

OKTATÁSELMÉLET

Egyetemi jegyzet

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI

Kolozsvár, 2008

TARTALOMJEGYZÉK

1. A HATÉKONY ISKOLAI TANULÁS-TANÍTÁS FELTÉTELEI	3
1.1. A TANÁR-DIÁK KAPCSOLAT	3
1.1.1. Szociális készségek fejlesztése	6
1.1.2. Ki az osztályfőnök?	7
1.1.3. A rejtett tanterv jelentősége	10
1.2. KONSTRUKTÍV TANULÁS-TANÍTÁS	13
1.2.1. Az iskolai tanulás-tanítás	21
1.2.2. Intelligencia, kreativitás és tehetség	26
1.2.3. Képességfejlesztés az iskolában	29
1.2.4. A tanulás tanítása: hatékony tanulási technikák	33
1.2.5. A tanulásszervezés	39
1.2.6. Az oktatás hagyományos módszerei	40
1.2.7. Alternativitás a tanításban	43
2. MELLÉKLETEK	56
3. SZAKKIFEJEZÉSEK	61

1. A hatékony iskolai tanulás-tanítás feltételei

KULCSFOGALMAK

tanár-diák kapcsolat
osztályfőnök
tanulás
tanulási technikák

intelligencia
képességek
tehetség

módszerek
szervezési formák
stratégia
alternativitás

1.1. A tanár-diák kapcsolat

A tanárok és diákok többsége saját tapasztalatából tudja, hogy a tanulói teljesítményt és a tanári munka sikerességét nagymértékben befolyásolja a tanár-diák kapcsolat minősége. Sokszor hallunk olyan visszajelzéseket egyetemi hallgatóktól, hogy egy bizonyos szaktanár magatartása és viszonyulása mennyire meghatározta az adott tantárgyhoz való viszonyukat, motiválta őket a tanulásra, vagy teljesen ellentétes hatást váltva ki, megutáltatta az illető tantárgyat. A pozitív tanár-diák kapcsolat jelentőségét mindenki elismeri, a kérdés abban áll, hogy miben is nyilvánul meg, és mit kell tennünk ahhoz, hogy ilyen pozitív kapcsolatot alakítsunk ki diákjainkkal.

A tanár-diák kapcsolat az a közvetítő kapocs, amelyen keresztül a nevelő hatások eljutnak a diákhöz. Ha a tanuló valamilyen okból kifolyólag negatívan viszonyul a tanárhoz, nem fogja elfogadni és befogadni ezeket a hatásokat. Az egyik – pozitív tanár-diák kapcsolatot megalapozó – technika az *empatikus* bánásmód (Bábosik 2003). Az empatikus bánásmód lényege az emberek szükségletrendszerébe való beleélés. Ezáltal leszünk képesek a szükségletrendszer helyes diagnózisára. Valaki vagy valami csak akkor válik számunkra pozitív élményforrássá, ha nem frusztrálja vagy gátolja szükségletrendszerünket. Ha azonban szükségleteink érvényesítése lehetővé válik, pozitív érzelmi közérzet indukálódik. Sokszor elég néhány nonverbális jelzés, néhány szó, hogy a diák átélje: megértik, törekvéseit elismerik, elfogadják, értékelik. Ennek hatására a tanár megszerezheti a tekintélyt a gyermek részéről. A gyermek átéli, hogy a felnőtt integráltabb, érettebb személyiség, és ez hat rá, felfigyel rá, többet elfogad tőle, az ilyen kapcsolat teljesítményre motiválja (Buda 1998). Az empátias megértéshez kell a pedagógus érdeklődése, figyelme a gyermek iránt. Az empátias megértés nem egy automatikus motivációs állapot, hanem a tanár személyiségétől függ, és lényeges szerepe van a tanár pszichológiai felkészültségének.

Egy nagyon lényeges szükséglet a diákok számára a *sikerélmény*. Az autokrata magatartású tanárok által alkalmazott módszerek között inkább a frusztráló, korlátozó visszajelzések fordulnak elő gyakrabban, míg a sikerrel kapcsolatos visszajelzések és jutalmazások ritkábbak. Ezek a visszajelzések többségében negatív érzelmeket keltenek a gyermekekben. A demokratikus magatartású tanár esetében azt figyelhetjük meg, hogy kerülnek a kudarcok visszajelzését, és túlsúlyban a sikerek visszajelzését tartják fontosnak.

A szükségletrendszer helyes diagnózisának felállítása érdekében több információforrást vehetünk figyelembe. Ilyenek a verbális kommunikáció, a metakommunikáció vagy testbeszéd, az egyén tárgyi kelléktárának megfigyelése, valamint személyi kapcsolatrendszerének színvonala és minősége. A szempontrendszer, melyen keresztül az információkat gyűjtjük, a különböző szükségletek rétege. Beszélhetünk biogén és szociogén szükségletekről. Ezek rétegeit a 1.1. táblázat mutatja be.

1.1. táblázat. A biogén és szociogén szükségletek rétege (Bábosik 2003)

Biogén szükségletek	Szociogén szükségletek
<ul style="list-style-type: none"> • Táplálkozási szükséglet • Mozgásszükséglet • Pihenés szükséglete • Játékszükséglet • Változatosság iránti szükséglet • Szellemi aktivitás szükséglete • Eredményesség iránti szükséglet 	<ul style="list-style-type: none"> • Szokások • Életvezetési modellek (példaképek, eszményképek) • Meggyőződések rendszere

A biogén szükségletek diagnózisa viszonylag egyszerűbb, ugyanis nem individuális jellegűek, hanem adottak, minden egyén személyiségében jelen vannak, intenzitásukban lehetnek eltérőek egyénenként. A biogén szükségletek korlátozása vagy frusztrációja minden esetben negatív érzelmeket vált ki, és a tanár-diák kapcsolat romlásához vezet. Az alternatív pedagógiai iskolák (Waldorf, Montessori stb.) felismerték ennek jelentőségét, és semmilyen körülmények között nem korlátozzák a biogén szükségleteket.

Nehezebb a diagnózis a szociogén szükségletek esetében, mert ezek egyénenként eltérőek és eltérő mértékben befolyásolják az egyént. A szokások estében tudjuk, hogy szilárd képződmények és érzékenyek a frusztrációra. Ugyanakkor nem örök érvényűek, az átalakítás lehetséges, de hosszadalmas. Az életvezetési modellek meghatározott tevékenységformákban tárgyiasulnak, ezért ebből a forrásból megismerhetjük őket. Nem tanácsos direkt módon rákérdezni ezekre a szükségletformákra, mert bezárkózást, bizalmatlanságot okozna. Az életvezetési modellek követhetők abban az esetben, amikor már a családban is kialakítottak egy életformát, amely a gyermek valamilyen tehetségére vagy jó adottságára épül. Ez lehet családi hagyomány is bizonyos szakmák, mint pl. az orvosi, zenei, színészi, képzőművészi stb. esetében. Ezek frusztrációja szintén nem indokolt, mert negatívan befolyásolná a gyermek-tanár, iskola-szülők kapcsolatot. Csak abban az esetben megengedett, ha bizonyított, hogy különbség van a család elképzelése és a gyermek valós képességei és életcéljai között.

A legnehezebben kezelhető és befolyásolható szociogén szükséglet a meggyőződésrendszer. Az eszmei-ideológiai meggyőződések olyan szilárd képződmények, amelyeknek döntésmeghatározó funkciója van az egyén életében, valamint befolyásolja elhatározásai meghozatalában. Az iskolának és a tanároknak nem szabad megengedniük, hogy az ilyen irányú meggyőződésekből fakadó vitáknak alapot adjanak. Ezeket a vitákat tanácsos szaktárgyi mederbe terelni, így ismereteket és képességeket fejleszthet.

A szociogén szükségletek közé tartoznak az egyénnek önmagára vonatkozó meggyőződései, amit énképnek nevezünk. Az egészséges személyiség esetében az énkép mindig pozitív, ami azt jelenti, hogy tisztában van hibáival, ezeket meg is tudja nevezni, de a pozitív tulajdonságait is fel tudja sorolni. Ha ezt a pozitív énképet valamilyen szempontból negatívan értékeljük, az minden esetben az énkép rombolásához vezet. Ezért tilos minden olyan negatív visszajelzés a tanárok észéről, amely az énkép egészére vonatkozik, mint pl. „Te nem vagy képes semmire”, „Te nem tudsz semmit” stb. Ha valamilyen értékelést akarunk megfogalmazni a diákkal vagy annak tevékenységével kapcsolatban, tárgyilagosnak kell lennünk, és a konkrét hibára, problémára mutatunk rá, nem a személyiséget értékeljük. A negatív értékelő elemeket is úgy próbáljuk megfogalmazni, mint jövőbeni feladatokat, amelyekkel tökéletesíteni és javítani fogjuk a hiányosságokat. Sajnos a diákok számára legtöbbször az iskolákban leggyakrabban használt értékelési forma, az osztályzat és ennek kapcsán vannak kudarcélményei. Sok esetben az osztályzat körülményei befolyásolhatják és meghatározhatják a tanár-diák kapcsolatot. Ezeket nem tudjuk elkerülni, ezért ebben az esetben azt tehetjük, hogy az osztályzatot, bármilyen legyen is az, mindig szöveges (írásos

vagy szóbeli) értékelés kövesse. A szöveges értékelés nemcsak megerősíti a diákot teljesítményének minőségében, de rossz osztályzat esetében kiegészíti és ellensúlyozza azt pozitív értékelő elemekkel, megkönnyítve a diák számára a kudarcélmény feldolgozását.

A *motiváció* a frusztrációval ellentétes hatást jelent, azaz érvényesülni hagyjuk az egyén valamely szükségletét. Motiváció esetén a gyermek már meglévő szükségletét bekapcsoljuk az általa végzett tevékenység folyamatába. Ha a meglévő szükségleteket frusztráljuk, ez megakadályozza új, magasabb rendű szükséglet kialakulását. Sajnos napjaink pedagógiai gyakorlatának szemléletmódja nem motivációcentrikus. De hogyan lehetnek a szükségletek motivációs tényezők? A fent leírt biogén szükségletek esetében például egy gyümölcs vagy édesség (táplálkozás szükséglete) mint jutalmazás, egy kirándulás (pihenés szükséglete), a dramatizálás (lazítás, változatosság szükséglete) motiváló hatású tényezők. A szociogén szükségletek, mint az altruizmus, igazságosság, örömszerzés, társas együttlét, együttműködés, mások irányítása, szeretet, kiemelkedés, figyelem, társadalmi normáknak való megfelelés stb. motiválását az iskolai munkaformák (párban végzett munka, projekt munka, vita – részletesebben l. 1.2.7. fejezetet) alkalmazásával érthetők el. Az ismeretközvetítés sem valósítható meg kellően eredményes motiváció nélkül, s ez még inkább igaz a bonyolultabb személyiségkomponensek esetében.

A tanár és diákok közötti kapcsolat minőségét nagyban meghatározza a tanár személyisége függvényében alkalmazott vezetői, nevelői stílus. A csoportdinamika és a tanári *nevelői stílusok* hatását vizsgálva a teljesítményre **Kurt Lewin** (Bábosik, 2003) és munkatársai a '30-as években három ellentétes módszert alkalmaztak a különböző (már klasszikusnak vélt) kísérletekben a csoportléggör három típusának kialakítására. A három módszer az *autokrata*, *demokrata* és *megengedő (laissez faire)* típus. A három esetben megfigyelt hatások: az autokratikus vezetési stílus esetében az agresszióra és apátiára utaló jeleket is megfigyeltek. Ebben a csoportban az agresszió nagy része a csoporttagok által kiválasztott bűnbak ellen irányult, és sosem vette célba a vezetőt (tanárt). Más csoportban a vezető elnyomó hatása miatt az apatikus viselkedés volt jellemző. A megengedő légkörben volt a legnagyobb zűrzavar. A csoport nyugtalan és nagyon agresszív volt, a teljesítmény pedig alacsony. A demokratikus stílusban vezetett csoport teljesítménye volt jó színvonalú, ők a vezető (tanár) távollétében is dolgoztak, agresszióra utaló jelek nem voltak.

A gyakorlatban a legtöbbet az autokratikus és demokratikus vezetői stílussal találkozunk, ritkábbak a megengedő stílust alkalmazó tanárokkal. Az autokrata-demokrata stílusokat nevezhetjük tanárközpontú-diákközpontú (Anderson 1991) stílusnak is. A teljesítmény szempontjából a megfigyelések és kutatások (Hetherington–Morris 1978, Anderson 1991, idézi Zétényi 2002) arra utalnak, hogy e nevelési stílusok hatása nem önmagában lehet negatív vagy pozitív, hanem bizonyos helyzetek és körülmények függvénye az, hogy melyik milyen hatást vált ki. Az autokratikus vezetés hatásosabb, ha a feladat egyszerű és konkrét. A demokratikus vezetés akkor vált ki pozitív hatást, ha a feladat komplex, gondolkodtató, és együttműködést kíván meg a diákoktól. A jutalom kilátásba helyezése sem azt a hatást váltja ki a gyerekből, amit szeretnénk, ugyanis a gyermek úgy véli, hogy ha a felnőttnek jutalmaznia kell őt valamiért, akkor az talán nem is olyan érdekes, mint ahogy azt korábban gondolta. Az autoritás használatában a fontos nem a használat maga, hanem annak a módja. Van ugyanis, akárcsak a szülők nevelési stílusa esetében, meleg-autoriter és hideg-autoriter tanár. A hideg-autoriter tanár merevsége és dominanciája a diákból lázadást vagy passzív behódolást vált ki.



1. Van-e ideális tanár-diák kapcsolat? Írja le, hogy milyen volt kedvenc tanára! Mi jellemezte ezt a kapcsolatot?

1.1.1. Szociális készségek fejlesztése

Sokszor hangoztatjuk, már szállóigévé vált nevelési célként, a személyiség fejlesztését. De mit is jelent a személyiség fejlesztése? „A személyiségfejlesztés az önfejlődés elősegítése, a belső lehetőségeket kicsaló, és azokat társas kapcsolatokban kipróbáló öntapasztalás folyamata, melynek során arra építünk, ami a személyiségben lehetőségként adott.” (Bagdy–Telkes 1985: 185). Szociális készségeink személyiségünk fontos komponensét képezik, mondhatni személyiségünk mozgatórugói, elősegítik a tudásnak és az emberségnek, az intelligenciának és a cselekvőképességnek, az önkibontakozásnak a lehetőségét. Noha napjainkban egyre inkább megjelenik tantervi szinten is általános követelményként a kommunikáció és a kreativitás fejlesztése, tudatos törekvést ilyen irányba elég ritkán tapasztalunk a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. A hazai tanügyi attitűdje, a 89-es változások után, a különböző tantervi és oktatásszervezési reformok ellenére sem változott. Még mindig ismeretközpontú az iskola, és az ismeretek átadásában is az egyoldalúság a jellemző. Az ilyen iskola olyan diákokat (embereket) termel, akik nagy ismerethalmazzal rendelkeznek, de saját humán potenciáljuk megismerésében és irányításában, az emberi kapcsolatok és a kommunikáció világában nem tudnak eligazodni. Ennek oka természetesen nem egytényezős, hanem rengeteg, még mindig a régi rendszer tulajdonságait magán hordozó társadalmi probléma is egyben. A 89-es változás óta eltelt tizenöt év alatt még mindig nem sikerült a tanügyi rendszert teljes egészében működőképes, napjaink elvárásainak megfelelő rendszerré kiépíteni. Hiába cseréltük ki az alkatrészeket, a gépezet még itt-ott akadozik a régi, elrozsdásodott csavarok miatt. Sajnos sok esetben éppen a csavarok állapota teszi lehetővé, hogy egy „gépezet” megfelelően, zökkenőmentesen működjön. A tanulási-tanítási folyamatban ilyen „csavarok” a szociális készségek, amelyek elősegítik az elsajátított ismeretek és készségek megnyilvánulását, kibontakozását (pl. az iskolai szituációban a tudás önmagában nem elég, ha nem fejlettek a kommunikációs készségek).

A szociális készségfejlesztés nemcsak az elemi oktatásban, hanem a középfokú, sőt a felsőoktatási képzésben is központi jelentőségű. Hatékony a fejlesztés, ha különböző képzési területek (tantárgyak) keretei között valósítjuk meg, egybekapcsolva az illető területen megfogalmazott képzési célokkal, de hatékony lehet külön foglalkozás keretében vagy osztályfőnöki órákon. Külső feltételként határozhatjuk meg a gyermek önálló aktivitásának buzdítását, problémaérzékenységének fejlesztését, a játékosság és spontaneitás elősegítését, a divergens gondolkodás és ötletkeresés támogatását, az oldott, demokratikus légkör megteremtését. Olyan alaptechnikákat használhatunk e készségek fejlesztésére, mint a *mintanyújtás* (A modellnyújtás – utánzáson alapuló tanulás – a megfelelő viselkedési módok elsajátításának hatékony módszere. A kortárs csoporton keresztül történő modellnyújtás hatékonyabbnak bizonyul, ugyanis a diákok szívesebben követik a kortársaik által nyújtott mintát.), a *megerősítés* (A megerősítés elve szerint a jutalmazás egy adott tevékenység fenntartásának érdekében hasznos módszer. Minden egyes kis lépés megerősítése fontos, amely az elérendő viselkedéshez közelebb visz.), a *szerepjáték* (A dramatizáló, cselekvésközpontú tevékenységek örömet szereznek a gyerekeknek. A tanárnak a szerepjáték

alkalmazása esetén kerülnie kell a gyermek teljesítményére vonatkozó bármilyen negatív értékelést, a bekapcsolódás és a spontaneitás bátorítása a lényeges.), az *ötletbörze* (A brainstorming-technika a szabad ötletek felbukkanását bátorító, minden lehetőséget figyelembe vevő módszer. A divergens gondolkodás fejlesztésére megfelelő, kizárja a különböző alternatívák idő előtti kritikáját.) (Bagdy–Telkes 1985). A 1.1. ábrában bemutatott készségek fejlesztése történhet a fentebb bemutatott módszerekkel.

<i>Nonverbális készségek</i>	<i>Kreativitás</i>	<i>Énkép</i>
<i>Metakommunikáció</i>	SZEMÉLYISÉG	<i>Önismeret</i>
<i>Divergens gondolkodás</i>	<i>Társismeret, kapcsolatteremtés</i>	<i>Empátia</i>

1.1. ábra Személyiségfejlesztés néhány jelentős területe

Neil Postman hasonlatával élve, a gyereket iskolakezdéskor úgy jellemezhetnénk, mint egy kérdőjelet (Kéri–Ambrus 1995). Kérdőjelként kezdi az iskolát, de sajnos pontként fejezi be. A gyermekek az iskolában a tanár kérdéseit hallgatják, és a tanár válaszait kell megtanulniuk. Így a diákok fejében megfogalmazódó millió kérdés az évek során elhal vagy elhalkul, megtanulnak gyakorlatiasan és egysíkúan gondolkodni. Célunk, hogy ne pontokat tegyünk, ne válaszoljunk meg mindent, hanem minél több kérdést és kérdőjelet teremtsünk a gyermek fejében, fejlesztve ezzel gondolkodását és viszonyulását az élet dolgaihoz.



1. Állítson össze egy 45 perces programot a szociális készségek fejlesztéséről a hetedik osztályban Bagdy Emőke–Telkes József (1996) *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában* című munkájának figyelembevételével!

1.1.2. Ki az osztályfőnök?

A szociális készségek fejlesztésében kulcsszereplő az osztályfőnök. Szerepe és jelenléte az iskolákban körülbelül 150 éves múltra tekint vissza. Az osztályfőnöki szerep eredetileg a személyre szóló törődés ellátására jött létre. Röviden az osztályfőnök feladatköreit a következőkben határozhatjuk meg:

1. Nevelőmunka
2. Szervezési, koordinációs feladatok
3. Adminisztrációs teendők ellátása

Ezek a hagyományosnak tűnő teendők mást jelentenek ma, mint egy-két évtizeddel ezelőtt. Egyre nehezebb a személyes kapcsolat kialakítása a gyerekekkel, szaporodnak a tanulási, magatartási gondok, a szülők nagy része bizalmatlan az iskolával, a pedagógusokkal

szemben. A gyerekek gyakran egymással sem szolidárisak, az osztályprogramok szervezése egyre több akadályba ütközik (pénzhiány, időhiány, eltérő szükségletek stb.). S végül, de nem utolsósorban nagyon nehéz a gyerekeket eligazítani egy olyan világban, amelyben a felnőttek is nehezen ismerik ki magukat (Szekszárdi 2004). Az osztályfőnöki feladatkör sajátossága – szemben a szaktanári funkcióval –, hogy nincs előírható, részleteiben megtervezhető tananyaga, s ellátása lényegesen több spontaneitást, rugalmasságot, reflektivitást igényel. Sokszor megtörténik, hogy az osztályfőnöki és szaktanári szerepeket nem képes valaki elválasztani, vagy szerepkonfliktust okoz egy tanárnak ez az egyszerre többféle szerepnek és elvárásnak való megfelelés. Ha a pedagógus nem csupán az osztály adminisztratív ügyeinek intézője kíván lenni, tudomást kell vennie arról a világról, amelyben élünk. Az elvárások, amelyek keresztüzzében a dolgát tennie kell, sok esetben egymásnak is ellentmondanak. Senki sem veszi le a pedagógusról a felelősséget, hogy ezek között mérlegeljen, rangsoroljon, a rábízott tanulók szükségleteit, igényeit szem előtt tartva, saját személyisége hitelét megőrizve alakítsa ki működőképes nevelési programját. Az osztályfőnök jelentőségét az alternatív iskolák felismerték. A Waldorf-iskolákban például nyolc éven keresztül egy pedagógus tölti be az osztálytanító szerepét. Így van rá lehetősége, hogy személyes kapcsolatot alakítson ki diákjaival. De milyen mértékig avatkozhat bele egy osztályfőnök a tanítványai életébe? Avagy elsősorban a gyermek életének iskolai vetülete érdekelheti-e kizárólagosan? Erre választ találni nehéz, ugyanis nagyon sok múlik az osztályfőnök személyes döntésén. „... az osztályfőnöknek egyértelműen és világosan ki kell jelölnie a kompetenciahatárokat, és ehhez következetesen tartania is magát. Egyfelől nem ígérhet többet, mint amennyit teljesíteni képes, másfelől viszont nem sértődhet meg, ha a diákok csak annyira fogadják el személyes vezetőjüknek, amennyire ő maga is igényli.” (Fenyő 2001: 3). Nagyon fontos, hogy az osztályfőnök „megérezze” meddig mehet el, azaz van-e igény a beavatkozására. Sajnos ezt nagyon nehéz eldönteni, és minden osztályfőnök személyes kompetenciáján múlik, hogy hogyan tudja ezt megvalósítani.

Az osztályfőnök részletes feladatköre:

1. Helyzetelemzés, célok, feladatok megfogalmazása
2. Az egyes gyerekek és az osztály megismerése
3. Osztályfőnöki órák megtervezése:

Kötelező témakörök:

- Egészséges életmód (étkezés, mozgás, higiénia),
 - Önismeret, társismeret,
 - Pályaválasztás,
 - Szexuális felvilágosítás
 - A tanulás tanítása
 - Káros szenvedélyek (alkohol, dohányzás, kábítószer-fogyasztás)
 - Konfliktuskezelés
 - Médiaismeret
 - Kultúra és művelődés
 - Szociális készségfejlesztés
4. Kirándulások, osztályprogramok, látogatások, tematikus napok/hetek, szakköri tevékenységek szervezése
 5. Tanárkollégákkal való kapcsolattartás, óralátogatás
 6. Családdal való kapcsolat fenntartása: szülői értekezlet, családlátogatás, fogadóórák
 7. Gyermekvédelem, fokozott odafigyelés a problémás, hátrányos helyzetű gyerekekre

Ahogy már fentebb megfogalmaztuk az évek során, az azonosnak tűnő problémák minden generáció esetében más színben, más kontextusban jelentkezhetnek. Ezért nagyon fontos, hogy osztályfőnökség vállalása esetén a helyzetelemzés (1) kapcsán vegyük figyelembe ezt a tényezőt. Még figyelembe kell venni olyan tényezőket, mint a létszám, nemek aránya, a gyerekek fejlettségi szintje, teljesítményszintje, a szociális háttér feltérképezése. A gyermek megismerésével (2) és megismerésének szempontjaival részletesebben a 3. fejezetben foglalkoztunk. Az *osztályfőnöki óra* (3) az iskola mindennapjaiban kiváló lehetőség az osztályfőnök számára a gyerekekkel való ismerkedés és a szociális készségek fejlesztése szempontjából. Nem elfogadható az a hazai közoktatásban eléggé elterjedt gyakorlat, hogy az osztályfőnök saját szaktantárgyát gyakoroltatja, az osztályfőnöki órák „rovására”. Ez az eljárás csak kivételes esetekben fogadható el, jól megindokolt helyzetekben. Az osztályfőnöki órák célja és tartalma mindig függ a gyerekek szükségleteitől, igényeitől, érdeklődésétől. A kötelezőnek feltüntetett témaköröket is a gyerekek igényeihez kell méretezni, egyébként beleeshetünk abba hibába, hogy nevetségessé válhatunk diákjaink előtt, ha nem vesszük figyelembe ezt a tényezőt. Ezért mindig kérdezzük ki a diákok véleményét is, készítsünk felmérést (kérdőív, ötletek ládikója stb.) arról, hogy miről szeretnének hallani, beszélgetni osztályfőnöki órán. Ha osztályfőnökként bizonyos területeken (konkrét témakörök) nem vagyunk elég jártasak (főleg ha valamilyen felvilágosításról vagy egy szakma bemutatásáról van szó stb.), a legjobb megoldás, ha felkérünk erre egy jó szakembert vagy egy olyan valakit, akinek tapasztalata van az adott területen. Ha az osztályfőnök úgy dönt, hogy mégis maga vállalkozik erre a feladatra, lényeges, hogy kerülje a „prédikáló”, kioktató hangsúlyt, és maradjon a bemutatás, közvetítés szintjén, vitakérdések és gondolkodtató feladatok alkalmazásánál. A diákokat is buzdíthatja arra, hogy egy-egy témakör után kutassanak, projektet készítsenek és azt az egész osztálynak vagy iskolának bemutassák. Az osztályfőnöki órák hangulata mindig oldott, demokratikus és barátságos legyen. A gyerekeket a legjobban az *iskolán kívüli tevékenységek* (4) keretében lehet megismerni. Egyes gyerekek másképp viselkednek iskolai környezetben és másképp iskolán kívül. Gyakori, hogy iskolán kívül sokkal felszabadultabbak, nem érzik az iskola szabályok általi kötöttségét, ezért a különböző kirándulások és látogatások ideális keretei a megismerésnek. Ezek az iskolán kívüli tevékenységek jól erősítik a csoportkohéziót, a gyerekek jobban megismerik egymást, bátrabbak lesznek a kommunikációs és társas helyzetekben, gyakorolhatják szociális kompetenciájukat. Jó, ha az osztályfőnök a csoport részének tekinti magát ezeken a tevékenységeken, ha képes „lemondani” egy kicsit tanári és felnőtt mivoltából, tud együtt játszani és örüdeni a gyerekekkel. Ezáltal közelebb kerülhet diákjaihoz, emberként is elfogadják és megszeretik. Ha az osztályfőnök célja, hogy minél jobban megismerje diákjait, akkor igyekszik átlátni teljes tanulmányi munkájukat és teljesítményüket. Ennek érdekében a *tanárkollégákkal való kapcsolattartás* (5) lényeges. A kollégáktól jövő információkat viszont mindig kritikusan kell kezelni, meg kell bizonyosodni azok igazában, egyébként a benyomások hibájába eshetünk. A gyerekeknek érezniük kell, hogy bízhatnak osztályfőnökükben, ezért a bizalmasan közölt információkat titokban kell tartani, és óvakodni attól, hogy ne váljanak a tanári szobák nyitott kérdéseivé. A kollégákkal való kapcsolattartás főleg a problémás gyerekek esetében fontos, ahol az osztályfőnök feladata felvilágosítani a kollégákat a helyzetről, annak érdekében, hogy helyesen értelmezzék a gyerek viselkedését. Az osztályfőnök nem csak a diákokkal és a kollégákkal, de a *szülőkkel* (6) és a gyermek közvetlen életkörnyezetével is kapcsolatban van. Az osztályfőnöknek mindenképpen célja, hogy a szülőt a gyermek nevelésében partnernek tekintse, és megnyerje őt a közös cél elérése érdekében. Ezért a szülőkkel való kapcsolattartásban, a szülői értekezletek keretében, pozitívan és elfogadóan viszonyuljon hozzájuk, ne keltsen ellenérzéseket az iskola, a tanárok, a tanulás, a nevelés irányában. Ezt úgy tehetjük meg, ha

figyelembe vesszük azt a lélektani tényezőt, hogy a negatívumok tálalását és közlését (pl. ha probléma van a gyerekekkel tanulmányi vagy magaviseleti stb. okból kifolyólag) ne a negatívumokkal kezdjük, és azokat nem a gyermek egész személyiségére értjük, hanem olyan tényezőként mutassuk be, amire oda kell figyelni, esetleg változtatni kell rajta a siker érdekében. A gyerekekkel való kapcsolatban is érvényesek ezek a „szabályok”, ugyanis a gyermeket partnernek megnyerni ugyanolyan fontos, sőt még fontosabb. Az a tanár vagy osztályfőnök, aki ellenérzéseket vált ki egy diákból, később nagyon nehezen tudja „visszanyerni”, és ennek súlyosabb következményei is vannak a tanulás és teljesítmény szempontjából, mint ahogy ezt a fejezet elején a tanár-diák kapcsolat esetében megállapítottunk. Gyermekvédelmi területen (7) elsősorban a *gyermek szociális, családi hátterének ismerete* (csonka család, elvált szülők, munkanélküli szülők, elhanyagolt, bántalmazott gyerek) és figyelembevétele, segítség keresése különböző állami vagy egyéb magánforrásból ott, ahol igény van rá. Ebben az esetben nagy segítség lehet az iskolapszichológus jelenléte az iskolában, akivel kötelező az együttműködés ezekben a helyzetekben. Fontos, hogy ne tanúsítson közönyt az osztályfőnök ezekkel a helyzetekkel szemben, hanem, amennyire tud, próbáljon segíteni, legalább a gyermek morális színvonalának az emelésével, biztosítva a gyermeket arról, hogy megérti helyzetét, és mellette áll.

