

Illés Zsófia – Szabó Krisztina – Szemere Alexandra

JÁTÉK HATÁROK NÉLKÜL

Kreatív módszerek és alkalmazásuk az érveléstechnika oktatásban¹

Absztrakt

Tanulmányunkban a magyarországi felsőoktatás érveléstechnika kurzusainak kreatív fejlesztését tárgyaljuk. A napjainkban népszerű infokommunikációs eszközök mellett számos olyan kreatív lehetőség áll rendelkezésre, melyekkel a helyenként száraz tananyagot – az infrastrukturális lehetőségektől kvázi függetlenül – könnyebben befogadhatóvá lehet tenni. Az ún. kreatív játékok órai alkalmazásának komoly oktatástechnikai szerepük lehet.

Kutatási hipotézisünk: a tananyagra formált társasjátékok hatékony módszertani segítséget nyújthatnak az érveléstechnika oktatásban. Esettanulmányunkban a saját oktatási gyakorlatunkban (Logika: argumentáció c. kurzuson) használt Tabu játékot mutatjuk be a kortárs nemzetközi neveléstudományi elméletek vonatkozó részeire alapozva. Célunk olyan alternatív eljárások felsőoktatási alkalmazásának ismertetése, amelyek hosszú távon lehetőséget nyújtanak az érveléstechnika kurzusok népszerűségének, hatékonyságának, színvonalának növelésére, valamint a tananyag alaposabb megértésének elősegítésére.

Bevezetés: az érveléstechnika oktatás nehézségei

Az érvelési eszköztár értő és intelligens gyakorlati alkalmazása, az érvelési szituációkban való jártasság, valamint a klasszikus és modern argumentáció-elmélet ismerete elengedhetetlen alkotóeleme kell hogy legyen a felsőoktatásnak. Az érveléstechnika olyan elméleti és gyakorlati tudást és készség szintű kompetenciákat ad, melyek az előadóteremben túl is hasznosak. A racionális érvelésre való képesség társadalmi elvárás, a vitahelyzetek általi tudásszerzés mód-szere, mely amellyel, hogy tisztázó és meggyőző funkciókkal rendelkezik, a tudományos kutatói munkának is szerves részét képezi. Éppen ezért a felsőoktatásnak tudományos vitaszíntérként is kellene funkcionálnia az ismeretbővítés, a tudomány fejlődése és az egyetemi polgárok szocializációja okán. Ennek sikeréhez pedig elengedhetetlen az érvelési eszközök minél magasabb szintű elsajátítása. (Andrews 2010) Gyakorló oktatókként úgy látjuk, hogy sok esetben még a kommunikáció szakos hallgatónak is gondot okoz a nyilvános megszólalás és vitázás.

Fentiekből következően kutatásunk célja olyan alternatív lehetőségek felsőoktatási alkalmazásának ismertetése, amelyek hosszú távon lehetőséget nyújtanak az érveléstechnika kur-

¹ Jelen tanulmány a BME GTK TFFT DI *Integrált érvelés OTKA* pályázatának keretében készült. OTKA-szám: K-109456.

zusok színvonalának növelésére, valamint a tananyag alaposabb megértésének elősegítésére. Eredményeinket az érveléstechnika oktatóinak figyelmébe ajánljuk.

Tanulmányunkban a hipotézis és a módszertan ismertetése után bemutatjuk kutatásunk teoretikus háttérét (Alexander 2014, Buck 2013, DeHaven–Susan Ferebee 2012, Fry–Ketteridge–Marshall 2008, Griffiths 2008, Marks 2014, Race 2006, Ruben 1999), majd választott alternatív javaslatunkat, a társasjátékot. A konstruktivista pedagógiai modellt elméleti és módszertani keretként alkalmazva tesztjátékként a *Tabu* játékot választottuk. A játék alkalmazását tanulmányunk második felében részletesen ismertetjük. Végül összegezzük eddigi eredményeinket, és néhány jövőre vonatkozó kitekintést is teszünk. Kutatásunk hosszú távú célja a jövő magyarországi értelmiségét alkotó, jelenleg a felsőoktatásban résztvevő hallgatók érvelési és vitakultúrájának fejlesztése.

