásmegosztás, a transzparencia digitális lehetőségeinek (pl.: digitális osztálytermek) kihasználása jelenti. A belső folyamatok tekintetében elsődleges egyfajta előkészítő, feltáró jellegű vizsgálódás, amely a tanulócsoportok tanulási stílusát és a diákok személyiségét, önértékelését tekinti feladatának (Váczai 2018). Ezen előzetes megállapítások elősegítik a differenciált tanulószervezést, s a testhezállók, célorientált tanulási tevékenységek megvalósulását. A célok és a megvalósulás kereteinek kijelölése után a következő lépés a tanulás iránti motiváció fenntartása. Ez elérhető azzal, hogy minden tanulási stílushoz és tevékenységhez minél több alternatív lehetőséget biztosítunk, mert az önálló feladatválasztás sokakból felesleges stresszt és ellenérzést vált ki.

A közoktatásban a pedagógusi teljesítmény-visszajelzés, értékelés komplex nevelő funkciójának érvényesülése a tanulói személyiség fejlődését alapvetően befolyásoló komponens. Mivel kötelező az érdemjeggyel történő értékelés, ettől nem tekinthet el a pedagógus sem. A jeggyel való inadekvát teljesítmény-visszajelzés, amíg csak létezik, olyan szegmense lesz a visszacsatolásnak, amely képes a belső motiváció csökkentésére és a szorongás növelésére.

A tanulói autonómia, az önszabályozó tanulási környezet megteremtése azonban szükségessé teszi a megszokott értékelési formák háttérbe szorítását. A tudásról alkotott megváltozó kép, az értékelés és a motiváció szoros kapcsolatára építő, a tanulói önállóságot előtérbe helyező felfogásba nem fér bele a megszokott témavégi, szummatív értékelés. S ha

nem is tudunk minden teljesítménnyel kapcsolatos szorongást kívül hagyni a tantermek falain, csökkenthetjük azt, s javíthatjuk a tanulóink közérzetét.

Ilyen értékelési perspektívát, amely az egyes tanulók különböző személyiségjegyeihez igazodik, önszabályozott tanulási környezetben megvalósul meg, s differenciált teljesítmény-visszajelzésre ad lehetőséget, csak a gamifikált értékelési rendszer biztosíthat.

3. 4. A gamifikáció – Játék és értékelés

„A játék emléke és élménye csökkenti a stresszt, vigaszt és megnyugvást ad. [...] Ezt az erőt azonban fenyegetik napjaink törekvései, amelyek arra irányulnak, hogy mind a gyerekek, mind a felnőttek életében csökkentsük a játék szerepét a munka javára.”(Elkind 2017).

Lehet a munka játékos felfogású? A megállíthatatlan fejlődő és változó társadalmi intézményrendszerekhez való alkalmazkodást segítheti-e a játékoság szelleme? Miben adhat többet és újat, mint a fennálló oktatási paradigma? A digitális világban élő ember életideje nagy részét virtuális közegben, másokkal összekapcsoltan tölti. Adott helyzetéből kiindulva az alapvető játékelményei is ebből a környezetből származnak. Játéka azonban egyre inkább egy egész másfajta motivációs kultúrának felel meg; amely túlmutatva önmagán a tanulást és munkát támogató eszközzé nőtte ki magát. Ennek bizonyítéka az üzleti világból az élet egyre több szegmensébe beszivárgó **gamification**, amit magyarul leginkább eljátekosításként vagy gamifikációként (esetleg gemifikációként) használunk. (Prievara-Nádori 2018). Ebben a fejezetben megpróbáljuk körbejárni, hogy mi az eljátekosítás, s az oktatásban hogyan használható.

Amikor a fogalom meghatározását tűzzük ki célul, a szakirodalom általában Johan Huizinga 1938-ban kiadott *Homo ludens* című könyvétől indítja a történeti visszatekintést. Huizinga talán legfontosabb állítása, hogy *„az emberi kultúra a játékban, játékként kezdődik és bontakozik ki.”* (Huizinga, 1944) A szerző elsőként értelmezte a játék és az emberi kultúra kapcsolatát. Felfogásában a játék olyan kötetlen cselekvés, amely előre meghatározott időben és térben zajlik, s szabadon választott szabályok mellett folyik önmaga élvezetéért. A játék azonban régebbre vezethető vissza, mint az emberi kultúra, amelynek alaptényezői kezdetben játékos formában jelennek meg, de a rögzülő intézményrendszer keretei között ezek a formák rendszerint háttérbe szorulnak.

Több mint hetven évvel Huizinga forradalmi kijelentése után született meg a *gamification* kifejezés, azt a globális trendet követve, amely játékok mechanizmusait értékteremtés céljából a társadalmi folyamatokat meghatározó intézmények rendszereiben

működteti. S habár a gamifikáció kifejezés 2002-ben született meg egy brit játékfejlesztő, Nick Pelling révén, aki a kifejezés alatt az elektronikus eszközök játékszerű felületekkel való felgyorsítását és élvezhetőbbé tételét értette (Pelling 2011), a fogalom igazán csak 2010-ben vált széles körben ismertté Jesse Schell³ és Jane McGonigal⁴ előadásai nyomán. Az első kifejezetten gamifikáció témájú konferencia 2011-ben került megrendezésre San Franciscoban,⁵ azzal a céllal, hogy a kibontakozóban lévő trend képviselőit megismertessék egymással, s ügyüket egy közös platformra helyezhessék.

Manapság a gamifikáció kifejezésnek nagy mennyiségű és sokféle értelmezése van; ezen dolgozat azonban nem törekszik teljes körű áttekintésre és feldolgozásra, a meghatározás fókuszát leginkább – később az oktatás szempontjából – releváns kutatók definícióira helyezzük. Sebastian Deterding szerint a gamifikáció a játéktervezés elemeinek felhasználása játékon kívüli kontextusban.⁶ 2012-ben Kai Houtari és Juho Hamari finn kutatók a szolgáltatásmarketing elméletébe ágyazva vizsgálták a gamifikáció témakörét; egy olyan folyamatnak tartják, amely a felhasználók átfogó értékalkotását támogatja, s ezáltal egy szolgáltatást úgy javít fel, hogy játékszerű élményeket ad számukra. Ugyanebben az esztendőben Karl M. Kapp a fogalmat – a játékalapú módszerek és stratégiák elsősorban a képzés és oktatás kontextusába helyezve – hangsúlyozta, hogy a különböző játékelemek átgondolt tervezésével, tudatos beépítésével és a megfelelő egyensúly fenntartásával a motiváció és teljesítmény jelentősen növelhető. Fromann Richárd a fenti elméletek összegyűrásból alkotja meg a következő definíciót, amely alapján a gamifikáció „*a játékelményhez szükséges játékelemek, játékmechanizmusok és játékdinamikák alkalmazását jelenti az élet – játékon kívüli – területein azzal a céllal, hogy az adott folyamatokat érdekesebbé és hatékonyabbá tegye*” (Fromann 2017). S ha a tanulók motivációjára és a tanuláshoz kötődő attitűdváltozásra helyezzük a hangsúlyt, akkor összességében Piet van Boer megfogalmazását tekinthetjük a legpontosabbnak, ahol a gamifikáció egy olyan stratégia, amelyben játéktervezési elemeket használunk nem-játékos környezetben a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatására⁷.

Az utóbbi évek tapasztalata azt mutatja, hogy a gamifikáció kiváló eredménnyel alkalmazható az élet minden területén, s az eljátékosított módszerek jelentős pozitív hatásokat

³ https://www.youtube.com/watch?v=nG_PbHVVW5cQ [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

⁴ https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

⁵ <https://www.gdconf.com/> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

⁶ <http://gamification-research.org/2012/04/defining-gamification/> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

⁷ <https://www.slideshare.net/pvandenboer/whitepaper-introduction-to-gamification> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

eredményeznek. A gamifikáció gyakorlatilag minden ágazatban képes támogató és motiváló erőként jelen lenni, kiemelten az egészségügyben, a foglalkoztatásban, a marketingben és természetesen az oktatásban is.

Alapvetően két megközelítést találunk az oktatásban történő felhasználásra. Egyrészt az ún. „komoly játékok” (serious games) koncepciója, ahol a játékosok egy játék kontextusában oldanak meg olyan feladatokat, amelyek a valódi világban is eredményeket garantálhatnak. Jól érzékelhető, hogy itt a játékok célja az oktatás és képzés, egy-egy megoldandó problémára adott közös válasz megtalálása. Iskolai környezetbe helyezve sajnos a „komoly játékok” gyengesége éppen a kidolgozottságukban rejlik; emiatt kevésbé valószínű, hogy a központi tantervek és szervezeti kötöttségek nyomása alatt igazán hatékonyan működhetnének. Másrészt a gamifikációt, amely a pedagógiai folyamatban nem szórakoztató játékot jelent, hanem csak különböző játékelemek felhasználását a tanulási folyamatban; vagyis egy gamifikált rendszerben a tanulási célhoz csupán játékos elemek implementálásával játékos élményeket teremthetnek meg, amelyek a munkavégzést élménydúsabbá teszik. A gamifikáció gyakorlata azt jelenti, hogy megnézzük, mitől működik jól egy játék, majd ezeket az azonosított mechanizmusokat párosítjuk a különböző oktatási színterek változatos igényeihez. Konkrét példákkal élve a tanulás és értékelés oldaláról ilyen kiemelt elem a folyamatosan adott visszajelzés, amely nem egy dolgozatra, hanem egy rövidebb időszak alatt elvégzett feladatok összességére ad egy érdemjegyet. Ehhez hasonló pedagógiai–pszichológiai megközelítést erősíthet a pozitív visszajelzés dominanciája a negatív feedback (például fekete pont vagy egyes) helyett, amely az iskolai stressz csökkentésében is jelentős szerepet játszik. Végül, mivel az oktatás hozzáadott értékét méri (nem az számítja, ki mit tud, hanem ki mit tett hozzá, mit tanult meg), ezért lehetőségét biztosít a hatékony differenciálásra is.

Lépésekre vagyunk a jövőtől. S ha úgy határozunk, hogy 21. századi képességek megvalósításával, az önszabályzó tanulás és a tanulói autonómia támogatásával, s a gamifikáció elveinek mindennapokba csempészésével szeretnénk változást elérni a „velük együtt működő” diákokkal, akkor a modern, 21. századi pedagógusként határozottnak és lendületesnek kell lennünk. De megerősítésül szolgáljon a tény, hogy kellő elszántsággal és elhivatottsággal önmege erősítő eredményeket érhetünk el. Erre szolgálhat bizonyítékul egy ötéves, töretlen – sikerekben és kudarokban is bővelkedő – fejlesztő munka, amely egy stabil, de mégis rugalmasan működtethető pontalapú értékelési rendszerben öltött testet.

4. Attitűdváltás a gamifikált értékelési rendszerben

4. 1. Egy szemléletváltás rövid története - A pontrendszer evolúciója

„Az önállóságra nevelés nem arról szól, hogy megtanítod a gyerekednek, amire még nem képes, hanem, hogy nem teszed meg helyette, amire ő is képes.” Az idézetben elképzelt idealizált oktatási környezetben, amely a saját személyre szabott módszeremhez illeszkedik, egyrészt tényként kezelem, hogy a digitális fejlődés útjába felesleges lenne állni, másrészt a céloom önálló, saját tanulási tevékenységeikért felelősséget vállaló, kreatív, problémamegoldó tanulók felkészítése – a 21. századi képességek kibontakoztatásával – a leendő munkavállalók körébe való bekerülésre. A tökéletes kép azonban gyakran törik szilánkosra a valóság falaiba ütközve.

Körülbelül öt évvel ezelőtt kisebb pedagógiai válságot éltem át a mindennapi praxis keretein belül. Éreztem, hogy egy olyan munkanap, amely úgy kezdődik, hogy első felmerült kérdésem magamban az, hogy mikor érek a nap végére, nem jelenthet semmi jót. Úgy tapasztaltam, hogy a folyamatok kicsúsznak a kezeim közül, minden esetben rajtam kívül álló okokban kerestem a problémaforrások okát: a diákok nem partnerek, a kollégák a saját tantárgyukkal vannak elfoglalva, nem működnek a módszerek, a tananyag mennyisége letaníthatatlan ennyi idő alatt, stb. Ekkor azonban három különböző – mint később kiderült, mind egy közös irányba mutató – forrásból érkezett a segítség a gödörből való kilábaláshoz.

Egyrészt egy alsós kolléganőm, akit projektszemlélettel oktató pedagógusként mindig is jellemezett a fejlődésbe vetett hit, egy világhálón terjedő pedagógiai kísérletre, illetve annak hazai adaptációjára⁸ hívta fel a figyelmemet. A leírt módszer legnagyobb újítása az volt, hogy kifejlesztett egyfajta játékos „pénzkezelési” metódust, amelyben az elvárt munkáért kell valami azonnali, és értékre váltható „fizetség”, ami átlöki a tanítványokat a fáradtságon vagy a kudarcra. Számomra azért volt szimpatikus ez a megközelítés, mert fenti frusztrációim egy része – mint utólag kiderült – az adminisztrációra volt visszavezethető; nem tudtam követni sok esetben a hagyományos „pirospont/kisötös/plusz” vonulatot, másrészt az 1-től 5-ig tartó osztályzást sem tartottam hitelesnek és motiválónak már akkor sem.

Nagy előnye volt a megismert struktúrának, hogy a hibákat, a rendbontást eltolta az érzelmi közegből a racionalitás talajára. A szabályok szerint nem volt szükséges haragudni és büntetni, viszont az iskolai szabályokat működtetni kellett; ezért ha rosszat tettél, fizetsz, s

⁸https://gumiszoba.com/2015/09/11/orommal-kell-kikovezni/?fbclid=IwAR2vu-DQM-KDgvgk38p1JC3Qd80VmodnThFA_IvJzO47z2i4No0nJDw4J6w [A letöltés ideje: 2019. március 17.]

egyszerűen csak megadod az árát. Így került a kritériumok kidolgozásakor a hangsúly az azonnali visszacsatolásra, a munka megbecsülésére és a felelős döntések következményeire.

Ugyanebben az időben ért a másik impulzus a családomon belülről. Unokatestvérem, aki szintén pedagógusként dolgozik, s nehezen motiválható középiskolások között próbált földrajzot tanítani, szintén rákényszerült a módszertani és felfogásbeli váltásra. Ő is az értékelés irányából változtatta meg, s alakította ki autonóm teljesítmény-visszajelzési rendszerét, amely szintén fizikailag látható és érzékelhető módon fejezte ki az elvégzett feladatokért járó jutalmat. Ez volt a „geo”, ami egy földrajzórán használatos fizetőeszközként, annak gyűjtésével a diákok előnyöket vásárolhattak (például érdemjegyet, segítséget a dolgozat megírásakor). A tanítványaihoz való igazodás és a rendkívül rugalmasan, s kreatívan kezelt szisztémája hihetetlenül motiválóan hatott rám, s több elemét azonnal adaptáltam a saját a gyakorlatomba.

