

Lampe Sz. Bettina:

JÁTÉKOSAN A TUDÁS FELÉ A TANULÁSELMÉLETEK ÉS A TÁRSASJÁTÉK KAPCSOLATA⁸

A tanulás az emberi élet egyik legalapvetőbb folyamata, amely nem korlátozódik az iskolában alkalmazott hagyományos módszerekre, hanem számos különböző formában és közegben valósul meg. Évszázadok óta foglalkoztatja a pedagógia és a pszichológia tudósait hogyan szerzünk új ismereteket, miként fejlesztjük képességeinket és milyen módon alkalmazkodunk a változó környezethez (Lejarraga, 2019). A tanulás értelmezése azonban nem egységes: különböző korok és tudományos irányzatok másként magyarázták mi teszi a tanulást hatékonyvá és hogyan lehet a legjobban segíteni a tanulót a fejlődés útján (Hennessey és mtsai., 2018). Az ókor a bölcsesség és erények elsajátítására, a középkor a tekintélytiszteltetle és átörökítésre, a felvilágosodás és a modern pedagógia a gyermekközpontúságra, a 20. századi pszichológiai irányzatok pedig a viselkedésre, a kognícióra, vagy éppen a motivációra helyezték a hangsúlyt (Freeman és Kirke; 2017, Brewminate, 2017). Mindez jól mutatja, hogy a tanulásról alkotott felfogás folyamatosan változott, és a mai pedagógiai gyakorlat is ezekből az örökségekből építkezik (Csapó, 2005).

A 20–21. század fordulójára világossá vált, hogy a tanulás nem pusztán ismeretátadás, hanem komplex, élményszerű és motivációhoz kötött folyamat (Mayer, 2021). Ma már nemcsak az kapja a központi fókusz, hogy mit tanulunk, hanem legalább ilyen lényeges az is, hogyan tanulunk. Az oktatási módszerek sikeressége nagymértékben azon múlik, hogy mennyire tudnak igazodni a tanulók igényeihez, képességeihez és érdeklődéséhez (Schneider és Shiffrin, 2023). Ebben a kontextusban a tanuláselméletek segítenek eligazodni, mert elméleti keretet adnak a tanulási folyamat megértéséhez és kiindulópontként szolgálnak a pedagógiai gyakorlatok számára (Mayer, 2021). A társasjáték-pedagógia pedig gyakorlati eszközt kínál a tanuláselméletek elveinek megvalósításához (Wonica, 2017; György és mtsai., 2024).

A tanulás értelmezése

A tanulás mibenlétének értelmezése mindig is szorosan összefüggött az adott kor társadalmi, kulturális és tudományos hátterével (Márfai Molnár, 2005). Az ókori görögöknél például a tanulás elsősorban a bölcsesség, az erény és a közösségi életre való felkészítés eszköze volt: Szókratész a dialóguson keresztül kérdésfeltevést hangsúlyozta, míg Platón az ideák világának megismerését tekintette a tanulás végső céljának (Murphy, 2015). A középkorban a tanulás elsődlegesen a vallási tanítások és erkölcsi elvek továbbadását szolgálta, melynek során a tanulók ismeretsajátítása főként a hagyományok követésén és a szövegek betanulásán alapult (Britannica, 1998).

A tanulás értelmezésének különböző történeti megközelítései mellett mindig is jelen volt a játék, amely az emberi fejlődés természetes kísérőjeként a tanulás egyik sajátos, élményszerű formáját képviselte. A játék ebben az értelemben nem pusztán szórakozási forma, hanem olyan didaktikai eszköz, amely hidat képez az elméleti tanulásmodellek és a gyakorlati tapasztalatok között. A társasjátékok – amelyek a társasjáték-pedagógia alapvető eszköztára – a szabályok, a társas kapcsolatok és a tapasztalati tanulás révén képesek integrálni több tanuláselmélet alapelveit (Plass, Homer és Kinzer, 2015). A játékos helyzetek egyszerre nyújtanak lehetőséget a kognitív készségek, a szociális kompetenciák és a motiváció fejlesztésére. Ezért a társasjátékok nem pusztán szórakoztató tevékenységek, hanem a tanulás különböző történeti és elméleti értelmezéseinek gyakorlati terei is lehetnek (Chao-Fernández, 2020).

⁸ <https://doi.org/10.17048/Tanulasestarsadalom.2025.8>

A modern pedagógia útja a társasjáték-pedagógiáig

A modern pedagógia születése a 17–18. századhoz kapcsolódik: Comenius az „érzékelés útján történő tanulást” emelte ki (Molnár, 2002), Rousseau a gyermekközpontú nevelést (Hollósi, 2008), Pestalozzi pedig a fej, a szív és a kéz együttes fejlesztését tekintette alapelvnek (Osterwalder, 2003). A 19–20. század fordulóján a pszichológia fejlődésével új irányzatok jelentek meg: a behaviorizmus a viselkedés külső szabályozhatóságát és a megerősítések szerepét állította középpontba, a kognitív pszichológia pedig a belső mentális folyamatok, az emlékezet és a gondolkodás fontosságát hangsúlyozta (Halász, 2005; Gandhi és Mukherij, 2025).

A 20. század második felében olyan új pedagógiai irányzatok kerültek előtérbe – köztük a konstruktivizmus –, amelyek a tanulót aktív résztvevőként értelmezték a tudásépítés folyamatában (Mayer, 2021). A konstruktivista szemlélet szerint a hangsúly egyre inkább arra helyeződött, hogy az egyén saját tapasztalataira és előzetes ismereteire támaszkodva alakítja ki új dolgok, összefüggések megértését és bővíti tudását (Ertmer és Newby, 2025). Ugyanebben az időszakban előtérbe kerültek azok a megközelítések is, amelyek a tanulás élményszerűségét, motivációs összetevőit és az elmélyült bevonódás szerepét emelték ki hangsúlyozva, hogy a tanulás hatékonysága nagymértékben függ az egyén belső elköteleződésétől és a feladatokhoz való érzelmi viszonyulásától (Ryan és Deci, 2000).