1. Hipotézis és módszertan

A nemzetközi érveléstechnikai és oktatásmódszertani szakirodalomban elmélyülve, szemünkbe ötlött McGonigal következő kérdésfelvetése: „A játékokat általában szórakoztatónak, nagyjából egyértelműeknek tartjuk, amikkel el tudjuk ütni az időt. De mi lenne, ha úgy gondolnánk rájuk, mint a jövő felsőoktatásának fejlesztését szolgáló színterére?” (McGonigal 2013: o. n.) McGonigal ötlete azért izgalmas, mert könnyedén összeköthető azokkal a kortárs neveléstudományi elgondolásokkal, melyek az ún. aktív tanulást helyezik előtérbe. A játék aktív és konstruktív folyamatai, a szabályrendszerek elsajátítása, a játéktérben való eligazodás, és az egyes taktikai és stratégia lépések kigondolása és megjátszása már gyermekkortól kezdve a társas nevelést és tanulást szolgálják. Ez alapján McGonigal kérdése a játék felsőoktatási alkalmazásáról helyénvalónak tűnik, főleg, ha az aktív tanulási folyamat elméleteihez illesztjük. (lásd a 2. fejezetet)

McGonigal az oktatott ismeretanyagra vonatkozóan is fogalmazott meg kérdéseket: „Vajon olyan tudást kell elsajátítaniuk a hallgatóknak, amelyet már mindenki ismer, vagy inkább olyan problémákat kellene megoldaniuk, amelyeket korábban még senki sem oldott meg?” (McGonigal 2013: o. n.) McGonigal arra hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatóknak az elméleti ismereteken túl azok gyakorlati alkalmazását is meg kell tanítani.

„Ha a játék hatékony fejlesztő és bevonó eszköz a gyerekek tanulási folyamatában, akkor miért ne működhetne a felnőttek esetében is épp ilyen hatékonyan?” (O’Riordan-Kirkland 2008: 1) E kérdésfeltevésből kiindulva fogalmaztuk meg hipotézisünket: a tananyagra formált társasjátékok hatékony módszertani segítséget nyújthatnak az érveléstechnika oktatásban. Ennek igazolásához a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen 2014-15. őszi félévben oktatott *Logika: argumentáció* című kurzuson teszteltük a potenciális feladatokat. A heti kétszer 80 percben oktatott, 16 fős órán alkalmazott játékok közül a *Tabu* emeljük ki és mutatjuk be részletesen a 3.1-es pontban. Tanulmányunkat és eddigi eredményeinket szekunder kutatásunkra, személyes tesztelésre és résztvevő megfigyelésre alapozzuk. Mivel a folyamatban lévő kutatás elején járunk, ezért módszertanilag (pl. az eredmények visszamérése) még további kidolgozásra, fejlesztésre van szükség, hogy az eredményekből minél helyesebb következtetéseket vonhassunk le.

2. Teoretikus játék

Fontos tisztázni, hogy mit tekintünk kreatív játéknak, illetve milyen értelemben használjuk a fogalmat. Kreatív játék minden olyan klasszikus táblás és szóbeli társasjáték, amely semmilyen online, IKT (Információs és Kommunikációs Technológiák), sem egyéb költséges és különleges infrastrukturális eszközöket nem igényel.

Hangsúlyozzuk, hogy nem teljes órát kitöltő „játszadózásról”, hanem a tananyag elsajátítását, elmélyítését, a gyakorlati eszköztárba való azonnali beépülését szolgáló játékok megfelelő időpontban történő alkalmazásáról beszélünk. „A megfelelő játék a megfelelő hallgatóságnak, a megfelelő időben szórakoztatóvá és érdekessé teheti a tanulást, hozzásegíthet az ismétléshez, ezáltal megerősítve a tanulási folyamatot, és akár még úgy is működhet, mint egy teszt, amivel mérhető a tanulás.” (Meier 2000: 148)

2.1. A társasjáték mint hatékony bevonó eszköz

A nemzetközi szakirodalomban egyetértést fedeztünk fel a játékok hatékonyságának megítélésében. A „játék érdekes, ötletes, szórakoztató és nagyon lebilincselő tud lenni.” (Meier 2000: 147) O’Riordan és Kirkland a játékot élvezetesnek és interaktívnak találták, a hallgatók az ilyen jellegű dinamizmusra természetesen reagáltak, és pozitív visszajelzéseket adtak. (O’Riordan és Kirkland 2008: 2) Marquis a felsőoktatásra vonatkoztatja a játékosokra alkalmazott McGonigal-féle négy szempontot, melyek a következők:

1. Folyamatos optimizmus (urgent optimism)
2. Közösségi háló (social fabric)
3. Élvezetes alkotó folyamat (blissful productivity)
4. Epikus jelentés (epic meaning)

(Marquis, 2011: o. n.)