Következtetésképpen megállapíthatjuk, hogy az osztályfőnök szerepe a gyermek életében nagyon lényeges. Ritka az az ember, akit ne formált volna valamilyen szinten az a hatás, amit osztályfőnöke váltott ki belőle, legyen az kellemes vagy kellemetlen, rossz élmény. Osztályfőnöknek lenni ezért egy plusz felelősség is. Sokan azért választják ezt a pályát, mert emberi nyomokat hagyhatnak a fiatalokban, valamire valóban nevelhetik őket, amit magukban hordanak egész életükben (Járó 2002), és nem mindegy, hogy milyen nyomokat hagyunk.



1. Készítsen interjút osztályfőnökökkel és diákokkal az osztályfőnök jelentőségéről!
2. Főnök-e az osztályfőnök?
3. Hogyan mondaná el egy szülőnek, hogy a gyermekének nagy megterhelés, ha több különóra is kell járnia?
4. Készítsen kedvenc témakörében egy osztályfőnöki óravázlatot! (Alkalmazza mikrotanítás keretében!)

WorldWideWeb

www.osztalyfonok.hu

www.oki.hu

www.mek.iif.hu

1.1.3. A rejtett tanterv jelentősége

A rejtett tanterv arra az üzenetre vonatkozik, amit a diákok a „sorok között” olvasnak, egyúttal nagyfokú gyakorlatra is szert téve. (Strong 2003)

Tág értelmezésben minden olyan hatást, információt, amit a gyerek az iskolában tapasztal, és aminek nincs konkrét köze a deklarált, hivatalos tantervhez, *rejtett tantervnek* nevezünk. Azaz rendszeresen és hatékonyan történik valami, összefüggésben az iskolai tanítás tartalmával és követelményeivel, ami nem tervezett, ami a tudatos, deklarált pedagógiai

törekvésekben nem szerepel célként: pl. kíváncsi emberré formál, logikus gondolkodásra nevel. De ide tartoznak az ösztönző jellegű tanári megnyilvánulások, a tanítási órák légköre, a tanuló produkció értékelése, stb. A 1.2. táblázatban összefoglaltuk a rejtett tanterv legfontosabb forrásait.

1.2. táblázat. A rejtett tanterv forrásainak csoportosítása (Szabó 1985)

Szisztematikus, iskolán belüli tényezők	Szisztematikus, iskolán kívüli tényezők
<ul style="list-style-type: none"> • az iskolai érték- és értékelési rendszer • az iskolai ismeretszerzés jellemzői • a tudáelosztás demokratizmusa • a pedagógusok céltudata • az osztály mint viszonyrendszer • az osztály mint munkahely, mint sajátos tereprendezés • az iskolai időkezelés 	<ul style="list-style-type: none"> • az iskolai értékrend és a társadalmi rétegek értékrendjének viszonya (ezen belül a gyermek korai, családi szocializációjának minősége, különös tekintettel a nyelvhasználatra) • az utca; a tömegkommunikáció

Az értékrendszerek kapcsán az iskolai környezetben többféle értékrend ütközhet egymással. Beszélhetünk a deklarált intézményi és pedagógusi értékrend, a pedagógusok valódi értékrendje – amely mindennapi munkájukat jellemzi –, a diákság értékrendje – amelyet csoportnormák alakítanak –, a szülői ház értékrendje – amely hatással van egyrészt a gyerekekre, és nyomást gyakorolhat az iskolára is – ütközéséről (Sikúr 1997). Az értékrendek ütközése problémát jelenthet a gyermeknek az eligazodásban és a saját értékrendjének kialakításában. Ma már a rejtett tanterv tartalmába „szorultak” olyan értékek (szorgalomra, rendre, fegyelemre nevelés), amelyek régen még egy iskola deklarált céljai közt voltak. A szociális készségek fejlesztése is a rejtett tanterv körébe szorult. Ezek kialakulását olyan tényezők segítik elő, mint az iskolai rituálék (feleltetés, köszönés, csengetés stb.) vagy a tanár személyisége. Az igazi rejtett tanterv a tanár személyiségéből sugárzik, gesztusaiból, hangsúlyából stb. (Szabó 1988). Ezért a rejtett tanterv mindig egyedi. „Amikor belépünk egy iskolába, egyszerre éljük át az ismerőség és az idegenség élményét. A tantervek, folyosók, nyüzsgő diákok, osztálynaplót szorító, siető vagy a diákokkal beszélgető tanárok látványa azt az érzést kelti bennünk, hogy az iskolák egyformák mindenhol és mindenkor. Mégis, minden iskola »levegője« valahogy más – bár nehéz pontosan számot adni arról, mitől is tűnik egyedinek a folyosó, amelynek falát pont úgy képek, rajzok díszítik, mint minden iskolában. ... Az iskolák egyes osztályai – noha ugyanabba az iskolába járnak, ugyanazok a tanárok tanítják őket, ugyanazon tananyag alapján stb. – még nyilvánvalóbban különböznek egymástól.” (Szabó 2002)

Amit a rejtett tantervről tudunk

- bár a *rejtett tanterv* fogalma absztrakció, megjelenési formája mindig konkrét,
- elmaradhatatlan kísérőjelensége a tanítási-tanulási folyamatoknak, és hatékonysága sokszor eléri a tudatos pedagógiai célkitűzéseket: az iskola hatásrendszerét tehát e kettő „keveréke” adja,
- tartalmának elsajátítása általában spontán tanulás útján történik,
- az általa közvetített tartalom a pszichikus képződmények valamennyi alapvető tartományára kiterjed (pl. a megismerési stílusra),
- erősítheti, illetve gátolhatja a tudatos pedagógiai intenciókat,
- egyaránt tartalmaz rövid távú (taktikai) elemeket és hosszú távra szóló tartalmakat,
- mindig a viselkedésben fejeződik ki, és ritkán vagy sohasem fogalmazódik meg szavakban.



1. Készítsen megfigyelést két iskola egy-egy osztálya és azok osztályfőnöke kapcsán a rejtett tanterv tartalma tekintetében. Szempontok lehetnek az iskola szabályzata, az osztályfőnöki órák, stb. Az eredményeket hasonlítsuk össze, vannak-e hasonlóságok, kimutathatók-e közös értékek? Javasolt a feladat véghezvitele projekt módszerrel!

Irodalom

1. Andreson, R. C., 1991, Az autokratizmus-demokratizmus tanulmányok áttekintése. In: Kósáné O. V. (szerk.), *Neveléslélektan*. 5. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
2. Bábosik István, 2003, *Alkalmazott neveléselemélet*. Budapest, Okker.
3. Bagdy Emőke–Telkes József, 1985, *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
4. Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.), 1997, *Pedagógiai lexikon*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
5. Buda Béla, 1998, *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
6. Fenyő D. György, 2001, „Nem lehet soha nem igaz szavad”. Néhány etikai dilemma az osztályfőnöki munkában. In: Szekszárdi Júlia (szerk.), *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó.
7. Kéri Katalin–Ambrus Attila József, 1995, Szárnyaljon a képzeleted. (Feladatgyűjtemény) – www.mek.iif.hu, <http://nostromo.jtpe.hu/iqdepo>
8. Járó Katalin, 2002, Szövetségben a közösséggel. In: Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 247–268.
9. Sikúr Tamásné, 1997, A középiskolai értékrend ellentmondásai, mint a “rejtett tanterv” működésének forrása. *A Közoktatás fejlesztéséről Konferencia*, www.mek.iif.hu
10. Szabó László Tamás, 1988, *A rejtett tanterv*. Budapest, Magvető.
11. Szabó Laura, 2002, Normák az osztályban. In: Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 147–155.

12. Szekszárdi Júlia, 2004, *Osztályfőnöknek lenni a mai iskolában*. „Elvárások keresztüztüében”, IV. Országos Osztályfőnöki Konferencián elhangzott előadás (2004. november 26.)
13. Trencsényi László, 2002, *Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok*. Budapest, Okker.
14. Zétényi Ágnes, 2002, A tanár mint vezető, vezetési stílusok. In: Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 269–283.

1.2. Konstruktív tanulás-tanítás

Az iskolai tanítás-tanulás kérdéskörével a pedagógián belül az oktatáselmélet vagy didaktika foglalkozik. A didaktika kifejezést Közép-Európában először **Ratke** (1571–1635) használta, majd Comenius a már említett *Didactica Magna* (Nagy Oktatástan) című művében. A didaktika szó az ógörög *didaskein* igéből származik, és jelentése kitért mind a tanításra, ami a nevelő tevékenysége, mind a tanuló tevékenységére, azaz a tanulására. Comenius értelmezésében a didaktika a „mindenkit mindenre való megtanítás művészete”. Ezt úgy látta megvalósíthatónak, hogy a dolgokat érzéki úton, tapasztalással ismertessük meg. A gyermeknek mindenekelőtt saját tapasztalatai és belátása alapján kell az ismereteket megszereznie.

Az oktatás tanulásra, tartós tudásra, ismeretek szerzésére, megértésére, alkalmazására irányuló, a tananyag ismertetése, közvetítése, magyarázata, rendszerezése, rögzítése ismétlése, ellenőrzése, értékelése segítségével végzett rendszeres irányítás, pedagógiai tevékenység. A köznyelv az oktatást és a tanítást azonos értelemben használja. („Oktat: tanít valakit valamire”. Értelmező szótár.) (Pedagógiai lexikon)

Mai értelmezésben az oktatás az ismeretszerzésnek, a gondolkodás fejlesztésének, az értelmi nevelésnek, a jártasságok, a készségek, a képességek alakításának, a személyiségfejlődésnek alapvető feltétele, eszköze. Meghatározó szerepe van a kultúra közvetítésében, értékeinek, vívmányainak továbbadásában. Az attitűdök, a meggyőződés, a világnézet, a magatartás alakításában betöltött szerepe az oktatást a nevelés nélkülözhetetlen tényezőjévé teszi. Megalapozója a képzésnek, a különböző munkatevékenységeknek. Nem elszigetelt résztvékenységekből, feladatokból áll, hanem oktatási folyamatot alkot. Ezért az oktatást tudatosság, tervszerűség jellemzi. Fő funkciója egy bizonyos jól meghatározott tanulás tervezése, szervezése, szabályozása és értékelése.

Az oktatás a szocializáció sajátos formája, amelynek során a felnőttek tervszerűen tanítják a fiatalokat. Az oktatás tervszerűsége nem azonos az objektív tartalmak rendszerének, logikai struktúrájának merev követésével, hanem rugalmasságot feltételez. Szükséges ez a tanulók életkori sajátosságainak, egyéni különbségeinek differenciált figyelembevételéhez. Nem csupán a tények, adatok memorizálását, vagy nem egyedül az erkölcsi nevelést, vagy az intelligencia növelését tűzi ki célul. Dönteni kell a *célról* (miért?), a *tartalomról* (mit?), a *tanulók sajátosságairól* (kinek?), az *időről* (mikor?), a *stratégiákról, módszerekről, szervezési formákról, eszközökről* (hogyan?), az eredményességről (milyen eredménnyel?), azaz eredményesség felméréséről, *értékeléséről* (értékelési formák). Az oktatás leggyakrabban tapasztalt fogyatékoságai az ezekre adott helytelen, hiányzó vagy át nem gondolt válaszokkal hozhatók összefüggésbe. A továbbiakban a feltett kérdésekre próbálunk választ adni.

A megválasztott *oktatási célok* meghatározzák és befolyásolják az oktatás tartalmát, stratégiáját, szervezési módjait, módszereit, eszközeit és értékelési formáit is. Az oktatási célok alatt mindig olyan tartalmakat értünk, amelyek a tanuló személyiségének változásában

mérhetőek le. Az oktatás célrendszere hidat képez a társadalom értékrendje, szükségletei és az iskolai gyakorlat között, azáltal hogy a minden iskolára érvényes célok meghatározásánál éppen ezekből indul ki. Az oktatási cél egyben nevelési cél is, felhívva a figyelmet arra, hogy az oktatás a teljes gyermek teljes személyiségére ható folyamat (Kotschy 1998). Az oktatás céljainak megválasztása olyan folyamat, amely különböző bonyolult szempontrendszerek, érdekek és értékek figyelembevételét feltételezi (társadalmi értékek, szükségletek, tevékenységek, nevelésfilozófiai nézetek, a tanulóra vonatkozó pszichológiai és pedagógiai ismeretek).

Az oktatás célját nagymértékben befolyásolja az is, hogy milyen az aktuális tudásról alkotott szemlélet (Nagy 1994). A tartalomközpontúság és az ismeretátadásra berendezkedett iskolában, ahol a követelmények kizárólagosan a tartalmak visszaadására szorítkoznak, a cél a tartalomnak lesz alárendelődve.

Az oktatás céljait a tantervekben és pedagógiai programokban rögzítjük. Vannak *általános célok*, amelyeket egy képzési szakasz, tanév végére kell elérni. Ezeket az általános célokat viszont konkretizálni, részcélokká, követelményekké alakítani, műveletesíteni kell, ahhoz, hogy a konkrét tanítási gyakorlatban ezek megvalósulását megtervezhessük, és a gyermek tevékenységében nyomon követhessük. A célok műveletesítésével és hierarchizálásával a taxonómia foglalkozik. A *taxonómia* egy osztályozási rendszer, ami pedagógiai szempontból azt jelenti, hogy az egymás fölé rendelt célok, jelenségek mindig magukban foglalják az alacsonyabb szintűeket. A taxonómia a célok hierarchikus láncolatát adja, segíti a tanulás egyes lépéseinek, sorrendjének megtervezését, segíti az individualizált oktatás megtervezését, megerősíti az előzőekben megtanultakat, egységes kognitív struktúrát alkot, tanulási modellt nyújt, segíti a tanárt oktatási döntéseiben (Orlich 1980). Az oktatási célok megfogalmazásában **Benjamin Bloom** (1956) céltaxonómiáját vesszük alapul. Bloom a képességeket három fő kategóriába sorolta: 1. kognitív terület, 2. affektív terület, 3. pszichomotoros terület. A 1.3. táblázat bemutatja a kognitív terület szintjeit, amelyek a gondolkodás különböző szintjei is ugyanakkor.

1.3. táblázat. Az értelmi fejlődés szintjei Bloom nyomán (l. Falus 1998)

Gondolkodási szint	A tanuló viselkedésének jellemzői
ISMERET	<i>Emlékezés, felismerés, felidézés</i>
MEGÉRTÉS	<i>Értelmezés, saját szavakkal történő leírás, interpretálás</i>
ALKALMAZÁS	<i>Problémamegoldás</i>
ANALÍZIS	<i>Elemzés, a lényeges elemek, struktúra feltárása, motívumok értelmezése</i>
SZINTÉZIS	<i>Egyéni és eredeti produktum létrehozása</i>
ÉRTÉKELÉS	<i>Vélemény- és ítéletalkotás a saját értékrend alapján</i>

A hat kategória a gondolkodási folyamatok összetettségében különbözik egymástól. A gondolkodás alsó szintjei az ismeret, a megértés és az alkalmazás. A magasabb szinteket az analízis, a szintézis, és az értékelés képezik. Ezek a szintek egyre bonyolultabb és egyre nagyobb kihívást jelentő feladatokat képviselnek a gyermek gondolkodása számára. Bloom taxonómiája a pedagógiai gyakorlatban jól használható eszköz, mely a tanárok figyelmét az intellektuális fejlesztés egyoldalúságáról ráirányítja a pedagógiai célok differenciálására. Az alábbiakban azokat a leggyakrabban emlegetett képességszinteket soroljuk fel, amelyek fejlesztése szinte minden tantárgynak feladatai lehetnek:

1. *Megismerési képességek* (ismeretszerzés különféle források felhasználásával. Ide sorolhatók a módszeres tanulás képességei is)
2. *Kommunikációs képességek* (kifejezés szóban és írásban, mások közléseinek megértése, vizuális kommunikáció stb.)
3. *Problémamegoldó gondolkodás* (hipotézisek felállítása és ellenőrzése)
4. *Képzelőerő* (valószerű vagy éppen érdekesen valószerűtlen elképzelések megfogalmazása a világról) (Knausz 2001)

1.4. táblázat. Az érzelmi-akarati fejlődés szintjei Bloom nyomán (l. Falus 1998)

Érzelmi-akarati szint	A tanuló viselkedésének jellemzői
ODAFIGYELÉS	<i>Nyitottság a különböző külső hatások, értékek, attitűdök befogadására</i>
REAGÁLÁS	<i>Aktív válasz a külső hatásra, együttműködési készség</i>
ORGANIZÁCIÓ	<i>Értékek befogadása, preferálása, ítélkezés, értékrend kialakítása</i>
ÉRTÉKRENDET TÜKRÖZŐ VISELKEDÉS	<i>A jellem kialakulása, az értékrend és a cselekvés harmóniájának megteremtése</i>

Az érzelmi-akarati fejlesztési célok és a pszichomotoros képességek fejlesztési szintjeinek (l. 1.4., 1.5. táblázat) rendszerező elve az értékek és a mozgások belsővé válásának mértéke. Akárcsak az értelmi fejlettség szintjei esetében, a legmagasabb szint egyben a legfejlettebb, az affektív terület esetében a belső értékrend egységének megteremtése ritkán elért magaslatokra utal, ahogyan a pszichomotoros szint esetében a mozgásvégzés koordináltsága és bonyolultságának az automatizálódása.

1.5. táblázat. Pszichomotoros képességek fejlesztési szintjei Bloom nyomán (l. Falus 1998)

Pszichomotoros képességek szintje	A tanuló viselkedésének jellemzői
UTÁNZÁS	<i>Mozgások másolása</i>
MANIPULÁLÁS	<i>Mozgáskorrekciók végrehajtása, felesleges mozdulatok kiküszöbölése, mozgási sebesség növelése</i>
ARTIKULÁCIÓ	<i>Mozgáskoordináció kialakulása, hasonló mozgások szimultán és egymást követő végzése</i>
AUTOMATIZÁCIÓ	<i>A mozgások automatikus végrehajtása, rutin és spontaneitás</i>

A célok ilyenszerű hierarchizálását elsősorban tantervi szinten veszünk figyelembe. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban ezeket az általános célokat *specifikus célokká*, követelményekké alakítjuk át. A specifikus követelmények sajátossága a mérhetőség. Ezeket a célokat tehát olyan formában kell megfogalmazni, olyan terminusokkal, amelyek konkrét rámutatnak az elvárt tevékenységre vagy viselkedésformára. Akkor, amikor egy konkrét tanóra céljait fogalmazzuk meg, figyelembe kell vennünk annak elérhetőségét és ellenőrzésének lehetőségét az óra végére. A célok operacionalizálása azt jelenti, hogy világosan utalunk arra a viselkedésre, arra a tevékenységre, amelynek sikeres elvégzése

biztosítja a követelmény teljesítését. Olyan fogalmak használata tehát, mint a legyen képes tervezni, megérezni, értékelni, kiválasztani, megragadni, azonosítani, megmagyarázni, meghatározni, összefoglalni, felsorolni, leírni, elmondani stb. (Pl. Legyen képes *meghatározni* a profit szerepét a gazdasági szervezeteknél – tantárgy: Közgazdaság). A célok operacionalizálását főleg a kezdő tanárok esetében javasolt gyakorolni.

Az oktatás *tartalmának* meghatározása és szabályozása a tantervemélet (curriculumelmélet) vizsgálódásaiba tartozik. Az oktatás tartalmát a tantervek, pedagógiai programok és tankönyvek tartalmazzák.

A *tanulók sajátosságaival* az 5. fejezetben részletesen foglalkoztunk. Az oktatás céljait mindig a gyermekek értelmi, érzelmi, testi és szociális fejlettségének szintjéhez kell mérnünk. Oktatási rendszerünk figyelembe veszi az életkori sajátosságokat akkor, amikor az oktatást évfolyamokra, a tartalmat pedig az évfolyamoknak megfelelő tantárgyakba szervezi. A tanulók sajátosságainak figyelembe vétele a tanórán is nagyon fontos, ahol a tanár a különböző egyéni sajátosságokat differenciált módszereket és eszközöket alkalmazva veszi figyelembe, és tervezi meg a tanulási-tanítási tevékenységet.

„A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.” (Falus 1998: 274)

A *stratégia* fogalma fölöleli a tervezés és irányítás, a vezérlés és alkalmazásra kerülő eljárások, és az ezeknek megfelelő utasítások rendszerét (Ferenczi–Fodor 1996). Didaktikai értelemben tehát a stratégia az oktatási rendszer egész irányultságát meghatározó, az oktatási folyamat tervezését és kivitelezését meghatározó kategória. A 1.6. táblázatban összegeztük a stratégiák típusait és formáit.

1.6. táblázat. Oktatási stratégiák típusai

OKTATÁSI STRATÉGIÁK		
Komplex, optimalizáló stratégiák	Logikai megközelítésen alapuló stratégiák	A tanítási órák stratégiai típusai
<ul style="list-style-type: none"> • Programozott oktatás • Számítógéppel segített tanítás-tanulás, oktatócsomag • Problémamegoldó stratégia • Mesterfokú tanítás-tanulás (mastery learning) 	<ul style="list-style-type: none"> • Induktív logikai utat követő • Deduktív logikai utat követő 	<ul style="list-style-type: none"> • Új ismereteket feldolgozó • Ismétlő, rendszerező • Alkalmazó, begyakorló • Ellenőrző • Vegyes órátípus

A *programozott oktatás* az ötvenes évek végén és a hatvanas években fejlődött ki, a számítógépek mai térnyerése azonban újra aktuálissá tette. A *programozott oktatás* egyénileg, általában önálló munkával használható programok alkalmazása. Megvalósulási formája a programozott tankönyv, illetve ritkábban az oktatógép, amelyet a tanuló önállóan, tanári irányítás nélkül használ. A tananyag egy jól körülhatárolt ismeretrendszer, amelyet a program elemi egységekre, ún. tanulási feladatokra bont. Az ellenőrzés eredményéről azonnal visszajelzést kap a tanuló. Ez információ, de egyben megerősítés is, amely operáns módon kondicionál: segíti a tanultak rögzítését. A következő feladatra csak akkor térhetünk át, ha az aktuális feladatot elvégeztük, az ellenőrző kérdésre helyesen válaszoltunk.

Az *oktatócsomag* a modern pedagógia hatékony alkalmazása, amely egy megfelelően strukturált tananyagot, valamint eljárásokat és eszközöket egyesít. „Oktatócsomagnak

nevezzük az audiovizuális, nyomtatott és egyéb tanítási-tanulási anyagok olyan rendszerét, amely egy téma pontosan megfogalmazott céljainak elérésében a tanulók és a tanár munkáját bizonyítottan segíti.” (Falus és mts. 1979, idézi Báthory 2000).

A *problémamegoldó* stratégiák kapcsán a gondolkodás fejlesztése a felfedezéssel történik. A tanár nem készen nyújtja az ismereteket, hanem minden esetben a tanulók felfedező tevékenységét váltja ki. A vita, a projektmódszer jól alkalmazható a stratégia megvalósítására.

A problémamegoldás algoritmizálása

A tanulói problémamegoldás folyamatában a tanár facilitátori szerepet játszik, azaz megfelelő körülmények megteremtésével próbálja előmozdítani a tanuló gondolkodását. E szerep tisztázásához azonban szükséges, hogy logikai szakaszokra bontsuk magát a folyamatot.

A probléma megértése

Első lépésben tisztázni kell, hogy mi a probléma. Mit tudunk, és mit nem tudunk (mi az ismeretlen)? A probléma nem lenne probléma, ha nem volna akadálya a megoldásnak. Mi a megoldás akadálya?

A probléma elemzése

Érdemes megtanítani a tanulókat néhány eljárásra, amelyeket a problémamegoldás során alkalmazhatnak.

A releváns és irreleváns információk elkülönítése. A problémák megfogalmazása nagyon gyakran tartalmaz olyan információkat, amelyek nem lényegesek a probléma szempontjából. Ezek lehántása tetemesen megkönnyítheti a megoldást.

Hasonló feladat keresése. Minden problémamegoldás fontos eleme, hogy találjunk olyan már megoldott problémákat, amelyek az adott problémával párhuzamba állíthatók.

A feladat leegyszerűsítése. Ha túl bonyolultnak tűnik a feladat, próbáljuk meg részekre osztani, és egyenként megoldani az egyes részfeladatokat.

A feladat modellezése. Gyakran megkönnyíti a megoldást, ha a problémát egy másik – leggyakrabban vizuális – kódrendszerben is megpróbáljuk ábrázolni. Sokszor érdemes rajzot készíteni a feladról vagy éppen valóságos tárgyakkal helyettesíteni az egyes elemeket.

A megoldás megtervezése. Bonyolult feladatok esetében érdemes tervet készíteni a megoldásról, és a tervet feljegyezni.

A megoldás folyamata

A problémamegoldás folyamatát a tanár számos eszközzel segítheti.

Érdeklődő figyelem. A legfontosabb valószínűleg az, hogy érdeklődést mutassunk a gyerekek munkája iránt. Próbáljuk megfogalmazni, értelmezni, mit is tesznek éppen: ezzel segítjük tudatosítani szándékaikat és eredményeiket.

Kérdések. Kérdésekkel tudjuk rávenni a tanulókat, hogy maguknak is megfogalmazzák, hol tartanak, és milyen akadályokat kell leküzdeniük.

