



**Tanárszakos hallgatók
tapasztalatainak kvantitatív
vizsgálata a társasjáték-pedagógiával
kapcsolatban**

Szerzők: Szilágyi Beatrix, Ecsedi Zoárd

Szerzők szakja és képzési szintje:

Szilágyi Beatrix – osztatlan tanári (kémia-biológia)

Ecsedi Zoárd – osztatlan tanári (kémia-matematika)

DEBRECENI EGYETEM

2024

Tartalom

Absztrakt	2
Bevezetés	3
1. A fiatal generáció oktatási igényeinek változása.....	4
1.1. Generációs különbségek és tanulási szokások a közoktatásban	4
1.2. A felsőoktatás kihívásai.....	8
1.3. Aktív tanulási környezet.....	10
2. A társasjátékok oktatási célú alkalmazásának elméleti háttere	11
2.1. (Társas)játékok az oktatásban.....	11
2.2. A társasjátékok pedagógiai értéke	14
3. A társasjátékok alkalmazása a tanárképzésben	17
3.1. Társasjátékok a felsőoktatásban.....	17
3.2. Társasjátékok a tanárképzésben.....	18
4. A kutatás bemutatása	20
4.1. Kutatási kérdések	20
4.2. Mérészköz és módszerek bemutatása.....	20
4.3. Minta bemutatása	21
5. Eredmények.....	25
5.1. Tanárszakos hallgatók és a társasjáték-pedagógia	25
5.2. Egyetemi oktatók által használt munkaformák és didaktikai módszerek	33
6. Megbeszélés	35
7. Következtetés	36
8. Köszönetnyilvánítás, támogatás	38
9. Irodalom	39
10. Mellékletek	48
10.1. Nyilatkozat mesterséges intelligencia használatáról.....	48
10.2. Kérdőív	49

Absztrakt

A jelenleg iskolapadban ülő generáció(k) oktatása hatalmas kihívás elé állítja a pedagógusokat, hiszen a legújabb tanulási modellek nem egyeztethetők össze a hagyományos oktatási módszerekkel (Khalaf & Zin, 2018). A tanárjelölteknek meg kell ismerkednie új, innovatív módszerekkel azon cél érdekében, hogy a tanulókat hatékonyan motiválják és oktassák (Mészáros, 2014; Bácsi, 2017). Olyan technikákat és oktatási stratégiákat kell alkalmazni, amelyek nem csupán a tanulás kognitív, hanem a szociális és érzelmi dimenziójára is építenek (Illeris, 2010; Lim et al., 2019), valamint magukba foglalják a 4C modellt (Bereczki, 2016). A társasjáték-pedagógia használható módszernek bizonyul a 21. századi oktatás problémakörének megoldására és a társasjátékok alkalmasak új téma bevezetésére vagy konkrét tananyagrészek megtanítására is (Damsa & Fromann, 2016; Antonaci et al., 2015). A kutatásunk fő célja, hogy felmérjük a tanárszakos hallgatók innovatív, modern oktatási módszerekhez fűződő ismereteit és véleményeit. Választ keresünk arra a kérdésre, hogy a képzésük alatt megismerkednek-e a társasjáték-pedagógiával és a módszer által nyújtotta lehetőségekkel, illetve mennyire bátran mernék használni a munkájuk során. Kutatásunk során továbbá felmérjük az egyetemen oktatók által használt didaktikai módszerek és munkaformák gyakoriságát is. Kvantitatív módszert alkalmaztunk és mérőeszközként egy kérdőívet alkottunk meg, amit 103 fő, Debreceni Egyetemen tanuló, tanár szakos hallgató töltött ki. A kapott eredmények alapján a megkérdezett hallgatók közül mindössze 54 fő hallott a társasjáték-pedagógiáról, nagy részük azonban motiváló és hatékony oktatási eszköznek tartja, továbbá igényük lenne arra, hogy a képzésük része legyen. Az egyetemi oktatók munkaformáinak és módszereinek változatosságáról kapott eredmények összhangban vannak Kocsis & Pusztai (2024b) kvalitatív kutatásával, miszerint a hagyományosabb módszerek, az előadás és a magyarázat, illetve az egyéni és a frontális munkaforma domináló. Kutatásunk pilot kutatásnak tekinthető és bár vannak limitációi, számos hasznos információt nyertünk belőle, ami további kutatásokra ösztönöz, továbbá a pedagógusképzés fejlesztését is segítheti.

Kulcsszavak: társasjáték-pedagógia, pedagógusképzés fejlesztése, oktatási módszerek

Bevezetés

A most iskolapadban ülő diákok oktatása, kíváncsiságuk felkeltése és fenntartása hatalmas kihívást jelent a 21. századi oktatásban dolgozóknak. A digitális bennszülöttek világában már sokkal nehezebb feladatnak bizonyul a motiválás is, ami elengedhetetlen az eredményes tanuláshoz és tanításhoz. A tanárképzés során nemcsak az a fontos, hogy a hallgatók motiváltak maradjanak, hanem hogy a motiválás fontosságát és a motiválásra való képességet magukkal vigyék és továbbfejlesszék a munkájuk során is. Ez kifejezetten nehéz feladatnak bizonyul a 21. századi oktatásban. Új tanulási modellek jelennek meg, amik nehezen összeegyeztethetők a hagyományosabb oktatási módszerekkel (Khalaf & Zin, 2018). Az oktatási módszereknek folyamatosan alkalmazkodnia, fejlődnie kell az újabb és újabb kihívások leküzdése érdekében és ezekre a jelenleg felsőoktatási tanulmányaikat folytató, tanárjelölt hallgatókat is fel kell készíteni az egyetemi éveik során. Új módszereket kell alkalmazni, figyelembe venni egyaránt a személyes és a generációs különbségeket, hiszen a jövő generációinak oktatása során más, az eddiektől eltérő, de hatékony technikákat kell alkalmazni (Mészáros, 2014). Újszerű módszerek alkalmazására sarkall az is, hogy hatalmas szakadék van a Z generáció tagjai és pedagógusai között, ami nagyban megnehezíti a hatékony oktatást (Bácsi, 2017). A felmerülő kihívások miatt új, innovatív módszerek felé kell fordulni. Többek között jó megoldás lehet a gamifikáció, a játékpedagógia vagy a társasjáték-pedagógia oktatásba való beépítése, amelyekre már számos szakirodalom felhívta a figyelmet (Fromann & Damsa, 2016; Jesztl & Lencse, 2018; Szénási, 2019; Szabó et al., 2021; Plass et al., 2015). A diákokat aktivizálni kell mind a tanórákon, mind a tanuláshoz teljes folyamata során, viszont ehhez olyan módszereket kell alkalmazni, amelyek a hangsúlyt a tanulás szociális és érzelmi dimenziójára fektetik és nem csupán a kognitív dimenzióra építenek, mint a legtöbb hagyományos módszer (Illeris, 2010; Lim et al., 2019). A játékok magukba foglalják a 4C modellt (Bereczki, 2016) és olyan fontos kompetenciákat fejlesztenek, mint a kommunikáció, kreativitás, kooperáció és kritikai gondolkodás, amik mind a tanárok, mind a diákok által elsajátítandó és folyamatosan fejlesztendő kompetenciának számítanak.

Ha a tanárképzésben tanuló hallgatók már egyetemi éveik alatt megismerkednek a modern oktatási módszerekkel és azokat magabiztosan merik majd alkalmazni a munkájuk során, akkor könnyebben tudják majd diákjaikat motiválni, és ők maguk is részt vesznek az oktatás fejlesztésében. A társasjáték-pedagógia használható eszköznek bizonyul az edukáció néhány jelenlegi problémakörének megoldására. Kutatások alapján társasjátékokkal konkrét tananyagrészek is megtaníthatók (Damsa & Fromann, 2016), továbbá alkalmasak egy-egy téma

bevezetésére is (Antonaci et al., 2015), ennek ellenére még Magyarországon a társasjáték-pedagógiával kapcsolatban korlátozott mennyiségű kutatás áll rendelkezésre (Jeszl & Lencse, 2018).

Korábbi, személyes tapasztalataink azt mutatják, hogy a szaktanárok kevésbé jártasak a társasjáték-pedagógia témakörében és alkalmazásában, így a kutatási érdeklődésünk erre irányul. A vizsgálatunk során szeretnénk felmérni a tanárjelöltek véleményét, ismereteit és attitűdjeit a társasjáték-pedagógiáról, s arról, hogy felsőoktatási képzésük során milyen mértékben tanulhatnak az egyes modern oktatási módszerekről. A tanárjelöltek bevonása a kutatásba rendkívül fontos, hiszen ők fognak a jövőben szembesülni az oktatási rendszer jelen problémáival. A társasjátékok tanórán való alkalmazhatóságának ismerete hasznos a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára, hogy majd a saját munkájuk során alkalmazkodni tudjanak a fiatal generáció igényeihez és modern tanulási környezetet tudjanak biztosítani diákjaik számára.

Választ keresünk arra a kérdésre, hogy ezek az új, innovatív oktatási módszerek, mint a társasjáték-pedagógia mennyire képezik a felsőoktatási képzés részét. A tanárjelöltek tapasztalatai és visszajelzései értékesek lehetnek a pedagógusképzés fejlesztése szempontjából. Kutatásunk során arra is hangsúlyt fektetünk, hogy az innovatív oktatási módszereket mennyire használják a felsőoktatásban dolgozó oktatók, akik így példát mutathatnak a hallgatóknak. A dolgozatunk első részében a kutatásunkhoz kapcsolódó releváns fogalmakat ismertetjük s bemutatjuk a közoktatás és a felsőoktatás problémaköreit, rávilágítunk a generációs különbségek és az aktív tanulási környezet fontosságára, a társasjátékok pedagógiai értékeire, illetve szerepükre az oktatásban és pedagógusképzésben (1-3.fejezet). A következő részben ismertetjük a kutatás módszertani megfontolásait és bemutatjuk a mintát (4.fejezet), és ismertetjük a kvantitatív kutatás eredményeit (5.fejezet). Az eredmények megbeszélésével (6.fejezet), valamint a limitációk összegzésével és a jövőbeli kutatásokra vonatkozó ajánlásainkkal (7. fejezet) zárul a dolgozat.

1. A fiatal generáció oktatási igényeinek változása

1.1. Generációs különbségek és tanulási szokások a közoktatásban

Egy adott generáció igényeihez, sajátosságaihoz és a diákok személyiségjegyeihez kell hozzáigazítani a mindennapok során felhasznált oktatási stratégiákat (Varga, 2017), hiszen minden generáció egyedi, sajátos tanulási stratégiával rendelkezik, ami személyenként is változhat. A pedagógusoknak kiemelten fontos állandóan frissíteni tanári készségeiket, bővíteni

módszertani repertoárjukat. Az egész világon, beleértve Magyarországot is, ellentmondásosan alakul a viszony, és ellentét feszül a köz- és felsőoktatás, továbbá a társadalom és a munkaerőpiac elvárásai között (Tószegi, 2021).

Ahhoz, hogy megértsük a generációs különbségeket, illetve az azokból eredő problémákat, dióhéjban át kell tekinteni az egyes generációk főbb jellemzőit. Az alábbi, 1. táblázat Nemes (2019) munkája alapján foglalja össze az egyes generációk jellemzőit. A jelenlegi munkánkban az alábbi terminológiát használjuk, ugyanis fontos megjegyezni, hogy a szakirodalom nem egységes a generációk terminológiáját illetően.

1. táblázat

Generációk (forrás: Nemes, 2019)

Generációk	Baby boomer	X	Y	Z	Alfa
Mikor születtek?	1946-1964	1965-1981	1982-1995	1996-2007	2008-
Hány évesek most?	55-73	38-54	24-37	12-23	0-11

Manapság az általános iskolások és a középiskolások a Z, illetve az Alfa generációk tagjai. Őket tanítják a Baby boomer, az X és az Y generációkhoz tartozók. Bár utóbbiból van a legkevesebb jelenleg a pedagógiai szférában. Látható, hogy a pedagógusok nagy része és a diákok között legalább egy generációnyi különbség van, és ez nem csupán az életkori különbséget tükrözi, hanem jelentős eltérés van a kultúrájuk, etikájuk és értékrendszerük között is (Varga, 2017).

Általánosságban a Z generációs gyerekekre érvényesek azok a megállapítások, hogy kis családban nőnek fel és az internet világában szocializálódnak. Marc Prensky 2001-ben publikálta tanulmányát (Prensky, 2001), amelyben elsőként nevezte el a Z-generáció tagjait digitális bennszülötteknek. Az őket tanító pedagógusok döntő többsége digitális bevándorlónak számít, a diákok szerint ők az elavult, digitális kor előtti nyelvet beszélik, ami nehezen érthető számukra. A Z generációhoz tartozó diákok szeretnek és tudnak is tanulni, de sokszor türelmetlenek és nehéz őket motiválni. Az „edutainment”, azaz a szórakoztatva oktatás és a gamifikáció az a két kulcselem, ami a sikeres oktatásukhoz alkalmazható (Tari, 2011). Széles tudással rendelkeznek, de nem túl mély ismeretekkel, hiszen bíznak az internet nyújtotta adatsokaságban és mindig tudják, hogy mit hol keressenek. A Z generáció több dologban is különbözik a többi generációtól (Varga, 2017):

- túl gyorsan nőnek fel úgy, hogy közben nem is nőnek fel igazán;
- számukra a világ a komputerizált technológia maga;
- kockázatminimalizálók, mintsem kockázattűrők;
- kevésbé tolerálják a kioktatást és leszidást;
- fontos számukra a hozzáférési sebesség (internet);
- aggasztja őket, hogy az egyetemi diploma többé nem nyújt már biztos és jól fizető állást
- motiválón hat rájuk a csapatmunka
- türelmetlenek: friss, naprakész információt kérnek és fontos nekik az azonnali visszajelzés (a tanár tempója sokszor lassú számukra);
- kevésbé használják a hagyományos információforrásokat;
- magas az önértékelési és önbizalom szintjük, sokszor hiszik, hogy különlegesek (Mészáros & Kollár, 2016)

„Ha a Z generációt ugyanúgy oktatjuk, ahogyan eddig tettük, az nagy veszélyt rejt magában. A tantárgyak, tananyagok, tankönyvek, pedagógiai módszerek, az oktatás formái stb. mind nem az új igényekre vannak szabva.” (Bilanics, 2016, p. 42) Mivel ez a generáció folyamatosan több csatornát követ figyelemmel, képesek megosztani a figyelmüket, bár gyakran felszínesen. Ügyesek és gyakorlatiasak, továbbá igényük van az innovációra és a gyorsaságra, azonnali visszajelzésekre és válaszokra. Malcom Brown (2005) szerint azon diákoknak, akik 1990 előtt születtek, tökéletes volt a tényközpontú oktatás, míg a Z generáció tagjainak az a fontos, hogy tudják, miért kell nekik megtanulni az adott tananyagot. Mivel villámgyors lett az információszerzés, a diákoknak nem az a fontos, hogy tudja-e a tananyagot (azt gyakran be sem építi emiatt a hosszútávú memóriájába), hanem hogy miként tudja azt alkalmazni és hasznosítani. Szükségük van arra, hogy a tanáruk a gyakorlati alkalmazhatóságra is rámutasson az adott témakörökkel kapcsolatban. Élménnyé kell varázsolni az oktatást ahhoz, hogy motiváljuk őket, nagyobb szerepet kell, hogy kapjon a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodásmód (Jekkel & Jekkel, 2017). A pedagógiának nem az a célja, hogy minősítse a Z generációt és a tanulási szokásaikban a hibákat keresse, hanem hogy olyan módszereket és munkaformákat alkalmazzon, hogy ez a generáció is motivált és sikeres legyen. Ehhez pedig elengedhetetlen a pedagógusok módszertani kultúrájának a fejlesztése.

Az Alfa generáció tagjairól elmondhatjuk, hogy ők az a nemzedék, amely nem élt olyan társadalomban, ahol nem volt megtalálható az internet világa. A generációk között nincsenek éles határok és nem is igazán terminológiához köthetők, hanem inkább jellegzetes mintázatokhoz – mint az online tér kihasználása – és közös generációs élményekhez. Az

Alfának nevezett nemzedékre jellemző lehet az információszerzési és kommunikációs stratégiaváltás, bár ez még nem bizonyított, ezért az Alfa generációt többek emiatt tartalom nélküli fonémának tartják csupán (Nagy, 2017). Biztosra még nem lehet összefoglalni az Alfa generáció összes közös jellemzőjét, de már kirajzolódott több tényező, mint az, hogy náluk a multitasking alapvető készség. Konkrét válasz még arra sem született, hogy mi lehet az az immanens tulajdonság, amivel az új generáció rendelkezik, de a Z generáció már nem (Nagy, 2017). A legújabb generáció bemutatása sok nehézségbe ütközik, róluk helytálló, összefüggő adatok és gondolatok csak évek, talán évtizedek múlva vonhatók le. Egyesek szerint csak egy „Z 2.0”, amely nem sokban tér el elődjétől, csak továbbviszi „örökségét” (Nagy & Kölcsey, 2017, p. 10).