Folyamatos optimizmus (1.) alatt azt értik, hogy a játékot játszó személyek úgy gondolják, reális esélyük van arra, hogy döntéseik sikerre fogják vezetni őket. Közösségi hálót (2.) építenek ki: bizalommal fordulnak játékpartnereikhez, együttműködnek céljaik eléréseért, valamint érzik a közösséghez való tartozás előnyeit. A játékkal töltött időt élvezetes alkotó folyamatként (3.) élik meg, örömeiket lelik abban, hogy hasznosabban töltik szabadidejüket, mint azok, akik ugyanezen idő alatt nem csinálnak semmit. Azáltal, hogy a játéktérben egy nagyobb esemény részeseinek érezhetik magukat, ahol döntéseiknek látványos befolyásoló erejük van, tevékenységük epikus jelentést (4.) is nyer. Ez az érzés motiválja és ösztönzi őket, hogy még tovább játsszanak. (Marquis 2011)

Előbbi szempontok McGonigal szerint hatékonyan működnek a szabadidőben játszott játékoknál, pont ezért választják sokan az időtöltés ezen formáját: a fent említett érzéseket szeretnék átélni. Ezeket az érzéseket a felsőoktatásban, a tanórák keretein belül is ki lehetne váltani a hallgatókból: annyi kell hozzá, hogy az imént részletezett négy szempont központi szerepet kapjon a tananyag kialakításában. (Marquis 2011) A különböző tananyagrészekhez igazított játék O’Riordan és Kirkland szerint „[...] lehetőséget teremt az együttműködés fejlesztéséhez, valamint elősegíti az aktív tanulást.” (O’Riordan és Kirkland 2008: 3) Számunkra az aktív tanulás elősegítése, elérése olyan fontos cél, melynek megvalósításához a játék megfelelő eszköznek mutatkozik.

2.2. Aktív tanulás és a konstruktivista pedagógiai modell

Meghatározó tanuláselméleti keretünk a különböző alternatív tanítási eszközöket bevonó és alkalmazó, együttműködésen alapuló, közös tudásra építő konstruktivista modell. Ennek lényege, hogy „a tanulók nem átveszik a tudást valahonnan, azaz nem a tudás közvetítése az, ami a tanulási folyamatot előidézi, hanem a tanulók maguk konstruálják meg a saját tudásukat”. (Nahalka 2014: 40) Ez a tudásépítő koncepció „a tudásszerzést társas tevékenység közben teszi lehetővé”. (Kárpáti 2008: 129) Az 1. táblázat mutatja a további különbségeket a hagyományos pedagógiával szemben, különböző tényezőket vizsgálva.

1. táblázat

*A hagyományos (instruktív) és az újszerű (konstruktivista) pedagógia különbségei
(Csontos és Szabó 2009: o. n.)*

	Hagyományos	Konstruktivista
Tanár	Főszereplő, szakértő	Szervező, edző, társ
Tanuló	Passzív hallgató, befogadó	Aktív cselekvő, konstruktív
Tartalom	Tantárgyakra bontott, elvont, átfogó	Integrált, több tudományterületet átfogó, autentikus
Értékelés	Válogató, minősítő	Diagnosztizáló, alakító
Tanulási környezet	Nagy lépések, kevés információforrás, sok utasítás	Apró lépések, sok interakció
Didaktika	A hagyományos háromszög: tanár, diák, tananyag	Didaktikai sokszög: tanár, diáktárs, feladat, média

