

## Az érdeklődés tanulásméleti megközelítése

### A Learning Theory Approach to Interest

**Dr. Urbán Péter**

*Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola*

*főiskolai docens*

*Piarista Gimnázium, Budapest*

*középiskolai tanár*

ORCID: 0009-0006-2404-7024

#### **Absztrakt**

A tanulói érdeklődés jelentőségének felismerése minden bizonnyal egyidejű a tanulási folyamatok tudatos megszervezésének igényével. A vonatkozó kutatások tekintélyes múltja ellenére az érdeklődés kérdése kétségtelenül ma is aktuális probléma, kiküzdését a tanulás tág értelemben vett környezetének soha nem tapasztalt változásai nehezítik. Az érdeklődés felkeltésének „didaktikai feladata” elméleti és gyakorlati szempontból is többnyire *módszertani* problémaként merül fel: a „tanítás” részeként jelentkezik, azaz olyan tevékenységként, amelyet elsősorban a tanárnak kell elvégeznie. A konstruktivista tanulásmélet teoretikus és terminológiai keretei között előrehaladó gondolatmenetünkben arra teszünk kísérletet, hogy az érdeklődés fogalmát tanulásméleti kontextusban konceptualizáljuk, az érdeklődés kialakulását pedig a „tanítás” helyett a „tanulás” területére helyezük át, ezzel a tanári tevékenységek helyett a tanulói aktivitás jelentőségét hangsúlyozva. Tanulmányunkban amellet érvelünk, hogy az érdeklődés maga is tudásként (a tanuló előzetes tudásának részeként), illetve a már meglévő tudás eredményeként határozható meg. Az érdeklődés kialakulását emiatt *tanulásként*, a tanuló aktív tudáskonstrukciójaként interpretáljuk. Ennek fényében arra teszünk javaslatot, hogy az érdeklődés komplex problematikáját a leginkább bevett módszertani megközelítés helyett vagy mellett – de mindenképpen azt megelőzően – a tanulói autonómia összefüggésében tegyük vizsgálat tárgyává.

**Kulcsszavak:** érdeklődés, konstruktivista tanulásmélet, tanulói autonómia, tanulási környezet

#### **Abstract**

Recognizing the importance of student interest is probably as old as the conscious organization of learning. Despite the long history of research, the question of interest is undoubtedly still a relevant problem today, and the struggle to develop interest is made more difficult

by unprecedented changes in the learning environment in the broad sense. The “didactic task” of arousing interest often arises as a methodological problem from both a theoretical and a practical point of view: it is interpreted as a part of “teaching”, i.e. it appears as an activity that must be carried out primarily by the teacher. This paper, which is formulated within the theoretical and terminological framework of the constructivist learning theory, attempts to interpret the concept of interest in the context of learning theory, and transfer the development of interest to the field of “learning” instead of “teaching”. This emphasizes the importance of student activity instead of teacher activities. We argue that interest can be defined as knowledge (it is part of the learner’s prior knowledge) and as a result of prior knowledge. In this context, we interpret the development of interest as learning, i.e. as the student’s active construction of knowledge. Drawing the conclusion, we propose to discuss the complex problematic of interest in the context of student autonomy instead of a methodological approach.

**Keywords:** interest, constructivist learning theory, student autonomy, learning environment

## 1. Bevezetés

A tanulás mesterséges tanulási környezetben történő megszervezésének igényével minden bizonnyal egyidejű annak a felismerése is, hogy az eredményesség szempontjából döntő jelentőségű a tanulók által tanúsított érdeklődés. Míg ugyanis a tanulás informális helyzeteit sokszor épp a kérdező személy már a folyamat elején meglévő és épp a kérdés gesztusában tetet öltő érdeklődése alapozza meg, addig az előre meghatározott tudásanyag tervszerű átadását célzó mesterséges környezet kialakítójának mindig számolnia kell azzal, hogy a résztvevők érdeklődése még akkor sem tekinthető adottnak, amikor a folyamatban – például egy nyelvtanfolyamon – saját elhatározásból, önként, saját céloktól vezérelve vesznek részt. A probléma fokozottan jelentkezik a műveltség sokféle területén meghatározott tananyagok kötelező elsajátítását előíró iskola esetében. Nem véletlen, hogy mind a pedagógia történeti modelljeiben, mind a kortárs neveléstudományi koncepciókban központi szerep jut a tanulói érdeklődés témakörének.