A 21. században a pedagógiai gyakorlatban egyre nagyobb figyelmet kapott a társasjátékok tudatos oktatási célú alkalmazása. A társasjáték-pedagógia nem csupán a játék szórakoztató jellegét hangsúlyozza, hanem olyan módszertani megközelítést kínál, amelyben a tanulók tapasztalati úton, interaktív módon sajátíthatják el a tudást (Plass, Homer és Kinzer, 2015). A társasjátékok a szabályrendszeren és a közösségi interakciókon keresztül támogatják a kognitív-, szociális- és érzelmi kompetenciák fejlődését. Mindez jól illeszkedik a 21. századi oktatás elvárásaihoz, ahol az élményszerűség, a kreativitás és a kooperáció kulcsfontosságú értékeké váltak (Vekety, 2022).

Tanuláselméletek és a társasjáték kapcsolata

A tanuláselméletek az oktatáselmélet és pedagógiai gyakorlat alapvető pilléreit jelentik, hiszen meghatározzák, hogyan értelmezzük a tudásszerzés folyamatát, és milyen módszerekkel segítjük a tanulók fejlődését (Vámos, 2013). A társasjáték-pedagógia játékos tevékenységei keretét biztosít a tanulási elméletek gyakorlati megvalósításához, hiszen alapelvei a játék során természetes módon érvényesülnek (Dinnyés, 2022). Az 1. táblázat foglalja össze a tanulmány további részében gyakran hivatkozott társasjátékokat.

1. táblázat: A tanulmányban megnevezett társasjátékok jegyzéke

Játék címe (magyar)	Eredeti cím	Szerző	Megjelen és éve	Kiadó
Tiltott sziget	Forbidden Island	Matt Leacock	2010	Gamewright
A Catan telepesei	The Settlers of Catan	Klaus Teuber	1995	Kosmos/Mayfair Games
Dixit	Dixit	Jean-Louis Roubira	2008	Libellud
Timeline	Timeline	Frédéric Henry	2010	Asmodee
Mabee	Mabee	János Ruff	2023	RuffGames

A konstruktivizmus és a társasjáték-pedagógia kapcsolata

A konstruktivista tanuláselmélet – amely Piaget és Vygotsky munkásságán alapul –, két fő irányzatra bontható: a kognitív konstruktivizmusra, amely az egyéni megismerési folyamatokat hangsúlyozza, és a szociális konstruktivizmusra, amely a tanulás társas és kulturális beágyazottságát emeli ki. Az irányzat képviselőinek álláspontja megegyezik abban, hogy a tanulás aktív, személyes tapasztalatokon keresztül történik. A tanulók nem passzív befogadói a tudásnak, hanem saját élményeiken keresztül építik fel a világ megértését (Bodor, 2002).

A kognitív konstruktivizmus – egyik legismertebb képviselője Jean Piaget – azt vallja, hogy a tanulás elsősorban egyéni folyamat. Eszerint a tanuló aktív szereplőként, saját belső érési és fejlődési mechanizmusai mentén építi fel tudását. A megismerés alapját az egyéni felfedezés és a környezettel való aktív interakció képezi, amely során a tanuló sémákat alakít ki, majd az új információkat ezekhez illeszti (asszimiláció), illetve módosítja meglévő tudásstruktúráit azok befogadásához (Hanfstingl, Benke és Zhang, 2018). A szociális konstruktivizmus – egyik legismertebb képviselője Lev Vygotsky –, a tanulást elsősorban társas folyamatként értelmezi. Az elmélet szerint a tudás nem pusztán egyéni úton, hanem társas interakciókon, közös gondolkodáson és tevékenységeken keresztül jön létre. Kiemelt szerepet kap a nyelv, a kultúra és a társas környezet, amelyek közvetítőként (mediátorként) működnek a tanulás során (Brandes, 2005).

Ezek az elméleti megközelítések megalapozzák annak megértését, miként válhatnak a társasjátékok hatékony tanulási eszközzé az oktatási folyamatban. A társasjátékok lehetőséget biztosítanak a tanulók számára, hogy egyéni és csoportos döntéseket hozzanak, miközben valós problémákkal találkoznak. A játékmenet során megélt élmények hozzájárulnak többek között a problémamegoldó készségek és a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez (Niemi, 2005). A társasjátékok strukturált, de rugalmas környezetet biztosítanak, amelyben a tanulók saját tempójukban fejlődhetnek. Interaktív jellemzőik lehetővé teszik, hogy a tanulók közösen építsenek tudást, így erősítve a kollektív tanulást – mindez szorosan illeszkedik a konstruktivista pedagógia szemléletéhez, amely a tudás aktív, társas konstruálására helyezi a hangsúlyt (Pope, 2021). A játékok adta helyzetek ösztönzik a tanulókat, hogy folyamatosan alkalmazkodjanak és új stratégiákat dolgozzanak ki, miközben a hibákat nem kudarcként, hanem a tanulás szerves és értékes részeként kezelik. Ez a valós élményekre építő, tapasztalati tanulás jól példázza a konstruktivizmus alapelveit, ahol a tanuló a tudás aktív létrehozója (Gittings és mtsai., 2020). A tanulók ezáltal nemcsak tudásra tesznek szert, hanem lehetőséget kapnak az együttműködésre és szociális készségeik fejlesztésére is. Ez a tanulási forma jól illeszkedik a mai oktatási környezethez, ahol a tanulás folyamatának élményalapú, interaktív jellege egyre inkább előtérbe kerül (Pope, 2021).