Vita. A problémamegoldást gyakran a tanulók egymás közötti vitái teszik teljessé. A viták során szembesülhetnek a különböző hipotézisek és megoldási javaslatok, kiderülhetnek az egyes álláspontok gyengeségei és erősségei.

Közvetlen segítség. Természetesen előfordul, hogy a tanulók elakadnak. Ilyenkor szükségessé válhat a tanár közvetlen segítsége. Világos persze, hogy csak annyi segítséget kell adni, amennyi az adott nehézségen átsegíti a tanulót.

Szünet. Ha végképp nem jutnak előbbre a tanulók, hasznos lehet, ha a munka leállítását javasoljuk. A félig megoldott problémának nagy motiváló ereje lehet: a tanulók talán spontánul is gondolkodnak rajta az óra után, és legközelebb nagyobb eséllyel veszik fel a korábban elejtett fonalat.

Értékelés. Hosszabb problémamegoldási feladatok befejeztével gondoljuk újra a megoldás

folyamatát! Értékeljük ki, milyen eszközök segítették a munkát, hol kerültünk tévútra!

(Knausz 2001)

A *mastery learning* vagy mesterfokú tanítás-tanulás elméletét Benjamin Bloom (1956) dolgozta ki. A *mastery learning* alap gondolata, hogy a legtöbb szokásos iskolai anyagot szinte mindenki meg tudja tanulni, a kérdés csak az, hogy kinek mennyi időre van ehhez szüksége. Egy tananyagegység adott kritérium szerinti megtanulásához szükséges időt a tanuló oldaláról a tanulási képességek és az előzetes tudás határozzák meg. Valójában Bloom úgy vélte, hogy ezzel a stratégiával a legtöbb iskolai tananyag a tanulók 95%-ának megtanítható. A *mastery learning* gyakorlati megvalósítása esetén minden tanulási feladat feldolgozása két szakaszra oszlik. Az első szakaszban a tanár frontális módszerekkel dolgozza fel, mintegy prezentálja a tananyagot, amit diagnosztikus teszt követ. A második szakaszban a tanulók a teszt eredményétől függően differenciált foglalkozásokon vesznek részt, vagyis különböző programok szerint tanulnak. Ez együtt járhat az osztálykeretek ideiglenes felbontásával, de ez nem feltétlenül szükséges. Ebben a szakaszban a jellemző formák a következők: kiscsoportos munka, a tanár által segített egyéni munka, programozott oktatás stb. Tartalmilag a differenciált foglalkozás lehet: gyakorlás, a félreértések, tévképzetek korrekciója, a tananyag kiegészítése (általánosítása) stb. A differenciált szakaszt megint egy új anyag frontális feldolgozása követi. A lényeg tehát az, hogy a differenciált oktatási szakaszokban kiegészítő tanulási időt bocsátunk a lassú tanulók rendelkezésére, míg a gyors tanulók tovább mélyíthetik ismereteiket. A *mastery learning* nem egységes stratégia. Bloom a következő alapelveket emeli ki: tanulási motiváció biztosítása és fenntartása, állandó és egyénre szóló segítségadás a tanulási nehézségek leküzdésében, folyamatos értékelésen alapuló visszajelzés az osztály és az egyének előrehaladásáról, a tanítással párhuzamos korrekciós tanítás tervezése.

A logikai stratégiák eltekintenek a gondolkodás szemantikai tartalmától, és a gondolkodás menetének a tartalomtól független lépései alapján a gondolkodás induktív vagy deduktív stratégiáját különböztetik meg. Az *induktív* stratégia esetében a racionális következtetések azon formájáról van szó, amikor az általános érvényű tulajdonságokat az egyediből, a konkrétból vezetjük le. Az indukciónak tehát a konkrétól az általánosig, a példától a szabályig vezető út. A programozott oktatás is ezt az utat követi, amikor a kis lépések során haladva, az egyedi konkrétól eljut az általános szintjére. A *deduktív* stratégia esetében a gondolkodás nem a tények, hanem a fogalmak síkján zajlik. Ebben az esetben a gondolkodás az általánostól halad az egyedi felé, a szabálytól a példáig. Sok esetben a tananyagrendezés és különböző helyi sajátosságok szempontjából az információk nem egymás mellé és egymás után rendelődnek, hanem egymásra épülő, egymásból fakadó egyre magasabban integrálódó szinteket fejeznek ki.

A hagyományos ismeretelméletre épülő didaktikai gondolkodás a tanítási órák típusait és az azon belül megvalósuló megismerési folyamatot az ismeretszerzés függvényében értelmezte. Ennek értelmében négy didaktikai feladatot különböztet meg: az *új ismeret feldolgozása*, az ismeretek *ismétlése és rendszerezése*, *alkalmazás* és *begyakorlás*, valamint *ellenőrzés*. A négy didaktikai feladat alapján kialakult a fenti órátípusok mellett a *vegyes* vagy kombinált órátípus, amelyben fellelhető részben vagy egészben a fenti feladatok mindegyike. A szakirodalom kritikusan viszonyul ehhez a típushoz, ugyanis a gyakorlatban ez egyre inkább egy megmerevedett sablon szerint zajlott le (ellenőrzés–új ismeret közlése–gyakorlás–rendszerezés). Az ilyen típusú órák a gyakorlatban egyszerre akarják megoldani, 45–50 perc alatt, mind a négy didaktikai feladatot, ami csak felületességhez vezethet.

Az oktatás *módszerei* alatt a tanulásszervezés módszereit értjük. A tanár szempontjából a módszer a célok elérésében használt eljárások együttesét jelenti, míg a tanuló oldaláról tekintve a módszer nem más, mint tevékenység. Különböző módszerek (előadás, elbeszélés, magyarázat, szemléltetés, kérdezés, házi feladat, megbeszélés, vita, kutató-felfedező módszer, a tanulók kiselőadásai, játék, szimuláció, szerepjáték, kooperatív módszer, dramatizálás, projektmódszer) léteznek, előfordulásuk szempontjából tárgyaljuk őket részletesebben a 1.2.6., 1.2.7. fejezetekben.

A *szervezési mód és munkaforma* egy adott módszer alkalmazásának lehetőségeit és korlátait is meghatározza. Megkülönböztetünk frontális, egyéni, páros és csoportos munkaformákat. A *frontális munka* olyan szervezési mód, amelyben az együtt tanuló/tanított diákok tevékenysége párhuzamosan, egy időben, gyakran azonos ütemben folyik a közös oktatási célok érdekében (Nádasi 1998). A frontális munka valamennyi gyerek számára biztosítja a tanulás lehetőségét, de feltételeit nem. A frontális munkában csak azok a tanulók vesznek részt, akikben megvan a kellő belső motiváció és akarat, hogy a tanárral együtt haladjanak. Sajnos ez a képesség a diákoknak csak egy nagyon kevés százalékának sajátja. A frontális szervezési mód kimondottan tanárcentrikus, elsősorban az előadás, a szemléltetés és az írásos feladatok, ellenőrzési módok kereteiben alkalmazható hatékonyan. Az *egyéni munka* során a gyerekek önállóan megoldandó feladatokat kapnak. Célja lehet új ismeret szerzése, alkalmazása, rögzítése, rendszerezése és értékelése. Az egyéni munkaforma esetében fontos szempont a kijelölt feladat optimális nehézségi szintje, azaz biztosítsa a gyermek számára a sikerélmény lehetőségét. A *párban* folyó tanulás esetén két tanuló működik együtt valamilyen feladat megoldása vagy cél elérése érdekében. A párban folyó munkának alapvető előnye, hogy a diákok egymást segítve tanulnak egymástól. A kortársak között végbemenő tanulás azért hatékony, mert azonos fogalomrendszert és szókincset használva az adott korosztályba tartozó gyerekek jobban megértik egymás magyarázatát (főleg a tanulásban lemaradt gyerekek esetében), szemben a tanári magyarázattal. A párban történő tanulás jó alkalom a tanár számára, hogy diákjait új oldalukról ismerhesse meg. A *csoportmunka* alatt 3-6 diák közös munkáját értjük. A csoportmunkának a lényege, hogy a munkát végző tagok kölcsönös függőségi viszonyban vannak egymással. A csoportmunka elsősorban az együttműködési készséget fejleszti. Az együttes munka során szerzett tapasztalatok révén átalakul az osztály társas kapcsolatrendszere. A csoportalakítás történhet véletlenszerűen, meghatározott szempont szerint (pl. az értelmi fejlettség szempontjából heterogén csoportösszetétel célja a leosztott feladatok szintek szerinti elosztása, azonos érdeklődésű gyerekek szerinti csoportosítás stb.)

A pedagógus által kiválasztott és alkalmazott *taneszközök* kiegészítik a módszereket, illetve tartozékaikat. Egy iskolában a meglévő tárgyi feltételek (bútorok, technikai felszereltség) és a taneszközök minősége meghatározza az iskolai munkát. Ezek a tárgyi feltételek alkotják egy iskola *infrastruktúráját* (Báthory 2000), valamint azt a komplex tanulási környezetet, amelyben a tanulás végbemegy. A technika és informatika fejlesztésével ma már nincsenek lehetetlenek a változatos taneszközök gyártásában. Természetesen ez anyagi áldozatokat is kíván, ami komoly gondokat okozhat egy iskolának, főleg ha a hazai iskolákra gondolunk. A taneszközök funkciója a tanári képességek kiterjesztése is egyben. Három jelentős tulajdonságuk van, a dokumentumszerűség (azaz egy tárgy vagy jelenség megörökítése), manipulálhatóság (azaz a tárgyak, jelenségek idő- és térbeli viszonyainak átalakítása), sokszorosíthatóság (azaz bármilyen mennyiségben, bárhová eljuttatható). A jól kidolgozott, minőségi eszközök nagyon megkönnyíthetik és elősegíthetik a képességek kialakítását, erre talán a legjobb példa az alternatív iskolák gyakorlatában a Montessori eszközök vagy a 20. század második felében elterjedt számítógép. A számítógép alkalmazása az oktatásban olyan „falanszter” jellegű víziókat is szült, miszerint a számítógép annyira hatékonyan alá tudja támasztani a tanulási folyamatot, hogy akár a tanárt is helyettesítheti. Ez

a szemlélet nem terjedhetett el, mert a tanulási folyamat elengedhetetlen tényezője a személyes kapcsolat, amit a számítógépek nem tudnak biztosítani.

A taneszközök olyan változatos funkciókat tölthetnek be, mint a motiválás, ismeretnyújtás, szemléltetés, rendszerezés, gyakorlás, ismétlés, rögzítés, ellenőrzés, azaz a tanulás széleskörű irányításának és hatékonyságának feltétele is ugyanakkor.

1.7.táblázat. Taneszközök típusai

TANESZKÖZÖK	
Nyomtatott	Technikai
<ul style="list-style-type: none"> • Képek • Térképek • Modellek • Plakátok • Könyvek: tankönyvek, gyűjtemények, albumok, irodalmi művek, szótárak, lexikonok • Munkafüzetek, tesztek, feladatlapok, kérdőívek 	<ul style="list-style-type: none"> • Gépek: rádió, televízió, számítógépek, videokamera, fényképezőgép, írásvetítő, lejátszók, fénymásolók, nyomtatók, nyomdagép • hangkazetták, CD • hangszerek • multimédiás programok, szoftverek, internet • laboratóriumi készletek, mérőeszközök, szerszámok, preparátumok, díszletek, makettek

Az oktatás eredményességről, azaz az eredményesség felmérésével, *értékelésével* (értékelési formák) az értékelésmélt (docimológia) foglalkozik (1. a 2. fejezet). Az értékelés helye az oktatási folyamatban központi jelentőségű. Az értékelés visszacsatolás: az oktatási folyamat eredményességének mértéke. Az értékelés az oktatás szabályozó funkcióját is betölti, ugyanis a visszacsatolás lehetősége megvalósulhat az egyén, csoport, osztály, iskola, ország szintjén. A pedagógiai értékelésnek számos funkciója van, mint feltáró, korrigáló, minősítő, szelektáló, tájékoztató, befolyásoló, motiváló funkció.



1. Saját szakterületén a tantervből kiválasztott általános fejlesztési követelmény kapcsán dolgozza ki a műveletesített célokat és a részletes követelményeket!
2. Az iskolai gyakorlat kapcsán készítsen megfigyelést a leggyakrabban használt szervezési munkaformákról!
3. A szakirodalmi utalások alapján készítsen referátumot egy oktatási módszer kialakulásának történelmi előzményeiről!
4. Válasszon ki a tantervből egy tananyagrészt! Milyen szervezési munkaformákat alkalmazna a megtanításuk során? Indokolja választát!
5. Melyek voltak diákkorában a kedvenc taneszközei? Miért?
6. Térképezze fel a szaktantárgyához tartozó elektronikus eszközöket! Hogyan használná ezeket a mindennapi gyakorlatban?

1.2.1. Az iskolai tanulás-tanítás

A különböző elméletek és szemléletek más-más szempontból közelítik meg a tanulást. Nem létezik egységes tanulásdefiníció. Amikor pedagógiai értelemben akarunk választ adni a 'Mi a tanulás?' kérdésre, figyelembe kell vennünk a pszichológiai és szociológiai megközelítéseket. A meghatározást többféle szempontból közelíthetjük meg, tág és szűk értelmezésben, mint hétköznapi fogalom vagy tudományos szemszögből.

Pedagógiai értelemben talán az egyik legáltalánosabb meghatározás az lenne, hogy *a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményként előálló, tartós és adaptív változás* (Nahalka 1998).

A tanulással foglalkozó elméletek az évek során többféle szempontból – a tanulás jellemző aspektusait kiemelve – közelítették meg és magyarázták azt. Ha történeti szempontból közelítjük meg a tanulárról kialakult elméleteket és nézeteket, a tanulás az ókorban és a középkorban a mások által már feldolgozott ismeretek elsajátítására korlátozódott. Ez a tanulási paradigma, a *memoriter*, ma is létezik a pedagógiai gyakorlatban, használata csak akkor pozitív, ha a megértést aktív feldolgozás biztosítja. A 17–18. században a könyvnyomtatás feltalálása és széles körben való elterjedése elősegítette az *empirizmus* ismeretelméletének kialakulását. Az empirizmus szerint az ember a valóság tényeit érzékszervei segítségével felhalmozza magában. Ezek szükségszerűen létrehozzák az összefüggések észrevételét, amiből általánosítás és absztrakció lesz. Az empirizmus logikája induktív, a megismerést az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladónak tekinti. Az empirizmus kialakulása összekapcsolódott a természettudományok fejlődésével is, ugyanakkor óriási hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra. Ebben a légkörben dolgozza ki **Comenius szenzualista** pedagógiáját, annak középpontjába a szemléltetést állítva, kiemelve az érzékelésnek és észlelésnek, de legfőképpen a látásnak a megismerésben játszott szerepét. A szemléletességre törekvés visszaszorította a verbalizmus egyeduralmát az oktatásban. Piaget megfogalmazásában a szemléletességre való törekvés önmagában nem biztosítja más pszichikus folyamatok aktivizálását. A tanulás szempontjából alapvető jelentőségű a cselekvés és a gondolkodás összefüggése. **Piaget** (1970) a gondolkodás kialakulását a tárgyakkal való külső cselekvésről a belső fogalmi műveletekre való átmenettel magyarázza. Ezt a folyamatot nevezi *interiorizációnak*. Az interiorizáció alkalmazásaként újszerű tanulási formák jöttek létre, melyek feloldották az oktatás egyoldalú intellektualizmusát és verbalizmusát (kísérletek, megfigyelések, játék, szimuláció stb.).

Az *asszociációs* pszichológia tanulásfelfogása a képzetek társítására vonatkozik. Tudatunkban kapcsolatok jönnek létre az érzékletek és a nekik megfelelő képzetek, szavak gondolatok között. Ezen kapcsolatok formálódása a tanulás. A *behaviorizmus* tanulásfelfogása (Watson) a lelki jelenségek világát azonosítja a viselkedéses alkalmazkodással (S-R reláció). Watson szerint elég megteremteni a tanulóhoz szükséges ingerkörnyezetet. Szélsőségesen környezetelvű értelmezése szerint a tanulás a viselkedés módosulása a megfelelő ingerek hatására.

A modern tanuláselméletek nem fogadják el a környezet hatásának kizárólagosságát, és a tanulást az egyén és a környezet közötti kölcsönhatásként írják le. A *neobehavioristák* a tanulás elméletébe beiktatják, hogy az ember szociális, társas lény, és ezeknek a folyamatoknak jelentős szerepük van a tanulásban. Ebben a gondolkodásban **Skinner** (1973) szerint a tanulás folyamata az *operáns kondicionálás*. Ebben az értelmezésben a tanulás folyamata kis elemi lépések sorozata, amelyet akár programozni is lehet. A lépések a gyermeki teljesítmények szintjét célozzák, melyekhez megerősítések rendelkeznek, s a tanulást ezek a visszajelzések szabályozzák. A *programozott oktatás* az 50-es, 60-as évek pedagógiai ideológiája. A 20. századi reformpedagógiai mozgalmak jellemzően a *cselekvésre* irányítják a figyelmet. A tanulásfelfogás lényege, hogy a gyermek nem az ismereteket passzívan

befogadó, hanem cselekvő, a környezet folyamataiba beavatkozó fejlődő ember. Ebben az időben kialakuló alternatív iskolák teremtik meg és alkalmazzák pedagógiai gyakorlatukban az *önállóan cselekvő gyermek* képét. Dewey hangsúlyozza a gyermek önálló felfedező tevékenységének jelentőségét.

A 20. század második felére a *kognitivizmus* kialakulása jellemző számos tudományterületen (pszichológia, nyelvészet, pedagógia). Egyre nagyobb figyelem fordul a megismerésre és annak tartalmi vonatkozásaira. A kognitív pszichológiában kialakul az emberi értelem működésének információfeldolgozásként történő értelmezése (Pléh 1998). A pedagógiai gondolkodásban nem a tanár tanítási feladatai állnak az érdeklődés középpontjában, hanem a gyermek tanulási folyamatai. A tanítás-tanulás elemzése során egyre fontosabb szerepet kapnak a döntések és a problémamegoldás (Eysenck–Keane 1997). A modern pedagógiában az általános képességek fejlesztésének kiemelt fontossága lesz. A tanár tanításának tehát elsősorban nem az ismeretekre kell irányulnia, hanem a képességfejlesztésre. A tanulási folyamat mint *konstrukció* jelenik meg, a tanuló ember meglévő kognitív rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt. A konstruktív tanulásszemlélet szerint a tanuló ember a tudást nemcsak befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja, így a világról, környezetünkről kognitív struktúrákat, modelleket építünk fel. A kognitív tudományok elsősorban az alaklélektanra és annak tanulásfelfogására építenek. Az alaklélektan (Max Wertheimer, W. Köhler, Kurt Koffka, Kurt Lewin) az ellentéte az amerikai pszichológiában uralkodó behaviorizmusnak. A behaviorizmussal szemben a tanulást nem egyedi kapcsolatok létrehozásának tekinti, hanem az egész elsajátításának, a viszonyok átlátásának. A *belátásos tanulás* fogalma arra vonatkozik, hogy a problémamegoldás lényege a problémaszituáció gondolatban való átstrukturálása. (Majomkísérletek bizonyítják, hogy a majom a számára túl magasan elhelyezett banánt úgy éri el, hogy a ládákat egymásra helyezve, azokra föláll, azaz minden próbálkozás ellenére rájön arra, hogy mit kell tennie.) Az alaklélektan szerint a tanulás egy helyzet értelmezésének a megváltozása, azaz magának a jelentésnek a megváltozásán van a lényeg (Pléh 1992).

A tanulásról szóló elméletek kapcsán meg kell említenünk a beszéd és a tanulás viszonyát. A beszéd és a gondolkodás szorosan összefügg, egyik fejlődése elősegíti a másik fejlődését (Vigotszkij). A nyelv tanulásával párhuzamosan formális logikai elemek épülnek be az értelmi képességek struktúrájába (a hallássérültek sérültségük miatt nem tudnak megtanulni beszélni, értelmi fejlődésük is kedvezőtlenül alakul, ami az alacsonyabb IQ-ban is megnyilvánul – l. Czeizel 1997), ebből kifolyólag a beszéd- és kommunikációfejlesztés a tanítási-tanulási folyamat fontos komponense. Napjaink legjelentősebb pedagógiai követelménye a tanórai tanítási-tanulási szituációban a kommunikációs helyzetek kialakítása, mely növeli a tanulás intenzitását.

Ha a fentiekben felvázolt elméletek alapján napjaink modern pedagógiai elméletében uralkodó nézeteket szeretnénk meghatározni, két jelentős szemléletet kell kiemelnünk: a *cselekvés pedagógiáját* és a *konstruktív pedagógiát*. Amikor a nevelés céljairól és az ezt szolgáló tanulás szervezéséről beszélünk, akkor minden esetben a mai társadalom igényeiből kell kiindulnunk. A mai iskolákban már nem elfogadható a csupán ismeretátadásra és szemléltetésre épülő pedagógiai szemlélet és gyakorlat. A metodikailag sokoldalúan fejlett tanár, aki a gyermek önállóságára, aktivitására és személyiségének sokoldalú fejlesztésére alapoz, ma már alapkövetelménynek számít. Napjaink korszerű pedagógiai szemlélete elsősorban a gyermeki cselekvésre és a gyermek kognitív struktúráira alapoz (Nahalka 1998). Mindkét tanulásszemlélet a gazdag tapasztalatszerzési lehetőségeket állítja a tanulási folyamat középpontjába. A reformpedagógia szemlélete értelmében a tapasztalatok, a cselekvés a tudás megszerzésének forrása és kiindulópontja. Ez a gondolkodásmód az induktív logikai utat követi, ami a tanulás szempontjából azt jelenti, hogy az összetett tudásrendszerek az egyszerűből kiindulva alakulnak ki. A cselekvés pedagógiája tehát a tanulásszervezés

kiindulópontjába helyezi a cselekvéses tapasztalatokat, amelyben a gyermek minden más tevékenység előtt önálló tapasztalatokat szerez, ezeken önállóan dolgozza és fedezi fel a tények közötti összefüggéseket.

A *konstruktív tanulásszemlélet* szerint az emberi elme működését a modellezés fogalmának segítségével közelíthetjük meg, aminek értelmében a környezetünkről kognitív struktúrákat, modelleket építünk fel. Ezek a modellek bizonyos szabályok szerint épülnek fel, amiket magunk alakítunk ki egy konstruktív folyamatban. Ebben az értelemben a tanulási folyamat logikája deduktív, mert a gyermek valójában a meglévő ismeretrendszerét mozgósítja az új információ értelmezésére. Az innatizmus szerint az újszülött már olyan információfeldolgozó-képességeket birtokol, amelyek lehetővé teszik a körülötte lévő világ felfogását. Kísérletek bizonyítják, hogy a csecsemők már rendelkeznek olyan velünk született tudással, mint pl. az, hogy egy tárgy nem lehet egyszerre két helyen, azaz létezik egy okságfogalmuk. Chomsky a nyelvelsajátítás területén fejtett ki hasonló nézeteket, azt bizonyítva, hogy az emberben örökletes módon adottak a grammatikai formák (*prior knowledge*). A tanítás és tanulás csak úgy lehet sikeres, ha a gyermek ismeretstruktúráinak a megismerésére alapoz. Ez a megismerés azonban ne csak egy rutinszerű, évkezdő felmérő dolgozat vagy szintfelmérő teszt formájában nyilvánuljon meg, aminek eredményeit nem vesszük figyelembe, hanem egy alapos és folyamatos, diagnosztikus és formatív pedagógiai értékelésben egy ismeret vagy témakör tanítása előtt és közben. Ebben a megismerési folyamatban minél több és változatosabb módszert alkalmazunk (kérdőív, teszt, feladatlap, egyéni interjú) annak érdekében, hogy ne csak felszínes ismereteket tárjunk fel, hanem a gyermekek ismeretrendszere mélyebb struktúráinak a megismerésére törekedjünk. A 6.9. táblázatban a cselekvés pedagógiája és a konstruktív pedagógia legfontosabb ismérvei láthatóak, főként a pedagógiai gyakorlatban való megnyilvánulásuk szempontjából, és a tanár viszonyulásmódja meghatározásának formájában.

1.8. Táblázat. A cselekvés pedagógiája és a konstruktív pedagógia szemléletmódjának összehasonlítása (Nahalka 1998)

A CSELEKVÉS PEDAGÓGIÁJA	KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIA
Következetesen érvényesítsd saját pedagógiai hitvallásodat!	Légy tisztában saját kognitív struktúráiddal, értelmezéseiddel!
BESZÉLGESS SOKSZOR A GYEREKEKKEL ARRÓL, HOGYAN GONDOLKODNAK A VILÁGRÓL, ANNAK BIZONYOS JELENSÉGEIRŐL!	
Jó, ha olyan tantervet választasz, amely a gyermekek tevékenységre épül, ha nincs ilyen, akkor önállóan kell kialakítanod azt a programot, amelyben a cselekvés lesz a központi elem. Tartsd ezt szem előtt, ha tantervfejlesztésben dolgozol!	Ha nem áll rendelkezésedre kognitív tanulás-felfogásmóddal készült tanterv, gondold végig, hogy honnan indulsz, azaz a gyermek gondolkodása az adott területen hogyan jellemezhető, milyen konceptuális váltásokat kell kidolgoznod, s hova akarsz elérni, mi az a kognitív struktúra, amit szeretnél, hogy a gyerekek megkonstruáljanak magukban! Tartsd ezt szem előtt, ha tantervfejlesztésben dolgozol!
Ismerd meg a gyermek érdeklődését, törekvéseit a céljaiddal, tananyaggal kapcsolatban!	Ismerd meg a gyermek belső képeit az éppen tanítani szándékozott tananyaggal kapcsolatban!
LÉGY HITETLEN, HA PONTOS SZÖVEGVISSZAADÁST HALLASZ!	
MINDIG HAGYD A GYEREKEK GONDOLKODÁSÁNAK SPONTÁN MEGNYILVÁNULÁSAIT ÉRVÉNYRE JUTNI, NE KORLÁTOZD A GYEREKET SAJÁT LÁTÁSMÓDJA MEGFOGALMAZÁSÁBAN!	
EZEK A TANÍTÁS LEGÉRTÉKESEBB PILLANATAI.	

Minden gyerek más, a személyiség komplex struktúra, ezért a gyerekek különböző gondoskodásban kell hogy részesüljenek.	Minden gyerek más, ezért fontos másképpen tanítani azokat, akik már elsajátítottak valamilyen újabb sémát, vagyis átestek a konceptuális váltáson, s azokat, akik még ezelőtt állnak.
A gyermek gondolkodása, megismerési folyamatai, felfedezései a tevékenység közben fognak kibontakozni, hagyd önállóan cselekedni őt!	Ha konceptuális váltást kel elérned, akkor építs a gyerekek gondolkodására, abból indulj ki, adj olyan feladatokat, amelyek lehetővé teszik a gyermeki képek, elméletek ellenőrzését!
A konkrét, cselekvéses tapasztalatok alapján alakulnak ki a gyermekek ismeretrendszerei, képességei, attitűdjei. Bízz a gyermek önálló tapasztalatszerzéseiben!	Ne hidd el, hogy egy empirikus ismeret megváltoztatja a gyerekek gondolkodását! A gyermekek képesek az empirikus tapasztalatot akármilyen elmélettel magyarázni.
Kerüld a puszta ismeretközlést, a frontális megoldásokat, ha a gyermek önálló tevékenységével is meg tudod oldani a feladatot!	Ha előkészítetted a konceptuális váltást, akkor bátran használd az ismeretközlés pedagógiai eszközeit, a frontális megoldásokat. Akár előadást is tarthatsz. De annak olyannak kell lenni, hogy a gyermekek óra végén csettintsenek: „Ez igen!!!”
A felfedeztetés legyen a legfontosabb eszköz a tanulás során. Szervezd úgy a munkát, hogy a gyermekek minél önállóbban jussanak el az alapvető következtetésekig, te csak a feltételeket teremtsd meg ehhez!	Ha biztos vagy benne, hogy sikerült elérned a konceptuális váltást a gyermekekben, akkor a kognitív struktúra gazdagításában, a sémába illeszkedő fogalomrendszer kiépítésében új, de a kialakult rendszerrel magyarázható jelenségek és összefüggések megismerésében adj nagy önállóságot a gyermekeknek, itt már működjenek a felfedeztetés.
AMIKOR CSAK LEHET, ÉLETSZERŰ SZITUÁCIÓKAT ÉS PROBLÉMÁKAT HASZNÁLJ A TANÍTÁS SORÁN! GYAKRAN MENJETEK KI AZ ISKOLÁBÓL, HASZNÁLJATOK AZ ISKOLÁBA BEHOZOTT VALÓDI TÁRGYAKAT, JÁTSSZATOK EL VALÓSÁGOS ÉLETHELYZETEKET!	
Elsősorban olyan módszereket alkalmazz, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek önálló, felfedező jellegű tevékenységgel jussanak el a kívánt célhoz. Mindig gondold meg, alkalmazhatod-e a vitát, az ötletbörzét, a szituációjátékot, a szimulációt, a csoportos problémamegoldást, a projekt módszert!	Elsősorban olyan módszereket alkalmazz, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek kifejezhessék saját elképzeléseiket, s azokat összehasonlíthassák a másokéival. Mindig gondold meg, alkalmazhatod-e a vitát, az ötletbörzét, a szituációjátékot, szimulációt, a csoportos problémamegoldást, a projekt módszert!