A vonatkozó kutatások tekintélyes múltja és volumene ellenére az érdeklődés kérdése kétségkívül ma is aktuális és korántsem lezárható kutatási terület. A tanulás tág értelemben vett környezetének soha nem tapasztalt tempójú változása – például a tanulók számára is elérhető technológia rohamos fejlődése – újszerű kihívást jelent az „iskolai tudás” és az ahhoz kapcsolódó tanulási tevékenységek iránti érdeklődés kialakításának, fejlesztésének és fenntartásának támogatására törekvő tanulászervezői munka számára.

Az érdeklődés felkeltésének „didaktikai feladata” körüli kérdések elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt sokszor módszertani problémaként merülnek fel: a „tanítás” részeként jelentkeznek, megválaszolásuk, megoldásuk tehát elsősorban a pedagógus kompetenciaterületén, tanári tevékenységek eredményeként látszik meg-

valósíthatónak és számonkérhetőnek. Mindez könnyen azt az illúziót keltheti a tanulási környezetet tervező pedagógusban vagy az érdeklődést vizsgáló elméleti szakemberben, hogy a cél érdekében megválasztott tanítási módszertől vagy az alkalmazott eszközöktől egyfajta mechanikus működés révén remélhető az érdeklődés kialakulása. E félreértésekre épülő, leegyszerűsítő elképzelés alapozhat meg aztán olyan, a célok és az eszközök összemosódásából fakadó koncepciókat, amelyek anélkül ösztönzik az élvezetes, élményt jelentő, a tanulók alkotómunkáját elváró tevékenységeket, hogy előtte tisztáznák e tevékenységek viszonyát az érdeklődéshez vagy a tanuláshoz. Tanulmányunk éppen ezen a ponton ígér újszerű, termékeny megközelítési szempontokat, amikor az érdeklődést tanulásméleti keretek között helyezi el. Ez a megközelítési mód ugyanis elkerülhetővé teszi az imént említett csapdát, tudniillik azt, hogy a fogalmat a tanulástól elkülönítve, azt csupán mint a tanulás egyik attitűdinális előfeltételét gondoljuk el, és összekeverjük például azzal a kedvező állapottal, amikor a tanuló szívesen, kedvvel vagy akár kíváncsisággal vesz részt a tanórai munkában.

A konstruktivista tanulásmélet teoretikus és terminológiai keretei között előrehaladó gondolatmenetünkben arra teszünk kísérletet, hogy az érdeklődésről szóló diskurzust – a legfrissebb nemzetközi szakirodalom eredményeit is integrálva – a „tanítás” helyett a „tanulás” területére helyezzük át. A tudományos párbeszéd javasolt új keretei, amelyek tehát a tanári tevékenységek primátusa helyett a tanuló tudatos aktivitásának jelentőségét hangsúlyozzák, mindenekelőtt a tanulói autonómia kiemelt szerepére irányítják a figyelmünket.

Okfejtésünk teoretikus megalapozásaként a konstruktivista tanulásmélet tudás- és tanulásfogalmából indulunk ki, majd e terminusok kontextusában konceptualizáljuk az érdeklődést az előzetes tudás részeként. Tanulmányunk zárófejezete ennek az új definíciós kísérletnek az előnyeit, illetve elméleti és gyakorlati következményeit teszi mérlegre.

## 2. Tanulás, megértés, jelentés

Amikor tanulásméleti megközelítésről beszélünk, akkor egyfelől arra a tudatosságra kívánunk utalni, amelynek eredményeképpen a pedagógus a tanulási környezet megszervezése során minden egyes mozzanatot következetesen a tanulás folyamatában betöltött közvetlen vagy közvetett szerepéhez viszonyítva értékeli, másfelől magának a tanulás fogalmának, működés módjának az elméleti reflektáltságát szándékozunk a középpontba állítani.