A konstruktivizmust támogató társasjátékok. A stratégiai társasjátékok alkalmazása a nevelési-oktatási folyamatban több szempontból is indokolt, mivel komplex módon járulhatnak hozzá a tanulók kognitív- és szociális kompetenciáinak fejlődéséhez (György és mtsai., 2024). A játékok során a résztvevők különböző szerepekbe helyezkednek, stratégiákat alkotnak és erőforrásaik optimalizálására törekednek, miközben folyamatosan alkalmazkodniuk kell a változó játék-szituációkhoz. Ez a dinamikus döntéshozatal elősegíti az előrelátó gondolkodás, a problémamegoldás és az adaptivitás fejlődését, amelyek a 21. századi tanulási kompetenciák alapját képezik (György és mtsai., 2024). Az ilyen típusú játékokban a véletlenszerű elemek (mint például a dobások vagy váratlan események) kombinálódnak a stratégiai döntésekkel, ami a komplex problémamegoldás kiváló modellje lehet. Ez különösen jól hasznosítható például történelem- vagy társadalomismeret órákon, ahol a gazdasági rendszerek, az erőforráselosztás és a döntéshozatali folyamatok interaktív formában jeleníthetők meg.

A kutatások szerint a társasjátékok az interaktív kommunikáció és együttműködés fejlesztésében is kiemelt szerepet játszanak. Az erőforráscsere és az alkudozás például elősegítik az érdekérvényesítést, a meggyőző kommunikációt, valamint a társas helyzetekben való aktív részvételt (Márta, 2019). A tanulók ilyenkor nem csupán szabályokat követnek, hanem megtapasztalják a kooperáció, a versengés és az empátia dinamikáját is, ami a társas kompetenciák és az érzelmi intelligencia fejlődését támogatja (György és mtsai., 2024). A szakirodalmi eredmények alapján számos társasjáték alkalmas lehet a kognitív-, szociális- és érzelmi

kompetenciák fejlesztésére. A tanulmányban megemlített játékok – mint például a Catan telepesei, a Timeline, a Dixit és a Pandemic – nem konkrét kutatások tárgyai, hanem olyan reprezentatív példák, amelyek illeszkednek a szakirodalomban azonosított fejlesztési lehetőségekhez.

Mindezek alapján a Catan telepesei nevű stratégiai társasjáték rávilágít arra, hogyan valósíthatók meg ezek az elméleti eredmények a gyakorlatban. A játékban megjelenő erőforrásmenedzsment, a kereskedelem és a stratégiai döntéshozatal lehetőségét ad a gazdasági, matematikai és szociális készségek fejlesztésére. Bár a hivatkozott kutatások nem kifejezetten e játékra fókuszálnak, annak szerkezete és mechanizmusai jól illeszkednek a társasjáték-pedagógia alapelveihez, különösen a problémamegoldás, a kommunikáció és a kollektív döntéshozatal területén (Márta, 2019; György és mtsai.; 2024, Guhe és Lascarides, 2014).

A tanulói kognitív és szociális kompetenciák fejlesztésében a kronológiai és történelmi gondolkodásra építő játékmecchanizmusok különösen hatékonyak bizonyulnak, mivel egyszerre ösztönzik a tanulók ismeretszerzését, kritikai gondolkodását, emlékezeti folyamatait, valamint a vizuális és időbeli tájékozódásukat (Lai és Hu, 2025; Monroe, 2023). A kutatások szerint az olyan tanulási tevékenységek amelyek időrendi rendszerezést, logikai következtetést és becslést igényelnek, hozzájárulnak a történelmi szemlélet és az absztrakt időfogalom fejlődéséhez (Aydoğan és Karabağ, 2023; Historical Games Network, 2023). A Timeline típusú játékok ehhez hasonló módon működnek, hiszen a résztvevőknek eseményeket, találmányokat vagy történelmi személyeket kell időrendbe helyezniük, miközben folyamatosan mérlegelik a közöttük fennálló ok-okozati kapcsolatokat (Monroe, 2023).

Az ilyen játékok beilleszthetők a történelem- és társadalomismeret-oktatásba, mivel élményszerű módon fejlesztik a kronológiai gondolkodást, az analitikus és reflektív készségeket, valamint a kritikai problémamegoldást (Lai és Hu, 2025; Hoy, 2018). A folyamat során aktiválódik a tanulók előzetes tudása, és a játék új ismeretek elsajátítását is segíti, ezáltal támogatva a hosszú távú memóriát és a tudás rendszerezését. A vizuális megjelenítés különösen előnyös a téri-időbeli orientáció fejlesztésében, ami a differenciált oktatás egyik kulcstényezője (O'Neill és Holmes, 2022).

Emellett a kooperatív változatok alkalmasak az együttműködés, az érvelés és a vitakultúra fejlesztésére, hiszen a tanulók közösen döntenek az események sorrendjéről és értelmezéséről (Hanghøj & Karnøe, 2020). Ilyen módon az időrendi gondolkodást igénylő társasjátékok – mint például a Timeline társasjáték – jól illeszkednek a kompetenciaalapú, interaktív pedagógiai gyakorlatokhoz, mivel egyszerre fejlesztik a kognitív-, szociális- és kommunikációs képességeket (Sanchiz, Gimenes, és Lambert, 2024).