Eme kétirányú indíttatás hatására az akkori intézményemben elindítottuk a rendszert mind alsó, mind felső tagozaton. A gyerekeknek a tevékenységeikért úgynevezett „fizetség” járt, alsóban *fillérek és tallérok*, felsőben – geo helyett – *garasok* (1. melléklet) (csavarálatétek). Életkortól függően más-más volt a gyerekek motivációs szintje, hogy mit miért kaptak különféle fizetség címen. A kisebbeknél különféle tárgyakat és élményeket lehetett vásárolni az osztályban lévő, ún. „*Kacatos boltban*”. A bolt árukészletéről főleg a tanító nénik gondoskodtak, de a gyerekek és a szülők is hoztak különböző adományokat. Az élmények megvásárlásánál már össze kellett fognia az osztálynak, hiszen egy-egy közös délutáni mozilátogatás, sütizés, fagyizás, hógolyózás már 30–40 tallérba került. Külön kiemелendő volt az esélyvásárlás lehetősége, amikor többen összeadták a megtakarított kis fillérjeiket, hogy egy-egy osztálytársuk rendkívüli javító dolgozatot írhatott.

A nagyobbaknál, ha valaki jól és megbízhatóan végezte az iskolai feladatait, számos garast gyűjtött. Felsőben viszont már nem volt ösztönző pusztán a tárgyak megvásárlása; így a gyerekek különböző előnyöket, illetve egyéni és osztályszintű segítségeket vásárolhattak vele. Az előnyök közé tartoztak egyénileg a megvásárolható jó jegyek, számonkéréseknél kérhető segítségek (például egy feladat be nem számítása, javítódolgozat írása, a füzet egyszeri használata, stb.), osztályszinten pedig a dolgozat elhalasztása vagy ponthatárának leszállítása. Külön motiváló volt a „*Garas Bank*” létezése, amelyben a diák vagy az osztály külön bankszámlát nyithatott, s ahol a betett összeg kamatozva került vissza a számlatulajdonoshoz. Természetesen fizetéseképtelenség esetén akcióba lépett a Bank hitelrendező funkciója is, amely segítséget, de egyben elmarasztalást is adhatott ki nem fizetés esetén. Az első időszakban – körülbelül fél év – a tapasztalat azt mutatta, hogy a diákok nagyobb felelősséget

vállaltak a saját tanulási folyamataikért, kreatívan készítették el munkáikat, s a felnőtt életre való nevelés mellett természetesebbé vált az elvégzett munka megbecsülése.

Ezután azonban ellentmondások ütköztek ki a rendszer működésében. Egyrészt a saját óráimon – magyar nyelv és irodalom, történelem – a garasok ide-oda „vándoroltak egyik tantárgyból a másikba”, vagyis nehezen sikerült megbecsülni, hogy ki, mit, mire kapott. Visszaélésekre – egymás között adogatott garasok – is sor került, a csavarálatétek nehezen kezelhetőek voltak tárolásukat tekintve, s mivel csak ketten csináltuk az iskolában, ezért a gyerekek nem igazán értették meg a rendszerben rejlő lehetőségeket, hiszen mindenhol máshol a munkájukat érdemjeggyel értékelték. S mielőtt az egész ötlet a süllyesztőben végezte volna, szembetalálkoztam a harmadik megerősítő élménnyel, amely újabb lökést adott az értékelés professzionális és modern szemléletű átalakításához.

2016 során került hozzám Prievara Tibor: *A 21. századi tanár* című könyve, amely logikusan követhetővé és ellenőrizhetővé tette a korábbi értékelési törekvéseimet. Az írás legnagyobb „aha-élményét” a tudásról alkotott modern felfogás kapcsán éltem meg; eddig is tapasztaltam, hogy egy nagydolgozatra való készülés nem tükrözi a diákok tudását, s szédítő sebességgel hullik ki a fejből a felkészülés kapcsán bemagolt tudástartalom. Véleményem szerint egy diák teljesítménye nem mérhető „csak” egy témazáró dolgozatra, vagy kisdolgozatra alapozva. Itt viszont lehetősége van – a nagydolgozat megírása mellett – a témához kötődő munkáját erősíteni az órai jelenlétével, saját ötleteivel, kutatásaival is, vagy javítani az eredményein, ha nem jött össze valami. Ettől kezdve gondolkodom a tudásra olyan összetett fogalomként, amely nem mérhető egy 45 perc alatt megírt, szétizsgált dolgozatban. A megismert rendszer másik különlegességét a pontok adták, amelyek felváltották az érdemjegyes értékelést; így a gyerekek is beleszólást kaptak a saját tanulási folyamataik irányításába, aminek a hozadéka az lett, hogy jó páran közülük elkezdtek megtanulni tervezni, s ami a legfontosabb, lekerült róluk az az iszonyatos stressz és szorongás, amit az egytől ötig tartó osztályozás okozott.

S hol tartok most? A jelenben az én alkalmazásomban a pontrendszer gyakorlatilag folyamatos értékelést jelent megadott peremfeltételek – nagydolgozat, kisdolgozat, szorgalmi, órai munka – mentén. Itt a gyerekek nem jegyeket, hanem pontokat kapnak, a 4–6 hetes témákra osztott tananyagból, amiknek a végén egy témazáró értékű jegy kerül a tájékoztatóba. Egy témában 100 pont gyűjthető, ebből a diákok a nagydolgozatra 55 pontot, a kisdolgozat(ok)ra 15 pontot, az órai munkában maximum 25 pontot szerezhetnek. Az órai pontokat az azonnali visszajelzést biztosító, kézbe kapott garasokból válthatja be. A pontra nem váltott garasaiból ezenfelül előnyöket vásárolhat, amelyek a nagydolgozatban beválthat

(2. *melléklet*). A garasok összeszámlálására az – egyébként általam holtidőnek megélt – összefoglaló órákon kerítünk sort; ha valaki ilyenkor benézne az osztályterembe, szorgosan egyezkedő, ötletelő, s hangosan gondolkodó gyerekek csoportját látná. A beváltandó garasokról vagy szóban, vagy írásban formálnak véleményt; írásos forma esetében a lap másik oldalára felkerülnek a rendszerrel kapcsolatos aktuális visszajelzéseik, illetve javítási–fejlesztési javaslataik. Az utóbbi időben egyre több előnyt találnak ki már a diákok is; az utolsó például a „*segítségkérés társadtól*” nevet viselte, s gyakorlatilag legalizált, dolgozatírás közbeni segítségadást tett lehetővé. Természetesen a „fordított logika” jól működik az ilyen esetekben, ugyanis ahhoz, hogy valaki a többieknél előnyösebb helyzetből kezdje a számonkérések megírását, megelőzően igen sokat kell dolgoznia azért, hogy előnyeit igénybe vehesse, „*megvásárolhassa*”.

Ezenfelül minden témában lehet 15 pontot szorgalmi feladatokkal gyűjteni. Így a beszámítható maximális pontszám 115 is lehet. Így van lehetőség korrigálni az elrontott kisdolgozatokat, elcsúszott témajegyeket, elmaradt órai munkákat. De semmiképpen sem ezen naplózott jegyek átlagából áll össze a félévi jegy, hanem a gyűjtött pontok átlagából.⁹ Bizony, ha így nézzük, a 3,99 sem négyes, ha nincsenek meg hozzá a pontjai. Vádolhatnak érzéketlenséggel, de valljuk be, hogy igen időtakarékos, ámde nem túl objektív értékelés az átlag alapján jegyet megállapítani.

Az aktuális pontjaikat egy Google Sheets (3. *melléklet*) táblázatban folyamatosan elérhetővé és követhetővé tettem. A tudásmegosztás ezenkívül digitális osztálytermek – korábban Edmodo, ma éppen a Google Classroom – alkalmazásával színesedett az utóbbi időben. A pontrendszer legfőbb előnyei között most újra kiemelem, hogy tapasztalataim szerint a gyerekek idővel elkezdenek felelősséget vállalni a saját tanulási folyamataikért, terveznek, és előre gondolkoznak. Miközben más-más megoldási lehetőséget keresnek az esetlegesen elhibázott, de kijavítható eredmények esetén – ismét megerősítem, hogy mindezt stresszmentesen és együttműködve teszik. Manapság igyekszem a gyerekek önállóságát és feladattudatát erősíteni különféle írásbeli munkák beadásával, belefoglalva akár a saját nagydolgozat összeállításának valóságtól elrugaskodott lehetőségét is. Gyakorlati példák bizonyítják, hogy amikor a gyerekek saját maguk állítják a dolgozat kérdéseit, majd ezeket – vagy éppen egymásét – írják meg, eltűnik a stressz a dolgozatírás pillanataiból; ráadásul az órák, amiket a feladatok helyes összeállítására szántak, meggyőződésem szerint sokkal többet érnek egy bemagolt, majd másnapra elfelejtett tanulási metódusnál.

⁹ Nem egyszer előfordult, hogy fél pont hiányzott a jobb jegyhez. Ilyenkor általában – se a diák, se magam számára – nem túl megnyugtató, ámde következetes megoldás születik.

Közben egy másik általános iskolában vállaltam munkát, ahol új kollégáim támogató közege mellett sokkal több visszajelzés, reflexió ér a rendszer működésével és esetleges korrekcióival kapcsolatban is. Itt már több munkatársam korábban megismerte és megtapasztalta a gamifikációban és a pontrendszeres értékelésben rejlő lehetőségeket. Lassan a rendszerrel együtt engem is megismernek a velem együttműködő diákok, akiknek a motivációit és attitűdjeit itt is mérhetővé teszi a lépésről lépesre működésbe lendülő pontrendszer. Ebben a pillanatban három évfolyamon (ötödik, hatodik és hetedik) tanítok, így ötödikben csak a pontrendszer órai munka részét a garasokkal, hatodikban és hetedikben viszont a teljes gamifikált pontrendszert működtetem. Az eddigi, körülbelül 8 hónapos tapasztalataim ösztönzően hatnak rám, hiszen a tanulók nemcsak igényesebb munkákkal készülnek és aktívabbak az órán, de jobban törődnek a társaikkal, nyitottabbak, érdeklődőbbek az őket körülvevő világra. Terveznek, beosztanak, takarékoskodnak, gyűjtenek, vagyis egy kicsit megtanulnak gazdálkodni a „kemény” munkával megszerzett „jövedelmükkel”. Úgy gondolom ennek a későbbiekben is nagy hasznát veszik.

Összefoglalva jól érezhető, hogy ennek a struktúrának a célja a tartós tanulói motiváció fenntartása, a belső késztetésből fakadó, örömmel elvégzett munka megbecsülése, az alapvető emberi és iskolai szabályok betartása, s a másokra való figyelem megerősítése. Megjegyzésül közlöm, hogy jelen esetben nem a teljes oktatási rendszer játékosításáról van szó, hanem az iskolai értékelés gamifikálásáról, ami csupán egy lehetséges terület, aminek egy lehetséges módját próbáltam ki és mutatom be, s törekszem annak bizonyítására, hogy a diákok másképp „működnek” a gamifikált pontrendszer adta értékelés keretein belül.

4. 2. Kutatási módszerek és eszközök

A szakdolgozat elkészítésekor kutatási módszerül kérdőívek kiküldését és kiértékelését választottam. A kérdőívek segítségével elsőként a közvetlen környezetemben gamifikációt – akár elemeiben is – alkalmazó kollégáim, pedagógustársaim (4. *melléklet*) rendszerrel kapcsolatos tapasztalataira kérdeztem rá. Ehhez igazodva (szintén a kiküldött kérdőívekre építve) a pontrendszer bevezetését követően a diákok hozzáállásának változását vizsgáltam az új értékelési rendszerben az általam tanított magyar nyelv és irodalom órákon.

A diákok két kérdőívet töltöttek ki: a hatodik és a hetedik évfolyamon, egy-egy osztályban. Az első kérdőívet (5. *melléklet*) az első értékelő szakasz lezárulását, s az első témajegy megszerzését követően, majd a második kérdőívet (6. *melléklet*) az első félév lezárásakor, kiegészítve olyan kérdésekkel, s asszociációkkal (7. *melléklet*), amelyek

A tanári kérdőív kiértékelésének következő szakaszában már a pontrendszer működésére kérdeztem rá. Ezek közül először arra kerestem a választ, hogy a résztvevők mióta használják a gamifikált értékelést. Az adatok szerint többségben vannak azok, akik már régebb óta alkalmazzák a rendszert valamilyen formában. Egy fő már 2012-ben megkezdte a saját értékelési koncepciójának kidolgozását, hárman 2016 és 2017 között indultak neki ennek az útnak. Meglepő tapasztalat, hogy megkérdezettek közül hárman viszonylag újonnan, csak 2018 szeptembere óta értékelnek ebben a szisztémában. Következtetésként ehelyütt azt vonnám le, hogy mivel a mostani munkahelyemen már eddig is voltak a rendszernek „úttörői”, akik már eddig is inspirálóan hathattak a többiekre, érkezésemmel ez a szám növekedhetett, s így a nyitottabb kollégák összességében kipróbálásra alkalmasnak ítélték a gamifikált értékelést.

Az előbbi tények párhuzamba állíthatóak a következő, kérdőívben feltett kérdésre (*Honnan értesültél a rendszer létezéséről, működéséről?*) adott válaszokkal is. A legtöbben természetesen az intézményen belül ismerkedtek meg vele. Ezt tovább bonthatjuk aszerint, hogy a tudásmegosztás alapját a Prievara Tiborral készült interjú¹⁰, majd a könyvének megismerése szolgáltatta, s ebből a forrásból értesültek az értékelés megváltoztatásába újonnan beszálló kollégák is. Egy kivétel azért ebben az esetben is volt, hiszen egyikük a saját „verzióját” találta ki, s később ismerkedett meg a témában elterjedt szakirodalmmal.

A rákövetkező kérdés azzal foglalkozott, hogy vajon mi motiválta a pedagógust az értékelés megújítására. A vélemények egy része egyértelműen elavultnak és igazságtalannak tartja a hagyományos érdemjeggyel történő értékelést, azt várták tőle, hogy „*kiküszöböli azokat hiányosságokat, melyek az 1-től 5-ig való osztályozásnál megvannak (átlagolás, órai teljesítmény, szorgalmi feladatok értékelése)*”. Külön kiemelték, hogy az egyre kevésbé ösztönző „*érdemjegy nem motivál eléggé*”. A dolgozat előtti stressz csökkentése is szempont volt.