A fentiek értelmében a továbbiakban egy olyan fogalom tisztázására kerül sor, amely elengedhetetlen feltétele e korszerű szemlélet alkalmazásának. A *differenciálás* napjaink legtöbbet emlegetett és fontosnak tartott követelménye, melyet a fentebb bemutatott korszerű tanulászsemléletek is elfogadnak. A differenciális tanítászsemléleten azt értjük, hogy „...az iskola és a tanulászervezés teljes logikáját, a célképzésektől a tartalom meghatározásán át az iskolai szervezet kialakításáig, a tanulóknak a tanulóval kapcsolatos értékeihez, érdekeihez és érdeklődéseikhez kell igazítani.” (Báthory 2000: 71–72). A differenciált tanulászsemlélet azt feltételezi, hogy minden esetben az iskola és a tanítás illeszkedik a gyermek igényeihez, és nem a gyermek idomul a tanítási célokhoz. A konkrét pedagógiai gyakorlatban ez elsősorban a tanulók közötti különbségek figyelembe vételében nyilvánul meg, ahol a különbségeket tudomásul vesszük és tiszteljük, értelmezzük és keressük az okokat, és nem minősítjük, nem

kell a megszüntetésükre törekednünk. Ha a tanulásban szerepet játszik az önálló cselekvés, illetve a személyes konstrukciók kiépítése, akkor a gyermekek más-más szinten állnak kognitív struktúráik és képességeik fejlettségét tekintve, ezért a tanulási-tanítási folyamatban egyéneként mást igényelnek. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a differenciálás elve a tanulói és iskolai különbségekre alapoz. Ezek a különbségek iskolai és tanulói szempontból is több szinten jelentkeznek. A tanulók esetében beszélhetünk biológiai, pszichológiai és szociológiai különbségekről, iskolai szinten pedig a különböző iskolatípusok, iskola- és oktatásszervezés különbségeiről. A tanulói és iskolai szinten jelentkező különbségek az iskolarendszer és a tanulászervezés differenciálásához vezetnek (Báthory 2000).

A tanulók közti különbségek kapcsán biológiai szempontból először a *nemi* (fiú-lány) különbségeket említjük. Tyler (1969) a nemi különbségeket a tanulói teljesítmény, érdeklődés és attitűd kapcsán mutatta ki. A lányok általában a verbális képességek, a nyelvi tanulmányok, míg a fiúk a numerikus és térbeli tájékozódó képességet feltételező matematikai és természettudományi területeken tűnnek ki. Ezek a különbségek azonban nem mérvadóak. Már Tyler is megfogalmazta, hogy az egyéni, individuális különbségek nagyobbak és jelentősebbek, mint a nemi differenciák. A lányok és fiúk teljesítményében kimutatható különbségek vizsgálatokor figyelembe kell vennünk számos szocializációs tényezőt, mint például a különböző nézeteket és előítéleteket a férfiak és nők szerepéről, a tanulók percepcióját a különböző tantárgyak fiús (fizika, földrajz, testnevelés, technika) vagy lányos (irodalom és nyelv, ének-zene) tartalmáról vagy a nemek arányáról a különböző iskolatípusokban (l. Monitor '95 vizsgálat eredményeit, Vári–Krolopp 1997). A nemek közötti különbségek értelmezésében még figyelembe kell vennünk azt a pszichológiai magyarázatot, hogy a lányoknak és a fiúknak eltérő az érési és fejlődési üteme.

A különbségek – a tanulók szintjén – megmutatkoznak az *általános értelmi képességekben*, azaz az intelligenciaszintben is. Az intelligencia természetére vonatkozóan az intelligenciával foglalkozó elméletek megegyeznek abban, hogy nem egységes szerkezetű képesség (Gardner 1983, Stenberg 1985, idézi Csapó 2003). Az intelligencia nem kizárólagos magyarázata az iskolai teljesítménynek. Különböző motivációs tényezők – mint az érdeklődés és szorgalom – kiegyenlíthetik az intelligencia alacsonyabb szintjét.

A *szocioökonómiai* státusból adódó különbségek értelmezése mindig éles vitákat kavart. A szocioökonómiai státus a tanulási teljesítmény erőteljes determinánsa lehet, erőteljesen behatárolhatja az ember jövőlehetőségeit. Fontossá válhat az apa és anya iskolai végzettsége, a család nagysága és életkörülményei, a család értékrendje, kommunikációs jellege, a beszélt rétegnyelv, regionális különbségek, főváros-vidék vagy kelet-nyugat, észak-dél tengely hatásai.

A tanulók közötti különbségekhez való alkalmazkodás az iskolai tanulászervezés szintjén is megvalósul. A *differenciálás* csak akkor valósítható meg, ha a tanár rendelkezik az ehhez szükséges feltételekkel (tanári autonómia a különböző programok, módszerek és eszközök alkalmazásában). A tanulócsoporthoz differenciálása, értelmi képesség szerint homogén vagy heterogén osztályokba való szervezése a pedagógiai gyakorlat mai napig vitatott kérdése. Ezzel a kérdéssel foglalkozó szakirodalom egyértelműen kimondja, hogy a tanulási teljesítmények szempontjából a heterogén összetételű csoportok az életképesebbek. Főként igaz ez az alapfokú oktatás szintjén, ahol a tanulási és szociális igényeknek a heterogén, kevert csoportok felelnek meg a legjobban. A középiskolai oktatás szintjén már megváltozik a csoportalakítás célja, ugyanis a tanulók érdeklődés és teljesítmények alapján szerveződnek osztályokba. Habár ennek a differenciálásnak is megvannak a hátrányai (előítéletek táptalaja, tanárok hozzáállását jelentősen befolyásolja), ez a típusú homogén tendenciájú csoportszervezés a későbbi pályaválasztást segíti elő.

A tanórai keretek között megnyilvánuló belső differenciálás különböző szervezési formák (csoportmunka, egyéni tanulás, projektmódszer stb.) alkalmazásában jut kifejezésre.

Napjaink pedagógiai gyakorlatában a belső differenciálás elfogadása és alkalmazása a tanulásszervezés szintjén ellentétes tendenciákat mutat. A differenciálás alkalmazásának jelentőségét elméletben a legtöbb tanár elismeri, de konkrét alkalmazására képtelennek tartja magát, a magas gyermeklétszám, a zsúfolt tananyag, időhiány, a magas kimeneti-értékelési követelményekre (képesévizsga-, érettségi követelmények) hivatkozva. Ennek okát magyarázhatjuk annak a klasszikusnak és hagyományosnak nevezett – tanítási szokások és beidegződések formájában megnyilvánuló – attitűddel, mely akadályozza az újszerűség, a pedagógiai innovációk bevezetését, a fentebb felsorolt tényezőkben keresve a hibát. A tanítással kapcsolatos szemléletváltás megváltozásának lehetetlenségét befolyásoló tényező lehet a romániai oktatási reformok gyakorlata, amelynek értelmében csak az oktatás bizonyos szintjein bevezetésre kerülő reformok nem az oktatás egészére kiterjedő változásokat jelentettek. Ezek a „részmegoldások” csak megzavarják, sok esetben akadályozzák a hatékony oktatásszervezést.

A differenciált tanulásszervezés teljesen átalakíthatja a hagyományos iskolai rendet egy olyan dinamikus és átjárható rendszert alkotva, ahol lehetővé válik az évfolyamugrás a tehetséges gyerekek számára, vagy a hosszabbítás a lassabban haladók számára. Ehhez hasonló differenciálással Romániában csak nagyon ritkán, leginkább az alternatív iskolák (Montessori) gyakorlatában, illetve egy-egy korszerű pedagógiai szemlélettel rendelkező tanár esetében találkozunk.



1. Felmérés készítése kis mintán (embercsoporton) arról, hogy milyen az elterjedt tudásfelfogás, milyen elemeket tartalmaz a tudás.
2. Készítsen interjúkat arról, hogy mi a gyakorló tanárok véleménye a differenciálás alkalmazásának nehézségeiről!
3. Moldova György Kettősverseny hegedűre és írógépre (In: Trencsényi László (szerk.), *Korok, gyerekek, nevelők, Neveléstörténeti szöveggyűjtemény*. Budapest, Okker, 2002) című szatirikus műve alapján értelmezze napjaink szocioökonómiai státusból eredő esélyegyenlőtlenségeit!
4. Értelmezze a következő idézeteket: „A pedagógia a különbségek világa.”; „A differenciális pedagógia a társadalmi kohéziót erősítő pedagógia.” (Báthory 2000: 72)

WorldWideWeb

www.edu.ro

www.didactic.ro

1.2.2. Intelligencia, kreativitás és tehetség

Az *intelligenciát* meghatározó szakkönyvek az intelligenciát a tapasztalatokból való tanulás, az elvont fogalmakban való gondolkodás és a környezet hatékony kezelésének képességeként definiálják. Az intelligencia mérése **A. Binet és T. Simon** nevéhez fűződik (Cole–Cole 1997), akik eredetileg az értelmileg sérült gyerekek kiválasztására dolgozták ki diagnosztikus módszerüket. A feladatokat úgy alkották meg, hogy az egyes életkorokra szabták olyan céllal, hogy a kortársaiknál gyengébben teljesítő gyerekeket kiszűrjék, amit később az intelligencia mértékének tekintettek. A skála alapmutatója a mentális kor (MK) lett. Annak a gyermeknek, aki pl. 7 évesen korosztályának megfelelő szinten teljesített, az MK-ja 7 lett. Az intelligenciahányados (IQ) megállapításának napjainkban is használatos formuláját

W. Stern (1917, idézi Cole–Cole 1997) vezette be, aki az intelligencia mértékét a mentális kor és a tényleges életkor (ÉK) arányában fejezi ki ($IQ = MK/ÉK \times 100$).

Az intelligencia természetére vonatkozóan számos vita előzte meg annak a kérdésnek a megválaszolását, hogy az intelligencia általános vagy specifikus. Sperman egy fókuszban egyetlen fő, bár differenciált képességben látja az intelligencia lényegét, Thorndike néhány nagy képesség kapcsolatának tartotta, Binet és Watson sok egymástól független képesség többfókuszú rendszeréről beszélt, és megjelennek ezeknek a lehetőségeknek a variációi is (Csapó 2003). A legismertebb többdimenziós intelligenciamodell **Gardner** (1983, idézi Cole–Cole 1997) elméletéhez fűződik, aki megkülönböztet nyelvi, zenei, logikai-matematikai, téri, testi-kinesztéziás, személyes, társas intelligenciafajtákat. Gardner úgy gondolta, hogy mindegyik intelligenciatípus külön fejlődési folyamaton megy keresztül, így például a zenei intelligencia nagyon fiatalon jelentkezik, a logikai-matematikai intelligencia a serdülőkor végén.

Az intelligencia veleszületett (Caroll 1982, Jensen 1980, idézi Cole–Cole 1997) és környezeti meghatározottságának (Cronbach) kérdésében is sok vita született az ezzel foglalkozó pszichometria (faktoranalízis) szakirodalmában. Ugyanakkor megszületett az az elmélet is, amely kimondja, hogy az intelligencia egyrészt specifikus, másrészt pedig a tapasztalatoktól függ (Klienberget). **Sternberg** (1985, idézi Cole–Cole 1997) információfeldolgozási modellje szerint az intelligencia valójában többféle folyamat (összetevők) együttes működését jelenti. Az összetevők egyik csoportja a megismeréshez kapcsolódik. Ide sorolható a tanulás, vagyis az a képességünk, hogy új tudásra tegyünk szert, az előhívás, vagyis az a mód, ahogy a korábban elraktározott információhoz hozzáférünk, és az átvitel, vagyis hogy az egyik szituációval kapcsolatban felvett információt egy másik szituációval kapcsolatban alkalmazni tudjuk. Az összetevők másik csoportját a gondolkodásnak nevezhető összetevők alkotják: az ún. metaösszetevők a gondolkodási folyamatok irányítását, összehangolását végzik, míg a teljesítmény-összetevők végrehajtják a gondolkodást. Négy szempontú meghatározása szerint az intelligencia egyrészt tanulási képesség, másrészt az absztrakt gondolkodás képessége, harmadrészt a változó világhoz való alkalmazkodás képessége, negyedrészt az a képesség, hogy motiválni tudjuk magunkat az előttünk álló feladatok megoldására.

A *kreativitással* kapcsolatos kutatások – akárcsak a többszörös intelligencia elmélete – abból a hiányérzetből fakadtak, hogy az intelligenciatesztelő mozgalom egy dimenzióra redukálja az embert, és így a kognitív képességek más dimenziói rejtve maradnak. Sokan hisznek abban, hogy a kreativitás is mérhető, akárcsak az intelligencia, bár az ilyen mérések sokkal kevésbé elterjedtek és kevésbé is meggyőzőek. Jellemző, hogy a kreativitás legtöbb meghatározása mintegy komplementer viszonyt feltételez az intelligencia és a kreativitás között, az elméletalkotók szívesen használnak fogalompárokot, amelyeknek egyik tagja az intelligenciához, míg a másik a kreativitáshoz kötődik. Ilyen a *divergens gondolkodás* (az intelligenciatesztek a konvergens gondolkodást mérik, amely a lehetőségek széles körének folyamatos szűkítésével közelít az egyetlen helyes eredményhez; a divergens gondolkodás ezzel szemben arra tesz képpé, hogy az asszociációk útján újabb és újabb lehetőségekhez jussunk el), az *elágazó (hálózatos) gondolkodás* (a vertikális gondolkodás a fogalmakat hierarchikusan rendezi el, és az egyik fogalomtól a másikig ezeken a hierarchikus pályákon át jutunk el; a tartalmi hierarchiának meg nem felelő fogalmi kapcsolatok könnyen elsatnyulhatnak; az elágazó gondolkodás asszociatív hálózatokat alkot, egy-egy fogalomtól sokféle út vezet a másikig), az *originalitás* (a kreatív gondolkodás fontos sajátossága, hogy eredeti, mások megoldásaitól különböző válaszokat tud adni a problémákra), a *hipotézisalkotó gondolkodás* (míg a hipotézisek ellenőrzéséhez konvergens gondolkodásra van szükség, addig a hipotézisek felállításához intuíción alapuló ötletekre; a kreatív gondolkodásnak ez a meghatározása tehát az alkotó intuíciót állítja a középpontba) (Knausz 2001).

Tehetségről akkor beszélünk, ha egy egyén valamilyen tevékenységben vagy tevékenységkomplexumban az átlagosnál magasabb szintű teljesítményre képes. Természete, kibontakoztatásának optimális feltételei állandó viták tárgya. A tehetség definíciójában négyféle álláspont rajzolódik ki. 1. A tehetség első kutatói viszonylag stabil tulajdonságnak tartották a tehetséget, amely kevésbé függ a kulturális és társadalmi feltételektől. 2. Kognitív természetű képesség, elsősorban az információfeldolgozás minőségével, nem pedig a tesztekben mérhető teljesítménnyel azonosítják. 3. Elsősorban a teljesítményt tekinti a tehetség kritériumának, illetve megkülönböztet lehetőséget és megvalósult tehetséget. 4. A tehetséget elsősorban gazdasági, társadalmi feltételek függvényének tekinti, és csak akkor fedezhető fel, ha van rájuk társadalmi igény, és vannak programok a felkutatásukra. (Pedagógiai lexikon).

A tehetségről szóló diskurzusok a mai napig is dilemmatikusak. A tehetség a teljesítményre, eredményre felhasználható képességen mérhető le és mutatható ki. Ezen a területen végzett kutatások egyre inkább azt mutatják ki, hogy az adottságoknak sokkal kisebb a súlya, mint a tanulásnak, érdeklődésnek és gyakorlásnak. A tehetség, ilyen értelemben, nem a gyermek „veleszületett” tulajdonsága, hanem a környezeti tényezők, a fejlesztő hatások és ingerek hatására alakul ki. A tehetség felismerésének egyik akadályá lehet az a tulajdonság, hogy a tehetséges gyerekek teljesítményei nem mindig jók, fejlődésük nem mindig egyenletes. Sokszor megtörténik, hogy az iskolában a tehetséges gyerekeknek beilleszkedési problémáik akadnak. Kapcsolatuk a tanárokkal és a kortárs csoporttal megromlik. Ez megtörténhet azért is, mert nem kapnak elég figyelmet vagy túlságosan is a figyelem központjába kerülnek, ezért mindent elnéznek nekik. Az iskolai tehetséggondozásnak többféle gyakorlata alakult ki a nyugati országok közoktatásában, mint a gyorsítás vagy léptetés (egy tanév alatt több tanév anyagát végzik el), elkülönítés, szegregáció (külön intézményi keretekben foglalkoznak a tehetségesekkel, ami a gyorsabb előrehaladást teszi lehetővé), gazdagítás, dúsitás (normál iskolai keretekben, a tanulás bizonyos idejében differenciált gondozásban részesülnek) (Petriné 1998).

A legelterjedtebbek a tehetséges gyerekek problémájának a megoldására a mindennapi gyakorlatban a speciális, elitképző iskolák. Ilyen iskolák főleg a fejlett nyugati országokban váltak elterjedtté, főleg a reformpedagógia térhódításának idején. Érdekesnek tűnhet az izraeli modell, ahol a 8–9 évesek közül intelligenciatesztek segítségével kiválasztanak 2%-ot, akiknek az állam biztosítja az anyagi feltételeket a speciális tehetségprogramban való részvételhez. Romániában az állam részéről léteznek támogatások, de a gyakorlat azt mutatja, hogy ez a segítség nagyon nehezen jut el azokhoz a gyerekekhez, akiknek szükségük van rá (IRSCA, Gifted Education). Magán- és alapítványi kezdeményezésekről tudunk, amelyek valamilyen formában (főleg anyagi téren) próbálják felkarolni a tehetséges gyerekeket.



1. Készítsen közvélemény-kutatást a tanárok körében arról, hogy kit tekinthetünk intelligens és kit tehetséges gyerekek!
2. Térképezze fel, hogy lakóközterében, megyéjében, országában milyen tehetségkutató, tehetségtámogató kezdeményezések, programok, támogatások léteznek!



WorldWideWeb

Hudson Hughes, Tűzszekerek
Ron Howard, Egy csodálatos
elme

www.olimpiade.ro
www.supradotati.ro
www.oki.hu
www.koma.hu
www.mifigyelo.hu
www.fovpi.hu/szakteruletek/tehetseg/irodalomjegyzek.html

1.1.3. Képességfejlesztés az iskolában

A mai oktatásnak nem kizárólag az a célja, hogy a gyermekből intelligens, hibátlan logikájú embert neveljen, hanem az is, hogy a személyiség kiegyensúlyozottan fejlődjék, gazdagodjék a veleszületett, kibontakozott lehetőségek révén, új képességek kialakítása révén, s legyen képes alkalmazkodni, átalakulni és tökéletesedni a felmerülő, választott vagy eltűnni kényszerült helyzetek függvényében. Mindezek az oktatás színtereinek, környezetének, kapcsolatainak, szervezeti formáinak a kiterjeszkedésével is együtt járnak. (Mialaret 1993)

A képességek szerkezetével foglalkozó empirikus kutatások szoros kapcsolatban álltak az intelligenciát mérő tesztekkel. A 1.2.2. fejezetben bemutatott intelligenciakutatásokat és elméleteket kiegészítették azok a fejlődéseméletek, amelyek a képességeket a fejlődés szempontjából vizsgálták. Piaget kognitív fejlődési szakaszaiban a képességfejlesztés lehetőségeinek megítélése szempontjából kiemelkedő jelentőségűek a logikai-matematikai struktúrák. Központi fogalom a művelet, amely a tevékenység elemeinek a szervezeti egysége. A művelet elvégezhető fizikai tárgyakkal, azokat rendezve, csoportosítva, mozgatva, és a dolgok jeleivel, pusztán gondolatban. A tartalom az a dolog, tárgy vagy szimbólum, információ, amellyel a műveleteket végezzük. Piaget szerint nem mindegy, hogy a gyerekek milyen fejlődési stádiumban vannak, és meghatározza, hogy milyen tartalommal milyen műveletekre képesek. A fejlődés úgy megy végbe, hogy az elemi műveletek nagyobb egységekbe szerveződnek, ezeket nevezzük logikai-matematikai struktúráknak. A formális gondolkodás kialakulásával megjelenik a műveleteket egységbe szervező struktúra. Piaget nem úgy tekintett a tudásra, mint egy kész rendszerre, amelyet a külső információk felvételével egyszerűen el lehet sajátítani. A tudást maga a tanuló személy hozza létre, tevékenységeivel mintegy megkonstruálja. Innen származik a konstruktivista elnevezés, azaz tudásunk a bennünket körülvevő környezettel való interakcióból származik. A tárgyakkal végzett műveletek belsővé válnak, és képesek leszünk arra, hogy ne csak tárgyakkal, hanem azok jeleivel is elvégezzük a műveleteket.

A képességek iskolai fejlesztésének jelentős elméleti forrása a kognitív pszichológia. A kognitív pszichológia az emberi megismerést mint információfeldolgozást írja le, és arra kíváncsi, hogy mi teszi hatékonnyá az emberi gondolkodást. **Steinberg** (1985, idézi Csapó 2003) az információfeldolgozás hatását magán viselő intelligenciamodellt dolgozott ki. Az információfeldolgozás komponenseinek a következő típusait különbözteti meg: A *metakomponensek* azok a magasabb rendű gondolkodási folyamatok, amelyek a tevékenységek megtervezésében, nyomon követésében és a tevékenység eredményeinek értékelésében játszanak szerepet. A metakomponensek közé tartozik annak felismerése, hogy valamilyen problémahelyzettel állunk szemben, annak az értelmezése, meghatározása és stratégia felállítása a megoldásra. A *teljesítménykomponensek* a metakomponensek működésének eredményeként előálló utasításokat hajtják végre (Csapó 2004).

A képességek különböző értelmezései megegyeznek abban, hogy a képességet egyének pszichikus tulajdonságának tekintik, ami valamilyen tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki, és a tevékenység végzésében nyilvánul meg. A képességek kifejlesztésének alapját az adottságok képezik. (Pedagógiai lexikon)

A 20. századi kutatások és elméletek az iskolai képességfejlesztés kapcsán főként a gondolkodási és a problémamegoldó képességek fejlesztésére koncentráltak. Dewey *How we think* (1910) című műve fő forrása volt évtizedekig azoknak a mozgalmaknak, amelyek az iskola funkcióját a gondolkodás kiművelésében látták. Európában az oktatás elmélete (didaktika) önálló diszciplínává fejlődött, és noha felmerült a képességek fejlesztésének, az értelmi nevelésnek az igénye, főleg a formális logika tanításában nyilvánult meg. Ehhez hozzájárult az a tény is, hogy Európában az oktatás céljait és módszereit a tartalom határozta meg és szabályozta. Az iskolák tantárgycentrikusak voltak, és elsősorban az ismeretátadásra voltak berendezkedve. A szovjet-országi kutatások kapcsán **Vigotszkij** (1978, idézi Csapó 2003) zónaelméletét emelnék ki, amely szerint a tanítás akkor hatékony, ha a tanuló aktuális fejlettségi szintjét megelőzi. Ebben az optimális zónában lehet mindig az éppen következő fejlődési szakaszba eljuttatni. A 20. század utolsó negyedében a modernizmus és posztmodern elbizonytalanító hatása befolyásolta a gondolkodás fejlesztésének kutatását. A tudás gyorsuló ütemű változására az oktatáselmélet az egész életen át tartó tanulás (*lifelong learning*), a *permanens nevelés* megoldását találta. Mivel az információ ma már – a technikai és informatikai fejlődésnek köszönhetően – hatékonyan tárolható, csakhamar szállóigévé vált, hogy nem feltétlenül kell tudni valamit, elég, ha azt tudjuk, melyik könyvben (CD-n, internetoldalon stb.) kell utánanézni (Szentgyörgyi Albert nevéhez fűződő kijelentés). Az információs technológia (keresőprogramok, a bonyolult gondolkodási műveleteket végrehajtó programok) fejlődése lassan a gondolkodás szükségességét is megkérdőjelezi.

*„Az egyén önmagáról való tudásának legfontosabb összetevője a **metakogníció**, mely saját értelmi működésünkre vonatkozó tudásunkat jelenti. Ez olyan komplex folyamat, mely során saját gondolkodásunkat és a megoldandó problémát, feladatot (mintegy helikopterről) megfelelő rálátással, felülről szemléljük. Metakognitív tudás: önmagunk gondolkodásáról való tudásunk.” (Réthy 1998: 246)*

A gondolkodás fejlesztését kutató irányzatokban ugyanakkor megjelentek azok az elméletek, amelyek a gondolkodást tartalomfüggetlen kontextusban és fejlesztőprogramok keretében valósították meg. Elsősorban a metakogníció, a kognitív folyamatok, a kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kreatív gondolkodás fejlesztésével foglalkoznak. A továbbiakban ezekből szeretnénk két fejlesztőprogramot bemutatni.

De Bono (1971, idézi Csapó 2004) CoRT (Cognitive Research Trust) gondolkodásfejlesztő programja széles népszerűsége tette szert. A gondolkodás jelenségeit könnyen megjegyezhető szabályokba foglalja össze. A gondolkodás fejlesztését szolgáló gyakorlatok nem kapcsolódnak az iskolai tantárgyakhoz, inkább hétköznapi helyzetekhez közelálló szituációkban a gondolkodás folyamataira és a döntéshozatalra koncentrálnak. A gyakorlatok többsége olyan szituációt mutat be, ami lehet egy gyakorlati probléma, de egy absztrakt feladat is. Pl. Mi lenne, ha a kenyeret ingyen adnák? A tanulóknak ilyen szituációk alapján kell fejleszteniük gondolkodási készségeiket.