A szociokulturális elmélet, a ZPD és a társasjáték

Lev Vygotsky (1978) szociokulturális elmélete szerint a kognitív fejlődés szorosan összefonódik a társas és kulturális környezettel, amelyben a gyermek él és tanul. Központi fogalma a proximális fejlődési zóna – Zone of Proximal Development (ZPD) –, amely a gyermek aktuális és lehetséges fejlettségi szintje közötti „tanulási térként” értelmezhető. Ez a zóna két szint közé esik: az első szint az, amit a gyermek önállóan, külső segítség nélkül képes megoldani; a második szint, amit jelenleg még nem tud egyedül elvégezni, de megfelelő támogatással, például egy felnőtt irányításával, már képes rá. Vygotsky szerint az oktatás akkor a leghatékonyabb, ha a pedagógus a gyermek ZPD-jében működik, vagyis olyan kihívások elé állítja őt, amelyek egy kicsivel meghaladják az aktuális tudásszintjét, de még nem elérhetetlenek. Ez egyfajta ideiglenes segítség, amely a tanulási folyamat előrehaladtával fokozatosan elhagyható, ahogy a tanuló egyre önállóbbá válik. A ZPD tehát nem csupán egy elméleti fogalom, hanem egy pedagógiai irányelv is, amely gyakorlati útmutatást ad arra, hogyan lehet hatékonyan támogatni a tanulási folyamatot. Ez különösen releváns olyan helyzetekben, ahol a tanulás nem csupán frontális oktatás útján, hanem társas interakciók révén történik (Zosh és mtsai., 2017). A társasjáték erre kiváló példa, hiszen különösen alkalmas arra, hogy a tanulókat a proximális fejlődési zónájukban támogassa, mivel jól szabályozott, ugyanakkor alkalmazkodó tanulási helyzeteket teremt, ahol a gyermekek különböző szinteken vehetnek részt a problémamegoldásban, döntéshozatalban és szabályalkalmazásban. A gyermek olyan kognitív és szociális készségeket gyakorolhat,

amelyeket egyedül még nem tudna alkalmazni, de egy támogató, játékos környezetben képes azokat fokozatosan elsajátítani. Ez egy újabb bizonyíték arra, hogy a társasjátékok nemcsak szórakoztató eszközök, hanem a fejlesztő pedagógia hatékony és motiváló médiumai is lehetnek (Gee, 2007). A kooperatív társasjátékok alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban ösztönzik a közös cél elérésén alapuló tanulási folyamatokat és egyidejűleg működtetik a proximális fejlődési zóna (ZPD) elvét (Vygotsky, 1978). Az ilyen típusú játékokban a résztvevők együttműködése, a feladatok megosztása, valamint a közös döntéshozatal lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók egymást segítve sajátítsanak el új készségeket és stratégiákat (Rogoff, 1990). A kooperatív játékhelyzetekben a tapasztaltabb résztvevők támogató szerepet töltenek be, ami elősegíti a kevésbé kompetens tanulók fejlődését a ZPD-n belül.

A szakirodalom kiemeli (O'Neill és Holmes, 2022), hogy a kooperatív tanulás ilyen módon nemcsak kognitív, hanem szociális kompetenciákat is fejleszt: a kommunikáció, az érvelés, a kompromisszumkészség és az empátia mind erősödnek az ilyen helyzetek során (Zosh, 2017). A tanulók nem csupán passzív befogadói az ismereteknek, hanem aktív részesei egy közös problémamegoldó folyamatnak, amelyben az együttműködés fokozatosan önállóságra fordul.

Az ilyen típusú kooperatív játékok közé tartozik többek között a Forbidden Island (Tiltott sziget) amely ideális példa lehet arra, hogyan épülhet be a Vygotsky-féle szociokulturális tanulásmélet a játékalapú pedagógiai gyakorlatba. A játék mechanikája – az együttműködés, a stratégiai tervezés és a csoportszintű döntéshozatal – illeszkedik a konstruktivista és kooperatív tanulás elveihez, és kiváló lehetőséget kínál a közös problémamegoldás és a társas kompetenciák fejlesztésére (Hanhøj és Kolding Karnøe, 2024).

Flow-elmélet és a társasjáték-pedagógia kapcsolata

A flow-elméletet Csíkszentmihályi Mihály dolgozta ki és azt a pszichológiai állapotot írja le, amikor valaki teljesen elmerül egy tevékenységben, kihívásokkal találkozik, de képes azokat megoldani és élvezni a folyamatot. Ez az állapot az egyik legideálisabb tanulási környezetet teremti meg (Csíkszentmihályi, 1990). Ez a különleges állapot kultúrától és foglalkozástól függetlenül ugyanazokkal a jellemzőkkel írható le. Ezek közé tartozik az intenzív fókusz és figyelem, az időérzés elvesztése, az önfeledtség, az azonnali visszajelzés és az, hogy az adott tevékenység önmagában is élvezetes és értelmes. Munkájának fő üzenete tehát az, hogy a flow-élmény az ember egyik legboldogítóbb, legmotiválóbb állapota, amely akkor jön létre, ha valaki megfelelő egyensúlyt talál a kihívások és a képességei között. A tudatos tevékenységválasszal és a határok feszegetésével bárki megtapasztalhatja ezt az élményt (Csíkszentmihályi, 2004).

A társasjátékok egyik nagy erőssége, hogy gyakran úgy tervezik meg őket, hogy a kihívás szintje éppen megfelelő legyen a játékos képességeihez mérten. Ez az arany középút segít fenntartani az érdeklődést és elkerülni a túl könnyű vagy túl nehéz helyzeteket, amelyek unalomhoz vagy frusztrációhoz vezetnének. Amikor a játékos egyéni tudása és a játék által támasztott kihívás egyensúlyban van, az elmélyült figyelem állapota, vagyis a flow könnyen kialakulhat. Ilyenkor a játékos annyira belemerül a játékba, hogy szinte elfelejti a külvilágot, és motivált marad a feladatok megoldására (Engeser és Rheinberg, 2008).