Bácsi (2017) szerint a mai pedagógusok csak akkor tudnak sikeresen tanítani és tudást átadni, ha figyelembe veszik az új generációk megváltozott információszerzési- és feldolgozási technikáit, hiszen egy olyan nemzedékről beszélünk, amely nap mint nap használja az infokommunikációs eszközöket, gondolkodásuk erősen vizuális és gyakran elutasítanak mindent, ami nem digitális pedagógia. Úgy véli, hogy bátran vissza lehet térni a már meglévő pedagógiákhoz, oktatási stratégiákhoz, csak azokból a releváns, használható elemeket kellene alkalmazni. A következőkben mi is visszanyúlunk az alap pedagógiai koncepciókhoz és azokból emelnénk ki néhány kulcs gondolatot. A *szavak és könyvek pedagógiája* áll a legmesszebb a Z és Alfa generációtól, ez a legkevésbé hatékony. A *szemléltetés pedagógiájának* alapja az empirizmus és itt is kiemelten fontos a vizualitás, a képi gondolkodás fejlesztése. Fontos, hogy ezt is bátran alkalmazzák a pedagógusok, hiszen a mai diákok szívesebben tanulnak például egy ábra segítségével, mint egy hosszú szöveg által. A *reformpedagógiák* kapcsán a gyermekközpontúság és a projekt-módszer kulcs gondolatokat kiemelve lehet hatékony oktatási stratégiát létrehozni a 21. században. A *konstruktivista pedagógiai* gondolatok szerint a tanárnak szervező-irányító szerepe van, ami előtérbe helyezheti a diákok kreativitásának és önállóságának fejlődését, amit napjainkban a tanulók igényelnek is. A *kognitív pedagógia* szerint a különböző tudástípusokért különböző agyterületek felelősek. Amennyiben ezt a megközelítést tartjuk szem előtt, akkor beláthatjuk, hogy a Z generáció más-más tudásban lesz kiemelkedő és új gondolkodási stratégiákat alkalmaz. A Z generáció tagjai globálisan akarnak mindig egy-egy feladatot megoldani, míg a pedagógusok gyakran lineárisan oktatnak és terveznek. A *projektpedagógia* az, ami a Z generáció tagjainak kompetenciáit leoptimálisabban fejlesztheti. Lehetőséget ad a globális gondolkodásnak, párhuzamos információfeldolgozásnak és a kreativitásnak. A *digitális pedagógia* általános jellemzői a kevés szöveg, sok ábra, jel stb., és a mai diákok szerint ennyi

elég is lenne a hatékony oktatáshoz. A valóságban minden pedagógiai stílusra szükség van, mert mindegyikben van olyan gondolat, amiket megfelelő arányban összerakva létre lehet hozni hatékony oktatási stratégiákat (Bácsi, 2017). A mai diákok igénylik az innovatív gondolatokat, ötleteket, szeretik, ha azonnali visszajelzéseket kapnak a tudásukról és igényük van a szabadságra, jutalmakra. A *játékpedagógia* kulcselemei közé tartoznak a felsoroltak. A most iskolapadban ülő generációnak kicsi a figyelemlétfókusz – elindít egy alkalmazást (YouTube, Instagram, TikTok stb.), képes órákig böngészni, de a videók döntő többségét csak néhány másodpercig nézi, mert azok nem kötik le a figyelmét. Ellenben képes a Minecraftban órákon át, aprólékosan játszani, hogy elérje a kitűzött célját. A mai diákok is képesek órákon át fókuszálni, ha érdekli őket az, amit csinálnak (Korényi, 2017). A játékipar megépítette a hidat a mai generációkhoz és ugyanezt kell tennie az oktatásnak is (lásd: LEGO vagy Minecraft alkalmazási lehetőségei az oktatásban) (Kazez & Zülfü, 2016; Clarke et al, 2017; Jamutai, 2019; Péter-Szabó, 2023).

1.2. A felsőoktatás kihívásai

A felsőoktatásnak, akárcsak a közoktatásnak, úgyszintén több kihívással kell szembenéznie. Fel kell készítenie a hallgatókat a munkaerőpiaci kihívásokra, át kell adniuk azt az elméleti tudást, ami szükséges a későbbi sikeres munkavégzéshez (Andrewartha & Harvey, 2017; Lexis et al., 2021), mindemellett folyamatosan motiválnia is kell a hallgatókat, hiszen a motiválatlan hallgatóknál nagyobb az esélye a lemorzsolódásnak (Kovács et al., 2019). Korábbi kutatások alapján az egyetemistáknak igényük van arra, hogy gyakorlatorientáltabb legyen a képzésük, hiszen nemcsak a nyers, alap tudásra van szükségük, hanem arra is, hogy ezeket az ismereteket a munkaerőpiacon hasznosítani is tudják (Rácz & Kocsis, 2022). Egy 2018-as kutatás szerint a felsőfokú tanulmányok megszakításának egyik fő oka a motiváció hiánya (Maseviciute et al., 2018). A megfelelő motivációval javulhat a tanulmányi eredmény és kisebb az esély, hogy a hallgató félbehagyná a tanulmányait (Kovács et al., 2019). Az elméletközpontú oktatás egyre kevésbé motiválja a felsőoktatásban résztvevő hallgatókat, akik mindinkább jellemezhetők fogyasztóorientált attitűdökkel, hiszen az oktatás során nemcsak a diploma megszerzésére, de az azt követő foglalkoztathatóságra is összpontosítanak (Tomlinson, 2017). Ez a hallgatói generáció egyre inkább igényli a gyakorlatorientált kurzusokat, a szakmai gyakorlatokat és a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő kompetenciafejlesztést. Hazai kvalitatív kutatási eredmények alátámasztották, hogy ezen tevékenységek segítenék a hallgatók magabiztosabb kilépését a munkaerőpiacra (Kocsis & Pusztai, 2024a, 2024b). A tanárképzés során nemcsak az

a fontos, hogy a hallgatók motiváltak maradjanak, hanem hogy a motiválás fontosságát, valamint a motiválásra való képességet magukkal vigyék és továbbfejlesszék a munkájuk során is. Ez kifejezetten nehéz feladatnak bizonyul a 21. századi oktatásban. Rapos (2015) szerint a pedagógusképzésben a gyakorlatok funkciói közé tartozik a tanári képességek fejlesztése és értékelése, továbbá a tapasztalatszerzés.

Kocsis & Pusztai (2024a) kvalitatív eredményei szerint a hallgatók pozitívan vélekednek arról, hogy az egyetemi képzés jó elméleti alapokat biztosít, de bizonyos kompetenciák fejlesztéséhez több gyakorlatra lenne szükség. Az egyetemi kurzusokon már a csoportmunkával is számos, a munkaerőpiacon elengedhetetlennek tartott készség fejleszthető, de a csoportmunka alkalmazását csak néhány hallgató emelte ki. Kiemelik, hogy interjúalanyaik közül többen tanárképzésben vesznek részt, és közülük csak ketten hangsúlyozták a kurzusokon belüli csoportmunka gyakori alkalmazását, míg a többi tanárképzésben résztvevő hallgató az önálló munka túlsúlyáról számolt be. Ez nemcsak a kompetenciafejlesztés szempontjából negatív eredmény, hanem abból a szempontból is, hogy a hallgatók nincsenek kitéve változatos, interaktív oktatási módszereknek azokon a kurzusokon, ahol azok leginkább relevánsak lennének. Az adatok elgondolkodtatóak, hiszen a tanárképzésnek sokkal több interaktív, gyakorlatias feladatot kellene a hallgatók elé tárni, amelyek a jövőbeni munkájuk alapját képezik. Knausz, Lubinszki és Takács (2018) szerint a módszertani fókuszok a pedagógusképzésben magukba foglalják többek között a fejlődésre és változásra nyitott oktatói mentalitást, a reflektivitást és az attitűdváltásra való képességet. Mindezeket nemcsak több gyakorlat során fejleszthetnék és/vagy ismerhetnék meg a hallgatók, hanem példaként lehetnének előttük az egyetemen őket oktatók is. Egy tanár folyamatosan mentor szerepben van, így a felsőoktatásban is elengedhetetlenül fontos, hogy megfelelő minta legyen a hallgatók előtt, s ez különösen fontos a tanárszakos hallgatóknak. Szükségszerű, hogy a tanárszakosoknak is legyen egy olyan közösségük, ahol fejlődhetnek, kapcsolatokat építhetnek és szakmai, illetve kutatói tapasztalatokra tehetnek szert (Bodnár et al., 2024).

Az információs forradalom és a tudományok folyamatos fejlődése miatt változtak azok az ismeretek is, amik megszerezhetők a felsőoktatásban. Ezek a változások megkövetelik azt, hogy ne csak az új tényyszerű ismereteket, hanem a modernebb gyakorlati tudást is átadják. Igény van a képzések korszerűsítésére, mind pedagógiai, mind módszertani szempontból. Az intézményekkel szemben támasztott követelmények közé tartoznak: növelni az oktatás hatékonyságát, fejleszteni a felsőoktatás pedagógiai és ismeretközvetítési módszereit, fejleszteni az oktatásszervezést, kialakítani az aktív tanulási környezetet, továbbá kialakítani a hasznosítható és a munkaerőpiacon elvárt gyakorlati tudást (Hurtado, 2007; Teichler, 2011;

Török, 2017). Ehhez a megújuláshoz pedig szükségszerű a felsőoktatási oktatók munkája, szerepvállalása és a módszertani repertoárjuk frissítése, amely tovább bővítené az oktatók egyébként is változatos szerepkörét és feladataikat (Kocsis & Hrabéczy, 2023).

Friss kutatások szerint egyre inkább előtérbe kerülnek a változatos oktatási módszerekre való törekvések, azonban az oktató kutatókra ez kevésbé jellemző. Bár kutatások bizonyítják, hogy a hallgatóknak gyakorlatorientált képzésre van igényük és szükségük is, ennek ellenére sok olyan kurzussal találkozunk, amik nem teljesítik ezeket az elvárásokat (Kocsis & Hrabéczy, 2024). Egyes képzéseknél – ilyen például a pedagógusképzés is – kifejezetten fontos, hogy az egyetemi oktatók is alkalmazzák és megtanítsák a hallgatóknak a legmodernebb oktatási stratégiákat.

1.3. Aktív tanulási környezet

Az aktív tanulási környezet kulcsfontosságú szerepet játszik a modern oktatásban, mivel lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban, ne csupán passzívan fogadják be a rájuk zúduló információáradatot. Az aktív tanulás célja a tananyag elsajátítása mellett az is, hogy a diákok fejlesszék kritikai gondolkodásukat, problémamegoldó képességüket, továbbá javítsák szociális és kommunikációs készségeiket. Ez hatékonynak bizonyul a felsőoktatásban is (Bonwell & Eison, 1991). Egy friss 2020-as kutatás is hangsúlyozta, hogy az aktív tanulási környezet egyértelmű előnyökkel jár a különféle kompetenciák és készségek fejlődése szempontjából. A tanulmány rámutatott arra is, hogy az alkalmazott tanulmányok egyetemei a vállalkozói és szociális készségek, míg a kutatóegyetemek az ott tanulók számolási és digitális kompetenciáit fejlesztik inkább (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020). Az aktív tanulás elősegít egy mélyebb tanulási folyamatot, mivel a tanulók folyamatosan gyakorolják és alkalmazzák is a megszerzett tudást. Az aktív tanulási környezetben a diákoknak gondolkodniuk kell a tananyaggal kapcsolatosan, válaszokat kell keresniük és megoldásokat találniuk, ezáltal a tanulás nem csupán felszínes információszerzés, hanem valódi megértés és alkalmazás. A projektalapú tanulás (PBL), a kooperatív tanulási módszerek, a játékpédagógia, a társasjáték-pédagógia mind-mind aktív tanulási környezetet biztosít. Ezek által nem csupán a kognitív, hanem a diákok szociális készségei is fejlődhetnek. Hiszen az aktív tanulási környezet interakcióra épít, így a diákok lehetőséget kapnak arra, hogy együtt dolgozzanak, kommunikáljanak, közösen oldjanak meg feladatokat és kezeljék az esetlegesen felmerülő konfliktusokat. A kooperatív munka, a közös problémamegoldás, vitázás, az egymás közötti eszmecserék mind-mind

hozzájárulnak a szociális készségek, a kommunikáció és az empátia fejlesztéséhez. Az aktív tanulási környezet kialakítása motiváló, ezáltal javítja a diákok teljesítményét is (Freeman et al., 2014). A szakirodalom is hangsúlyozza, hogy az aktív tanulási környezet kialakítása a felsőoktatási hallgatók esetében is elengedhetetlen, hiszen az egyetemen lehetőség adódik a kompetenciafejlesztésre, a tanulás tanítására és a mai társadalom kihívásaira reagáló tananyag átadására (Kövecsesné Gösi et al., 2023; Manzano-León, 2021).

2. A társasjátékok oktatási célú alkalmazásának elméleti háttere

2.1. (Társas)játékok az oktatásban

A jelenkori tanulási modellek és az oktatási stratégiák közötti szakadék kiküszöböléséhez egyre több innovatív és modern lehetőség áll a pedagógusok rendelkezésére (Camacho-Sánchez et al., 2022). Ahhoz, hogy a fennálló problémák és kihívások ellen az oktatási rendszer győztesen kerüljön ki, mindenképpen szükség van a hagyományos módszerek helyett/mellett új gyakorlatokat alkalmazni és folyamatosan fejlődni a tanároknak és az oktatási intézményeknek egyaránt (Prenski, 2001). A lehetséges újszerű módszerek közül a játékokat szeretnénk kiemelni, hiszen a játékpedagógia és a társasjáték-pedagógia rengeteg lehetőséget hordoz magában, amit felhasználhat az oktatási rendszer az iskolapadban ülő generációk motiválására és oktatására. Ha végső soron az effektív tanulás és tanítás a célunk, akkor bátran nyúlhatunk ehhez az új módszerhez, hiszen segítségével a stressz faktort kikerülve játszva tanulhat a diák és nem kell tartania attól, hogy hibázik.

Napjainkban egyre több kutatás fókuszál a játékra, ugyanis a hagyományos módszerekkel szemben a kognitív dimenzió mellett a társasjáték-pedagógiában nagy szerepet kap a tanulás érzelmi és szociális dimenziója és lehetőséget ad arra, hogy egy aktív tanulási környezetet hozzunk létre pedagógusként (Lim és mtsai, 2019). Siang (2003) szerint a játékok világára is ki lehet vetíteni a jól ismert Maslow hierarchikus teóriát. Miközben egy játékos játszik, fokozatosan próbálja a szükségleteit kielégíteni, és ezeken az egyes fokokon minden új játékos végigmegy (1. ábra).

1.ábra

Szükségletek hierarchiája a játékban (forrás: Siang és Rao, 2003)



Egy játék – akkor is, ha csak szórakoztatni kívánja a használóját – mindig a saját szabályrendszerére épül. Ennek elfogadása és megértése elengedhetetlen. A játékosnak el kell érnie a biztonság érzését, amit főként nagyon komplex játékoknál könnyített „tutorial”-ok begyakorlásával lehet elérni. Ha a játékos eljut erre a szintre, utána elkezd kiismerni magát a rendszerben, könnyedén lavírozik a szabályok között, eléri az összetartozás érzését a játékkal. Kisebb-nagyobb sikerekkel elismeréseket halmoz fel, megérti a játék egészét és hosszú távú célját, rájön, hogyan tudna a leghatékonyabban nyerni. A piramis csúcsán áll az esztétikai igény (design, grafika) és az önmegvalósítás. Ha egy társasjáték bevezetésre került egy közösségbe, például egy osztályba, okosan kihasználva a lehetőségeket elindul egy „egyirányú felfelé törekvés” (Korényi, 2017, p. 88). A felnőtt emberek, csakúgy, mint a diákok, a sikerességüket mindig a társaikhoz mérik. Mindig egy fokkal jobbak és jobbak szeretnének lenni, folyamatos fejlődésre van igényük, ami a játék önálló mozgatórugója lehet. Egy modern motivációs keretrendszer, az Oktalízis, nyolc alapvető hajtóerőt (*core drives*) ír le, amik játékban tartják a játékost és energetizálják őt:

2.ábra

A játérendszer nyolc fő motivációs tényezője (forrás: Chou, 2015)



Az oktatási céllal használt *komoly játékok* definíciója a mai napig vitatott. Abt szerint az ilyen játékok „*kifejezetten és gondosan átgondolt oktatási célokkal rendelkeznek és elsősorban nem szórakoztatási céllal készülnek. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a komoly játékok nem lehetnek vagy nem kellene szórakoztatónak lenniük*” (Abt, 1970, idézi Péter-Szabó, 2023, p. 57).

Bár a játékok mindig jelen voltak az oktatás során, eleinte csupán jutalmazó szerepben. Az első játéktáblák több ezer éve jelentek meg és bár nem feltétlen tudatosan, de így évezredek óta alkalmazzák a játékpedagógiát nevelésre és tanításra (Maár, 2009). A játékok oktatásba való beépítésének fontosságát már 1969-ben kiemelte Vág Ottó, aki a játékot egy effektív nevelői eszköznek tartotta, ami nagyban hozzájárulhat egy gyermek személyiségfejlődéséhez is. De ahhoz, hogy pedagógiai alkalmazása hatékony legyen, gondosan kell megválasztani az adott játékot és a háttérből kell irányítani a pedagógusnak (Vág, 1969). Sok kiaknázatlan oktatói-nevelői lehetőséget rejt magában, ha a pedagógus megfelelően tudja alkalmazni a munkája során. Alkalmasak önálló tapasztalatszerzéshez és tanuláshoz, tananyag rögzítésére és ismételtesre, társas tanulásra, differenciálásra, tanár-tanuló kapcsolat fejlesztésére stb. (Réthy, 1985; Maár, 2009).