Alapvetően a legtöbb válasz érintette a motiváció témáját, s többen kíváncsiak voltak arra, hogy ezzel az értékelési forma vajon motiváltabbá teszi-e a gyerekeket, például egy véleményben elhangzott, hogy „*érdekelt, hogy a garasszerzés és felhasználás lehetőségei motiváltabbá teszik-e a gyerekeket.*” A további vélemények szerint a rendszer bevezetése mellett szólt még, hogy nagy segítséget nyújtott az év elején érkező új tanulók

¹⁰ <http://tanarblog.hu/cikk/pontrendszer-mint-ertekelesi-forma-az-angolorakon-viragh-szabolcs-irasa> [A letöltés ideje: 2019. március 3.]

felzárkóztatásában, akik *„nem éltek meg kudarcként, hogy az első dolgozatok kevésbé sikerültek jól, volt lehetőségük extra feladatokkal pótolni a hiányzó pontokat.”* Nem elhanyagolható az sem, hogy a rendszer a befektetett energiára épül, s az erőfeszítést díjazza leginkább: *„munkára akartam bírni azokat is, akik megélték a nyelvérzékükből és az interneten összeszedett tudásukból. Mivel nem csak a dolgozatok jegyei számítottak, kénytelenek voltak mást is letenni az asztalra.”*

Az elkövetkező két kérdés a rendszer erősségeivel és gyengeségeivel foglalkozott. **Erősségként** szóba került az *igazságosság*, mivel azzal, hogy döntési jogkörrel ruházza fel a gyereket, a gyerekek véleménye is számít az értékelésnél. Lényeges, hogy a gyerekek teljesítményét folyamatosan értékeli. A *rugalmasság*, mert szabályrendszere a rögzített alapok mellett alakítható a tanulócsoport igényeinek megfelelően. Kölcsönösen *innovatív*, mivel a szervező tanárt permanens fejlődésre kényszeríti a gyerekekkel együtt. A legfontosabb támasznak a szisztéma motiváló erejét tartották a megkérdezettek, mivel többen is úgy vélték, hogy pontrendszer érdekeltté teszi a tanulókat a minőségi munka végzésére, s az árnyaltabb és személyre szabottabb értékelés keretein belül játékoságával több lehetőséget ad a teljesítménykülönbségek értékelésére/érezkeltetésére is. Összefoglalva: reális önismeretre, s magára az életre is nevel, mert *„lehetőséget biztosít arra, hogy a gyerekek beleszóljanak az értékelésbe, megtanulják reálisan értékelni magukat és egymást, megjelenhetnek az egyéni megvalósítások, amelyek ötletet adhatnak a kevésbé kreatív tanulóknak is. A tanórán gátlásosság miatt nehezen megszólaló gyerekeket is ösztönzi az aktív részvételre (kit előbb, kit később).”*

Egy éremnek két oldala van, így természetesen a gamifikált értékelés is rendelkezik **hiányosságokkal**. A vélemények szerint egy játékosított visszajelzési formában jócskán megnövekedik az *adminisztráció*. Emellett sok esetben úgy tűnik, hogy az – egyébként nem kötelező – szorgalmi feladatok elkészítését általános iskolásoknál a szülő kifejezetten presszionálja, sőt van, hogy a szorgalmi *„inkább a szülő munkája és nem a tanulóé”*. S mivel a hozzáadott tudást méri, azok a gyerekek, akik egyébként jeles a tudásuk, de semmi pluszt nem teljesítenek, gyengébb osztályzatot kapnak. Ez ugyan a reális helyzetet értékeli, de biztosan konfliktusokat hordoz magában. A legnagyobb nehézséget a sokat hiányzó gyerek esete adja, ugyanis *„ha a gyerek sokat hiányzik, akkor ki kell találni valamit”*, illetve *„nehéz hosszabb hiányzás esetén a pontszerzés lehetőségének biztosítása.”*

Az utolsó kérdések a játékosított értékelés továbbfejlesztésének és tantestületben történő terjesztésének lehetőségeit foglalja magában (*Milyen esélyeket látsz arra, hogy tantestületedben többen átvegyék a pontrendszeres értékelést?*). A legtöbb válaszadó

alapvetően pozitívan áll a kérdéshez, mivel akik szerintük fogékonyak „*az új pedagógiai módszerekre, azok vevők erre is*”, illetve a kollégák kölcsönös megítélése alapján nagyon „*érdeklődők és nyitottak a változtatásra*”. Gátló tényezőként egyrészt a régi módszerekhez való ragaszkodást emelik ki, hiszen „*vannak többen, akik nyitottak az új dolgokra, de vannak olyanok is, akik ragaszkodnak a régi módszerekhez. Őket nehéz lenne meggyőzni.*”, másrészt az IKT-eszközök használatának hiányosságait emelik ki: „*ami miatt jelenleg kevesebb esélyt látok, az az IKT használat.*”

Összességében egy megfelelően nyitott, innovatív szakmai közösség esetében a rendszer gyorsan szárnyra kaphat, de fontos leszögezni, hogy szükség van türelemre és időre is, ugyanis „*megfelelő oktatás vagy tájékoztató után lehet, hogy többen kipróbálnák.*”

S mi lehet egy működő, s megtámogatott struktúra jövője? Vajon milyen ötletek gazdagíthatják a gamifikált visszajelzési metódus módszertárát? Erre igyekezett válaszokat keresni az utolsó előtti kérdés (*Van-e esetleg ötleted, amivel tökéletesíthetnénk a rendszer működését?*). Egybehangzóan a válaszadók a folyamatos konzultációt emelték ki a rendszer bármilyen formáját alkalmazó pedagógusokkal. A permanens utánkövetés ezen módját színesíti az a tény is, hogy az alapokat adaptálása mellett „*mindenki a számára és a tantárgya számára ki tudja dolgozni a részleteket.*” Vagyis a rendszer jövőjét egy stabil alapokon nyugvó, de rugalmasan formálható rendszer adhatja, amely a gyerekek számára könnyebben követhető.

A szakdolgozat lényeges kérdésének tekinti a tartós motiváció fenntartásának lehetőségeit. A gamifikált értékelésben közreműködő pedagógusok kifejtették véleményüket ezzel kapcsolatban is (*Hogyan értékeled a pontrendszer motivációs erejét?*). Az 1-től 10-ig tartó skálán (ahol az 1 az egyáltalán nem értek egyet, s 10 a teljesen egyetértek), a megkérdezettek pozitívan ítélték meg a motiváció erejét (4 fő 8 pontot, 2 fő 9 pontot, míg 1 fő a maximális adható 10 pontot adott). Úgy gondolom, hogy az, hogy a válaszadók 57%-a 8 pontot ítelt meg, még az újfajta értékelés kvázi ismeretlenségéből, s a benne rejlő lehetőségek fel nem fedezéséből adódhat.

4. 3. 2. A tanulói kérdőívek eredményei

Az általam készített kérdőíveket két csoport diákjai töltötték ki: az első kérdőívet a hatodikosok 28 fős osztálylétszámából 22 fő, a hetedikesek 21 fős osztálylétszámából 18 fő, a kibővített második kérdőívet, s az asszociációs kérdéseket minden tanuló. Természetesen a kutatás eredményei feltáró jellegűek, így más osztályokban, más iskolákban, más

korosztállyal, más tantárgyakban stb. más eredmények születhetnek. A kutatás eddigi időtartama (két osztályban néhány hét után, majd ugyanebben a két csoportban a félév végén) csupán rövid távú eredmények elemzésére ad lehetőséget, s leginkább a tanulók első benyomásait, s az értékeléshez kötődő hozzáállásukat vizsgálja.

4. 3. 3. A diákok asszociációi a pontrendszerrel

A résztvevő diákok rendszerről alkotott véleményének vizsgálatához kezdésül arra kértem őket, hogy három szóban jellemezzék az iskolai értékelés ezen formáját. Ezenkívül a rövid válaszok mellett, jellemzőnek tartott ellentétpárok felállításával árnyaltuk a képet. Az asszociációkat és az ellentétpárokat a második, félév végi kérdőívvel egy időben kapták meg a tanulók. Az asszociációk esetében a válaszokat szintén három (pozitív, negatív és semleges) kategóriába soroltam (1. táblázat). A hatodikos csoportban a legtöbb pozitív vélemény a rendszer érdekességét (6 fő), izgalmasságát (5 fő), igazságosságát (5 fő) és motiváló erejét (6 fő) emelte. Hetedikben az érdekesség (4 fő) és az igazságosság (5 fő) mellett megjelent jellemzőként a tanulás, munka és siker hármasa (8 fő) is. Érdekes, hogy hatodikban mennyiségre ugyanannyi negatív vélemény ellensúlyozta a pozitív tapasztalatokat; ilyen volt például tulajdonságként a stressz, aggodás (9 fő), a bonyolult, nehéz (9 fő). A hetedikes osztály tagjai ugyanebben a csoportban csak a kényszert és túl sok idő felhasználását emelték ki. A harmadik, semleges kategóriában mindkét vizsgált korosztály tagjai leginkább a rendszer technikai hátterére gondoltak. Így az órai munka értékelésére szolgáló garasokra és pontokra (hatodikban 10 fő, hetedikben 7 fő), a rendszer többi elemére, például a szorgalmi feladatokra, kis- és nagydolgozatra (hatodikban 8 fő, hetedikben 7 fő), s végül a rendszert működtető pedagógusokra (hatodikban 3 fő, hetedikben 2 fő).

1. táblázat. A pontrendszerhez kötődő asszociációk száma

Asszociációk	6. o.	7. o.	Összesen
Pozitív	28	33	61
Negatív	28	4	32
Semleges	25	17	42
Összesen	81	54	-

A következőekben a diákokat egy egyszerű feladat elé állítottam, ahol két tulajdonság közül kellett aláhúzni azt, amit inkább jellemzőnek tartanak a pontrendszerre vonatkozóan. A

tizennégy párból álló sor tartalmát régi tanítványok hozzászólásaira támaszkodva állítottam össze. A pontrendszert már korábban használt, vagy éppen használó tanulók gondolatai egyrészt megerősítésül szolgáltak számomra, másrészt kiváló reflektálási lehetőséget is biztosítottak az ezt megelőző évek eredményeire. A válaszlehetőségek vonatkoztak az értékelési struktúra követhetőségére (például: átlátható vagy átláthatatlan, bonyolult vagy egyszerű), a vele kapcsolatos kísérő érzelmekre (például: izgalmas vagy unalmas, illetve stresszes vagy nyugodt), s a gamifikáció alaptulajdonságaira (például: modern vagy elavult, motiváló vagy nem motiváló) is. A hatodikos csoportból 24 fő, míg a hetedikeseik közül 19 fő töltötte ki ezt a visszajelzési formát (2. táblázat).

2. táblázat - Ellentétpárok

6. osztály		7. osztály	
motiváló (17 fő)	nem motiváló (7 fő)	motiváló (15 fő)	nem motiváló (4 fő)
átlátható (11 fő)	zavaros (13 fő)	átlátható (15 fő)	zavaros (4 fő)
ötletes (23 fő)	ötlettelen (1 fő)	ötletes (16 fő)	ötlettelen (3 fő)
izgalmas (20 fő)	unalmas (4 fő)	izgalmas (12 fő)	unalmas (6 fő)
stresszes (18 fő)	nyugodt (6 fő)	stresszes (8 fő)	nyugodt (11 fő)
követhető (18 fő)	követhetetlen (6 fő)	követhető (18 fő)	követhetetlen (1 fő)
furcsa (17 fő)	megszokott (7 fő)	furcsa (14 fő)	megszokott (5 fő)
fejlesztő (18 fő)	nem fejlesztő (6 fő)	fejlesztő (14 fő)	nem fejlesztő (5 fő)
bonyolult (18 fő)	egyszerű (6 fő)	bonyolult (6 fő)	egyszerű (13 fő)
hatékony (13 fő)	hatástalan (11 fő)	hatékony (15 fő)	hatástalan (4 fő)
modern (23 fő)	elavult (1 fő)	modern (16 fő)	elavult (3 fő)
játékos (17 fő)	nem játékos (7 fő)	játékos (13 fő)	nem játékos (6 fő)
rugalmas (17 fő)	nehezen változtatható (7 fő)	rugalmas (14 fő)	nehezen változtatható (5 fő)
változatos (19 fő)	egyhangú (5 fő)	változatos (15 fő)	egyhangú (4 fő)

A táblázat adatai alapján azt a következtetést vonom le, hogy hatodikban a rendszer irányában a diákok még távolságtartóbbak, s több időre van szükségük annak kiismeréshez; ezt jelzi, hogy a többség még zavarosnak, stresszesnek és bonyolultnak ítélte meg. Pozitívumként hat azonban, hogy majdnem egybehangzóan ötletesnek, modernnek és izgalmasnak tartották a gamifikált értékelést. Hetedikben jóval letisztultabb kép rajzolódott

ki; a hatodikban kiemelt, szorongást kiváltó tényezőket felváltották a sokkal higgadtabb vélemények, amelyek alapján a rendszert a legtöbben ötletesnek, követhetőnek és egyszerűnek tartották.

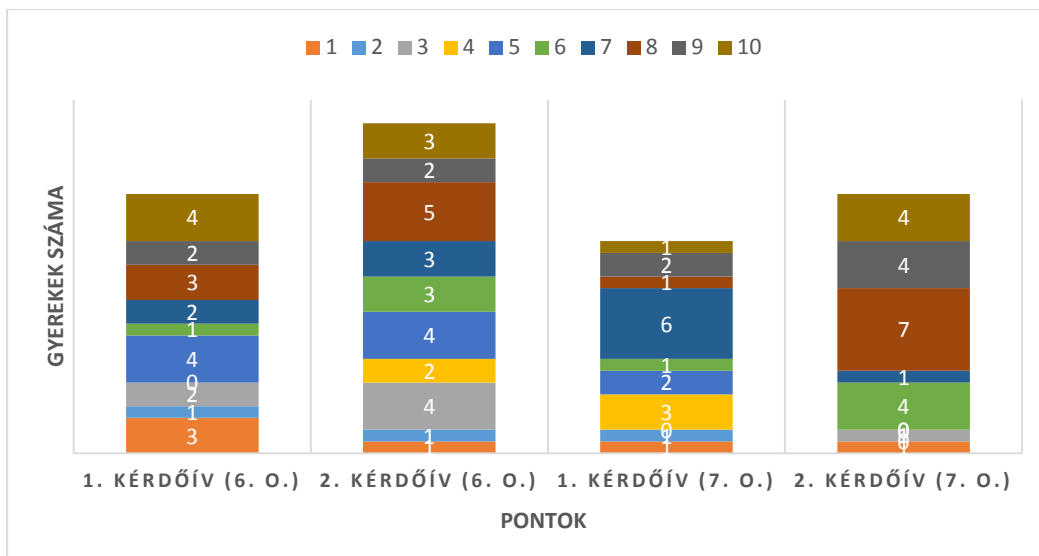
4. 3. 4. A hagyományos értékelés és az új rendszer összehasonlítása

Jelen szakdolgozat kutatásában azt a hipotézist jelölte bizonyításra érdemesnek, hogy a gamifikációra épülő pontrendszer értékelési formája pozitív irányban befolyásolja a diákok hozzáállását a tanuláshoz a hagyományos, érdemjegyekkel történő értékeléssel szemben, s egyben segíti a tanulók önszabályozó tanulási folyamatainak megszilárdulását is. A tanulói kérdőívek által feltett kérdéseket három kérdéscsoportba gyűjtöttem. Az elsőbe a hagyományos értékelési formák, feladattípusok és az új rendszer összehasonlítása került, ezt követte az önszabályozó tanulási környezet kiépülésének lehetőségeit vizsgáló kérdések kielemezése, végül a struktúrában rejlő jövőbeli lehetőségek felhasználásáról alkotott vélemények összehasonlítása.

