Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához

BALLÉR, ENDRE
GOLNHOFER, ERZSÉBET
FALUS, IVÁN
KOTSCHY, BEÁTA
NÁDASI, MÁRIA
NAHALKA, ISTVÁN
FEYÉR, JUDIT
RÉTHY, ENDRÉNÉ
SZIVÁK, JUDIT
VÁMOS, ÁGNES
Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához
BALLÉR, ENDRE
GOLNHOFER, ERZSÉBET
FALUS, IVÁN
KOTSCHY, BEÁTA
NÁDASI, MÁRIA
NAHALKA, ISTVÁN
FEYÉR, JUDIT
RÉTHY, ENDRÉNÉ
SZIVÁK, JUDIT
VÁMOS, ÁGNES

Publication date 2003
Szerzői jog © 2003 Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.,

Szerkesztette: FALUS IVÁN

Az egyes fejezetek szerzői:
A tanterv - BALLÉR ENDRE (8. fejezet)
A tanuló - GOLNHOFER ERZSÉBET (3. fejezet)
A pedagógiai értékelés - GOLNHOFER ERZSÉBET (15. fejezet)
A pedagógus - FALUS IVÁN (4. fejezet)
Az oktatás stratégiái és módszerei - FALUS IVÁN (10. fejezet)
Az oktatás célrendszer - KOTSCHY BEÁTA (6. fejezet)
Az iskolai oktatómunka tervezése - KOTSCHY BEÁTA (18. fejezet)
Az oktatás szervezeti keretei és formái - M. NÁDASI MÁRIA (13. fejezet)
Az oktatás szervezési módjai - M. NÁDASI MÁRIA (14. fejezet)
Az oktatás társadalmi meghatározottsága - NAHALKA ISTVÁN (2. fejezet)
A tanulás - NAHALKA ISTVÁN (5. fejezet)
Az oktatás tartalma - NAHALKA ISTVÁN (7. fejezet)
Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei - PETRINÉ FEYÉR JUDIT (12. fejezet)
A különleges bánnásmódot igénylő gyermekek - PETRINÉ FEYÉR JUDIT (16. fejezet)
Tartalom

Először a hatodik, átdolgozott kiadáshoz ................................................................. xv
1. Oktatásielméleti irányzatok (RÉTHY ENDRÉNÉ) ................................................................. 1
   Az oktatásielmélet értelmezése .................................................................................. 1
      Az oktatás hátköznapi felfogása ............................................................................. 1
      Az oktatás tudományos megközelítése .................................................................... 2
      Az oktatásielmélet tudományos megközelítése ....................................................... 2
   A tudomány előtti elképzélések, filozófiai gyökerek és a gyakorlat ................................ 3
   A megszülető pedagógiai disziplína „oktatásielméleti” koncepciója ............................ 4
   A társadalmi igényekhez igazodó irányzatok ............................................................. 6
   Az oktatásielmélet differenciációjához kapcsolódó irányzatok .................................... 7
      Szociológiai irányzatok ............................................................................................... 7
      Pszichológiai irányzatok ........................................................................................... 8
      Lingüistikai, interakciós, kommunikációs irányzat ................................................ 8
   Az oktatásielmélet integrálódásához kapcsolódó irányzatok ......................................... 9
      Kibernetikai, rendszerszemléleti irány ................................................................. 9
      Az oktatás hatékonyságát segítő irányzatok .......................................................... 10
      A curriculárus didaktikai irányzat ......................................................................... 11
   Napjaink alternatív irányzatok .................................................................................... 12
      Az iskolák filozófiájában, szellemségében, kitűzött céljaiban mutatkozó alternativitás 13
      Alternativitás az oktatás tartalmában ..................................................................... 14
      A szervezeti formák alternativitása ........................................................................ 15
      A módszerek alternativitása ................................................................................... 15
      Alternativ eszközök .................................................................................................. 15
   A posztmodern irányzat ............................................................................................ 16
   Elmélet kontra gyakorlat ........................................................................................... 18
   Összefoglalás .............................................................................................................. 18
   Feladatok ..................................................................................................................... 18
   Irodalom .................................................................................................................... 19
2. Az oktatás társadalmi meghatározottsága (NAHALKA ISTVÁN) ........................................ 23
   Az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei ............................. 23
      Az iskola funkcióinak leírása .................................................................................. 23
      Az oktatás funkcióiról a szociológiai megközelítésből kiindulva ............................ 24
      Az esélyek egyenlőtlensége értelmezésének elméleti keretei .................................. 28
   A társadalmi meghatározottság érvényesülésének eszközei, folyamatai ..................... 29
   Válaszok a „kiket tanítunk?” kérdésre ......................................................................... 29
<table>
<thead>
<tr>
<th>A tanulás intézményrendszerének társadalmi szabályozása</th>
<th>30</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A pedagógiai fejlesztés szabályozása</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>A társadalmi egyenlőtlenségek kezelése a tanítás-tanulás folyamatában</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Az iskolarendszer befolyásoló szerepe</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Szelektíós hatások a tanítási-tanulási folyamatban</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>Összefoglalás</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>Feladatok</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>Irodalom</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>3. A tanuló (GOLNHOFER ERZSÉBET)</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>Bevezetés</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>A gyermek- és az ifjúkor a változó időben</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>A tanulók és az iskolák</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>A pedagógusok gyermek- és tanulószemléletét befolyásoló tényezők</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>Elv, problémák az egyéni sajátosságok értelmezésében</td>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>A tanulók megismerése, megértése</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>A megismerés szempontjai</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>A megismerés folyamata és módszerei</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>A megismerés korlátai, akadályai</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>Összefoglalás</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>Feladatok</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>Irodalom</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>4. A pedagógus (FALUS IVÁN)</td>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>Bevezetés</td>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>A kedvelt, eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok</td>
<td>59</td>
</tr>
<tr>
<td>Az alapvető személyiségvonások, az alapképességek</td>
<td>59</td>
</tr>
<tr>
<td>A pedagógiai képességek</td>
<td>61</td>
</tr>
<tr>
<td>A gyakorlati készségek</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>A pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések</td>
<td>63</td>
</tr>
<tr>
<td>A pedagógiai tudás</td>
<td>66</td>
</tr>
<tr>
<td>A sémák, az intuíció</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>A pedagógiai tudás jellege</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>A pedagógiai tudás tartalma</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>A reflektív gyakorlat</td>
<td>70</td>
</tr>
<tr>
<td>Összefoglalás</td>
<td>74</td>
</tr>
<tr>
<td>Feladatok</td>
<td>75</td>
</tr>
<tr>
<td>Irodalom</td>
<td>75</td>
</tr>
<tr>
<td>5. A tanulás (NAHALKA ISTVÁN)</td>
<td>78</td>
</tr>
</tbody>
</table>
A tanulás tartalma (NAHALKA ISTVÁN) ............................................................................................................................................... 134
6. Az oktatás célrendszerének alapja (KOTSCHY BEÁTA) ......................................................................................................................................... 107
Irodalom ............................................................................................................................................................................................ 131
Feladatok .......................................................................................................................................................................................... 129
Az általános célok konkrét követelményekké alakítása  ........................................................................................................................ 126
Az oktatási cél funkciói  ...................................................................................................................................................................... 111
Bevezetés ......................................................................................................................................................................................... 107
Irodalom ............................................................................................................................................................................................ 103
Feladatok .......................................................................................................................................................................................... 103
Összefoglalás .................................................................................................................................................................................... 102
A tanulás irányítása a korszerű pedagógiai elkötelezésekben ........................................................................................................... 96
Az oktatásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése ........................................................................................................................ 79
A tanulóra és a tanítási-tanulási folyamatra vonatkozó ismeretek hatása az oktatási célok kiválasztására ............................... 116
A nevelésfilozófiai nézetek hatása az oktatási célok kiválasztására ............................................................................................. 115
A társadalmi értékek, szükségletek, tevékenységek hatása az oktatási célok kiválasztására ......................................................... 112
Az empirizmus hatása, a szemléltetés pedagógiaja .......................................................................................................................... 80
A tanulás folyamatáról alkotott elképzelések jelentős átalakulása a 20. század első felében, a cselekvés pedagógiaja ………… 84
A kognitivizmus más útjai, a konstruktivista pedagógia megszületése ......................................................................................... 89
A tanulási folyamat mint konstrukció ......................................................................................................................................... 92
A tanulás tartalmának történeti alakulása a gyermek szempontjának érvényesülése szerint ................................. 138
7. Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN) ............................................................................................................................................... 134
Az oktatás tartalmának történeti alakulása a társadalmi igények változása szempontjából ................................................. 137
Az oktatás tartalmának történeti alakulása a gyermek szempontjának érvényesülése szerint .................................................. 138
<table>
<thead>
<tr>
<th>Topic</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Az oktatási folyamat különböző szempontú megközelítése</td>
<td>181</td>
</tr>
<tr>
<td>Bevezetés</td>
<td>180</td>
</tr>
<tr>
<td>Irodalom</td>
<td>177</td>
</tr>
<tr>
<td>Feladatok</td>
<td>177</td>
</tr>
<tr>
<td>Összefoglalás</td>
<td>176</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Az oktatási folyamat</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>8. A tanterv (BALLÉR ENDRE)</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bevezetés</td>
<td>154</td>
</tr>
<tr>
<td>A tanterv értelmezésének változásai, pedagógiai összefüggései</td>
<td>155</td>
</tr>
<tr>
<td>Az oktatás tartalma a tantervben; kiválasztásának fő szempontjai</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>Az oktatási tartalom elrendezésének tantervi modelljei</td>
<td>158</td>
</tr>
<tr>
<td>A tantervi értelmezés szerepe, fő jellemzői</td>
<td>163</td>
</tr>
<tr>
<td>A tantervi értelmezés átfogó szerepe</td>
<td>163</td>
</tr>
<tr>
<td>A tantervi értelmezés és követelmények szoros kapcsolata</td>
<td>164</td>
</tr>
<tr>
<td>A tantervi értelmezés objektív és szubjektív alapjainak párhuzamos megerősödése</td>
<td>165</td>
</tr>
<tr>
<td>Üjabb tendenciák a tanterveknek az oktatás tartalmi szabályozásában betöltött szerepében</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>A tantervek szerepének megváltozása</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>Erősödik a tantervek „perszonalizációja” (egyénekre szabhatósága)</td>
<td>167</td>
</tr>
<tr>
<td>A tantervekben nagyobb hangsúlyt kap a tudástartalmak, ismeretanyagok integrációja</td>
<td>167</td>
</tr>
<tr>
<td>A tanulási tartalmak szélesebb folyamatba illeszkedése</td>
<td>168</td>
</tr>
<tr>
<td>A szakképzés tantervfejlesztésének megnövekedett hatása az általános képzés tanterveiben</td>
<td>168</td>
</tr>
<tr>
<td>Az információs és kommunikációs technika (IKT) alkalmazásának növekvő szerepe a tantervfejlesztésben</td>
<td>169</td>
</tr>
<tr>
<td>A tantervelmélet 19–20. századi meghatározó koncepcióinak áttekintése</td>
<td>171</td>
</tr>
<tr>
<td>A tantervelmélet kezdetei</td>
<td>171</td>
</tr>
<tr>
<td>A tantervelmélet fő szakaszai a 20. században</td>
<td>172</td>
</tr>
<tr>
<td>Ósszefoglalás</td>
<td>176</td>
</tr>
<tr>
<td>Feladatok</td>
<td>177</td>
</tr>
<tr>
<td>Irodalom</td>
<td>177</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>9. Az oktatási folyamat (RÉTHY ENDRÉNÉ)</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bevezetés</td>
<td>180</td>
</tr>
<tr>
<td>Az oktatási folyamat különböző szempontú megközelítése</td>
<td>181</td>
</tr>
<tr>
<td>Az oktatási folyamat</td>
<td>182</td>
</tr>
<tr>
<td>Az önszabályozást kiépítő oktatási folyamat</td>
<td>183</td>
</tr>
<tr>
<td>Topic</td>
<td>Page</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------------------------------------------</td>
<td>------</td>
</tr>
<tr>
<td>Tantárgyi tartalom tudásának folyamata</td>
<td>185</td>
</tr>
<tr>
<td>A tanulni tudást és tanulási motivációt kifejlesztő folyamat</td>
<td>187</td>
</tr>
<tr>
<td>A tanulási motivációt fejlesztő folyamat</td>
<td>188</td>
</tr>
<tr>
<td>A kognitív stratégia, metakogníció</td>
<td>190</td>
</tr>
<tr>
<td>Motivációs stratégia</td>
<td>191</td>
</tr>
<tr>
<td>A kognitív önszabályozó stratégia</td>
<td>192</td>
</tr>
<tr>
<td>Motivációs önszabályozó stratégia</td>
<td>193</td>
</tr>
<tr>
<td>Összefoglalás</td>
<td>197</td>
</tr>
<tr>
<td>Feladatok</td>
<td>197</td>
</tr>
<tr>
<td>Irodalom</td>
<td>198</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)</td>
<td>202</td>
</tr>
<tr>
<td>Bevezetés</td>
<td>203</td>
</tr>
<tr>
<td>Az oktatási stratégia fogalma</td>
<td>204</td>
</tr>
<tr>
<td>Az oktatási stratégiák fajtái</td>
<td>205</td>
</tr>
<tr>
<td>Célközpontú stratégiák</td>
<td>205</td>
</tr>
<tr>
<td>Szabályozáselméleti stratégiák</td>
<td>209</td>
</tr>
<tr>
<td>Az oktatási módszer fogalma</td>
<td>213</td>
</tr>
<tr>
<td>A módszerek csoportosítása, osztályozása</td>
<td>214</td>
</tr>
<tr>
<td>Oktatási módszerek</td>
<td>215</td>
</tr>
<tr>
<td>Az előadás</td>
<td>216</td>
</tr>
<tr>
<td>A magyarázat</td>
<td>220</td>
</tr>
<tr>
<td>Az elbeszélés</td>
<td>225</td>
</tr>
<tr>
<td>A tanulók kiselőadásai</td>
<td>225</td>
</tr>
<tr>
<td>A megbeszélés</td>
<td>226</td>
</tr>
<tr>
<td>A vita</td>
<td>230</td>
</tr>
<tr>
<td>Szemléltetés</td>
<td>232</td>
</tr>
<tr>
<td>Munkáltató módszer</td>
<td>235</td>
</tr>
<tr>
<td>A projektmódszer</td>
<td>236</td>
</tr>
<tr>
<td>A tanulási szerződés</td>
<td>238</td>
</tr>
<tr>
<td>A kooperatív oktatási módszer</td>
<td>240</td>
</tr>
<tr>
<td>A szimuláció, a szerepjáték és a játék</td>
<td>241</td>
</tr>
<tr>
<td>Tanulmányi kirándulás</td>
<td>242</td>
</tr>
<tr>
<td>Házi feladat</td>
<td>243</td>
</tr>
<tr>
<td>A módszerek kiválasztása</td>
<td>245</td>
</tr>
<tr>
<td>Összefoglalás</td>
<td>247</td>
</tr>
<tr>
<td>Feladatok</td>
<td>248</td>
</tr>
<tr>
<td>Irodalom</td>
<td>249</td>
</tr>
</tbody>
</table>
11. Tanulásszervezés (SZIVÁK JUDIT) .......................................................................................................................................................... 255
   Bevezetés .............................................................................................................................................................................................. 255
   A tanár szervezetévékenységét meghatározó elméleti megközelítések .......................................................................................... 256
   A szervezési és tanítási problémák megkülönböztetése ............................................................................................................. 258
   A szervezés tevékenységformái .................................................................................................................................................. 259
   Nem célirányzott szervezési-irányítási eljárások, tanár gyakorlatok .......................................................................................... 267
   Összefoglalás .................................................................................................................................................................................. 268
   Feladatok .......................................................................................................................................................................................... 269
   Irodalom ......................................................................................................................................................................................... 269

12. Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei (PETRINÉ FEYÉR JUDIT) ..................................................................................................... 272
   Bevezetés .............................................................................................................................................................................................. 272
   A taneszköz fogalma ........................................................................................................................................................................ 273
   A taneszközök története ............................................................................................................................................................. 274
   A taneszközök csoportosítása .................................................................................................................................................. 276
   A taneszközök jellemzői ............................................................................................................................................................. 279
   Taneszközök kiválasztása, hatékonysága ..................................................................................................................................... 279
   Taneszközök az oktatási folyamatban ..................................................................................................................................... 283
   Összefoglalás .................................................................................................................................................................................. 286
   Feladatok .......................................................................................................................................................................................... 287
   Irodalom ......................................................................................................................................................................................... 288

13. Az oktatás szervezeti keretei és formái (M. NÁDASI MÁRIA) ................................................................................................... 291
   Az oktatás szervezeti keretei ..................................................................................................................................................... 292
   Az osztály a tanítás-tanulás társas közege ............................................................................................................................. 292
   Az osztályba sorolás szempontjai ......................................................................................................................................... 294
   Koedukáció az osztályban ....................................................................................................................................................... 296
   Az osztálylétszám és az oktatás eredményessége ................................................................................................................... 299
   Az oktatás egyéb szervezeti keretei ......................................................................................................................................... 300
   Az oktatás szervezeti formái ..................................................................................................................................................... 302
   A tanítási óra időtartama ......................................................................................................................................................... 302
   Rituálék a tanítási órán ............................................................................................................................................................. 303
   Az órarend ....................................................................................................................................................................................... 303
   A tanítási órák pedagógiai rendszere ..................................................................................................................................... 304
   A tanítási óra menete ............................................................................................................................................................... 305
   Az oktatás más szervezeti formái ......................................................................................................................................... 306
   Összefoglalás .................................................................................................................................................................................. 307
   Feladatok .......................................................................................................................................................................................... 307
   Irodalom ......................................................................................................................................................................................... 308
<table>
<thead>
<tr>
<th>Chapter</th>
<th>Title</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>14.</td>
<td>Az oktatás szervezési módjai (M. NÁDASI MÁRIA)</td>
<td>312</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A szervezési mód és munkaforma értelmezése</td>
<td>312</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A frontális munka</td>
<td>313</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A frontális munka lényege</td>
<td>313</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A frontális munka megjelenése a nevelés történetében</td>
<td>313</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A frontális munka jelenleg az oktatás domináns szervezési módja</td>
<td>313</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A frontális munka hatása a résztvevőkre</td>
<td>315</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Az egyéni munka</td>
<td>316</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Az egyéni munka lényege és változatai</td>
<td>316</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Az egyéni munka történeti szempontból</td>
<td>318</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Az egyéni munka a gyakorlatban</td>
<td>318</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Az egyéni munka hatása a résztvevőkre</td>
<td>319</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A párban folyó tanulás</td>
<td>320</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A párban folyó tanulás lényege és változatai</td>
<td>320</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A párban folyó tanulás történeti szempontból</td>
<td>320</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A párban folyó tanulás a gyakorlatban</td>
<td>321</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A párban folyó tanulás hatása az érintettekre</td>
<td>322</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A csoportmunka</td>
<td>322</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A csoportmunka lényege</td>
<td>322</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A csoportmunka történeti szempontból</td>
<td>323</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A csoportmunka a gyakorlatban</td>
<td>323</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A csoportmunka hatása a résztvevőkre</td>
<td>326</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A szervezési módok szimultán alkalmazásáról</td>
<td>326</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Összefoglalás</td>
<td>328</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Feladatok</td>
<td>328</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Irodalom</td>
<td>330</td>
</tr>
<tr>
<td>15.</td>
<td>A pedagógiai értékelés (GOLNHOFER ERZSÉBET)</td>
<td>334</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Bevezetés</td>
<td>334</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Az értékelés fogalma, funkciói és szintjei</td>
<td>335</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Az értékelés értelmezésének változásai, az értékelés fogalma</td>
<td>335</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Az értékelés funkciói, tárgyai, szintjei</td>
<td>335</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Értékelési modell</td>
<td>339</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Külső és belső értékelés</td>
<td>340</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Értékelés a tanítás során</td>
<td>341</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Célként – tapasztalatok – értékelés</td>
<td>341</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés</td>
<td>342</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Az értékelés szerepe a személyiség fejlődésében, az iskolai teljesítmények alakításában</td>
<td>344</td>
</tr>
<tr>
<td>Topic</td>
<td>Page</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------------------------------------------</td>
<td>------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A különleges bánásmódot igénylő gyermek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)</td>
<td>360</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bevezető</td>
<td>360</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A különleges bánásmódot igénylő gyermek fogalma, típusai</td>
<td>360</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A különleges szükségletek okai, fokai</td>
<td>362</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A különleges bánásmódot igénylők aránya a népességben</td>
<td>363</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Törvényi szabályozás</td>
<td>364</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A speciális nevelési szükségletű gyermekek integrált-inkluzív nevelése</td>
<td>365</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tanulási problémákkal küzdő tanulók</td>
<td>369</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Magatartászavarok miatt problémas tanulók</td>
<td>370</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kivételes képességű tanulók, tehetségesek</td>
<td>371</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A tehetség meghatározása</td>
<td>371</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A tehetség kialakulásának feltételei</td>
<td>372</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A tehetség összetevői</td>
<td>372</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A tehetség irányai</td>
<td>375</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tehetségnevelés, tehetségfejlesztés</td>
<td>375</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Összefoglalás</td>
<td>382</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Feladatok</td>
<td>383</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Irodalom</td>
<td>383</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17. Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNÉS)</td>
<td>388</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bevezetés</td>
<td>388</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A különleges bánásmódot igénylő csoport fogalma, típusai, az eltérés oka</td>
<td>389</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fogalmi keretek, tipológia</td>
<td>389</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Az eltérő bánásmód indokai</td>
<td>390</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kisebbségek oktatásának elmélete és gyakorlata</td>
<td>391</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A multikulturalizmus és interkulturalizmus fogalma</td>
<td>391</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kisebbségi csoportok oktatásának jogi alapja</td>
<td>391</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Különleges bánásmódot igénylő csoportok: nemzeti kisebbségek, romák, bevándorlók</td>
<td>392</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A nemzeti kisebbségek oktatása</td>
<td>392</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A cigány tanulók oktatása</td>
<td>393</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Külföldi tanulók oktatása ........................................................................................................................................................................ 393
Az interkulturális oktatás, kisebbségpedagógia sajátos didaktikája .................................................................................................. 394
A kisebbségi oktatás iskolai keretei .................................................................................................................................................. 394
Egyes társadalmi csoportok oktatásának célja ........................................................................................................................................... 395
Az oktatás sajátos folyamata .............................................................................................................................................................. 398
Stratégiaik, speciálisan kezelt módszerek, eljárások ............................................................................................................................... 399
Elérés az értékelésben, osztályzásban .................................................................................................................................................. 401
Elérés a tanulásban, a tanulás nyelvével kapcsolatos kérdések ........................................................................................................... 402
Összefoglalás ......................................................................................................................................................................................... 403
Feladatok ............................................................................................................................................................................................... 403
Irodalom ............................................................................................................................................................................................... 404
18. Az iskolai oktatómunka tervezése (KOTSCHY BEÁTA) .................................................................................................................. 407
A tervezési tevékenység sajátosságai ...................................................................................................................................................... 407
A pedagógus tervezési feladatai ............................................................................................................................................................ 411
A tervezés intézményi szintje. Pedagógiai program – helyi tanterv .................................................................................................. 411
A pedagógusok egyéni tervei. ........................................................................................................................................................... 414
Tanmenet – tematikus terv – óravázlat ............................................................................................................................................... 414
Új szempontokat érvényesítő alternatív tervek .................................................................................................................................. 418
Összefoglalás ......................................................................................................................................................................................... 420
Feladatok ............................................................................................................................................................................................... 421
Irodalom ............................................................................................................................................................................................... 422
19. A kezdő pedagógus (SZIVÁK JUDIT) .................................................................................................................................................. 424
Bevezető ............................................................................................................................................................................................... 424
A kezdő tanárok legfontosabb problémái ................................................................................................................................................. 425
A kezdő és tapasztalt tanárok tevékenységében, gondolkodásában megfigyelt alapvető különbségek .......................................................................................................................... 426
Tervezés ............................................................................................................................................................................................... 426
Észlelés – információfeldolgozás ......................................................................................................................................................... 428
Interaktív tevékenység ........................................................................................................................................................... 428
Döntési folyamatok, kognitív struktúrák .................................................................................................................................................. 429
Tanári attitűd ........................................................................................................................................................................................ 432
Pályakezdés ............................................................................................................................................................................................ 433
A tanár önismerete ................................................................................................................................................................................. 433
A kezdő lépések ...................................................................................................................................................................................... 436
Önelemző eljárások, fejlesztő technikák ................................................................................................................................................. 441
Összefoglalás ......................................................................................................................................................................................... 444
Feladatok ............................................................................................................................................................................................... 444
Irodalom ............................................................................................................................................................................................... 446

Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához
Az ábrák listája

IV.1. A kérdés elhangzása és a felelő kijelölése közötti döntések szempontjai ............................................................................................................................................................................ 64
IV.2. A gondolkodás és a cselekvés kapcsolata .................................................................................................................................................. 64
IV.3. A pedagógiai döntések fajtái (Sutcliffe–Whittfield, 1979 nyomán) ................................................................................................................................. 66
IV.4. Az értékelőrendszer szerepe a tudás és a gyakorlat fejlődésében ........................................................................................................... 72
VI.1. A célletelezés folyamata .................................................................................................................................................................................. 117
VIII.1. A tantervi követelmények dimenziói .................................................................................................................................................. 165
VIII.2. A pedagógiai kultúra integráló tényezői .................................................................................................................................................. 167
VIII.3. A Leonardo képzési projekt tantervelméleti moduljában alkalmazott didaktikai modell .................................................................................................................................................. 169
VIII.4. A tantervelmélet négy rétege ................................................................................................................................................................. 172
IX.1. Az önszabályozó tanulás összetevői .................................................................................................................................................. 185
IX.2. A probléma megoldás folyamata .................................................................................................................................................. 191
IX.3. A feladat megoldás hatékonyságát befolyásoló tényezők .................................................................................................................................................. 195
X.1. A teljesítmények alakulása a hagyományos oktatás és az optimális elsajátítási stratégia esetén .................................................................................................................................................. 212
X.2. A sikeres tanulás feltételei hagyományos és optimális elsajátítás esetén .................................................................................................................................................. 213
X.3. Kölcsönös kapcsolatok bemutatása hálódiagramon .................................................................................................................................................. 218
X.4. A házi feladat és a teljesítmény kapcsolata .................................................................................................................................................. 244
XII.1. A médiumkiválasztás szempontjai .................................................................................................................................................. 280
XVI.1. A szükségeletek dimenziói .................................................................................................................................................. 362
XVI.2. A Gauss-féle normális eloszlás: nagy tömegű minta vagy népesség szintjének vizsgálati eredménye .................................................................................................................................................. 364
XVI.3. Az adottságok és külső hatások kölcsönhatását érzékelteő .................................................................................................................................................. 373
XVIII.1. A tervezés Tyler-féle modellje .................................................................................................................................................. 408
XIX.1. Gondolkodási modellek .................................................................................................................................................. 430
A táblázatok listája

I.1. Az oktatással kapcsolatos fő felfogások dimenziói ................................................................. 12
I.2. Az alternatív pedagógiák fő jellemzői .......................................................................................... 16
V.1. A pedagógiában kialakult tanulásfelfogások főbb jellemzői ......................................................... 95
V.2. A cselekvés pedagógiája és a konstruktivistia pedagógia szemléletmódjának összehasonlítása ............................................................... 99
VIII.1. A tanterv különböző értelmezéseinek, szempontjainak összefoglaló táblázata ........................................ 156
VIII.2. A tantervek elrendezését segítő egzakt eljárások áttekintése ..................................................... 162
VIII.3. A tantervi értékelés fő funkciói, jellemzői a tantervefejlesztés folyamatában ................................. 163
VIII.4. Az internet szerepe a tantervefejlesztés egyes szakaszaiban ..................................................... 170
IX.1. Hierarchikus kifejtés .................................................................................................................. 181
X.1. Hierarchikus kifejtés .................................................................................................................. 217
X.2. Több szempontú elemzés .......................................................................................................... 217
XII.1. A taneszközök csoportosítása .................................................................................................. 277
XIII.1. A tanítási óra menete Herbart és követői szerint (Maskus, 1976: 118 nyomán) .......................... 305
Előszó a hatodik, átdolgozott kiadáshoz

Öt kiadást megért könyvünk átdolgozásakor óhatatlan felvetődött a kérdés: nem kellene-e a hatodik kiadásnak új címet adnunk. A cím változatlanul hagyták mellett döntöttünk. Miért?

A főcím, a „Didaktika” pontosan körülírja azt a tartalmat, amelyet a könyvbe kívántunk foglalni, az alcím: „Elméleti alapok a tanítás tanulásához” pedig jól fúrózi a tanárral válasz folyamatáról s benne az elméleti stúdiumok szerepéről vallott felfogásunkat.

A didaktika az oktatás, más szóhasználatban a tanítás és tanulás tudománya. Két alapvető kérdésre keresi a feleletet: „Mit tanítsunk?” és „Hogyan tanítsunk?”

Az első kérdéskörön belül az oktatás céljainak, tartalmának és az ezeket megtisztelő, elrendező tanterveknek a problematikájával foglalkozunk (VI–VIII. fejezet).


Az egyes stratégiák megvalósításához különféle módszereket, eszközöket használhatók fel, s a módszerek különböző szervezési módokban realizálhatók. Például a vita módszere érvényesülhet frontális, csoportos vagy páros formában, de ugyanazt elmondhatjuk a személyes tanulási módszerek és a megbeszélés módszereit is. Annak következtében, hogy bizonyos stratégiák, módszerek és szervezési módok gyakorta együtt jelennék meg, a közük lévő különbségek elmosódhatnak. A szociális készségek kialakítására irányuló stratégia keretében például leggyakrabban a kooperatív módszereket alkalmazzák, s a kooperatív módszerek leggyakrabban csoportos munkaformában valósulnak meg. Mindezt nem jelenti azt, hogy e stratégia keretében más módszerek ne volnának alkalmazhatók, vagy hogy a kooperatív módszerek és a csoportos szervezési mód azonos lenne.

Az oktatás megvalósulásának lényeges feltétele az értékelés, amelyel a XV. fejezet foglalkozik.

A könyv első öt, a didaktika fentiekben vázolt alapvető fejezetei az oktatást meghatározó tényezőket elemzi. A történetileg kialakult és jelenleg érvényes oktatásielméleti irányzatok bemutatása után a társadalom igényeire, a gyermekre, a pedagógusra vonatkozó fontosabb ismereteket, majd a tanulásra vonatkozó korszerű felfogást foglaljuk össze.

Külön említést érdemel a könyvnek a törzsanyagot követő négy fejezete. Szándékaink szerint könyvünk egészéig áthatja az a szemlélet, hogy minden tanuló egyedi személyiség, mindenki egyéni bánnásmódot igényel, vagyis differenciált oktatásra, nevelésre van szükség. A tanulók tulajdonképpen töltségének a személyisége, a megmûködését, amelyeket a könyv törzsanyaga
felvázol. Vannak azonban az átlagtól bizonyos képességeiket illetően pozitív vagy negatív irányba jelentősen eltérő gyermekek. Az ő érdekkükben íródott a különleges bánásmódot igénylő gyermekről szóló XVI. fejezet, melynek közreadását egyfelől a tehetséggondozással szemben növekvő társadalmi igény, másfelől a nehézségekkel küszködők integrált, illetve inkluzív oktatásának egyre szélesebb körben terjedő gyakorlata indokolja. A gyógypedagógiai képzettség nélküli pedagógusnak is képesnek kell lennie a speciális igények felismerésére és a segítségnyújtásra.

Egyre nagyobb számban vannak iskoláinkban olyan tanulók, akik számára a beilleszkedés, esetenként a tanulás az iskoláétól eltérő társadalmi háttérük miatt okoz nehézséget. Főként a nemzeti és etnikai kisebbségek, a bevándorlók gyermekeinek oktatásához ad segítséget a XVII. fejezet.

A tervezésről szóló ismereteket önálló fejezetbe gyűjtöttük, tekintettel a decentralizált tantervi szabályozás következtében megnövekedett feladatokra. A fejezetet a fő mondanivaló kifejtése után helyeztük el: igaz, hogy tervezni az összes többi feladat előtt kell, de csak a célok, a folyamat, a tartalom, a tanterv, a stratégiák, a módszerek, eszközök, szervezeti keretek és szervezési formák ismeretében lehet.

Az utolsó fejezet sajátos helyet foglal el a könyv egészetében. Azokkal a tipikus nehézségekkel szembesíti az olvasót, amelyek a pályakezdéskor, a munkába álláskor jelentkeznek, s ezek tekintéséhez nyújt segítséget.

Meg kell még magyaráznunk a könyv alcímét: „Elméleti alapok a tanítás tanulásához”. Kifejezésre kívánjuk juttatni, hogy a didaktika keretében felgyülemlett gazdag ismeretanyagból elsősorban azoknak a bemutatására vállalkozunk, amelyek elősegítik a tanításban való szerepet, amelyek a gyakorlatban hasznosíthatók. Azzal is tisztában vagyunk, hogy a tanítás mestersége vagy sokak szerint művészete elméletben, egy könyv segítségével nem megfelelően megjeleníthető.

A könyvet tíz szerző írta. Tíz autonóm személyiség, akik több évtizedes pedagógusoként a gyakorlat során – s e könyv megírása, majd átdolgozása alatt különböző – igyekeztek nézeteiket többszörösen megváltoztatni, összeegyeztetni. Reméljük, hogy a szemléletbeli különbségek következtében az egyes fejezetek között érzékelhető hangsúlyos különbségek csupán felhívják az olvasót és a pedagógust az elméleti és a gyakorlati feltételek megfelelő megkülönböztetésére.

A szerzők – az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának oktatói – megtisztelőnek tartják, hogy Ballér Endre professzor emeritus vállalkozott az átdolgozott kiadás tantervi fejezetének megírására.

A jelen, hatodik kiadás után sem tegyük koheynek befelévetni. Szándékonkban három új eredményeket és a gyakorlati tapasztalatokat hasznosíthatunk. Ehhez kérjük az Ólvasó segítségét, észrevételeit. (Cím: Falus Iván, ELTE Neveléstudományi Intézet, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27. e-mail: falus@ludens.elte.hu)


A szerkesztő
1. fejezet - Oktatáselméleti irányzatok (RÉTHY ENDRÉNÉ)

A fejezet témakörei

Az oktatáselmélet értelmezése

• A különböző oktatáselméleti irányzatok felosztására tett próbálkozások
• A tudomány előtti elképzelések, filozófiai gyökerek és a gyakorlat
• A megszülető pedagógiai disziplína „oktatáselméleti” koncepciója
• A tapasztalati pszichológiai szálak
• Értékelméleti irányzat
• A társadalmi igényekhez igazodó irányzat
•Az oktatáselmélet differenciációjához kapcsolódó, a különböző társ tudományok eredményeire interdiszciplinárisan építő irányzatok
• Az oktatáselmélet integrálódásához kapcsolódó irányzatok
• Napjaink alternatív irányzatai
• A posztmodern irányzat
• Elmélet kontra gyakorlat.

Az oktatáselmélet értelmezése

Az oktatás hétköznapi felfogása

Az oktatásnak – mint minden más tudományos fogalomnak – egyben hétköznapi értelmezése is van. A mindennapok gyakorlatában hétköznapi értelmezés szerint valamely információ, ismeret, tudás megtanítását, kezelését, elsajátítattatását értjük oktatáson. Tanítja, oktatja – időnként kioktatja – a szülő a gyermekét, a felnőtt a felnövekvőt, a többet tudó a kevésse tájékozottat. A tudás birtokosa megmutatja, elmondja, elmagyarázza, ismerteti az ismereteket, információkat az oktatásra szorulónak.
Az oktatás tudományos megközelítése

Az oktatás olyan, a kultúra közvetítésében meghatározó szerepű komplex, tudatos, tervszerű, direkt és indirekt tevékenység, mely az ismeretszerzésnek, a jártasságok, a készségek kiépítésének, a gondolkodási funkcióknak, attitűdöknnek, képességeknnek, magatartásszegyőződésformálásnak az alapvető eszköze, s legfontosabb törekvése az önszabályozó tanulás kialakítása (lásd IX. fejezet).

Azt a célirányos tevékenységet, mely a tanulás feltételeinek a megteremtését biztosítja, hívjuk tanításnak.

Az oktatás a nevelés mint az egyén konstruktív életvezetését megalapozó, közösség- és egyéniségfejlesztő funkciót egyaránt betöltő értékközvetítő, értékteremtő, komplex pedagógiai tevékenység fontos eszköze. (Bábosik, 1997.) A nevelési célok jelentős része magában az oktatási folyamatban valósul meg.

A képzés során az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazása segítségével megfelelő általános és speciális műveleti formulák, tevékenységek alakulnak ki az egyénben. A képzés meghatározott irányú speciális oktatásként is értelmezhető.

Az oktatáselmélet tudományos megközelítése

Az oktatáselmélet olyan multidiszciplináris tudományág, melynek fejlődését, változását a gyermekre vonatkozó tudományos nézetek alakulása, a társadalmi igények, elvárások változása, továbbá magának a pedagógia tudományának önfejlődése egyaránt befolyásolja.

Az oktatáselmélet átfogja mind a tanítás, mind a tanítás által irányított tanulás minden elméleti és gyakorlati problematikáját.

Az oktatáselmélet magában foglalja az oktatás céljának, tartalmának, folyamatának, stratégiának, módszereinek, szervezeti formáinak, kereteinek, eszközeinek tudományos kifejtését. (Lásd X–XIII. fejezetek.)

Az oktatáselmélet a gyakorlat számára kritériumokat állít, és meghatározza e kritériumok elérésének elégséges feltételét, azaz az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, viselkedésformák, attitűdök megszerzésének legcélervezetőbb módjaira vonatkozó szabályokat fogalmaz meg, s mércéit állít, útmutatást nyújt a tanítás vagy tanulás bármilyen speciális módjának elbírálásához, értékeléséhez.

Az oktatáselmélet a számára kritériumokat állít, és meghatározza e kritériumok elérésének elégséges feltételét, azaz az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, viselkedésformák, attitűdök megszerzésének legcélervezetőbb módjaira vonatkozó szabályokat fogalmaz meg, s mércéit állít, útmutatást nyújt a tanítás vagy tanulás bármilyen speciális módjának elbírálásához, értékeléséhez.

Az oktatáselmélet az iránytű szerepet tölti be a tantárgy-pedagógiaik számára. A tantárgy-pedagógiaik (szakdidaktikák, szakmódszertanok) ugyanis valamely műveltségi terület/tantárgy tanításának-tanulásának és a kapcsolódó nevelési feladatoknak módszereivel foglalkoznak.

A különböző oktatáselméleti irányzatok felosztására sokféle próbálkozás történt. Egységes osztályozásról, általános egyetértésen alapuló rendszerezésről egyáltalán nem beszélhetünk az oktatáselmélet területén. Az egymást kiegészítő, egymásból kifejlődő, egymás mellett ható irányzatok felosztása a legkülönbözőbb logikai alapon változatos formákat ölt.
Az oktatáseméli irányzatok felosztására több kísérlet is ismert. E fejezetben egy sajátos utat választottunk; foglalkozunk ugyanis az elméletek kialakulásának problémátorzétével, ezen belül a tudomány előtti, a pedagógia önálló tudománnyá válásának, differenciációjának, integrációjának folyamatában kialakuló, ható és a mát befolyásoló irányzatokkal.

A tudomány előtti elképzelések, filozófiai gyökerek és a gyakorlat

Amióta ember él a Földön, a világ megismerésére törekszik, s e törekvése szükségszerűen előhívja e megismerés megkönnyítésének, irányításának, vezetésének módjáról való gondolkodást. Hogyan származtatható át a tudás, s az átszármaztatás által hogyan válik az egyes ember élete jobbá? E megismerési törekvéseknek előbb a gyakorlata, majd később a filozófialája, még később pedig a tudománya, a pedagógia alakult ki.

Könnyen beláthatjuk, hogy eleve lehetetlen e több évezredes folyamatot rekonstruálni, akárcsak áttekinteni is azt, hogy miképpen fejlődtek az oktatásról vallott felfogások az ókörtől napjainkig. Ez nem is lehet célunk, az erre vonatkozó ismereteket a neveléstörténet közvetíti. (Pukánszky–Németh–Mann, 2001.) Mi csupán néhány problématörténeti tény felvázolásával szeretnénk napjaink oktatáseméli irányainak gyökereire rávilágítani.

Néprajztudósok, archeológusok vizsgálatai arra hívják fel a figyelmet, hogy a természeti „primitív” népek szabályo elképzelése határozza meg a felkészülést a felnőttkorra. A kézismeretek (gyűjtőgazdaság, vadászat stb.) a napi élet folyamataiban főképp utánzás, próbálkozás útként folyt meg a felnőttekkel a gyermekek, tehát közvetlenül a megtanuló viselkedést magában foglaló szituációban folyt a tanulás. A felnőttkor küszöbén pedig a beavatás (próba) szertartásán keresztül vált a közösség teljes jogú tagjává a fiatal. Már ekkor elkülönült a sámánok szerepe, akik e szertartásokra való felkészítést végeztek.