Egy másik tartalomtól független módszer **R. Feuerstein** (1970, idézi Csapó 2004) eszközbeli gazdagítás (Instrumental Enrichment – IE) módszere. Feuerstein a tanulási potenciál mérésére (Learning Potential Assessment Device – LPAD) nem találta megfelelőnek a hagyományos intelligenciateszteket, ugyanis azt gondolta, hogy ezek a tesztek főként azt mutatják meg, hogy mit tanult addig a gyerek, és nem képesek kimutatni, hogy kedvező feltételek mellett mit tudnának megtanulni. A vizsgálat célja a gyermek maximális teljesítményének a felszínre hozása, valamint a gyermek kognitív struktúrájában bekövetkező változások regisztrálása. A közvetített tanulási tapasztalatok (Mediated Learning Experiences – MLE) elméletének alapja, hogy a gyermekek tudásuknak nagy részét nem közvetlenül, hanem a szülők és felnőttek közvetítésével szerzik meg. Nem mindegy tehát, hogy a közvetítés módja milyen. Feuerstein hisz a kognitív fejlődés módosíthatóságában, melynek elméleti kereteit is megalkotja (Theory of Structural Cognitive Modifiability – SCM), és értelmileg sérült gyerekek fejlesztése során eredményesnek bizonyultak módszerei. Az IE ezeknek az elméleti megfontolásoknak az alapján jött létre, biztosítva a tanulási képességeket fejlesztő tapasztalatokat. Programja 15 részből áll, amit Feuerstein eszközöknek nevez azért, mert úgy gondolja, hogy a feladatok a tanár kezében eszközök, ezért nem a tartalmuk a lényeges, hanem a mód, ahogyan azt használják. A feladatok tartalom- és kontextusfüggetlenek, a gyerekek a feladatokban megjelenő lényeges műveletekre figyelnek, nem befolyásolja őket a tartalom (Csapó 2003).

Az iskolában a képességek fejlesztése elsősorban a tananyag közvetítéséhez kapcsolva jelenik meg. A tantárgyhoz kötött képességek fejlesztésével a tantárgy-pedagógiák (szakmódszertanok) foglalkoznak. A tantárgyon belüli képességfejlesztésnek két csoportját különböztetjük meg. Az elsőbe azok a képességek tartoznak, amelyek megmaradnak az adott tantárgy tanításának a keretein belül (olvasás, matematika, természettudományok), de jelentőségük túlmutat az adott tantárgy keretein, a második csoportba olyan képességek tartoznak, amelyek átlépnek a tantárgyak szokásos tartalmain (problémamegoldó gondolkodási és műveleti képességek).

A képességek értelmezését az ismeretek és a tudásról kialakított elméletek viszonyában is vizsgálták. Viszonyukat tekintve az *ismereteket és a képességeket* egymással ellentétes, egymást kiegészítő és együttműködő sajátosságukat kiemelő nézetetek léteznek. A *tudás* az oktatásemélet és kognitív tudományok központi fogalmává vált, és számos álláspont született az elemei, részei és tartalma tekintetében. A tudás két fő formája az ismeret jellegű komponenseknek a *deklaratív* tudás, míg a képesség jellegű komponenseknek a *procedurális* tudás felel meg. Ez a megkülönböztetés nem azt jelenti, hogy az ismeret és a képesség a tudás két különálló komponenseként jelenik meg. A képességek mind működésükben, mind fejlődésükben szoros kapcsolatban vannak az ismeretekkel és a tárgyi tudással (Csapó 2004).

A képességek kialakulásának jellemzője, hogy elsajátításukhoz és fejlődésükhöz időre van szükség, azaz kitartó gyakorlásra és a környezettel való interakcióra. Ebben is különböznek az ismeretektől. A tudás fogalmát, negatív értelemben, sokszor azonosítják a tárgyi tudással, azaz ismeretekkel. Ebben az esetben az ismeretek mennyiségét teszik felelőssé, holott az ismeretek rendszerbe való szervezésének a képessége az, ami hiányzik. A képességek közül természetesen azok a legfontosabbak, amelyek a tanuláshoz, a tudás megszervezéséhez szükségesek. Ilyen képességek az *ön szabályzó tanulás*, a *tanulás tanulása*, és a már említett *metakogníció* (Flavell 1963, idézi Csapó 2003). A tanulási képesség az új információk elsajátítására, a viselkedés módosítására vonatkozik. Az ember rendkívüli mértékű és hatékonyságú tanulási képességgel rendelkezik, élete nagy részét tölti tanulással. A képesség kialakulásához készségek és stratégiák sokasága járul hozzá, melyek hatására a

gyermek egyre nagyobb ügyességre tesz szert az információk megfelelő csoportosításában, tökéletesedik a rögzítés technikája. Kialakulásában fontos szerepe van a metakogníció fejlődésének: a gyermek egyre nagyobb jártasságot szerez abban, mikor kell újabb tanuláshoz folyamodni vagy más tanulási stratégiát alkalmazni az új ismeretek elsajátításához. A tanulási képességek fejlettségi szintjét tekintve jelentős különbségek vannak az egyének között. Az emberi értelmesség fejlődését alapvetően meghatározza, hogy milyen módszerekkel gyűjti össze az információkat, azaz milyen stratégiát használ. Ennek a meghatározására használjuk a képességek feletti képességek, a gondolkodásról való gondolkodás, azaz a metakogníció fogalmát.

A tanulási képességeknek a kialakításában kulcsfogalom a megértés. A megértés értelmezésének központjában a régi és az új tudás közötti kapcsolatok kialakítása áll. A megértést sok tényező befolyásolhatja, ilyen a már meglévő tudás rendszere, a már meglévő képességek és készségek. A megértést elősegítő tanítás az információk aktív feldolgozására fekteti a hangsúlyt. A többszörös reprezentáció a tanultak különböző összefüggésrendszerbe történő beágyazása, a különbségek, hasonlóságok elemzése, többszörös kontextusba helyezése, azaz ugyanannak az ismeretnek a tudományos-szakmai és gyakorlati-hétköznapi kontextusban való megtanítása. A problémamegoldás feltételezi a tudás alkalmazását új helyzetekben, azaz a *transzfert*. Az iskolai teljesítményfelmérő kutatások kimutatták, hogy az iskolai tudásnak a praktikus, iskolán kívüli felhasználása problematikus a tanulóknál. A felmérések azt mutatták, hogy azok a tanulók tudták jobban elvégezni az alkalmazás jellegű feladatokat, akiknek az induktív gondolkodása fejlett volt. Az induktív és az analógiás gondolkodás alapvető szerepet játszik a tudás transzformálásában, új területekre való átvitelében.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy a képességek fejlődését mindig az egyes egyének egyéni fejlődése határozza meg, és jelentős fejlődésbeli különbségek lehetnek a tanulók között. Fontos, hogy a tanárok maguk is készítsenek fejlesztő gyakorlatokat, és ezeket a tantárgy tananyagába, munkafüzetébe beillesszék. A hazai közoktatás ismeret- és tananyagközpontú szemléletét – még az 1996-os tantervi reform kapcsán, amikor a tartalomközpontú tanterveket teljesítményközpontú tantervekre cserélték – a tanárok, de még a tantervírók többsége is sajátos értelmezésben (félreértelmezve) használta. Nem a képességfejlesztési követelményrendszer, hanem az annak alárendelt tartalmak tantervi egysége és a tananyag felsorolása határozta meg az iskolai gyakorlatot. A tananyag elsajátítása időigényes szövegtanulást vár el a tanulótól, abban a hitben, hogy az előírt tartalmak által kialakulnak a képességek, az elvárt magatartás. A képességfejlesztést ugyanis meghatározza a gyakorlatba ültetett tanterv típusa. Az ismeretközpontú iskolában azért nem fejlődhet ki például az *értő olvasás* képessége és más képességek, mert a tantervi előírás szerint ezt az első évfolyamon kell kialakítani, a képesség tudatos fejlesztése ezután abbamarad (Fóris-Ferenczi 2005).



1. Térképezze fel a saját szaktantárgyán belül fejlesztendő, a tantárgyi céloknak megfelelő alapképességeket és speciális képességeket!

1.2.4. A tanulás tanítása: hatékony tanulási technikák

A gondolkodás az a képesség, mely a világ egy töredékéből, egy pár hiányos adatból egy egészet tud konstruálni. (Binet)

Mielőtt rátérnénk a hatékony tanulási technikák bemutatására, át kell tekintenünk, melyek a *tanulás* típusai. A tanulásban részt vevő domináns idegrendszeri struktúra szerint négy tanulási típust különböztetünk meg:

1. verbális tanulás
2. szenzoros (perceptuális) tanulás
3. pszichomotoros (mozgásos) tanulás
4. szociális tanulás (Báthory 2000)

Az iskolai tanulási helyzetek megfigyelésekor a verbális tanulás dominanciája érzékelhető. A verbális tanulás alapja az *asszociáció*. Iskolai környezetben az asszociáció alkalmazása túllép az asszociációs lélektan mechanikus értelmezésén, és a tanulás produktív és örömteli formája lép a helyébe, a megismerési képességek és a gondolkodási műveletek aktivizálása révén (problémamegoldás, belátásos tanulás, felfedezéssel tanulás).

A perceptuális tanulás révén információkat tanulunk meg a környezetünkből (színek, látványok, formák, zörejek, hangok, ízek, illatok stb.). A tájékozódás nagyrészt perceptuális tanulás eredménye.

A pszichomotoros tanulás, a mozgásos elemeket tartalmazó feladatok és műveletek jelenléte főleg az iskolai tanulás kezdetén jellemző (artikulált beszéd, írástechnika, sorkövetés, rajzolás, szokáscelekvések stb.).

*Szociális tanulás*on magát az iskolai történések és környezet adta, spontán tanulási lehetőségeket értjük. A gyerekek állandóan tanulnak valamit az emberek különböző szerepeiből, a társas kapcsolatokból, az intézményi követelményektől és elvárásoktól stb.

A fentebb felsorolt és magyarázott tanulási típusok az iskolai életben és a tanítási-tanulási folyamatban ritkán jelentkeznek tiszta formában. Feltételei és kiegészítői egymásnak. Például a szójelentés vagy a fogalmak kialakulásában is jelentős szerepet játszanak a motoros tényezők. A személyiségfejlődés alakulásának értelmezése elképzelhetetlen a szociális tanulás nélkül.

A tanulásnak az iskolában is megvannak az általános feltételei. Ez azért is fontos, mert az iskolai környezet kapcsán a tanulóknak nem áll módjában megválasztani a tanulás idejét és helyét. Tanulásnak kedvező környezet az, amelynek közelében minden, a tanuláshoz szükséges eszköz megtalálható. Jótékony hatással van a tanulás helyének váltogatása (ezen feltételek jelentőségét felismerték azok az alternatív iskolák mint a Montessori vagy Waldorf, ahol a mindennapi tanítási-tanulási helyzetekben megteremtik ezeket a feltételeket).

A tanulás ugyanakkor feszültséget is jelent, ami fiziológiailag is mérhető az izomzat megfeszülése révén. A tanulási teljesítmény tehát szoros kapcsolatban van a nyugalom, izgalmi állapot és szorongás mértékével. A tanulási teljesítmény maximumát közepes feszültségi szint mellett sikerül elérni (eltérések is kimutathatóak, azaz azok az emberek, akiknek az átlagos feszültség szintje magas, ellazult állapotban képesek hatékonyan tanulni, akiknek ez az izgalmi állapot alacsonyabb, némi aktiválásra van szükségük a hatékony tanuláshoz).

A kognitív pszichológia – a gondolkodás összetettségét állítva a figyelem középpontjába – az értelmet többféle intelligencia megnyilvánulásában értelmezi. Ennek értelmében mindannyiunknak más gondolkodási és *tanulási stílusa* van. Vannak, akik *auditív* módon, azaz hallás útján jegyzik meg jobban az információkat, vannak, akik *vizuálisan*, azaz a látáson keresztül, és vannak, akik *taktilis*, kézzel fogható, konkrét tapasztalatok kapcsán tanulnak hatékonyan. Vannak olyanok is, akik a társas helyzeteket kedvelik, és vannak, akik

inkább önállóan tanulnak. Ezért általános értelemben vett hatékony tanulási technikákat nehéz ajánlani, mert a hatékonyság foka sok mindentől függ: az elsajátítandó tananyag típusától, az egyén tanulási stílusától, a már meglévő ismeretektől. Arra van szükség, hogy stratégiák és a módszerek tárháza álljon rendelkezésünkre, amelyből választhatunk magunknak megfelelőt, illetve a gyermekek intelligenciájának különböző oldalait mozgathatjuk meg.

A tanulás minden esetben az emlékezet és az emlékezeti struktúrák meglétét feltételezi. A tanulás szempontjából meg kell vizsgálnunk az emlékezet vagy memória felépítését. A 1.9. táblázatban bemutatott klasszikus modell az emlékezés három, különböző módon működő rendszerét különbözteti meg.

1.9.Táblázat. Az emlékezet hármass modellje (Metzig–Schuster 2003: 23)

	Szenzomotoros emlékezet	Rövid távú emlékezet	Hosszú távú emlékezet
KAPACITÁS	16 000 bit (nagy)	7±2 elem (csekély)	Az élet során szerzett valamennyi tapasztalat+ ismeretek
IDŐTARTAM	250 ezredmásodpercig	3-4 perc	Az élet teljes időszaka
FORMÁTUM	Érzéki információ jelleggel	Zömmel fonémikus	Jelentés szerinti szerveződés

Bizonyos információkat egész életünk során fejben tartunk, mint például az ifjúkori emlékek. Az információ megtartásának létezik egy rövid távú módja is, amely akkor lép működésbe, amikor valamilyen információ (pl. telefonszám, dátum) iránt érdeklődünk, de amelyet aztán el is felejtünk.

A *szenzoros emlékezet* néhány fontosabb jellemzője, hogy érzékszervek által közvetített információkat tárol, a tárolási idő rövid, a tárolt információk nem mind tudatosulnak, a tárolt információ mennyiség igen nagy.

A figyelmesen és tudatosan észlelt információk ki vannak téve annak, hogy elfelejtjük őket. A *rövid távú memória* 7±2 elem tárolására alkalmas. Nem mindegy azonban, hogy egy információ a rövid távú emlékezetben hány memóriahelyet fog elfoglalni, ez ugyanis attól függ, hogy a többi emlékezeti tárolókban mit halmoztunk fel (A 8, 4, 1, 8 számelemek négy tárlóhelyet foglalnak el, de ha ezeket az elemeket más sorrendben kapjuk, pl. 1848, amihez már más tartalmat, ismeretet is tudunk kapcsolni az emlékezetünkből, ez már csak egy helyet fog elfoglalni). A rövid távú emlékezetben megőrzött információk megtartásának időtartamát 3-4 percre becsülik, miközben az információk áramlása egy pillanatra sem szünetel. A rövid távú memória kapcsán meg kell említenünk a *látszólagos tanulás* fogalmát. Az a megfigyelés, hogy az ismétlés felfrissíti a megtanulandó információt, félreértésekhez vezethet. Egy előadás során vagy olvasás közben megőrzött információ a rövid távú memóriában található, ezért könnyen felidézhető és azt a látszatot keltheti, hogy megtanultuk, elsajátítottuk az anyagot. A rövid távú memóriát még munkamemóriának is nevezzük (Baddeley), ami egyrészt azt fejezi ki, hogy itt nemcsak tárról van szó, hanem egy olyan rendszerről, amely műveleteket is tud végezni a benne tárolt információval.

A *hosszú távú emlékezetben* olyan információk tárolódnak, amelyeket nem felejtünk el (pl. anyanyelvünk, saját nevünk, gyermekkori emlékeink). A tartós emléknymoknak nincs pontosan lokalizálható helyük az agykérgen. Ugyanannak a tapasztalatnak különböző aspektusai különböző neuronmintázatokban jelenhetnek meg, illetve ugyanaz a neuron

különböző más neuronokkal kapcsolatba lépve különféle emléknymok megjelenítésében vehet részt. Érdekes ugyanakkor, hogy a tapasztalatok gazdagsága megmutatkozik az idegsejtek felépítésében is. Ugyanis minél gazdagabb környezetben minél több tapasztalatra teszünk szert, annál több szinaptikus kapcsolat jön létre idegsejtjeink között. Ennek anatómiai következménye, hogy a neuronok között több dendrit alakul. A hosszú távú emlékezet kapcsán kétféle memóriáról beszélhetünk. Az egyik tárat *explicit* vagy deklaratív memóriának nevezzük, ez a tudat számára közvetlenül hozzáférhető, felidézhető emlékek tára. Van a memóriának egy *implicit* formája, amelynek jellemzője, hogy a tudat számára nem közvetlenül hozzáférhető, az itt tárolt tudás nagyon nehezen vagy egyáltalán nem verbalizálható. Megkülönböztetünk egymástól különböző emlékezeti funkciókat, mint: *procedurális memória* (mozgással összefüggő automatikus készségek tárolása, a kisagyban tárolódik), *automatikus memória* (a kondicionált válaszok tára, a kisagyban található, pl. a tudás, az ábécé, a szorzótábla, az olvasás készsége), *érzelmi memória* (a tapasztalatokhoz kapcsolódó érzelmi töltések tára, amely az amygdala nevű agyi képletben található, és más emlékezeti elemekhez kapcsolódó érzelmi emléknymok blokkolhatják a felidézést).

„Az emlékezet különböző folyosói egymásba nyílnak, a különböző folyosókon tárolt információk mintázatai együttesen léphetnek működésbe, mint sémák. A külvilág egyazon jelensége különféle tudástípusok formájában lehet jelen elménkben. Szerelmünk neve és mindaz, amit róla tényszerűen tudunk, szemantikus memóriánkban található. A közös élmények az epizodikus memória részei. Megtanultuk, hogyan viselkedjünk, ha együtt vagyunk, hogy mindkettőnknek a legjobb legyen. Ez procedurális és automatikus memória. A vele átélt érzelmek érzelmi memóriánkban tárolódnak. Mindezen folyosók között átjárás van. Egy zene foszlánya (érzelmi emlék) felidézheti az együtt töltött perceket (epizodikus emlék). Egy szó (szemantikus emlék) elég lehet ahhoz, hogy felidéződjenek egy hozzá kötődő tánc lépései (procedurális emlék).” (Knausz 2001: 23)

A jó emlékezet *feltétele* az erős bevézés, kellő megőrzés, helyes felidézés. A felidézést zavarhatja az *asszociációs gátlás*. A tudatban egyező vagy hasonló tartalmak gátolják egymást a felidezésben. Az emlékezet erőssége a fejlődés különböző szakaszaiban egyenlőtlen, ezért különböző memóriafejlesztő gyakorlatokat és technikákat alkalmazhatunk. Az emlékezetet különböző tényezők befolyásolhatják, mint az emlékezet és akarat, a megértés és emlékezet viszonya, az interferencia, a felejtés, az emlékezeti típusok, a kritikus olvasás, az ismétlések. A *felejtés* szükségessége furcsának tűnhet, de az új információk elraktározása, valamint bizonyos meglévő információk és adatok felhasználásának hiánya látszólagos felejtést idéz elő. A felejtés már a bevézését követő hatodik napon beáll. Nem kell viszont megijednünk, bizonyított, hogy amit egyszer sikeresen bevéstünk, azt teljes egészében sohasem felejtjük el. A probléma mindig a felidezés technikájában rejlik, ami függ attól is, hogy milyen gyakran használjuk az illető ismeretet, tudást.

A *bevézést* segítő stratégiák, a *kiemelés*, *kulcsfogalmak*, *jegyzet*, *vázlat*. Ezeknek a stratégiáknak a helyes alkalmazása rendszeres és mély tanulást eredményez. A kiemelés stratégiájának használata főleg a felsőoktatásban elterjedt tanulási stratégia, amikor az egyetemi hallgatók vizsgára való készülés közben aláhúzzák, azaz kiemelik a fontos információkat. (Ennél a stratégiánál ott hibáznak egyes hallgatók, hogy első olvasás alapján már kiemelik a fontosnak vélt információt. Első olvasásra viszont nem tudjuk még eldönteni, hogy mi a fontos. Tehát a kiemelést mindig előzze meg az anyagnak az alapos átolvasása.) A kulcsfogalmak kiemelése és összefoglalása segíti a szintézis képességének a fejlesztését, rálátást ad a tananyag általános mondanivalójára. A jegyzet és a vázlat készítése is a tananyagot összefoglaló, átláthatóságot biztosító tanulási stratégia (titka a kulcsfogalmakban, a tételes megfogalmazásokban való kivitelezés).

Az emberi agy rendszerbe szervezi az ismereteket, ezért azok az információk maradnak meg hosszú távú memóriánkban, amelyeket be tudunk illeszteni ebbe a rendszerbe.

Ezért tanulás közben mindig fogódzókat keresünk, olyan előzetes információkat, amelyeket össze tudunk kapcsolni az új ismeretekkel. Legfontosabb szabály, hogy mindent, amit meg akarunk jegyezni, meg akarunk tanulni, megértés előzze meg. Tilos tehát bármit is megtanulni, amit nem értettünk meg. A megértés ugyanis már fél tudás.

A hatékony tanulás egyik fontos pszichológiai feltétele az önbizalom vagy önbecslés, ami magabiztos tanulást biztosít. Jobb a motivációnk, ha bízunk képességeinkben. A siker forrása a „tudom”, nem a „nem tudom”. Fel kell építenünk a „tudom” fogalmát gyermekeinkben (Fischer 2000). Ezt úgy tehetjük meg, hogy segítünk saját eredményeik felismerésében, növeljük bennük a tanulási tudatosságot, és megfogalmazzuk magas, de reális követelményeinket.

A hatékony és sikeres tanulás kulcsa a gondolkodási készségek fejlesztése. Sajnos napjaink iskolai gyakorlata kiöli a gyermek természetes kíváncsiságát. Az iskolában ugyanis nem kell gondolkodni, mindig megmondják, hogy mit és hogyan kell csinálni.

Gondolkodási szokások

1. Ne add fel könnyen, ha nehézséget okozó problémába ütközöl!
2. Igyekezz egyedül megbirkózni feladataiddal, segítséget csak kellő erőfeszítés után kérj!
3. Mindig ellenőrizd megoldásaid helyességét!
4. Ne légy minimalista, élvezettel merülj el a gondolkodást igénylő feladatokban!
5. Mindig vizsgáld meg, mennyi igazság van a tieddel ellenkező véleményekben!
6. Nemcsak a kritika, az önkritika is fontos!
7. Fogadd el mások igazát, ha érveik meggyőzőnek!
8. Törekedj elfogulatlanságra azokkal szemben is, akiket nagyra becsülsz!
9. Mindig gondoldj arra, hogy az állításaidat megfelelő érvekkel kell alátámasztanod!
10. Légy következetes, de kerülj a makacsságot!
11. Merj a magad értelmére támaszkodni!

(Oroszlány 1994)

A helyes gondolkodást és tanulást a metakognitív irányítás jellemzi (Fischer 2000). A metakognitív készségek a feltételei annak, hogy a tanuló ellenőrzés alatt tartsa saját gondolkodását, előre lássa a dolgokat és következményeket (pl. érezzék a koncentráció szükségességét, tudják, mivel próbálkozzanak, ha elakadnak). A metakognitivitásnak három eleme a *tervezés*, *nyomon követés*, *értékelés*. A tervezés képessége segíti a tanulás metakognitív irányítását. A diákoknak segítségre van szükségük ahhoz, hogy használni tudják a tervezés fajtáit és szintjeit. A tervezés fejlesztése a tanári irányítású tervezéstől elindulva a tanulók önálló tervezése felé haladjon. A fejlesztés egyik módszere lehet a személyes példaadás. Ez történhet összpontosítással (azaz kérdésekkel támogatja a gondolkodást, pl. 'Vizsgáld meg újra!', 'Miben hasonlítanak ezek a részek, miben különböznek?', 'Mesélj róla!'), kölcsönös tanítással (interaktív módszer, a tanár és tanuló felváltva tanítják egymást, azaz tanítani nem más, mint másodszor tanulni), összefoglalással (lényeges tényezők kiemelése – alaptechnikái a jegyzetkészítés vagy fogalomtérkép, kognitív térkép készítése: vizuális módon, grafikus eszközökkel próbálják meg ábrázolni a gondolatok és fogalmak közötti kapcsolatokat; jegyzetelés és gondolkodás közben is segít, a fogalmi gondolkodást fejleszti; ezek a térképek segítenek a tervezésben, az ismeretek felmérésében és értelmezésében; az iskolai tananyag bármely területén felhasználhatjuk), modellálással (a tanuló által fejben feldolgozható cselekvést vagy cselekvéssort adunk elő, pl. 'Szeretnék valamit megtudni VIII. Henrik feleségeivel kapcsolatban. Megnézem a tartalomjegyzéket,

lássuk csak, mit látunk – nincs külön fejezet VIII. Henrik feleségeiről. De nem adom fel, megnézem a betűrendes mutatót. Ez a könyv végén van, ábécé szerint rendezve. Tehát megyek lefelé, amíg Henrikhez érek. Úgy látom a feleségeit nem említik. Hát akkor végigfutok az oldalakon (lapoz). Aha, itt van egy kép, amely akár az egyik feleségét is ábrázolhatja. Nézzük az aláírást – Boleyn Anna. Lássuk csak megtalálom-e a nevét valahol az oldalon?’) (Fischer 2000:150), pozitív visszajelzéssel (a tanulást mindig segíti a teljesítményről szóló visszajelzés, és a sikerélmény megerősítése, pl. ’Tetszik, amit csináltál. Tudod, hogy miért?’).

A gondolkodási készségeket iskolai környezetben úgy lehet a legjobban fejleszteni, ha beépítjük azt minden tantárgy tanításába. (A külön gondolkodásfejlesztő programok beiktatása a romániai iskolai tevékenységbe körülményes a már meglévő túlszűfolt tantervi követelmények miatt.) Ezt úgy érhetjük el, hogy olyan tanulási helyzetet hozunk létre, amely keretet ad a gyermekek magasrendű gondolkodási készségeinek a kifejlesztéséhez. Ezt a folyamatot megkönnyíti, ha a gondolkodás valamilyen szintű hierarchiáját vesszük figyelembe. Ilyen hierarchikus felosztást ad a bloomi taxonómia, amit a 1.2. fejezetben bemutatunk.

A *koncentráció*, a figyelem, az észlelési képesség is nagyban befolyásolják a bevést. Minél erősebben összpontosítjuk figyelmünket egyetlen tárgyra, minél nagyobb érdeklődéssel fordulunk feléje, annál érzékletesebben emelkedik ki az érzékleti összképből, míg más részletek a háttérbe szorulnak. A csatornaelmélet az mondja ki, hogy a csatornák kapacitása, melyen az információk áramlanak agyunkba, kötöttek, ezért ésszerűen kell használnunk és gazdálkodnunk vele. Kiinduló szabály, hogy egyszerre mindig csak egyetlen dologra figyelünk. Az alkati adottságok, mint a vérmérséklet, meghatározhatják, hogy milyen a koncentráció. A *kolerikus* erősen képes koncentrálni az őt lelkesítő munkára, a figyelem átkapcsolása viszont nehezebben megy. A *szangvinikus* erősen tud koncentrálni változó körülmények között is, figyelemmegosztása is jó. Egyhangú munkánál viszont hamar elkalandozik. A *flegmatikus* figyelme állandó, sokáig fenn tudja tartani, kevésbé képes a figyelem megosztására, a figyelem átkapcsolása nála viszont lassú. A *melankolikus* esetében a figyelem gyenge megosztási képessége jellemző, de erősen tud koncentrálni nyugodt körülmények között. Az *észlelési képesség* a személyiség összetett tulajdonsága (az egyén tudáskészlete, tartós érdeklődése, a figyelem megoszthatósága stb.). Befolyásolja a ható inger nagyfokú intenzitása (pl. reklámok), mindennapitól eltérő volta, a háttérből kiemelkedő, világosan körvonalazott alak. Az észlelési képességünk gyengül, ha ezek a jellemzők nincsenek meg (’Néz, de nem lát!’).

Gyakorlattípusok a koncentrációs képesség fejlesztésére:

- *Figyelmi feladatok* (pl. képtelen ábrák reprodukálása, emlékképek felidézése, emlékezz! mi változott? mi történt? másold le! – Oroszlány 1994: 51)
- *Aktív olvasás* (lényegkiemelés szövegből – fontos mondatok kiválasztása egy szövegből –, címmeditáció írásban – mire utal a cím)
- *Koncentrációs feladatok* (jelkeresés, hibakeresés)
- *Lazító testgyakorlatok* (autogén tréning – pl. tónusfokozás, elnehezedés)

Fontos, hogy a gyermekeknek hasznos tanácsokat és a tanulást elősegítő, emlékezetfejlesztő technikákat mutassunk, tanítsunk. Ilyen fontos tudnivaló a tanulás közben beiktatott szünetek rendje is (l. 1.10. táblázat). A tanulás tanításának végső célja, hogy a diákok eljuttassuk az *ön szabályozó* tanulás kialakításához.