Az egyik legégetőbb kérdésre az oktatási rendszerben, azaz hogy miként tudnánk a diákokat motiválni, a társasjátékok oktatásba való bevezetése lehet a válasz. Egy 2012-es kutatás során (Carbonell et al., 2012) motivációs tényezőként az alábbi négy faktort emelték ki a kutatók: segít a diákoknak kiszakadni a monoton, szürke hétköznapiakból (*disszociáció*); a diákok aktívan, tapasztalat útján tanulnak (*exploráció*); az egészséges versenyszellem mivolta (*teljesítési vágy*); valahova – közösséghez, csapathoz – tartozás érzés erősítése (*affiliáció*). A fenti tényezőket és a korábbi kutatási eredményeket figyelembe véve elmondható, hogy egy közös társasjátékozás során erősödhet a csapatszellem, a tanulók között új barátságok kötődhetnek, régiak erősödhetnek meg (Jesztl és Lencse, 2018). Továbbá lehetőséget teremt egy közvetlenebb tanár-diák kapcsolat kialakítására is. Jesztl et al. (2016) is kiemeli, hogy a társasjáték-pedagógia egyik alapelve, hogy a tanár nem formálja a társasjátékot direkt oktatási módszerre, hanem hagyja, hogy a játék az játék maradjon.

A fenti tevékenységek nagymértékben hozzájárulhatnak egy téma, vagy egy tantárgy megkedveléséhez (Szilágyi, 2023; Szilágyi & Kocsis, 2023), ami különösen fontos olyan tantárgyak esetében, amelyek kevésbé népszerűek a diákok körében, mint például a természettudományos tárgyak (Chrappán & Malmos, 2016; Mihály, 2004).

A társasjátékok beépítése az oktatásba lehetőséget teremt arra, hogy élményorientált helyzetekben tanuljanak a gyerekek. Ilyenkor az adott feladatokra sem kötelező elemként gondolnak a diákok, hanem mint egy szórakoztató jutalomra (Nagy & Molnárné 2019). Hazai viszonylatban még redukált számú kutatás, eredmény áll rendelkezésre a társasjáték-pedagógiával kapcsolatosan. Jesztl és Lencse munkássága bizonyítja a rendszer hatékonyságát, és ezen innovatív módszernek több alapelvét is kiemelik művükben (Jesztl & Lencse, 2018). A játék végig játék kell, hogy maradjon, a pedagógus a facilitátor szerepébe bújik, a háttérből irányít, továbbá nagy szerepet kell kapjon a szerencse és a véletlen.

2.2. A társasjátékok pedagógiai értéke

A társasjátékok pedagógiai szempontból rengeteg lehetőséget rejtenek magukban. Hatalmas motiváló erővel bírnak, ami elengedhetetlen a hatékony tanuláshoz. Egyes STEM területekhez tartozó tantárgyak népszerűsége hosszú ideje hanyatlóban van, amit hazai és nemzetközi kutatások is bizonyítottak (Takács 2001; Malmos & Chrappán 2016; Borbás et al., 2022). Ezen tantárgyakhoz köthető attitűdöket is sikeresen lehetne javítani modern oktatási módszerekkel, mint például a társasjáték-pedagógia.

Rengeteg játék áll az oktatás rendelkezésére, amiket több szempont szerint is csoportosíthatunk: a játék mechanizmusa alapján, a játékmód és a lehetséges kimenetek alapján, továbbá a résztvevőket figyelembe véve a játékosok száma, korosztálya, a játékosok közötti viszonyok alapján. A kimenetel alapján létezik csupán szerencsén múló játék, illetve olyan is, ami függ a használója tudásától, ügyességétől és egyéb kompetenciáitól. Játékmechanizmus szerinti csoportosítás alapján megkülönböztetünk dobok-lépek játékokat, memóriajátékokat, licitációs játékokat, játékokat, ahol egy-egy szerepet kell felvenni a résztvevőknek stb. A játék módja szerint szintén többféle típust különböztethetünk meg: kártyajátékok, logikai játékok, műveltségi játékok, táblajátékok, kockajátékok stb. A résztvevők szempontjából vizsgálódva különbséget teszünk kooperativitáson alapuló és versengő, kompetitív jellegű játékok között. Ezenfelül csoportosíthatjuk a játékokat a játékosok létszáma és korosztálya alapján is (Ivanov 2017, idézi Pál 2024).

Kutatások szerint konkrét tananyagok is sikeresen megtaníthatók már játékokkal (Damsa & Fromann, 2016). A lexikális tudás mellett sok más, a 2020-as Nemzeti Alaptantervben is megjelenő kulcskompetenciákat, készségeket is fejleszthetjük az egyes játékokkal (2. táblázat).

2.táblázat

Néhány társasjáték által fejleszthető kompetencia (forrás: Jesztl & Lencse, 2018)

Fejlesztendő kompetenciák	Játékok
Matematikai kompetenciák	Monopoly, EladLak, Sushi go!
Szociális kompetenciák	Leo, igen!
Kommunikációs kompetenciák	Dixit, Tabu, Fedőnevek
Természettudományos, technikai kompetenciák	Fauna, Pademic
Munkavállalói és vállalkozói kompetenciák	Nincs kegyelem
Esztétikai, művészeti tudatosság	Dixit, Marbushka
Digitális kompetenciák	Online kahala

A játék alapú tanulásnál az elsődleges cél, hogy a diákok kibújva az állandó stresszből, szórakozzanak és tanuljanak egyszerre, persze a háttérben folyamatosan megbújik az oktatási

cél, de ha ügyesen alkalmazzuk a társasjáték-pedagógia alapelveit, ezt sokszor észre sem veszik a tanulók. Ez a módszer a hatalmas motivációt növelő hatása mellett többek között fejlesztheti a kritikai gondolkodást, kreativitást, valamint a tanulók problémamegoldó képességét is (Steinkuehler et al., 2008). Ha pedig a belső motivációra építkezünk, sokkal hatékonyabban tudjuk növelni a diákok teljesítményét (Deci és Ryan, 2012).

A társasjátékok rendkívül sokoldalúan alkalmazhatók az oktatási rendszerben. Alkalmazásukkal kielégíthetjük a különböző tanulási igényeket is és számos kognitív, szociális és érzelmi készséget fejleszthetünk. A társasjátékok jól illeszkedhetnek a különböző tanulási stílusokhoz és mivel interaktívak, így a diákokat folyamatos inger éri (ami elengedhetetlen a mai generáció figyelmének fenntartásához). A vizuálisan tanuló diákoknál a tananyag elsajátításában sokat segíthetnek a színes kártyák, táblák, színkódok és képek. A szóbeli instrukciók és kommunikáció, mint a kérdések megválaszolása vagy csapatmunka során történő párbeszéd, segíthet a hallás alapú tanulásban. A társasjáték-pedagógia módszere lehetőséget teremt arra, hogy a diákok egymást tanítsák, egymást segítsék át a tanulási folyamatukban. A társasjátékok során végzett mozdulatok (például kockadobás, bábu mozgatás) aktív részvételt igényelnek, így a mozgásigényesebb diákok figyelmét is sikeresebben tudnánk lekötni. A játékosoknak gyorsan kell döntést hozniuk és figyelembe venniük a lehetséges következményeket és végkimeneteket. Ez fejleszti a stratégiai, a problémamegoldó és a tudományos gondolkodásukat (Steinkuehler et al., 2008). Nem szabad elmenni a szociális készségek fejlesztése mellett sem. Közös társasjátékozás során fejlődik a csapatmunka, a kommunikáció, a konfliktuskezelés és nő a gyerekek empatisz készsége is. A társasjátékok használata során a diákok megtanulják, hogyan működjenek együtt másokkal, hogyan oldják meg a problémákat közösen, hogyan fogadják el a vereséget és örüljenek a sikernek (Hendrix et al., 2009; Sik-Lanyi et al., 2017).

Pál (2024) különböző társasjátékokat (Dixit, Story Cubes, Kentucky Duo) alkalmazott közel azonos korú és tudású, homogén összetételű csoportokban orosz nyelvórákon. A diákok véleménye alapján a Dixit kártyák alkalmazása aratta a legnagyobb sikert az órákon, de minden társasjátékot szívesen fogadtak. A diákok percepciója alapján összesítette, hogy melyik társasjáték melyik kompetencia, készség erősítését szolgálhatja, kimondottan idegennyelvi órákon. A tanulók szerint a társasjátékok tanórai alkalmazása nagymértékben növelte az aktivitásukat, az együttműködésüket, a szókincsük bővítését, de kiemelték, hogy a társasjátékok révén jobban megismerhették egymást és játékosan tanulhattak. A szerző kiemelte, hogy covid-19 miatt a digitális eszközök még inkább előtérbe kerültek, azonban nem szabad figyelmen

kívül hagyni a személyes kontaktot igénylő társasjátékokat, mert a tanulóknak ilyen jellegű tevékenységekre is szükségük van.

Egy közelmúltban készült kutatás során egy kémias társasjáték – Chem on! Mi a reakció? – tesztelésének első eredményeiről lehet olvasni (Kocsis & Szilágyi, 2023; Szilágyi, 2023). Az akciókutatás során több diák is alkalmazta a játékot és sok pozitív visszajelzés is érkezett. A diákok élvezték a társasjátékkal való tanulást, szerettek csapatban dolgozni és egyben egymás ellen versenyezni. Ez a feltáró jellegű kutatás és eredménye is utal arra, hogy a társasjáték-pedagógiának nem csak helye van az oktatásban, de igény is van rá. Utóbbit a kutatás során szaktanárokkal elvégzett interjúk is alátámasztják.

3. A társasjátékok alkalmazása a tanárképzésben

3.1. Társasjátékok a felsőoktatásban

A társasjátékok felsőoktatásban történő alkalmazása az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet kapott, különösen az orvosi és egészségtudományi képzések területén. Ezek az interaktív módszerek elősegítik a tanulók aktív részvételét, a gyakorlati készségek fejlesztését, és hatékonyabbá teszik a tanulási folyamatot is. Például a "Friday Night at the ER" játék lehetővé teszi az egészségügyi rendszerek dinamikájának megértését, valamint a csapatmunkához szükséges döntéshozási készségek biztonságos környezetben való gyakorlását (Baily, 2019). Az IAMSE szerint az oktatási társasjátékok nemcsak szórakoztatóak, hanem hatékony pedagógiai eszközként is funkcionálnak az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásában és a tanulók elköteleződésének növelésében (Cosimini & Edwards, 2023). A British Journal of Nursing rámutatott, hogy ezek a játékok különösen hatékonyak a kritikus gondolkodás és klinikai döntéshozás oktatásában, mivel interaktív és élményalapú tanulási lehetőséget nyújtanak (Midgley & Simpson, 2023). Mindemellett olybá tűnik, hogy a társasjátékok az egészségfejlesztés és prevenció terén is ígéretes eszközök (Nakao, 2019), mivel képesek növelni a résztvevők bevonódását és az egészségügyi ismeretek elsajátításának hatékonyságát.

A természettudományos területeken is megjelentek olyan kezdeményezések, melyek során társasjátékot alkalmaznak új ismeretek elsajátításához, elmélyítéséhez. A *Catalyze!* nevű társasjátékot az aktív tanulási környezet megteremtésére használták, amely mindeközben rávilágított azokra a tényezőkre, melyek az egyetemi hallgatók kitartását és sikerét

befolyásolják a kémia tanulásban. A játék forgatókönyve könnyen adaptálható más tudományterületekre is, továbbá a tanárok szakmai fejlődéséhez is hozzájárul (Brydges & Dembinski, 2019). Egy *Maths Arcade* nevű társasjáték gyűjtemény számos olyan játékot tartalmaz, melyek bizonyítottan fejlesztik a matematika tanuláshoz elengedhetetlen képességeket, mint például a problémamegoldó készség, a célzott próbálkozás, a stratégiai gondolkodás és a logikus érvelés, melyek nem csak az egyetemen, de a munkaerőpiacon is kritikusan fontosak (Smith & Golding, 2018). Emellett találkozhatunk olyan társasjátékokkal is, amelyek a hatékony időgazdálkodást fejlesztik a hallgatóknál (Falim & Prestiliano, 2018).

3.2. Társasjátékok a tanárképzésben

A társasjátékok integrálása az egyetemi tanárképzésbe összhangban van a tapasztalati és aktív tanulással kapcsolatos jelenlegi kutatásokkal, mivel gyakorlatias és reflektív megközelítést biztosít a készségfejlesztésekhez. A játékok olyan tanulási környezetet teremtenek, melyben a tanárszakos hallgatók aktívan és élményszerűen foglalkozhatnak a tananyaggal, mindeközben fejlesztve a kooperációs és problémamegoldó képességüket. Gee (2003) kutatásában kifejti, hogy a játékok segítenek a kritikus gondolkodás és a problémamegoldás fejlesztésében oly módon, hogy a játékosok kockázatmentes környezetben (következmények nélkül) kísérletezhetnek és tanulhatnak a hibákból, alkalmazva a „learning by doing” (cselekvés általi tanulás) modellt, amely mélyebb megértést eredményez. Kolb (1984) tapasztalati tanuláselmélete hangsúlyozza a valós átélt élmények fontosságát, melyeket aztán egy reflexió követ. A játékalapú tanulás során mindkettő megjelenik egymást követve, mivel játék közben a játékosok stratégiát építenek, terveznek, melyet utána a döntéseik által befolyásolt eredmények és tapasztalatok követnek.

A társasjátékok tanárképzés során történő alkalmazását Fink (2013) és Prince (2004) is támogatják, akik szerint az aktív és erőteljes benyomásokon alapuló tanulási tapasztalatok elengedhetetlenül fontosak. A játékok lehetőséget kínálnak a hallgatóknak az önreflexióra is (Schön, 1983), mivel a résztvevők minden egyes játék után elemezhetik és javíthatják stratégiáikat. Ez a fajta kompetencia meghatározó fontosságú a pedagógusok számára a dinamikus osztálytermi környezetben szükséges adaptív gondolkodási készségek fejlesztéséhez. Whitton és Moseley (2012) megállapították továbbá, hogy a játékalapú tanulás fokozza a motivációt és a kitartást, amelyek kritikus tényezők a felnőtt tanulási környezetben. A belső motivációt és az egészséges versenyszellemet szintén erősítik a társasjátékok (Kapp, 2012; Plass et al., 2015).

A tanárszakos hallgatók számára nemcsak a játékok használata, hanem akár egy társasjáték megtervezése is számos ponton segíti a tanulóközpontú tanítás képességének fejlesztését. Darling-Hammond és Bransford (2005) hangsúlyozzák, hogy a hatékony tanárfelkészítés elengedhetetlenül fontos része, hogy a képzés során fejlesszék a hallgatók reflektív és adaptív gondolkodását. A játékalapú tanulás egy ideális módszerré válhat különböző egyetemi kurzusokon ezen alapvető készségek fejlesztéséhez.

A 21. századi munkaerőpiac legfontosabb kompetenciáiként tartják számon a kommunikációt, a kooperációt, a kritikus gondolkodást és a kreativitást (the 4Cs) (González-Salamanca et al. 2020), amelyek nemcsak minden munkavállaló számára jelentősek, de különösen szükségesek a pedagógus hivatásban, ugyanis ezen kompetenciák a diákokkal, a szülőkkel és a kollégákkal való együttműködés elengedhetetlen faktora. Ezen tényezők ösztönözték az MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoportot egy társasjáték kidolgozására tanárjelöltek és pedagógusok számára. A tanárképzésben hiányterületnek számító témát, a szülőkkel való kapcsolattartás témáját edukatív társasjáték révén ismertetik meg a hallgatókkal. Céljuk egyrészt a kutatási eredményeik integrálása a pedagógusképzésben, mindezt ötvözve azzal, tanulási élményt teremtenek. A kooperatív társasjáték a K.Ö.SZ.I- Kommunikáció és Összhang a Szülők és az Iskola között címet viseli, amelyben a játékosok egymással együttműködve megoldják a család és iskola közötti kapcsolattartás és a szülői bevonódás kihívásait. A kihívások olyan szituációkat, élethelyzeteket reprezentálnak, amelyek a valóságon, kutatási eredményeken és pedagógusi tapasztalatokon alapszanak (Kocsis et al. 2024a). Az említett társasjáték tesztelése után a játékosok kérdőívet töltöttek ki, amelyben a társasjátékot értékelték, s a játék során elsajátított ismeretekről is igyekeztek visszajelzést kapni. Az eredményeik szerint a válaszadók konkrét fogalmakat és kifejezéseket írtak le, néhányan programokat neveztek meg, míg a legtöbb válaszadó a kvízkérdésekben szereplő információkat jegyezte le. A tanárjelöltek és a pedagógusok közül többen úgy nyilatkoztak, hogy *"Soha nem játszottam még ilyen játékkal, ami közvetlenül a tanároknak szólt, ez teljesen új élmény volt."*, vagy újdonságként említették meg a nemzetközi jógyakorlatokat, valamint a kutatási eredményeket feltáró kvízkérdéseket is (Kocsis et al., 2024b).

E tanulmányok és tapasztalatok értelmében a társasjátékok a tanárképzésben (is) egy interaktív tanulási lehetőséget adnak a gyakorlati készségek fejlesztéséhez, miközben erősítik az osztályteremben nélkülözhetetlen kooperatív és reflektív gondolkodást. Ez a több kutatáson is alapuló módszer nemcsak a tanulás kortárs elméleteivel áll összhangban, hanem a leendő tanárokat is felkészíti arra, hogy ezeket az új lehetőségeket későbbi pályafutásuk során is alkalmazhassák.

4. A kutatás bemutatása

4.1. Kutatási kérdések

A kutatásunk célja, hogy felmérjük a tanárszakos hallgatók innovatív, modern oktatási módszerekhez fűződő ismereteit és véleményeit. Továbbá választ keresünk arra a kérdésre is, hogy a képzésük során megismerkednek-e a társasjáték-pedagógia világával, ezt mennyire ismerik, illetve milyen magabiztossággal tudnák használni a munkájuk során. A kutatásunkat kiegészítjük az egyetemen oktatók által használt munkaformák és didaktikai módszerek felmérésével, hiszen az oktatók példaként állhatnak a hallgatók előtt. Szeretnénk feltérképezni, hogy a jelenlegi pedagógusképzés milyen mértékben ismerteti és tanítja az újszerű pedagógiai módszereket, amelyekkel a jövő tanárai képesek lennének effektíven dolgozni a diákokkal. A fenti területek kulcsfontosságú tényezői annak, hogy a tanárszakosok a jövőbeli munkájuk során képesek legyenek motiválni a diákokat, fenntartani az érdeklődésüket, amelyekhez szükséges a modern oktatási módszerek ismerete és hatékony alkalmazása, hiszen a jelenlegi generáció oktatásánál a hagyományos módszerek nem elegendők.