A következő fejlődési szakaszban, az ókorban a gyermekek oktatása kettős változáson megy keresztül. A megtanulandó ismeretek tömege messze meghaladja azt a mennyiséget, melyet bármely egyén az adott szituációból megszerezhet. Így fokozatosan kialakult a tanítás, az oktatás olyan egyre gazdaságosabb rendszere, módszere, intézményes formája, amely már nem a szituációban való megmutatás, utánzás, hanem szituáció kivüli közvetett módon, főként a verbális alapú (elmondásra) talált, s közvetítő személyeket igényelt. Ekkortól biztos állítható, hogy „a kultúra tanítása” a tanítást önmagában értékes tevékenységgé avatja. (Bruner, 1974: 256.)

A középkorban kialakulnak a mai értelemben vett iskolák, s a nevelés középpontjában a gyermek rosszra hajló természete elleni küzdelem áll. A skolászkolációs módszereket alkalmazzák az egyetemeken (bizonnyitardó tételek bemutatása, az ellenérvek, a mellette szóló érvek felsorakoztatása, a tétele kifejtése, az ellenérvek megcáfolása).

A pedagógia tudományának válása előtt főképpen a filozófia keretei között foglalkoztak a megismerés elméleti kérdéseivel (Platón, Arisztotelész, Cato, Varro, Cicero, Seneca), a gyakorlatot pedig a verbális, mechanikus, a gyermekek emlékezetére építtő büntetéssel, veréssel kísért ismeretközles jellemezte.
A megszülető pedagógiai diszciplína „oktatáselméleti” koncepciója

A 17. század a pedagógia önálló tudományá válasnának nagy százada. A filozófiából való kiválasztás, önállósulása után is még sokáig magán viseli a spekulatív elemeket, de a felgyűlt, rendszerbe foglalt gyakorlati tapasztalatok felhasználásával kifejlődik sajátos fogalomrendszere.

Az egyes teoretikusok rövid bemutatásakor a különböző filozófiai gyökerek, didaktikai célok, gyermekfelfogások, oktatási tartalmak, módszerek és eszközök érintésére törekedtünk.


Locke (1632–1704) a 17. század végén, az angol polgári forradalom után fejti ki pedagógiai koncepcióját, ezen belül oktatási felfogását. „Értekezés az emberi értelemről” (1690) című műve bevezetőjében az emberi tudás eredetét kutatja. A test és a lélek összefonódását hangsúlyozza, az emberi tudást a tapasztalatból eredezteti. Felfogása szerint a születés pillanatában az emberi tudat egy fehér laphoz (tabula rasa) hasonlatos, amelyre a külső és a belső tapasztalás írja rá a különböző tudattartalmakat. A gyermek képezhetőségébe vetett hite óriási. Szerinte nincsenek velünk született képzeleteink, ugyanakkor nem tagadja az egyéni adottságok meglétét.


A 18. századi francia felvilágosodás gondolkodójá, Rousseau (1712–1778) a gyermekfejlődés pillanatát a felnőtt életről. Rousseau szerint az emberi tudat célja, hogy a gyermek szabadon dönthető legyen a saját életében. (Rousseau, 1754; 1957: 200.)


171.) Tehát a készen kapott ismeretek Rousseau szerint nem sokat érnek, a gyermek ne „...tanulja a tudományt, hanem találja fel”. (Rousseau, 1957: 177.)

Rousseau nézetei a szabad, közvetett, természetes, gyermekeket a középpontba helyező nevelés eszméit tükrözik. Neveléssel kapcsolatos nézeteivel jóval megelőzte korát, kései hatása a reformpedagógiai mozgalmakban, a reformpedagógiaiakban és a humanisztikus pedagógiai irányzatokban él tovább.

A svájci pedagógus, Pestalozzi (1746–1827) nézetei szerint: „Az ember tanítása... nem más, mint segítséget nyújtani a természet önkibontakozására irányuló törekvéseknek.” (Pestalozzi, 1959: 75.) Az oktatásnak szerinte azt a menetet kell követnie, melyet a gyermeki természet is követ, amikor ismereteket szerez. Az oktatásnak a szemléletből kell kiindulnia, mert csak ennek alapján juthat el a növendék a teljes fogalmi világossággal.

Az oktatás a gyermeki szellemben rejlő lappangó erőknek a kibontakoztatása, eleven erőkké változtatása. Minden megértés feltétele az, hogy az új ismeret az előzetesen megszerzett ismerethez fűződjék. Az oktatásnak lépésről lépésre, fokról fokra hozzájárul nak szerinte haladnia. (Fináczky, 1927.) Pestalozzi nagy fontosságot tulajdonít a gyermeki tevékenységnek, amelyet ösztönként kezel. Az oktatásnak figyelembe kell vennie a gyermek egyéni önkibontakozására irányuló törekvést. Az emberi léleken belül benne vannak az erők és ösztönök, a pedagógiának csak kifejlődésükőről kell gondoskodnia. Az emberi tudás elemeit kutatta a szemléletet tekintette a tudás alapján. Az emberben levő természetes lehetőségek, „ösztönök” kibontakoztatásának kitűnő eszköze a munka. Felmerül nála a hasznosság is mint indíték, növendékei számára ugyanis egzisztenciális jelentősége is van a munkánkban, hiszen felnőtt életükben erre nélkülözhetetlen szükségük lesz.

Pestalozzi egynégy kivánt hatni a fejre, a kézre és a szívre, s e hatás módszertani és eszközi feltételek rendszerét a gyakorlatban is kipróbálta.

Az oktatás a gyermeki szellemben rejlő lappangó erőknek a kibontakoztatása, eleven erőkké változtatása.

A pszichológia önálló diszciplínává szerveződése előtt a didaktikán belüli tapasztalati pszichológiára építő tételekkel, elközelésekkel is.

Herbart (1776–1841) hatása szinte az egész 19. századi polgári pedagógiai átjárta.

Herbert szisztematikus logikai keretbe foglalta a pedagógiai s ezen belül a didaktikai gondolkodást. A nevelés célját a gyakorlati filozófiából, eszközt pedig a pszichológiából vezeti le. Nevehez fűződik a megismerés folyamatának vizsgálata is. A megismerés folyamatában két fokozat következik meg: az elmélyedés és az eszmélkedés. Mindkét fokozaton belül megkülönböztethető nyugvó, statikus és haladó, dinamikus szakasz. A megismerés folyamatában a statikus elmélyedést felváltja a dinamikus elmélyedés, ezt követi a statikus, majd a dinamikus eszmélkedés. A pedagógus által irányított megismerés a világosság, a képzettársítás, a rendszer és a módszer fokainal halad keresztül, jelentve a megértés, rögzítés, rendszerezés, alkalmazás különböző fázisait.

Didaktikai elközelésekének egyik kulcsfontossága az érdeklődéselmélet. Többen foglalkoztak már előtte is az érdeklődés kérdéseivel, de Herbert kísérlete megtett első ízben az érdeklődés mibenlétét lélektani alapról magyarázni, illetve az érdeklődés melletlét foglalkozó különféle felfogásokat egységes rendszerbe foglalni. E téren előtér eredménye jelentős, még akkor is, ha az általa alkalmazott spekulatív, mechanikus, intellektuális lélektanban mérhetetlen volt. Azokat a felfogásokat az érdeklődés, a képzettársítás, a rendszer és a módszer fokainal halad keresztül, jelentve a megértés, rögzítés, rendszerezés, alkalmazás különböző fázisait.

Didaktikai elközelésekének egyik kulcsfontossága az érdeklődéselmélet. Többen foglalkoztak már előtte is az érdeklődés kérdéseivel, de Herbert kísérlete megtett első ízben az érdeklődés mibenlétét lélektani alapról magyarázni, illetve az érdeklődés melletlét foglalkozó különféle felfogásokat egységes rendszerbe foglalni. E téren előtér eredménye jelentős, még akkor is, ha az általa alkalmazott spekulatív, mechanikus, intellektuális lélektanban mérhetetlen volt. Azokat a felfogásokat az érdeklődés, a képzettársítás, a rendszer és a módszer fokainal halad keresztül, jelentve a megértés, rögzítés, rendszerezés, alkalmazás különböző fázisait.
Oktatásméleti irányzatok (RÉTHY ENDRÉNÉ)

Újként hangoztatja, hogy az érdeklődés szintje, mélysége, sokoldalúsága szoros kapcsolatban van a tanulók öntevékenységével. Herbert tehát a gyermek pszichológiai sajátosságait is felismere, értelmezve próbálja a „hogyan tanítás” kérdését előtérbe helyezni.


**Willmann** (1839–1922) az értékelmétli filozófia alapjairól indulva megteremtette a kultúrpedagógiai irányzatot. Az oktatásmélet fő feladatának a műveltség átszármaztatását tekintette. Szétválasztotta és elemezte a kell (sollen) és a valós (sein) értékeket. Ennek alapján osztályozta tovább az objektív művelődési javakat. Az értékhordozás minősége alapján hierarchizálta az ismereteket: 1. a műveltség alapvető elemei körébe sorolta kora alapvető tantárgyait, például a klasszikus nyelveket, a vallástant, a filozófiát s a matematikát; 2. a járulékos, kiegészítő elemek köréhez a természettant, földrajzot és kémiát csatlakozta, és 3. a készség, ügyességi elemek körébe az ének, zene tárgyakat. Egyoldalúan és kizárólagosan a mit tanítás kérdéseit elemezte, teljes mértékben figyelmen kívül hagyva a hogyan, kiket kérdéseket, ezáltal normatív és intellektualista iránnyat alkott.

**A társadalmi igényekhez igazodó irányzatok**

A társadalom szükségleteire, igényeiire már Comenius, Locke és Pestalozzi is gondolt. Kerschensteiner (1854–1932) azonban külön irányzatot képviselt állampolgári nevelési koncepciójával. Szerinte a termelésben magas szinten helytálló munkaerőket kell nevelni, mégpedig a könyviskola helyett a munkaiskolában. E munkaiskolák célja, hogy az állampolgári érzület mellett „az ismeretanyag minimumával a készségek, képességek és a munkaöröm maximumát” bontakoztassa ki. (Kerschensteiner, 1972: 99.)

Szerinte az iskola legyen olyan munkaközösség kicsiben, mint minden jól működő állam nagyban. Kerschensteinernél a társadalmi igényekhez, a konkrét gyakorlathoz igazodó oktatásméleti irányzat bontakozik ki. Koncepciója normatív, irányított, tevékenységre orientált, és a társadalmi partnerviszonyra való felkészítést is hangsúlyozza. A felmerülő „milyenre oktatni” kérdésre a mindenkori társadalmi igények figyelembevételével adta meg tehát a választ.

A pragmatista alapú pedagógia vezéralakja, Dewey (1859–1952) műveiben a cselekvést tekinti a létezés lényegének. Dewey a 19–20. század fordulóján hallatlanul dinamikusnak, változónak láttja a körülotte zajló amerikai életet. Szerinte a nevelés célja a minden körülmények között cselekedni tudó ember kialakítása lehet; Dewey-nél a cselekvés a tanulás legfőbb eszköze, sőt a tanulás egyenlő a cselekvéssel. A tanulandó ismeretet a tanulók érdeklődéséhez kell szerzni: „A nevelést célzó oktatásnak biztosítani kell, hogy az iskolában tanított tárgyak a gyermek természetes és spontán érdeklődéséhez kötődjenek, ennek megfelelően differenciálódjanak, s tudatosan vezessenek további közvetlen, köznapos tapasztalathoz.” (Dewey,

Összefoglalva: a tudományos önállósulást a filozófiából való kiválás, egy új egész, a pedagógia létrejöttének hosszú folyamata jelentette.

Comeniusnak a mit, mivel, hogyan, hol tanítás-tanulás tág oktatáselméleti felfogása, Locke-nak a mit, kiknek, hogyan, Rousseau-nak a gyermek természethez igazodó, természetes, közvetett, szabad nevelésen, Pestalozzinak a gyermek öntevékenységen, munkán nyugvó elmélete, Herbartnak a filozófiai és lélektani alapú megismerési és érdeklődéselméleti hogyan tanítási koncepciója, Diesterwegnek a kit, hogyan, kik tanítási kérdésekre fokuszáló pszichológiai alapú didaktikai felfogása, Willmannak a mit tanítás kérdését elemző, Kersensteinernek a miilyenre oktatni kérdéseket taglaló koncepciója s Dewey pragmatista, cselekvésen, tapasztalatlon nyugvó elmélete folyamatosan járultak hozzá a tudományos elmélet megalkotásához.

A pedagógiát ekkor még a normativitás dominanciája jellemezte, habár időnként felmerült már az igény a tapasztalatok közvetett hasznosítására is. Mindez teljesen érthető, hiszen először az elméletet kellett megalakítni ahhoz, hogy a gyakorlat változzon. Ez az elmélet pedig csak a felgyűlt gyakorlati, tapasztalati ismeretek szintetizálásán keresztül született meg.

Az oktatáselmélet differenciációjához kapcsolódó irányzatok

A pedagógia, így az oktatáselmélet sem önmagába zárkózó tudomány, ma már az „embertudományok” eredményeinek felhasználása nélkül nem képes a felmerülő elméleti és gyakorlati problémák megválaszolására. Az új, gyorsan fejlődő társ tudományokat, interdisciplináris tudományágakat segéd tudományként használja fel (szociológia, a pszichológia különböző ágai, informatika, kibernetika stb.), jóllehet ezen tudományágak maguk is foglalkoznak pedagógiai kérdésekkel (pszichológiai, pedagógiai szociológia, pedagógiai kibernetika stb.). Folyamatosan kiépül az önállósult és differenciálódott pedagógia teljes intézményrendszer a (pedagógusok képzését szolgáló és a tudomány fejlődését irányító intézmények hálózata), kifejlődik a sajátos tudományos terminológia, s az eltérő nézetek, szemléletek konfrontálódása is megindul. (Nagy J., 2000.)

A különböző irányzatok egymás mellett léte teszi nyílvánvalóvá a differenciálódás tényét. A legfontosabb változást pedig a pozitivizmus, az empirikus kutatások előtérbe kerülése jelenti.

Szociológiai irányzatok

A szociológiai vizsgálatokban a tények feltárására irányuló törekvések öltenek testet. A pedagógia területén alkalmazásuk ezért is volt oly fontossá a hatvannas évektől, mert a tanítási-tanulási folyamatra ható társadalmi tényezők hatásmechanizmusát, az iskolának a társadalmi folyamatokra gyakorolt viszonythatását is vizsgálják tudományos eszközökkel. A szociológiai kutatások többek között elemzik a tanulók szociokulturális háttérét, a tanulókra, tanárokra ható társadalmi környezetét, a pályaválasztás társadalmi meghatározottságát, a diákléteknél minőségét, a kisebbségi létek szerepségét, a tanulók közötti társas kapcsolatokat, a családi hatások szerepét, a különböző szerepviszonyokat (tanár-diák stb.) folyó kommunikációt. Az iskolát mint szervezetet vizsgálják, a kikérdezés és a szociometria módszerét alkalmazzák az iskolai hatások feltárásánál. (Mérei, 1988; Pataki–Hunyady, 1972.)
Pszichológiai irányzatok

A lelki jelenségek felépítésével, működésével, fejlődésével, zavarokkal és irányításával foglalkozó tudományterület kutatási eredményeire a pedagógia folyamatosan kívánt támaszkodni.

A pszichológia különböző ágai egyrészt a gyermekek közvetlen megfigyelésének, később tesztelésének útját, másrészt az összegyűjtött teoretikus és empirikus ismeretek fontos tanulságait közvetítik a didaktika számára. A vizsgált teoretikus és empirikus ízletök által számos szempontos eleme ismeretét, módszertalálatot ír a pedagógiai tervkészítésnek.

A pszichológia megfigyelése általánosságban fokozza az iskolai tanulást. A pszichológia nyersanyagai között magas ismeretében és elméleti hátterekben álló tanulók és tanárok számára. Továbbá az iskolai oktatás és tanulási módszerek közötti kapcsolatban is feltünők ezek a módszerek.

A nyelvészeti, interakciós, kommunikációs irányzaton azonos módszerek és elemzések kerülnek a tanulást ismeretesen és hatékonyan megvizsgáló. Az interakció és csoportfelügyelet elemzése a tanulók és tanárok közötti kapcsolatok terén is nagy hatással lehet azok területén. (Részletesebben lásd a III. és V. fejezetekben.)
Az empirikus megfigyelések középpontjába a tanóra kerül, ahol finom, közvetlen megfigyelési módszerekkel próbálják feltérképezni a tanulók és a tanár közötti interakciók lefolyását és hatását. (Flanders, 1970; Falus, 1972.)

A kutatás módszere a közvetlen megfigyelés, melyet előre kialakított kategoriarendszerek felhasználásával igyekeznek pontossá tenni.

Az osztálytermi interakció hálózatát, interaktiv jellegét elemzik a kutatók, sőt a kommunikáció rejtett síkjainak feltérképezéséről sem feledkeznek meg. (Buda, 1978; Szabó, 1985; Zrinszky, 1993.)

Az oktatásemélet integrálódásához kapcsolódó irányzatok

Napjainkban az oktatáseméletben az interdisciplináris ismeretek rendszerének empirikus tapasztalatokkal kiegészült integrációja megy végbe. Az oktatás elmélete, a didaktika integrált multidiszciplinává válik. Az oktatásemélet a differenciáció megfelelő fázisain keresztülmenve, multidiszciplináris elméletté, a gyakorlati tervelt, a folyamatok, a folyamatok használatát és a gyakorlati rendszert itt alkalmazni szükséges.

Kibernetikai, rendszerszemléleti irány

Az információelmélet és a kibernetika a didaktika irányai közötti integrációt kísérletez, ami újabb irányzatokat tárgyal. A tanítás (Skinner, 1973) szerint egyszerűen „a megerősítés és a kapcsolatok elrendezése”. Ebből a felfogásból építkezett a programozott oktatás első stratégiája (lineáris program), s fejlődtek ki a programozás különböző útjai, a tananyag struktúrájának gondos elemzése. Maga az oktatástechnológia, a tanítást-tanulást segítő eszközök rendszere, a kifejezett és a hatékony felhasználás feltételeinek kutatása is innen indult. (Falus, 1980; Falus–Hunyadyné–Takács–Tompa, 1979; Orosz, 1985.)

A kibernetikai szemléletnek köszönhetően az értékelés funkciója átalakult, a tervezés–kivitelezés–értékelés hármasa egységes rendszerbe szerveződik, a vezérlési folyamatokkal szemben a szabályozási folyamatok kerülnek előtérbe.

Az oktatás hatékonyságát segítő irányzatok

A megtanítás, optimális elsajátítás (mastery learning) stratégiai iránya

Carroll (1963) és Bloom (1976) modelljükben elsősorban a tanítás és tanulás pszichológiai és pedagógiai változót írták le. Carroll és Bloom szerint a sikeres tanulás a tanulásra fordított idő és a tanuláshoz szükséges idő hányadosával fejezhető ki. A tanuláshoz szükséges időt a tanulási képességtől, a tanítás megértésének szintjétől s a tanítás minőségétől tette függővé, a tanulásra fordított időt a tanulási alkalom és a tanuló szorgalma, kitartása határozta meg.

A gyakorlatra orientált, a gyakorlat jobbítását célzó, empirikus úton kifejlesztett oktatáselméleti stratégiáról van itt szó, vagyis e modellben a kit, honnan, hogyan, mivel, hová komplex kérdésegyüttest fejtik ki szisztematikusan (vö.: X. fejezet).

A megtanítás stratégiájával elért eredményeket a kutatók a metaanalízis (az elsődlegesen publikált kutatási adatokat bemutató tanulmányok másodlagos kritikai elemzése, felülvizsgálata) módszerével is ellenőrizték. (Kulin–Kulin, 1989.) Ezen elemzések arra hívták fel a kutatók figyelmét, hogy bizonyos „Robin Hood-effektus” jellemzi az optimális elsajátítás stratégiáját, azaz elsősorban a gyengébb teljesítményű tanulók számára hatékony, a jól teljesítő tanulóknál befolyásoló ereje csekélyebb.

A képesség-módszer interakciós modell (ATI modell)

Komplex pedagógiai, pszichológiai kutatási irány, először angolszász nyelvterületen megalkotott modell. (ATI: aptitude-treatment interaction modell, illetve németül WSU: Wechselwirkung zwischen Schülermerkmale und Unterrichtsmethode.) (Réthy, 1985.)