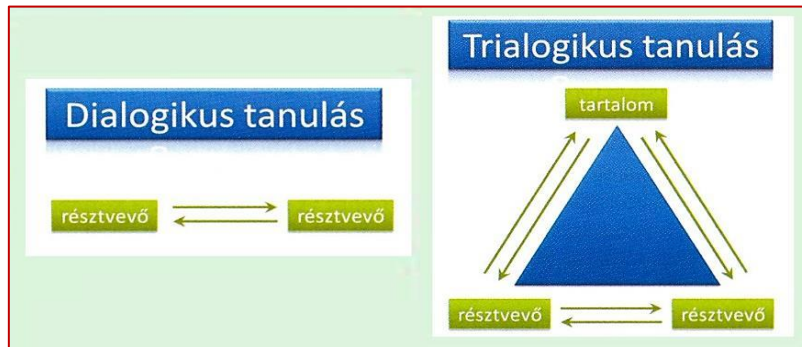
A táblázatból látható, milyen viszonyban áll tanár és tanuló a konstruktív szemléletben. A tanár társként jelenik meg, a diák pedig aktív résztvevő a tartalom megkonstruálása során, ami a közös munka eredménye. „A kollaboratív együttműködés és tudásépítés egyik viszonylag új modellje a triadikus tanulásmélelet, mely a kölcsönösen, közösen készített vagy módosított objektumokon, tartalmakon keresztül tanulást jelenti.” (Kárpáti 2008: 129) Ez a folyamat szervesen beilleszthető az érveléstechnika játékosításának elképzelésébe, amennyiben azt a hallgatókkal közösen létrehozott, és segítségükkel folyamatosan formált aktív rendszernek tekintjük. (1. ábra)

„Hagyományosan azt tekintették – és sok helyen ez ma is jelen van – tanulási tevékenységnek, ha a tanuló memorizál vagy gyakorol.” (Nahalka 2014: 40) A különböző reformpedagógiák megjelenésétől kezdődően azonban kitágult az a tevékenységrendszer, amely a tanulási folyamatot segíti és szolgálja. Az olyan tevékenységek, amelyeket az emberek a hétköznapi életben végeznek, folyamatosan megjelentek az oktatásban, és váltak tanulási tevékenységgé. (Nahalka 2014) Ez a folyamat a 21. században is zajlik, és láthatóan egy jóval gazdagabb tevékenységrendszer segíti az oktatást. Számunkra a játék jelenti ezt az alternatív eszközt, amely megjelenik a tanulási tevékenységek rendszerében, és amely a különböző hallgató típusoknál egyaránt alkalmazható.

Ha a felsőoktatási intézményben tanuló hallgatók szemszögéből szeretnénk megérteni, hogy ők hogyan sajátítják el a tananyagot, hogy számukra mi a fontos és motiváló, akkor szükségesnek látszik a hallgatók céljuk szerinti csoportosítása. Biggs alapján kétféle hallgató típust különböztetünk meg. A *tudományosan elkötelezettnek* („academically committed”) határozott tervei és céljai vannak tanulmányaival. Amit tanul, valóban érdekli és fontos számára: folyamatosan reflektál a tananyagra; az előadásra megfelelő háttértudással, valamint kérdésekkel érkezik, amelyek kulcsfontosságú szerepet játszanak tudása létrehozásában. (Biggs 2007) Ebben az esetben a megszerzett tudáson és annak megfelelő alkalmazásán van a hangsúly. Az oktató ilyenkor szinte bármilyen tanítási módszert alkalmazhat, hiszen a hallgató sikeressége elsősorban saját motivációjából fakad.

1. ábra

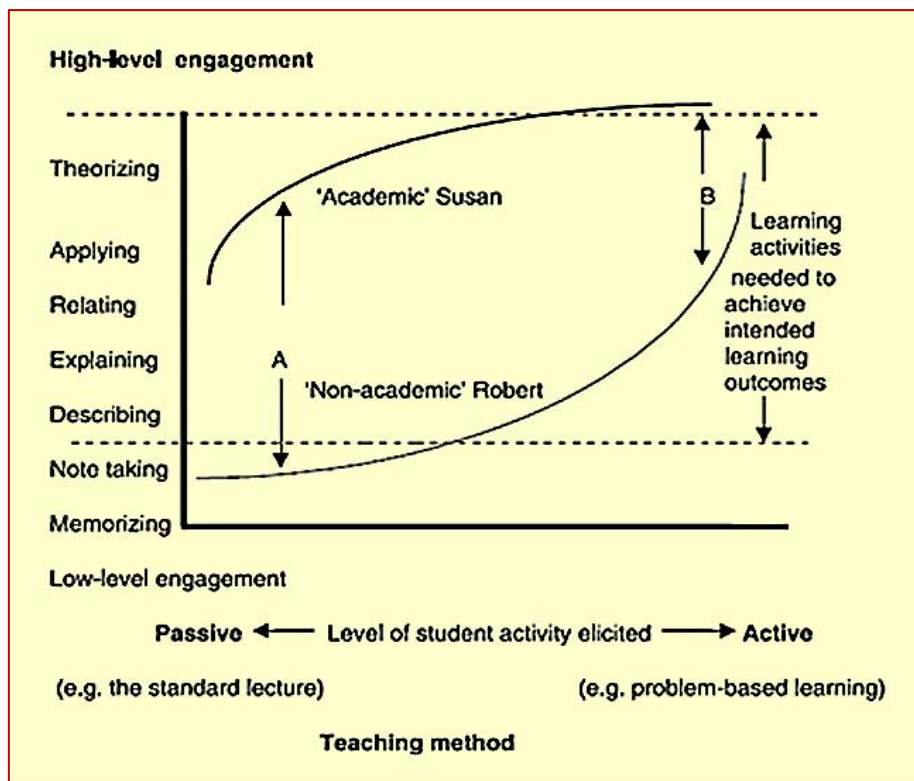
Dialogikus és trialogikus tanulás
(Kárpáti 2008: 129)