A két vizsgált csoport eredményeinek többszörös összevetésére is lehetőségem volt. Egyrészt mind a hatodik, mind a hetedik osztályban az első kérdőívet az első téma lezárását követően adtam ki a tanév elején, majd ugyanezen kérdéseket kibővítve a félév végén, így össze tudtam vetni a csoporton belüli attitűdök változását. Másrészt a második kérdőívben feltett új kérdésekkel a hatodik és hetedik osztályos eredményeket is egymás mellé állíthattam. Az időrendben előbbi kérdéssort a hatodikos csoportból 22-en, a hetedikesből 18-an, a későbbit hatodikból 29-en, hetedikben 21-en töltötték ki.

Az első kérdéscsoportban indításként arra kérdeztem rá, hogy mennyire találják a vizsgált csoportok a pontrendszert újdonságnak vagy figyelemfelkeltőnek a korábbi, hagyományos érdemjeggyel történő értékeléshez képest. Az egymás mellé állított diagramok közül a bal oldali mindig a hatodikos, míg a jobboldali a hetedik csoport véleményeit mutatja.

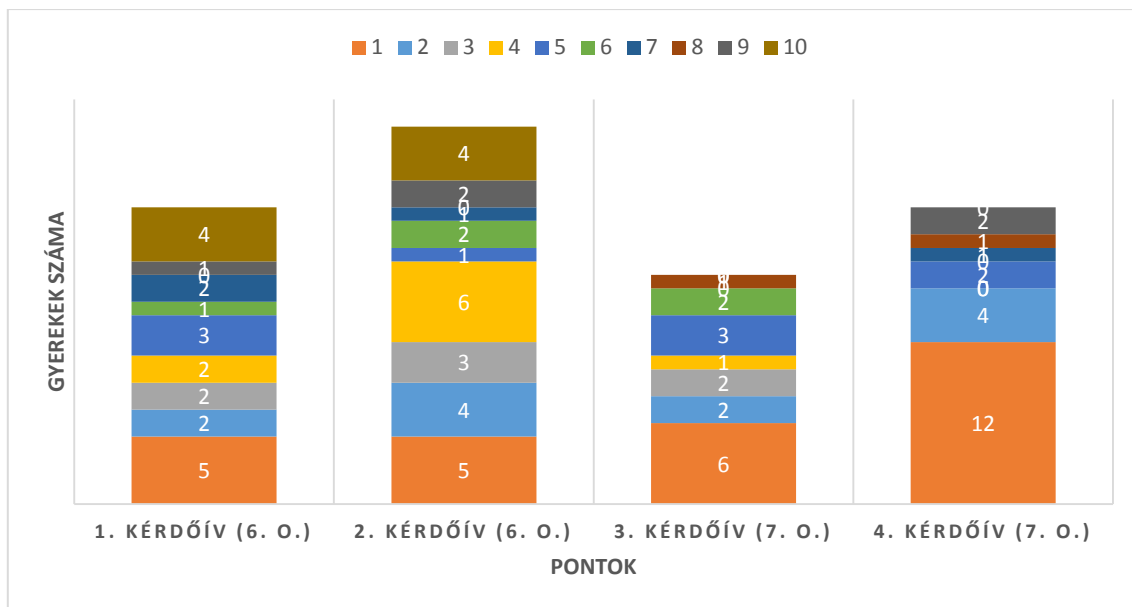
2. ábra. A garasos/pontos értékelési rendszer érdekesebb.



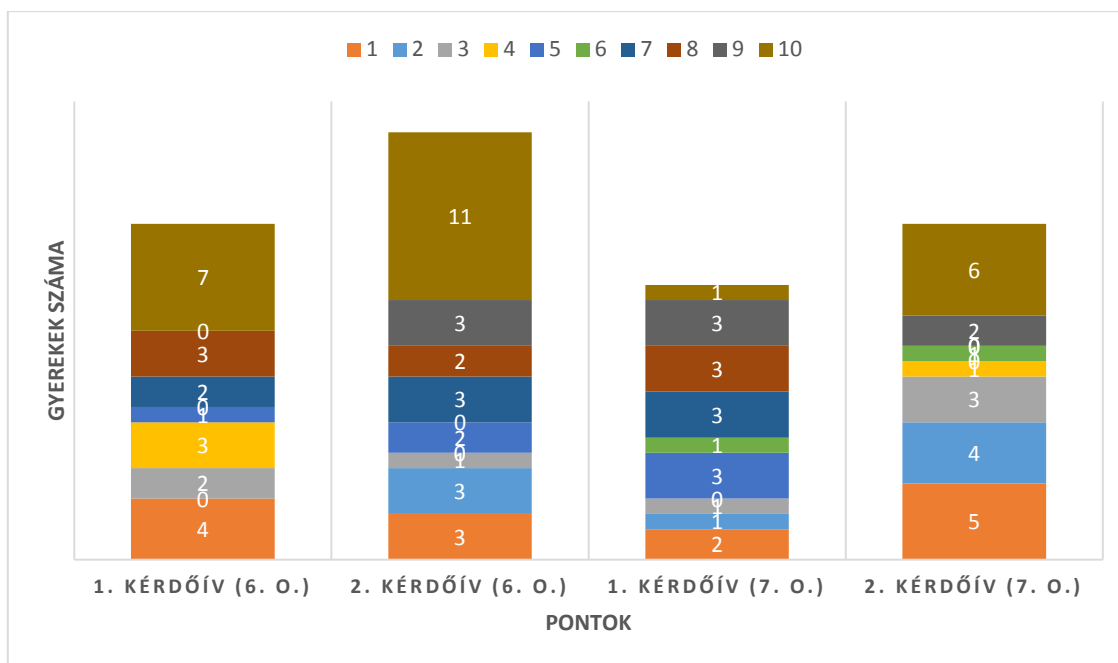
A diagramok adatai arra engednek következtetni, hogy az őszi mérés idején a hatodikos osztály az új értékelést különlegesebbnek tartotta, mint ugyanebben az időszakban a hetedikos csoport tagjai. Érdekes módon a félév végére gyakorlatilag a két csoport tagjai mintha szerepet cseréltek volna, ugyanis míg a hatodikosok kevésbé, addig a hetedikesek közül egyre többen ítélték figyelemreméltónak a rendszert.

A következő ábrák a diákok érzelmeinek, esetleges aggodalmainak hátterét igyekeztek jobban megvilágítani.

3. ábra. Félek a rendszertől.



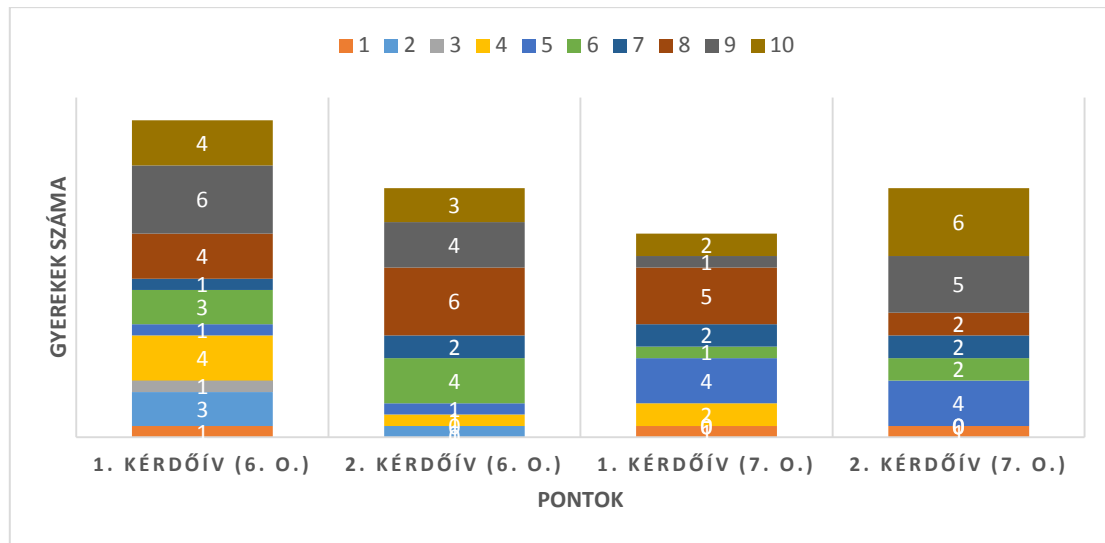
4. ábra. Az új rendszerben jobban aggódom a jegyeim miatt.



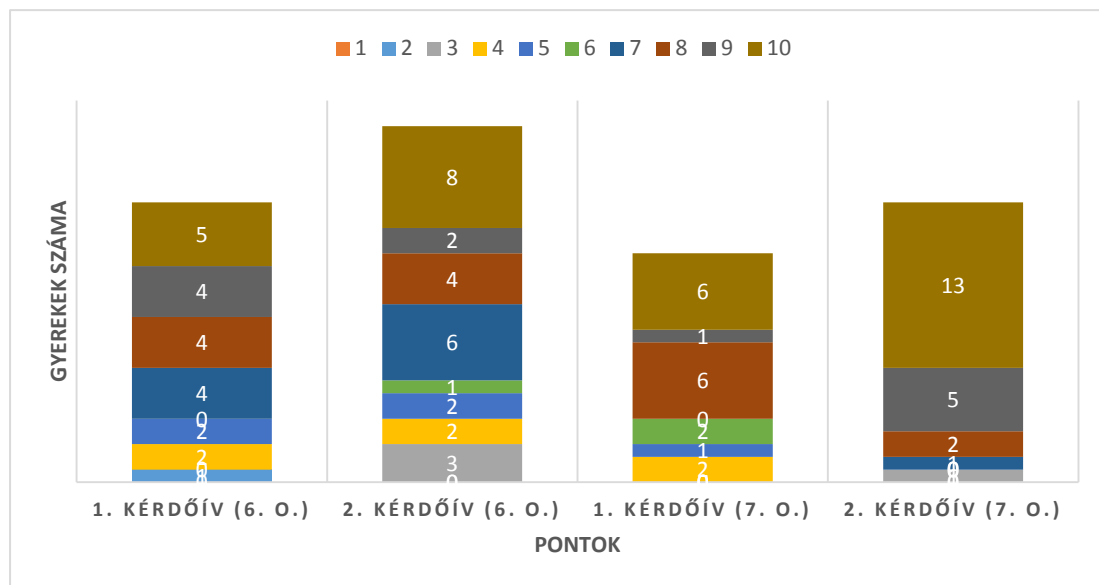
Az adatok összevetéséből elmondható, hogy hatodikban a rendszerben eltöltött első hónapok után is fellelhető a félelem a rendszertől, a tanulmányi előmenetellel szorosan kapcsolatban. Aggódnak amiatt, hogy a pontrendszer miatt nem lesznek olyan jók a jegyeik, mint az ezt megelőző, hagyományos értékelésben eltöltött időszakban. Hetedikben felemás kép bontakozik ki, mert bár aggódnak a megszülető témajegyek miatt, de magától a szisztémától nem félnek, sőt, körükben az őszi méréshez képest sokkal kevésbé tapasztalható a bizonytalanság és stressz. Azonban a mindkét csoportra egyaránt érvényes az az állítás, hogy tartós az izgalom és a teljesítményszorongás a naplóba bekerülő jegyek miatt.

Az alábbi ábrákon található adatok a rendszer működtetésében kulcsszerepet játszó „aktivitásmérőkkel”: a feladatok mennyiségével, minőségével és a ráfordított idő kérdésével foglalkozott.

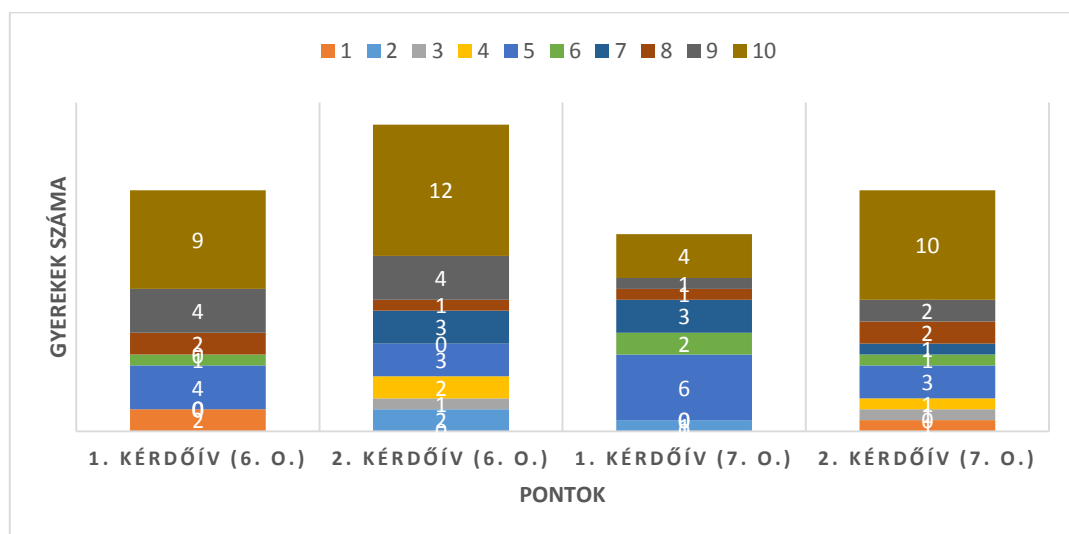
5. ábra. A feladatok mennyisége megfelelő.



6. ábra. A feladatok érthetősége megfelelő.

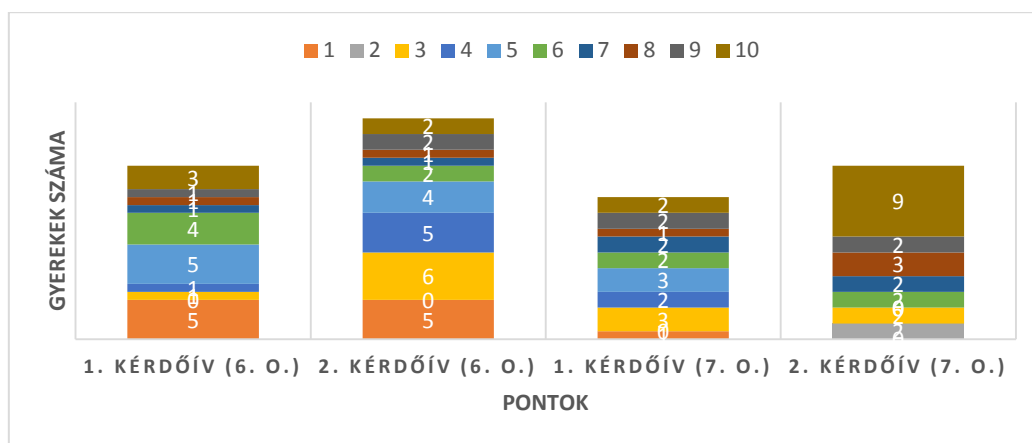


7. ábra. Az új rendszerben többet dolgozom.