A megfelelően kiválasztott társasjátékoknál a játékosok azonnal látják döntéseik következményeit: akár pontok, akár a játéktér változásai, akár más játékosok reakciói formájában. A gyors visszacsatolás nagyon lényeges a flow kialakulásához, mert így a játékos folyamatosan látja hogyan teljesít, és ennek megfelelően tudja alakítani a viselkedését vagy a stratégiáját. Az azonnali visszajelzés lehetővé teszi, hogy a tanulás folyamatos és dinamikus legyen, valamint hogy a játékos aktívan alakítsa a játék menetét, ami élvezetesebb és elkötelezőbb élményt nyújt (Engeser és Rheinberg, 2008).

Mindezek mellett a jól megtervezett társasjáték egyértelmű szabályrendszert és világos célokat ad a játékosnak. Ez a keret segít abban mit kell elérni, és milyen módon lehet ezt megvalósítani. A világos struktúra mellett a társasjátékok általában elegendő szabadságot is adnak a kreatív gondolkodásra és stratégiák kialakítására. Ez a kombináció (egyértelmű keretek és kreatív lehetőségek) segíti a játékost abban,

hogy aktívan részt vegyen és élvezze a kihívást, ami szintén a flow megteremtéséhez vezet (Engeser és Rheinberg, 2008).

A Flow-elméletet támogató társasjátékok. A vizuális és asszociatív gondolkodásra építő játékok kiemelten alkalmasak a kreatív problémamegoldás és a belső motiváció fejlesztésére, mivel egyszerre aktivizálják az érzelmi és kognitív folyamatokat (Santos, Silvia és Joé 2018). Az ilyen típusú játékok során a résztvevők szabad asszociációra, intuitív gondolkodásra és vizuális értelmezésre támaszkodnak, miközben közös jelentésalkotásban vesznek részt. A kihívás és a képességek közötti optimális egyensúly, valamint az önkéntes részvétel és a belső érdeklődés által vezérelt tevékenység megfelel Csíkszentmihályi (1990) flow-elméletének feltételeinek, amely szerint az elmélyült figyelem és a teljes bevonódás a tanulási folyamat egyik legmagasabb formája.

Ezek a játékok nem igényelnek gyors döntéshozatalt, így lehetőséget adnak az elmélyült gondolkodásra és a kreatív önkifejezésre. A vizuális elemek és a metaforikus tartalmak segítenek a játékosoknak eltávolodni a mindennapi realitástól, ami támogatja a képzelőerő és a divergens gondolkodás fejlődését (André és Miranda, 2014). Az ilyen jellegű játéktevékenységek egyben a szociális tanulást is elősegítik: a résztvevők a közös értelmezések, reakciók és visszajelzések által reflektálnak egymás gondolkodására, ami a flow-élmény fenntartásának kulcsa.

A Dixit asszociációs alapmechanizmusára épülő játékok ezen jellemzői miatt különösen jól alkalmazhatók az oktatásban, mivel a tanulók nemcsak érzelmi és kognitív szinten kapcsolódnak be, hanem megtapasztalják a tanulás örömteli, önmegerősítő aspektusát is. Ez a játékforma lehetővé teszi, hogy a pedagógus olyan tanulási környezetet teremtsen, amely egyszerre ösztönzi az önreflexiót, az empátiát és a kreatív önkifejezést – a flow-élmény pedagógiai keretein belül (Csíkszentmihályi, 1990; André & Miranda, 2014).

A kooperatív társasjátékok az együttműködésre, a közös problémamegoldásra és a stratégiai gondolkodásra épülnek, így kiemelt szerepet töltenek be a szociális- és kognitív kompetenciák fejlesztésében (Lisk és mtsai., 2012). Az ilyen játékok során a résztvevők közösen hoznak döntéseket, osztják meg az információkat, és összehangoltan töreksenek egy közös cél elérésére. Ez a tanulási környezet elősegíti a kommunikációt, az érvelést, a kompromisszumkészséget és a közös felelősségvállalás fejlődését, miközben a diákok megtapasztalják a kollektív siker és a közös tanulás élményét.

A dinamikus változó játéksituációk állandó adaptációt igényelnek: a résztvevőknek folyamatosan értékelniük kell a helyzetet, új stratégiákat kell kialakítaniuk és gyorsan kell reagálniuk a változásokra. Ez a folyamat nemcsak a figyelmi fókusz erősíti, hanem támogatja a rugalmas gondolkodás és a problémamegoldó készség fejlődését is (Lim és Seet, 2021). A kooperatív játékok különösen alkalmasak a tanulói flow-élmény kialakítására, hiszen világos célt kínálnak, folyamatos visszajelzést adnak, és a kihívás mértéke jól illeszkedik a játékosok képességeihez (Csíkszentmihályi, 1990; Shank, 2018).

Ezek a játékok ideális pedagógiai eszközt jelentenek a közösségi tanulás és az érzelmi bevonódás elősegítésére, mivel a tanulók nem versenytársakként, hanem együttműködő partnerekként vesznek részt a tanulási folyamatban. A Pandemic társasjáték ennek kiváló példája: a résztvevők kutatókként, tudósokként vagy logisztikai szakemberekként működnek együtt, hogy közösen leküzdjenek egy világméretű problémát – ezáltal a tanulás egyszerre válik élményalapúvá, motiválóvá és társadalmilag relevánssá (Bastani és Kim, 2022).