A másik típus a *felületes hallgató*, aki számára elsősorban a képesítés megszerzése a cél, hogy a munkaerőpiacon biztosan és könnyedén el tudjon helyezkedni. Ő kevésbé elkötelezett és motivált; a releváns háttértudás, valamint a tananyaghoz tartozó kérdések kevésbé fontosak számára; tanulási stratégiája kimerül abban, hogy az elsajátítandó tananyagot felületesen tanulja meg vagy bemagolja. Annyi erőfeszítést tesz csupán, hogy átmenjen a vizsgákon. (Biggs 2007) Mivel ebben az esetben a hallgató tudása csupán felületes, ezért szükség lesz olyan tanulást segítő eszközökre, amelyek a tananyag megértését és elsajátítását segítik. Azok a módszerek, amelyek a *tudományosan elkötelezettek*nél alkalmazhatók – például a hagyományos előadás mint passzív tanítási módszer –, kevésbé lesznek sikeresek az érdeklődés és az elkötelezettség alacsony foka vagy hiánya, valamint a különböző célok miatt. A kihívást ezek a hallgatók jelentik. (Biggs 2007)

2. táblázat

Hallgatói orientáció, tanítási módszer és a tanulói elkötelezettség szintje
(Biggs 2007: 10)



„Vajon hatékonyabb-e az aktív tanulás?” (Wingfield-Black 2005: 120) A 2. táblázat kiválóan szemlélteti a két hallgató típus közti különbséget, valamint tanulási aktivitásukat az aktív és passzív módszerek esetében. (Biggs 2007: 10) Látható, hogy a különbségek csökkennek a hallgató típusok között, ha az aktív tanítási eljárást alkalmazzuk.

Úgy gondoljuk, hogy az a szakadék, amely a hallgatók között a passzív tanítási módszer esetében megjelenik, különböző kreatív játékok bevonásával csökkenthető. A következő fejezetben ezeket a játékokat mint kreatív tanulási eszközöket mutatjuk be.

3. Alkalmazott társasjátékok

Kutatásunk jelenlegi fázisában olyan kreatív játékokra helyezük a hangsúlyt, melyek nem igényelnek online, IKT vagy egyéb különleges, költséges apparátust. Meier a következőképpen fogalmazta meg (a 2.1. pontban idézett szerzőkkel összhangban), hogy a tanórán alkalmazott jó játéknak milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie:

Kapcsolódjon a szakterülethez!

Tanítson gondolkodásra!

Legyen szórakoztató és kössön le, de ne legyen bugyuta és mesterkéltnél!

Legyen alkalmas a tanulók közti együttműködés gyakorlására!

Legyen benne kellő mértékű kihívás, de ne legyen megoldhatatlan!

Engedje meg az azonnali visszajelzést!