Pilot kutatásunk feltáró jelleggel készült, hogy információkat szerezzünk a korábban említett területekről. Kutatási kérdésünk tehát arra irányul, hogy a tanárszakos hallgatók milyen ismeretekkel rendelkeznek a társasjáték-pedagógia esetében. További kutatási kérdésünk, hogyan az egyetemi oktatók által alkalmazott módszerek mennyire segítik hozzá a tanárszakos hallgatókat a fenti, innovatív módszerek megismeréséhez.

4.2. Mérőeszköz és módszerek bemutatása

Kutatásunk során kvantitatív módszert alkalmaztunk, ugyanis a kérdőívek alkalmazása könnyen kivitelezhető, többnyire nem terheli a válaszadókat és az egyértelműen szerkesztett kérdőívek releváns információkkal szolgálhatnak, s lehetővé teszik, hogy a megkérdezettek válaszait számszerűsítsük (Boncz, 2015). A kvalitatív módszerekkel szemben a kérdőívek hátránya lehet az őszinteség és a szubjektivitás hiánya, ezért igyekeztünk több nyitott kérdést is alkalmazni a felmérésben, hogy ezt valamelyest ellensúlyozzuk. A jelenlegi kutatás pilot felmérésnek tekinthető, és bár számos értelmezhető és hasznos információt sikerült szereznünk, ennek ellenére nem tekinthetünk el a kutatás limitációi felett, amit a későbbiekben szeretnénk is majd ismertetni.

A célcsoportunk a Debreceni Egyetemen aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkező, osztatlan tanárszakos hallgatói. A kutatásunk során Az egyszerűen elérhető alanyok módszerét,

vagy másnéven kényelmi, vagy esetleges mintavételt használtunk (Csíkos, 2020), ebben az esetben az *„ismerősök, munkatársak körében stb. könnyen, kényelmesen elérhető alanyokra támaszkodunk a vizsgálat kivitelezésekor. Alkalmas kérdőívek tesztelésére, nagyobb reprezentatív vizsgálat megalapozásához”*. (Boncz, 2015:28). Az önkitöltős kérdőív a Google Űrlap használatával készült el és azon keresztül volt kitölthető online formában. A kérdőív kitöltése névtelen és önkéntes volt.

Az adatfelvétel 2024 október és november között került megvalósításra, majd ezt követően került sor a beérkezett válaszok feldolgozására és értelmezésére.

Boncz (2015) alapján a kérdőív összeállításánál arra is törekedtünk, hogy gyorsan és könnyedén megválaszolható kérdéseket tegyünk fel, ami kevésbé időigényes és megterhelő válaszadást tesz lehetővé. Igyekeztünk rövid, tömör mondatokat használni és elkerülni a sugalmazó, illetve tagadó kérdéseket. Több helyen alkalmaztunk 5 fokú Likert numerikus skálát, szelektív zárt kérdéseket (ami több válasz bejelölését is lehetővé teszi) és nyílt végű kérdéseket. Utóbbiak kiemelten fontosak, hiszen a hallgatók önálló gondolatai és véleményei relevánsak a téma szempontjából. Több zárt kérdésünknel figyelembe vettük a teljesség elvét és ha nem is sikerült a válaszlehetőségek teljes körét lefedni, akkor alkalmaztuk az *egyéb* válaszlehetőséget, ahol a kitöltő saját szavaival is válaszolhatott a feltett kérdésre.

A kérdőív első és végső szakaszában főként a kitöltők demográfiai és tanulmányi adataira kérdeztünk rá: nem, életkor, szakpár, évfolyam stb. A kérdéssor következő szakaszában néhány kérdésben felmértük a diákok gamifikációval kapcsolatos ismereteit és véleményét, viszont ezen kérdésekre adott válaszokat a jelenlegi kutatásunkban nem elemeztük. Ezt követte a kérdőív legnagyobb részét képező társasjáték-pedagógiáról szóló rész, melyben felmértük a hallgatók ismeretét a módszerről, hol találkoztak vele (ha egyáltalán találkoztak), mennyire tartják ezt a módszert hasznosnak, effektívnek az oktatás szempontjából. Nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy az oktatási társasjátékokkal és azok alkalmazhatóságával hol és milyen formában találkozhattak a tanár szakosok az egyetemi képzésük során, illetve felmértük, hogy szerintük mennyire fontos, hogy ez az új, innovatív módszer a pedagógusképzés része legyen és az őket oktatók is ismerjék. Továbbá vizsgáltuk az egyetem oktatói által alkalmazott oktatási stratégiák és munkaformák gyakoriságát is.

4.3. Minta bemutatása

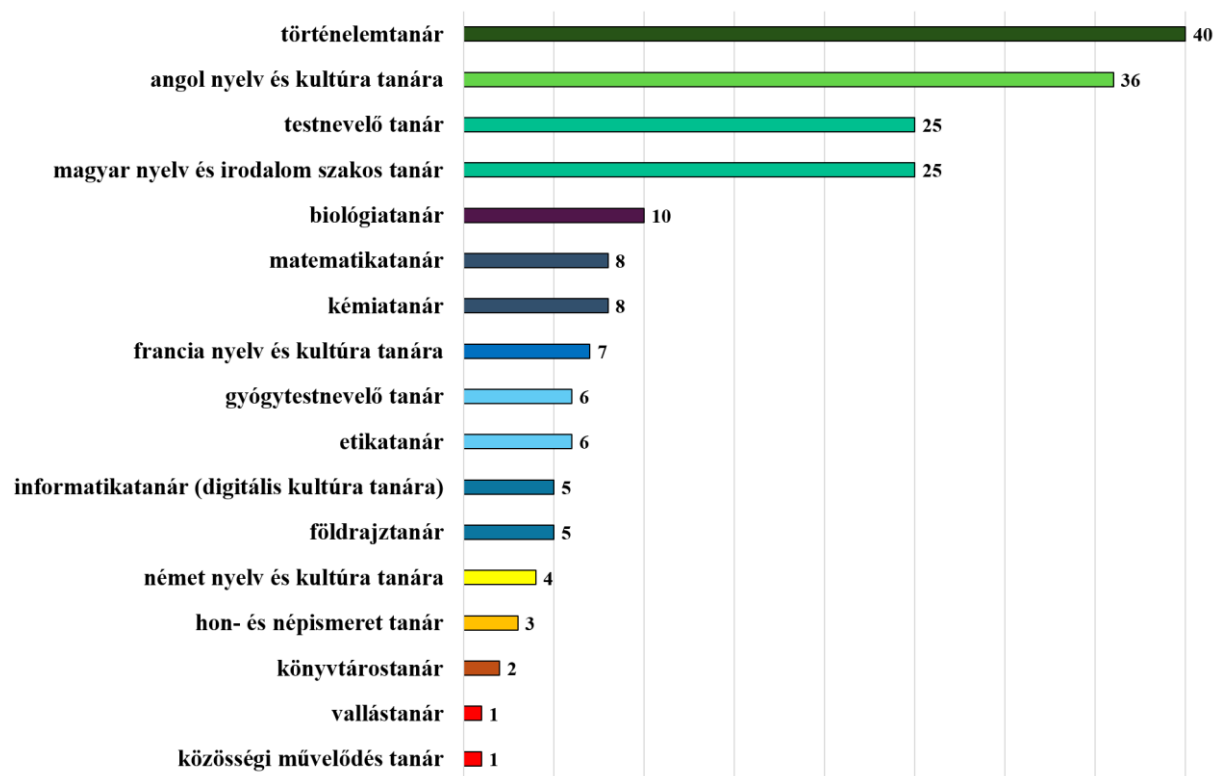
Az eredmények ismertetése előtt a minta bemutatására kerül sor. A kitöltők a Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatói, akik az osztatlan tanárképzésben vesznek részt. A kérdőívet összesen 103 hallgató töltötte ki.

Elsőként a válaszadó hallgatók demográfiai, majd szociokulturális hátterére vonatkozó jellemzőket mutatjuk be, legvégül az intézményi sajátosságaikat. Nemi eloszlás szempontjából a válaszadók 62%-a nő volt. Felmértük a szülők iskolázottságát is, a válaszok alapján nem volt nagy eltérés az édesanyák és édesapák iskolai végzettsége között. 39 hallgatónak rendelkezik az édesanya/nevelőanyja felsőfokú végzettséggel (főiskola, egyetem, PhD, DLA), 21-21 hallgatónak középfokú iskolai végzettség birtokában van az édesanya/nevelőanyja (szakközépiskolai vagy szakiskolai végzettség). 18 főnek gimnáziumi és 2 főnek alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik (kevesebb, mint nyolc általános). Az édesapák/nevelőapák végzettségét tekintve, a hallgatók többségének felsőfokú végzettséggel rendelkezik az édesapja/nevelőapja (30 fő), de ugyanennyi hallgatóról mondható el, hogy az említett szülő szakiskolai vagy szakközépiskolai végzettségű (30-30 fő). 8 főnek gimnáziumot, míg 3 főnek kevesebb mint nyolc általánost végzett el az édesapja/nevelőapja. A kitöltők családi anyagi helyzetére is rákérdeztünk, 103 diákból 49 felelte azt, hogy mindenük megvan, sőt, jelentősebb kiadásokra is telik, 46 fő azt, hogy bár mindenük van, de a nagyobb kiadásokat nem engedhetik meg maguknak, míg 6 hallgató családjában előfordul, hogy a mindennapi kiadásokat se tudják fedezni.

A megkérdezett diákok életkora 18 és 27 év közé tehető. A válaszadók átlagéletkora 21, a legfiatalabb hallgató 18, a legidősebb 27 éves. Szakpárok tekintetében széles skálán mozogtak a válaszok, amit a 3. *ábra* mutat. A kitöltők többsége történelem, illetve angol nyelv és kultúra tanár szakon tanul, a legkisebb számban a hon- és népismeret, könyvtárostanári és vallástanári hallgatók vannak a mintában.

3. ábra

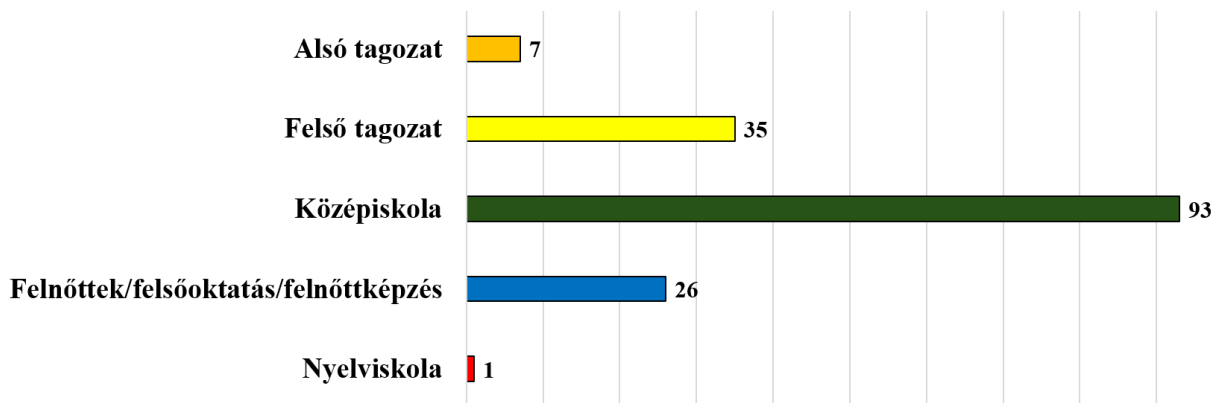
A válaszadók szakpárjai (fő)



A válaszadók több mint fele másod- és harmadéves az egyetemen (67,9%), a legkevesebb válasz a negyed- és ötödéves hallgatóktól érkezett (5%). A hallgatóktól megkérdeztük azt is, hogy milyen korosztályt terveznek tanítani a jövőben, itt lehetőséget adtunk több válasz megjelölésére is. A kapott eredményeket a 4. ábra mutatja, amin látható, hogy a döntő többség középiskolában képzei el a jövőjét. A legkevesebben az általános iskolák alsó tagozatos diákjait szeretnék oktatni, illetve volt egy hallgató, aki nyelviskolában képzei el a leendő munkahelyét.

4. ábra

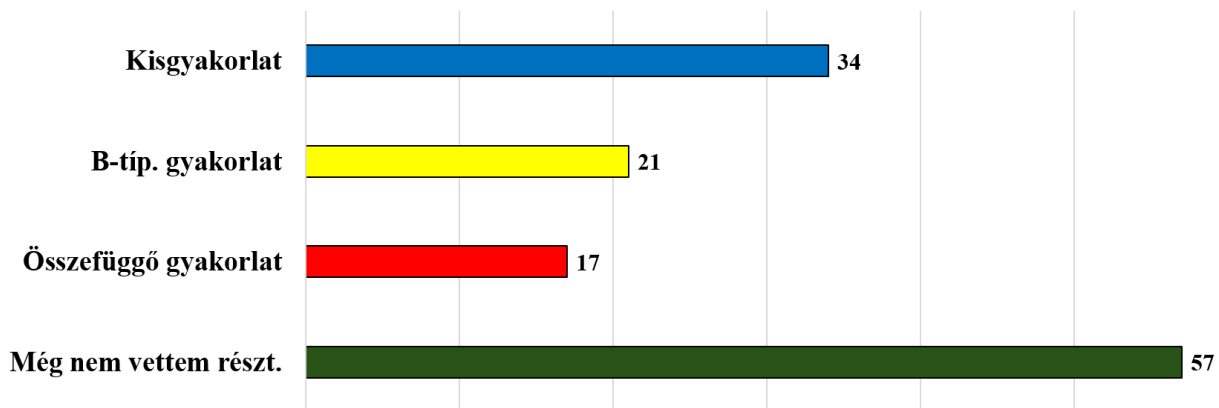
Korosztályok, melynek tanítását tervezik a hallgatók (fő)



Kutatásunk szempontjából fontosnak gondoltuk felmérni azt is, hogy a kérdőívet kitöltők közül hányan és milyen típusú gyakorlaton vettek már részt a képzés során. Hiszen a modern oktatási módszerekkel nem csupán az egyetemi kurzusokon, hanem a különféle gyakorlatok elvégzése során is találkozhatnak. A válaszadók több mint fele nem vett még részt semmilyen gyakorlaton (5. ábra), míg voltak olyan hallgatók is, akik már az utolsó éves összefüggő gyakorlatukat végzik. Ennél a kérdésnél is több lehetőséget megjelölhettek a megkérdezettek.

5. ábra

Gyakorlatok, amelyeken részt vettek már a hallgatók (fő)



5. Eredmények

Az eredményeink közül elsőként a megkérdezett hallgatók két fogalommal, a gamifikációval és a társasjáték-pedagógiával kapcsolatos ismereteit szeretnénk feltárni, de ezen tanulmányban csak az utóbbival kapcsolatban kapott eredményekkel foglalkozunk. A kérdőívben zárt és nyílt végű kérdéseket egyaránt alkalmaztunk. Az utóbbi kérdéstípus segítségével próbáltuk ösztönözni a hallgatókat arra, hogy önálló gondolatukat és véleményüket fogalmazzák meg a témával kapcsolatban. A válaszok megtagadása, a mezők üresen hagyása (vagy értelmezhetetlen, nem releváns válasz adása) miatt az adatoknál torzítás jelenhet meg. Az eredmények bemutatásánál a kvantitatív adatok mellett szó szerinti idézetekkel is szeretnénk árnyalni az eredményeket. A tanárjelöltek szubjektív véleménye és gondolata nagyon fontos, hiszen ezek relevánsak lehetnek a kutatás folytatásának szempontjában.

5.1. Tanárszakos hallgatók és a társasjáték-pedagógia

A kérdőív legnagyobb része egy innovatív oktatási módszerre, a társasjáték-pedagógiára fókuszál. Már a legelső kérdésre adott válasz, miszerint hallottak-e már a hallgatók erről a módszerről, bizonyítja azt, hogy a pedagógusképzés nem vagy nem elég mélyrehatóan ismertet meg a tanárjelöltekkel ezt a módszert.

A kérdésblokk első része arra vonatkozott, hogy a tanárszakos hallgatók mennyire ismerik a társasjáték-pedagógia kifejezést, s hol találkoztak már ezzel a módszerrel. A megkérdezett hallgatók 52,4%-a már hallott a társasjáték-pedagógiáról.

A megkérdezett hallgatók közül 38 fő egyetemi kurzuson találkozott a kifejezéssel, 18 hallgató valamilyen online felületen, 19 fő pedig szaktárstól vagy barátától hallott a társasjáték-pedagógiáról. Tíz hallgató szakirodalom által ismerte meg ezt a módszert. A kitöltők válaszait alaposan átvizsgálva megfigyelhető azért némi ellentmondás. Ugyanis legalább 13 hallgatónál előfordult az, hogy állítása szerint nem hallott még a társasjáték-pedagógiáról, mégis bejelölt egy (ezek szerint kétséges) információs forrást a témát illetően, pedig nem volt kötelező választani a felsoroltak közül, az egyéb kategóriánál jelezhatték volna, hogy nem ismerik a szót (ezt sokan meg is tették).