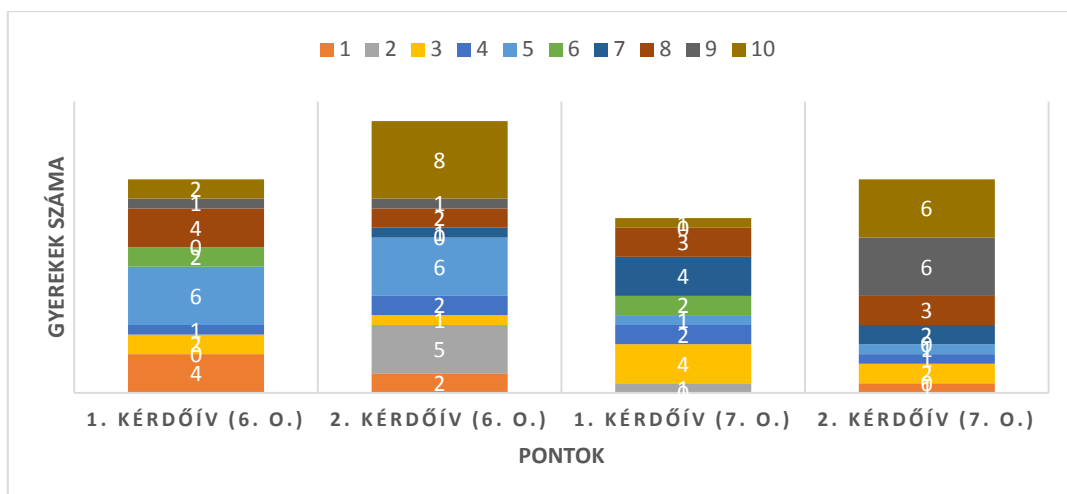
Az elvégzendő magyarórai feladatok mennyiségét összességében mindkét korcsoport elegendőnek ítélte meg; bár hatodikban érzékelhető volt némi kritika ezzel kapcsolatban: a félév elején még elég volt, a tanulási szakasz zárultával viszont már soknak tartották a feladatok számát. Ezt a tendenciát erősítették meg a magasabb évfolyam tanulói is. A minőséggel kapcsolatban jelentős eltérés nem mutatkozott meg a korábbi, illetve későbbi vizsgálat eredményei között, mind hatodikban, mind hetedikben érthetőnek tartották a feladatokat. A pontrendszer a szorgalmat jutalmazza leginkább, s talán kezdetben ezt érezték a diákok a legnagyobb nyomásnak; ezt bizonyítják a 6. ábra adatai is. Ezen eredmények alapján kiegészítő jelleggel hozzátenném, hogy habár mindkét csoport többsége egyetértett ezen állítással, a félév végén elkezdtek értékelni a hozzáadott munka eredményeit, s azt pozitív visszajelzésként kezelték. Jelen munka a téma egyik kulcskérdéseként kezeli a pontrendszer motiváló erejét is. Az utolsó kérdések az ezt kiegészítendő tulajdonságokra; az igazságosságra, a pozitív hozzáállásra és a rezilienciára kérdeztek rá.

8. ábra. Igazságosabb az új rendszer.



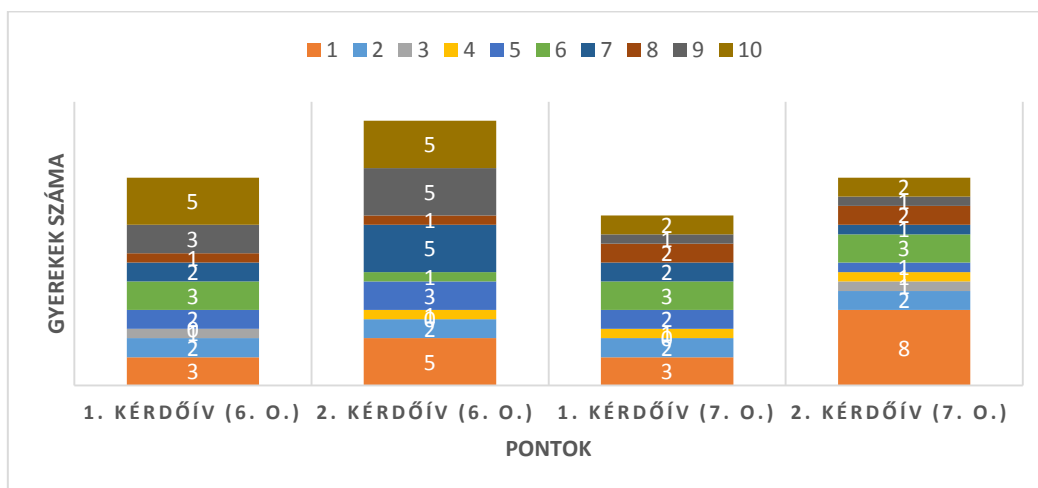
Az igazságosság kérdéskörében megdöbbentő különbségek tapasztalhatóak a két korosztály felfogásában. Míg a hatodikosok inkább nem, addig hetedikben a tanulók nagy része objektív megítélésre alkalmasnak találja a rendszert. A bizalmatlanság az alsóbb évfolyamon ebben a kérdésben is egyértelműen kimutatható, hiszen az első féléves véleményekhez képest is kitűnik, hogy még mindig többen állnak távolságtartóbban hozzá.

9. ábra. Szívesen dolgozom az új rendszerben.



Furcsának találtam azt is, hogy habár hatodikban a vélemények néhol teljesen merev elzárkózást mutatnak a pontrendszerrel kapcsolatban, ennek ellenére a gyerekek nagy része az első féléves méréshez képest a félév zárásakor már azt az álláspontot képviselte, hogy sokkal szívesebben dolgozik az új rendszer keretein belül. Hetedikben – ahogy már a korábbiakban is tapasztalhattuk – mintha a kisebbeknél még fennálló bizonytalanság bizonyossággá vált volna, hiszen jócskán megerősödött az új rendszer mellett álló tábor.

10. ábra. Nehezebb jól teljesíteni az új rendszerben.



Az első kérdéscsoport zárásaként arra voltam kíváncsi, hogy a gamifikált értékelés mellett, hogy – ha nem is teljesen zárja ki, de – segít-e a stressz leküzdésében, s a fennálló problémák megoldásában, s emellett rugalmas ellenállóképességet is alakít-e ki ezekben a helyzetekben. Az utolsó diagrapáros információi alapján elmondható, hogy a hatodikosok egy csoportjának továbbra is nehézséget okoz a rendszer pozitív tulajdonságaink azonosítása,

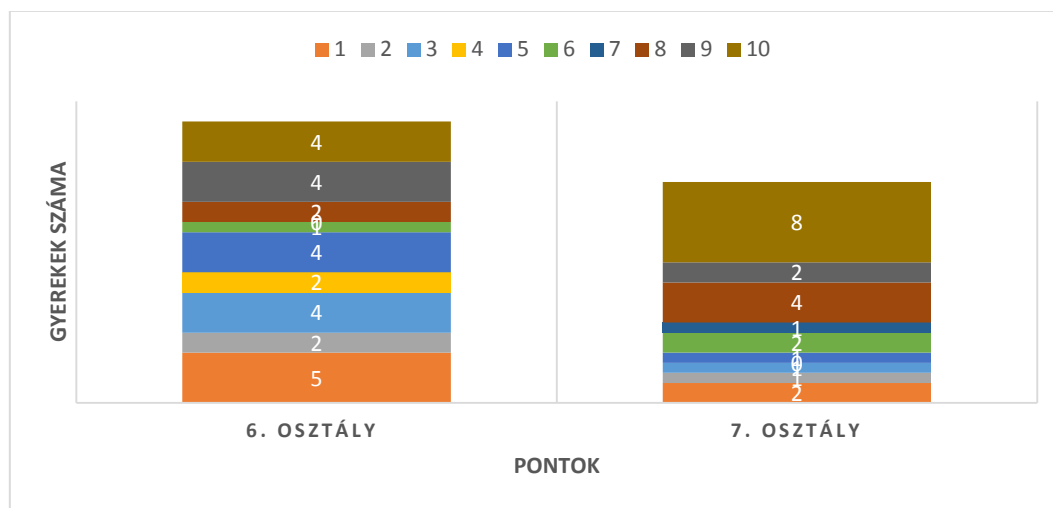
míg hetedikben mintha a megértés egy magasabb szintjén állnának a tanulók. Talán csak a struktúrában eltöltött idő és tapasztalat segíthet ezen.

4. 3. 5. Az önszabályozó tanulási környezet ismérvei

Ahhoz, hogy az újfajta teljesítmény-visszajelző struktúrában mérhető tanulás történhessen, elengedhetetlen, hogy olyan körülmények legyenek, amelyek a gamifikációra épülő munkavégzéshez szükségesek. A fizikai körülmények mellett tanárként fontos szerepünk van abban, hogy olyan hangulat jöjjön létre, amely lehetővé teszi a szabad és közös munkát, megteremti a belső motivációt, s valódi tanulói autonómiát épít ki az önszabályozó tanulás kritériumainak tiszteletben tartásával. A második kérdéscsoport az intrinzik motivációt és az önálló munkavégzést vizsgálta. Lényeges szempont, hogy a második kérdéscsoportban megjelenő kérdések a félév végi kérdőívek kiegészítő, kibővítő kérdéseiből állnak össze; ezért az ebben a szakaszban feltett állítások a hatodikos és hetedikes csoportok tapasztalatait állítja párhuzamba.

Először is a több hónapos, pontrendszerben eltöltött időszak előnyeit vetettem össze a két vizsgált csoportban.

11. ábra. Hasznosnak tartom a pontrendszert.

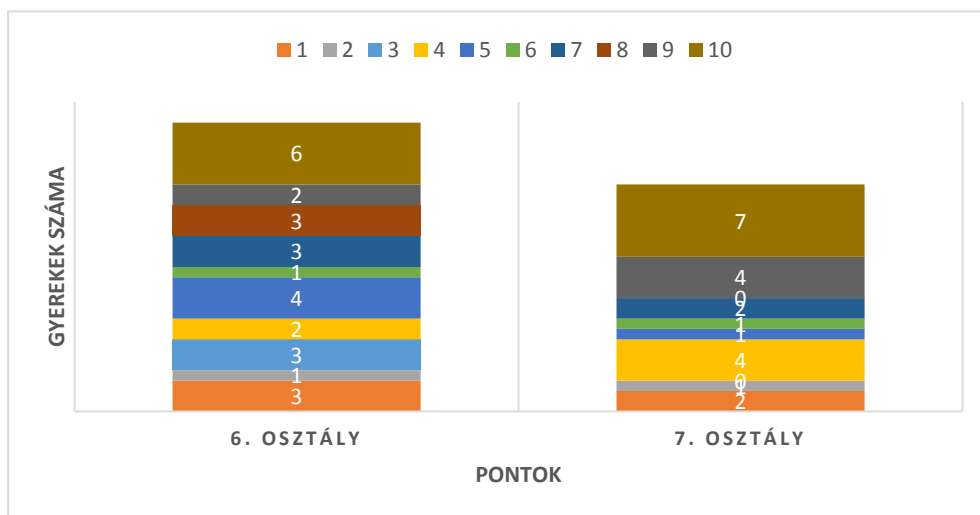


A diákok véleménye a hatodikos csoport esetében jól mutatja, hogy egyrészt hiába vannak a rendszer mellett elköteleződni látszó gyerekek, sok az ingadozó, s van egy markáns réteg, aki a mereven elutasítja a pontrendszer hasznosságát. A gyerekek egymás között nyilvánvalóan egymást is befolyásolják kimondott értékítéleteikkel, feltételezhető, hogy a közösségen belül a negatív véleményt képviselők közül sok a „hangadó” tanuló, aki

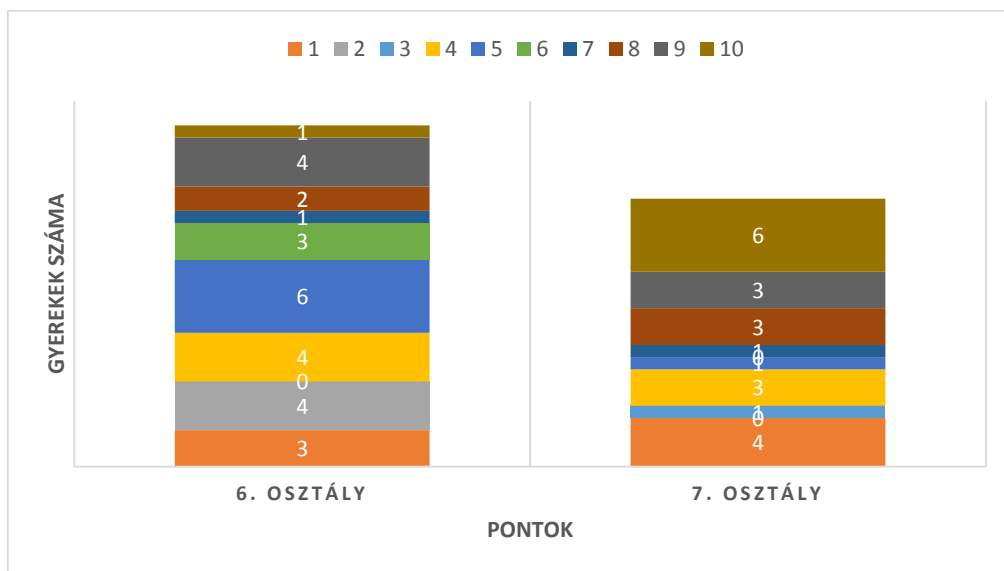
hozzáállásával szándékosan is hat a többiekre. Ezzel szemben hetedikben az osztály egyharmada jól alkalmazható és praktikusnak találta, s csak néhány zárkóztak el tőle nagymértékben.

Az aktuális kérdéshalmazon belül a következő állítások a tanulói önállóságot vizsgálták.

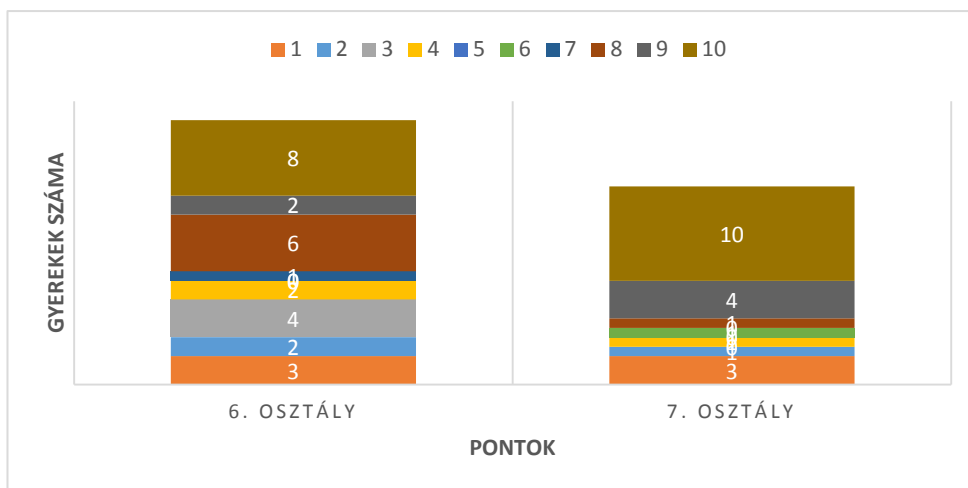
12. ábra. A pontrendszer segít abban, hogy kitartóan dolgozzam.