(Meier 2000: 148)

Ezeket a szempontokat figyelembe véve válogattunk be különböző játékokat a *Logika: argumentáció* kurzusba, melyeket az adott témakörhöz alakítottunk. A beemelt játékok: *Activity*, *Racionális vitahelyzet szimulációja*, *Képleírós feladat*, „*Bullshit*” játék, *Zsebszöveg*, *Saját életből vett példák (vita- és meggyőzési helyzetekre)*, *Valóság alapú szerepjátékok*, *Tabu*, *Legyen ön is milliomos! /Who wants to be a Sweetie?*, *Karaoke Jeopardy*. (2. ábra)

2. ábra

Tesztelésre kiválogatott játékok

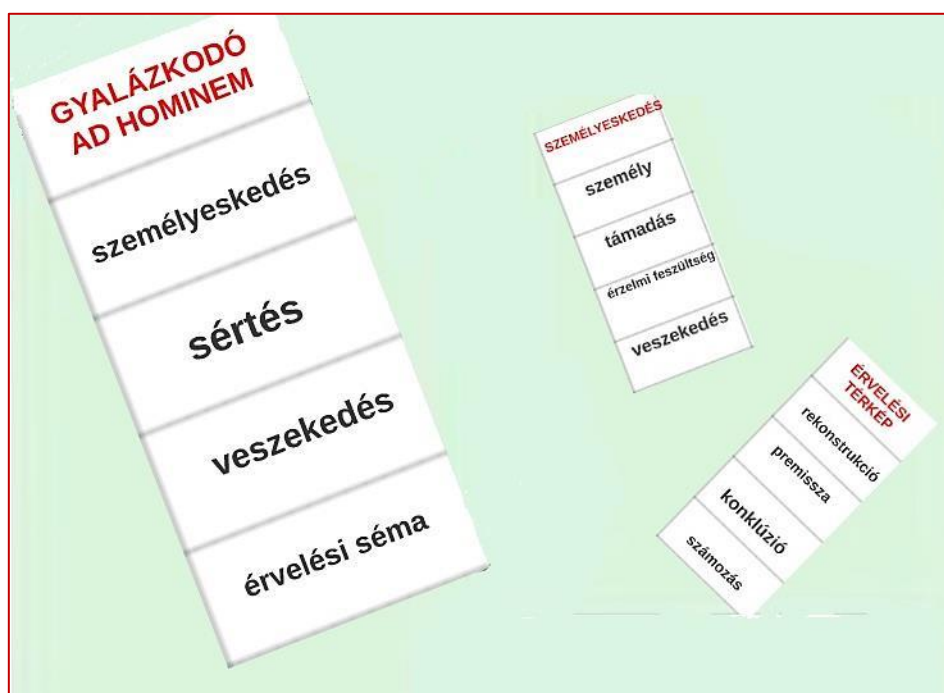


3.1. A Tabu

A *Tabu* egy szóbeli társasjáték, melynek alapját kártyára írott szavak alkotják (lásd 3. ábra), ahol a legfelső fogalom a megmagyarázandó szó, az alatta felsorolt szavakat pedig tilos a magyarázat során használni – innen a *Tabu* elnevezés. A játékot a következőképpen játszottuk órán: a hallgatókat létszámuktól függően 4-5 fős csapatokra osztottuk. Körönként felváltva a csapat egy tagja húzott egy *Tabu* kártyát, majd a társainak másfél percen belül el kellett magyaráznia a kártyára írt, a tananyaghoz kapcsolódó fogalmat. Amennyiben sikerült megfejtetni a fogalmat, a csapat kapott egy pontot. Ha nem sikerült másfél percen belül kitalálnia a csapatnak a megfejtést, a többi csapat el tudta rabolni a pontot a kezdő csapattól. Azok nyertek, akik több pontot gyűjtöttek össze a játék végére. Motivációként a győztes csapat +10% pontot kapott a következő zárthelyin.

3. ábra

Példák általunk készített *Tabu* kártyára



A *Tabu* jól példázza, hogy hogyan lehet hatékonyan és sikeresen alkalmazni a játékokat órai környezetben. A 3. fejezetben bemutatott meieri szempontok mindegyikét tudja teljesíteni. Vagyis:

Kapcsolódjon a szakterülethez! Jól alakítható az adott tananyagra, nálunk specifikusan az érveléstechnikára. Azokkal az elméleti fogalmakkal tudunk dolgozni, melyek elhangzottak az órákon.

Tanítson gondolkodásra! A hallgatóknak azonnal alkalmazniuk kell a tanultakat, így a szakkifejezés és annak jelentése egyből beépül gondolkodási folyamatukba

Legyen szórakoztató és kössön le, de ne legyen bugyuta és mesterkél! A játék rendkívül könnyen alakítható a hallgatók aktuális tudásszintjéhez, háttértudásához és az átadott tananyaghoz. Azáltal, hogy ehhez igazítjuk a nehézségi fokot, le tudjuk kötni a hallgatókat, és élvezetes is lesz számukra a játszás.