A behaviorizmus és a társasjáték-pedagógia kapcsolata

A behaviorizmus tanulásmélete, amely a külső viselkedés megfigyelésére és a válaszreakciók közötti kapcsolat elemzésére összpontosít, szoros kapcsolatban áll a társasjátékok pedagógiai alkalmazásával. A behaviorista megközelítés alapja, hogy a tanulás az externalitások, mint a jutalmak, büntetések és megerősítések révén valósul meg (Szabados, 2023). A társasjátékokban ez a viselkedésre alapozott tanulás különösen jól megvalósul, mivel a játékosokat különféle külső megerősítő tényezők ösztönzik. Például a játék során elért pontok, nyeremények vagy más előnyök erősítik a kívánt viselkedést, mint a stratégiai

gondolkodás, a problémamegoldás és a szabályok betartása (Gee, 2007). A társasjátékokban alkalmazott pozitív megerősítés – mint a nyeremények, új szintek vagy a társak elismerése – elősegíti a kívánt viselkedés kialakulását és fenntartását, mivel a játékosok szívesen ismétlik meg a sikeres cselekedeteket a jutalmak elérése érdekében (Szabados, 2023). Ezzel szemben a negatív megerősítés is megjelenhet, például ha a játékos hibát követ el és hátrányba kerül, ami motiválhatja őt arra, hogy elkerülje a hibákat a következő körökben (Latham és Saari, 1979). A játékszabályok, mint a viselkedési normák, világosan meghatározzák, hogy a játékosok miként érhetik el a kívánt eredményeket, és így elősegítik a tanulási folyamatot (Schunk, 2012).

A behaviorista elmélet egyik kulcsfontosságú aspektusa, hogy a tanulás mérhető és objektíven nyomon követhető, ami a társasjátékok kontextusában is megjelenik, hiszen az egyes játékszintek, döntések és eredmények pontosan rögzíthetők (Gee, 2007). Ezáltal a játékosok folyamatos visszajelzést kapnak saját teljesítményükről, ami serkenti a tanulást és fejlődést. Összességében a behaviorizmus és a társasjátékok közötti kapcsolat a viselkedés alapú megerősítéseken keresztül segíti a tanulók motiválását és a készségek fejlesztését, miközben fenntartja a tanulási folyamatok szórakoztató jellegét (Pope, 2021).

A behaviorizmust támogató társasjátékok. A korábban bemutatott nemzetközi példákkal (Catan, Dixit, Pandemic, Timeline) szemben a Møbee egy magyar fejlesztésű társasjáték, amely külön figyelmet érdemel, mivel hazai kutatási és oktatási környezetben is aktívan alkalmazható, valamint a behaviorista tanuláselmélet gyakorlati megvalósulásának egyik legkifejezőbb példája. A játékot Dr. Ruff János alkotta meg, és a Möbiusz-szalag matematikai koncepciójára épül. A játék során a résztvevőknek három felfordított kártyán kell megtalálniuk az egyetlen közös szimbólumot, ami gyors észlelést és reakcióképességet igényel. Ez a mechanizmus a behaviorista tanuláselmülethez kapcsolható, hiszen a játék azonnali visszacsatolást és pozitív megerősítést biztosít, így a stimulus–válasz típusú tanulást erősíti. A Møbee 2023-ban debütált, és az esseni nemzetközi játékkiállításon, valamint hazai pedagógiai és matematikai körökben is kedvező fogadtatásban részesült (Ágoston, 2023; Hegedűs, 2024). A játék során a résztvevők ismétlődő helyzetekben gyakorolják a figyelem fókuszálását, a vizuális keresést és a gyors döntéshozatalt, melyeket a helyes válaszok megerősítése tovább ösztönöz. A Møbee nem igényel elmélyült stratégiai gondolkodást vagy reflektív tanulást, így különösen alkalmas a kondicionált reakciók és automatizált készségek fejlesztésére. A játékmenet egyszerűsége és strukturáltsága lehetővé teszi, hogy már fiatalabb korosztályban is alkalmazható legyen készségfejlesztő céllal (www.pte.hu, 2024). A behaviorizmus elveinek megfelelően a tanulás itt külső megerősítéseken keresztül valósul meg, nem pedig belső motiváción vagy a tapasztalatok konstrukcióján alapul (Ágoston, 2023). A Møbee tehát hatékonyan modellezi a klasszikus és operáns kondicionálás alapvető elemeit, miközben játékos formában fejleszti a reakcióidőt, koncentrációt és vizuális észlelést. Mind pedagógiai, mind pszichológiai szempontból releváns példája a viselkedésalapú tanulási folyamatok játékos támogatásának (www.pte.hu 2024).

Összegzés

A tanuláselméletek mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén árnyaltabb képet kapjon a tanulási folyamat sokféleségéről; egyben kiindulópontként szolgálnak a korszerű, élményalapú tanulási módszerek számára is (Klein, 2009). A tudás megszerzése nem passzív folyamat, hanem aktív, tapasztalati és gyakran társas tevékenység, amelyben a konstruktivista elmélet szerint a tanulók saját korábbi tudásukra építve konstruálják az új ismereteket (Roszik, 2021), a behaviorizmus keretein belül a külső megerősítések és visszajelzések erősítik a tanulási folyamatot (Molnár, 2010), a szociokulturális elmélet pedig hangsúlyozza a társas interakciók és a közösségi kontextus szerepét, miközben a flow-élmény optimális kihívás- és képességárányával biztosítja az elmélyült, motivált tanulást (Wojtasiński és mtsai., 2025). A társasjáték-pedagógia központi szerepet tölt be abban, hogy az egyes tanuláselméletek alapelvei gyakorlati keretet kapjanak a játékos tanulás során. Az ilyen jellegű, stratégiai, kooperatív és asszociatív elemeket ötvöző társasjátékok – mint például a Catan telepesei, a Timeline, a Dixit vagy a Pandemic – jól példázzák, hogy a

játékos tanulás miként képes egyszerre fejleszteni a kognitív-, szociális- és érzelmi kompetenciákat. Ebben a kontextusban a játékszabályok keretet adnak, a kihívások fenntartják a motivációt, a közös helyzetek pedig elősegítik a társas tanulást. A játékok során a tanulók saját tapasztalataikból merítve alkotnak stratégiákat, miközben hibáikból tanulnak és új megoldásokat dolgoznak ki (Kolb, 1984). A játékos folyamatokban a tanulók fokozatosan válnak önállóvá, miközben társak vagy pedagógusok segítségével lépnek túl aktuális képességeiken (Horn és mtsai., 2012). Ebből következtethető, hogy a társasjáték-pedagógia gyakorlati megvalósítása termékeny terepet kínál a tanulásméletek elveinek érvényesítésére, valamint egymást kiegészítve olyan komplex rendszert alkotnak, amely a 21. századi oktatás egyik legígéretesebb irányát képviseli (Smith, 2023).