1.10. táblázat. Tanulási szünetek (Rückriem és mtsai 1977, idézi Metzsig–Schuster 2003: 51)

A szünet típusa	Időtartam	Időközök	Tevékenység a szünet alatt
1. <i>Megszakítás</i>	1 perc	Szükség szerint	Hátradőlés a széken
2. <i>Kis szünet</i>	5 perc	30 percenként	Szabadon végzett gyakorlatok vagy hasonlóak
3. <i>Kávészünet</i>	15–20 perc	2 óra elteltével	Kávészás stb.
4. <i>Pihenés</i>	60–120 perc	4 óra elteltével	Evés, alvás stb.

Jó tanácsok a tanuláshoz!

1. Ne oszd meg a figyelmedet! Kísérletek bizonyítják, hogy egyszerre csak egy dologra tudunk igazából figyelni. A figyelem gyors váltakozása bizonyos tevékenységeknél – pl. autóvezetésnél – nélkülözhetetlen, a szellemi erőfeszítésnél azonban mindenképpen a teljesítmény csökkenésével és gyors fáradással jár!
2. Élvezettel merülj el a tanulásban! Ha valódi érdeklődés és kíváncsiság vezet, figyelmed biztosan nem kalandozik el más területre!
3. Tanulás előtt tedd rendbe íróasztalodat! Ne hagyj elől semmi olyan tárgyat, amely tanulás közben elvonja a figyelmedet, más irányba terelhetné gondolkodásodat!
4. Tanulás közben ne egyél, evés közben ne olvass! A kétféle tevékenység egymás ellen hat: vagy az ételt élvezd, vagy a tanulásra figyelj! Ha éhes vagy, inkább tarts szünetet, és nyugodt körülmények között étkezz!
5. Ha nehezedre esik elkezdni a tanulást, csinálj meg bemelegítésként néhány koncentráció gyakorlatot, ez átlendít a kezdet nehézségén.
6. Dolgozz ki magadnak feladatokat figyelmi képességed fejlesztésére. Nézz meg alaposan minden tárgyat, személyt, mintha most látnád először. Törekedj a látottak és hallottak minél pontosabb visszaadására szóban és írásban egyaránt!
7. Figyeld meg magadat, hogyan viselkedsz a tanítási órákon. Mennyire használod ki a tanulás lehetőségeit az iskolában? A jó időgazdálkodás alapja, hogy amit az iskolában megértesz és megjegyzel, azzal otthon keveset kell foglalkoznod. Mi akadályoz meg ebben? Nem tudod követni a magyarázatot? Miért nem szólsz? Zavarnak társaid vagy éppen te zavarod őket? Vedd észre, mi tereli el a figyelmedet a tárgyról, és gondold át, mit tehetnél ez ellen.
12. Otthoni munkádat is elemezd, mintha kívülről látnád magad. Mennyire célirányos tanulásod, mennyi közben a „lötyögés”, a fölösleges időtöltés, ábrándozás, regressziós olvasás, mi akadályoz a folyamatos tevékenységben, mennyi ideig tudsz koncentráltan dolgozni? Készíts időmérleget: írd fel, mivel mennyi ideig foglalkozol. Fűzz hozzá megjegyzést: elégedett vagy-e koncentrációs teljesítményeddel, tudtál-e folyamatosan dolgozni? Ne hagyd, hogy az idő kifolyjon a kezedből!

(Oroszlány 1994)



1. Jellemezze saját tanulási stílusát a következő mondatok befejezésével:

Számomra a tanulás

A tanárok általában

Amikor olvasok

Ha jövő héten dolgozatot írunk

2. Állítson össze hatékony tanulási technikákat egy adott tantárgyon belül!

3. Készítsen felmérést *Tanulási szokások a gyerekek körében* témával!

WorldWideWeb

www.tanulasmodszertan.hu

www.tanulasstrategiak.hu

1.2.5. A tanulásszervezés

A *tanulásszervezés (classroom management)* a tanári tevékenységegyüttes, a tanulók hatékony iskolai tanulásának és fejlődésének a szervezése. A tanóra az oktatás alapvető, de nem kizárólagos szervezeti formája a mai iskolákban. A hazai közoktatásban 45–50 percesek a tanórák. Egy tanár szervezői készségei nagyban meghatározzák a tanórai keretben végzett egyéni vagy csoportos tevékenységek hatékonyságát. A tanulásszervezés funkcióját több szempontból közelíthetjük meg:

- A szervezés mint a rend és a fegyelem fenntartása,
- A szervezés mint a tanuló szabadságának biztosítása,
- A szervezés mint a tanulói viselkedés szabályozása,
- A szervezés mint a pozitív tanulási légkör biztosítása,
- A szervezés mint a csoportfolyamatok elősegítése (Szivák 1998).

A fentebb felsorolt funkciók mindegyike valamilyen nevelési stílust, tanári attitűdöt (tekintélyelvű, megengedő, segítő, kapcsolatorientált, közösségorientált) takar. Ezeknek a megközelítéseknek a bemutatása nem azt célozza, hogy ezek közül választanunk kellene. A gyakorlat azt mutatja, hogy minden tanár egyéni módon alakítja ki a józan ész megfigyeléseinek, rutinsémáinak és szokásainak megfelelően a saját szervezőtevékenységét.

A fegyelmezés a tanulásszervezés egyik legvitatottabb kérdése, de ugyanakkor a leghomályosabb területe is. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban a fegyelmezést és a fegyelmet a tanári tekintélyhez tartozó elengedhetetlen eszköznek, és elsősorban negatív konnotációval rendelkező jelenségnek tekintik. Az erről szóló pedagógiai szakirodalomban a fegyelem fenntartása a hatékonyan megszervezett tanári munka feltétele. Tehát a prevencióra kell hangsúlyt fektetni, és nem a konkrét fegyelmezési esetek megoldásának módszereire. A hagyományos értelemben használt fegyelmezési módszerek (osztályzattal, fizikai bántalmazással, elnyomó tanári magatartással, a diák eltávolítása, a felelősség átruházása, például az osztályfőnökre, igazgatóra stb.) hatása ugyanis rontja a tanár-diák kapcsolat minőségét, ami a maga rendjén a tanítási-tanulási folyamatot és a tanulói teljesítményt is. A fegyelmezés része a tanár szerepkörének. A pedagógiai munkában a fegyelem elsősorban cél, és nem eszköz. A 1.11. táblázat bemutatja a fegyelmezés preventív és reaktív módszereit.

1.11. táblázat. A fegyelmezés preventív és reaktív módszerei (Sárosdy 2002: 72)

Mód-szerek	A hatás színtere		
	ISKOLA	OSZTÁLY	GYEREK
PRE-VENTÍV	<ul style="list-style-type: none"> • diákokkal közösen létrehozott szabályok • megfelelő viselkedés elsajátítását segítő programok (kooperatív tanulás, szociális készségfejlesztés, tanulási 	<ul style="list-style-type: none"> • tanár-diák kommunikációs helyzetének definiálása • óraszervezés • szabályok alkotása • ellenőrzés 	<ul style="list-style-type: none"> • egyéni szükségleten alapuló motiválás • kedvező viselkedés megerősítése dicsérettel • egyéni segítség-

	technikák)	<ul style="list-style-type: none"> • pozitív visszajelzés • a csoport együttműködésének erősítése 	nyújtás
RE-AKTÍV	<ul style="list-style-type: none"> • egységes fegyelmezési eljárások • következetesen érvényesített szabályok • tanácsadás • szülőkkel együtt kivitelezett intervenció 	<ul style="list-style-type: none"> • osztály-megbeszélések 	<ul style="list-style-type: none"> • tanácsadás, terápia
		<ul style="list-style-type: none"> • figyelmeztetés • büntetés • logikus következmények 	

Ahhoz, hogy megértsük a fegyelmezetlen viselkedés kialakulását, figyelembe kell vennünk azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják kialakulását: az iskolai közeg hatásait (szabályok, értékrend, iskolai légkör, rituálék), a tanár személyiségét, készségeit, órávezetésének sajátosságait és a gyermek jellemzőit (személyiség, szociális háttér). Ezen tényezők figyelembevétele szükséges ahhoz, hogy megértsük a fegyelmezetlen viselkedést. Fontos tényező a tanár személyisége, hiszen a legtöbb tanár a fegyelmezetlen viselkedés okát a diákban látja, és olyan módszereket használ a megoldására, amelyek egyenesen a diákot, annak a viselkedését célozzák meg. A fegyelmezetlen viselkedést előidézheti a nem megfelelő oktatásszervezés az órarend szerkezetének, helyszíni körülmények a szintjén stb. A tanítási órák heti vagy ciklusos rendjének kialakítása hagyományosan több szempont együttes figyelembevételével történik. A hasonló tartalmú, logikájú órák egymásutánja gátolja a feldolgozást. A fizikai megterhelést igénylő óra után nem célszerű finomabb mozgást igénylő foglalkozást betervezni. Az egyes tantárgyak óráinak arányos heti elosztása az érdeklődés fenntartásának, a folyamatos gyakorlásnak, a rendszeres ismétlődésnek egyik feltétele. A fegyelmezetlen viselkedés oka sok esetben lehet a tanár rosszul választott módszere, amely egyben a tanulástervezés buktatója is. Ilyenek lehetnek pl. a:

- megszégyenítés
- fenyegetés
- uralkodó, elnyomó tanári magatartás
- parancsolás



1. Gyűjtsön be diákoktól minél több, általuk tapasztalt fegyelmezési eljárást. Csoportosítsa őket a 6.12. táblázatban bemutatott szempontok szerint! A dolgozatát mutassa be szemináriumi tevékenységek keretében!
2. Készítse el a 6. gimnáziumi osztály fiktív órarendjét. Az elkészítésnél vegye figyelembe a 2. mellékletben bemutatott órarend-készítési szempontokat!

1.2.6. Az oktatás hagyományos módszerei

A 1.12. táblázatban bemutatott módszerekre és az őket meghatározó stratégiákra, valamint a hozzájuk kapcsolódó szervezési formákra elsősorban a tanárközpontúság jellemző. Ezen módszerek kizárólagos alkalmazása nem támogatja az egyéni különbségek és értékek fejlesztését, hanem az uniformizálás jegyében szervezi meg az oktatást.

1.12. táblázat. Az oktatás hagyományos stratégiái, módszerei és szervezési formái

A hagyományos oktatásban alkalmazott		
Stratégiák	Módszerek	Szervezési formák
Induktív/deduktív logikai utat követő	Előadás	Frontális
	Elbeszélés	
	Magyarázat	
	Szemléltetés	
	Gyakorlás	Frontális/Egyéni
	Házi feladat	Egyéni

E módszerek alkalmazásának gyakoriságáról készült felmérések (Falus és mts. 1989, idézi Báthory 2000) azt mutatják, hogy a tanári magyarázat 53,6%-ban, a tanári bemutatás 50,8%-ban van jelen a tanórákon. Mivel ezek a módszerek elsősorban frontális munkaformát alkalmaznak, a tanítási-tanulási folyamat főszereplője a tanár. A tanítási órán elhangzott beszéd jellegéről készült vizsgálatok (Szokolszky 1966) is azt mutatják, hogy 79%-ban a tanár, és csak 21%-ban a tanulótól hangzanak el szavak a tanórán. A hagyományos oktatási módszerek nem „engedik meg” az egyéni különbségek figyelembe vételét, a differenciálást. Ezért gyakori a tanulásban lemaradt diákok száma, és csekély azon tanulók százaléka, akik együtt tudnak haladni a tanár tevékenységével. Egy következő hátrány ezeknek a módszereknek a kizárólagos alkalmazásában, hogy a tanárnak sokszor kell fegyelmeznie, ugyanis ezek a módszerek hosszú távon nem motiválják a tanulókat a tanulásra, nem keltik fel érdeklődésüket.

Az *előadás* monologikus szóbeli közlés, amely egy téma logikus és részletes bemutatására és kifejtésére alkalmazható. Az előadással kapcsolatban megfogalmazott követelmények: fedje le a megtanulandó anyagot, áttekinthető struktúrája, logikai szerkezete legyen, a struktúrát érzékelhetővé kell tenni a tanulók számára, fenn kell tartani a tanulók figyelmét, ezért érdekesen, a hallgatóság érdeklődési körének megfelelő módon kell tálni az ismereteket (pl. alsóbb fokozatokon, ahol a megértés még megkívánja a konkrétumokat, ott példákkal kell illusztrálni a bemutatottakat, a felsőbb tagozatokon már igénybe lehet venni az elvontabb gondolkodást is), az anyag világos kifejtésére kell törekedni, azaz közérthető formában kell bemutatni, minél kevesebb idegen és elvont szakkifejezést használva. Az *elbeszélés* hasonló az előadáshoz, ami megkülönbözteti az a rövidebb terjedelemben, illetve a módszer célja, amely elsősorban egy jelenség, esemény, folyamat, személy, tárgy érzékletes leírására, bemutatására vonatkozik.

A *magyarázat* szintén monologikus tanári közlés, amelynek segítségével szabályok, jelenségek, összefüggések megértését segítjük elő. A magyarázat kapcsán lényeges a kiindulópont, azaz a magyarázat tárgyának pontos meghatározása. A magyarázat csak akkor lesz hiteles, ha megfelelő, azaz a tanuló számára ismert példákkal van illusztrálva. A magyarázatnak logikusnak kell lennie, amit megfelelő audiovizuális és demonstrációs eszközökkel kell alátámasztani, szemléltetni. A magyarázat közben vagy végén hatékony a gyors ismétlés és összefoglalás. A visszajelzés érdekében kérdések beiktatása a magyarázatba megerősítheti a tanárt a magyarázat hatékonyságáról.

A *szemléltetés* vagy illusztráció olyan módszer, amely keretében a tanítandó-tanulandó tárgyak, jelenségek, folyamatok bemutatása, szemléltése, elemzése történik. A szemléltetés az oktatás minden területén hasznos módszer. A minél több érzékszervet bevonó oktatási módszerek elősegítik a hatékony elsajátítást. A demonstráció lehet vizuális és auditív, valamint kinesztetikus, tapintást igénylő, de ugyanakkor igénybe veheti az ízlelést és a szaglást is. A szemléltető eszköznek esztétikusnak, jól átláthatónak kell lennie, hogy felkeltse

a diákok figyelmét és érdeklődését. Kerülni kell a kis méretű, elmosódott képek és ábrák használatát. Az aktív feldolgozás érdekében a tanulókat be kell vonni a bemutatás folyamatába kérdésekkel és hozzászólásokkal, a diákok visszajelzéseinek a kiváltásával.

A *munkáltatás* a tanórán a közös munkavégzés, feladatmegoldás, főleg a reáltantárgyak esetében alkalmazott módszer. Célja egy adott ismeret elmélyítése gyakoroltatás révén. Alkalmazásának veszélye lehet, hogy ha nem differenciáljuk a feladatokat, azok a tanulók, akik nem tudják megoldani a feladatot, demotiváltak lesznek, más elfoglaltság után néznek, és innen adódnak legtöbbször a fegyelmezetlenségi helyzetek.

A *házi feladat* a diákok önálló, otthoni munkáját jelenti. Célja az önálló, önszabályzó tanulás fejlesztése, illetve azon ismeretek elmélyítése, készségek és képességek gyakorlása, amelyre az iskolában nem volt lehetőség, idő stb. A házi feladat szükségessége vitatott kérdés a pedagógiai szakirodalomban. Vannak olyan nézetek, amelyek nem tartják hatékonynak a házi feladatot, úgy gondolják, hogy a jó iskolának úgy kell megszerveznie a tanulási tevékenységet, hogy ne vegye el a diáktól azt a kevés szabad időt, amely az iskolán kívül rendelkezésére áll. Vannak olyan kutatási eredmények is, amelyek összehasonító jelleggel vizsgálták különböző országokban a tanulók teljesítményét, és olyan eredményeket kaptak, hogy azokban az országokban (pl. Japán), ahol a diákok több házi feladatot kaptak, ott a teljesítmény is jobb volt (l. Falus 1998). Hazánkban a házi feladat módszere széles körben elterjedt, kiterjed szinte minden tantárgyra. Ha a tanár úgy dönt, hogy házi feladatot ad, a következő tényezőket kell figyelembe vennie:

- a házi feladat *előkészítésénél* kiemelni a feladat jelentőségét (Mindig számon kell kérni, egyébként a tanuló nem tulajdonít neki jelentőséget. A számonkérés ne legyen mechanikus, mindig egészítse ki értékelés és visszajelzés. Ha úgy érezzük, hogy nincs erre idő, inkább ne adjunk házi feladatot!)
- A feladatok *minőségi* szintje, azaz nehézségi foka feleljen meg a diákok fejlettségi szintjének, és főleg a kreativitást, az alkotó munkát részesítsék előnyben (A sikerélmény biztosítása talán a házi feladat esetében a legfontosabb. Ha túl nehéz feladatot adunk, a jövőben a diák elveszti érdeklődését, és neki sem fog a feladatnak. Ugyanez a helyzet a túl könnyű feladatokkal is. Nem szabad olyan házi feladatot adni, amihez még nincsenek meg a kellő ismeretei a diáknak – pl. új fejezet feldolgozása).
- A feladatok *mennyisége* legyen megfelelő, inkább adjunk többször rövidebb feladatokat, mint ritkán sokat.



1. Vázolja egy adott kritériumrendszer alapján a hagyományos módszerek előnyeit és hátrányait!
2. Elemezze saját előadói stílusát kétoldalas esszé formájában Carnegie, D., A hatásos beszéd módszerei (l. Kovácsné József Magda (szerk.), 1996, *Beszélni kell!*, Kolozsvár, Dacia) tanulmányában vázolt szempontrendszer alapján!
3. Emlékezzen vissza, milyen élményei voltak a házi feladattal kapcsolatban? Tudatosítsa ezeket!
4. Emlékezzen vissza, milyen ülésrendeket alkalmaztak a tanárai! Hogyan befolyásolta ez a tanulási tevékenységet?

1.2.7. Alternativitás a tanításban

Az alternatív módszerek (l. 1.13. táblázat) kimondottan tanulóközpontúak. Az alternativitás fogalma az oktatásban a reformpedagógia és az alternatív iskolák hatására alakult ki. A reformpedagógia által képviselt célok és eszmék nagy hatással voltak a pedagógiai gondolkodásra. „Egy jobb társadalom megálmodásával a maga korában progresszív volt.” (Réthy 1998: 28) Eltérő volt világ-, hit- és emberfelfogásuk. A tanításban elsősorban a gyermek szükségleteire és egyéni sajátosságaira alapoztak, az ismeretátadás és intellektualizmus helyett a gyakorlati és az életszerű tapasztalatokra építenek. Az alternatív iskolák szellemisége liberális, meleg, baráti, gyermekközpontú. A csoportszervezésben az életkor, nem és értelmi fejlettség szempontjából heterogén csoportokkal dolgoznak. A tanári szerep tekintélyelvűsége megváltozik, a tanár a tanuló munkájának szervezője, segítője, támogatója lesz, a tanácsadás válik központi feladattá. Jelentős lesz az iskola-tanár-szülő kapcsolat és együttműködés. A szülők, aki sok esetben kezdeményezői az iskolaalapításnak, beleszólhatnak az iskolai élet menetébe. A tananyag-központúságot felváltja a gyakorlatias, élet közeli ismereteknek a nyújtása és a készségfejlesztés. A diákoknak választási szabadságuk van az egyes témák között. A szervezeti formák között főleg a csoportmunka, az individualizált és egyénre szabott tanítás, a beszélgetés, a játék, a munka, az ünnep fordulnak elő. Az indirekt tanári vezetés, a tanulók aktivizálása, az önkibontakoztatás jellemzi ezeket a szervezeti formákat. A módszerek kapcsán a tanári előadás háttérbe szorul, és központban a gyermek önálló cselekvése, tevékenysége és alkotása áll. A tanár részéről módszertani szabadságot és kreativitást vár el, amit a tanár mindig a gyermekek igényeihez és szükségleteihez méretez. Az önkifejezést, a táncot, az élményszerűséget, a természetközelséget, a dramatikus elemeket, a tanulói kezdeményezést és együttműködést helyezi előtérbe. Az eszköztár esetében lényeges az eszközök bármikor elérhető, szabad használata (szabadpolcos rendszer).

1.13. táblázat. Alternatív módszerek a tanítás-tanulás folyamatában

AZ ALTERNATÍV TANULÁSSZERVEZÉS		
<i>(Optimalizáló)Stratégiák</i>	<i>Módszerek</i>	<i>Szervezési formák</i>
Mesterfokú tanítás-tanulás/ Programozott oktatás vagy számítógéppel segített tanítás-tanulás	Megbeszélés	Frontális/ Csoportos
	Vita	Csoportos
	Kutató-felfedező módszer	Egyéni/Páros/Csoportos
	A tanulók kiselőadásai, bemutatói	
	Játék (szimuláció, szerepjáték)	Csoportos
	Kooperatív módszer	
	Dramatizálás	
Projekt módszer	Csoportos/Egyéni/Páros	

Egy példa a *mastery learning* gyakorlati megvalósítására, hogy minden tanulási feladat feldolgozása két szakaszra oszlik. *Az első szakaszban* a tanár frontális módszerekkel dolgozza fel, mintegy prezentálja a tananyagot. Ezt diagnosztikus teszt követi. *A második szakaszban* a tanulók a teszt eredményétől függően differenciált foglalkozásokon vesznek részt, vagyis különböző programok szerint tanulnak. (Ez együtt járhat az osztálykeretek ideiglenes felbontásával, de ez nem feltétlenül szükséges.) Ebben a szakaszban a jellemző munkaformák a következők: kiscsoportos munka, a tanár által segített egyéni munka, programozott oktatás stb. Tartalmilag a differenciált foglalkozás lehet: gyakorlás, a félreértések, tévképzetek korrekciója, a tananyag kiegészítése (általánosítása) stb. A

differentiált szakaszt megint egy új anyag frontális feldolgozása követi. A lényeg tehát az, hogy a differentiált oktatási szakaszokban kiegészítő tanulási időt bocsátunk a lassú tanulók rendelkezésére, míg a gyors tanulók tovább mélyíthetik ismereteiket. (Knausz 2001)

A *megbeszélés* vagy beszélgetés olyan szóbeli kommunikációs módszer, amely kapcsán a tanár – kérdéseket feltéve – és a diákok – azokra válaszolva – mintegy beszélgetve dolgozzák fel a tananyagot. A megbeszélés módszere akkor lesz hatékony, ha a tanár figyelembe veszi a tanulók meglévő ismereteit az adott témakörben. A légkör kötetlen és oldott legyen, bátorítsa a tanulót a hozzászólásra. Ezért a tanár kerülje az ironikus megjegyzéseket, a negatív visszajelzéseket. Azt sem kell hagyni, hogy a diákok túlságosan elkalandozzanak a témától vagy átvegyék az irányítást. Lehetőséget kell adni minden tanulónak a bekapcsolódásra, ezért a tanárnak finoman kell irányítania a beszélgetést úgy, hogy a legvisszahúzódtabb tanuló is megszólaljon, de ugyanakkor ne érezze kényszernek, és a legtöbbet szereplő diák ne sajátítsa ki magának a tanárt. A kérdések megfogalmazásánál a gondolkodtató, szintetizáló, strukturáló kérdéseket előnyben részesítve, feltehetőek véleményyt és érzelmeket feltáró kérdések is. A kérdések legyenek világosan és pontosan megfogalmazva, ne legyenek félreérthetőek (pl. Hol van Románia? helyett Melyik földrészen van Románia?) ne legyenek sugalmazó jellegűek (pl. Ugye, hogy fontos?), eldöntendő kérdések (Vajon melyik a megfelelő képlet?), és a kérdéseket ne válaszolja meg a tanár, mielőtt még megkérdezte volna a diákokat.

A *vita* szintén dialógus alapján működő módszer, célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A tanár ebben az esetben a moderátor szerepét tölti be, nem „avatkozhat” bele. A diákok egymás között egyenrangú partnerként vitatnak meg egy-egy kérdést. A vita módszerének alkalmazásakor bizonyos szabályok betartása indokolt, ahhoz, hogy rossz esetben a vita ne veszekedéssé fajuljon. Mindig közölni kell a célokat (pl. Mit szeretnénk megbeszélni? Hová akarunk elérni?), a vita szabályait (pl. Nem vágunk egymás szavába! Ne nevéssünk ki senkit azért, amit mond!), a vitára szánt időkeretet (10-15 perctől másfél óráig – életkor és téma függvényében). A tanár kerülje a negatív visszajelzéseket, és maradjon pártatlan.

A *tanulók kiselőadásai és bemutatásai* esetében a tanulók vállalják egy téma, jelenség bemutatását az osztály számára. Célja az önálló tanulás, kreativitás és szóbeli kifejezőképesség fejlesztése. A módszer alkalmazásának lényeges sajátossága az önkéntesség a diák részéről, legalábbis az első fázisokban, amikor kezdi megismerni a bemutatás helyzetét, és kezd hozzászólni. A témaválasztást és az arra való felkészülést a tanár a diákkal együtt megtervezi és előkészíti. A tanárnak ügyelnie kell a produkciók minőségére, csak jól előkészített, szabadon előadott, jó minőségű produkcióra adjon lehetőséget.

A *játék* esetében a diákok tapasztalat útján ismerkednek meg vagy sajátítanak el egy ismeretet, jelenséget, fogalmat stb. A játék lehet szerepjáték is, amikor a diák beleképzeli magát egy szerepbe, és megpróbálja eljátszani azt. A játék során a diákok észrevétlenül tanulnak.

A *kooperatív módszer, a dramatizálás, és a projekt módszer* a következő fejezetekben kerülnek bemutatásra.

A módszerek hagyományos és alternatív kategóriák szerinti bemutatása nem a jó és rossz kategóriákba való besorolást célozza. Nincsenek ugyanis rossz és jó, hatékony és hatástalan módszerek. A kulcs mindig az alkalmazásukban, a célokhoz és a tartalomhoz való illeszkedésükben és kombinációjuk módjában van. Egy módszer rosszá válik a rossz tanár kezében.



1. Írjon egy összehasonlító elemzést egy hagyományos és egy alternatív vagy korszerű pedagógiai módszer kapcsán!
2. Mit gondol, melyek azok a módszerek, amelyek saját szaktantárgyán belül a leghatékonyabban alkalmazhatóak? Indokolja választát!



Weir, P., *Holt költők társasága*

1.2.7.1. Drámapedagógia alkalmazásának lehetőségei az iskolai tanításban

„...Minden, ami a nyilvánosság előtt játszódik, olyan, mint a színház. Éppen ezért, akiket rövid időn belül a közéletbe küldenek, úgy neveljük, hogy ott megfelelően állják meg a helyüket, s a rájuk bízott feladatokat kellően végezzék el.” (Comenius, Schola Ludus, Sárospatak, 1656)

Drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelehetők fel (Gabnai 2001). A dramatikus elemek alkalmazásának célja az emberépités, a személyiségformálás, kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. Kiválóan alkalmas a szociális készségek fejlesztésére, de ismeretek és tartalmak elsajátítására is használható.

A drámapedagógia módszerének:

- Kifejezési formája: *a megjelenítés, utánpótlás*
- Megjelenési módja: *a földérett társas kölcsönhatás*
- Eszköze: *az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő.*
- Tartószervezete: *a szervezett emberi cselekvés*

A drámajátékok az emberépitést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése.

A drámapedagógiát és a dramatizálást nem szabad azonosítani a színjátszással. A színjátszás is lehet egy végső cél, de a módszer alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban, a többi oktatási módszerhez hasonlóan, a tanulási folyamatot és tevékenységet hivatott alátámasztani. A színjátszással szemben a tanórai dramatizálásnak nincsen közönsége. Célja a diák egyéni kreativitásának fejlesztése.