A konstruktivista tanulásmélet legalapvetőbb állítása az, hogy a tanulás a tanuló aktív tudáskonstrukciója (például Taber, 2016; Nahalka, 2021). Bár a szakirodalom ezt a tézist konszenzuálisnak tűnő módon a pszichológia tanulásmodelljeivel és különféle ismeretelméleti elköteleződésekkel szembeállítva újszerű koncepcióként, paradigmaváltás-ként mutatja be, le kell szögeznünk, a tanulásra irányuló gondolkodás valójában mindig is tisztában volt a tanulók aktivitásának jelentőségével és a tanulás konstrukciós jellegével, még akkor is, ha e felismerést időről időre más szavakkal fogalmazták is meg (Urbán,

2024). A konstruktivista tanuláselmélet így sokkal inkább a tanuláselméleti tudatosság hiányával állítható szembe, mint más (például pszichológiai) érdekeltségű tanuláselméletekkel. A tudás akadálytalan átvehetőségét-áthelyezhetőségét feltételező, sokszor a konstruktivista tanuláselmélet kontrasztjaként emlegetett (naiv) elképzeléseket például nem tanuláselméletnek, hanem épp e tanuláselméleti tudatosság hiányának tartjuk.

Az imént felidézett alaptétel minden egyes mozzanata figyelmet érdemel. A konstruktivista tanuláselmélet hangsúlyozottan a *tanulás* elmélete, érdeklődésének homlokterében tehát a tanulás folyamatai állnak, nem a tanítás területéhez sorolható tevékenységek (Fosnot & Perry, 2005). A tanulás definíció szerint *aktivitás*, mégpedig a *tanuló* szándékos, autonóm döntéson alapuló aktivitása: tudáskonstrukció, amely révén a tanuló előzetes tudásának meglévő ismereteiből, a verbalizálhatóság és a tudatosság különféle szintjein álló elméleteiből, tapasztalataiból, meggyőződéseiből, élményeiből stb. álló (vö. Bittermann et al., 2023) rendszerébe új elemeket épít be, ezáltal személyes tudást konstruálva és egyben meglévő tudásrendszerét is újraszervezve, rekonstruálva (Nábělková et al., 2018).

Mindez már sejteni engedi az előzetes tudás döntő szerepét a tanulás folyamatában. Az új tudás konstrukcióját ugyanis, mint láttuk, a már meglévő tudás rendszerébe történő szerves beépülésként határozhatjuk meg. Nem közömbös tehát az előzetes tudás mennyisége és megszervezettsége sem. Minél kevésbé töredezett a tudásrendszer, azaz minél több ponton tud kapcsolódni az új tudáselem a már meglévők alkotta hálózatba, annál jobban integrált, annál jobb minőségű, kevesebb kognitív erőforrással mozgósítható tudást kapunk (vö. Bittermann et al., 2023). Kifejezetten tanulságos McCarthy és McNamara (2021) szövegértési vizsgálatok eredményeire alapozott koncepciója. A szerzők rámutatnak az előzetes tudás egydimenziós, csupán a mennyiségre koncentrááló megközelítésének korlátaira, majd egy több, függetlenül is értelmezhető, de egymással interaktív viszonyba is lépő dimenzióból álló mentális modell hasznossága mellett érvelnek. Eszerint a mennyiségi mutatók mellett a szövegértés hatékonyságát az előzetes tudás pontossága, specifikus jellege és koherens volta is nagymértékben előre jelzi. A tudás mennyisége (*amount*) továbbra is fontos tényező marad, hiszen a releváns tudáselemek és a tudásstruktúrában rendelkezésre álló csomópontok számának növelése már önmagában is támogatja a megértést, emellett a mennyiség bizonyos mértékben a másik három dimenzió előfeltétele is. A pontosság (*accuracy*) fogalmán a szerzők az előzetes tudásnak a (tudományos) konszenzushoz mért helyességét, illetve igazságának kiterjedését értik. Példáik szerint a *Lincoln a 13. elnök* állítás hamis, míg a *Diéta segít a fogyásban* mondat ugyan bizonyos megkötésekkel tartalmaz igazságot is, de önmagában még rendkívül pontatlan és részleges, ezért pusztán ennyi tudásból éppúgy származhatnak a cél szempontjából adaptív és inadaptív cselekedetek is. McCarthy és McNamara jó okkal hívják fel a figyelmet arra is, hogy a tudás pontosságának a jelentősége az internet korában minden eddiginél nagyobb. A kidolgozott, de pontatlanul megszervezett tudásterületek sajátos ellentmondásokat eredményezhetnek az új tudáselemek integrációs kísérletei során, így számottevő módon megnehezítik a tanulást. E tanulságok könnyen összeegyeztethetők a konstruktivista tanuláselmélet alapjain nyugvó tévképzetkutatásokkal is. A tévképzeteket, ezeket a