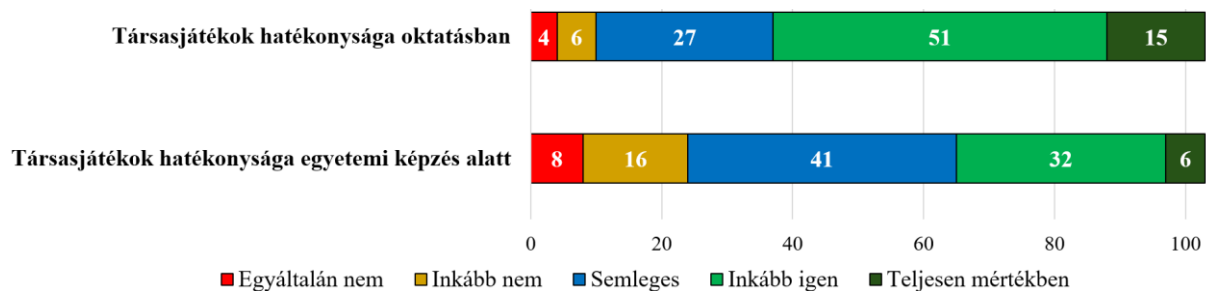
Megkérdeztük, hogy mi jut eszükbe a társasjáték-pedagógia kifejezésről. Szándékosan nem a konkrét definícióra voltunk kíváncsiak, hanem az érdekelt minket, hogy milyen szóasszociáció, milyen önálló gondolatuk van a témával kapcsolatban. Sok válaszban kapott szerepet a *játék* szó valamilyen formában, mint például a *“játszva tanulás”*, *“játékos tanulás”*,

„társasjátékos foglalkozás” stb. A gamifikációra vonatkozó kérdéshez képest sokszínűbb szóasszociációk születtek. Válaszként megjelentek itt is olyan szavak, mint a „motiváció”, „kreativitás”, „élményszerű”, míg egyes válaszadók konkrét társasjátékokat neveztek meg (*Monopoly, Dooble*). Nagymértékben megjelentek olyan válaszok, amelyek a kooperativitásra, csoportmunkára utalnak: „Közösségépítés, diákok motiválása játékos formában”, „Társas élmény”, „Csoportos, játékos feladat”, „Csoportos munka”. Volt olyan hallgató, aki igyekezett maga elé elképzelni a módszert, szó szerint idézve a gondolatát: „Látom magam előtt, ahogy egy osztály tagjai együtt játszanak, miközben közvetetten bár, de sokat tanulnak, fejlődnek...” (angol-kémia szakos, ötödéves hallgató). A hallgatók közül néhányan kompetenciákra asszociáltak a módszer kapcsán: „Segít az érzelmek kezelésében”, „együtműködés és kooperációs készségek fejlesztése”, „közösségi nevelés”. Egyes válaszadók arra utaltak, hogy a társasjáték-pedagógia a fiatalabb korosztályhoz köthető, míg egy hallgató úgy vélte, hogy ez a módszer „Plusz energiabefektetés a tanár részéről”. Egyes tanárjelöltek a társasjáték-pedagógia pozitív tulajdonságát emelték ki, miszerint a módszer „lehetővé teszi a gyermekek nagyobb fokú bevonását, hiszen - az online játékokkal ellentétben - ennek fizikai formája is van” (angol-történelem szakos, hatodéves). Néhány válaszból körvonalazódik, hogy a hallgatók nem tanári szerepben, hanem tanulóként már részesei voltak a társasjáték-pedagógiának, csak nem tudtak az edukatív háttéréről: „Korábban egy iskolában nagy hangsúlyt fektettek a táblajátékok általi nevelésre, de feltételezem, hogy itt nem erről van szó” (biológia-matematika szakos, elsőéves). A válaszadó elgondolása azonban helytálló volt, hiszen a társasjátékalapú-oktatásban a táblajátékoknak is nagy szerepük van. Előnyük, hogy a tanulási folyamatokba könnyedén beilleszthetők és tevékenykedve tanítanak, miközben fejlesztik a komplex gondolkodást és a szociális kompetenciákat (Sütő & Bruszt, 2023).

A hallgatók 61%-a véli úgy, hogy a társasjátékok hatékonyak az oktatásban, de csak 39%-uk szerint hatékony a saját tanulása szempontjából az egyetemi képzése alatt (6. ábra). Az eredményekből a „semleges” választ adók száma utalhat nekünk arra, hogy ha a tanárjelöltek a képzésük során gyakrabban és részletesebben találkoznának a társasjáték-pedagógiával, akkor nagy valószínűséggel el tudnák dönteni, hogy a módszer mennyire hatékony vagy milyen akadályai lennének. A nagyszámú semleges válaszból következtethetünk arra, hogy nincsen mélyreható ismeretük, nem igazán ismerik a módszer alkalmazásának sok pozitív hatását.

6. ábra

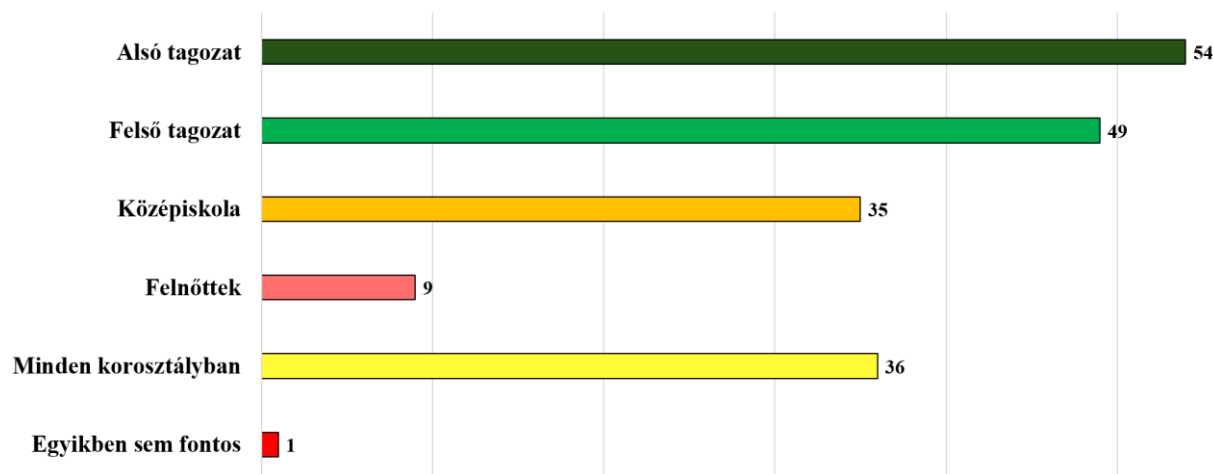
Társasjátékok hatékonysága egyetemi képzés alatt és az oktatásban (fő) (N=103)



A hallgatók egy része úgy gondolja, hogy a társasjátékok, illetve azok alkalmazása a tanórán csupán a kisgyerekeknek működhet jól. Kiemelten fontos, hogy egyetemi képzés során megismerkedjenek a társasjáték-pedagógiával, illetve a társasjátékok hatékonyságát alátámasztó szakirodalommal. A korábbi kutatások is alátámasztják, hogy nemcsak óvodáskorú vagy kisiskoláskorú gyermekeknek működnek jól ezek a módszerek, hanem a középiskolai, egyetemi oktatás során, sőt a munkahelyi környezetben is megállják a helyüket. A következő kérdésünk arra vonatkozott, hogy akiknél már alkalmazták a társasjátékot tanórán, ők hogyan érezték magukat közben. A hallgatók körülbelül 76 %-a felelte azt, hogy élvezte vagy nagyon élvezte, és csupán 3 %-a (2 fő) felelte azt, hogy számára kellemetlen volt a szituáció, a többieknek semleges élményt jelentett. Azt a gondolatot, hogy a társasjáték-pedagógiát főként fiatalabb korosztályhoz kapcsolják a hallgatók erősíti az az eredmény is, hogy a megkérdezettek többsége úgy gondolja, hogy az általános iskolai korosztálynál lenne a leghasznosabb ez az oktatási módszer, de hasonló vélemény született a felső tagozaton való hatékony alkalmazásával kapcsolatban is. 36 hallgató úgy gondolta, hogy minden korosztály számára hasznos lehet, míg 35 fő inkább a középiskolában való használatát tartaná hasznosnak. (7. ábra).

7. ábra

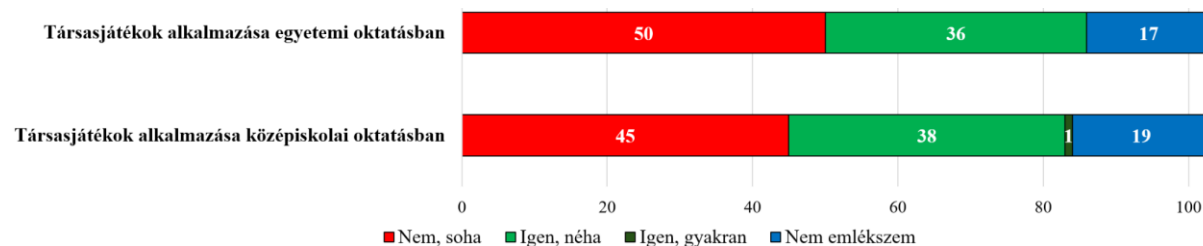
Társasjáték-pedagógia fontossága az egyes korosztályokban (fő)



Fontosnak tartottuk azt is felmérni, hogy a hallgatók középiskolai pedagógusai, illetve egyetemi oktatói milyen gyakran használtak társasjátékokat a tanórákon. A 8. ábrán látható, hogy hasonló eredményeket kaptunk mindkét tekintetben a társasjátékok alkalmazásának gyakoriságával kapcsolatban.

8. ábra

Társasjátékok alkalmazása középiskolai és egyetemi oktatásban (fő) (N=103)

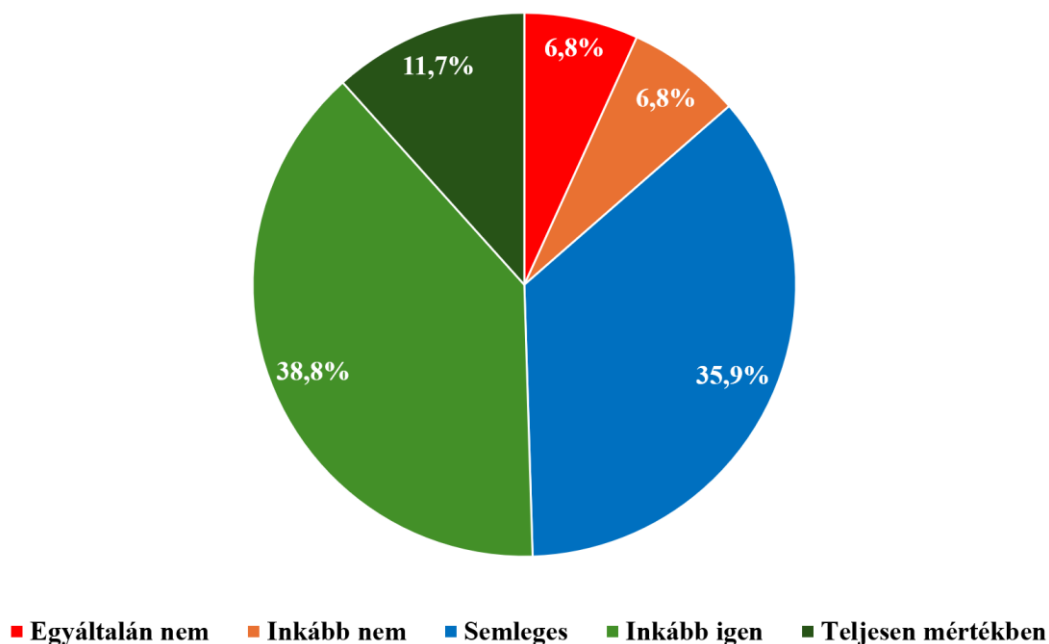


Ezt követően arra is kitértünk, hogy milyen egyetemi kurzuson találkoztak társasjátékokkal oktatási céllal. 28 fő hallgató jelölt be a pedagógiai-pszichológiai modulhoz köthető kurzust, míg 11 fő szak módszertani kurzust, 9 fő szaktárgyi kurzust és egy fő szabadon választható kurzust jelölt. Konkrét játék megnevezésénél a Dixit játékot nevezte meg 13 hallgató is.

A kutatás során választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy hallgatóként mennyire tartják fontosnak azt, hogy a társasjáték-pedagógia a pedagógusképzés része legyen, illetve azt, hogy erről a módszerről az egyetemi oktatók is kapjanak képzést (9. és 10. ábra).

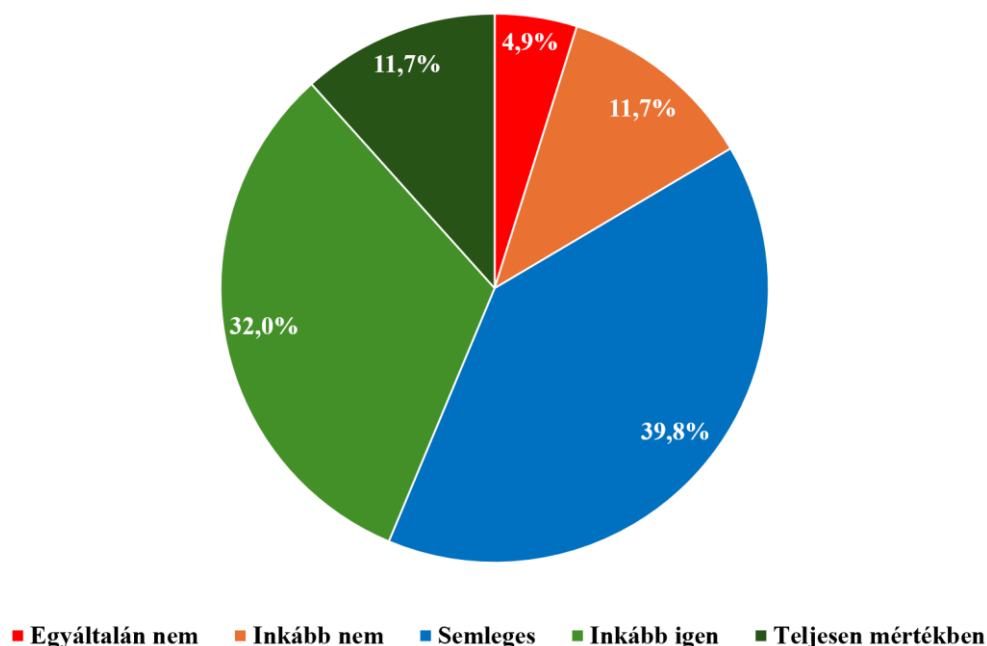
9. ábra

Társasjátékok fontosságának megítélése a tanárképzésben (%) (N=103)



10. ábra

Társasjátékok fontosságának megítélése egyetemi oktatók esetében (%) (N=103)



A megkérdezettek körülbelül fele úgy gondolja, hogy lenne helye a társasjáték-pedagógiának a pedagógusképzésben és fontosnak tartják azt is, hogy ezzel az újfajta módszerrel az őket oktatók is naprakészek legyenek. Tehát az igény meg van arra, hogy a tanárjelöltek új, hatékony oktatási módszereket ismerjenek meg, bár a diákok 15-20%-a az ellenkező véleményen van. Itt is kiemelnénk a nagyszámú semleges választ, aminek a

háttérben a korábbi kérdéshez hasonlóan állhat a tanárjelöltek nem széleskörű ismerete a módszerről, így bizonytalanok azzal kapcsolatban, hogy érdemes-e ezzel a pedagógusképzés során részletesen is foglalkozni. Továbbá meg kell említenünk, hogy a semleges válaszok magas aránya az ötfokú Likert skála hátrányaként is értelmezhető. Annak ellenére, hogy kevesebb hallgató preferálná, ha a társasjáték-pedagógia módszertana megjelenne a képzésben, mégis többen (71 fő) szívesen olvasnának a témával kapcsolatos szakirodalmat önfejlesztés és ismeretszerzés céljából.

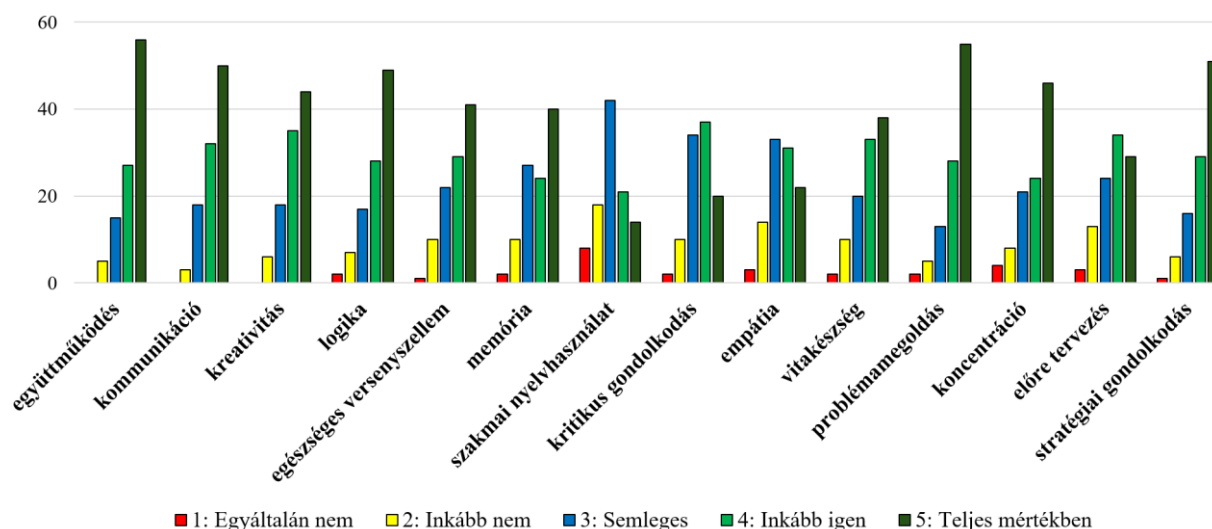
A megkérdezett diákok csupán 5%-a érzi teljes mértékben magát felkészültnek arra, hogy társasjáték-pedagógiát alkalmazzon az óráin magabiztosan. Annak ellenére, hogy a megkérdezettek 96%-a egyetért azzal a kijelentéssel, hogy az oktató társasjátékok használata egyébként növelné a diákok motivációját valamilyen szinten, továbbá közel 72%-a a kitöltőknek szeretné is majd a jövőben alkalmazni ezt a módszert. Ahhoz, hogy ezt a céljukat sikeresen elérjék, szükség van arra, hogy a tanárképzés felkészítse őket erre.