A drámajáték cselekvő, aktív részvételt követel minden játékostól! Minősíteni tilos!

A drámapedagógia módszerének nagy előnye, hogy alaptechnikája, a játék, minden gyermek számára vonzó. A köztudatban eléggé elterjedt az a téves felfogás, hogy a játék nem alkalmas módszere a „komoly” tanulásnak. Ennek a téveszmének az alapja az a játékszemplélet, ami a játékot elsősorban csak felhőtlen kikapcsolódásként értelmezi.

A hagyományos oktatási módszerek a tanítási tartalmakat általában a gyermekek élettapasztalataitól idegen módon közlik. „Korábban »idegen tudásnak« neveztek az így kialakuló áltudást. Nagyjából tudom, mi a tőzsde, felelni is tudok belőle, de – ahogy mondani szokás – nem »érzem«, korábbi tudásom és gondolkodásom csak kevés szálon kapcsolódik a tőzsdéről szóló tudásomhoz. A kreatív dráma kísérlet a tudás személyessé tételére. Kulcsfogalmai: szerep és azonosulás. A tanulók szerepbe lépnek: elképzelik, hogy mit tennének egy adott szerepben, illetve helyzetben. Valójában a feladattól függ, hogy mennyire adhatják magukat, csak a helyzet van-e meghatározva vagy a karakter bizonyos vonásai is.” (Knausz 2001: 23). Sok mindent el lehet úgy játszani, hogy tanulunk is belőle (*ismert történetek dramatizálása, szituációs játékok*, amikor el kell döntenünk valamit, *szimuláció*, amikor egy társadalmi intézmény vagy szokás lényegét szimuláció által jobban megértjük, *bírósági tárgyalás, tablók*, egy történelmi esemény, egy irodalmi mű jelentős mozzanatának megjelenítése, *fantázia fejlesztése*, mire emlékeztet egy szó, egy érzés, illat stb., *ügyességi játékok, ritmusjátékok, koncentráció fejlesztése*, a *szóbeli és nonverbális kifejezőkészség fejlesztése*, pl. reklámkészítés, üzenetek szavak nélkül, *rögtönzés, improvizáció*, eredetmesék, interjú szakértőkkel stb.)

A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti:

- a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését,
- ön- és emberismeretének gazdagodását,
- alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlesztését,
- összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását,
- testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékének fejlődését,
- mozgásának és beszédének tisztaságát.

Aki nevelni akar, annak el kell távolodnia a katedrától. A drámapedagógus formailag is ezt cselekszi. Körbeülteti a gyerekeket az osztályban, és megszünteti a gyermek passzivitását. Ezt csak a tanár kezdeményezheti, az alárendeltség helyett partneri viszonyt épít ki. Serkenti a tanulót kezdeményezésre, önkormányzat és életközösség kialakítására. A drámapedagógia is ezeket sugallja, a módszer eszközeinek alkalmazása ezt a szemléletet testesíti meg (Debreczeni 2000).

A drámajáték gazdagítja:

- az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését,
- színesebbé, intenzívebbé teszi a korrekciós eljárásokat,
- viselkedési bátorságot, biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (pályaválasztás, ügyintézés, családi, iskolai gondok stb.) a résztvevők korának megfelelő fokán és formában,
- könnyed és természetes kapcsolatot teremt a nemek között,
- ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök elősegítenek.
- fokozatosság
- kapcsolatteremtés
- érzékszervi finomítás
- készségfejlesztés

- testkultúra, mozgáskoordínáció (Gabnai 2001)

Tudnod kell!

- Milyen tér áll rendelkezésedre?
- Milyen korosztállyal dolgozol?
- Hogyan fejlődik a csoport, ehhez igazítsd a további tevékenységet!
- Mit akarsz fejleszteni? Mindig legyen célod!
- Szeresd a játékot!
- Ne erőltess semmit!
- Játssz együtt a gyerekekkel!
- Nincs minősítés!

A tanárok többsége nem szereti alkalmazni a drámapedagógiát, mert úgy gondolja, hogy hosszú előkészítést igényel. Természetesen ez így is van, abban az esetben, ha a tanár előre tervezett dramatizálást iktat be. Nagyon sok esetben viszont maga a tanórai szituáció adja a spontánul, főként improvizációra alapuló, dramatikus helyzeteket, amit sok esetben kár kihagyni. Ezeknek a helyzeteknek a kezelése azonban magas fokú gyakorlottságot és a módszer alkalmazásának magabiztosságát igényli a tanár részéről.



1. Tervezzon meg egy osztályfőnöki órát a drámapedagógiái módszerrel!
2. Hogyan alkalmazná a drámapedagógiát szaktantárgyán belül?

WorldWideWeb

www.drama.hu

1.2.7.2. Kooperatív tanulási-tanítási módszerek

A neveltség (tanultság) feladatelsajátítási és viselkedési szint, kiindulópont, alaphelyzet, amely a pedagógustól eleve differenciált megközelítést, egyéni mérlegelést igényel. A helyzetelemzést követően elsősorban az együttműködés feltételeit kell biztosítanunk, és a kooperáció módjait kell megtanítanunk. Belátható, hogy célunkat sem frontális osztálymunkával, sem egyéni foglalkoztatással nem érhetjük el. A gyerekek személyközi kapcsolataira támaszkodva építhetjük ki azokat a kooperatív egységeket (csoportokat), amelyekben mindenki biztonságban érezheti magát, és osztozhat a feladatmegoldás közös felelősségében (Vastagh 1999).

A kooperatív tanulás olyan tanulás szervezési-irányítási rendszer, ami nemcsak az információ átadását tartja az iskola feladatának, hanem felvállalja a gondolkodási, kooperatív és kommunikációs készségek fejlesztését is. Alapvető kérdése, hogy hogyan lehet a tanítási órákon megteremteni annak lehetőségét, hogy a diákok a tananyagon kívül elsajátíthassák azokat a társas és kommunikációs készségeket, amelyek az életben való érvényesülésükben fontos szerepet játszanak. A kooperatív tanulás a csoportmunkán alapul, de több a

hagyományos csoportmunkánál. A csoporthatás optimális kihasználását a szociálpszichológia és a szervezetszociológia eredményeire épülő, szigorúan strukturált rendszer biztosítja. A rendszer szabályozásának eszközei: a tervszerűen kialakított csoportok, a feladatok szerkezete, a tanulásszervezés és az értékelés rendszere. A *csoportok* kialakításánál a cél a heterogén összetétel. Ez vonatkozik a tanulmányi helyzetre (jó, átlagos, gyenge tanuló), a nemre (fiú, lány), adott esetben a szociális vagy kulturális háttérre is. Az összeállításnál szociometriai szempontok is érvényesülnek, miszerint nem kerülhetnek ugyanabba a csoportba sem ellenségek, sem legjobb barátok. A csoportok csak bizonyos ideig maradnak együtt, azután új csoportokat alakítunk. A *feladatoknak* szerkezetükben kell biztosítaniuk a kooperativitást. A hagyományos csoportmunka hátrányait küszöböli ki az a fajta felépítése a feladatoknak, ami biztosítja a csoporttagok egyéni felelősségét, egymásra utaltságát, és ezen keresztül az egyenlő részvételt. Az osztályban az ülésrend is a csoportok munkájához alkalmazkodik. A feladatok kiosztásakor a rendelkezésre álló időt előre meg kell határozni, és minden feladathoz plusz feladatot is kell mellékelni, amit a hamarabb elkészülőknek kell megoldaniuk. A *közös munka* szabályait a gyerekek szituációs játékokon keresztül maguk ismerik fel és alakítják ki (pl. a „feladatmester” felelőssége az, hogy mindenki a feladattal foglalkozzon, a „kapus” feladata az, hogy kiegyenlítsse a túl sokat, illetve túl keveset szereplő tagok közti különbséget). A szerepek mindig változnak, ezzel lehetővé téve, hogy mindenki sokféle, különböző helyzetet élhessen meg, illetve megtapasztalhassa ugyanannak a helyzetnek több oldalát. Az *értékelés* alapja nemcsak a tantárgyi teljesítmény, hanem magába foglalja a társas helyzetben tanúsított teljesítményt is. Az értékelés a csoport teljesítményére vonatkozik. Fontos eleme az értékelési rendszernek, hogy az egyes csoportok teljesítménye összeadódik az osztály összteljesítményévé, ami a csoportok közti ellenérdekeltség helyett az osztályközösséget erősíti (Heller 2005).

A következőkben két példával szeretnénk illusztrálni, hogy mit is jelentenek ezek a „szabályok” a tanulás- és osztályszervezés kapcsán:

- *Pozitív csoportjutalmazás:* a pozitív csoportjutalmazás a kooperatív osztályszervezés egyik leghatékonyabb megközelítése. A tanár annak a csoportviselkedésnek szenteli a legtöbb figyelmet, amelyet elvár az osztálytól. A többi csoport hamarosan ugyanazt a viselkedést fogja követni. Megfigyelések bizonyítják, ha a tanár olyan nem kívánatos viselkedésre fordít extra figyelmet (legyen az pozitív vagy negatív), mint hangos beszélgetés vagy egymás zavarása, akkor ezek gyakorisága és élénksége megnő. Másik nagyon fontos eleme a sikeres kooperatív osztályszervezésnek az elvárások közzététele.
- *Nulla zajszint jelzés:* A tanár elmagyarázza, hogy a csoportokból álló osztályok természetes velejárója a zaj, valamint ennek állandó fokozódása. Ha az egyik csoport beszél, a mellettük lévőknek hangosabban kell beszélniük, amely az első csoportot még hangosabb beszédre serkenti. A zajszint így elszabadulhat. A tanárnak pedig valahogy vissza kell tudnia vinni azt nullára. Ezt – az osztállyal együtt – egy zajcsökkentő jelzés bevezetésével lehet megoldani. Ennek hatására a tanulóknak abba kell hagyniuk a beszédet, a tanárra kell figyelniük, testüket nyugalomba kell helyezniük. A tanárok többféle jelzést alkalmazhatnak. (‘Figyelmet kérek!’, lámpa lekapcsolása, megráznak egy csengőt stb.) (Kagan 2001)

Tudjuk, hogy a tanulási folyamatok nem minden körülmény közt zajlanak optimálisan, ezért lényeges a *tanulás légköre*. Oldott lelkiállapotban könnyebben tanulunk és jobban teljesítünk, mint ha feszültek vagyunk. Ebben többnyire finom pszichológiai és testi folyamatok játszanak közre. Ezért a hangulatot oldó technikákat is a tanulási folyamat hivatalos részeként kell alkalmazni. A hangulat oldása megelőzi a munkát, és nem – az

oktatásban sajnos megszokott – „becsmpészett” tevékenység, például amikor óra végén így jutalmaznak a tanulókat (Roeders 1999).

Amit a gyerek ma a többiekkel együtt tud megcsinálni, arra már holnap egyedül is képes lesz. (Vigotszkij 1967)

A kooperatív tanulás kapcsán a tanár szerepe is megváltozik. Az órákra való felkészülés munkaigényesebb, de óriási nyereség, hogy a tanár az órán a figyelmét az egyes gyerekekre tudja fordítani. Megismeri személyiségüket, és a tananyag elsajátításában mutatkozó személyes problémákat. Nem kell fegyelmeznie, mivel a rendszer önszabályozóvá válik, és működésének hatására csoportnormává válik a feladattal való foglalkozás. A kooperatív tanulás természetesen nem akarja leváltani a frontális oktatást, vagy kiiktatni az egyénre szabott differenciálást, hanem alternatívát kínál bizonyos helyzetekben. Használhatósága bizonyos tárgyakban, bizonyos tevékenységtípusokban jobb, míg máskor a frontális oktatás vagy a teljesen egyénre szabott differenciálás mutatkozik hatékonyabbnak. Sokszor félreértelmezve a differenciált tanulásszervezést a tanárok úgy gondolják, minden diák számára külön feladatot kell kigondolni. A legfontosabb különbség viszont nem a tanulók színvonala, hanem tanulók különböző tanulási preferenciái, az a mód, ahogyan a leghatékonyabban tudnak tanulni (verbálisan, vizuálisan, manipulatív módon, analitikusan vagy holisztikusan). A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy a tanulók többsége képes kiegészítő tevékenységet, plusz feladatot választani magának a kínálatból. A differenciált oktatást nem lehet egyik napról a másikra bevezetni, mert az iskola minden szintjén előkészítést igényel. Igényli *tanári teamek* kialakítását, az évfolyamokra bontott tananyag és tanulóosztályok kereteinek szétbontását.



1. Milyen korlátokat lát a kooperatív módszer alkalmazhatóságának lehetőségeiben a hazai közoktatási rendszer keretei között?

WorldWideWeb

<http://www.hkt2000.hu/hkt/hkt.html>

1.2.7.3. A pedagógiai projekt módszere

„*par la vie pour la vie*”
Declory

A projektmódszer gyökeresen átalakítja a pedagógiai-didaktikai folyamatban a tanár és diákok viszonyát, és a tanulást *aktív-alkotó* folyamatban valósítja meg, ezzel átértelmezi a tanítás-tanulás viszonyát is. Leegyszerűsítve, minden olyan szervezési forma projektnek nevezhető, amelyben a tanulók aktív részvétele mellett valami közös produktum áll. A „pedagógiai projekt” komplex, alkotó jellegű megismerési, cselekvési egység. Ellentétben a hagyományos iskola analízáló tanulásszervezési módszereivel, ahol a tanulást a tudományos megismerés analógiájára tervezték meg, a 20. század elején a reformiskolákban lebontották a tantárgyak és tanórák falait, és a gyerekeket egy-egy komplex feladat elé állították. „Ha házépítésbe fogtak, a ház volt a cél, s nem az, hogy megtanuljanak számolni, mérni, vízszintezni. Eközben azonban mégis megtanulták mindezt, és sok mindent még, ami ha nem is volt közvetlenül szükséges a gyakorlati tevékenységhez, mégis vonzerőt kapott a vele való közvetlen rokonság következtében.” (Hortobágyi 2002: 5).

A projektpedagógia kidolgozója **John Dewey**, amerikai filozófus és pedagógus, a Chicagói Egyetem tanára, aki a 20. század utolsó éveiben teremtette meg kísérleti iskolájában a módszer alapjait. Itt dolgozta ki és alkalmazta először újjító gondolatait. Pedagógiai elképzeléseit a *The School and Society* (Iskola és társadalom, 1899) és a *Democracy and Education* (Demokrácia és nevelés, 1916) műveiben fejtette ki. Dewey pragmatikus filozófiája szerint a gondolkodás a gyakorlat és a tapasztalat által nyer tartalmat. A pragmatisták szerint a tények és az értékek, a gondolkodás és a fizikai világ, a lényeg és a természeti tárgyak közötti határok nem különülnek el élesen egymástól. A gyerekek a gyakorlati cselekvés során ismerkednek meg a világ dolgaival, alakítják ki értékeiket, töltik meg tartalommal gondolkodásukat. Csak az empiria segítségével szerezhető meg az a tudás, amely nem más, mint alkalmazkodás ahhoz a környezethez, amelyet az alkalmazkodás során maga az ember alakít. Dewey elképzelése szerint a gondolkodás az ember és környezetének kölcsönhatásából, annak során fejlődik, és ez a gondolkodás segít eligazodni a világban. Dewey pragmatizmusa alapján egy elképzelés csak akkor tükrözi a valóságot, csak akkor lehet igazha képes irányt mutatni egy konkrét emberi probléma megoldásához.

A projektmódszer jellemzői:

- A pedagógiai projekt mindig *alkotó* jellegű megismerési-cselekvési egység,
- A pedagógiai projekt „*valóságos*” (tárgyi vagy szellemi) produktum létrehozásának valóságos vagy szimulált (modellált) folyamata,
- A pedagógiai projekt mindig *komplex*
- A pedagógiai projekt tanárok és diákok partneri *együttműködése*,
- A pedagógiai projekt a *differenciáláseszköze*.

(Hortobágyi 2002)

Projekt esetében mindig valami komplex, különböző részlet egységben látásáról, alkotó jellegű, közös munkafolyamatról van szó. Mindig olyan probléma vagy feladat köré kell szervezni a projektet, amelynek megoldása, illetve teljesítménye többféle tevékenységet igényel. A „minden gyerek tehetséges valamiben” megállapítás igazán a projekt módszer alkalmazásában válik valósággá. A pedagógiai projekt komplexitása kapcsán nyilvánvalóvá válik, hogy a munkafolyamat kooperatív. Ennek a kooperációnak részese lehet a nevelő is. A projektek mintájára megszervezett ismeretszerzési folyamat felborítja a tradicionális iskolai

folyamatokat azzal, hogy megváltoztatja a tanár-diák viszonyt. A projekt módszer alkalmazásakor hierarchikus munkamegosztás helyett a kooperativitás, az együttműködés kerül előtérbe. Mindenki saját élményei, képességei, tapasztalata alapján járul hozzá a csoport eredményességéhez, így a diákok bekapcsolódhatnak a célorientált mozzanatokba, és személyiségfejlődésük adott szakaszában meglévő ambícióik, tehetségük függvényében találják meg és végzik a projektfeladatokat. Minden tanuló az egész részeként cselekedve csoportjának hasznos tagjává válik, és saját képességeinek kibontakoztatásával a társadalom keretein belül zajló életére is felkészülhet. A társadalom és az egyén nem különválasztott, a társadalom az egyének organikus egysége, ha tehát a tanulók osztoznak a közösségi és társadalmi tudatosság formálásában egy adott tanulási folyamat megvalósításakor, az életre való felkészülésük is hatékonyabban valósulhat meg. A diákok a munkavégzéshez és a mindennapi élethez nélkülözhetetlen képességeket fejlesztik ki, úgymint a szolidaritás, együttműködés, felelősségvállalás, önértékelés, az idegen nyelvi kommunikáció és az informatikai készségek, amelyek mind hozzájárulnak sikerességükhöz és érvényesülésükhöz.

A projekt munka során megváltozik a tanár szerepe. Az irányítás helyett inkább az együttműködést elősegítő, az egyes munkafolyamatokat koordináló és tanácsadói szerepkörök kerülnek előtérbe. Ez azt is jelenti, hogy a projekt munkát segítő és/vagy abban részt vevő tanár gyakran az iskolai közegtől eltérő, a mindennapi élethez hasonlatos szituációkban nyilvánul meg, így legtöbbször a diákok partnerévé válik az „első az egyenlők között” elvet követve. Mindazonáltal rendkívüli szerepet nyer a tanár tudatossága, munkaszervező képessége, mivel a projekt módszer nagyfokú szervezőkészséget, lényeglátást és folyamatos szakmai fejlődést kíván meg. Nemcsak a diákokat kell összefognia, de meg kell teremtenie az egyes műveltségi területek, mint például a hon- és népismeret, a környezeti nevelés, az információs és kommunikációs kultúra közötti összhangot. A tanulási folyamatot iskolán kívüli tényezőkhöz köti. Ellentmond a hagyományos hatalmi struktúráknak, ahol az alkotás privilégiumát az elitrétegnek tartják fenn. A projekt módszer pozitívan differenciál, lehetőséget adva a diáknak arra, hogy olyan feladatot találjon az adott témában, amely érdeklődésének és képességeinek megfelel. Így a projekt módszer mindegyik gyereket hozzásegíti saját adottságainak felfedezéséhez. A projekt módszer jellegéből adódóan differenciál, hiszen minden gyerektől az egyéni alkotást kívánja meg. A hagyományos tanórai munka ezzel szemben minden gyerektől ugyanolyan megközelítést, ugyanolyan ritmust követel meg.

Hogyan fogjuk a projekt megszervezéséhez?

A projekt megtervezésénél az alábbi szakaszokat vesszük figyelembe:

- témaválasztás,
 - tervekészítés,
 - adatgyűjtés,
 - a téma feldolgozása,
 - a termék, produktum összeállítása,
 - a projekt értékelése,
 - a termék, produktum bemutatása. (Szira 2002)
- (kipróbált projekt l. a 1. mellékletben)

A módszer lényege nem kizárólag az, hogy a tanulók egy-egy problémára megoldást találjanak, hanem az, hogy a lehető legtöbb összefüggését és kapcsolódási pontját is felfedjék. A passzív befogadó és feldolgozó magatartás helyett a diáknak lehetősége van saját meglévő képességeinek, viselkedési formáinak kipróbálására és újak kialakítására. A projekt módszer

fő értéke és egyben leginkább hasznosuló eleme maga a munkafolyamat, a munka konkrét eredményei és végtermékei mellett. Az aktív ismeretszerzés közben, a tanulási folyamatot keretek közé szorító tudományos határok feloldódnak. A tanuló a világot a tanulási folyamat közben is globális szemszögből, tudásának egész spektrumát kihasználva szemléli. A projektmódszer alkalmazása során az ismerettartalom nem veszít tudományos jellegéből. Egy-egy kérdés megválaszolásánál különböző képességstruktúrák azonos szerephez jutnak. A projektek végzésekor tehát közös cél, hogy fejlesszük a gyerekek problémamegoldó képességét, kritikai gondolkodását, különféle források felhasználását, együttműködési készségét, kutatási módszereket és azok megválasztásának ismeretét, kommunikációs képességét, saját maga szerepének, lehetőségeinek és határainak felismerését a problémák megoldásában (M. Nádas 2003).

A projektmódszer segítségével az egyik legnehezebb feladatunk válik lehetségessé: felkelthetjük a diákok érdeklődését, beindítva vagy éppen fokozva intellektuális kíváncsiságukat, ösztönözhetjük önálló felelősségvállalásra, önálló tanulási célok kitűzésére és azok megvalósítására irányuló erőfeszítéseiket. Eközben megváltozhat a tanulók tudáshoz és tanuláshoz való viszonya, sikereket és közös élményeket szereznek, önbecsülésük és önismeretük magasabb szintre léphet. A projektpedagógia szakirodalma a módszer két ellentétes tulajdonságát is kiemeli. Egyrészt kollektív, mert sok gyerek sokféle megközelítéséből, tapasztalatából, tehetségéből születik meg az eredmény. Másrészt egyéni, hiszen mindenki a saját érdeklődése, tempója, tehetsége szerint vesz benne részt. Egy igazi projekt szervezéséhez tehát nagyon nyitott, alkalmazkodó, a gyerekeket elfogadó tanárok kellenek. A projektben a tanárszerep megváltozik, a tanár a diákok partnerévé válik. Ezt sokszor nehéz elfogadniuk a pedagógusoknak. Emellett nem egyszerű lebontani a negyvenöt perces órák ritmusát, a tanórák egymásutánját, a szaktanárok ragaszkodását a tantárgyaikhoz, és azt a szokást, hogy a gyerek az iskolában tanuljon, az iskolán kívül pedig éljen. A projektmunkában részt vevő gyerekek az iskolán belül is élnek, és odakint is tanulnak, az ilyen iskola nemcsak az életre nevel, hanem maga az élet.



1. Találjon ki projekt témákat! Határozza meg az évfolyamot, műveltségi területeket, időkeretet stb.! (l. pl. a 1. mellékletben)

WorldWideWeb

www.pedagogia-online.hu

Irodalom

1. Baddeley, A., 2001, *Az emberi emlékezet*. Budapest, Osiris.
2. Bábosik István, 2003, *Alkalmazott nevelésemélet*. Budapest, Okker.
3. Báthory Zoltán, 2000, *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest, Okker.
4. Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.), 1997, *Pedagógiai lexikon*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
5. Bloom, B., 1956, *Taxonomy of Educational Objectives : Cognitive Domain*. New York, McKay.
6. Buda Béla, 1998, *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó.

7. Carnegie, D., 1996, A hatásos beszéd módszerei. In: Kovácsné József Magda (szerk.), *Beszélni kell!* Kolozsvár, Dacia. 44–54.
8. Cole, M., Cole S., 1997, *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris
9. Csapó Benő, 2003, *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
10. Czeizel Endre, 1997, *Sors és tehetség*. Minerva, Budapest.
11. Debreczeni Tibor, 2000, *Művészet és nevelés*. Diaprint, Nagykőrös.
12. Eysenck, M. W.–Keane, M. T., 1997, *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
13. Falus Iván, 1998, *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
14. Ferenczi Gyula–Fodor László, 1996, *Oktatáselmélet és oktatásstratégia*. Kolozsvár, Studium.
15. Fóris-Ferenczi Rita, 2005, *Tantervelmélet*. Tervezés és tantervhasználat (Egyetemi jegyzet).
16. Fischer, Robert, 2000, *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
17. Gabnai Katalin, 2001, *Drámajátékok*. Budapest, Helikon.
18. Gáspár László, 2000, *Neveléselmélet*. Okker, Budapest.
19. Heller Erika, 2005, *A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az ének-zene órákon*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=muveszet-Kooperativ>
20. Hortobágyi Katalin, 2002, A pedagógiai projekt, mint sajátos műfaj. *Fejlesztő Pedagógia* 13. évf., 4–15.
21. Kotschy Beáta, 1998, Az oktatás célrendszere. In: Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 159–187.
22. Kagan, S., 2001, *Kooperatív Tanulási módszerek tanároknak*. Budapest, Önkonet Kft.
23. Knausz Imre, 2001, *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet, <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/modszer/tanitas/tanitas.htm>
24. Mialaret, G., 1993, *Az oktatástudományok*. Kereban Kiadó, Budapest.
25. M. Nádasi Mária, (1998), Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 368–389.
26. Nádasi Mária, 2003, *Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat*. Budapest, Gondolat Kiadó.
27. Nahalka István, 1998, A tanulás. In: Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 117–155.
28. Nagy József, 1994, Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio* 3/367–381.
29. Orlich, D., C., 1980, *Teaching strategies-Guide to Better Instruction*. Lexington-massachusetts-Toronto.
30. Oroszlány Péter, 1994, *A tanulás tanítása*. Budapest. Oroszlány Péter, Budapest, PSZM.
31. Petriné Feyér Judit, 1998, A különleges bánásmódot igénylő gyerek. In: Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 435–461.
32. Piaget, J., 1970, *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat Kiadó.
33. Pléh Csaba, 1998, *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest, Tipotex Kiadó.
34. Pléh Csaba, 1992, *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat Kiadó.
35. Réthy Endréné, (1998), Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 221–267.
36. Roeders, Paul, 1999, Differenciált oktatás. In: Vastagh Zoltán (szerk.), *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézete. <http://mek.oszk.hu>

37. Sárosdy Anna, 2002, Fegyelem fegyelmezés nélkül. A fegyelmezés preventív eszközei. In: Mészáros Aranka (szerk.), *A iskola szociálpszichológiai jelenséggvilága*. Budapest, ELTE Eötvös kiadó. 70–83.
38. Skinner, B. F., 1973, *A tanítás technológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
39. Szira Judit, 2002, A projekt módszerről. *Új Pedagógiai Szemle* 9/138–154.
40. Szivák JUDIT, 1998, Tanulásszervezés, In: Falus Iván (szerk.), *Didaktika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 418-434
41. Szokolszky István, 1966, *Hagyományos és korszerű óravezetés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
42. Trencsényi László, 2002, *Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok*. Budapest, Okker.
43. Tyler, L., E., 1969, Sex Differences. In: *Encyclopedia of Educational Research*. Toronto, Macmillan.
44. Vári Péter–Krolopp Judit, 1997, Egy nemzetközi felmérés főbb eredményei. *Új Pedagógiai Szemle* 4/56–76.
45. Vastagh Zoltán, 1999, *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III., Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*, JPTE Tanárképző Intézet, Pécs
46. Vigotszkij, L. V., 1967, *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, 1967.
47. Werner Metzsig–Martin Schuster, 2003, *Tanuljunk meg tanulni*. Budapest, Medicina kiadó.