A modell az oktatás javítása, hatékonyabbá tétele érdekében feltárja a tanulók közötti egyéni különbségeket, s ezeket számításba is veszi az oktatás tervezésekor, s alkalmazkodni is kíván hozzájuk a módszerek, eljárások megválasztásakor. E koncepció alapján az egyes tanulók személyiségváltozóihoz (például intelligencia, tudásszint, érdeklődés, önbizalom, motiváció, előismeretek, szorongásszint stb.) igazodó, azzal egyeztetett pedagógiai programok, eljárások, tanítási feltételek, módok, pedagógiai szituációk (például a segítség mértéke, az útmutatás részletezettsége, az oktatás stílusa, a megerősítés fajtái, a stressz kiküszöbölésének formái, a feladatmegoldásba való bevontság foka) optimális tanulási teljesítményt eredményeznek. (Vö.: X. fejezet!)

A fejlesztő tréningkurzusok világa

Az empirikus oktatáselméleti valóság, a pedagógiai kutatás sokoldalú feltérképezése, közvetlen megfigyelése eredményeként bontakozott ki az az új didaktikai irányzat, mely elsősorban a hatékonyság növelését tűzte ki célul.

Az új feladatokra való hatékonyabb felkészítés, felkészülés igénye hívta elő továbbá az empirikus kutatásokra támaszkodó, konkrét célú és megfelelő irányú tréningkurzusok megjelenését is.
Háttérként, első kezdeményezésként a mikrotanítás elméletét és gyakorlatát (Allen–Ryan, 1969) mint a gyakorlatra orientált, hatékony tanárképzés új módszerét, technikáját kell megemlíteni. Alkalmazásához elsősorban a pedagógiai tevékenységek (kompetenciák) széles területének konkrét és korrekt feltérképezésére volt szükség, majd ezen tevékenységek gyakorlati kipróbálására, kontrolljára a videotechnika adott lehetőséget.


Ez az oktatásielméleti irányzat a hatékonság növelése céljából a pedagógiai valóság konkrét feltérképezését, a hogyan jobban, hatékonyabban kérdéseit állította vizsgálódásának középpontjába.

Adaptív tanítási-tanulási irányzat

Akkor jó, hatékony az oktatás, ha az általa megszerzett ismeretek, tudás jól adaptálható a különböző élethelyzetekben. Ennek biztosítása olyan oktatási stratégiát feltételez, mely a kognitív és metakognitív képességeket fejleszti, kiépíti a viselkedés kontrollmechanizmusait, s örömmel végzett tanulást eredményez, egyidejűleg a negatív érzéseket teljes mértékben kiküszöbölő. (Boekaerts–Simons, 1993.) A pszichológia különböző ágazataihoz – elsősorban a kognitív pszichológiahoz és a motivációkutatáshoz – erősen orientált irányzat, a tanuló kompetenciájának, önbizalmának, motivációjának fejlesztését tartja fontosnak. A tanulásra való előkészítés, a tanulási tevékenység, aktivitás megindítása, a feladatok megértése, az ismeretek különböző helyzetekben való alkalmazása elengedhetetlenül fontos feltétele a sikeres tanuláshoz. A tanár mindeközben informál, orientál, támogat, egyre önállóbbá tesz, kialakítja tanítványaidban az autonómiát és a szabadságot. (Vö.: IX. fejezet.)

A kit, honnan, hová, hogyan, mivel, jobban, többre kérdések komplex sora állítható fel az oktatás hatékonságát segítő sokszínű irányzat koncepcióinak vizsgálata kapcsán.

A curriculáris didaktikai irányzat

A hatvanas évek közepétől a didaktikai közgondolkodásban előtérbe kerültek a gazdaságossági, hatékonságos, teljesítményre orientált szempontok. Új igények jelentkeztek a tantervek és a tantervelmélet fejlesztésére.

A curriculáris (lat. folyamatra utaló) megközelítés az oktatás anyagának tudatos tervezését, előkészítését, operacionalizálását, elemezését, kiértékelését vállalja fel, melynek keretében kidolgozzák a tanítási célok taxatív, hierarchikus rendszerét, operacionalizált formát, a kiinduló előismeretek körét, a tanítási-tanulási folyamat hatékony stratégiáit, módszertani-eszközi vetületét, majd a folyamat végén a mérhető tudás ellenőrzésének módjait, formát, végezetül kiértékelését. A tanulás céljait egyre alaposabban pontosították, osztályozták, a tanítási-tanulási folyamatot mérhető célokkal irányították, s gyakori visszacsatolások beiktatásával szabályozták.
Az oktatási irányzat kis késéssel hazánkban a hetvenes évek elejétől érezte hatását, s lőkést adott hasonló tárgyú kutatásoknak. A nemzetközi fellépés, az összehasonlító tantárgyi IEA- (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vizsgálatok áttörést jelentettek a rendszerszemléletű értékelés terén, mind szemléleti, mind pedig módszertani szempontból. Megkezdődött a tesztfeljelezés és az országos reprezentatív fellépések időszaka. (Báthory, 1973; Vári, 1989; Nagy J., 1972.)

A standardizált témazáró teszek sorozata a hetvenes évek közepén jelent meg. (Báthory, 1973.) Ebbe a kutatási folyamatba illeszkedik további újszerű tudásszintmérő koncepció kidolgozása és kipróbálása: a diagnosztizáló értékelés (Vidákovich, 1990), majd az alapműveltségi vizsga előkészítésének munkálatai. Megindult továbbá a tanítókori anyag tudományos fejlesztésének folyamata.

Ebből az irányzatból bontakozott ki a nyolcvanas évektől a NAT kidolgozásának igénye és elméleti alapozása. (Lásd: VII. fejezet.)

A fentiekben felvázolt elméleti megközelítések alapján összefoglalóan bemutatjuk az oktatással kapcsolatos felfogások legfontosabb dimenzióit. Ezek dimenzióik a befogadás és az önaktivitás lehetőségének biztosítása alapján jellemezhető.

### I.1. táblázat - Az oktatással kapcsolatos fő felfogások dimenziói

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategóriák</th>
<th>Befogadás</th>
<th>Önaktivitás</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Célfelfogás</td>
<td>tananyagközpontú</td>
<td>személyiség-központú</td>
</tr>
<tr>
<td>Céltartalom</td>
<td>ismeretek elsajátítása</td>
<td>gondolkodásfejlesztés</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>intellektualizáló</td>
<td>sokoldalú önfejlesztés</td>
</tr>
<tr>
<td>Szabályozottság</td>
<td>közvetlen</td>
<td>közvetett</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapcsolat</td>
<td>a tanítási feladat elsődlegessége</td>
<td>differenciált, megértő, meleg, támogató</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>„azonos kínálat“</td>
<td>differenciált, egyénre szabott kínálat</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Napjaink alternatív irányzatai**


Az alternatív iskolák civil kezdeményezésre létrejövő iskolák, melyek a kötelező iskolai idő egészsére vagy valamelyik szakaszára kínálnak a „tömegoktatástól” eltérő speciális tananyagot, szervezeti keretet, módszert, eszközt stb.

A választható utat pedig a reformpedagógiaiak, valamint az új iskolakoncepciók kínálják.
Azok a pedagógák, amelyeket reformpedagógiáknak hívunk, társadalmi, pedagógiai mozgalomként a 19. század második felétől, Magyarországon pedig a 20. század elejétől bontakoztak ki. Közös vonásuk a markáns társadalmi, tudomány- és iskolakritika.

Az első reformpróbák már megtalálhatók a dán szabad iskolákban, melyek Grundvig és Kold kezdeményezésére, független, szabad magániskolákként, szülői kezdeményezésére 1844-től alakultak, s a „kéz és szellem” együttes nevelésére vállalkoztak. Az iskolaalapító Tolsztoj 1849-ben (Jasznaja Poljana) tagad mindenfajta kényszert az iskolában, s a természetesség erőinek fejlesztése mellett, néha helyett, az érzelmi és gyakorlati kompetenciák kialakítását tűzi ki célként. Ugyanakkor tudjuk, hogy ekkor még nem voltak a megfelelő szervezeti feltételek, mint például az Alapítványi Közmunka új iskolák megalkotása, azok belső kezdeményezése. Az egyéni szükségletek tölthetők meg neveléssel és tanulással. Az egyéni szükségletek tölthetők neveléssel és tanulással.


Az alternatív pedagógák az iskolák filozófiájában, szellemiségében, kitűzött céljaiban mutatkozó alternatívítás

A reformpedagógáknak, alternatív pedagógáknak eszméi gyökerei különbözőek, másmás módon fogalmazzák meg az iskola szellemiségét. Eltűrő a vallás-, a hit-, a világ- és az emberképfejlődés.

Montessori például az embert a kozmikus világ részének tekintette, Steiner emberképe az antropozófia, a nyugati és keleti istenhitek ötvözete. Freinet szerint az ember önmagát alakítja. Az egén és a közösség viszonyának megítéléseben is különböző nézeteket vallanak. A kulturális és tanulási kísérletek kialakítását tűzi ki célként. Ugyanakkor tudjuk, hogy ekkor még nem voltak a megfelelő szervezeti feltételek, mint például az Alapítványi Közmunka új iskolák megalkotása, azok belső kezdeményezése. Az egyéni szükségletek tölthetők neveléssel és tanulással. Az egyéni szükségletek tölthetők neveléssel és tanulással.
tevékenységrendszer felkínálása, e tevékenységek sokoldalú ösztönzése, motiválása, a tanulók aktivizálása kap nagy szerepet a tanítás-tanulási folyamatban. A pedagógiai folyamatok, a tanítás-tanulás szabályozása közvetett, indirekt, esetenként szabad.

Az alternatív iskolák céljaikat illetően abban megtegyeznek, hogy a gyermekek személyiségségre koncentrálnak, a gyermek érdeklődésének, szükségleteinek, igényeinek kielégítésére törekzsenek. Ebből kifolyólag az iskolában háttérbe szorul a pusztá ismeretközvetítés, általában a tudás szokványos értelmezése, az intelligenciális, verbális hatás, helyette elsősorban affektív és effektív célok (szociabilitás, empátia, tolerancia, autonómia) kerülnek előtérbe. Az alternatív iskolák szellemisége általában liberális, meleg, baráti. Fontos szerepet kap a személyiség szabad önkibontakoztatása. Például a szabadság filozófiája, az antropozófia (Steiner, 1993) a Waldorf-iskolákban, a személyiség méltóságának fokozott tiszteletben tartása, a „minden gyerme más” ideológiája a Freinet-iskolákban (1982), a kettős identitás hangsúlyra a Lauderben, az ismeretek életszerűsége az AKG-ban, a személyiségben rejltő lehetőségek legteljesebb kibontakoztatása a Rogers- és a képességfejlesztő Zsolnai-féle iskolákban.

Az új szellemű oktatás nem folyhatott már a porosz kaszárnyákhhoz hasonlóan iskoláépületekben. A természetközelség, a különleges architektúra, a nagy, tágas terek, a kialakított zegzugok teszik az iskola épületét a gyermekek számára bensőséggé (pl. Waldorf).

Az új szellemű oktatás nem folyhatott már a porosz kaszárnyákhhoz hasonlóan iskoláépületekben. A természetközelség, a különleges architektúra, a nagy, tágas terek, a kialakított zegzugok teszik az iskola épületét a gyermekek számára bensőséggé (pl. Waldorf).

A legszembetűnőbb változás, hogy az új iskolai épületek egy részében nem található hagyományos osztályterem, padsor és katedra. Helyettük a legszínesebb variációkkal találkozhatunk. Jól felszerelt munkaszobák, hangulatos beszélgetősarkok, laboratóriumok váltják egymást, de megmaradhat a hagyományos osztályterem is, például a Waldorf-iskolákban. Fontos szerepet kap a könyvtár és a műhely.


Az iskolában új formát ölt a tanárak és a szülők kooperációja. A Waldorf-iskolákban nincs igazgató, ezáltal a legdemokratikusabb együttműködés alakul ki a tanárok között. A szülők, akik az iskolaalapítást kezdeményezhetik, beleszólhatnak az iskola életébe, kifejezhetik igényeiket. Az iskolában nagy szerepe van az önkormányzatoknak, a közösségi élet bensőséges, meghitt megszervezésének.

Alternativitás az oktatás tartalmában

Megszűnik a tananyag központi, előíró, leíró volta, kiküszöbölődik elvontsága, életidegensége, egyoldalú intellektuális-logikai hatása. Helyette gyakorlatias, életközeli, a helyi igényeket is kielégítő ismeretek jutnak központi szerephez, széles tevékenységes és tapasztalati kínálattal.

A tantervek csak részben határozzák meg a tanítandó anyagot, inkább kerettantervként funkcionálnak. A diákok választási szabadsága az egyes témák között nagy. A választás után a feladatcsoport, mely az ajánlott tevékenységeket, szakkönyveket, kísérleteket, megfigyeléseket tartalmazza, a tanártól veszik át a tanulók, s ettől kezdve önállóan és/vagy kiscsoportokban dolgoznak, a tanárok pedig konzulensi szerepet látnak el (pl. Zsolnai, AKG, Lauder).

Projektek (életszerű, komplex témák) alapján dolgoznak, a tananyag témák szerinti tömbsítése folyik az epochális képzés keretében a Waldorf-iskolákban (egyegy témakörben teljes az elmélyedés).
Oktatáselméleti irányzatok (RÉTHY ENDRÉNÉ)

A szervezeti formák alternativitása

A szervezeti formákat illetően is a legkülönbözőbb megoldások lehetsétek fel a hagyományos keretek között folyó frontális osztálymunkától (Waldorf-iskola) az individualizált tevékenységrendszerg (Montessori-iskola); az egyéne szabott tanítás, a közös és egyéni munkaformák váltakozása, homogén, heterogén csoportmunka egyaránt előfordulhat. A beszélgetés, játék, munka, ünnep négyes tevékenységi forma jellemzi a Petersen- és a Freinet-iskolákat.

Lehetőség van az egyéni érdeklődés alapján történő választásra (tananyagban, munkaformában, módszerben, ütemezésben), de egyidejűleg a megoldási kötelezettség következetes érvényesítése is követelmény (Rogers, AKG).

Összességében az indirekt tanári vezetés, a tanulók aktivizálása, az önkibontakoztatásra való erőteljes készletés jellemzi a választott szervezeti formákat.

A módszerek alternativitása

A tanári előadás, magyarázat általában háttérbe szorul, helyébe a tanulók öntevékenysége, önálló cselekvése, alkotása lép. Szabadság a módszertani megoldások terén, az aktivitás, az alkotás, a rugalmas, kreatív, felfedezető, kutató módszerek, a kezdeményezés kap nagy szerepet. Előtérbe kerül a játék, az önkifejezés, a mozgás, a tánc, az élmény szerűség, fontossá válik a szabad partnerviszony kiépítésére, a tanulói kezdeményezésre, együttműködésre, aktivitásra, önállóságra törekvés (pl. komprehenzív iskola, Rogers).

Dramatizálással dolgozzák fel a tanulók a különféle történeti, irodalmi témákat, szabad teret engedve az intuícióknak. A természetközelség, a természetséges szerepet kap, s az ünnepek fontossága kiemelkedő jelentőségű (Waldorf, Montessori, Petersen). Sokoldalú, egymással kombinálódó, flexibilis módszertani megoldások a jellemzők.

A csoportos és egyéni beszélgetések jellemzik a Petersen- és a Freinet-iskolákat.

Az alternatív iskolákban – az osztályozással egyetemben – a bukás kiiktatódik, helyükbe a szöveges értékelés lép.

Alternatív eszközök

A csekély számú, leginkább bemutatásra szolgáló, a pedagógus által használt szemléltetőeszköz helyett a közvetítendő ismereteket lényegükben hordozó, rendkívül széles körű, szabad polcocon elhelyezett, bármikor elérhető, a mindenki igényeknek megfelelő eszközökkel találkozunk a reformiskolákban. Az eszközök esztétikusak, vonzóak, finoman kidolgozottak, öröm velük a tanulóknak tevékenykedni.

Montessori sokféle, színes oktatási eszköz (rudak, hengerek, hangkeltő eszközök, formák, alakzatok) rendszerét fejlesztette ki, a Freinet-iskola különböző egyéni feladatlapokkal, kártyákkal és iskolai nyomdával dolgozik, a Waldorf-iskola pedig a „mesterséges” audiovizuális, számítógépes eszközöket teljesen kikisztja, a természetes tárgyak alkalmazásával oktat.
Az egykönyvűség helyett a sokkönyvűség, speciális könyvek, feladatlapok, programok, jól felszerelt könyvtárak, laboratóriumok, műhelyek képezik az alternatív iskolák infrastruktúráját.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az alternatív iskolák többsége nem elméleti koncepciók kidolgozására, hanem hatékony gyakorlati utak keresésére vállalkozott. A hangsúly a kiket, hogyan, milyen szellemben, jobban, másként kérdésekre tevődik át.

Napjainkra az iskolák autonómiája a nem alternatív iskolákban is tág teret biztosít az önálló kezdeményezéseknek, módot nyújt az iskolák sajátos szellemének kialakítására s az új utak keresésére (Pedagógiai program).

Az alternatív pedagógiákkal szembeni kritikák szép számmal olvashatók. Egyes kritikusok szerint mára már túlhaladottak azok a tanulásfelfogások, amelyekre épülnek, mások szerint egyoldalúak, induktív ismeretelsajátításra alapozottak, a „hivatalos” tantervekhez való kapcsolatuk „barátságtalan”. Nem veszik figyelembe a napjainkra lezajlott változásokat a curriculumban. Összességében azonban úgy gondoljuk, hogy az alternatív pedagógiák ma még valós igényt elégtének ki, mást, néha többet (a különböző képességű, nevelési igényű gyerekekhez való alkalmazkodásban, fejlesztésben), néha kevesebbet (a tananyag, a diszciplínák elsajátításában) nyújtanak.

Az alternatív pedagógiák napjainkban hatnak, befolyásolnak vagy „csupán” versenyhelyzetet teremtenek. Nem különülnek már el olyan élesen a „hagyományos” és az „alternatív” iskolák, és talán a pedagógiai sem. Bár a hagyományos iskolák nem mondjanak le – és nem is mondhatnak le – arról, hogy a tudományos diszciplínákat közvetítsék, ellenben módszereik, eszközeik, hatásfokuk változik, egyre hatékonyabbá válik. (Réthy–Schaffhauser–Szabolcs, 2000.)

### I.2. táblázat - Az alternatív pedagógiák fő jellemzői

<table>
<thead>
<tr>
<th>Filozófia</th>
<th>Struktúra</th>
<th>Tartalom</th>
<th>Szervezeti forma</th>
<th>Módszer</th>
<th>Eszköz</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>értékrelatív</td>
<td>rugalmas</td>
<td>kerettanterv</td>
<td>individualizált</td>
<td>kísérlet</td>
<td>speciális</td>
</tr>
<tr>
<td>pragmatista</td>
<td>gyermekhez igazodó</td>
<td>választás</td>
<td>kooperatív</td>
<td>alkotás</td>
<td>színes</td>
</tr>
<tr>
<td>személyközpontú, optimista</td>
<td>változatos életszerűség</td>
<td>rugalmas</td>
<td>élénymény, játék, ünnep</td>
<td>egyedi</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### A posztmodern irányzat

A nyolcvanas évektől a modernitás ingája kilendült az abszolút igazságtól a relatívek felé. A posztmodern mint általános életérzés, szellemi áramlat az amerikai és nyugat-európai országok pedagógiajára nagy hatást gyakorlott. A nevelésoktatás valóságában ugyanis olyan mélyreható
változások mentek végbe, melyek fokozták az elbizonytalanodást. A korábban soha nem ismert méretekötő pluralizálódás és individualizálódás, a „tradicionális” gyermekkor megszűnése, felcsérélődése a „média”-gyermekkorra, tradícióvesztés a családban mind, mind csak a bizonytalanságot fokozta. Törvényesült tehát a pedagógiában a bizonytalanság.

A posztmodern a pedagógiában minden elméletet megkérdejelez, minden „bizonyosság tudatot” elvet, főleg az átfogó koncepciók terén. Tagadja az „igazság- és értékkonopólíumok” létét. Le mond a feltételezett egészlegességéről, a nevelés „mindenhatóságába” vetett hitről. Állítja, hogy egyik pedagógiai törekvés sem értékesebb a másiknál, a jelen és a jövő között nincs több a múltból származtatott megbízható folyamatomasság. Az egész személyiség képzése helyett a részterületekre kíván hatni (mikrólogia = posztmodern didaktika). Elsősorban tapasztalatra építő oktatást jelent, amely főként bemutatásra, fantáziaira, belső lelki életre, átélésre, erős befolyásoltságra, szemantikus orientációjú tanulásra koncentrál, középpontjában a szocializációval.