103 hallgatóból 34 fő érzi úgy, hogy nem lenne elég felkészült arra, hogy alkalmazza ezt a módszert, 37 fő pedig semleges a témával kapcsolatban. Pedig a jelenlegi oktatásügyi és motivációs kihívások megkövetelik a már dolgozó és jövőbeni pedagógusoktól, hogy ismerjék és hatékonyan alkalmazzák az új, modern módszereket az effektív oktatás érdekében. Azon kérdéseinkre, hogy szerintük a szaktársaik, hallgatótársaik mennyire lennének nyitottak a társasjátékok oktatásba való bevezetésére többnyire pozitív visszajelzést kaptunk, ugyanis a megkérdezettek 67%-a gondolja úgy, hogy a többség nyitott lenne rá és 7%-a, hogy mindenki, míg 24% vélekedett úgy, hogy kevesen lennének nyitottak és csupán 2%, hogy senki sem.

Fontosnak gondoltuk felmérni a hallgatók véleményét arról is, hogy a társasjáték-pedagógia alkalmazása milyen mértékben fejlesztheti a diákok egyes készségeit (11. ábra).

11. ábra

Vélemények társasjátékok egyes kompetenciákra gyakorolt fejlesztő hatásáról (fő)



Az eredményekből látszik, hogy a tanárjelöltek többsége belátja, hogy ez a módszer sok pozitív lehetőséget rejt magában. A hallgatók ötfokú skála segítségével jelölhették meg, hogy az egyes készségek milyen szinten fejleszthetők ezzel a pedagógiai módszerrel. Az élvonalban szerepelt az eredmények alapján az együttműködés, a problémamegoldó képesség és a stratégiai gondolkodás fejlesztése. Kevés olyan válasz érkezett, melynél a hallgatók azt jelölték be, hogy egyes készségeket egyáltalán nem fejlesztenek az oktató társasjátékok, de az egyik ilyen a szakmai nyelvhasználat volt. Pedig egy gondosan megtervezett és pedagógiaileg megfelelően használt társasjáték nagyban segítheti a szakmai szókincs fejlesztését is. Az empátia, mint készség is az utolsó helyeken végzett. Talán a tanárjelöltekben egy játék során esetlegesen kialakuló vita, harag vagy veszekedés rémképe jelenik meg, ami sajnos természetes velejárója lehet egy kooperatív oktatási módszernek.

Kíváncsiak voltunk a hallgatók véleményére azzal kapcsolatban, hogy mit tartanak a társasjáték-pedagógia legnagyobb előnyének és hátrányának, amely nyílt végű kérdésként szerepelt a kérdőívben. Több válaszban megjelent az a gondolat, hogy ez a módszer motiváló hatással bír, élményszerűbbé és interaktívabbá teheti a tanórákat, továbbá több hallgató utalt arra, hogy nagyon jól fel lehet használni csapatépítésre és a kooperációs képességek fejlesztésére. Az egyik válaszadó szerint ez egy „jutalom” a diákok számára, „kedvcsináló”, a módszer „oldja a diákok hangulatát”. Egy hallgatótól idézve „a vizuális és auditív módszerrel könnyen tanulók jobban emlékeznek egy-egy ilyen rendhagyó órára” (angol-francia szakos, elsőéves) Egy fontos gondolatot szeretnénk kiemelni, miszerint egy tanárjelölt a módszer legnagyobb előnyének a „nyitottságot a diákok felől” nevezte meg. Ez utalhat a pedagógus felé

és/vagy a tantárgy felé való nyitásra is. Mind a kettő pozitívan tudja befolyásolni az egyes tantárgyak iránti attitűdöket, ami a STEM tárgyaknál kifejezetten fontos lenne a jelenkori oktatási rendszerben. Egy válaszadó szerint „...*pl. egy közösséget szerintem össze tud kovácsolni többé-kevésbé egy vagy több ilyen alkalom...*”. Több nyelvtanár is megemlítette, hogy hatalmas előnye a módszernek, hogy „*képes eltérő képességű diákokat is azonosan bevonni, lehetőséget adni a kevésbé aktívoknak is bevonódni*” (angol-biológia szakos, hatodéves), „*Több feladatot lehet megoldatni párhuzamosan, a csoportokat akár szintek alapján beosztani (főként nyelvtanulás)*” (angol-francia szakos, másodéves), „*Több csoportra lehet bontani a diákokat, akár szint alapján is (nyelvoktatás)*” (angol-francia szakos, másodéves). Tehát több kitöltő is észrevette, hogy a módszer differenciálásra is tökéletesen alkalmas és lehetőséget teremt arra, hogy minden tanuló a saját tempójában és szintjén legyen képes haladni és sikereket elérni. „*A bújtatott tanulás, a tananyag "álcázott" megtanulása*”, az maga a módszer legnagyobb előnye. „*Játékba burkolva jobban tanulnak a diákok*”, „... *a diákok anélkül tanulnak, hogy észrevennék*”. Volt, aki utalt arra, hogy ezzel tehermentesíteni is lehet a tanulókat, ugyanis a „*diákokban nem tudatosul olyan nagy mértékben, hogy épp "munka" van, de gondolom, hogy motiváltan oldanak meg a feladatokat, és így sokat tanulnak belőle anélkül, hogy különösebb tehernek élnék meg*” (angol-kémia szakos, ötödéves). A válaszokban leggyakrabban megemlített szavakat a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat

A társasjáték-pedagógia előnyei a válaszokban előforduló leggyakoribb szavak alapján

Kifejezések:	motiváció, motiválás, ...	játék, játszva, ...	együttműködés	élmény, élményszerű
Előfordulás száma:	12	12	7	4

A kutatás során igyekeztünk a társasjáték-pedagógia legnagyobb hátrányait is felmérni. Egyes válaszadók kiemelték, hogy egyszerűen nem is találkoznak/találkoztak több, oktatásban jól alkalmazható társasjátékkal, míg több hallgató az időhiányt emelte ki, vagy a plusz felkészülést a pedagógus részéről, illetve a lassabb haladást a tananyagban. Sok tanárjelölt fejezte ki a félelmét azzal kapcsolatban, hogy az új módszer használata során elveszne a tantárgy és a diákok komolysága, könnyen elterelődne a figyelem. Volt, aki a kollégák véleményétől is tart a módszer kapcsán, nem tudja, hogy „*mennyire értékelik a diákok és a kollégák a társasjátékok alkalmazását*”. Kaptunk összetettebb, komolyabb választ is, ami rávilágít az egyes módszerrel járó nehézségekre: „*Idő hiányában nehezen lehetne jól kivitelezni*

egy 45 perces tanórán. Alapvetően remek ötlet, de szerintem nem mindegy milyen összetételű csoportba visszük, hogy milyen érzelmi intelligencia szinttel rendelkeznek a tanulók. Lehet nagyon jó és nagyon rossz élmény is egy diák számára. Például, ha nem olyan képességű és úgy érzi hátráltatja a csapatát” (biológia-kémia szakos, hatodéves). Ezek mind valós félelmek lehetnek, de ezt is, csakúgy, mint akármelyik oktatási módszert és stratégiát, meg kell tanulnia a pedagógusoknak alkalmazni. A hallgatók félnek a lehetséges negatív következményektől – néhány példa a válaszaikból: *vitahelyzetek, kellemetlen szituációk, fegyelmezési problémák, konfliktusok, zaj, rendbontás* -, félnek, hogy nem tudják ezeket megfelelően kezelni. A legtöbb hallgató az időhiányra utalt, amely valóban aggasztó probléma a mai oktatási rendszerben. Hiszen túl sok a tananyag és túl kevés az idő arra, hogy a tanár ne csak a lexikális tudás átadására törekedjen, hanem élményszerűen tanítson. Pedig muszáj megtalálni az aranyközéputat, hiszen a diákok motiválása szintén elengedhetetlen feladatunk. Ez a *kevés idő - sok információ* problémakör már korábbi kutatásoknál is hangsúlyos szerepet kapott (Kocsis & Szilágyi, 2023). A társasjáték-pedagógiának, mint módszernek érezhető a pozitív hatása úgy is, ha nem minden tanórán, hanem rendszeres időközönként használja az oktató.

A téma utolsó részében megkérdeztük a hallgatókat, hogy hazai viszonylatban mi lehet a legnagyobb akadálya a társasjáték-pedagógia használatának. A legtöbb hallgató a kevés óraszámmal és a tanórák rövideségével értett egyet, de többségük megjelölte a szakmódszertani felkészületlenséget, illetve az egyes iskolák anyagi keretének szűkösségét is. Egyes hallgatók az érdektelenséget látták akadálynak, míg volt olyan hallgató, aki az egyes tantárgyakhoz (pl. természettudományos tárgyak) hatékonyan felhasználható társasjátékok csekély számát tekintette nehézségnek.

Megkérdeztük a tanárjelölteket, hogy szerintük mely tantárgyaknál lenne a leghatékonyabb az oktató jellegű társasjátékok használata. A válaszok alapján az idegen nyelvek, a történelem, az irodalom és a biológia oktatásában látják a társasjáték-pedagógia jövőjét, míg a legkevésbé hatékonynak az ének-zene, testnevelés, rajz és informatika oktatásában gondolják.

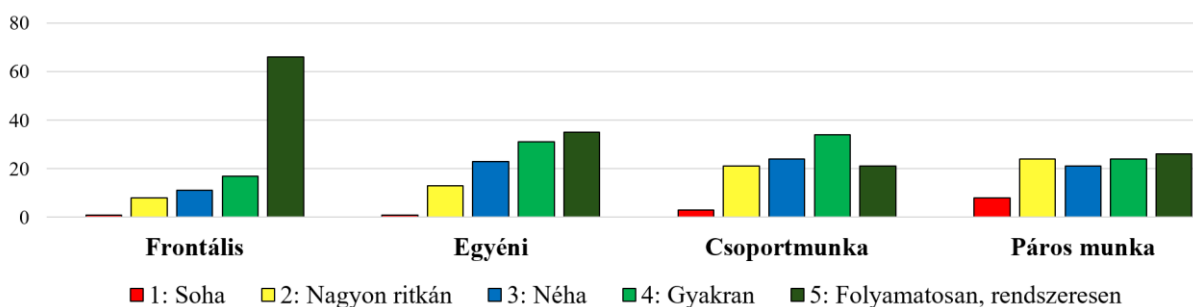
5.2. Egyetemi oktatók által használt munkaformák és didaktikai módszerek

A kérdőív egy rövid részében a tanárjelöltek egyetemi oktatói által használt oktatási módszereket és munkaformák gyakoriságát mértük fel, ugyanis egyetértünk korábbi kutatások megállapításaival (Kocsis & Pusztai, 2024a), miszerint a pedagógusképzésben különösen fontos lenne, hogy az egyetemi kurzus során is változatos módszerekkel és munkaformákkal

találkozzanak a tanárjelöltek, hiszen ezek mintaként szolgálhatnak. Ötfokú skála segítségével kellett válaszolni a hallgatóknak arra, hogy a felsőfokú tanulmányaik során milyen gyakran fordultak elő a frontális, egyéni, páros és csoportmunkák. Az eredményekből könnyen lesűrhető, hogy a frontális munkaforma dominált (12. ábra). Ezt követte az egyéni, majd a csoportos és páros munka. Legkevésbé a páros munkát szokták alkalmazni, pedig a társtanulás és a páros munkaforma hatékonyságáról több szakirodalom is született már (Kagan, 2004).

12. ábra

Munkaformák gyakorisága egyetemi képzés alatt (fő)

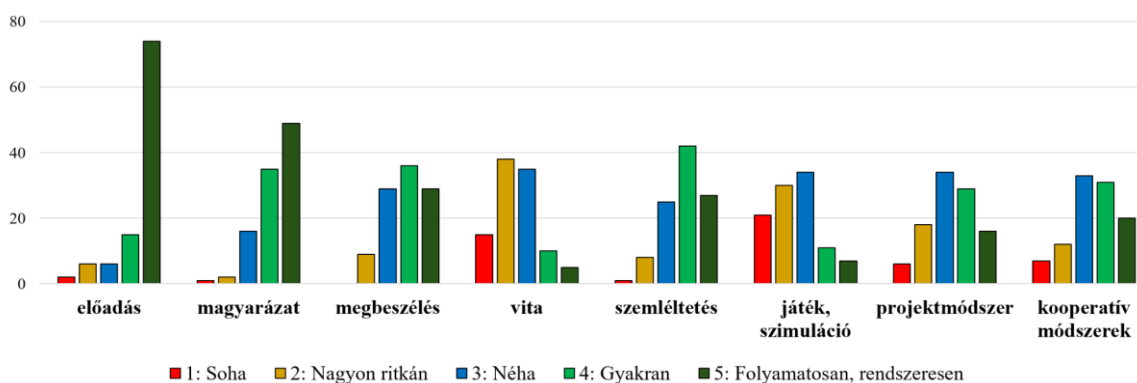


Az egyetemi oktatók által használt oktatási és didaktikai módszerek közül az alábbiak gyakoriságára kérdeztünk rá a hallgatóknál: előadás, magyarázat, megbeszélés, vita, szemléltetés, játék és szimuláció, projektmódszer és kooperatív módszerek (13. ábra). A legritkábban használt módszerek közé sorolható be a vita, játék és szimuláció. Pedig, ha arra gondolunk, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók oktatóiról van szó, a szimulációs gyakorlatoknak alapvető fontosságúnak kellene lennie. Hiszen ezekkel tudna a tanárjelölt felkészülni a munkája során esetlegesen bekövetkező eseményekre, illetve azok megoldására. De azt pozitív látni, hogy a szemléltetés eszközével sok oktató él, illetve viszonylag gyakran használnak projektmódszert és egyéb kooperatív módszereket is.

13.

ábra

Egyetemi oktatók által alkalmazott oktatási és didaktikai módszerek gyakorisága (fő)



6. Megbeszélés

A dolgozatunk zárásaként szeretnénk összefoglalni a munkánk célját, az alkalmazott módszereket és a mintavételt. Szeretnénk ismertetni a fontosabb eredményeket, összegezni a kutatás limitációit és javaslatokat tenni a jövőbeni kutatásokra.

Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk a tanárjelölt hallgatók a társasjáték-pedagógiával kapcsolatos ismereteit és tapasztalatait. További célunk volt, hogy felmérjük a pedagógusképzésben lévő egyetemi oktatók által használt munkaformák és didaktikai módszerek gyakoriságát a vizsgált tanárszakosok körében. Mérészközként online kérdőívet alkalmaztunk, amelyet 103 pedagógusképzésben résztvevő hallgató töltött ki a Debreceni Egyetemről. A kutatás során a kényelmi mintavétel lehetőségével éltünk.

Kutatásunk során elsőként a megkérdezett hallgatók társasjáték-pedagógiával kapcsolatos tapasztalatait vizsgáltuk, kutatási kérdésünk egyik része is ennek vizsgálatára irányult. A társasjáték-pedagógia kifejezést a kitöltő hallgatók 52%-a ismerte, viszont a hallgatók több mint fele úgy vélte, hogy hatékony módszer lehet az oktatásban. Többségük preferálná, ha az egyetemi tanulmányaik során részletesebben megismerkedhetnének a társasjátékok tanórán való alkalmazásával. Ezt az igényt az a tény is alátámasztja, hogy önbevallás alapján a 103 főből csupán 5 hallgató jelentette ki azt, hogy teljes mértékben felkészültnek érzi magát ezen módszer szakszerű használatára. Kutatásunkban vizsgáltuk a tanárszakos hallgatókat oktató egyetemi tanárok munkaformáinak és oktatási módszereinek gyakoriságát, változatosságát. Az eredmények összhangban vannak Kocsis & Pusztai (2024b) kvalitatív kutatásával, ugyanis az általunk megkérdezett hallgatók is az önálló, illetve frontális munkaformákat emelték ki, amelyeket az oktatók a leggyakrabban alkalmaznak, a csoportmunka és a páros munka alkalmazása háttérbe szorul. A módszereket tekintve főként az előadás és a magyarázat dominál, s kevésbé jelenik meg a kurzusok során a vita, a szimuláció, vagy éppen a játék.