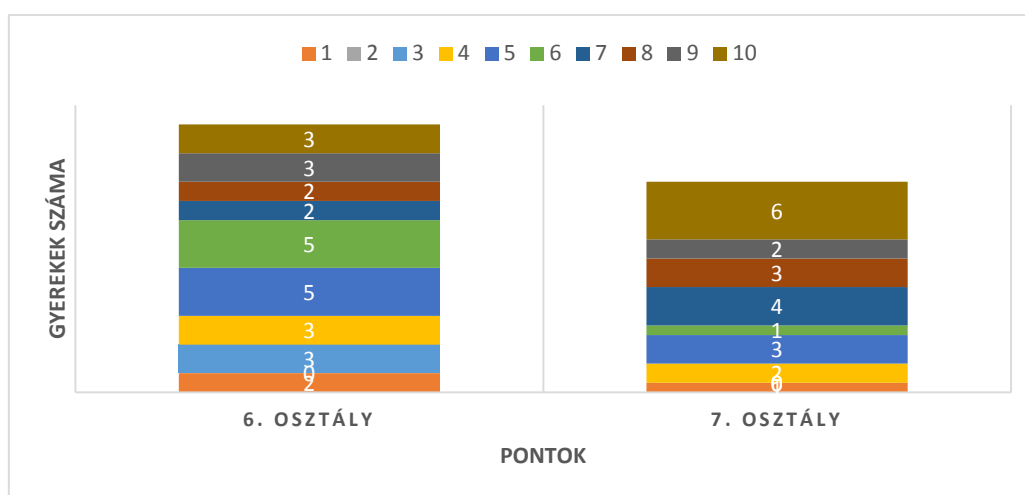
13. ábra. A pontrendszer segít abban, hogy megtervezzem a tanulásomat.



14. ábra. A pontrendszerben, ha hibázok, nem érzem magam olyan rosszul.



15. ábra. A pontrendszer szabályai a felhasználóihoz igazodnak.

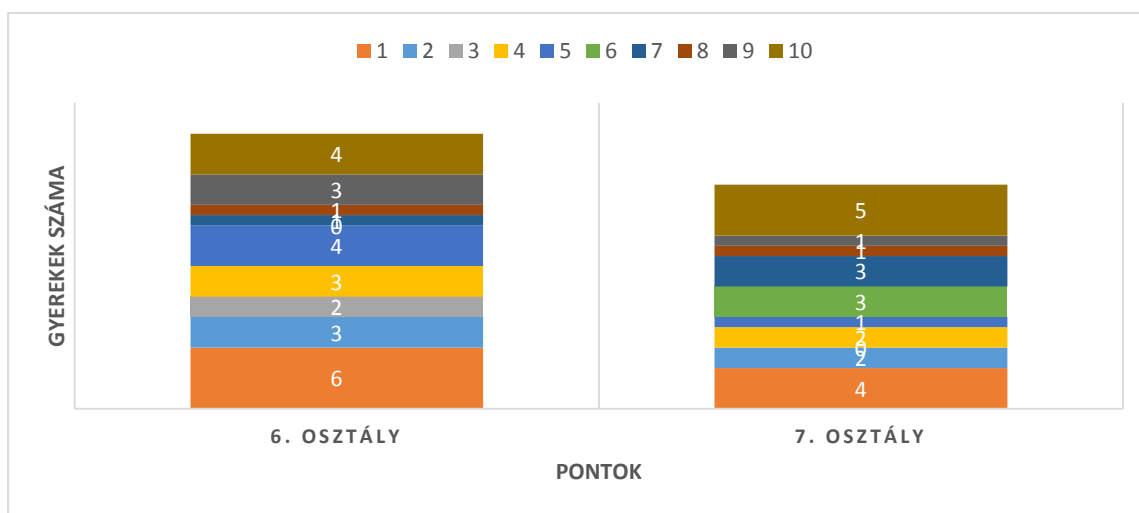


Ebben a témakörben a két csoport sokhelyütt azonos véleményt képviselt. Már korábban is felmerült, hogy a rendszer elsősorban a szorgalmat és a befektetett munkát értékeli. Az adatok alapján ezt mind a hatodikos, mint a hetedikos osztály felismerte, bár többen helyezkedtek semleges álláspontra, jelezve azt, hogy az önszabályozás szintje még további fejlesztést igényel. Ezt a tendenciát erősíti a saját tanulási folyamatok megtervezésével foglalkozó diagram (13. ábra) is, melyen jól lekövethető, hogy a valódi tanulói autonómiát illetően mindkét csoport bizonytalan. Azt a következtetést tudom megállapítani, hogy sok diáknak még hathatós segítséget nyújt a szülői közeg, akik tudatosan vagy tudattalanul is belesodródhatnak olyan helyzetekbe, amelyekben a rendszer már inkább aktívabb tanulói hozzáállást sürget. Emiatt az önállóan választható, szuverén döntéshozatalra épülő rendszer kevesebb fogódzót, s helyette inkább plusz terheket róhat a kevésbé önálló általános iskolásokra.

A gamifikációs értékelés elkötelezett híveként kellemes tapasztalat volt az, hogy diákok értékelik a rendszer egyik legfontosabb tulajdonságát, a stressz és a

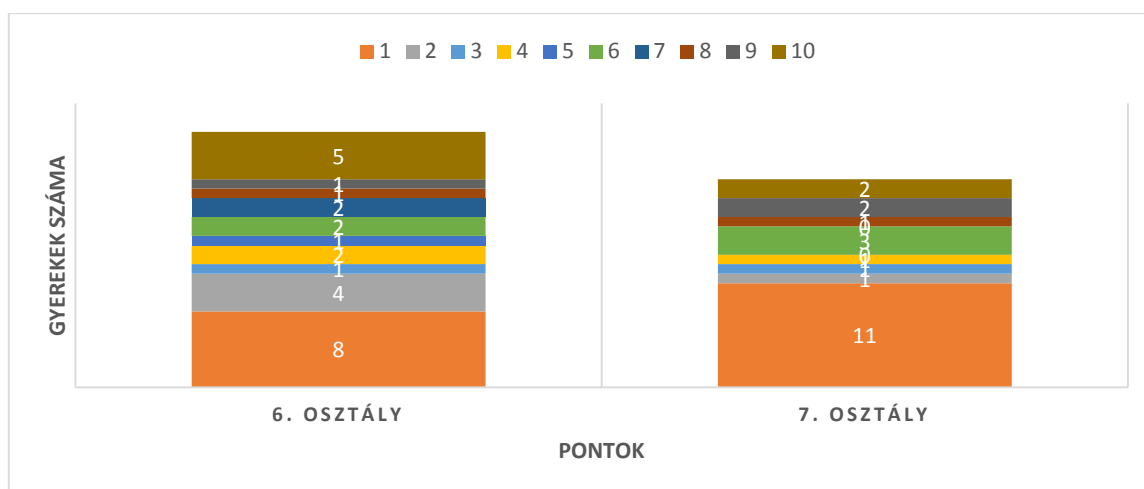
teljesítményszorongás mérséklését (14. ábra). A vizsgált csoportok tagjainak magas hányada ismerte el, hogy a pontrendszerben lehet hibázni, s a folyamatos korrekciós lehetőség miatt a hibázás nem egyenértékű a kudarccal és a tartós leértékelődéssel. A rendszer szabályai emberközpontúságából és rugalmasságából adódóan folyamatosan változnak, mindig az éppen aktuális tanulócsoport igényeinek megfelelően (15. ábra). Itt ismételtén inkább a hetedikes csoport mutatott magasabb szintű elfogadást, de fontos kiemelni, hogy a hatodikos válaszadók mintegy fele is osztja ezt a véleményt.

A fenti diagramhoz összegzésként kapcsolódik szervesen a második kérdéscsoporton belüli utolsó állításhalmaz, amely azt vizsgálta, hogy a pontrendszer bevezetése óta milyen teljesítménybeli változásokat tapasztaltak a benne dolgozó diákok.



16. ábra. A pontrendszer bevezetése óta javult a teljesítményem.

17. ábra. A pontrendszer bevezetése óta romlott a teljesítményem.



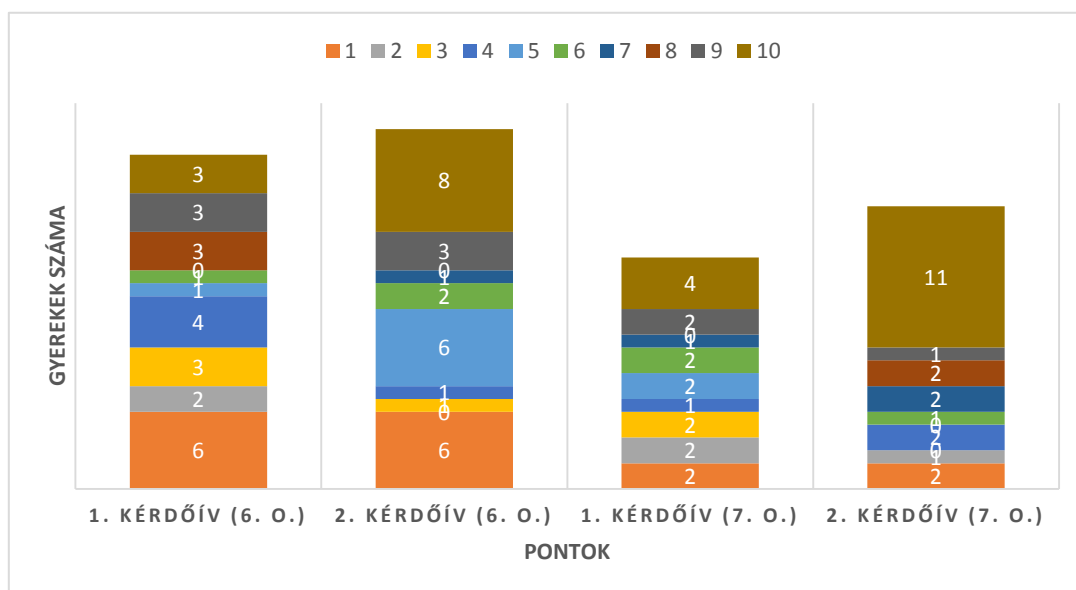
Úgy vélem, hogy a két utolsó állítást csak a hetedikes csoport tagjai értették meg minden kétséget kizáróan; náluk természetes párhuzamban van a javuló teljesítmény növekedése a romló csökkenésével. Hatodikban egymást kizáró vélemények születtek: az osztály majdnem fele úgy ítélte meg, hogy az eredményeik egyáltalán nem javultak, ennek ugyanakkor ellentmond, hogy több mint a csoport fele nem ért egyet azzal, hogy romlott volna a teljesítményük. Ebből azt a következtetést vonom, hogy a tízfokú skála túl széles értelmezési keretet biztosított, s így diszfunkcionálissá tette a tanulói interpretációt.

4. 3. 6. A pontrendszerben rejlő lehetőségek – Jövőkép

A kiértékelendő kérdőívek harmadik csoportja a struktúrában megbújó későbbi lehetőségek felhasználásáról alkotott gondolatokat vetette össze. Lényegesnek tartom kiemelni, hogy meglepett az, hogy a gyerekek többsége mindkét csoportban élt a hosszabb, „kifejtős” állítások megválaszolásával. Saját „kérdőív-kitöltő” tapasztalatom alapján állítom, hogy ha ezt a kérdőívet olyan felnőttek között küldtem volna ki, akiknek munkáját pontrendszerben értékelem, kevesebb szöveges visszajelzéssel éltek volna. A diákok őszintesége és leírt véleménye a tanulságok levonásánál is kapóra jött.

Ahogy említettem, a vizsgált mintában elsősorban a szöveges válaszokból levonható következtetéseket fogalmaztam meg, de elsőként egy olyan diagram adatait vizsgálom, amely – az első kérdéscsoporthoz hasonlóan – a hatodikosok és hetedikesek év elején, illetve a félév végén megkapott kérdőívei alapján készült el.

18. ábra. Szívesen folytatnám ebben a rendszerben továbbra is.



Úgy gondolom, hogy ha a diplomamunka hipotézisét, vagyis a pontrendszerben történő attitűdváltást szeretném egyetlen párhuzamban bemutatni, akkor a választásom erre a páros ábrára esne. Habár hatodikban van egy jól elkülöníthető réteg, akinek a hozzáállása a tanév eleje óta változatlan maradt az új értékeléssel szemben, az is jellegzetesen kitűnik, hogy csaknem megháromszorozódott azon diákok száma, akik annak kiismerésével elköteleződtek a rendszer mellett. Emellett kiemelném, hogy ebben a vizsgált csoportban a bizonytalan résztvevők száma is megnőtt; ők azok, akik még csak ismerkednek a struktúrával, még nem szokták meg azt.

Teljes attitűdváltásra került sor viszont a hetedikes csoportban, ahol egyrészt elenyészővé vált a rendszert ellenzők csoportja, másrészt kiemelkedően sokan vannak azok, akikről úgy hiszem, egészében elköteleződtek az újfajta teljesítmény-visszajelzés iránt.

Az utolsó kérdésben a tanulók egyéni véleményére voltam kíváncsi („*Mi az, ami tetszik a rendszerben, mi az, amit megváltoztatnál. Van-e esetleg ötleted, amivel tökéletesíthetnénk a rendszer működését?*”) A csoportok válaszait ebben az esetben is az őszi, s a félév végén megkapott kérdőívek alapján értékeltem.