Napjaink úgynevezett „modern” didaktikájának szisztematikus kritikajából kiinduló új áramlat a posztmodern, melyet az oktatási elmélet és gyakorlat markáns bírálata, a többszörősen „megjavított” oktatási rendszerben való csalódottság hívott életre. Az iskola a bírálatok szerint csak felületesen szocializál, felig megértett ismeretek közvetít, a reformpedagogiai elemeinek beszűrődése miatt igénytelenség uralja. Mivel a reformpedagógiai a gyermekek szükségleteire és tapasztalataira épít, az irányzat kritikái szerint „övesztő” pedagógiaiak (Schirlbauer, 1992), azaz az elmélet és a tudás megrágaizáltásával, az akarat és a tevékenység előcsalogatásának ritualizálását okozzák. A nyitott curriculum – amely a kultúrát minimalizálja – mindazonáltal az életre sem készít fel, pusztán a gyermekek szükségleteket favorizálja, glorifikálja, rendkívül káros. Így csak egy út maradhat a pedagógia számára: a posztmodern, amely akár jelenetlenül a megszüntetett, a hagyományos értékekre alapozott didaktikát is.

A posztmodern és a modern pedagógia a pluralitás vállalásának kérdésében alapvetően ugyanazt vallja. Mégis van különbség. A posztmodern pedagógia bár minden téren ellenzi a fundamentalizmust, maga is dogmatikus a pluralizmus tekintetében. A pluralitást ugyanis pluralizmussá abszolutizálva minden viszonyítási alapot mellőzi kíván.


A mozgalommal vált irányzat az antipedagógia, mely szerint nem lehet a jövőnek nevelni, a pedagógiaiag tervezett nevelés nem éri el a remélt célokat, ehelyett kalkulálhatatlan mellékhatásokat provokál. (Vincze, 1991.) Később már „fekete” pedagógiaiként emlegetik az intézményes nevelést, s szerintük az iskola mint totális intézmény megbetegítő hatású lélekgyilkolást visz végbe. Végős konklúzió, le kell mondani a nevelés minden formájáról, mert az csak akadályozza a gyermek ősé, eredeti erőinek kibontakozását.
Veszedelmes tévüként értékeljük az antipedagógia tételezéseit, melyek a nevelés, az iskola minden formáját a gyermek elleni merényletnek minősíti. Szerintünk e nézetrendszer nem jelent önálló oktatáselméleti koncepciót, hanem a túlszabályozott, rosszul működő iskolák ellenhatásaként a hogyan ne helyett a sehogyan se nézetét hirdeti meg.

**Elmélet kontra gyakorlat**


Az elméleti alapvetések, elképzelések, megállapítások, tételek, elvek formájában, a legjobb szándék ellenére is „ünneponak” maradnak mindaddig, amíg nem érintik meg, nem hatnak, nem befolyásolják kellő mértékben a „hétköznapi” gyakorlatot. Mindez pesszimizmust, cinizmust válthat ki mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat szakembereiben.

Vajon van-e még esély a két szint integrálódására, vagy a köztük levő szakadék tovább mélyül? Létezik-e „érvényes” paradigma, melynek explicíté tétele megteremtheti azt az értelmezési keretet, melyben a gyakorlat elemzése, értelmezése, mérése hatékonyabbá válik? Mindez nyitott kérdés.

**Összefoglalás**

Az oktatáselmélet (didaktika), azaz a tanítás-tanulás komplex, a különböző tudományos területek által befolyásolt, történetileg változó koncepciókon keresztül fejlődött. Az oktatáselméleti irányzatok történeti kialakulása, változása, integrációja, párbeszéde nem egy lineáris folyamat eredménye, hanem a különböző felfogások változása, egyiknek a másikból való kifejlődése, illetve párhuzamossága.

Célunk az volt, hogy az oktatáselméleti irányzatok kibontakozását, differenciálódását, a különböző felfogások integrációját, párbeszédét áttekintve napjaink sokszínű irányzataiban is eligazítást nyújtsunk. Reményeink szerint az egyes irányzatokkal való megismerkedésen túl az önálló értékelés, kritikai elemzési és választási készség is kialakul az olvasóban.

Mindezzel az eligazodást és a kritikai állásponttal együttesen szerettük volna szolgálni.

**Feladatok**

1. Hasonlítsa össze Comenius és Herbart oktatáselméleti felfogását!

2. Milyen hasonlóságokat és különbségeket talál az optimális elsajátítás és az ATModellel között?
3. A megadott szakirodalom felhasználásával jellemzeze részletesebben az egyik alternatív oktatási koncepciót!

4. Dolgozzon ki szempontokat az oktatáselméleti irányzatok felismerésére!

5. Válasszon ki egy oktatási irányzatot, s gondolja át, hogy milyen kulcsszavak segítségével lehetne a téma feldolgozásához szakirodalmat gyűjteni! Keressen ki a témához néhány adekvát szakirodalmat!

6. A szakirodalom alkotó alkalmazásával tanítsa meg mikrotanítási gyakorlaton a legfontosabb oktatáselméleti koncepció egyikét!

7. Készítsen vázlatot egy elképzelt párbeszédről, mely például Maria Montessori és Peter Petersen között folyhatott volna!

8. Álmodjon meg egy „saját” oktatási koncepciót és írja le „Az én iskolám” címmel!

9. Rajzolja le egy alternatív iskola tantermét!

10. Töltse ki az alábbi táblázat hiányzó oszlopait!

<table>
<thead>
<tr>
<th>Reformpedagógiai irányzat</th>
<th>Filozófia</th>
<th>Szervezeti forma</th>
<th>Módszer</th>
<th>Eszköz</th>
<th>Eljárás</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Waldorf</td>
<td>biológiai-antropológia</td>
<td>csoportmunka</td>
<td>nyomda</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Irodalom


2. fejezet - Az oktatás társadalmi meghatározottsága (NAHALKA ISTVÁN)

A fejezet témakörei

- Az oktatás társadalmi funkciói
- A társadalmi folyamatok oktatást befolyásoló, meghatározó szerepe érvényesülésének módjai és eszközei, az oktatási folyamat és az innováció társadalmi befolyásolása
- Az iskolarendszer szelektív és komprehenzív formái
- Az esélyegyenlőségek alakulását befolyásoló, jórészt rejtett, a tanítási-tanulási folyamatban, a pedagógus tevékenységében jelentkező hatások.

Az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei

Az iskola funkcióinak leírása

A tanítás-tanulás folyamatának elemzése egyoldalú marad, ha csak egy didaktikai- individualisztikus, egyénre koncentráló megközelítés (Wielemans, 1984) érvényesül, s a vizsgált jelenségegyüttes társadalmi jelentőségét és társadalmi folyamatok általi meghatározottságát elhanyagoljuk. Ezért megfelelő súlyt kívánunk adni a társadalmi folyamatok vizsgálatának.

Funkció alatt – a szociológia fogalomalkotását követve – azoknak a tényleges hatásoknak az együttesét értjük, amelyeket egy adott társadalmi részrendszert (intézmény, csoport stb.) a befoglaló környezetére kifejt. A funkció tehát nem azonosítható a céllal, az elvárásokkal, a deklarált feladatokkal. Az iskola funkciója sem az, amit a társadalom tagjai elvárnak ettől az intézményrendszertől. Az iskola funkcióit a társadalomban az oktatás hatására ténylegesen bekövetkező folyamatok, változások alkotják.

Számtalan forrás írja le – felsorolások keretében – az oktatás kultúráit újratermelt, személyiségfejlesztő, társadalmi struktúrát újratermelő vagy változtató, társadalmi mobilitást befolyásoló, munkaerőt „előállító” s más gazdasági, szociális vagy éppen szolgáltatási jellegű, funkcióit. Az iskola a társadalomnak szinte minden más összetevőjével, intézményével, csoportjával kapcsolatban áll, vagyis vizsgálható, hogy mindezekkel kölcsönhatásba kerülve milyen funkciót tölt be. Így bártran beszélhetnénk az iskola gyermekmegőrző, drogmegelőző, a bűnözés megelőzését elősegítő, a munkanélküliséget fokozó vagy csökkentő funkcióiról, s természetesen még végtelen sok más funkcióról is. A funkcióleírások a

Az oktatás funkcióiról a szociológiai megközelítésből kiindulva

A következőkben Halász Gábor elemzésére támaszkodva, az abban leírt funkciókat mutatjuk be, kiegészítve néhány saját, de az eredeti leírashoz illeszkedő megjegyzésünkként. (Halász, 2001: 18–31.) E funkciórendszer-leírás a pedagógia igényeinek megfelelően széles körű, több megközelítést is integrál, miközben végig szem előtt tartja a pedagógia igényeit. Halász a következő funkciókat elemzi:

• a kultúra újratermelése,
• az egyének személyiségeinek alakítása,
• a társadalmi struktúra újratermelése,
• a gazdaság működésének és növekedésének elősegítése,
• a politikai rendszer legitimálása,
• a társadalmi integráció biztosítása,
• különböző közvetlen és szolgáltatási funkciók ellátása,
• a társadalmi változások elősegítése vagy fékezése.

A kultúra újratermelését szolgáló funkció

Az iskola biztosítja, hogy az újabb generációk a társadalom által megtermelt értékeket, normákat, kultúrát elsajátítsák, ez az iskolának a kultúra újratermelését szolgáló funkciója. Az oktatási rendszer bár nem az egyedi társadalmi intézmény, amely ezzel a funkcióval rendelkezik, de az oktatás mindenekelőtt ennek a funkcióknak az ellátására jött létre, s az is igaz, hogy az intézményes kultúráközvetítés legfontosabb terepe az iskola. A történelem során a család, illetve a közvetlen szociálizációs közösség fokozatosan vesztett kultúraátadó funkcióiból, ezek nagy részét az iskola vette át. Modern korunknak azonban egy újabb jelensége, hogy az iskola mellett a kultúraátadásban egyre fontosabb szerepet játszanak a társadalom informális, civil szervezései is, a funkció ellátásának társadalmi intézményrendszerre, s maga a tevékenység egyre összetettebbé válik.

A kultúra újratermelésének funkciója jelenti többek között a társadalmi tudás átadását. Ez a tudás némi leegyszerűsítéssel magába foglalja a tudományok által megtermelt tudást, a hétköznapi jellegű tudást, vagyis a praktikus ismereteket, a technikai-technológiai, vagyis a gazdasági újratermelésben való részvételt lehetővé tevő tudást vagy általánosabban a technikai kultúrát (részletesebben lásd: VII. fejezet). A kultúra újratermelésének része az értékek, viselkedési minták, szabályok, társadalmi normák átadása is. Ilyen funkciója van az iskola számára külsőként
megfogalmazott erkölcsi nevelési elvárásoknak, de sokkal fontosabb szerepet töltenek be az implicit (formálisan nem kifejeződő) értékkhordozó tényezők, mint maga a tanított tananyag, a pedagógusok viselkedése, az iskola formális szervezeti működése.

Az oktatás társadalmi meghatározottsága (NAHALKA ISTVÁN)

A kultúraátadás, a kulturális újtermelés funkciója ugyanakkor a multikulturális társadalomban új kihívásokat jelent az iskola számára. A korszerű pedagógia nem a tanulók sajátos családi, nemzetiségi, etnikai identitásának kulturális kötődéseivel szemben kell hogy ellássa e funkcióját, hanem éppen e kulturákra alapozva, azok értékéért tételezett elemeit felhasználva, a kulturák egymásra hatásának feltételeit is biztosítva. Vagyis a modern társadalmakra már nem igaz, hogy egy adott társadalmi kultúrát kell újtermelnie az iskolának (a kérdésre még visszatérünk).

Az egyének személyiségnének alakítása

A személyiségfejlesztés ugyanannak a pedagógiai tevékenységnek a része, mint a kultúra újtermelése, külön elemzése mégis hasznos következtetésekre juttathat bennünket. Ezt indokolja már az az egyszerű megfontolás is, hogy míg a kultúra reprodukciója már létező, a társadalom által megkonstruált kultúrák átadását jelenti, addig a személyiségfejlesztés annyiféle, ahány tanuló létezik, hiszen minden egyes ember személyiségének egyedi és megismerhetetlentelen. Az oktatás a tanterveiben, a pedagógiai munkát meghatározó dokumentumokban, a képzés fórumain, de egyszerűen a hétkőznapi pedagógiai gyakorlatban is különböző személyiségfejlesztési funkciókat, a személyiségtől vonatkozó különböző elképzeléseket értékesíthet.

Elkötelezettségek alakulnak ki azzal kapcsolatban, hogy egy-egy tanterv, egy-egy iskola, egy-egy pedagógus milyen elméleti háttere vagy éppen milyen naiv elmélettel fordul a személyiségfejlesztés feladata felé. Ez még akkor is igaz, ha dokumentumokban, deklarációkban, tervekben nem szerepelnek ilyen elméletek, elképzelések, előrejelzések. A személyiségtől vonatkozó pszichológiai és naiv elméletek rendszerének elemzésére itt nem vállalkozhatunk. Az eltérő szemléletmódok néha meglepően különböző, egymással ellentétes következtetéseket is vezethetnek az iskola személyiségfejlesztési funkciójával foglalkozó szakemberek és a laikus közvélemény, így az iskola tevékenységében rejlő pozitívumok és súlyosok is tekinthető hibák és nagyobb mértékű következmények a személyiségektől fakadóan.

Az oktatás funkciói azonosításának nehézségeire mutat rá, hogy meglehetősen nehézen tudjuk elkövetni a személyiségfejlesztés és a fentiekben leírt, a társadalomban való élést lehetővé tevő feltételek kialakítását. A személyiségfejlesztés folyamatában a szociológia számára az a fontos kérdés, hogy a társadalmi együttműködésben való részvétel és az erdérvényesítés és művelődés a csoportokban való mozgás, a munkaházak, a csoportokban való művelődéshez, a kulturákhoz, a politikai intézményrendszerhez való közösségi kapcsolatokban milyen személyiséggeljellemezők alkotóelemek a társadalom személyiségtől vonatkozó funkcióját.

Egyáltalán a legkülönbözőbb társadalmi szerepek, a viszonyulások, a társadalmi szerepeket tapasztalni, megértani és érzékelni, hogy milyen jellegű és milyen mértékű az átáramlás az egyes társadalmi csoportok között. Az iskola első megközelítésben jelentős szerepe játszik.
a társadalmi mobilitásban. Ez azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy az iskola e téren egyben meghatározó szerepet tölt be. Az iskola nem a környezetét meghatározó társadalmi folyamatoktól, hatásoktól függetlenül fejti ki tevékenységét.

A társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása tekintetében fontos szerephez jut az iskola társadalmi egyenlőtlenségek alakításában betöltött szerepe. Természetesen a társadalmi egyenlőtlenségek formálása szoros kapcsolatban van a mobilitással is, a mobilitás részben jelzője annak, mennyire nagyok az egyenlőtlenségek egy adott társadalomban (a mobilitás erős korlátozottsága általában a társadalmi csoportok jelentőseből távolságaival jár együtt). A társadalmi egyenlőtlenségek számos területen jelentkezhetnek, azonban alapvető szerepet játszanak a munkamegosztásbeli, a vagyonbeli, a jövedelem okozott elosztását meghatározó, az érdekérvényesítési lehetőségekhez kapcsolható és a műveltségbeli egyenlőtlenségek.

Pierre Bourdieu az oktatás funkcióin látni próbálta a fennálló társadalmi viszonyok konzerválását jelölie meg. (Bourdieu, 1978.) Az oktatás ugyan a társadalom minden részrendszerére és folyamatára hat, még ha eltérő erővel is, de ennek tartalma éppen a rendszer adott struktúrájának, egyensúlyú folyamatainak fenntartása. Az iskola tehát konzerváló funkciót tölt be a társadalomban, a szót most méltó értelmében, vagyis a fennálló megtartására törekvés értelmében használva. (A fennálló viszonyok újratermelése lehet éppen egy társadalmi modernizációs folyamat kiszolgálása is.)

Rendszerelméleti szempontból az iskola konzerváló funkciója teljesen érhető és természetes. Egy egyensúlyban lévő rendszer minden részrendszere vagy legalábbis a meghatározó, fontosabb részrendszerei konzerváló funkciót töltenek be. Ez adja létezésük alapját, a rendszer működése állandóan megerősíti, mintegy „jutalmazza” azokat a részrendszereket, amelyek hozzájárulnak a struktúra fennmaradásához. Az oktatás funkcióinak ilyen leírása a rendszerszemlélet feltevésének alapja, azoknak az uralkodó tendenciák annak, amelyek elsősorban meghatározzák a társadalom működését. Ezen a ponton válik számunkra érdekes bizonyos megjegyzés azokra az oktatási rendszerekre, amelyek a fennálló viszonyokhoz való megtartásához törekvő részrendszereket alkalmaznak, vagyis azoknak az oktatási rendszereknek azok a megjelenése, amelyek a fennálló társadalmi viszonyokhoz való megtartását biztosítják, míg mások az egységesítés és a struktúrák megkönnyítése szempontjából vonulnak el a fennálló viszonyoktól.

Gazdasági funkció

Az oktatási rendszer részese azoknak a folyamatoknak is, amelyekben a társadalom gazdasági életének létezése jogosult. A modern árutermelés elképzelhetetlen az iskola működésében, elsősorban az iskolában zajló képzés nélkül. Az oktatási rendszer önmagában is jelentős gazdasági tényező, amennyiben az állami költségvetés egy igen jelentős tétele vagy igénylés, sok foglalkoztatott dolgozik benne, és fejlesztésének feladatai jelentős gazdasági megfontolásokat is igényelnek egy országban. Az oktatásnak a gazdasághoz való kapcsolódását jelenti azonban az, hogy az oktatás egyfajta üresen vagy szolgáltatásnak is felfogható. Az állami támogatások arra hatják egyes képzések mögött, hogy a tanárok rendszerbe intézésük a gazdaság profitérdekelt szereplői számára is működési terepfejében teszik az oktatási rendszer bizonyos területeit, a magánoktatás, alapítványi oktatás fejlődését tapasztalhatjuk hazánkban és az elmúlt években. Az oktatási rendszer gazdasági funkciója azonban megjegyzés azoknak a munkaerő munkaerő képzés szempontjából a legjelentősebb. Az iskolai képzés keretei között alakul ki a felnővekvő nemzedék szakmai orientációja, az iskolában sajátítjuk el szakmai tudásunk alapjait, alapközéppességeit, alapvető szakmai
viszonyulásainkat. E területen a legutóbbi évtizedek legfontosabb változási trendjei az általános képzés előtérbe kerülése, a betanító jellegű szakmai képzés visszaszorulása, az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés igényének erősödése.

A politikai rendszer legitimálása

Az iskolában olyan tudást is elsajátítunk, amely hol közvetlenül, hol viszont észrevétlenül a fennálló politikai rend, rendszer legitimálását szolgálja. A társadalmi, politikai demokrácia alacsony fokán ez a legitimáció szolgálhatja egészen közvetlenül az éppen hatalmon lévők érdekeit, demokratikusabb társadalmakban azonban általában magának a politikai berendezkedésnek, a demokratikus működésnek a legitimációjáról van szó.

A demokratikus politikai rendszer legitimálását szolgálhatja az e rendszer működéséhez, működtetéséhez szükséges tudás átadása, így elsősorban az állampolgári jogokhoz és kötelezettségekhez fűződő ismeretek, képességek, készségek, attitűdök fejlesztése. Gyakran e feladatot az iskola a politikai nevelés, a politikai szocializáció feladatának az elvégzésével szolgálja.

A társadalmi integráció biztosítása

A társadalom integráltsága a részrendszereinek összehangolt működését jelenti elsősorban. Már az eddig tárgyalt funkciók betöltése is hozzájárul a társadalom integrációjának fenntartásához. A társadalmi tudás, például a kommunikációs készségek átadása vagy az értékek, a normák, a szabályok új generációkban való kifejlődése, de a társadalmi struktúra újtermelése is természetesen a társadalmi integrációt szolgálják. Ugyanakkor a nukleáris családmodell (nagyszülők nélküli, kétkeresős család) következtében nőtt az iskola azon funkciójának jelentősége, hogy a szülők munkavégzése alatt elhelyezést biztosít a gyerekek számára. Az integráló funkció érvényesülését jelenti az is, hogy az iskola szerepet vállal az ezt az integrációt veszélyeztető társadalmi jelenségek kezelésében is (drogprevenció, bűnmegelőzés, a munkakerületi környezet kiszorításakor való törődés stb.).

Az iskola a társadalmi integrációval összefüggésben jelentős szociális funkciókat is ellát. Különösen a szociális szempontból valamilyen hátrányokat elszenvedő gyerekek segítésében, életfeltételei javításában jelentős ez a szerep (nehez, az átlagosság osztályban rosszszemből szociális körülményekben nevelkedő gyerekek, különböző veszélyeknek – drog, alkohol, erőszak – kitett gyerekek stb.). A ma már Magyarországon is törvénybe foglalt, nemzetközileg kiegyezett helyzetben a gyermek jogok érvényesítésének egyik letéteményese az iskola.