stabil adaptivitású, de a tudományos normától eltérő elképzeléseket (például Jung, 2020) ugyanis megfeleltethetjük a pontatlanság imént leírt jelenségével. McCarthy és McNamara (2021) specifikusságnak (*specificity*) nevezi az előzetes és az új tudás egymáshoz való kapcsolódásának a mértékét. Eredményeik szerint mind a túlságosan specifikus, mind a nagyon távol álló előzetes tudásnál jobban segíti a megértést a közepes tartományba eső tudás. A szerzőpáros végül a koherencia (*coherence*) terminussal utal a tudás egyes elemeinek összekapcsolódására. A koherensebb tudás hatékonyabb megértést tesz lehetővé, mint a diffúz szervezettségű ismeretek.

Az előzetes tudás problematikáját egy olyan interdiszciplináris csomópontnak tekinthetjük, amelyben sajátos formában esik egybe a filozófia, a pszichológia, a pedagógia és a hermeneutika érdeklődése (Urbán, 2023). Épp ez az összefüggés segíthet megérteni azt a – gondolatmenetünk további lépései szempontjából megkerülhetetlen – körülményt, hogy a tudáskonstrukció valójában egy olyan értelmezési folyamat, amelynek eredményeképpen egy addig jelentés nélküli információ(csomag) személyes, jelentéses (jelentőséggel rendelkező) tudássá válik. A jelentéskonstrukcióként értett tanulás gondolata nem idegen a konstruktivista tanulásmélet összefoglaló jellegű kidolgozásaitól sem. A téma egyik gyakran hivatkozott kézikönyve (Brooks & Brooks, 1999) például a passzív információfelvétellel az aktív jelentésképzést állítja szembe a koncepció alapjainak bemutatásakor. A jelentéskonstrukció áll az olyan konstruktivista alapokon álló modellek középpontjában is, mint az értelemgazdag vagy a problémaközpontú tanulás is. Az értelemgazdag tanulás (*meaningful learning*) Ausubel (1968) által kidolgozott koncepciója ugyanis éppen a jelentés meglététől függően beszél értelemgazdag (*meaningful*) és értelem nélküli (*meaningless*) tanulásról (vö. D. Molnár, 2013; Habók, 2017), a problémaközpontú tanulás (*problem-based learning*) „problémája” pedig szintén azt az elvárást testesíti meg, hogy az új tudás jelentése, azaz szükségességének tudatosulása (vö. Ghani et al., 2021) már a tanulást megelőzően létrejöjjön. A pszichológia területéről az Aaron Beck nevéhez fűződő kognitív viselkedésterápiát hozhatjuk jellemző példaként. A terápia mögött álló elmélet – ahogyan a következő részlet is igazolja – könnyen rokonítható a konstruktivista tanulásmélettel: „az észlelés és élményfelfogás aktív folyamat, a személy kogníciói (gondolatai és képzelei) a belső és külső ingerek szintézise nyomán alakulnak ki”, ezért „[n]em maga a szituáció határozza meg a személy viszonyulását, hanem a neki tulajdonított jelentés, hiszen ugyanazon esemény különböző jelentéssel bírhat a különböző egyének számára” (Perczel Forintos, 2010, 190.). Még kevésbé kiaknázott interdiszciplináris kapcsolatot kínál a hermeneutika megértésfogalmának a mozgósítása. Gadamer jól ismert meghatározása például, amely szerint „minden mondat, minden kijelentés alapvetően csak akkor válik megértetté, ha úgy érthetjük meg, mint valamely lehetséges kérdésre adott választ” (Gadamer, 1994, 157.), a megértés problémáját szintén az előzetes tudás területére helyezi át, hiszen a megértés feltételeként az előzetes tudás olyan szerveződését írja elő, amely egyfajta kérdésként képes előkészíteni az új információk jelentésgazdag integrációját a tudás struktúrájába.

### 3. Az érdeklődés fogalma – definíciós kísérlet

A tanulói érdeklődés kérdése ma is aktív kutatási terület, mégsem beszélhetünk a fogalom esetében általánosan elfogadott definícióról. A szakkifejezésként történő használatot nehezíti az *érdeklődés* kevésbé tisztázott viszonya a környezetében lévő, egymást is komplex módon keresztező olyan fogalmköröktől, mint például a *figyelem*, a *motiváció*, a *személyre szabott tanulás* (vö. például Lin et al., 2024), az *önszabályozó tanulás*, az *elkötelezettség*, a *kedvező tanulói attitűd*, az *adaptív tanulás* (vö. például Plass & Pawar, 2020) vagy a *differenciálás*.