Irodalom

- Ágoston, Z. (2023, október 26). Matekra épülő pécsi társasjáték aratott a világ legnagyobb játékkiállításán. *Qubit*. <https://qubit.hu/2023/10/26/matekra-epulo-pecsi-tarsasjatek-aratott-a-vilag-legnagyobb-jatekkiallitasan>
- André, A., & Miranda, A. (2014). Playing with metaphors: Using Dixit in group dynamics and educational settings. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(2), 54–62. <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n2p54>
- Aydoğan, H., & Karabağ, E. (2023). Board games as educational media: Creating and playing board games for acquiring knowledge of history. *Eurasian Journal of Educational Research, Conference Proceedings*, 34–37.
- Bastani, R. & Kim, B. (2022). Pandemic Board Game Redesigned: How Learners' Decisions Enable Emergent Learning Possibilities. In *ICLS 2022* (pp. 775-782). ISLS. Retrieved from https://repository.isls.org/bitstream/1/8870/1/ICLS2022_775-782.pdf
- BoardGameGeek. (2023, február 6). *Review of Timeline*. <https://boardgamegeek.com/thread/3010631/review-of-timeline>
- Bodor P. (2002). *Konstruktivizmus a pszichológiában*. Budapesti Könyvszemle-BUKSZ, 14(01), 67–74.
- Brandes, H. (2005). *Lev S. Vygotskij und die elementarpädagogische Reformdebatte heute*.
- Brewminate. (2017, August 15). *A history of education from the ancient world to today*. <https://brewminate.com/a-history-of-education-from-the-ancient-world-to-today/>
- Britannica. (1998). Education – Medieval, Monastic, Literacy. In *Encyclopædia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/education/Europe-in-the-Middle-Ages>
- Csikszentmihályi, M. (2004). *Flow, the secret to happiness* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness
- Chao-Fernández, J. (2020). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00600>
- Csapó B. (2005). *Tanuló társadalom és tudáslapú oktatási rendszer*.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dinnyés K. J. (2022). Játsszunk? Játsszunk! – A társasjáték-pedagógia biztonsági vetületei. *Scientia et Securitas*, 3(1), 86–90. <https://doi.org/10.1556/112.2022.00082>
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158–172. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4>
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2025). Social opportunities, learning practices, and performance in instructional design. *Computers & Education*, 185, 104508.
- Freeman, M., & Kirke, A. (2017). Review of periodical literature on the history of education published in 2016. *History of Education*, 46(6), 750–758. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2017.1382580>
- Gandhi, M. H., & Mukherji, P. (2025). *Learning theories*. In StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK562189/>

- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.).
- Gittings, L., Taplin, R., & Kerr, R. (2020). Experiential learning activities in university accounting education: A systematic literature review. *Journal of Accounting Education*, 52, 100680. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100680>
- Guhe, M., & Lascarides, A. (2014). Game strategies for The Settlers of Catan. In *Computational Intelligence and Games (CIG)*, 2014 IEEE Conference on (pp. 1–8). Institute of Electrical and Electronics Engineers. <https://doi.org/10.1109/CIG.2014.6932884>
- György J., Zachar Z. V., Gábor A. és Fekete Á. (2024). *Társasjátékok fejlesztő ereje az oktatásban: Jó gyakorlat bemutatása a veszprémi Digitális Tudásközpontban*. Pannon Digitális Pedagógia (E-Tanulás–Távoktatás–Oktatás-informatika), 4(1–2), 35–52. <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2024.1-2.3>
- Halász L. (2005). *A pszichológus pszichológiája*. Pszichológia (MTA Pszichológiai Intézet), 25(1), 91–105.
- Hanfstringl, B., Benke, G., & Zhang, Y. (2018). *Variationstheorie und Piaget. Von Schemata, Lernobjekten, Affirmationen und Kritischen Merkmalen. Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft*, 187–202.
- Hanghoj, T., & Karnøe, J. K. (2020). Playing to collaborate: Using cooperative board games to experience and reflect on collaboration in upper secondary education. *European Conference on Game-Based Learning*, 17(1), 2895. <https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2895>
- Hanghoj, T., & Karnøe, J. K. (2024). Playing to collaborate: Using cooperative board games to experience and reflect on collaboration in upper secondary education. In *Proceedings of the 18th European Conference on Games Based Learning (ECGBL 2024)* (pp. 132–140). Academic Conferences International. <https://papers.academic-conferences.org/index.php/ecgbl/article/view/2895> <https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2895>
- Hegedűs, C. (2024). JEM magazin 2024. június [PDF]. *Játékos Emberek Magazinja*, 10–25. https://jemmagazin.hu/regi/pdfmagazin/JEM_2024_06.pdf
- Hennessy, E. A., Tanner-Smith, E. E., Finch, A. J., Sathe, N., & Kugley, S. (2018). Recovery schools for improving behavioral and academic outcomes among students in recovery from substance use disorders: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1–86. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.9>
- Historical Games Network. (2023). *A broad overview of the intersection between history and commercial board games*. <https://historicalgames.net/a-broad-overview-of-the-intersection-between-history-and-commercial-board-games>
- Hollósi, H. (2008). Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben. *Iskolakultúra*, 2, 92–103. ez Rousseau-hoz.
- Horn, M., Weintrop, D., Beheshti, E., & Olson, I. (2012). *Spinners, dice, and pawns: Using board games to prepare learners for agent-based modeling activities* [Paper presentation]. American Education Research Association, Vancouver, BC, Canada.
- Hoy, B. (2018). Teaching history with custom-built board games. *Simulation & Gaming*, 49(8), 931–952. <https://doi.org/10.1177/1046878118763624>
- Kleisz T. (2009). Tanulásméleti megközelítések az informális tanulás feltérképezésére. In Forray, R.K. és Juhász E. (Szerk.), *Nonformális – informális – autonóm tanulás* (pp. 99–114). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar.
- Vekety, B. (2022). Játék és tanulás egyszerre? A társasjátékok mint a pedagógiai eszköztár teljesértékű tagjai. *Neveléstudomány | Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 156–157. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.9>
- Kolb, D. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lai, C.-H., & Hu, P.-Y. (2025). The gaming revolution in history education: The practice and challenges of integrating game-based learning into formal education. *Information*, 16(6), 490. <https://doi.org/10.3390/info16060490>