Szolgáltató funkció

Bizonyos értelemben az iskola működése teljes egészében szolgáltatásnak tekinthető. Itt azonban arról van szó, hogy az iskolák közvetlenül bekapcsolódnak a környezetük környező gyakorlati problémáinak megoldásába. Ez a szolgáltatás megjelenhet tanácsadásban, elemzésben, vizsgálatok elvégzésében, fejlesztési feladatokba való bekapszolódásban, programok szervezésében, környezetvédelmi feladatok ellátásában stb.

A társadalmi változást segítő vagy gátló funkció

Az iskolának szerepe lehet minden, a társadalomban zajló változás elősegítésében vagy gátlásában, még akkor is, ha e szerep sok esetben csak közvetett. Az új tudást igénylő területek fejlődését segítheti az iskola, de gátolhatja is azzal, hogy nem képes biztosítani ezt az új tudást. Új
Az oktatás társadalmi meghatározottsága (NAHALKA ISTVÁN)

munkaformák, új szabályrendszerek, technológiai megoldások, új kommunikációs rendszerek elterjedését segítheti vagy akaszthatja meg az iskola, ahogyan új értékek, normák formálódásához is hozzájárulhat.

Az esélyek egyenlőtlensége értelmezésének elméleti keretei

Az oktatás társadalmi meghatározottságával kapcsolatos elméletek, illetve az ilyen tematikájú empirikus vizsgálatok középpontjában az egyenlőség-egyenlőtlenség fogalompár áll. Az iskola konzerváló funkciója valójában a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerének átörökítését jelenti. A kulturális tőke (Bourdieu által alkotott fogalom), vagyis a társadalmi üjratelepítés folyamatában valóban tőkeként funkcionáló szellemi, kulturális javaknak a halmaza az iskola tevékenységében jön létre s lelı szétesztva az új generációk tagjai között. A magasabb társadalmi presztízzel rendelkező családok magasabb szintű, hosszabb tartalmasabb, a pályaválasztásban jobb pozíciók elérését lehetővé tevő oktatást biztosítanak gyermekeiknek. A társadalmi egyenlőtlenségek rendszerében jobb pozícióba került családok gyermekeinek az emberi történelemben eddig mindig nagyobb esélyük volt arra, hogy ők maguk is ilyen pozíciót foglaljanak majd el az egyenlőtlenségek rendszerében. Hogy ez valóban így van, azt számtalan oktatásszociológiai, a tanulók teljesítményeit a társadalmi státus függvényében vizsgáló munka bizonyítja. (Lásd például Andor és mts., 1997; Bourdieu, 1996; Douglas, 1996; Ferge, 1980; Gazsó, 1988; Gubi, 1986; Lawton, 1996; Sáska, 1989.)

Az egyenlőtlenségek okairól és kezelésük módjairól alkotott elképzelések lényegében négy nagyobb paradigma köré csoportosíthatók.

1. Létezik, illetve hosszú évszázadokon keresztül uralkodott az egyenlőtlenségek kezelésének konzervatív felfogása. Ez a szemlélet az egyenlőtlenségeket eleve adottaknak, „biológiailag” öröklötteknek tekinti. Azt vallja, hogy a társadalomnak vannak olyan kiváltságos rétegei, képesek a kultúra elsajátítására, előjoguk a magasabb műveltséghez való hozzájutás. A polgári átalakulás mozgalmai, forradalmi tűz felhőjében az állam például a nagy, nemzeti iskolarendszer létrejöttének jogosultságát ismertettek. Ez ugyan még nem eredményez azt, hogy mindenki elsajátíthatja az iskolában vagy egyetemen vagy egy másik szinten elérhető kötődését, a személyes helyzetvédelmi tényezők és a személyes különbségek érzékelhetősége. A parlamentáris demokráciák jogrendjei szerint az egyén, a tanuló felelős, hogy tud-e élni a felkínált lehetőségekkel. Ha a külső feltételek adottak, akkor a további folyamatokat, így az egyenlőtlenségeket létrejöttét, már a verseny fogja szabályozni, ebben a versenyben az lesz sikeres, akinek eredeti adottságai – a véletlen folytán – jobb pozícióit teremtettek. Nem egyenlőséget kell biztosítani, hanem az egyenlőséget. A jobb adottságokkal rendelkező
győzzön, s ne az, akinek családi helyzete eleve kiváltságokat nyújtott. Már legalább száz évé annak, hogy az oktatásszociológiaival foglalkozó szakemberek újra és újra kimutatják, hogy az itt röviden vázolt, a polgári társadalom egyenlőshetésménnyét kifejező, liberális gondolkodásra épült oktatáspolitikai rendszerek képtelenek voltak enyhíteni a művelődési egyenlőtlenségeket. Ezek az egyenlőtlenségek továbbra is a társadalmi csoportok differenciáltságának megfelelő minták szerint termelődnek újra a következő nemzedékekben, minden jó szándékú egyenlőshetszmény ellenére is.


4. A negyedik paradigmás osztozik a kompenzatorikus elképzelésekkal az egyenlőtlenségek okainak megítélésében, de más koordináta-rendszerben helyezi el azokat. Hívhatjuk ezt a szemléletet emancipációs szemléletnek is. Kiindulópontja ugyanis az, hogy valamilyen szeméntből hátrányos megkülönböztetésekben részesülő csoportokhoz tartozó gyerekeknek nem kell feladniuk eredeti identitásukat, nem kell egy új vagy sok esetben kifejezett idegen értékrendet elsajátítaniuk, hanem inkább az iskola alkalmazkodjék az ő értékrendjükhez. Ez nem a feltétlen elfogadást jelenti minden esetben, hanem a toleranciát, a sajátosságok kifejezési lehetőségeinek biztosítását, az iskolai fejlődésben a sajátos háttér elemeinek felhasználását. A gyerekek magukkal hozott kultúráját nemcsak „megfőznii” kell, hanem a fejlődési folyamatoknak ezen felül alapulnak.

A társadalmi meghatározottság érvényesülésének eszközei, folyamatai

Válaszok a „kiket tanítunk?” kérdésre

Az úkorban a fokozatosan intézményesedő oktatás a szabad emberek s néhány kivételtől eltérve coulda a fiúk oktatását jelentette, illetve az oktatásban való részvétel lehetőségét a család anyagi helyzete is megszabta. A neveles történetén végigtekintve könnyen észrevehetjük az oktatás fokozatos kiterjesztésének folyamatát. Először a társadalmi csoportok szerinti megkülönböztetés merev falai kezdének eltűnni, ahogyan a szabadtrak és rabszolgákra, valamint különbözőt, megváltoztathatatlan társadalmi kasztokra való felosztás eltűni. Fokozatosan enyhül az egyes osztályok kirekesztettsége. Jelentősen csökken, a legfejlettebb társadalmatokat tekintve mára lényegében megszűnik a nemek közötti jogi megkülönböztetés az
Az oktatás társadalmi meghatározottsága (NAHALKA ISTVÁN)

iskolázatásban. A vagyoni helyzet meghatározó szerepe is mérsékliődik. Ezek a különbségek azonban egyáltalán nem tűnnek el, s még a legfejlettebb társadalmakban is kimutathatók különbségek az iskolázásban társadalmi csoportok, illetve anyagi helyzet alapján.

A társadalom az emberiség eddigi története során tehát részben azzal szabályozta az intézményes nevelés, oktatás működését, hogy kisebb-nagyobb mértékben, a legkülönbözőbb formális és informális eszközökkel korlátozta az iskolai oktatásban részt vevők körét.

**A nevelés intézményrendszere né társadalmi szabályozása**

A társadalomnak az oktatás folyamataira való hatása a nevelés intézményeinek konkrét szabályozásában, a jogi feltételek körülvételezésében is megnyilvánul. Nem kis leegyszerűsítéssel: az ókorban nincsenek formális szabályok a tanítók kiválasztására, nincsenek „állami előírások” a tananyagra, az alkalmazható módszerekre. A középkor évszázadai Európában a keresztény egyház előírásai dominálnak, hiszen maga az oktatás is döntően az egyház keretei között szerveződik. Az újkorban már állami oktatási rendszerek alakulnak ki (a legfejlettebb államokban a 19. században). Itt már az iskolatípusokat, a pedagógusként való alkalmazás feltételeit, jórészt a tananyagot és az iskola belső életét, köztük a nevelés és oktatás módszereit egyre mélyebben határozzák meg állami szabályok.

A társadalom az iskolarendszer formálásával is jelentős hatást gyakorol a tanítás-tanulás folyamataira. Azzal, hogy az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében játszik szerepet, határozott társadalmi szelektív funkcióval rendelkezik. E szelektív funkció ellátása részben az iskolarendszer formálásával lehetséges. Olyan iskolarendszerek alakulnak ki, amelyekben a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyermekek és fiatalok eltérő képzési utakat járhatnak be, eltérő iskolatípusokban tanulhatnak, s ez a helyzetük társadalmilag meghatározott. Az iskolarendszer egészenek formálódása szempontjából a legalapvetőbb kérdés, hogy egy adott ország iskolarendszerének inkább a korán eltérő képzési utakat biztosító formákat részesíti előnyben, vagyis egy szelektív rendszert alkot, vagy éppen ezzel ellentétesen, egységes képzési rendszert keretében, komprehenzív megoldásokat preferálva biztosítja-e az egyéni törekvések érvényesülését, a személyiség kibontakozását az iskolai nevelés keretei között.

**A pedagógiai fejlesztés szabályozása**

A pedagógiai fejlesztés lehetőségeinek biztosításával is érvényesíti oktatási folyamatokat meghatározó szerepét. A pedagógiai fejlesztés alatt most azokat az innovációkat, megújító tevékenységeket értjük, amelyek az iskolákban, az iskolarendszer irányításában, a kiszolgáló intézményrendszerben jelentkeznek, s céljuk a valamilyen szinten megfogalmazott társadalmi elvárások első során megvalósulása. Fejlesztés tárgya lehet tanterv, komplex oktatási program, nevelési eljáráshoz, tanokvány vagy bármilyen egyéb segédlet, tanítási-tanulási eszköz, de akár az iskola szervezete, döntési mechanizmusai, demokratikus működése is.

**A fejlesztési folyamatok központosítása**

A pedagógiai fejlesztésnek többféle stratégiája különlítható el. Magyarországon ezeket a folyamatokat a 20. században a 80-as évek közepéig s részben még azután is egy szerkezetileg merev, központi irányítás jellemzette. A centralizált irányítású fejlesztési folyamatokban a politika közvetlenül érvényesíti akaratát, elsősorban a kutatások irányításával, a fejlesztési folyamatok irányainak meghatározásával, a konkrét innovációk (tantervfejlesztések, tanokványirás stb.) beindításával és „levezényelésével”. Ilyen körülmények között a tudomány bizonyos mértékig autonóm
Az oktatás társadalmi meghatározottsága (NAHALKA ISTVÁN)

Az oktatás társadalmi meghatározottsága (NAHALKA ISTVÁN)

Az oktatás társadalmi meghatározottságában született felismerések érvényesítése esetleges lesz. Az ilyen fejlesztési folyamatok eredménye általában a monolit, a belső feszültségeket nem megoldó, hanem elpalástoló iskolarendszer, a tantervi és módszertani pluralizmus erős visszaszorítása (egyetlen tanterv, egyetlen tankönyv), illetve bizonyos, preferált területeken a magas színvonal és a fejlődés biztosítása.

Az oktatásfejlesztés liberalizálása

Az oktatásfejlesztés irányításának és szervezésének egy másik jellegzetes módja nevezhető szélsőségesen liberálisnak is. Ebben a koncepcióban a fejlesztési folyamatok helyszíne döntően az iskola, letétleményeivel maguk a pedagógusok. A korábbi, centralizált intézményhálózat (kutatóintézetek, szolgáltatóintézmények rendszere) átalakul, illetve egyre jelentősebb szerephez jutnak a piaci viszonyok. Jellemző tünet Magyarországon a rendszerváltás környékén kibontakozott folyamat, amely különböző iskolatípusok jöttek létre (elsősorban a hat, illetve nyolc évfolyamos gimnáziumi formák). Soha nem láttott számban születtek iskolai tantervek, a fejlesztésre meglévő pénzösszegek felhasználására elsősorban sok, kisebb jelentőségű, iskolai innováció keretében került sor. Ezen oktatásfejlesztési gondolkodásmód elsősorban az oktatásügyi szolgáltatások piacát próbálja megteremteni. Alapelve, hogy azok a fejlesztések kapják elsőbbséget, amelyeket az iskolák, maguk a pedagógusok alkalmaznak a bevezetésre. Vagyis ez az elképzelés nem központi szabályozással, hanem a felhasználók érdekei s ezen alapuló választásai segítségével kíván létrehozni egy jobb fejlesztési esztét. Következménye általában a demokratikus formák erősödése, a fejlesztés eredményeinek széles pedagógiai közvélemény előtt való megméretése mellett a fejlesztési eszközök gyenge hatékonyságú felhasználása, a valódi innováció gyakori elmaradása, tehát „álminnovációk” születése, az innovációban a szakmai kompetencia érvényesülésének esetlegessége.

Az oktatási innováció korszerű útjai

A pedagógiai fejlesztési folyamatok harmadik, Magyarországon is valószínűleg érvényesítendő, a modern társadalmakra hellyel-közzel jellemző stratégiaja az innovációit egy gazdagon strukturalit, demokratikusan működő és a szakmai kompetencia érvényesülését lehetővé tevő intézményrendszerre igyekszik építeni. Az állami irányításban a feltételteremtésre és a főbb irányok preferálására, támogatására helyeződik a hangsúly. Az intézményrendszer különböző típusú elemei (a tudományt képviselő, a fejlesztés szakmai menedzselésével foglalkozó elemek és a fejlesztés terepként működő iskolák) közötti együttműködés fontos meghatározója az ilyen fejlesztéssel foglalkozó intézményrendszer működésének. Ezzel a rendszerrel a pedagógusok közvetlenül kapcsolatba kerülnek, vagy mint az innovációs folyamatok részesei (kísérletek résztvevői, tantervek, tankönyvek kipróbálói, új módszertani eljárások elterjesztői stb.), vagy mint e rendszer „termékeinek”, fogyasztói. Ez a rendszer képes arra, hogy az innovációkban alkotó módon alkalmazza a tudományos felismeréseket.

A társadalmi egyenlőtlenségek kezelése a tanítás-tanulás folyamatában

Az iskolarendszer befolyásoló szerepe

Az osztálytermi folyamatok elemzése során, paradox módon először az iskolaszerkezet alakulását kell megvizsgálnunk. Kimutatható ugyanis, hogy az iskolaszerkezetnek, az iskolatípusok választásához fűződő érdekeknek és aspirációknak, az ezek hatására kialakuló célrendszereknek és pedagógiai
eljárásoknak van meghatározó szerepe az osztálytermi folyamatokban is. Az egyenlőtlenségek pedagógiai kezelésének megfelelő módja az, ha az iskolaszerkezet, benne a pedagógiai működés igazodik a gyerekek közötti különbségekhez, valamilyen módon biztosíthatja a differenciált nevelés és oktatás lehetőségeit. (Magyarországon Báthory Zoltán [1992] foglalta össze egy korszerű, differenciális oktatásmélet lehetséges alapjait.)

Mára világosan elkövetőthetővé vált e feladat megoldása szempontjából két tendencia. Az egyik arra épül, hogy a különböző felkészültséggel, különböző tehetséggel rendelkező gyermekeket külön intézményeken kell nevelni. Az oktatási rendszernek eszerint szelektívnek kell lennie, fokozatosan „el kell választania egymástól" a gyorsabban haladókat a gyengébbektől, hogy mindenki a saját haladási ütemének és a saját igényzésének megfelelő oktatásban részesülhessen. A másik elképzelés ezzel szemben a lehető legkésőbbre kívánja halasztani a már nem vagy csak nagyon nehezen megváltoztatható döntéseket, a különböző felkészültségű, különböző adottságokkal rendelkező gyermekek együttes nevelésében hisz.

A szelektív iskolarendszer

A szelektív iskolarendszernek hívei és támogatói szerint előnye, hogy olyan homogén csoportok jönnek létre, amelyekben könnyebb a tanulás, jól lehet igazodni a csoport (osztály, iskola) igényzéshéhez, elvárásaihoz, esetleg már korán kialakuló aspirációihoz (például egyetemi, főiskolai felvételre). A homogén csoport nem teszi szükségessé a differenciálást, a csoportmunka, a páros munka, az individualizált egyéni munka alkalmazását. Lehetővé tesz viszont a jól begyakorolt és jól ismert frontális eszközök szinte kizárólagos használatát. A szelektív iskolarendszer azonban komoly kritikát is kap:

- A szelektív iskolarendszerben működő csoportokat létrehozók homogénnek gondolják, olyannak, amelyekben nincs szükség differenciálásra. Valójában a viszonylag homogén csoportokban is vannak eltérések, differenciálásra itt is szükség van.


A szelektív iskolarendszerben megnő annak a veszélye, hogy a tehetségesekkel foglalkozó iskolák pedagógiai légköre megmérének, mindent egyetlen értéknek, a minél magasabb presztízsű iskolákban való továbbtanulás értékének vetnék alá.

- A legsúlyosabb probléma azonban az, hogy a szelektív előnyos csak névleg történik a tehetség, a genetikusan örökölt adottságok szerint. Valójában itt társadalmi szelekciónál van szó.
A komprehenzív iskolarendszer

A komprehenzív iskolarendszer – hívei szerint – éppen ott hordoz előnyöket, ahol a szelektív hátrányosnak mondható. A komprehenzív rendszerben

- javaslóik és megvalósítói számot vetnek azzal, hogy nem léteznek homogén csoportok, a gyerekek egyedi, komplex, egymástól nagyon eltérő tulajdonságokkal jellemezhetők,
- értékrendjét tekintve az ilyen iskola plurális, képes egymásnak nem ellentmondó, de mégis különböző értékeket, törekvéseket magába fogadni,
- a legkülönbözőbb háttérről rendelkező, a legkülönbözőbb kulturákat magukkal hozó gyerekek együtt nevelésének inkább előnyei vannak, elsősorban a társadalmi tapasztalatok gyűjtése, a másság elfogadására való nevelés területén,
- elkerülhetők az igazságtalan megkülönböztetések és a társadalmi szelekció hatásai, mert az iskola egyszerre válik képessé arra, hogy egyrészt kamatoztassa azokat az előnyöket, amelyeket a gazdagabb háttérről rendelkező gyerekek hoznak magukkal, s pótolja azokat a hiányosságokat, amelyekkel az ilyen háttérről nem rendelkező gyerekek kerülnek az iskolába.

A komprehenzív iskolarendszer alapvetően a csoportok heterogén szervezésének elvérő épít, inkább belső differenciálással s ezzel együtt egy gazdag pedagógiai kultúra elemeinek segítségével oldja meg a gyerekek különbözőségéből adódó nehézségeket. Éppen ez utóbbitől fakad a komprehenzív iskolaszervezéssel kapcsolatos gondok is, amennyiben a komprehenzív iskola kialakítása a hazai pedagógiai kultúra bázisán meglehetősen nehéz feladat, az interkulturális szemlélet megvalósítása is komoly erőfeszítéseket igényel:

- A komprehenzivitás a jelenleg a gyakorlatban elterjedt pedagógiai kultúrához képest mást, másféle pedagógiai felkészültséget, másféle tudást, elsősorban a differenciálás elméletének és gyakorlatának (többek között technikának) jó ismeretét követeli.
- Olyan eljárásokat igényel, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyermekeket ne csupán tantárgyi teljesítménye, hanem sokoldalú személyisége alapján értékeljék.
- Tudni kell „mozogni” a különböző kulturák között, nagymértékben kell rendelkezni toleranciával, empátiával.
- Ugyanakkor tudomásul kell venni, hogy a különböző társadalmi csoportok ehhez az elképzeléshez nagyon különböző módon viszonyulnak.

Amint látható, a komprehenzív iskolarendszer hátránya elsősorban azzal kapcsolatos, hogy meglehetősen nehéz a rá jellemző pedagógiai kultúra kialakítása és elterjesztése. Az ezredfordulón Magyarországon sem jók a feltételek a komprehenzív iskola kialakításához. Ez a megjegyzés egyben azt is jelenti, hogy az ezredforduló Magyarországának iskolarendszere szelektívnek tekinthető. (Nahalka, 1998.)