A szakirodalom már régóta (vö. van Aswegen & Pendergast, 2023) különbséget tesz kíváncsiság és érdeklődés között. A kíváncsiság, amelyet az újabb irodalomban a *situációs érdeklődés* (*situational interest*) terminus is jelöl (például Renninger & Hidi, 2016; van Aswegen & Pendergast, 2023; Neito et al., 2023) az átmenetiségével különböztethető meg a (valódi) érdeklődéstől. A kíváncsiság pusztán azt jelenti, hogy a tanuló figyelmét rövid időre megragadja valami, az érdeklődés pedig ezzel szemben tartós állapotnak tekinthető, amely viselkedéses (pl. információk tudatos keresése), kognitív és emotív komponenst is tartalmaz. A kíváncsiság és az érdeklődés e megkülönböztetése azonban nem jelenti azt, hogy a kutatók ne látnának kapcsolatot a két jelenség között. Több koncepció is határozottan a kíváncsiságon keresztül látja kialakíthatónak az érdeklődést. Jellemző példája ennek Renninger és Hidi (2016) sokat idézett négyfázisú modellje. Eszerint az érdeklődés kialakításának első fázisa a *situációs érdeklődés* felkeltése. Ebből a kíváncsiságból akkor lehet továbblépni, ha sikerül fenntartani az érzelmi választ, valamint a tanuló megtapasztalhatja egy esetleges elköteleződés értékét. A harmadik fázisban a tanuló már tudatosan keresi az alkalmat, hogy ismét részt vehessen a témával kapcsolatos tevékenységekben, míg végül – negyedik fázisként – e viszonyulás stabil diszpozícióvá, valódi érdeklődéssé nem változik (Renninger & Hidi, 2016; van Aswegen & Pendergast, 2023).

A vonatkozó kutatások imént összegzett eredményeit is megfontolva tanulmányunkban a következő definícióból indulunk ki: *az érdeklődés tudásigényből fakadó tartós szándék a tanulásra*. Az érdeklődést tehát a tudás és a tanulás kategóriáival határozzuk meg. Aki érdeklődik, valódi tudás kiépítésére törekszik, így például nem a tudás prezentálásával megszerezhető előnyökre. Nem tekinthetjük érdeklődésnek azt a tanulási szándékot, amely elsődlegesen pontszámot, osztályzatot, diplomát, nyelvvizsgát, jogosítványt, magasabb pozíciót stb. céloz, hiszen az ezekhez hasonló esetekben nem a valódi tudás igénye áll a középpontban, hanem egy, a tudással magával lazább és közvetettebb kapcsolatban álló érdekeltség. Emiatt jelenthetjük ki, hogy az érdeklődésből definíció szerint nem származhat soha „magolás”, azaz olyan memorizálás, amelynek célja csupán egy minősítő értékelésnek történő megfelelés. Az érdeklődés viszonya ezen a ponton tisztázható a motivációval is. A tanulási motiváció fogalmába ugyanis beleférnek azok az esetek is, amelyeket az imént közölt definíció alapján kizártunk az érdeklődés köréből. A tanulási szándék tartósságára vonatkozó követelmény arra utal, hogy az érdeklődés tartama túlmutat azon a szituáción, amelyben valami megragadja a tanuló figyelmét. Nem tartjuk azonban indokoltnak, hogy egy adott szituációban rövid időre felkeltett figyelmet a kíváncsisággal azonosítsuk. A kíváncsiságot – amely jól összefér a tartósság követelményével is – sokkal inkább az érdeklődés affektív komponenseként látjuk megragadhatónak.

## 4. Az érdeklődés mint tudás

Az előző pontban körvonalazott definíciós kísérletünkkel az érdeklődés fogalmát tanulásméleti kategóriák segítségével konceptualizáltuk. Az alábbi bekezdésekben a konstruktivista tanulásmélet tanulmányunk elején már röviden összefoglalt teoretikus keretei között annak kimutatására törekszünk, hogy az érdeklődés valójában maga is már tudás: az előzetes tudás része, amelynek kialakítását ezért egy tanulást célzó fejlesztési folyamatként kell elképzelnünk.