Az eredményeinkből körvonalazódik, hogy az általunk megkérdezett mintában is főként a hagyományos munkaformák és oktatási eszközök dominálnak, s a kurzusokon mind elmélet, mind gyakorlat formájában ritkán kerülnek alkalmazásra innovatív módszerek. A kutatás betekintést nyújt a tanárszakos hallgatók tapasztalataiba a gamifikációval és a társasjáték-pedagógiával kapcsolatban, s a pilot kutatásunk eredményei arra engednek következtetni, hogy ezen módszerek bemutatására nagyobb hangsúlyt kell fektetni a jelenlegi pedagógusképzésben is. Ezen módszerek tanulói, hallgatói eredményességére és kompetenciafejlődésére gyakorolt hatását számos kutatás alátámasztotta (Illeris, 2010; Bereczki, 2016; Lim et al., 2019). A

pedagógusképzésben alkalmazott módszerek frissítése, az innovatív, naprakész ismeretek átadása nemcsak azért fontos, mert a képzéssel való elégedettség, a képzésben való csatlóadás vagy motivációhiány akár a lemorzsolódás előrejelzője lehet (Kovács et al., 2019), hanem azért is, mert napjainkban a felsőoktatási hallgatókat egyre kevésbé motiválja az elméletközpontú oktatás (Kocsis & Pusztai, 2024a), ráadásul egyre erőteljesebb fogyasztóorientált attitűdökkel rendelkeznek, azaz a diploma megszerzése mellett már foglalkoztathatóságra is fókuszálnak (Tomlinson, 2017). A pedagógusképzésben éppen ezért fontos, hogy ne csak az elméleti anyagok legyenek naprakészek, hanem különösen fontos ezeknek az új ismereteknek, innovatív módszereknek a gyakorlatba való átültetése, hogy a tanárszakosok a későbbi hivatásuk során magabiztosan használják ezeket a módszereket, és képesek legyenek az iskolában tanuló generáció igényeinek megfelelő motiválásra (Mészáros, 2014).

7. Következtetés

A kutatási eredményeink bizonyos korlátok figyelembevételével értelmezhetők. Vizsgálatunk első limitációja, hogy az eredményekből nem vonhatók le széleskörű, általános következtetések, a megállapításaink csak az általunk vizsgált mintára jellemzők. Kutatásunkban csak a Debreceni Egyetemen tanuló tanárszakos hallgatókat kérdeztük meg. A megkérdezett hallgatók közül többen a képzésük elején vagy közepén járnak és még kevés gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek. Az adatfelvétel korlátozott időkeretben valósult meg, így a pilot kutatásunk eredményei csak előzetes betekintést nyújtanak a témáról. A kutatás további akadálya volt, hogy a kutatás időbeli korlátai miatt viszonylag kevés hallgatót sikerült elérnünk, így a mintánk elemszáma csekély. Mélyebb, komplexebb megállapítások és összefüggések levonásához nagyobb mintára van szükségünk. Jövőbeli terveink között szerepel az adatfelvétel folytatása, s ezáltal a válaszadók számának gyarapítása. Az adatfelvétel folytatásával az elsődleges célunk, hogy az említett felsőoktatási intézményből minél több tanárszakos hallgatót érjünk el, de távlati célként megjelenik, hogy feltárjuk más felsőoktatási intézmény pedagógusképzésében tanuló hallgatók tapasztalatait is, amely jó összehasonlítási alapot biztosítana.

A jelenlegi kutatást nemcsak az adatfelvétel folytatásával szeretnénk kiegészíteni, hanem további célunk, hogy az általunk tervezett kémia társasjátékot (*Chem on! Mi a reakciód?*) teszteljük kémiatanár szakos hallgatókkal. A tesztelést követően kérdőív révén visszajelzést kérünk a társasjáték dinamikájáról, mechanizmusáról. Terveink között szerepel, hogy a fenti célcsoporttal fókuszcsoporthoz interjút készítsünk annak érdekében, hogy

árnyaltabb képet kapjunk a társasjáték-pedagógiáról alkotott véleményükről, azok lehetőségeiről és akadályairól, valamint az egyetemi tapasztalataikról.

Bár az említett limitációk miatt nem lehet általános következtetéseket levonni, de úgy véljük, hogy ez a feltáró jellegű kutatás jó ugródeszka lehet az elkövetkezendő kutatásokhoz. Az adataink hozzájárulnak ahhoz, hogy információkat szerezzünk a tanárjelöltek tapasztalatairól, bizonyos módszerekkel kapcsolatos vélekedéseikről. Ezen kutatás jó kiindulópontot jelent további elemzések és kutatások folytatásához, amelyek a tanárjelöltek bizonyos módszerekben való jártasságával, vagy a felsőoktatásban alkalmazott módszerekkel foglalkozik. A munkánk betekintést nyújt egy területre, amelyet korábban hazai viszonylatban ritkán vizsgáltak, mint a társasjáték-pedagógia alkalmazása a felsőoktatásban. A jelenlegi adataink hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a későbbiekben részletesebb és konkrétabb javaslatokat fogalmazzunk meg a társasjáték-pedagógia alkalmazására a hazai pedagógusképzésben.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a pedagógusképzés során is nyomon kell követni a legújabb módszertani irányzatokat, s lehetőleg alkalmat biztosítani a gyakorlati tapasztalatszerzésre, hogy a tanárjelöltek olyan naprakész, innovatív módszerek birtokában hagyják el a felsőoktatást, amelynek segítségével képesek lesznek a fiatal generáció motiválására és hatékony oktatására. A kutatásunk legfőbb erőssége, hogy releváns és időszerű problémára reflektál, amelyet igyekeztünk szilárd nemzetközi és hazai elméleti keretekre alapozni. A kutatás újszerűsége, hogy a társasjátékok tanórai alkalmazása hazai viszonylatban eddig kevés figyelmet kapott, s további újdonságértéke, hogy a témát a tanárszakos hallgatók szemszögéből vizsgáljuk. A kutatás hozzájárulhat a pedagógusképzés fejlesztéséhez azáltal, hogy rávilágít az innovatív oktatási módszerek szükségességére, és elősegítheti a társasjáték-pedagógia szélesebb körű elterjedését az oktatás különböző szintjein.

8. Köszönetnyilvánítás, támogatás

Elsősorban mentorunknak és témavezetőnknek, Enterszné Dr. Kocsis Zsófiának tartozunk köszönettel, aki szakmai tudásával, szakszerű észrevételeivel és tanácsaival jelentősen hozzájárult a dolgozatunk elkészítéséhez. Köszönjük a konzultációkat, a ránk fordított idejét, energiáját és munkáját!

„A KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM EKÖP-24- 2 KÓDSZÁMÚ EGYETEMI KUTATÓI ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”



9. Irodalom

Aaron, S. F. & Jasson, P. (2018). The Use of Board Games as Learning Media of Project Time Management. *Journal of Nonformal Education*, 4(1), 69–78.

Andrewartha, L. & Harvey, A. (2017). Student voice and influence on employability in Australian higher education. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 8(1), 202–214. <https://doi.org/10.21153/jtlge2017vol8no1art657>

Antonaci, A., Dagnino, F. M., Ott, M., Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Lavagnino, E., Romero, M., Usart, M. & Mayer, I. (2015). A gamified collaborative course in entrepreneurship: Focus on objectives and tools. *Computers in Human Behavior*, 51, 1276–1283. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.082>

Ágnes, B. (2016). Változások és új kihívások a következő vezetői generáció menedzsment oktatásában. In *Limes: a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve*. (pp. 40-47).

Bácsi, J. (2017). Szempontok a Z generáció hatékonyabb tanításához. In Mészáros, A. & Lestyán, K. (szerk.) *Generációso(k)k: Tanulmányok a generációk témakörében* (pp. 64-80). Gödöllő, Magyarország: Szent István Egyetem Egyetemi Kiadó.

Bereczki, E. O. (2016). Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány: oktatás kutatás innováció*, 4(3), 5–20.

Boncz, I. (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC higher education reports. *ERIC Clearinghouse on Higher Education*. The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036–1183.

Borbás, R., Füzesi, I., Szalay, L. & Tóth Z. (2022). A kémia tantárggyal és a természettudományos kísérletekkel kapcsolatos attitűdök változása egy kutatásalapú természettudomány-tanításhoz kapcsolódó longitudinális vizsgálat során. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(3-4), 49–73.

Brydges, S. & Dembinski, H. (2019). Catalyze! Lowering the Activation Barriers to Undergraduate Students' Success in Chemistry: A Board Game for Teaching Assistants. *Journal of Chemical Education*. 96(3), 511–517. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00544>

Bús, I. (2022). Fejezetek a játékpédagógia történetéből. *Kultúratudományi Szemle*, 4(3-4), 40–62. <https://doi.org/10.15170/KSZ.2022.04.03-04.03>

Camacho-Sánchez, R., Rillo-Albert, A. & Lavega- Burgués, P. (2022). Gamified digital game-based learning as a pedagogical strategy: Student academic performance and motivation. *Applied Sciences (Basel, Switzerland)*, 12(21), 11214. <https://doi.org/10.3390/app122111214>

Carbonell, X., Chamarro, A., Fuster, H., Griffiths, M., Talarn, A. & Oberst, U. (2012). Psychological motivation in online role-playing games: A study of Spanish *World of Warcraft* players. *Anales de Psicología*, 28(1), 274–280.

Ceglédi, T., Bodnár, D., Csák, Z., Fekete, D., Fekete, E. K., Horváth, A., Janecskó, L., Kiss, D. M., Papp, H., Puskás, M. & Tóth, R. (2024). Hallgatók a tanárképzés és az oktatás fejlesztéséért – A CHERD-Hungary oktatáskutató gyakornoki program a debreceni egyetemen. *Pedagógusképzés*, 22(3), 080–096. <https://doi.org/10.37205/tel-hun.2023.3.04>

Clarke, R. I., Lee, J. H. & Clark, N. (2017). Why video game genres fail: A classificatory analysis. *Games and Culture*, 12(5), 445–465. <https://doi.org/10.1177/1555412015591900>

Chrappán, M. & Malmos, E. (2016). Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. *Educatio*, 25(4), 608–616.

Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó Kft.

Damsa, A. & Fromann, R. (2016). Gamification and gameful approaches in education, business, and IT. *Infomatika*, 18(1), 28–33.

Damsa, A. & Fromann, R. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új pedagógiai szemle* 66(3-4), 76–77.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 85–107). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011): From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *International Conference on Entertainment and Media in the Ubiquitous Era*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Hendrix, K., Van Herk, R., Verhaegh, J., & Markopoulos, P. (2009). Increasing children's social competence through games, an exploratory study. In *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 182-185). Association for Computing Machinery, New York, NY, United States. <https://doi.org/10.1145/1551788.1551823>
- Hrabéczy, A., Kocsis Zs. & Greba, I. (2024). Oktatási tevékenység és oktatói jóllét a közép- és kelet-európai felsőoktatási oktatók körében. In Kovács, K., Pally, K. *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség*. CHERD-Hungary: Debrecen, Hungary, 2024.
- Hurtado, S. (2007). The Study of College Impact. In Gumpert, P. J. (Ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their contexts* (pp. 94-113). Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801886140>
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396–406. <https://doi.org/10.1080/02601370304837>
- Jamutai, S. (2019). *The effect of using a Six Brick Duplo Bolck guided play approach on pre-school learners visual perceptual abilities*. Nelson Mandela University. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.634>
- Jekkel, D. & Jekkel, O. (2017). Generációs különbségek az infokommunikációs eszközök használatában, az oktatás optimalizálása az új igényekhez. In Mészáros, A. & Lestyán, K.

(szerk.) *Generációso(k)k: Tanulmányok a generációk témakörében* (pp. 26-39). Gödöllő, Magyarország: Szent István Egyetem Egyetemi Kiadó.

Jesztl, J., Lencse, M., Kárpáti Gy., A., Vastag, Zs., Zsille, K., Buzgó, É., Serbán, B., Bagó, S., Páll, G., Bolla, A., Heltai, J., Bödecs, P., Bödecs, A., Csatlós, M. & Kőszegi, B. (2016). *Játsszunk helyesen! A játékpedagógia helye a fiatal segítők társadalmi felelősségvállalásában*. Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány, Budapest.

Jeszt, J. & Lencse, M. (2018). *Társasjáték-pedagógia*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
<https://doi.org/10.1556/2065.185.2024.7.14>

Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás, második, javított kiadás*. Budapest, Ökonet Kft.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kapp, K. M. (2014). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice* (1st ed.). John Wiley & Sons

Kazez, H. & Zülkü, G. (2016). Research trends in Lego and robotic usage in education: A document analysis. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(1).

Khalaf, B. K. & Zin, Z. B. M. (2018). Traditional and inquiry-based learning pedagogy: A systematic critical review. *International Journal of Instruction*, 11(4), 545–564.
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11434a>

Knausz, I., Lubinszki, M. & Murvainé, Á. A. (2015): *A pedagógiai kultúraváltás segítése az útkereső projektelem keretében innovatív gyakorlatközösségek kialakítása – a tapasztalatok összegzése*. TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat – kézirat.

Kocsis, Zs. & Hrabéczy, A. (2023). Felsőoktatási kihívások és az oktatói jóllét összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(3), 46–64.

Kocsis, Zs. & Pusztai, G. (2024a). The Role of Higher Education Through the Eyes of Hungarian Undergraduate Students and Graduates: A Qualitative Exploratory Study. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. Accepted.

Kocsis, Zs. & Pusztai, G. (2024b). “Where soft skills are (not) developing...” – A study of graduates’ skills and the role of university in preparing students for the labor market in Hungary. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*. Accepted.

Kocsis, Zs., Bodnár, D., Csák, Z., Sávai-Átyin, R. & Pusztai, G. (2024a). ALARGAR OS CONHECIMENTOS SOBRE O ENVOLVIMENTO PARENTAL ATRAVÉS DE UM JOGO DE TABULEIRO. *PRATICA - Revista Multimédia De Investigação Em Inovação Pedagógica E Práticas De E-Learning*, 7(2), 70–80. <https://doi.org/10.34630/pel.v7i2.5826>

Kocsis, Zs. (2024b). Társasjáték használata a tanárképzésben. K.Ö.SZ.I -Kommunikáció és Összhang a Szülők és az Iskola között című társasjáték bemutatása. In Juhász M. K. (szerk.). *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása VI. Absztraktkötet* (pp.14-15). PPKE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Korényi, Róbert (2017). Miért működhet a játékosítás az Y és a Z generációknál? Motivációelméletek alkalmazása a játékosítás folyamatában. In Mészáros, A. & Lestyán, K. (szerk.) *Generációso(k)k: Tanulmányok a generációk témakörében* (pp. 6-20). Gödöllő, Magyarország: Szent István Egyetem Egyetemi Kiadó.

Kovács et al. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók*. Kapitális Nyomdaipari Kft., Debrecen.

Kövecsesné Gósi, V., Makkos, A., Lőrincz, I. & Bognár, A. (2023). *Felsőoktatás pedagógia a gyakorlatban. Módszertani Kézikönyv*. Széchenyi István Egyetem.

Lance, B. (2023). *Play to Train: Seriously Fun Medical Board Games for Clinical Learning*. HealthySimulation. <https://www.healthysimulation.com/medical-board-games> (2024.11.15.)

Lexis, L., Thomas, J., Taylor, C. J., Church, J. E. & Julien, B. L. (2021). Informational interviews help undergraduate students at the mid-point of non-specialist STEM degrees confirm their career aspiration. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(2), 299–315. <https://doi.org/10.21153/jtlge2021vol12no2art1318>

Lim, G., Shelley, A. & Heo, D. (2019). The Regulation of Learning and Co-Creation of New Knowledge in Mobile Learning. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(4), 449–484. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.024>

Maár, T. (2009). A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakultúra*, 19(1-2), 44–55.

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. M. & Trigueros, R. (2021). Development and Validation of a Questionnaire on Motivation for Cooperative Playful Learning Strategies. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18(3), 960. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030960>

Masevičiūtė, K., Šaukeckienė, V. & Ozolinčiūtė, E. (2018). Combining Studies and Paid Jobs. *Eurostudent*, 6, UAB “Araneum”.

Mészáros, A. (2014). Személyiségpreferenciák az oktatásban. In.: Heltai, P., Pusztai Varga, I., Veresné Valentinyi, K., Buzásné Mokos, B., Csillag, A., Mészáros, A., Mudriczki, J., Spiczekné Bukovszky, E. & Halászné Králik, Á. (2014). *Szaknyelv és szakfordítás Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról* (pp. 64-71). Szent István Egyetem, 2014.

Mészáros, A. & Kollár, P. (2016). Különböző generációk munkaérték vizsgálata In: BKIK GSZT (szerk.) *Megújulás és fenntarthatóság* (pp. 70-80). Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara.

Michael, C. & Sarah, E. (2023). *Card and Board Games for Health Professionals Education*. International Association of Medical Science Educators (IAMSE). <https://www.iamse.org/websem/card-and-board-games-for-health-professionals-education> (2024.11.15.)

Nagy, Á. (2017). Az Alfa generáció magyarországi recepciója. *KULTÚRA ÉS KÖZÖSSÉG*, 8(3), 53–60.

Nagy, Á. & Kölcsey, A. (2022). Mit takar az alfa-generáció?. *METSZETEK Társadalomtudományi Folyóirat*, 6(3), 20–30. <https://doi.org/10.18392/metsz/2017/4/2>

Nagy, Sz. & Molnárné, C. K. (2019). „A játékosítás (gamification) mint a digitális oktatási innováció egyik eszköze - A SimBrand szoftver esete”. *Marketing & Menedzsment*, 53(2), 55–68 <https://doi.org/10.15170/MM.2019.53.02.05>

Nakao, M. (2019). Board games as a promising tool for health promotion: A review of recent literature. *Biopsychosocial Medicine*, 13. <https://doi.org/10.1186/s13030-019-0146-3>

Pál, A. (2024). *A társasjátékok alkalmazásának lehetőségei középiskolai orosz nyelvórákon*. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem.

Péter-Szabó, R. (2023). „*Why so serious?*”: *Komoly játékok az oktatásban*. Doctoral dissertation, Budapesti Corvinus Egyetem.

Plass, J. L., Homer, B. D. & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6 <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

Rácz, C. K. & Kocsis, Zs. (2022). A lemorzsolódás előrejelzőinek azonosítása a STEM területek hallgatóinak körében. *Új Munkaügyi Szemle*, 3(4), 43–57. <https://doi.org/10.58269/UMSZ.2022.4.4>

Rapos, N., Kopp, E., Czető, K., Kálmán, O., Mészáros, Gy., Tókos, K. & Seresné Busi, E. (2015). Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. In: Rapos, N. & Kopp, E. (szerk.) *A tanárképzés megújítása* (pp. 215-282). Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó.