A hatodikos csoport a félév elején az egyik legnagyobb nehézségnek egyrészt az elvégzendő feladatok és opcionális szorgalmik nagy mennyiségét jelölte meg, így többen írták, hogy *„kicsit sok szorgalmat kell megcsinálnom”,* illetve *„a szorgalmi minden tantárgyat belevéve nagyon sok nekem”,* s *„nekem ez a feladat mennyiség sok.”* Megoldásra váró problémának ítélték, hogy a hiányzás esetén nem adódott lehetőség a jelenlévők által elvégzett tevékenységekre kapott garasokat és pontokat begyűjteni, mert például *„volt egy sok pontot érő feladat, amire utólag nem kaptam kitöltési lehetőséget”,* s *„nincs lehetőség pótlásra (pl.. garast szerezzek egy óra alatt).”* Előnyösnek ítélték azonban már ekkor is a rendszer azon tulajdonságát, hogy a játékos alapelvei miatt sokkal stresszmentesebb és számos utólagos korrekcióra ad lehetőséget: *„nem a témazáróimtól függ a jegyem”, tudsz venni előnyöket az órai munkádért kapott garasokból”,* s *„könnyebb (...) mert ha a kisdolgozatod nem lett olyan jó, akkor azt ki tudod javítani.”*

Ha összevetjük az októberi kérdőívek negatívabb véleményeit, akkor ismét arra jutunk, hogy továbbra is problémát jelent a rendszer működésének megértése: *„(...) egyszerre elég sok volt, és nem is értettem. Az nem tetszik benne, nagyon sok a szabály, (...) túlságosan túlbonyolítják,”* illetve *„(...) én fölöslegesnek érzem. Eddig jó voltak a jegyeim, most is jók.”* Az ellenzők táborában megfogalmazódott az a félelem is, hogy *„nem tetszik, hogy a pontok döntenek el mindent, ugyanis azon múlhat a jegyem,”* és *„agyon kell izgulni a jegy miatt, mert*

minden pont számít.” Ez az aggodalmat több tévhit és dezinformáció is erősítette, például az, hogy „ha nem csinálsz szorgalmat, lehet, hogy egy jeggyel rosszabbat kapsz”, s „csak akkor lehetek ötös, ha minden szorgalmat megcsinálok”. A rendszer fentebbi részletezéséből kiviláglik, hogy a jeles osztályzat elérése független a szorgalmi feladatok elkészítésétől. Többen megismételték a hiányzások esetén felmerülő lemaradást, „ha valaki beteg, és nem tud garasokat szerezni, akkor hátrányba kerül”, s azt is, hogy a rendszer furcsasága miatt nehéz az alkalmazkodás: „nem szoktam hozzá az ilyen jellegű munkákhoz.”

A rosszalló válaszok mellett azonban az első kérdőívhez képest lényegesen több pozitív megnyilatkozás is árnyalta a képet. Kiemelték a rendszer igazságosságát és a javítási lehetőségeket, *„sokkal igazságosabb, könnyebben javítható, ha írunk egy rossz dolgozatot.”*, vagy *„a téma végén lehet venni előnyöket”*, s *„ha hibázok akkor nem annyira érzem magam rosszul mivel könnyebben ki javítható”*. A számos hangsúlyos vélemény közül talán a legtalálhatóbb kiemelte a struktúra figyelemfelkeltő és szorongáscsökkentő jellegét is: *„jó a rendszer, mert szélesebb körű ismeretek megszerzését teszi lehetővé és a tananyagot érdekesebb formában lehet megtanulni. Érdemes garasokat gyűjteni mert ezzel a nehezebb feladatokat lehet javítani és feladatokat lehet kivásárolni.”* Egy vélemény már az autonóm, önszabályozásra nyitott tanulási környezet szempontjából is iránymutatónak tűnt, hiszen úgy vélte, hogy *„sokkal nagyobb felelősségtudattal kell bírni.”*

Hetedikben az őszi tapasztalatok sokkal nagyobb ellenállást sejtettek a diákok részéről. Többen kiemelték, hogy a sok elvégzendő feladat mellett, a hagyományos jegyes értékelési rendszer mellett szól az is, hogy *„ha jegyekkel kezdtük akkor jegyekkel is fejezzük be az általános iskolát. Ezt mindenki megszokta és felmérte, hogy mennyit kell dolgoznia a jó jegyért. Egy újabb rendszer ezt felborítja, illetve „nem volt jó ötlet hogy pont hetedikben próbáljuk ki ezt a rendszert mert ilyenkor már eléggé fontosak a jegyeink.”* További gondként éltek meg, a jó jegyek megszerzésért *„komolyan kell dolgozni”, s „nehezebb elég garast összeszedni.”* Problémáik a rendszer háttérintézményeül szolgáló digitális osztályterem működésével is, mert *„nem mindegyik feladatnál van feltüntetve a határidő”, s „egy sok mindent kiraknak egy nap és nem nagyon bírom követni hogy mi történik.”*

Természetesen pártoló megjegyzések is keretezték a többségében bizonytalanságból, az újtól való távolságtartásról eredő véleményeket: *„a rendszer maga nem rossz, sőt ösztönzi a gyerekeket”, illetve „(...) ez a rendszer tökéletes. Memória helyett szorgalmat jutalmazza.”* Amilyen sok volt a negatív vélemény ebben a korcsoportban az első mérés kapcsán, annyira megdöbbentő a félév végi kérdőív eredménye.

Nézzük először azt, hogy milyen hiányosságokat soroltak fel a diákok. Néhányuknak *„a feladatok mennyisége még mindig rengeteg és van egy pár nehezen teljesíthető.”* Elvégezhető tevékenységek nagy mennyisége mellett a jegyes értékelés visszatérését igényelték, mert *„az sokkal jobban visszakövethető volt. Mert most összezavaró hogy jegyeket és pontokat is kapunk.”*

Ha tényleges attitűdváltásra keresek bizonyítékokat az eddigiek mellé, akkor itt sorolható fel a legtöbb. A diákok megerősítették, hogy lehet hibázni, el lehet fogadni, hogyha *„egy röpdolgozatot rosszul írunk meg akkor ki lehet javítani szorgalmikkal is”,* s emellett *„jó, hogy fel lehet húzni a jegyet de tetszik, hogy ha nem maximális a teljesítményem a dolgozatban, akkor is van lehetőségem a javításra”,* valamint *„ha rossz dolgozatot írunk simán ki tudjuk javítani a szorgalmikkal”.* A javítási lehetőségek miatt is kiemelték, hogy a rendszer alaptulajdonságai közé tartozik az igazságosság és egyéni bánásmód *„nagyon jó és igazságos a rendszer, mert a kevésbé jobb tanulók is szerezhhetnek jó jegyet”,* *„az is segítség, hogy nem jeggyel értékeli a témazárókat”.* Az igazságosság mellett megjelent a szisztéma folyamatos csoporthoz való igazításának gondolata, a rugalmasság is: *„amikor ez a pontrendszer megérkezett, akkor még egy nagyon nyers és alap rendszer volt, amit sikerült az osztály igényeihez és szükségleteihez egyaránt hozzáigazítani és ezért is jó ez a rendszer, mert rugalmas és könnyen alakítható.”* Néhány hozzászólásban a gamifikált értékelési metódust összehasonlították az érdemjegyekkel történő teljesítmény-visszajelzéssel: *„szeretek benne dolgozni, mert kedvező a szorgalmasabb tanulóknak”,* s *„mindenkinek van lehetősége dolgozni és az is jó, hogy nem kell a szorgalmikat megcsinálni ahhoz, hogy ötösök legyünk.”* A kezdeti megismerési szakasz nehézségei után ez a rendszer sokkal izgalmasabb utat kínál azok számára, akik szeretnék irányítani a saját tanulási folyamataikat. Azoknak, akik jogosan érzik úgy, hogy maga az iskolai teljesítmény nem pusztán a tanári visszacsatolásokból áll, hanem a saját elvégzett munka örömét is előtérbe helyezi: *„a pontrendszer óta sokkal többet dolgozom, és ami a legfontosabb: egyáltalán nem stresszelek dolgozatok miatt, mert tudom, hogy a hibáimat ki tudom javítani szorgalmikkal.”*

Zárásul a legteljesebb vélemény, amely pontosan összefoglalja a személyiségközpontú, új értékelési felfogás kulcskérdéseit: *„(...) az tetszik a pontrendszerben, hogy új és egy újabb, kalandosabb formája ez a tanulásnak és az értékelésnek egyaránt. Mivel ez a rendszer pár aspektusában hasonlít a való életben történő pénzkezeléshez és az önmenedzseléshez így egy kis tapasztalatot nyújthat a következő évekhez. (...) Sikerült az osztálynak rájönnie, hogyan is működik ez az egész, és mostanra már mindenkinek meglett az újabb tanulási stratégiája arra, hogy hogyan is fordítsa előnyére ennek a rendszernek az*

adottságait vagy éppen a kisebb hátrányait. Végeredményében én nagyon elégedett vagyok a rendszerrel kapcsolatban.”

4. 3. 7. Összegzés - A levonható tanulságok

Úgy tapasztalom, hogy az értékelés megújítása, s a pontrendszer gyakorlatának alkalmazása erőteljes hatást gyakorol a résztvevő diákokra, szülőkre és az azt elindító és működtető pedagógusokra is. Kicsit olyan, mint egy döcögősen beinduló középkori óraszerkezet, amelyben rengeteg különféle alakú, nagyságú és funkciójú fogaskerék egyszer csak megtalálja a közös együttműködés kulcsát, s csikorogva, nyikorogva, de aztán megállíthatatlanul elindul.

Két csoportot vizsgálva a kutatással igazolandó felvetésére érdekes és különleges megoldások születtek. Vajon tényleg megváltozott a gyerekek hozzáállása az értékelés megreformálásával a tanuláshoz? Megteremtődött a gamifikáció eszköztárával a lehetőség az önszabályozáshoz, a diákok autonóm és felelősségteljes cselekvővé válásához? Joggal merülhet fel a kérdés, hogy mi lehet a szembetűnő oka a hatodikos és hetedikes csoportok közti különbségeknek.

Kiindulásként azt a következtetést vonom le a hatodikos csoport bizonytalannak, s kissé kaotikusnak tűnő, gyakran egymásnak ellentmondó válaszai alapján, hogy egy tényező tekintetében biztosan hátrányban vannak a hetedikesekhez képest. Ez a tényező nem más, mint az **idő**. A magasabb évfolyamon már egy évvel ezelőtt úgy döntött az gyerekek osztályfőnöke, hogy kipróbálja, s áttér az értékelés gamifikált verziójára. Idő kell arra, hogy a rendszer korrekciós lehetőségeit tapasztalatban is megértsék. S arra sem sajnálhatjuk az figyelmet, hogy a kisebbeknél a szülő sok esetben gátolhatja a gyerekek önszabályozó tanulásának, s felelős döntéseinek meghozatalát; így gyakran hátráltatják a gyerekek helyett elvégzett feladattal azt, hogy a gyermek megtapasztalja a saját munkából fakadó siker és az akár tanulási helyzetet biztosító kudarc megélését. Hozzátenném, hogy az értékelés egy szegmense ötödikben már megjelent néhány osztályban; ott csak a garasokat osztok azzal a nem titkolt céllal, hogy jövőre erre építve a teljes struktúrát megismerhessék. Úgy gondolom, hogy azok, akik már ötödikben megszokják a „gyűjtögetést” és a rugalmas döntéshozatalt, sokkal befogadóbban állnak majd a további rendszerelemekhez is. S el kell ismerni, hatodikban joggal érezhették a gyerekek (és a szüleik) azt, hogy ez a rendszer erősen rájuk lett kényszerítve; ehhez is idő kell, s sok egyeztetés több oldalról, hogy lehessen lehetőség megcsillantani a gamifikáció pozitív hatásait is.

A hatodikosok nehézségeit emellett az is generálhatta, hogy hozzájuk képest hetedikben több irányból tapasztalták meg a rendszer működését azzal, hogy a tanév kezdetén az ebben az **osztályban tanító pedagógusok relatív többsége próbálta ki** ezt a megoldást. Kisebb volt a bizonytalanság, a félreértés, és a tanári kommunikációban is az egységesség volt a jellemző.¹¹

S akkor mi a bizonyíték arra, hogy változott valami? Erre megerősítő választ a hetedikesek körében megtapasztalható, szemmel látható változás adhat. Az ő hozzáállásukban megmutatkozó fejlődés szolgál bizonyítékkul arra nézve, hogy kellő előkészítéssel, tanári és szülői összefogással, a felmerülő kérdések türelmes megválaszolásával és a gyerekek folyamatos támogatásával ez a rendszer igenis jól működtethető; s tartósan is támogatja a tanítási–tanulási folyamat hatékonyságát. A hangsúly a folyamaton és alkalmazkodáson van; mindkettő velejéig 21. századi képesség. S a közösen megteremtett feltételek mind azt a célt szolgálják, hogy rendkívül rugalmasan álljunk hozzá, s akkor és annyit alakítsunk rajta, amennyi a benne részt vevő csoport igényeit maximálisan kielégíti

¹¹ Hozzáteszem, hogy a félév közepén egy rendkívüli szülői értekezleten sikerült a szülői oldalról felmerült félreértéseket is tisztázni, így kialakult egy iskolán belüli és kívüli támogató réteg is.

5. Zárszó

Tíz év távlatából, amit a pedagógusi pályán töltöttem, megerősödött bennem a tudat, hogy igen, a tanítással szeretnék foglalkozni, s hiszek az új utakban, lehetőségekben, módszerekben és a fejlődésben. Jelen munka megírása is önmagában egy reflexió, egy retrospektív gesztus az elmúlt évek tanítási tapasztalatainak összegzésére.

Az évek alatt számos tévhit fogalmazódott meg bennem a pályámmal kapcsolatban. Először nem értettem, miért is tanítok általános iskolában, miért nem a végzettségemnek megfelelő, magasabb fokú intézményekhez kerültem dolgozni. Ezután féltem attól, hogy a megszerzett tudásom jelentősen devalválódik a kisebb gyerekek között töltött idő, s a végtelenségig ismételt „*tollal vagy ceruzával írjunk*”, illetve „*mi van a táblára írva*” jellegű tanulói kérdések mentén. Majd kiegészítettem az oktatói palettámat a dráma- és színházpedagógusi háttérrel is. Akkoriban azt éreztem, hogy ez a módszer alapjaiban változtatja meg gyerekekhez, a tanításhoz és a tananyag feldolgozásához fűződő viszonyomat. Így is történt, de – néhány „drámás munkát” követően – a közelmúltban döbbsentem rá, hogy a habár a módszertani kultúrája mindig is a részét fogja képezni az egyéniségemnek, de nem igazán vagyok színházi rendező vagy a dráma eszköztárát teljes egészében használó figura. De akkor mi teremti meg azt az elhivatottságot és szenvedélyt, amit a szakmámmal kapcsolatban érzek?

Sir Ken Robinson egyik nagysikerű könyvében írja a következő gondolatot: „*Az oktatás célja lehetővé tenni, hogy a tanulók megértsék a körülöttük lévő világot és felfedezzék a bennük rejlő tehetséget, hogy ezáltal kiteljesedett személyiségekké és aktív, érzékeny polgárokká váljanak*” (Robinson-Aronica, 2018). Minden, amit az utóbbi években az értékelés megreformálásával, a rengeteg belefektetett idővel, a „bozótharcos” magányos háborújával a fennálló rendszer ellen tettem, egy célt szolgált: azt, hogy miért is művelem ezt a foglalkozást. A válasz: **az motivál, hogy másokat motiválhatok.**

Kijelenthetem, hogy a gamifikáció, a pontrendszer, a 21. századi képességek fejlesztése és az önszabályozó tanulás ösztönöz. Ezek a módszerek minden, tanulási folyamatban résztvevőt – diákok, szülőt, tanárt – mozgásban tartanak, s hatást gyakorolnak rájuk; együttes konstrukció képződik, s alakul át újra és újra. Stresszmentesebb, kreatívabb, világosabb és objektívabb közös világképet hoznak létre, amellyel a fentebb megfogalmazott vágyak máris megvalósíthatóbbnak tűnnek. S ha az embernek valamilyen módon köze van az oktatáshoz, egy dologban biztos lehet: a változásban. A kérdés, hogy ha szeretnénk értéket

teremteni, hajlandóak vagyunk-e elhinni, hogy nekünk is örökösen fejlődünk kell, s nem megállni. Egy pillanatra sem, ha csak nem a közös munka eredményeinek megünnepléséért.