Az elméleti alapokat lefektető fejezetben a tanulást jelentéskonstrukcióként írtuk körül, olyan folyamatként, amely a megértésre irányul, azaz arra, hogy a jelentés nélküli információ jelentést, jelentőséget kapjon. Egy sajátos hermeneutikai szituációval állunk szemben: egy tudáselem jelentésszerű vagy közömbös voltát, illetve a jelentés mibenlétét az előzetes tudás határozza meg. Az érdeklődés ebben az értelemben az előzetes tudás olyan állapota, amelynek eredményeképpen a tanuló képes kérdezni, azaz – mint láttuk – megelőlegezni egy információ jelentését. Ezen az „állapoton” természetesen nemcsak a tudás mennyiségi mutatóit kell értenünk, hanem szerveződésének különféle aspektusait is, mint például a korábban már tárgyalt pontosságot, specifikusságot és koherenciát is. Észre kell vennünk, hogy az érdeklődés tudásként való meghatározásának e tanulmány keretei között elméleti szempontból alátámasztott érvényességét a hétköznapi tapasztalatok sokasága igazolja vissza: a tanulásszervezés munkájának egyik legnehezebb dilemmája ugyanis éppen az, hogy úgy tűnik, az érdeklődés hiánya együtt jár a hiányos és rosszul szervezett tudással, míg azoknál a tanulóknál mutatkozik a legeredményesebbnek az „érdeklődés felkeltése”, akik nagyobb mennyiségű és jól szervezett tudással rendelkeznek. E hétköznapi tapasztalat alapján megfogalmazható összefüggést empirikus adatok is alátámasztják (lásd van Aswegen & Pendergast [2023] vonatkozó hivatkozásait: Leslie, 2014; Hirsch, 2015; Adams, 2015; Quintero, 2017).

Az érdeklődés e megközelítésének gyakorlati következményeit dolgozatunk terjedelmi korlátai között aligha vonhatjuk le kielégítő mértékben. Azt azonban mindenképpen rögzítenünk kell, hogy a fentiek alapján az érdeklődést érdemes komplex, ismeretekből, készségekből és attitűdökből álló tudáskészletként kezelni, kialakulását pedig e tudáskészlet fejlődésétől várni. A tudásként történő meghatározás az érdeklődés kialakulását tehát tanulási folyamatként feltételezi, azaz a tanuló szándékos aktív és személyes tudáskonstrukciójaként. Az „érdeklődés felkeltése” tehát nem lehetséges a „tanítás” oldaláról, nem várhatjuk, hogy a tanuló pusztán tanári tevékenységek eredményeképpen kezdjen érdeklődni. Ehelyett úgy fogalmazhatnánk, az érdeklődés fejlődése számára alkalmas tanulási környezet kialakítására célszerű törekedni.

Mindez az érdeklődés kérdéskörét a tanulói autonómia fejlesztésének területére helyezi át. Végül soron az autonóm tanuló döntésén múlik ugyanis, hogy felelősséget vállalva saját tanulásáért érdeklődővé válik-e egy téma iránt. A tanuló saját szerepének e hangsúlyozása természetesen nem számolja fel teljesen a tanár lehetőségeit, mozgásterét azonban az érdeklődés közvetlen kialakításának (illuzórikus elgondoláson alapuló) feladata helyett a tanulói autonómia fejlesztésének területén jelölhető ki.

## 5. Összefoglalás

Rövid tanulmányunkban az érdeklődés tanuláseméleti megközelítésének körvonalait rajzoltuk meg. A konstruktivista tanulásemélet által kínált szempontokat is megfontolva rámutattunk az előzetes tudás kiemelt jelentőségére, majd ennek részeként határoztuk meg az érdeklődést úgy, mint tudásigényből fakadó tartós szándékot a tanulásra. A tanuláseméleti megközelítés előnye, hogy az érdeklődés problémáját a didaktikai feladatok közül áthelyezi a tanulói autonómia területére. Így elkerülhetővé válik, hogy az érdeklődés kérdése a tanulástól reflektálatlanul elválasztva, például kedvvel végzett tevékenységekhez vagy szívesen használt eszközökhöz kapcsolva merüljön föl. Elméleti jellegű kutatásunk korántsem kívánja felszámolni a dialógus lehetőségeit a tanulói érdeklődés „felkeltésére” irányuló koncepciókkal; a munkánk által kínált új szempontok reményeink szerint a korábbi eredményeket is új, gazdagabb összefüggésben lesznek képesek láttatni.