Szelektíos hatások a tanítási-tanulási folyamatban

A tanítás folyamatában számtalan, a legtöbb esetben rejtve maradó, nem tudatos hatás működik a gyerekek közötti különbségek kezelésével kapcsolatban. Minden olyan pedagógiai eljárás, amely nem vesz tudomást ezekről a különbségekről, amely tehát azt feltételezi, hogy a pedagógus tevékenysége megegyező hatást fejt ki a különböző gyerekekre, tehát minden nem differenciált pedagógiai eljárás a gyerekek közötti különbségek
Az oktatás társadalmi meghatározottsága (NAHALKA ISTVÁN)

A tanulók közötti különbségek fokozódásával járhat minden olyan tanári tevékenység, amely határozottan megkülönbözteti az egyes gyerekek által képviselt kulturális kultúrai.

Például a pedagógus által használt nyelv, a szókincs, a használt kifejezések, nyelvi fordulatok, idegen szavak hátrányos helyzetbe hozhatják azokat a gyerekeket, akik szegényebb nyelvi környezetből származnak. Ugyanígy az egyenlőtlenséget fokozza a tanítás során az olyan helyzetek, életszerű példák, környezetek, fogalmak felhasználása, amelyek a gyerekek egy része számára kevésbé ismertek szociális helyzetükből vagy valamely nem domináns csoportot való társzószaktól adódóan.

Az egyenlőtlenségek sajátos formáját jelentik azok a finom megkülönböztetések, amelyek a pedagógusok által a gyerekekkel közösen elfogadott előfeltételekkel kapcsolatosak, s amelyeket a pedagógusok általában a gyengébb által terjesztett tanulók bősége, öntudatlanul alkalmaznak. A gyengébb tanulók általában kevésbé ismertek a pedagógusként. Hibázás esetén a jó tanulókat segítik, támogatják inkább, a gyenge tanulókat viszont valószínűleg korholják. Esetükben gyakrabban fordul elő, hogy váratlanul, jelentkezés nélkül kapnak felszólítást válaszadásra, a nekik intézett kérdések általában nem gondolkodtató jellegűek, a válaszra váratkozás ideje a jól átmerőlegelt, de aztán felkerésnek vagy rövidletű nyelvnyomásnak tekintik a tanítókat.

A tanulók közötti egyenlőtlenségeket rögzíti, illetve növeli – legalábbis a tanulásról alkotott előjelenségeket szerint – minden olyan pedagógiai eljárás, amely azt feltételezi, hogy a tanulás kizárólag az empirikus tapasztalatszerzést követő induktív általánosítások sorozata.

Az elmúlt egy-két évtizedben komoly figyelmet kapott felfedeztetve tanítás – legalábbis szélsőséges, az előzetes tudást egyáltalán nem vagy csak kevésbé figyelembe vevő formájakban – jelentős esélyegyenlőtlenség-növelő tényező.

Azok a gyerekek képesek önállóan következetekre jutni a tapasztalatok alapján, akiknek e tapasztalatok feldolgozásához alkalmassák az új ismeretek befogadására. A felfedeztetve tanítás tehát előnyt jelent az egyébként is előnyt élvezőknek. Ugyanakkor a felfedeztetés egy körültekintőbb alkalmazás keretében, a tanulást alapvetően befolyásoló előzetes tudás figyelembevételével, továbbá sokféle képességrendszer elemeinek igénybevételével megfelelő eljárás lehet akár az egyenlőtlenségek csökkentésében is.

Sajátos, egyenlőtlenségeket növelő tényező az elsajátítási folyamat ütemének gyerekektől való gügjetlenítése s ezzel összefüggésben a pedagógiai értékelési mozzanatok során e különbségek hatásainak teljes figyelmen kívül hagyása. A gyerekek közötti egyenlőtlenségek azt is jelentik, hogy a különböző tanulóknak különböző mennyiségű időre van szükségük ugyanannak az ismereteiknek vagy képességeiknek az elsajátításához. A hátrányokkal küszködő gyerekek, ha lehetőséget kapnak arra, hogy a tanulás kezdetén saját ütemükniek megfelelően haladjanak, később képesek gyeromban tanulási folyamataikat, s nagymértékben csökkenhetnek hátrányaik. Ehhez azonban ismét differenciális pedagógiai eszközök használatára van szükség.

Összefoglalás

Az oktatás a társadalom jelensége, folyamata, így a társadalom más intézményei, szervezetei, a társadalmi csoportok, valójában szinte minden társadalmi folyamat jelentős szerepet játszik az oktatás, az iskolai élet formálódásában. Természetesen kölsönhatásról van szó, az iskola bizonyos...
Az oktatás társadalmi meghatározottsága (NAHLKA ISTVÁN)

funkciókat tölt be a társadalom életében. E funkciók rendszerei a választott társadalomtudományi gondolkodásmód szerint a különböző modellekben akár jelentősen eltérhetnek egymástól. A művészség átadása vagy tágabban a személyiség fejlesztése, a munkaerő kiképzése, a társadalmi mobilitás formálása, a társadalmi egyenlőtlenségekre való hatás szinte minden modellben alapvető funkciók. Különösen fontos az iskola szerepe azokban a folyamatokban, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerekének alakulására hatnak. Az iskola nem határozza meg e folyamatokat, ebben még csak relatív önállósága sincs. Az iskola inkább átörököli az egyik generációiról a másikra változtatlan minták szerint az egyenlőtlenségi viszonyokat, s ezzel a társadalomban egy konzerváló szerepet tölt be.

A nevelés történetében az iskolának az egyenlőtlenségek formálásában játszott szerepével kapcsolatban négy viszonylag jól elkülöníthető felfogásrendszer, paradigma alakult ki: 1. az egyenlőtlenségek konzervatív felfogása, vagyis az azokat megváltoztathatatlannak tekintő szemlélet, 2. a liberális, az iskolai szolgáltatásokhoz való hozzájutás egyenlő lehetőségét meghirdető felfogás, 3. a kompenzatorikus, tehát a társadalmi egyenlőtlenségeket a családok közötti különbségekre visszavezető és a társadalomban uralkodó értékhiarchiákat minden gyermekek kiterjesztési akaró gondolkodásmód és 4. a korunkban megszületett, a különböző kultúrák egymás mellettségét valló, e kultúrák hatását az iskolában érvényesíti akaró emancipatorikus törekvés.

A társadalom oktatásra kifejtett hatása sok csatornán keresztül érvényesül. A társadalom meghatározza azokat a feltételeket, amelyek között az oktatás fejlesztése zajlik. Meghatározza a kiket tanít kérdésére adható válaszokat, felépíti egy a társadalom aktuális igényeit kielégítő iskolarendszert, politikai folyamataival befolyásolja az iskolában átadott műveltséget, feltételeket teremt az iskola konkrét működése száma, formális és informális eszközökkel érthető az iskola tevékenységét, elsősorban azzal, hogy az iskola által „létrehozott eredmény”, a társadalomba integrálódó személyiség megmérteti a társadalmi tevékenységrendszer körülményei között.

A világban az iskolarendszer fejlődésének két fő útja alakult ki napjainkra, az egyik a szelekciót korai évfolyamonokon erőteljesen érvényesítő, a kerete között csak bizonyos célokat megvalósítani kívánó (többnyire a felsőoktatáshoz való eljuttatást preferáló) iskola, a másik a széles célrendszerrel jellemző, a szelekciót kizáró emancipatorikus iskola.

Feladatok

1. Keressen példákat a neveléstörténetből olyan gondolkodókról, akik a fejezetben leírt, az oktatás és társadalom kapcsolatához, illetve a társadalmi egyenlőtlenségekhez való viszonyt jellemző egyes felfogásmodókat képviselték! Igyekszessen néhány gondolattal, ténnyel, adattal alátámasztani is értékelését!

2. Gyakori a szociológiai elméletek két fő csoportra osztása a szakirodalomban. Az egyik csoportba a konszenzusos elméletek tartoznak, vagyis azok, amelyek a társadalom rendszerét elsősorban együttműködő csoportok és egyének rendszereinek tekintik. Ebben a rendszerben a struktúra (a társadalom alapegységei közötti kapcsolatok rendszere), a funkciónak (az egyes elemeknek más elemekre kifejtett hatásai), az integráció, a stabilitás és a konszenzus fogalmairól játszszák a fő szerepet, viszont ezek az elméletek elhanyagolják a konfliktusok szerepét a társadalomban. A másik elméletcsoportban éppen a konfliktusok vannak a fő elméletalkotó tényezővé, ezek név szerint is a konfliktuselméletek. A nevet is szolgáltató fogalom kívül a változás és a kénszer fogalmára töltene be fontos szerepet ebben az elméletcsoportban. A fejezetben leírt vagy néha csak jelzett elméletek, elgondolások, gondolkodásmódot vajon hová sorolhatók ebben az osztályozáson?
3. Próbálja meg példákkal alátámasztani, miért lehet egyoldalú az oktatás átfogó folyamatainak csak didaktikai eszközökkel történő leírása! Segítségül egy példát említsünk: ha a pedagógiai értékelés elemzése során csak szűken oktatáselméleti (ért: társadalmi jelenségeket nem vizsgáló) szempontokat vennénk figyelembe, akkor képtelen lennénk megmagyarázni, miért mutatható ki iskolák között vagy például tantervi elképzelések között rendkívül lényeges különbség az értékelési folyamatokat illetően. Míg egy őrősen továbbtanulásra orientált, a felülről lefelé építkezés logikájába illeszkedő iskola esetén az értékelés a majdani vizsgasiker előrejelzője, s ezért elsősorban szummatív eszközeit használ, addig egy komprenhenszív iskola értékelési rendszere sokkal inkább formatív, fejlesztő jellegű.

4. Soroljon fel olyan okokat, amelyek Ön szerint akadályozzák ma Magyarországon a komprenhenszív iskolarendszer és gondolkodásmód elterjedését!

5. A tanulmányban nagyon vázlatosan jelzett, a gyerekek iskolába kerülésekor jellemző, egyenlőtlenségeket okozó tényezőkön kívül soroljon fel még továbbiakat, s minél részletesebben próbálja meg jellemezni az egyenlőtlenségek természetét!

6. Felhasználva a PISA 2000 vizsgálat eredményei ről készült hazai publikációnkat (pl. Vári és mts., 2002), a PISA-vizsgálat eredményeit bemutató internetes honlapot (OECD), valamint más mérési eredményeket, hasonlítsa össze különböző országok oktatási rendszereit a szelektivitás szempontjából! Milyen következtetésekre jut?

7. A rendelkezésre álló szakirodalom, illetve egyéb források segítségével mutasson be legalább két aktuális (a feladat végrehajtása idején fontos szerepet játszó), konkrét, hazai oktatásfejlesztési törekvést! A feladatot egyrészt az általános jellemzés szintjén oldja meg (milyen jellegű feladatok a hangsúlyosak, melyek a prioritások), másrészt soroljon fel konkrét példákat is az egyes fejlesztési irányok szemléltetésére!

Irodalom


Bevezetés

Miért foglalkozunk külön fejezetben a tanulókkal? A sokféle és összetett indoklásból csak két fontos érvet emelünk ki. Ha a tanítást olyan tevékenységként fogjuk fel, amelyben a tanár segíti a diákok optimális fejlődését, akkor alapfeltételnek tekinthető, hogy a pedagógusok törekedjenek a tanulók megismerésére, megértésére. Ezt az elvet elfogadva, úgy véljük, hogy a tanári pályára készülve nem kerülhető el az e témakörrel kapcsolatos gondolkodás, tudásszerzés.

Ritkán találkozunk olyan hazai nevelés- és oktatásemléettel, amelyben önálló fejezetként jelenik meg a tanuló sajátosságainak, megismerésének témája. A nemzetközi szakirodalomban is főként a különböző nevelés-lélektani könyvekben tárgyalják a gyermekek fejlődési és egyéb jellegzetességeit. A tanítás- és tanuláselmeletekben különféle hangsúlyokkal főleg a tanítás céljainál, a tanítási folyamat (leginkább az osztálytermi munka) irányításánál és az értékelésnél kerül elő a tanulók sajátosságai, illetve azok megismerésének kérdései. A 20. század nyolcvanas-kilencvenes éveiben az eredményes tanítás feltételeire koncentrált oktatásemléletekben jelentősebb szerepet kap a tanulók szükségleteinek, igényeinek megismerése.

Amikor a tanár belép az iskolába, az osztályba, sajátos egyéni pedagógiai kompetenciákkal rendelkezik, sajátos pedagógiai értékei, attitűdjei, elvárásai, észlelései, ismeretei, nézetei, koncepciói és képességei vannak. Mindezek befolyásolják viselkedését, közelebbről tanítási gyakorlatát.
Többek között azt is, hogy miként észleli a tanulók viselkedését, milyen interakciók alakulnak ki közte és a diákok között, hogyan értékel a tanulókat, milyen módon szervezi meg az osztálytermi tanulást stb. A pedagógiai kompetenciák sorában meghatározó szerepet tölt be a pedagógus gyermekszemlélése és ehhez kötődően az, hogy miként vélekedik a tanulószerepről, illetve általában a tanulókról és tanulásuk hatékonyság segítségről. Közismert és szakmailag sokféleképpen bizonyított tény, hogy a tanároknak a gyermekknek, a tanulókkal kapcsolatos nézetei, elvárásai stb. a tanári pályára való többlepcsős és többfélező szociálizációs folyamatban alakulnak ki (lásd a pályaszociális kéréseit a IV. és a XIX. fejezetekben). Az önálló fejezettel nemcsak a téma és a hozzá kapcsolódó pedagógiai kompetenciák jelentőségét kívánjuk megviselni, de szeretnénk hozzájárulni e kompetenciák fejlődéséhez, fejlesztéséhez is.

A pedagógus gyermekszemlélete és ehhez kötődően az, milyen vélekedésnek a tanulószerepről, illetve a tanulók és az oktatás hatékonyságával kapcsolatos megértést, a tanulók és az oktatás szerepeit és befolyását megértését, megsértését alapkerdéseinek megértésében, műszerein.

A gyerekek- és az ifjúkor a változó időben

A gyermek- és az ifjúkor olyan önálló, sajátos szakaszai az emberi életnek, amelyek a modern társadalomban egyre inkább az iskolázatás megosszabbodott idejéhez kötődnek, s jellegzetességeit az iskolák, a pedagógusok nem hagyhatják figyelmen kívül. Az életkori sajátosságok sokféle szempont mentén megérinthetők a különböző fejlődés- és képességnél és pedagógiai szociális kompetenciák munkájából, így ezekkel sem foglalkozunk. (Bee, 1995; Vajda, 1999.)

A gyermekkornak, illetve a gyermekkornak az életének jellegével kapcsolatban a 20. század második felében részben régebbi tendenciák erősödtek fel, részben újak jelentek meg. A fejlett országokban a jóléti és a fogyasztói társadalom kibontakozásával megnövekedtek az egyén befolyása, kevésbé volt szükség a gyerekeknek korlátozásra, erősödtek a gyermek emancipációs esélyei és a személyiség sajátosságainak épülő nevelés lehetőségei. Előtérbe került a gyermekkori megítélése és megértése, a gyermekek szerepe az iskolában és az oktatásban, az iskolával kapcsolatos állampolgári jogai érvényesülése az iskolában és az oktatásban.

Magyarországon a kilencvenes évek végétől és az évszázad végétől az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala segíti a gyermekeket, az ifjakat, a tanulókat, hogy az oktatással kapcsolatos állampolgári jogai érvényesüljenek. (40/1999. OM rendelet; Ááry-Tamás, 2001.)

A gyermekstátus jellegével, tartalmával kapcsolatban a 20. század második felében részben régebbi tendenciák erősödtek fel, részben újak jelentek meg. A fejezet oszlopokban a jóléti és a fogyasztói társadalom kibontakozásával megnövekedtek az egyén lehetőségei, kevésbé volt szükség a gyerekeknek korlátozásra, erősödtek a gyermek emancipáció esélyei és a személyiség sajátosságaira épülő nevelés lehetőségei. Előtérbe került a gyermekkori megítélése és megértése, a gyermekek szerepe az iskolában és az oktatásban, az iskolával kapcsolatos állampolgári jogai érvényesülése az iskolában és az oktatásban. (40/1999. OM rendelet; Ááry-Tamás, 2001.)
szerezznek iskolázásuk ideje alatt, ezzel biztosítsák maguknak az előnyösebb társadalmi pozíció elérését. (Gábor, 1993; Vajda, 1994.) Mindez együtt jár azzal, hogy a gyerek- és ifjúkor túlterhelődik tanulási feladatokkal, az életépálya korai kialakításának terheivel, a gyerekek, a fiatalok konkurenciáharcot folytatnak társaiakkal a kulturális források elsajátításáért. (Ferge–Háber, 1974.) Megnő az iskolába járás ideje, kitolódik az ifjúság kora, a keresőpozícióba lépés ideje.

Néhány kutató az önállósodó gyermeklét helyett arra a tendenciára hívta fel a figyelmet, hogy napjainkban egyre inkább eltűnő a különbség a gyermeklét és a felnőttvilág között, egybeolvad a gyermekkor és a felnőttkor. (Winn, 1990.) Ebből a szempontból is megjelenik érvként, hogy a gyerekek korán bevonják saját életépályájuk alakításába, korán önálló részevé válnak a fogyasztói társadalomnak, az iskola és a fogyasztás rendszerében korán kell a gyerekeknek felelősséget vállalniuk. E folyamatokban a gyerekek túl korán szembekerülnek mind az iskolában, mind a fogyasztásban a kudarc kockázatával. A tömegkommunikáció keresztül emészthetetlen információkhoz jutnak, így túl gyorsan válnak a felnőttvilág részvévé, koraérrett gyereknekék.

Napjainkban úgy tűnik, hogy kettős szorításban élnek a gyerekek, felgyorsul és egyben le is lassul az életük. Azt igénylik tőlük, hogy korán vegyenek részt a fogyasztásban és a felnőtt társadalom életmódjában, de minél később találják meg a helyüket a munka világában. (Zinnecker, 1993; Buckingham, 2002.) A szülők és a nevelők is egyre kevésbé vállalják a felelős tekintet szerepét a nevelésben (nem akarják korlátozni a gyerekeket, illetve az értékválság őket is elbizonytalanította). A gyermeknevelésben megjelenik a kettős irányú mozgás: növekednek a tantárgyi (gyakran akadémikus) teljesítménykihívások, de gyengülnek a gyermekkorra vonatkozó nevelési követelmények. E jelenségek arra késztetik a pedagógiát, a pedagógusokat, hogy megvizsgálják, újradefiniálják a kettős irányú mozgást a tanításban, az iskola és a fogyasztás rendszerekben. Ezt az eljárást korán kell kitolódnak is az iskolákban, a tanulók és az iskolák kapcsolatának megfogalmazására.

A tanulók és az iskolák

A plurális és decentralizált magyar oktatási rendszerben az elmúlt évtizedben különböző szempontok (iskolafenntartók, az iskola által vállalt pedagógiai koncepciók, a szülők társadalmi, pénzügyi háttere stb.) mentén differenciálódtak az iskolák, így nehéz általánosan bemutatni a tanulók és az iskolák kapcsolatát. Néhány olyan tendencia azonban megragadható, amelyek befolyásolhatják a tanulók megismerését, ezért a továbbiakban röviden ezekkel foglalkozunk.

A 2002-ben végzett, közel 6000 diákra kiterjedő reprezentatív kérdőíves felmérések szerint a diákoknak kb. egyharmada nehéz találja az iskolát, több mint egyharmada fárasztja az iskolai feladatokat. A tanulók nagy része nem érzi, hogy a tanárok kíváncsiak a diákok személyiségére. Ugyanakkor kéttest, a diákoknak inkább pozitív vizsgolják az iskolában, szívesen vannak együtt osztálytársaiakkal. (Aszmann, 2001.) Más, nem reprezentatív kutatás eredményei, amelyben tanulókkal és szüleikkel készítettek interjúkat, ugyancsak megerősítik az előzőeket. A tanulók az iskolába járását nemcsak kötelezettségként, de kényszerként is érzik. Az iskolában a diákok az iskola mint munkahely, irodaház, börtön, a tanuló mint dolgozó, szolga, rab. A válaszoló tanulók többsége szerint a tanuló passzív, aki befogadja a tananyagot, akit fegyelmezéssel nevelnek. A különböző életkorú diákok szerint a diákok kedvelt iskolai tevékenységei nem az oktatáshoz, hanem az iskolához mint a társas élet színerehez, a szünetekhez, az órákon túli szabadidős tevékenységekhez köthetőnek. A tanulók főként a diáktársaival zajló társas kapcsolataiban lehet aktív, szabad egyén. (Golnhofer, 2003; Rapos, 2003.)
Az utóbbi években végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanulók iskolai és iskolán kívüli „terhelése” széles skálán mozog. A tanulók túlterhelése éppúgy jelen van, mint az alulterhelésük. Úgy tűnik, hogy aki az iskolában több terhet vállal, az iskolán kívül is hajlandó több munkát vállalni. A terhek megoszlását a bonyolultan összekapcsolódó családi és iskolai tényezők határozzák meg. (Részletesebben lásd: Lannert, 2003; Nagy M., 2002.)