6. Irodalomjegyzék

- Adair, J. (1997): *Hatékony motiválás*. Network TwentyOne Kft., Budapest.
- Barbarics Márta (2015): Iskolai értékelés gamification alapokon. Oktatás-Informatika, 1. sz. 43-60. http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Fekete Zsombor (2017): *Gamification: csodaszer a döcögő hétköznapiakhoz?* In: Nagy Ádám: *Tizenkilencre lapot? - Szociálpedagógia a 21. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest.
- Dweck, C. (2015): *Szemléletváltás*. HVG Kiadó Zrt., Budapest.
- Elkind, D. (2017): *A játék ereje. A visszakapott gyerekkor*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2004): *A pedagógussá válás folyamata*. Educatio, 3. sz. 359-375.
- Fegyverneki Gergő (2017): *A kaméleon-pedagógus így csinálja... Inspiráló ötletek modern pedagógusoknak*. Neteducatio Kft. Budapest.
- Fromann Richárd (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex, Budapest.
- Fromann Richárd (2014): *Gamification – betekintés a netgeneráció-kompatibilis, játékos motivációk világába*. Oktatás-Informatika, 6. 1. sz. 60-70. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/oktatas-informatika-20141/> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Fromann Richárd (2012): *A gamification jelentősége és működési mechanizmusa*. https://digitalisidentitas.blog.hu/2012/06/04/fromann_richard_gamification_jelentosege_es_mukodesi_mechanizmusa [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Fromann Richárd – Damsa Andrei (2016): *A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban*. Új pedagógiai Szemle 2016. 3-4. sz. 76-81.
- Józsa Krisztián (2000): *Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00042/2000-10-mu-Jozsa-Elsajatitasi.html> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Harari, Y. N. (2018): *21 lecke a 21. századról*. Animus Kiadó, Budapest.
- Huizinga, J. (1944): *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*. Athanaeum, Budapest
- Horváth Futó Hargita (2011): *Tanártípusok, tanári szerepmodellek*. Hungarológiai Közlemények, 4. sz. 75-88.

- Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus - reflektív gyakorlat* <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Jakab György (2009): *Társadalmi kihívások és az iskolarendszer.* <http://ofi.hu/tudastar/tarsadalmi-kihivasok> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Koltói Lilla (2013): *Pedagógiai pszichológiai jegyzet óvodapedagógusoknak.* http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogiai_pszichologia_jegyzet_vodapedaggusoknak/index.html [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2009): *Egyéni tanulási útvonalak kialakítása.* <https://www.ofi.hu/tudastar/plenaris-eloadasok/kopatakine-meszaros> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Lenkovics Ildikó: *Hatékony tanítás és tanulás.* http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Mihály Ildikó (2003): *Világra szóló oktatási sikerek - és ami mögöttük van - Finn elemzés a PISA-vizsgálat eredményeiről.* <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/vilagraszolo-oktatasi-sikerek-es-ami-mogottuk-van> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Molnár Éva (2009): *Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései.* http://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP1094.pdf [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Nádori Gergely (2012): *Gamification – tananyag. PIL Akadémia* http://tanarblog.hu/attachments/3010_7_gamification.pdf [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- O’Neil Jr., H., Drillings, M. (1999, szerk.): *Motiváció. Elmélet és kutatás.* Vince Kiadó Kft., Budapest.
- Pelling, N. (2011): *The (Short) Prehistory of „Gamification”.* <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]
- Prievara Tibor – Nádori Gergely (2018): *A 21. századi iskola. Kézikönyv az iskola digitális transzformációjához.* Enabler Kft., Budapest
- Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás története.* Neteducatio Kft., Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2011): *Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére.* Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.

Robinson, K., Aronica, L. (2018): *Kreatív iskolák. Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása.* HVG Könyvek, Budapest.

Sheldon, L. (2012): *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game.* Course Technology PTR, Boston.

Szabó Éva (2015): *A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században.* http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

Váczai Dorottya (2018): *Utak a változásba. Az önszabályozás fontossága a 21. században.* In: Váczai Dorottya, Pál Viktória (2018, szerk.): *A modern pedagógus nagykönyve. A szemlélettől a megvalósításig.* Neteducatio Kft., Budapest.

Zimbardo, P., Johnson, R., McCann, V. (2018): *Pszichológia mindenkinek. Motiváció. Érzelmek. Személyiség. Közösség. II. kötet.* Libri, Budapest.
<https://kollektiva.eu/> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

https://gumiszoba.com/2015/09/11/orommel-kell-kikovezni/?fbclid=IwAR2vu-DQM-KDGvgk38p1JC3Qd80VmodnThFA_IvJzO47z2i4No0nJDw4J6w [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<https://www.pocketbook.co.uk/blog/2012/11/20/david-mcclellands-three-motivational-needs/>
[A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<http://www.doplay.eu/hu/mi-a-gamifikacio/> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

https://gamifikacio.blog.hu/2017/04/06/mi_is_az_a_gamifikacio [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

https://www.digitaliscsalad.hu/tanulas/a-gamifikacio-atrajzolja-az-egesz-életunket?utm_medium=referral&utm_source=facebook-hu&fbclid=IwAR0f0o0hgw3S1_Kn3cDct1HGuDPtJXpTbs-fSl6txAkFSEoFNGGk8GaRYEs
[A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<https://www.aeseducation.com/careercenter21/what-are-21st-century-skills> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-21st-century-skills> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/itresearch2011findings.pdf> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<https://www.sri.com/work/projects/21st-century-learning-design-21cld> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<http://www.battelleforkids.org/networks/p21> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<https://blog.neolms.com/role-teacher-modern-learning-organizations/> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

https://gumiszoba.com/2015/09/11/orommel-kell-kikovezni/?fbclid=IwAR2vu-DQM-KDGvgk38p1JC3Qd80VmodnThFA_IvJzO47z2i4No0nJDw4J6w [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

<http://www.iftf.org/home/> [A letöltés ideje: 2019. március 18.]

7. Mellékletek

1. melléklet - A garasok

A tanórai munka azonnali visszajelzésére szolgáló eszközei. A felirat nélküli példányok a nyelvtangarasok az irodalomórán használatosak mellett. A „szív-garas” önzetlen segítségnyújtásért jár; tíz összegyűjtése egy szaktanári dicséretet jelent.



2. melléklet - Az előnyök

A témavégi előnyök, amelyek az órákon összegyűjtött garasokból válhatnak be (ha nem váltották be őket pontokra).

Előnyök:

- | | |
|--|-----------------|
| - egész órán pihizés (óra elején szólva, pl. csendben készülés más órára stb.) | 10 garas |
| - javítódolgozat (megírás előtt, írás a következő órán) | 5 garas |
| - nagydoli közbeni füzethasználat (1 perc, 1 alkalom) | 10 garas |
| - nagydoli közbeni tankönyvhasználat (1 perc, 1 alkalom) | 12 garas |
| - nagydoli kérdésének kivásárlása (max. 1 db, s nem a legtöbbet érő) | 10 garas |
| - nagydoli bármelyik kérdésének kivásárlása (max. 1 db) | 15 garas |
| - nagydoli közben segítség kérése tőlem (max. 1 kérés) | 5 garas |
| - nagydoli közben segítségkérés a társadtól (max. egy előre kiválasztott társ, rávezetéssel, 1 perc) | 5 garas |

- SAJÁT nagydoli összeállításának joga *(előfeltétel: egy 5-ös nagydoli, az ára párban is beadható)*

15 garas

3. melléklet - A táblázat

Egy pontok vezetésére és azonnali összeadására használatos Google Sheets táblázat, amely meg van osztva a diákokkal is. A táblázatban nem láthatóak a diákok névszerint; viszont könnyedén megállapítható, hogy milyen jellegű tevékenységek elvégzésért járhat pont, amelyből a téma végén adott témajegy megszületik.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	
1	7.c	Jegy	Összpont	Első felv.	Második felv.	gyűjtőből pont	GYVSZ	4. téma - Mondattan II. - Az alany és a tárgy (01.11.-02.08.)										5. téma - Mondattan III. - A határozók I. (02.15.-03.19.)					6. téma - Mondattan IV. - A határozók II. (03.20.-04.04.)							
2								kisdologi	gp	ND	szorgalmi	Össz.: TJ	Gyűjtő	kisdologi	gp	ND	szorgalmi	Össz.: TJ	Gyűjtő	kisdologi	gp	ND	szorgalmi	Össz.: TJ	Gyűjtő	kisdologi	gp	ND	szorgalmi	Össz.: TJ
3			301	226	75		2	7,5	6,5	3	37	14	68	3	2	7						7								
4			369	268	101		0	8	9	15	49	10	91	5	0	10						10								
5			345,5	270	75,5		8	4	7	13	36,5	9	69,5	3	8	6						6								
6			318	253	65		0	9	7,5	7	33,5	0	57	2	0	8						8								
7			238,5	204	34,5		0	2,5	4	12	12,5	0	31	1	0	3,5						3,5								
8			365	276	89		15	4	9	22	36	10	81	4	15	8						8								
9			381,5	278	103,5		14	8,5	9,5	25	50,5	0	93,5	5	14	10						10								
10			304	233	71		3	0	8	13	41,5	0	62,5	3	3	8,5						8,5								
11			189,5	146,5	43		0	0	5,5	2	19,5	11	38	1	0	5						5								
12			362	277	85		8	8	9	5	44,5	15	78,5	4	8	6,5						6,5								
13			377,5	274,5	103		10	8,5	9,5	24	38,5	15	95,5	5	10	7,5						7,5								
14			340,5	246,5	94		1	9,5	10	4	47,5	15	86	4	1	8						8								
15			219	165,5	53,5		0	7	4	7	29,5	0	47,5	2	0	6						6								
16			371,5	286,5	85		15	9	8	12	36	11	76	4	15	9						9								
17			309,5	242,5	67		4	7	9,5	9	35,5	0	61	3	4	6						6								
18			387	285,5	101,5		53	8	6,5	25	44,5	13	94	5	53	7,5						7,5								
19			309,5	237	72,5		1	5	8	10	30	13	66	3	1	6,5						6,5								
20			368,5	270	98,5		32	9,5	9	18	43,5	10	90	5	32	8,5						8,5								
21			395,5	310,5	85		33	9	7,5	6	41,5	14	78	4	33	7						7								
22			336,5	270	66,5		14	4	2	12	29,5	15	62,5	3	14	4						4								
23			287,5	213,5	74		0	6	6	5	38	13	68	3	0	6						6								
24	ÁTLAG																													
25			Mire jár pont kötelezően?										Rövidítések:					Jelmagyarázat:					Értékelendő pontok - max. 700							
27			Kisdolgozat, beadandó - 20 pont										gp - garasbóli pont					megért., leadott, lezavart					287 alatt - 1							
28			Nagydolgozat - 55 pont										ND - nagydolgozat					függőben					287 - 426 - 2							
29			Garasbóli pont - max. 25 pont										TJ - témajegy										427 - 531 - 3							
30			Ezen felül:										GYVSZ - gyűjtőszám										532 - 620 - 4							
31			Gyakorlás, szorgalmi - 15 pont																				630-tól 5							
32																														

4. melléklet. - A tanári kérdőív kérdései

Hogyan jellemeznéd három szóban a pontrendszert?

Mióta használod a pontrendszeres értékelést?

Honnan értesültél a rendszer létezéséről, működéséről?

Miért döntöttél a rendszer kipróbálása mellett?

Milyen erősségeit emelnéd ki a rendszernek?

Milyen hiányosságait emelné ki a rendszernek?

Milyen esélyeket látsz arra, hogy tantestületedben többen átvegyék a pontrendszeres értékelést?

Hogyan értékeled a pontrendszer motivációs erejét?

Van-e esetleg ötleted, amivel tökéletesíthetnénk a rendszer működését?

5. melléklet - Az első, diákoknak szóló kérdőív kérdései (2018. október)

A garasos/pontos értékelési rendszer érdekesebb.

Szívesen dolgozom az új rendszerben.

Félek a rendszertől.

Nehezebb jól teljesíteni az új rendszerben.

Igazságosabb az új rendszer.

Szívesen folytatnám ebben a rendszerben továbbra is.

Az új rendszerben többet dolgozom.

A feladatok mennyisége megfelelő.

A feladatok érthetősége megfelelő.

Az új rendszerben jobban aggódom a jegyeim miatt.

Ha szeretnéd, fogalmazd meg a véleményed pár mondatban. Mi az, ami tetszik a rendszerben, mi az amit megváltoztatnál. Van-e esetleg ötleted, amivel tökéletesíthetnénk a rendszer működését?

6. melléklet - A második, diákoknak szóló kérdőív kérdései (2019. január)

Három szó, ami eszembe jut a pontrendszerrel...

A garasos/pontos értékelési rendszer érdekesebb.

Félek a rendszertől.

Az új rendszerben jobban aggódom a jegyeim miatt.

A feladatok mennyisége megfelelő.

A feladatok érthetősége megfelelő.

Az új rendszerben többet dolgozom.

Igazságosabb az új rendszer.

Szívesen dolgozom az új rendszerben.

Nehezebb jól teljesíteni az új rendszerben.

Hasznosnak tartom a pontrendszert.

A pontrendszer segít abban, hogy kitartóan dolgozzam.

A pontrendszer segít abban, hogy megtervezzem a tanulásomat.

A pontrendszerben ha hibázok, nem érzem magam olyan rosszul.

A pontrendszer szabályai a felhasználóihoz igazodnak.

A pontrendszer bevezetése óta javult a teljesítményem.

A pontrendszer bevezetése óta romlott a teljesítményem.

Szívesen folytatom ebben a rendszerben továbbra is.

Fogalmazd meg a véleményed pár mondatban. Mi az, ami tetszik a rendszerben, mi az amit megváltoztatnál! Van-e esetleg ötleted, amivel tökéletesíthetnénk a rendszer működését?

NYILATKOZAT a szakdolgozat eredetiségéről

Alulírott(név)

.....(Neptun kód), a PTE Bölcsészettudományi Karának hallgatója
ezennel büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy

.....

.....
című szakdolgozatom **saját, önálló munkám**; az abban hivatkozott nyomtatott és
elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak
megfelelően készült.

Tudomásul veszem, hogy szakdolgozat esetén plágiumnak számít:

- szó szerinti idézet közlése idézőjel és hivatkozás megjelölése nélkül;
- tartalmi idézet hivatkozás megjelölése nélkül;
- más publikált gondolatainak saját gondolatként való feltüntetése.

Kijelentem, hogy a plágium fogalmát megismertem és tudomásul veszem, hogy amennyiben a
benyújtott szakdolgozat sérti a szerzői jogokat, úgy a dolgozat minősítése elégtelen (1),
továbbá velem szemben a szakfelelős fegyelmi eljárást kezdeményez a dékánál a
Tanulmányi és Vizsgaszabályzat 59. § (14) alapján.

Pécs, 20_____ év _____ hó _____ nap