## Irodalomjegyzék

- Adams, M. J. (2015). Preface: Knowledge for Literacy. In [szerk. nélkül], *Literacy Ladders: Increasing Young Children's Language, Knowledge, and Reading Comprehension* (pp. 4–10). Albert Shanker Institute.
- Aswegen, E. C. van, & Pendergast, D. (2023). The impact of interest: an emergent model of interest development in the early years. *Early Child Development and Care*, 193(13–14), 1335–1349. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2245575>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bittermann, A., McNamara, D., Simonsmeier, B. A., & Schneider, M. (2023). The Landscape of Research on Prior Knowledge and Learning: a Bibliometric Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(58), [oldalszám nélkül]. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09775-9>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In Search of Understanding. *The Case for Constructivist Classrooms* (2. kiadás). Association for the Supervision and Curriculum Development.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In C. T. Fosnot, (szerk.), *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice* (pp. 21–50). Columbia University.
- Gadamer, H-G. (1994). Épületek és képek olvasása. In H-G. Gadamer. *A szép aktualitása* (pp. 157–168). T-Twins.
- Ghani, A. S. A., Rahim, A. F. A., Yusoff, M. S. B., & Hadie, S. N. H. (2021). Effective Learning Behavior in Problem-Based Learning: a Scoping Review. *Medical Science Educator*, 31, 1199–1211. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01292-0>
- Habók A. (2017). *A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Gondolat Kiadó.



- Hirsch, E. D., Jr. (2015). Building Knowledge. The Case for Bringing Content into the Language Arts Block and for a Knowledge-Rich Curriculum Core for all Children. In [szerk. nélkül], *Literacy Ladders: Increasing Young Children's Language, Knowledge, and Reading Comprehension* (pp. 30–41). Albert Shanker Institute.
- Jung, J. (2020). Diagnosing Causes of Pre-Service Literature Teachers' Misconceptions on the Narrator and Focalizer Using a Two-Tier Test. *Education Sciences*, 10(4), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci10040104>
- Leslie, I. (2014). *Curious. The Desire to Know and Why Your Future Depends on It*. Basic Books.
- Lin, L., Lin, X., Zhang, X., & Ginns, P. (2024). The Personalized Learning by Interest Effect on Interest, Cognitive Load, Retention, and Transfer: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36, [oldalszám nélkül]. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09933-7>
- McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The Multidimensional Knowledge in Text Comprehension Framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196–214. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379>
- Nábélková, J., Plischke, J., & Kobzová, P. (2018). Teacher's Concept of Constructivism in Real Conditions of School Teaching. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 133–138. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3810>
- Nahalka I. (2021). A tanulás. In Falus I. & Szűcs I. (szerk.), *Didaktika*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454.3>
- Neito, R., Vilhunen, E., Lavonen, J., & Reivelt, K. (2023). Predicting Situational Interest by Individual Interest and Instructional Activities in Physics Lessons: An Experience Sampling Approach. *Journal of Baltic Science Education*, 22(6), 1063–1073. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.1063>
- Perczel-Forintos D. (2010). A kognitív szemlélet alapvonalai. In Perczel-Forintos D. & Mórótz K. (szerk.), *Kognitív viselkedésterápia* (pp. 189–213). Medicina Kiadó.
- Plass, J. L., & Pawar, S. (2020). Toward a Taxonomy of Adaptivity for Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 275–300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1719943>
- Quintero, E. (2017). *Teaching in context: The Social Side of Education Reform*. Harvard Education Press.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Taber, K. S. (2016). Constructivism in Education. Interpretations and Criticisms from Science Education. In E. Railean (szerk.), *Handbook of Applied Learning Theory and Design in Modern Education* (pp. 116–144). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7507-8.ch015>
- Urbán P. (2023). Az irodalmi szövegek értelmezése mint tanulás. Az irodalomtanítás egy konstruktivista modellje [PhD-disszertáció]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.011>
- Urbán P. (2024). Gátló hatású anomáliák a konstruktivista tanulásmélet szakmai prezentációjában. Miért nem érvényesülnek a gyakorlatban egy sokat ígérő elmélet előnyei? *Új Pedagógiai Szemle*, 74(5–6), 12–35.