Legyen alkalmas a tanulók közti együttműködés gyakorlására! A *Tabu* csapatjáték jellegeből adódóan a hallgatóknak egyértelműen együtt kell működniük egymással.

Legyen benne kellő mértékű kihívás, de ne legyen megoldhatatlan! A nehézségi szint a tabuszavak meghatározásával (mennyiségi, minőségi változtatásával) alakítható, így a kihívás mértéke mindig a hallgatók aktuális tudásának megfelelő, úgy, hogy még meg is tudják oldani a feladatot – akár elsajátították már az adott fogalmat, akár még folyamatban van az elsajátítás.

Engedje meg az azonnali visszajelzést! Hallgatók és oktatók kölcsönös visszajelzést adhatnak egymásnak a játékmenet végén. Az oktató fel tudja hívni a figyelmet az esetleges hibákra, és további instrukciókat is tud adni az ismeretek mélyebb elsajátításához, a pontosabb megfogalmazás érdekében. A játék során rögtön kiderül, hogy mely hallgató érti az adott fogalmat, és ki az, akinek további tanulásra van szüksége. (4. ábra)

4. ábra

A Tabu tulajdonságai

TABU

Könnyen alakítható az aktuális tudásszinthez.

Kellő mértékű **változatosságot** és **komplexitást** enged meg.

Alkalmos a nyilvános beszéd és megszólalás gyakorlására, mind az **érvelési struktúra** spontán, élőnyelvi kialakítására, mind pedig a **retorikai készségek** fejlesztésére.

Motívál: olyan környezetet teremt, amiben jól érzik magukat a résztvevők, és **nem kényszernek** fogják fel a tudás elsajátítást

Különösen alkalmas az új szakkifejezések és a szaksargon hosszú távú elsajátítására.

Azonnali **FEEDBACK** a hibáról + **INSTRUKCIÓK**

Önreflexió: milyen tudással rendelkezett eleinte, mennyit változott a következő esethez képest: **ÖNÉRTÉKELÉS, SAJÁT FEJLŐDÉS MONITOROZÁSA, TANULTAK HASZNOSSÁGÁNAK MÉRÉSE A TANULÓ SZÁMÁRA!**

Funkciójában megfelel a játék nemzetközi szakirodalmak által méltatott tulajdonságainak.



Általános probléma az érveléssel: nem figyelnek a hallgatók a predikátumokra (szövegben: "korlátozott", rekonstrukcióban: "tiltott"), mégis helyesnek gondolják a rekonstrukciót, pedig: érvelési hiba

3.2. Eddigi eredményeink

A felsorolt tulajdonságokkal rendelkező, az érveléstechnikához alakított *Tabu* játék a kísérleti órákon (*Logika: argumentáció*) jó eredménnyel szerepelt, a hallgatók visszajelzései pozitívak voltak. A csoport tagjai élvezettel vettek részt a játékban, motiváltak voltak a máskor oly száraznak tartott tananyag rész elsajátításában és gyakorlásában. Azonnal lehetőség nyílt számukra, hogy az új fogalmakat beépítsék szakszókincsükbe. Gyorsan fény derült a hallgatók esetleges elméleti hiányosságaira, pontatlanul memorizált fogalmaikra – mind saját maguk számára, mind az oktatók számára. Világossá vált, mit nem értenek, hol szükséges finomításokat, kikötéseket tenni, valamint hogyan tudjuk elősegíteni a hatékonyabb tartalom befogadást.

Az eddigiek alapján a játék két hiányosságát fedeztük fel. Az egyik, hogy a szokatlan módszert egyes hallgatók nehezebben adaptálják, pusztán időtöltésnek, nem pedig tanulási folyamatnak látják. A másik probléma a játék versenyhelyzet-teremtési erejéből fakad. Emiatt

a hallgatók hajlamosak asszociációs játékként felfogni a feladatot, a mihamarabbi kitalálás érdekében háttérbe szorítva a szaknyelvet. A fenti hiányosságokra a jövőben mindenképpen figyelmet kell fordítanunk.