- Latham, G. P., & Saari, L. M. (1979). Importance of procedural and outcome feedback in the modification of behavior. *Journal of Applied Psychology*, 64(5), 431–436. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.64.2.151>
- Lejarraga, T. (2019). Decisions from experience: How groups and individuals adapt to change. *Evolution and Human Behavior*, 40(5), 457–469. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2019.06.002>
- Lim, B. Y., & Seet, B. C. (2021). Serious board games: The effectiveness of “Pandemic” as a tool for health education. *Simulation & Gaming*, 52(5), 560–579. <https://doi.org/10.1177/10468781211040491>
- Lisk, T. C., Kaplancali, U. T., & Riggio, R. E. (2012). Leadership in multiplayer online gaming environments. *Simulation & Gaming*, 43(1), 133–149. <https://doi.org/10.1177/1046878110391975>
- Mayer, R. E. (2021). *Learning and instruction* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Márfai Molnár, L. (2005). Filozófia és nevelés. *Iskolakultúra*, 15(8), 42–46. Elérés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20284>
- Márta, J. V. R. (2019). *A kooperatív és kompetitív (társas) játékok a nem kognitív készségek fejlődésének szolgálatában. A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci alkalmazkodás szolgálatában* (p. 63).
- Molnár, É. (2002). Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–17.
- D. Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3–16. Elérés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21083>
- Monroe, C. (2023). Timeline Game: Constructing Historical Narratives in History Survey Courses. *Teaching History: A Journal of Methods*, 48, 125–133. <https://doi.org/10.33043/TH.48.1.125-133>
- Murphy, M. M. (2015). *Plato's Philosophy of Education and the Common Core Debate*. Online Submission.
- Niemi, H. (2005). Aktív tanulás – avagy egy kíváncsi kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. *Pedagógusképzés*, 3(32), 87–116.
- O'Neill, D. K., & Holmes, P. E. (2022). The power of board games for multidomain learning in young children. *American Journal of Play*.
- Osterwalder, F. (2003). Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). In D. Tröhler & J. Oelkers (Eds.), *Pädagogik: Handbuch der Erziehungswissenschaft* (pp. 135–148). Beltz Verlag. ez a Pestalozzi.
- 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>
- Pope, C. (2021). The role of games in educational settings. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 61–72.
- PTE1367. (2024, február 6). *Matekra épülő szuper társas! – MOBEE* [Videó]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7BXpY24lbMU>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195059731.001.0001>
- Roszik, D. (2021). A pedagógiai munkában megjelenő konstruktivista tanulásszemlélet és a tanulási eredményességet befolyásoló tanulási stratégiák párhuzama. *Módszertani Közlemények*, 61(1), 57–68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sanchiz, M., Gimenes, M., & Lambert, E. (2024). Learning with board games: Interplay of context and students' prior knowledge. *Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2414025>
- Santos, B. S., Silva, E. A., & José, R. (2018). Using the game Dixit in design thinking workshops: Promoting engagement and creativity. *Proceedings of the 2018 ACM Conference on Creativity and Cognition*, 567–572. <https://doi.org/10.1145/3194631.3194681>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson Education.
- Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (2023). Advances in learning sciences: From theory to educational practice. *Annual Review of Psychology*, 74, 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032422-021042>

- Shank, D. B. (2018). Using cooperative board games to increase prosocial behavior in social psychology. *Teaching of Psychology*, 45(2), 158–161. <https://doi.org/10.1177/0098628318762871>
- Smith, J. A. (2023). Társasjátékok a tanteremben: Elméleti alapok és gyakorlati alkalmazások. In L. Brown, L. & White, M. (Szerk.). *Innovatív pedagógiai módszerek a 21. században* (pp. 123–145). Oktatókutató Intézet.
- Szabados, K. J. (2023). *Tanulás és gondolkodás*. Szarvas: Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar.
- Vámos, I. (2013). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselmletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak_pdf/04_tanulaselmletek_es_tanitasi_tanitasi_strategiak.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wojtasiński, M., Tużnik, P., Jankowski, T., & Cudo, A. (2025). Analyzing skill–challenge interaction and flow state: Insights from response surface analysis among board gamers. *Journal of Happiness Studies*, 26, Article 35. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00846-4>
- Wonica, P. (2017). Learning to evaluate analog games for education. *Analog Game Studies*, Vol. 2, pp. 61–67). <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pstorage-cmu-348901238291901/12212546/AnalogGameStudiesVolume2.pdf>
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. The LEGO Foundation.