Réthy, E. (1985). Játék az iskolában. *A tanító*, 18(5), 26.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

Siang, A. C., & Rao, R. K. (2003). Theories of learning: a computer game perspective. *Fifth International Symposium on Multimedia Software Engineering, 2003. Proceedings*. 239–245. <https://doi.org/10.1109/MMSE.2003.1254447>

Sik-Lányi, C., Shirmohammadi, S., Guzsvinecz, T., Aberšek, B., Szücs, V., Isacker, K.V., Lazarov, A., Grudeva, P. & Boru, B. (2017). How to develop serious games for social and cognitive competence of children with learning difficulties. *2017 8th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*, 000321-000326.

- Simpson, K., & Midgley, K. (2023). Learning through fun: board games cafes for undergraduate nursing students. *British Journal of Nursing*, 32(8), 384–389. <https://doi.org/10.12968/bjon.2023.32.8.384>
- Smith, E. & Golding, L. (2018). Use of board games in higher education literature review. *MSOR connections*, 16(2), 24. <https://doi.org/10.21100/msor.v16i2.624>
- Steinkuehler, C. & Duncan, S.C. (2008). Scientific Habits of Mind in Virtual Worlds. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 530–543. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9120-8>
- Sütő, R. & Bruszt, M. T. (2023). A „Varázskaland–Vár a sárkány!” című asztali társasjáték elméleti keretei és létrehozási folyamata. *Tudásmenedzsment*, 24(1), 196–209.
- Szabó Cs., Szenderák J. & Szörényi S. (2021). A játékosítás lehetőségei a köznevelésben. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 19(1-2), 141–150. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.1-2.14>
- Szénási, L. (2019). A gamifikáció lehetséges formái az iskolai katechézisben. In Bukor, J. & Lévai, A. (Eds.), *11th International Conference of J. Selye University: Theological Sections* (pp. 171-178). Univerzita J. Selyeho. <https://doi.org/10.36007/3327.2019.171-178>
- Szilágyi, B. (2023). Chem on! Mi a reakciód?–Saját készítésű kémia társasjáték bemutatása. *Módszertani Közlemények*, 63(4), 106–124.
- Szilágyi, B. & Kocsis, Zs. (2023). Az első lépések: a Chem on! Mi a reakciód?–Saját készítésű társasjáték tesztelésének első eredményei. *Kultúratudományi Szemle*, 5(4), 104–115.
- Takács, V. (2001). Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia*, 101(3), 301–318.
- Tari, A. (2011). *Z generáció [Generation Z]*. Budapest, Tercium Kiadó.
- Teichler, U. (2011). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In Allen, J. & van der Velden, R. (Eds.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society* (pp. 177–200). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1353-6_7
- Teixes Argilés, F. (2017). Yu-Kai Chou (2016). Actionable Gamification: beyond points, badges and leaderboards. Octalysis Media: Fremont. CA. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 137. <https://doi.org/10.17345/rio18.137-144>

Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>

Tószegi, Z. (2021). Digitális bennszülött hallgatók, digitális bevándorló tanárok. Új utak, új módszerek az informatikus könyvtárosok képzésében. In *Valóságos könyvtár – könyvtári valóság: Könyvtár- és információtudományi tanulmányok 2020* (pp. 75–86). Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Könyvtár- és Információtudományi Intézet. <https://doi.org/10.21862/vkkv2020.75>

Török, I. (2018). Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól. *Köz-Gazdaság*, 13(4), 199–213. <https://doi.org/10.14267/retp2018.04.10>

Vág, O. (1969). *A neveléstörténet néhány elméleti kérdése*. Budapest, Tankönyvkiadói Vállalat.

Varga, E. (2017). Módszertani eltérések és attitűdbeli különbségek generációnként az oktatásban. In Mészáros, A. & Lestyán, K. (szerk.) *Generációso(k)k: Tanulmányok a generációk témakörében* (pp. 6-20). Gödöllő, Magyarország: Szent István Egyetem Egyetemi Kiadó.

Whitton, N. & Moseley, A. (Eds.). (2012). *Using games to enhance learning and teaching: A beginner's guide*. Routledge.

10. Mellékletek

10.1. Nyilatkozat mesterséges intelligencia használatáról

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során. Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Debrecen, 2024.11.25.



.....
Ecsedi Zoárd



.....
Szilágyi Beatrix

10.2. Kérdőív

2024. 11. 25. 7:49

Kérdőív osztatlan tanárszakosoknak

Kérdőív osztatlan tanárszakosoknak

Kedves Hallgatók,
Csoporttársak!

*Szeretnénk feltenni Neked néhány kérdést a pedagógusképzésről,
amelyekre nincsenek jó vagy rossz válaszok, a Te véleményedre vagyunk
kíváncsiak! Kérjük, válaszolj őszintén, bátran fogalmazd meg véleményed!
A válaszadás névtelen és önkéntes!*

*Köszönjük, hogy segíted a
munkánkat!*

Szilágyi Beatrix, Ecsedi Zoárd

* Kötelező kérdés

1. Mi a szakpárod? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ angol nyelv és kultúra tanára
- ☐ biológiatanár
- ☐ bolgár és nemzetiségi bolgár nyelv és kultúra tanára
- ☐ ének-zene tanár
- ☐ etikatanár
- ☐ filozófiatanár
- ☐ finn nyelv és kultúra tanára
- ☐ fizikatanár
- ☐ földrajztanár
- ☐ francia nyelv és kultúra tanára
- ☐ holland nyelv és kultúra tanára
- ☐ hon- és népismeret tanár
- ☐ horvát és nemzetiségi horvát nyelv és kultúra tanára
- ☐ informatikatanár (digitális kultúra tanára)
- ☐ japán nyelv és kultúra tanára
- ☐ kémiatanár
- ☐ kínai nyelv és kultúra tanára
- ☐ könyvtárostanár
- ☐ latin nyelv és kultúra tanára
- ☐ lengyel és nemzetiségi lengyel nyelv és kultúra tanára
- ☐ magyar mint idegen nyelv tanára
- ☐ magyar nyelv és irodalom szakos tanár
- ☐ matematikatanár
- ☐ mozgóképkultúra és médiaismeret-tanár
- ☐ művészettörténet-tanár
- ☐ német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára
- ☐ német nyelv és kultúra tanára
- ☐ olasz nyelv és kultúra tanára
- ☐ orosz nyelv és kultúra tanára
- ☐ portugál nyelv és kultúra tanára
- ☐ román és nemzetiségi román nyelv és kultúra tanára
- ☐ spanyol nyelv és kultúra tanára
- ☐ szerb és nemzetiségi szerb nyelv és kultúra tanára
- ☐ szlovák és nemzetiségi szlovák nyelv és kultúra tanára
- ☐ szlovén és nemzetiségi szlovén nyelv és kultúra tanára
- ☐ természettudomány–környezettan szakos tanár
- ☐ testnevelő tanár
- ☐ történelemtanár
- ☐ ukrán és nemzetiségi ukrán nyelv és kultúra tanára
- ☐ vizuáliskultúra-tanár

☐ Egyéb: _____

2. **Évfolyamod ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ 1. éves
☐ 2. éves
☐ 3. éves
☐ 4. éves
☐ 5. éves
☐ 6. éves

3. **Milyen korosztályt tervezel tanítani a jövőben? ***

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Alsó tagozat
☐ Felső tagozat
☐ Középiskola
☐ Felnőttek/felsőoktatás/felnőttképzés
☐ Egyéb: _____

4. **Jelöld be, melyik gyakorlaton vettél már részt a képzés során! ***

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Kisgyakorlat
☐ B-típ. gyakorlat
☐ Összefüggő gyakorlat
☐ Még nem vettem részt.

5. Ismered a gamifikáció kifejezést? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Igen
- ☐ Nem
- ☐ Nem vagyok biztos benne

6. Mi jut eszedbe a gamifikációról? *

7. Mennyire érted a gamifikáció alkalmazásának lényegét? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Egyáltalán nem értem
- ☐ Kicsit értem
- ☐ Átlagosan értem
- ☐ Jól értem
- ☐ Teljesen értem

8. Hol találkoztál a gamifikáció módszerével oktatásban? *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Egyetemi kurzusokon
- ☐ Középiskolai/általános iskolai tanulmányaim alatt
- ☐ Oktatási gyakorlataim alatt
- ☐ Nem találkoztam vele.

9. **Mennyire értesz egyet azzal, hogy a gamifikáció motiválja a diákokat? ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Egyáltalán nem
- ☐ Inkább nem
- ☐ Semleges
- ☐ Inkább igen
- ☐ Teljesen mértékben
- ☐ Nem találkoztam a gamifikáció módszerével.

10. **Mennyire tartod hasznosnak a gamifikációt a saját tanulásod során? ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Egyáltalán nem
- ☐ Inkább nem
- ☐ Semleges
- ☐ Inkább igen
- ☐ Teljesen mértékben
- ☐ Nem találkoztam a gamifikáció módszerével.

11. **Mennyire értesz egyet azzal az állítással, hogy a gamifikáció hasznos oktatási eszköz? ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Egyáltalán nem
- ☐ Inkább nem
- ☐ Semleges
- ☐ Inkább igen
- ☐ Teljesen mértékben
- ☐ Nem találkoztam a gamifikáció módszerével.

12. Hallottál már a társasjáték-pedagógia kifejezésről? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Igen

☐ Nem

13. Ha hallottál már a társasjáték-pedagógiáról, hol találkoztál vele? Több választ is jelölhetsz! *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

☐ Egyetemi kurzus során

☐ Szakirodalom által

☐ Szakmai oldalakon

☐ Online felületen (pl. Facebook, hirdetések)

☐ Szaktárs, ismerős, barát által

☐ Oktatási gyakorlat során

☐ Egyéb: _____

14. Mi jut eszedbe a társasjáték-pedagógiáról? *

15. Mennyire tartod/tartanád hatékonynak a társasjátékokat az oktatásban? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Egyáltalán nem

☐ Inkább nem.

☐ Semleges

☐ Inkább igen

☐ Teljes mértékben

16. **Mennyire tartod/tartanád hatékonynak a társasjátékokat az egyetemi képzés alatt, a saját tanulásod szempontjából?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Egyáltalán nem
☐ Inkább nem.
☐ Semleges
☐ Inkább igen
☐ Teljes mértékben

17. **Alkalmaztak-e középiskolai tanáraid társasjátékokat oktatási céllal?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Igen, gyakran.
☐ Igen, néha.
☐ Nem, soha.
☐ Nem emlékszem.

18. **Alkalmaztak-e az egyetemi oktatók társasjátékokat az általad látogatott kurzusokon?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Igen, gyakran.
☐ Igen, néha.
☐ Nem, soha.
☐ Nem emlékszem.

19. Ha igen, milyen típusú kurzuson?

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Pedagógiai-pszichológiai kurzuson
☐ Szak módszertani kurzuson
☐ Szaktárgyi kurzuson
☐ Egyéb: _____

20. Ha igen, emlékszel a játék nevére?

21. Hogyan érezted magad, amikor társasjátékot alkalmaztak az órákon? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Kellemetlen volt.
☐ Kicsit kellemetlen volt.
☐ Semleges.
☐ Élveztem.
☐ Nagyon élveztem.
☐ Nem alkalmaztak még ilyet az óráimon.

22. Találkoztál-e már olyan egyetemi tanárral, aki kiemelkedően jól vagy gyakran alkalmazta a társasjáték-pedagógia módszerét? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Igen
☐ Nem

23. **Mennyire tartod fontosnak, hogy a társasjáték-pedagógia a tanárképzés része legyen?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Egyáltalán nem
☐ Inkább nem
☐ Semleges
☐ Inkább igen
☐ Teljes mértékben

24. **Hallgatóként mennyire tartod fontosnak, hogy az egyetemi oktatók képzést kapjanak társasjáték-pedagógia területén?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Egyáltalán nem
☐ Inkább nem
☐ Semleges
☐ Inkább igen
☐ Teljes mértékben

25. **Mennyire érzed magad felkészültnek arra, hogy társasjáték-pedagógiát alkalmazz az óraid, a munkád során?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Egyáltalán nem
☐ Inkább nem
☐ Semleges
☐ Inkább igen
☐ Teljes mértékben

26. **Olvasnál önfejlesztés és ismeretszerzés céljából társasjáték-pedagógiáról szóló könyvet, szakirodalmat?** (Ami nem kötelező olvasmány) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Igen

☐ Nem

27. **Szerinted mennyire növelné egy oktatási társasjáték használata a diákok motivációját?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Egyáltalán nem növelné.

☐ Kicsit növelné.

☐ Jelentősen növelné.

☐ Nagyon növelné.

28. **Szerinted a szaktársaid mennyire lennének nyitottak a társasjátékok bevezetésére az oktatásban?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Senki nem lenne rá nyitott.

☐ Kevesen lennének nyitottak rá.

☐ A többség nyitott lenne rá.

☐ Mindenki nyitott lenne rá.

29. **Melyik korosztályban tartaná leghasznosabbnak a társasjáték-pedagógiát?**

*

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Alsó tagozat
- ☐ Felső tagozat
- ☐ Középiskola
- ☐ Felnőttek
- ☐ Minden korosztályban
- ☐ Egyikben sem fontos

30. Szerinted a társasjátékok használata, a társasjáték-pedagógia milyen mértékben fejlesztheti a diákok alábbi készségeit, képességeit? (Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem, az 5-ös azt, hogy teljes mértékben) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5
együttműködés	☐	☐	☐	☐	☐
kommunikáció	☐	☐	☐	☐	☐
kreativitás	☐	☐	☐	☐	☐
logika	☐	☐	☐	☐	☐
egészséges versenyszellem	☐	☐	☐	☐	☐
memória	☐	☐	☐	☐	☐
szakmai nyelvhasználat	☐	☐	☐	☐	☐
kritikus gondolkodás	☐	☐	☐	☐	☐
empátia	☐	☐	☐	☐	☐
vitakészség	☐	☐	☐	☐	☐
problémamegoldás	☐	☐	☐	☐	☐
koncentráció	☐	☐	☐	☐	☐
előre tervezés	☐	☐	☐	☐	☐
stratégiai gondolkodás	☐	☐	☐	☐	☐

31. Milyen gyakran alkalmazták az egyetemi oktatóid az alábbi oktatási és didaktikai módszereket? (Az 1-es azt jelenti, hogy sosem, az 5-ös azt, hogy szinte mindig.) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5
előadás	☐	☐	☐	☐	☐
magyarázat	☐	☐	☐	☐	☐
megbeszélés	☐	☐	☐	☐	☐
vita	☐	☐	☐	☐	☐
szemléltetés	☐	☐	☐	☐	☐
játék, szimuláció	☐	☐	☐	☐	☐
projektmódszer	☐	☐	☐	☐	☐
kooperatív módszerek	☐	☐	☐	☐	☐

32. Milyen gyakran fordultak elő az alábbi munkaformák egyetemi tanulmányaid során? (Az 1-es azt jelenti, hogy sosem, az 5-ös azt, hogy szinte mindig.) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5
Frontális	☐	☐	☐	☐	☐
Egyéni	☐	☐	☐	☐	☐
Csoportmunka	☐	☐	☐	☐	☐
Páros munka	☐	☐	☐	☐	☐

33. **Alkalmaznál társasjáték-pedagógiát a jövőbeli tanítási gyakorlatodon, munkád során?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Igen, mindenképp
☐ Igen, valószínűleg
☐ Nem valószínű
☐ Biztosan nem

34. **Próbáltál már ki társasjátékot oktatási kontextusban (tanári szerepben)?** *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Igen
☐ Nem

35. **Ha igen, melyet? Melyiket?**

36. **Hogyan reagáltak a diákok erre ezekre a játékokra?**

37. **Mit tartasz a legnagyobb előnynek a társasjáték-pedagógia alkalmazásában?** *

38. **Mit tartasz a legnagyobb hátrálynak a társasjáték-pedagógia alkalmazásában?** *

39. **Szerinted mi a legnagyobb akadálya a társasjáték-pedagógiának a magyar oktatási rendszerben?**

*

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Kevés óraszám
- ☐ Tanóra rövidecsége
- ☐ Szakmódszertani hiányosság
- ☐ Anyagi keret szűkössége
- ☐ Diákok érdeklődésének hiánya
- ☐ Egyéb: _____

40. **Véleményed szerint mely tantárgyakban lenne különösen hatékony a társasjáték-pedagógia?**

*

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ biológia
- ☐ digitális kultúra (informatika)
- ☐ ének-zene
- ☐ fizika
- ☐ földrajz
- ☐ idegennyelv
- ☐ kémia
- ☐ magyar nyelv és irodalom
- ☐ matematika
- ☐ rajz és vizuális kultúra
- ☐ testnevelés
- ☐ történelem
- ☐ Egyéb: _____

41. **Nemed ***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Férfi
- ☐ Nő
- ☐ Nem szeretnék válaszolni

42. **Életkorod: ***

43. **Mi édesanyád/nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége?**

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Legfeljebb 8 általános
- ☐ Szakiskola, szakmunkásképző
- ☐ Gimnázium
- ☐ Szakközépiskola
- ☐ Főiskola, egyetem, PhD, DLA

44. **Mi édesapád/nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége?**

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Legfeljebb 8 általános
- ☐ Szakiskola, szakmunkásképző
- ☐ Gimnázium
- ☐ Szakközépiskola
- ☐ Főiskola, egyetem, PhD, DLA

45. **Hogyan jellemeznéd a családod anyagi helyzetét?**

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk.
- ☐ Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak.
- ☐ Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.
- ☐ Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.