Összefoglalás

Kutatásunkban O'Rirordan és Kirkland (2008) kérdése nyomán fogalmazzuk meg hipotézisünket: a tananyagra formált társasjátékok hatékony módszertani segítséget nyújthatnak az érveléstechnika oktatásban. Tanulmányunkban a *Logika: argumentáció* című kiscsoportos kurzuson tesztelt *Tabu* játék módszertanát és alkalmazhatóságát vizsgáltuk. Eddigi eredményeink alapján úgy látjuk, hogy a játék bevonása az érveléstechnika oktatásba hatékony módszertani fejlesztés lehet, amit érdemes nagycsoportos előadási szituációkban is kipróbálni. A jövőben tehát a *Tabu* játék további tesztelését és fejlesztését, továbbá a 3. fejezetben felsorolt játékok kidolgozását kívánjuk elvégezni. Mivel még kutatásunk elején járunk, ezért a játékok tesztelésének módszertanát és az eredmények visszamérését illetően is további fejlesztések szükségesek annak érdekében, hogy oktatás-módszertani szempontból hatékony programot tudjunk kínálni az érdeklődőknek.

Köszönetnyilvánítás

Jelen tanulmány szakértő támogatásáért köszönet illeti Danka Istvánt és a BME GTK Tudományfilozófia és Tudománytörténet Doktori Iskola munkatársait.

IRODALOM

- Alexander, Bryan (2014) Gaming the Future of Higher Education.
<http://www.academiccommons.org/2014/07/24/gaming-the-future-of-higher-education/>.
 2014. 11. 27.
- Andrews, Richard (2010) Argumentation in Higher Education. Improving Practice Through Theory and Research. New York, Routledge.
- Biggs, John és Catherine Tang (2007) *Teaching for Quality Learning at University*. New York, Open University Press.
- Buck, Tara E. (2013) The Awesome Power of Gaming in Higher Education.
<http://www.edtechmagazine.com/higher/article/2013/10/awesome-power-gaming-higher-education>. 2014. 11. 27.
- Csontos Jánosné és Szabó Gyuláné (2009) *Kompetensen a kompetenciáért (Kompetencia-alapú pedagógiai rendszer. Programcsomagok és jellemzőik.)* Power Point prezentáció. Budapest. <http://slideplayer.hu/slide/2273952/>. 2015. 04. 27.
- DeHaven, David és Susan Ferebee (2012) Why Gaming Is Working in Higher Ed. *Techonomy*. Kaplan University. <http://techonomy.com/2012/11/why-gaming-is-working-in-higher-ed/>. 2014. 11. 27.
- Fry, Heather, Steve Ketteridge és Stephanie Marshall. *Understanding student learning*. In: Heather Fry, Steve Ketteridge és Stephanie Marshall (2008 szerk.): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. New York, Routledge. 8–26.

- Griffths, Sandra (2008) *Teaching and learning in small groups*. In: Heather Fry, Steve Ketteridge és Stephanie Marshall (2008 szerk.): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. New York, Routledge. 72–84.
- Kárpáti Andrea et al. (2009szerk.) *A 21. század iskolája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kirkland, Deborah és Fiona O’Riordan (2008) Games as an Engaging Teaching and Learning Technique: Learning or Playing?
http://icep.ie/wp-content/uploads/2010/01/Kirkland_et_al.pdf. 2014.11.27.
- Marks, Jonathan (2014) Can Games Save Higher Education?
<http://www.mindingthecampus.com/2014/10/can-games-save-higher-hducation/>. 2014. 11. 27.
- Marquis, Justin. (2011) What Does Game-based Learning Offer Higher Education?
<http://www.onlineuniversities.com/blog/2011/10/what-does-game-based-learning-offer-higher-education/>. 2014. 11. 27.
- Meier, Dave. (2000) *The Accelerated Learning Handbook*. New York, McGraw-Hill.
- Race, Phil (2006) *The Lecturer’s Toolkit. A practical guide to assessment, learning and teaching*. New York, Routledge.
- Ruben, Brent D. (1999) Simulations, Games, and Experience-Based Learning: The Quest for a New Paradigm for Teaching and Learning. *Simulation Gaming*, 1999/30. 498–505.
- Sz. n. (2014) Konstruktív tanuláselmélet, tanulási eredmények mérése. Interjú Nahalka Istvánnal. In: Vilimi Kata (2014 szerk.): *Alma a fán. A tanulás jövője*. 3. kötet. Budapest, Tempus Közalapítvány. 38–47.
- Wingfield, Sue Stewartés Gregory S. Black (2005) Active Versus Passive Course Designs: The Impact on Student Outcomes. *Journal of Education for Business*. 2005/81/2. 119–123.