WorldWideWeb

Online pedagógiai folyóiratok

www.oki.hu – Új Pedagógiai Szemle

www.iskolakultura.hu – Iskolakultúra

www.magyarpedagogia.hu – Magyar Pedagógia

www.pszichologia.ro – Erdélyi Pszichológiai Szemle

http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejse.html – The Electronic Journal of Science Education

http://aera-cr.asu.edu/ejournals/ – Open Access Journals in the Field of Education

Online lexikonok

www.pedagogia-online.hu – Pedagógiai Lexikon

www.mimi.hu – Értelmező Szótár

Online könyvtárak

www.opkm.hu – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

www.oszk.hu – Országos Széchényi Könyvtár

www.mek.iif.hu – Magyar Elektronikus Könyvtár

Hasznos linkek

www.oki.hu – Országos Közoktatási Intézet (Magyarország)

www.edu.ro – Román Oktatásügyi Minisztérium (Ministerul Educației și Cercetării)

www.rmpsz.ro – Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége

http://school.discovery.com/ – Discovery Education

2. MELLÉKLETEK

1. melléklet. Kipróbált földrajzi projektek (1. Projektszerű tevékenységek a Lauder Iskolában a természettudományok területén. Készítették az OKI megbízásából a Lauder Javne Világi Zsidó Óvoda, Általános, Közép- és Szakiskola tanárai: Bene Ágnes, Farkas Adél, Fóti Jánosné, Hámori Krisztián, Horányi Gábor, Lázás István, Natonek Gabriella, Szép János, Pausch Piroska, dr. Tóth Eszter, dr. Ujj János, Vadász Gergely. <http://www.oki.hu/oldal.php>)

I. „Földrajzi felfedezők”

Technikai kérdések

Létszám: 7 fő

Korosztály: 7. évfolyamos tanulók

Eszközigény: fényképezőgép, diktafon

Költségek: utazási költségek, belépődíj

Részvételi kritérium: alapvető volt a téma iránti érdeklődés

A téma kiválasztása

A tanítási órák keretében csupán néhány mondat erejéig van mód és idő arra, hogy a földrajzi felfedezésekről, felfedezőkről, utazókról szóljunk. Ez a téma a szorgalmi feladatok körébe szokott kerülni, így néhány diák a kíváncsiságát, érdeklődését szabadidejében önszorgalomból elégítheti ki. Ennek a hiánynak a pótlására jött az ötlet, hogy legyen egy ilyen témájú projekt is.

Elsőnek egy olyan személyt választottunk, akire nemcsak mint földrajzi felfedezőre, hanem mint korát megelőző történelmi személyre és világutazó magyarra is büszkék lehetünk. Ez a személy *Benyovszky Móricz*.

A projekt menete

A legelső alkalommal megbeszéltük, hogy *ki és miért választotta ezt a projektet*. A gyerekeket alapvetően a kíváncsiság motiválta. 5. és 6. évfolyamon nem volt még külön tantárgy a földrajz, mivel a természetismeret körében a biológiával, fizikával együtt tanulták meg az alapvető ismereteket. Csalogató volt számukra az ismeretlen is, hiszen ez volt az első évük a gimnáziumban és az első kötelezettségük, amit szabadon választhattak.

Megbeszéltük a teendőket. Megállapodtunk abban, hogy *hétfőnként találkozunk* a hetedik órában. Próbáltuk körvonalazni, hogy *mit* is szeretnénk megtudni *és milyen mélységben*.

A realitás talajáról egészen addig jutottunk, hogy a projekt végén igazán elmehetnénk Madagaszkárra, hogy igazándiból is megtapasztalhassuk azt, amiről tanultunk(!?).

Az első feladat az volt, hogy a következő alkalomra mindenki összegyűjt annyi információt, amennyit csak tud. A következő alkalmakkal *megnéztük azt összegyűjtött anyagokat*.

Mindenkinek az volt a feladata, hogy a saját anyagát kiegészítse azokkal az információkkal, amelyek az ő szövegében nem szerepeltek. Így elértük azt, hogy a legteljesebbé és körülbelül *azonos mélységűvé vált az első körbeli gyűjtés*.

Ezután mindenkinek otthon, nyugodt körülmények között egy *világtérképre* (ezt a vaktérképet én készítettem, hogy azonos legyen) be kellett *rajzolni* a szövegben lévő *összes földrajzi helyet*. Ezt követően *időrendi sorrendben* jeblniük kellett Benyovszky utazásait.

Érdekes volt összevetni a kész munkákat! Volt, aki nagyon pontosan, minden részletre kiterjedően, szinte hibátlanul végezte el a munkáját és volt, aki nem szép külalakkal és igen hiányosan dolgozott. Ez utóbbiaknak – 2 fő – a többiek szívesen segítettek kijavítani a hibákat.

A sok olvasás és rajzolás után jól esett egy ki kikapcsolódás, *múzeumlátogatás*. Kerestünk egy közös időpontot, és elmentünk Érdre, a Magyar Földrajzi Múzeumba. Nem kis meglepetésünkre Benyovszkyról külön tárlatot fedeztünk fel, benne számos olyan információval, képpel, térképpel, amellyel a gyűjtésünk során mi még nem találkoztunk. A gyerekek lejegyzetelték, illetve lefényképezték ezeket az adatokat, illetve képeket.

A világtérkép előtt időztek talán a leghosszabb ideig, amelyen nyomon lehetett követni egy-egy utazó útját. A felfedező képét megérintve kirajzolódott (kis lámpák sokasága világított) az az útvonal, amit az élete során bejárt. Örömmel láttuk, hogy választottunk igencsak előkelő helyet szerzett magának a megtett kilométerek tekintetében.

Volt még egy meglepetésünk: az egyik tanuló észrevette, hogy a kiállított kiadványok között szerepel egy olyan is, amelyiknek a borítóján Benyovszky Móric van. Ez a Földrajzi Közöny egyik jubileumi száma volt, és Benyovszkyval foglalkozott. Kis kérdezősködéssel kiderült, hogy van még belőle megvásárolható példány. Így tovább bővült a feldolgozható irodalmunk.

A múzeumban eltöltött időnek csak a vonat menetrendje és a másnapi meg nem írt lecke vetett végett.

A következő alkalommal szétosztották a cikkeket, és az volt a feladat, hogy emeljék ki a lényegét, tömörítsék a cikkek szövegét. Így mindenki más-más résztémába áshatta bele magát.

Az elkészült tömörítéseket elmondták egymásnak az utolsó alkalmak egyikén.

Egy külső információból tudomásunkra jutott, hogy Benyovszkyval kapcsolatban új dokumentumokkal gazdagodik a Széchenyi Könyvtár, amit egy sajtótájékoztató keretében mutatnak be az érdeklődőknek. 2 tanuló azt a faladatot kapta, hogy jelenjen meg az eseményen, fényképezzen, jegyzeteljen és figyeljen. Igen érdekes volt hallani, hogy hogyan ítélik meg a szakemberek Benyovszky szerepét a XVIII. század történelmében. Az utolsó alkalommal felosztották egymás között a „hős” életéről összegyűjtött anyagot, és ezt mondták el a bemutatón.

Tanári tevékenység

1. Alapvetően koordinátor szerepet töltöttem be a projekt során.

2. Felügyeltem a munka ütemezését, és igyekeztem a rendelkezésre álló időt jól és sokrétűen kihasználtatni a gyerekekkel.
3. A szükséges tanulási technikákat, melyeket még nem ismertek a gyerekek vagy eddig csak ritkán használtak, igyekeztem megtanítani nekik (interjú, szövegtömörítés).
4. Folyamatosan visszajelezttem a csapatnak az elvégzett munkájukról.
5. A bemutató előzetes véleményezése, szakmai hibák kiszűrése.
6. A projekt bővítésének lehetőségei?
7. A szükséges eszközök biztosítása – videó, fényképezőgép, diktafon.

Tanulói tevékenység

1. A témával kapcsolatos irodalom *gyűjtése*, tanulmányozása (internet, könyvek, folyóirat).
2. A vállalt feladatnak megfelelő irodalom *elolvasása, jegyzetelése, tömörítése*
3. *A szükséges eszközök* felmérése (mivel szeretnének dolgozni: fényképezőgép, videó, diktafon stb.).
4. A munka egymás közti *felosztása*, egyes munkafázisok időbeli, sorrendbeli megállapítása (a TOTO kérdéseinek összeállítása, megszerkesztése, kifüggesztése, értékelése).
5. Egy *határidőnapló elkészítése*, melyben feltüntették, hogy ki, mikorra és mit készít el.
6. Egymás munkájának figyelemmel kísérése – egymás segítése.
7. Az interjú elkészítése.
8. A fényképek elkészítése a helyszíneken (múzeum, sajtótájékoztató).
9. A digitális fényképek számítógépen való rögzítése.
10. Vaktérképen való munka.

Kapcsolatok (tantárgyakkal, külső intézményekkel)

A témából alapvetően adódik, hogy legszorosabb kapcsolata a projektnek a *földrajzzal* van. Alkalmazni, használni kell a már megtanult földrajzi alapokat (térképolvasás).

A másik tantárgy a *történelem*, amely foglalkozik ezzel a témakörrel (nagy földrajzi felfedezések), de olyan részletességre, mint ahogyan a projekt erre lehetőséget kínál, itt sincs mód.

Mód és lehetőség elmélyülni a témában.

Magyar nyelv: fontos a szövegértés, lényegkiemelés.

Nagyon sokrétű, érdekes és komplex ismereteket lehet gyűjteni a *múzeumlátogatások* során.

Ritka lehetőség volt a *sajtótájékoztató*, ahol a gyerekek ügyesen megoldották a feladatot.

Tanulási technikák, készségek, képességek

A projektmunka során nagyon sok lehetőség nyílik a már ismert technikák gyakorlására, pontosítására, újak megtanulására.

1. Anyaggyűjtés: minden munkának a legelső lépése, a tanulóknak tudatosítani kell ezt a dolgot – ez önálló munka.
2. Forráskezelés: minden felhasznált irodalmat fel kell tüntetni a munka végén.
3. Szelektálás: lényegkiemelés – csak a témához kapcsolódó forrásokat kell alaposan elemezni.

4. Feldolgozás: a kiválasztott téma mélységének megfelelően.
5. Elemzés: a kiválasztott szempontok alapján történik.
6. Összehasonlítás: azonosságok, különbségek hangsúlyozása.
7. Adatrögzítés: a feldolgozott anyagot a megfelelő formában (táblázat, térkép, diagram, szöveg) kell rögzíteni.
8. Megfigyelés: képek, térképek, kiállítás.
9. Együttműködés: a csoport tagjai között.

Végső megjelenési forma

A projekt végére szépen összegyűlt az anyag minden tanuló dossziéjában: az internetről, a múzeumi látogatásból származó anyagok, a saját készítésű térkép és a választott cikk. A gyerekek kitalálták, hogy *versenyt* kellene rendezni ebből az anyagból az *elemis diákok* számára (4–5–6. évfolyam). Nemrég még ők is elemisek voltak, és szívesen vettek részt ilyen megmérettetéseken. *Kifüggesztették* tehát a versenyfelhívást, melyben megfogalmazták a teendőket. Az összegyűjtött, rendszerezett anyagokból *tablókat* készítettek. Figyeltek arra, hogy *áttekinthetőek, esztétikusak és informatívak* legyenek. Az elemi folyosóján, jól látható helyekre tették ki az ismertetőket. A megadott ideg mindenki olvashatta, jegyzetelhetette a tablókat. A tablók beszedése után került ki a 13+1-es TOTO, a beadási szelvényekkel együtt. A projektetek a kitöltött szelvényeket *értékelték*, megállapították a sorrendet és *kihirdették* az eredményeket. A három évfolyamból több mint 20 kisdíák indult. Meglepetésünkre az első helyezett a 4. évfolyamból került ki. Ez nagyon pozitív visszajelzés volt a számunkra!

Az elvégzett munkát minősítette. Nemcsak a projektetek tanultak sokat a félév során, hanem másoknak is sikerült ebből valamit átadni. Ezenkívül példát is mutattak a „kicsiknek”, hiszen a „nagyokra” mindig felnéznek.

Végül a projektbemutató! Nagyon ügyesen és határozottan mondta el mindenki a szövegét!

2. melléklet. AZ ÓRARENDKÉSZÍTÉS SZEMPONTJAI (l. A Kempelen Farkas Gimnázium Szervezeti és Működési Szabályzatának 4. számú melléklete, <http://www.kfg.hu>)

Az órarend összeállítása során a következő alapelvek betartására kell törekedni:

1. A nem készségi tárgyak (mint rajz, ének, testnevelés, osztályfőnöki) óráinak legalább a fele az első 5 órában legyen.
2. A készségi tárgyak órái legfeljebb a napi óraszám felét tegyék ki.
3. A készségi tárgyak heti egyenletes elosztására kell törekedni
4. A heti két órás tantárgyak ne egymás utáni napon legyenek.
5. A heti három órás tantárgyak ne egymás utáni három napon legyenek.
6. Az összevont testnevelésórák (5., 6., 7., 8. osztály) nagyszünet, ebédszünet vagy az utolsó óra előtt legyenek.
7. A 7. órák a hét első napjaira kerüljenek.

3. SZAKKIFEJEZÉSEK

adottság: veleszületett diszpozíció, neurális és/vagy pszichés apparátusok olyan jellegű elrendezettsége, amely alkalmassá tesz bizonyos cselekvési és viselkedésmódok, képességek és készségek kifejlesztésére

aktív hallgatás: érdeklődést, odafigyelést kifejező meghallgatás; a nevelésben és oktatásban való tudatos használata fontos eszköz. A humanisztikus szemléletű nevelési gyakorlatban alapvető fontosságú nevelői attitűd. Lényege, hogy a nevelő a gyermek mondandóját figyelmesen, de állásfoglalás és érzelmi megnyilvánulások nélkül hallgassa végig, jelezve, hogy igyekszik megérteni problémáját. Az aktív hallgatás hívei szerint ez a viselkedés hozzásegíti a gyermeket, hogy maga fogalmazza meg a problémát és jusson el a megoldásig (Gordon-tréning).

deduktív: az a gondolkodási művelet, amelyben a tárgyak bizonyos osztályaira vonatkozó meghatározott általános ismeretekből következtetést vonunk le az általános körébe tartozó egyes esetekre vagy kisebb csoportokra.

differenciálás: gyerekek, ifjak egyéni sajátosságaira tekintettel levő fejlődés, fejlesztés lehetőségeinek és feltételeinek biztosítása az oktatás által. A differenciálás szándéka hagyományosan az iskolarendszer (differenciálás az iskolarendszerben), a tanulók osztályokba sorolásának (osztályba sorolás, tagozatos osztály) és a mindennapi pedagógiai munkának (differenciálás az oktatási folyamatban) a szintjén valósul meg. Az iskolarendszer és az osztályokba sorolás szintjén ez egyben mindig szelekciót, megkülönböztetett kiválasztást is jelent, hiszen a gyerekek, ifjak kisebb-nagyobb csoportját meglevő, kiemelten kezelt sajátosságaik alapján választjuk ki a jelentkezők, az azonos életkorúak közül.

faktoranalízis: a tesztalkotásban és teszteredmények értelmezésében alkalmazott statisztikai módszer. A módszer lehetővé teszi, hogy a kutató meghatározza azt a legkisebb számú faktort (tényezőt), amely a tesztpontok közötti interkorrelációk megmagyarázásához szükséges.

hermeneutika: általában az értelmezés elmélete, vagyis azon szabályok összege, melyek szerint valamilyen irat értelmét fölfedezni és magyarázni kell.

induktív: az egyedi esetekből az általánosra következtetés folyamata, szabályok felismerése, modellek alkotása. Az induktív gondolkodás számos sajátossága értelmezhető a formális logikában az indukción és a dedukción összehasonlítása során tett megállapítások alapján. Például, az indukción is elmondható, hogy ellentétben a deduktív gondolkodással, nincsenek pontosan meghatározható, általánosan érvényes szabályai

IQ: az intelligenciateszt eredménye. A gyermek mentális korát (MK), vagyis azt a kort, amit a gyermek tanúsít akkor, amikor a tesztet teljesíti, elosztják tényleges életkorával (ÉK), és megszorozzák 100-zal ($IQ = MK/ÉK \times 100$). A definíciónak megfelelően az IQ átlagosan 100-as értéket szolgáltat.

készség: a cselekvés (és tevékenység) automatizált eleme, amely a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül funkcionál. A készség a teljesítményképes tudás része, a tanulás eredménye, ahol kellő számú gyakorlás eredményeként a cselekvéssor automatikusan lefut.

képesség: mérhető tudás, készség. Az adottságot és a megszerzett készségeket is beleértjük.

koedukáció: együttnevelés, a két nemhez tartozó gyermekek egy iskolában vagy iskolai csoportban való nevelése. Történelmileg a formális iskoláztatás először jórészt csak a fiúkra terjedt ki, a leányok oktatása tömegméretekben 20. századi jelenség.

A külön fiú- és leányiskolák összeolvadása a század közepétől fogva, különösen a komprehenzív jellegű iskola terjedésével egyre dominánsabb az európai, amerikai kultúrkörben.

konstruktív didaktika: a 20. század 80-as éveiben születtek meg azok a didaktikai (oktatáselmélet) elképzelések, amelyek a kognitív pszichológiai paradigmák keretei között megjelenő konstruktív tanulásszemlélet oktatáselméleti konzekvenciáira épülnek. A konstruktív tanulásszemlélet az ún. objektivisták ismeretelméletének kritikájaként fellépő konstruktivisták ismeretelméletén alapul. Ennek lényege, hogy az emberi megismerés nem az információk tárolása, egyszerű kumulációja a tudatban, hanem tudásnak a létrehozása, bővítése, konstrukciója, ami személyes, aktív értelmezési folyamatként a megismerő elmében zajlik a már birtokolt tudás alapján. A konstruktív ismeretelmélet élesen szemben áll mind az induktív-empirikus, mind a deduktív-racionalista ismeretelméletekkel, így a rá épülő oktatáselmélet is élesen szemben áll a megelőző, ezen ismeretelméletekre épülő vagy eklektikus tanulásfelfogásokat valló didaktikai rendszerekkel.

mediálás: a felnőtt által véghezvitt beavatkozási formák, amelyek az egyéni kognitív fejlődést és a kulturális örökség átadását szolgálják. A mediáció az emberi tanulás azon mechanizmusait alakítja ki, amelyek strukturális kognitív változásokhoz vezetnek és korrigálják a hiányos, vagy gyengébben fejlett értelmi funkciókat.

műveltség: olyan maradandó műveltségelemek összességét értjük, amelyek a több ezer éves kultúrák értékeiből tevődnek össze. Ide tartoztak az ókori görög és római klasszikusok művei, az irodalom, a filozófia ismerete. A humanizmus és a neohumanizmus eszméi ezt a tudásanyagot megerősítették. Ezen a műveltségfelfogáson rést ütött a 19. század természettudományos felfogásának erősödése, amely utat nyitott a tananyagban a reáliák nagyobb arányú megjelenésének és a gyakorlati életpályákra való felkészítésnek. Ennek látható jele volt a reálgimnáziumok megjelenése és térhódítása. A 20. század folyamán a műveltségi elemek háttérbe szorulása fokozatosan következett be. Ez megmutatkozik az óratervi arányok megváltozásában is. Az általános műveltség a természeti, gazdasági, társadalmi, az emberre, a tudományra, a technikára, a művészetekre, a magatartásra vonatkozó kultúra alapjainak az ember értékeiben, motivációiban, tevékenységében megnyilvánuló rendszere. Jellemzői: a kultúra minden lényeges területét felöleli, összhangba rendezi; mindenki számára lényeges és szükséges; az iskolázottság általános, kötelező szintjéhez kapcsolódik; az általános képzés és a szakképzés, a további (ön)művelődés közös tartalmi feltételeit foglalja magában. Az általános műveltség korszakonként különböző tartalmú, rendszerű, színvonalú. Függvénye az adott társadalom, gazdaság, politikai rendszer, kultúra fejlettségének, az iskolarendszer működésének, ezért a történelem során nagy változásokon ment keresztül (klasszikus, irodalmi, politikai, technikai műveltség).

metakognitív készségek: az a képességünk, hogy mentális műveleteinket és a problémák megoldására tett kísérleteinket alátámasztó logikát le tudjuk írni

nonverbális kommunikáció: olyan kommunikációs forma, amelynek használata során az ember nem szóbeli közlések útján továbbít információkat. A nonverbális kommunikáció színezhetsé, módosíthatja, ellensúlyozhatja a szóbeli közléseket, kiegészítheti, hangsúlyosabbá vagy világosabbá teheti egy-egy adott közlés értelmét, tartalmát, sőt nemegyszer helyettesítheti magát a szóbeli közlést is. Míg információs célú közléseknél a világ valamennyi kultúrájában a beszéd a leghatékonyabb kommunikációs forma, addig – mivel használata a legtöbbször nem tudatos – az érzelmek és attitűdök kifejezése terén sokan a nonverbális

kommunikációnak tulajdonítanak nagyobb jelentőséget. Megismerését elsősorban a hangok és a mozdulatok tanulmányozása segítette elő (paralingvisztika és kinezika). Természetes nonverbális kommunikációs üzenetek közvetítője a mimika, a tekintet, a gesztus, a testtartás, a térközsabályozás, továbbá a beszéd sebessége, a hang magassága, erőssége, dallamossága, valamint a beszédet kísérő nem nyelvi elemek (sikkantás, füttyentés, szisszenés stb.). Mesterséges nonverbális kommunikációnak tekinthetők a kulturális szignálok (egyenruha, jelvények, hajviselet, ékszerek, illatok, ruházkodási stílus, lakásberendezés, státusszimbólumok, mint pl. a divatkutya, autómárka stb.) és az argumentatív kommunikáció bizonyos formái is (l. testbeszéd).

operáns tanulás: a klasszikus kondicionáláson alapuló tanulás és megerősítés (Thorndike és Skinner által) továbbfejlesztett modellje. Azokat a feltételeket jelenti, amelyek között bizonyos műveletek, reakciók vagy cselekvések jelentkezésének valószínűsége a megerősítő események vagy ingerek útján oly módon válik megváltoztathatóvá, hogy azok a viselkedésmódok ugyanilyen vagy hasonló helyzetben instrumentálisan (megerősítés gyors elérésének eszközeiként) jelentkezzenek. Az operáns tanulás mindig olyan tevékenységekre vonatkozik, amelyek megerősítő ingerek útján lehetővé teszik valamely kielégítő állapot elérését.

önálló tanulás: közvetlen irányítás nélkül, önirányítottan (egyéni tanulási szokások vagy tanulási stratégiák alapján) végbemenő tanulás. Célja a tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban, ezáltal a független, önálló kritikai gondolkodás, a problémamegoldó képesség fejlesztése. A célok elérését a tanulók folyamatos önmegfigyelése, önellenőrzése, a tanulás eredményességével kapcsolatos felelősségérzet kialakulása és a tanár aktivizáló (aktivizálás), motiváló (motiválás), szükség esetén korrigáló tevékenysége segíti. Az önálló tanulást megelőzheti előkészítés, direkt irányítás az iskolai oktatási folyamat egyes szakaszaiban (pl. önálló munka mint szervezési mód, valamint otthoni tanulás formájában), de végbemehet egyéni kezdeményezésből, pl. az érdeklődés alapján is.

programozott oktatás: az oktatásnak az a formája, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló gondosan összeválogatott feladatokból álló program segítségével, közvetlen tanári irányítás nélkül, egyénileg tanuljon.

szerepkonfliktus: egy intézményben (iskolai) pozíciót betöltő pedagógusnak az intézmény és a társadalmi környezet nyomására több szerepet is be kell egyidejűleg töltenie. A pedagógus szakmai pozícióján belül elsősorban a „szakember”, a „nevelő”, és a „tisztviselő-hivatalnoki” szerepeket szokás megkülönböztetni. A pedagógus „szakemberként” oktat és értékel, „nevelőként” nevel, fegyelmez, osztályfőnöki teendőket lát el, „tisztviselőként” pedig adminisztrál, tanmenetet készít, programokat szervez. A pedagógusszerepek az egyén más társadalmi szerepeinek rendszerébe illeszkednek. Az illeszkedés az egyes pedagógusi szerepek közt és a pedagógus más társadalmi szerepeihez nem mindig harmonikus, bizonyos szerepek megvalósítása akadályozza, nehezíti vagy lehetetlenné teszi mások megvalósítását. Ilyenkor szerepfeszültség vagy szerepkonfliktus adódhat az egyes szerepek közt (pl. a nevelői és a szakember szerepe közt a tanítás vagy nevelés hangsúlyozásának dilemmájában, vagy a tisztviselői és az oktatói szerep közt, ha az előbbi túl sok időt és energiát von el a másik feladattól).

szocializáció: az a folyamat, amelyben a gyerekek társadalmuk normáit, értékeit és ismereteit elsajátítják

szociális tanulás: a pedagógiai folyamatokban a szaktantárgyak tartalmának tanulása mellett a szociális tanulási tartalmak elsajátításának folyamata. Egyik értelmezés az

iskolai kulturális tanulási tartalmak egy különleges osztályának, azok szociális vonatkozásainak külön tantárgyi keretben történő megtanulását (pl. társadalmi ismeretek) állítja előtérbe. A második értelmezés elsősorban a tanulás vonatkozásait hangsúlyozza. Ez a megközelítés a tanulási folyamatok olyan szociális kereteinek kialakítását jelenti, amely az oktatás új szociális jellegű szervezeti formáinak megvalósulását tenné lehetővé, mint például a csoport- vagy páros munka, illetve olyan új tevékenységformáknak az oktatásba való bevezetése, mint például a projekt munka vagy az iskolának a társadalmi élet felé történő megnyitása által.

szokás: automatizált cselekvéseket tartalmazó, sztereotip, azonos módon, gyakran ismétlődő viselkedéssor. A hétköznapi nyelvben többféle jelentése van: a rutincselekvések mozdulatainak mechanikus, félautomatizált sorozata, ideges, kényszeres megnyilvánulások, a beszéd egyes elemei és fordulatai, a gondolkodás jellegzetes módjai. A nevelésben gyakran etikai megítélés tárgya: jó és rossz szokások.

sztereotípiá: előre kigondolt, megalkotott – sokszor tudattalanul ható – elképzelések, hiedelmek egy egyénről vagy egy csoportról. Ezek az elképzelések általában felszínes ismereteken, felszínes jellegzetességeken vagy a csoport egyes tagjainál megfigyelt tulajdonságok az egész csoportra történő általánosításán alapulnak. A sztereotípiák általában viszonylag merevek és nehezen megváltoztathatók, még a sztereotípiával ellentétes közvetlen tapasztalatnak is ellenállnak.

tanulóközpontú didaktika: az érintetteket is be kívánja vonni az intézményesített oktatási folyamatok tervezésébe és kialakításába, és lehetővé kívánja tenni az önrendelkezési és beleszólási jog gyakorlását, az ember önmagának és embertársainak felelősséggel tartozó cselekvését, mivel felfogása szerint az iskolának és az oktatásnak inkább a tanuló perszonalitását kellene figyelembe vennie, és az önrendelkezés, a beleszólási jog megvalósításával már az iskola intézményében – mint a társadalom egyik alrendszerében – valóra kellene váltani a társadalom deklarált demokratizmusát.

taxonómia: események, jelenségek vagy tárgyak olyan speciális osztályozása, amelyben az osztályok egymásutánját egységes elv határozza meg. Az osztályozandó jelenségeknek természetes rendezőelve van. Taxonomikus osztályozás pl. az elemek periódusos rendszere vagy az állat- és növényvilág törzsfajlódáson alapuló klasszifikációja.

testbeszéd: nonverbális kommunikáció. Nem tudatos jelzések, ritkán irányíthatók (megtévesztés, színészkedés). A testbeszédben a jelek 3 fő csoportját különböztetik meg: a negatív, a bizonytalanságot kifejező és a pozitív jeleket. A negatív jelek nem feltétlenül ellenséges hozzáállást jelentenek, kifejezhetik a félelmet is. Öt csatornából – arc, kar, kéz, láb, testtartás – lehet ezeket a jeleket „fogni”.