Szembe kell nézni azzal a hatással is, amelyet a televíziózás, az internetes tanulás gyakorol a felnövekvő nemzedék kultúrájára. (Knausz, 2001.) Kevesebbet olvasnak a diákok, de a felnőtteknél járatosabbak a vizuális információk befogadásában. Talán nem túl leegyszerűsíti az a megállapítás, hogy a diákok tudásának egyre kisebb része származik az iskolából, hogy az iskola szocializációs szerepe meggyengült, illetve átalakulóban van.

Magyarországon is mindinkább szemügyben kell azonban azzal a tényvel, hogy az iskolák, különösen középfokon, egyre kevésbé jelentenek valódi életvilágot a diákok számára. Az iskolák esetleg színterei, de ritkán befogadóhelyei a gyermekés az ifjúsági kulturának. E jelenség különösen fontos, hiszen felértékelődődött az ifjúsági kultúra szerepe a diákok életében. A gyermekek és ifjúsági kulturális szerepét megosztja az iskolákban elhelyezett okulató és középfokú intézmények, ahol a diákok közösségének és összejövetelemének felmérésétől függ az iskolai tapasztalat felbukkanása. A megállapítás ezért különösen fontos, hogy a diákok népszerűvé válnak a szakmai képességeik miatt, és továbbra is jellemzőek maradják a szakmai képességüket.

Az iskolában folyó okulató és tanulási oktatás során a diákok iskolai és iskolán kívüli tapasztalataik alapján összetársulnak, amelyek befolyásolják azok kulturális és szociális területét. A diákok számára fontos, hogy az iskolába feltételként sorolják be a gyermek és ifjúsági tapasztalatokat, amelyek a diákok személyes, tudásos és kulturális területét befolyásolják. Az iskolai okulatós és tanulási oktatás során a diákok iskolai és szociális területeiknek fontos részeként felmerülnak a diákok személyes, tudásos és kulturális területének jellemzői.

Az iskolában folyó okulató és tanulási oktatás során a diákok iskolai és iskolán kívüli tapasztalataik alapján összetársulnak, amelyek befolyásolják azok kulturális és szociális területét. A diákok számára fontos, hogy az iskolába feltételként sorolják be a gyermek és ifjúsági tapasztalatokat, amelyek a diákok személyes, tudásos és kulturális területét befolyásolják. Az iskolai okulatós és tanulási oktatás során a diákok iskolai és szociális területeiknek fontos részeként felmerülnak a diákok személyes, tudásos és kulturális területének jellemzői.

A pedagógusok gyerme- és tanulószemléletét befolyásoló tényezők

A pedagógusok gyermekeivel, tanulókkal kapcsolatos nézetei többféle forrásból fakadnak. Kialakulásukat, sajátosságait befolyásolják a gyermekként, az ifjúként, a tanárjelöltként szerzett tapasztalatok a gyermekek és tanulóként, az elsajított elméleti és a gyakorlati pedagógiai tudás, ismeretei, a tanárként megélt konkrét nevelési-oktatási tapasztalatok, az iskolával kapcsolatos igények stb. (Lásd: IV. és XIX. fejezetek.) Ezek a hatások sokfélelekképpen összefonódva formálják a pedagógusok gyermeke- és tanulószemléletét, s e bonyolult kölcsönhatásokból a következőkben csak a pedagógiai tudás és a társadalmi hatások néhány eleme, sajátosságára hivjuk fel a figyelmet.
A tanítás során a tanárok szembesülnek azzal, hogy a gyerekek különböző személyiségek, egyéni viselkedésük, sajátos tanulási útjuk van. Számos pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kutatás is alátámasztja, hogy az egyéni sajátosságok mint előfeltételek befolyásolják a tanulókat abban, hogy mennyire képesek és készen hasznosítani az iskolai oktatást. A gyerekek különbözőségére a tanárok többféleképen reagálnak. A két szélső pont e tekintetben: az egyéni különbségekhez igazítják az oktatást, hogy mindenki optimálisan fejlődhessen (lásd adaptív oktatás, differenciálás), vagy a tanulóktól várják, hogy alkalmazkodjanak a rendszerhez. Például csak azok a diákok kerülnek be egy adott iskolába, akik illeszkednek a tanárok pedagógiai kultúrájához, szűkebben a tanulókkal és szüleikkel kapcsolatos elvárásaihoz; vagy kikerülnek az iskolából azok a gyerekek, akik nem tudnak eleget tenni az iskola követelményeinek.

A tanárok praktikus válaszait, a tanításban megnyilvánuló reakcióikat sokféle tényező befolyásolja.

A továbbiakban a gyermekszemléletre jellemző, azzal szorosabban összefüggő tényezőket, problémákat tekintjük át. Az egyik alapvető kérdés, hogyan értelmezi a nevelést a tanár. Milyen nevelési megközelítések közül választhat, illetve melyekből hozhatja létre saját értelmezését a pedagógus?

Nagyon leegyszerűsítve a problémát azt mondhatjuk, hogy vagy a hagyományos normatív, a társadalom követelményeit szem előtt tartó, a kultúraátadás funkciót hangsúlyozó nevelés híve, vagy alapvetően a reformpedagógiai mozgalmakban érvényesülő, a gyermeki autonómiára, szabadságra, önkibontakozásra alapozó, gyermekközpontú nevelést részesi előnyben, vagy az előbbi két megközelítés ellentmondásainak feloldására törekvő, egyensúlyt kereső nevelési elképzelést alakít ki. Mindegyik nézet mögött meghúzódik az az alapfeltevés, hogy a gyermekek nevelésre szorulnak, hogy a nevelés lehetséges és jogos tevékenység.

A 20. század végére létrejöttek olyan nevelésmódok, amelyek kétsége vonják mindenféle nevelés legitimitását (radikális antipedagógia). Hívei úgy vélik, hogy a nevelés gyermekellenes, kizárja a gyerekek szabadságát, a kultúraátadás során külső, idegen dolgot kényszerít a gyerekekre.

A postmodernizmust is alapozó nézetek gyakran lehetetlenek látják a nevelést (nem elítélendőnek, mint az antipedagógiák), mert nincs egyetemes érték, világos jövőkép az emberiség számára. (Horváth, 1996; Németh, 1997; Schaffhauser, 1997; Zrinszky, 2002.) Az iskolában dolgozó pedagógus számára az utóbbi két megközelítés a neveléssel kapcsolatban pesszimizmust „hirdet”, így bár problémafelvetéseik hasznosak lehetnek, a gyakorlatban a gyermekszemlélet alakulásában kisebb szerepük van.

A neveléshez kötődő nézete, koncepciója befolyásolja a tanárt abban, hogy miként tekint a gyermekre: például befogadó, alkalmazkodó lényként vagy aktív, önmagáért felelős egyéneként. Lényeges kérdés az is, hogy mit helyez előtérbe: a gyerekek vezetését, irányítását vagy a gyermeknek önkibontakozását. Ugyanez az összefüggés megjelenhet a tanárok oktatással kapcsolatos nézeteivel kapcsán is. Például az ún. zárt oktatásban, amely a tanárok meghatározó szerepére épül, a gyerekek az oktatás eredményessége érdekében sok esetben „manipulált statiszták”, az ún. nyílt oktatásban, amely az oktatásban érdekelték együttműködését és befolyásoló szerepét tartja fontosnak, a diákok kezdeményező partnerként jelennek meg. (Lásd részletesebben az oktatási stratégiákkal foglalkozó részt a X. fejezetben.)

Napjainkban a gyorsan változó társadalmi, gazdasági és demográfiai környezetben, a decentralizált és plurális oktatási rendszerekben – nemcsak Magyarországon, hanem szerte a fejlett országokban is – egyre hangsúlyosabb szerepet kap, hogy az oktatási intézmények, így az iskolák miképpen reagálnak a partnerek (iskolafentartók, tanulók, szülők, tanárok stb.) szükségleteire. Az iskola különböző partnerei különböző igényekkel léphetnek fel az intézménnyel szemben. Például egyes szülők a teljesítmény-központú, mások a gyermekek központú, esetleg örömmelvű iskolát igénylik, a fenntartó pedig gyakran az olsó iskolát későbbi elvárásaihoz. Ezekben az elvárásokban különböző, egymásnak esetleg ellentmondó vélekedéseket
Elvek, problémák az egyéni sajátosságok értelmezésében


Hogyan tekintsünk az egyéni különbségekre, az emberi változatosságra? Egyetérthetünk-e azzal a megközelítéssel, hogy minden emberi különbség potenciálisan érték? Az egyik lehetséges válasz, hogy az emberek sok szempontból eltérnek egymástól, s a társadalomszervezés feladata e sokféleség megőrzése és alkalmazása. (Pléh, 1992: 14.) E megállapításra támaszkodva állást foglalhatunk az individuális fejlesztés jelentősége mellett az oktatásban. Ugyanakkor feltehetjük a következő kérdést: Miként lehet az egyéni fejlődés igényét összegezhetetni a támogatás és gyakorlati gyakorlati élmények előnyei között? A tanár ma a saját válaszát (koncepcióját, nézeteit, érdekeit stb.) döntően a helyi pedagógiai programok, tantervek kimunkálása során és konkrét tanulásszervezési gyakorlatban tudja kifejezésre juttatni. (Lásd: II., XIII., XIV., XVI. fejezetek.)

Sokszor feltesszük azt a kérdést, hogy az egyéni különbségek ellenére tanulóink (a gyerekek) keresztülmennek-e ugyanazon a természet, minőségek különböző fejlődési szakaszokon, vagy fejlődésük folyamatos változások sorozata. Ezenkívül az is lényeges probléma, hogy vannak-e kritikus (szenzitív) periódusok, amelyek alatt sajátos tapasztalatokat kell szerezniük a tanulóknak, hogy fejlődésük normálisan folytatódjék. (Atkinson, 1994: 100; Sutherland, 1990; Vajda, 1999.)

Ma még nincs egyértelmű válasz ezekre a kérdésekre. Számos pszichológus úgy véli, hogy a gyermekek fejlődésében vannak minőségek, amelyek előfordulnak nagyon ritkán. „A környezeti tényezők gyorsíthatják vagy lassíthatják a fejlődést, de a szakaszok sorrendjében marad: a gyermek nem teljesíthet egy későbbi szakaszt, mielőtt a korábbin nem jutott túl.” (Atkinson, 1994: 68. Lásd Piaget kutatásait a kognitív fejlődési szakaszokról, Kohlberg véleményét az erkölcsi gondolkodás fejlődéséről, Erikson leírását a pszichoszociális fejlődés stádiumokról.)

Többen úgy vélik, hogy a szakaszelméletek hasznosak, de nem ismerik el a minőségekre vonatkozó korlátozásokat. Számos kutató kételkedik a fejlődési szakaszok létezésének és jelentőségének. Ők megállapítják, hogy a gyermekek ugyanakkor más fényekben rejtik magukat. (Lásd V. fejezet.)

A fejlődéspszichológusok egyik része az emberi fejlődést tanulmányozva a testi, a perceptuális, a kognitív fejlődés fejlesztésében, illetve a társas kapcsolatok alakulásának és szervezésének kérdései. (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989; Golnhofer, 2001.)
szakaszokhoz) kötött adatai fontosak lehetnek a tanárok számára a gyerekek megismerésében, fejlődésük megítélésében és segítésében. (Bee, 1995; Vajda, 1999.)

Azt tudjuk, hogy a pszichikai és a testi fejlődés nem azonos az életkorral, egyegy korosztályban nagyon tarka a kép. A gyerekek különbözőnek egymástól, s emellett egy-egy gyermek más-más szinten lehet az egyes testi vagy pszichés sajátosságok területén. A különböző iskolai osztályokban lehetnek olyan gyerekek, akik értelemi kiválóságok, de társas kapcsolatokban komoly nehézségeik vannak. Tudjuk, hogy vannak közös elemek az egyének fejlődésében, de a tanítás során az életkori sajátosságok abszolutizálása helyett arra a lényeges kérdésre kell a nevelőnek a figyelmét fordítania, hogy milyen módon tudja befolyásolni, segíteni a tanulók fejlődését saját aktivitásukon keresztül.

A tanulók megismerése, megértése

A megismerés szempontjai

Didaktikánk egyik legfontosabb alapelve a tanulók egyéni sajátosságainak igazodó, segítő-ösztönző alkalmazkodás. E megközelítésből fakadóan fontosnak tartjuk, hogy a tanárok megismerjék, megértsek, illetve elismernének a tanulók egyéni sajátosságait vagy másképpen szólva a tanulók közötti különbségeket. Az egyéni jellegzetességek ismerete alapján válik lehetővé, hogy a tanítás a gyerekek szükségleteihez igazodjon (lásd: adaptív oktatás, differenciálás). Emellett arról sem szabad megfeleldedzni, hogy ha a tanítás során nincs lehetőség a diákok egyéni sajátosságainak a figyelembevételére, azok akkor is befolyásolják a tanulási eredményeket. Úgy véljük, hogy a fentiekre épülő szemlélet segítheti a tanárt abban, hogy gondoskodni tudjon a gyerekek számára a megfelelő tanulási, fejlődési perspektívákról.

A tanításban a megismerő ember, a megismerő tanuló áll a középpontban, ezért a tantárgyak tanulásához, tanításához közvetlenül kapcsolódó gyermekegy kétségek figyelembevételével szükséges, megértése köti le a tanárok figyelmét. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy a tanulókban a tanár csak a tanulókat lássa, csak a tanulószerepben szemlélje őket, nem feledkezhet meg arról, hogy a tanulók egyének, személyiségek.

A tanulás segítése, a tanítás szempontjából a pedagógusok számára az válik fontos problémává, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanulók tanulását, tudásának alakulását, és miként lehet azokat feltárni. Nap mint nap szembesülnek azzal a kérdéssel, hogy mit és hogyan lehet megismerni a diákok kapcsolatát. Sokféle kutatás alapján határozottan állítható, hogy a tanulók tanulásának eredményességét számos tényező bonyolult kölcsönhatása határozza meg.

A következőkben azokat a tanulói sajátosságokat emlíjuk ki, amelyek a tanítás szempontjából alapvetőek és a tanárok által megismerhetőek. Fontos szerepet töltene be a tanuló családjának sajátosságai, például a család nagysága, anyagi helyzete, Tág értelemben a tanulók tudásának alakulásában az aktuális társadalmi-gazdasági környezet, a család, az iskola jellegzetességei is meghatározó lehetnek. Tartós környezeti hatásokra alakul ki a gyerekek szociális környezetének, amelynek számos eleme befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét. (Báthory, 2000; Csapó, 2002.) Sokféle szociológiai vizsgálat talált összefüggést a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, valamint a tanulók iskolai teljesítménye között. Fontos szerepet töltene be a tanuló családjának sajátosságai, például a család nagysága, anyagi helyzete,
A tanuló (GOLNHOFER ERZSÉBET)

értékkendje, tanuláshoz, iskolához való viszonya, kohéziója, rétegnyelve, anyanyelve stb. Nem lehet figyelmen kívül hagyni az etnikai sajátosságok és kötődéseket szerepét sem a tanítás hatékonyságára szempontjából. A település jellegzetességei (például falu, város) mellett az iskola mint társas közege szintén befolyásolja a diákok iskolai pályafutását, eredményességét. (Csapó, 1992; Andor, 2001; Vári és mts., 2002.)

A különböző nemzetközi és hazai vizsgálatok adatai azt jelzik, hogy Magyarországon erős kapcsolat található a tanulók teljesítménye és a szülők foglalkozása között, hogy az előnyösebb társadalmi háttérrel rendelkező tanulók jobban felszerelt iskolába járnak, képzettesebb tanárokat tanítják őket. (Báthory, 2000; Csapó, 2002; Vári és mts., 2002.) A tanulók szociokulturális háttere és az iskolai teljesítmények közötti összefüggéseket utaló jelzések azonban nem kezelhetők úgy, mintha a kutatások okságai viszonyokat igazolt volna a diákok iskolai teljesítményei és társadalmi, kulturális, gazdasági háttérük között, ti. az utóbbi tényezők nem magyarázzák meg egyértelműen az egyes gyerekek tantárgyi teljesítményeit. Ennek ellenére a diákok szocioközmikai státuszának, szociokulturális háttereinek megismerése segíthet a pedagógusokat a gyerekek megértésében, tanulásuk egyénhez igazodó segítésében, ösztönzésében.

A tanulók személyisége, az egyén fizikai és pszichés tulajdonságainak integrált, dinamikus rendszere szintén befolyásolja a tanulás jellegzetességeit. A pedagógus számára a személyiség megismerése azonban több szempontból is problémát jelent.

A szakirodalomban a személyiséget a pszichológia egyik legbonyolultabb, legnehezebben meghatározható fogalmának tekintik. (Várfi, 1997; V. Komlósi, 2001.) A személyiséget feltételezhetően az egyén és a környezet kölcsönkapcsolatátának terméke, alakulásában és működésében valószínűleg kritikus szerepe van az egyén kognitívemocionális önlekedésében (épfelfogás, énkép).

A személyiség kialakulásával és szerkezetével kapcsolatban sokféle személyiségelmélet fogalmazódott meg, és ezekhez kötődően többféle megismerési módszert dolgoztak ki.

Napjainkban már kevés híve van a típuselémleteknek, amelyek szerint az egyének egymástól minőségileg különböző típusokba sorolhatók be. (Lásd például Hippokratész típusait: melankolikus [depressziós], kolerikus [ingerlékeny], szangvinikus [derűlátó], flegmatikus [nyugodt, közönyös].) Mások a személyiségvonások (tulajdonságok) leírására vállalkoztak, így például őt szuperfaktor, az egyén neurocítása, extraverziója, nyitottsága, együttműködése, lelkiismeretessége mentén kíséreltek meg elhelyezni a személyiség jellegzetességeit. (Lásd Allport, Cattel, Eysenck munkásságát.) A vonáselméletek az egyének közötti kölcsönhatásokat koncentrálják úgy, hogy a viselkedéses tulajdonságok és a környezeti feltételek kölcsönhatását elemzik. A nagy hatású pszichoanalitikus megközelítések a személyiség szerkezetével (ősztön-én, én, felettes- én) és a személyiség dinamikájával (elki energia) foglalkoztak. (Lásd Freud, Jung, Adler, Fromm, Erikson munkáit.) A szociális tanulásméletre alapozó személyiségelméletek azt feltételeznek, hogy a személyiség sajátosságai a tanulási tapasztalatokból származnak. „A személy viselkedése a helyzet sajátos jellemzőin műlik, összhangban a személy helyzetértékelésével és korábbi megerősítéseinek történetével.” (Atkinson, 1994: 418.) Az egyén viselkedésének előrehajlásához azt kell tudni, hogy az egyén jellemzői miként lépnek kapcsolatba a helyzet sajátosságaiával. A személyiség az egyedi megerősítések egyedi története, így ebben a megközelítésben nem az egyének közötti kölcsönök leírására (például mint a típus- és vonáselméletek) helyezik a hangsúlyt, hanem a fenomenológiai elméletek az egyén szubjektíven élőlényeitől származtatják a személyiségét, azt vizsgálják, hogy az egyének hogyan érzékelik és értelmezik életük történéseit. Változatai közül legjelentősebb a humanisztikus pszichológia (Carl Rogers, Abraham Maslow, Georg Kelly), amelynek a képviselői az énfogalom (mi vagyok én, mit tehetek) jelentőségét, a személy fejlődésre való törekvését, önmegvalósítását hangsúlyozzák. A teljes, egészséges emberre összpontosítanak, optimista embersenélletet sugallnak. (Várfi, 1997; V. Komlósi, 2001.)
A mai pszichológusok közül sokan eklektikus szemléletűnek vallják magukat, különböző irányzatok kombinálásával alakítják ki saját elképzelésüket a személyiségéről. Mások az elméleti megközelítés tudatosítása helyett a személyiséggel kapcsolatos problémák empirikus kutatását helyezik előtérbe. A gyakorló pszichológusok gyakran csak a személyiségvizsgáló módszerekre koncentrálhatnak a terápia vagy egyéb segítő szolgálat (például pályaválasztás, munkaalkalmasság) érdekében.

A személyiséggelméletek különböző kereteket teremtettek a személyiség leírására, megragadására, a tanárok is tudatosan választhatnak ezek közül vagy hozzhatnak létre eklektikus koncepciót. Munkájuk során kialakíthatták saját személyiségelméletüket, ami orientálja, segíti őket a tanulók személyiségének a megismerésében, megértésében. Például a tanár a vonáselméletekhez vonzódva a tanulókat főként az öt szuperfaktor mentén igyekszik megismerni úgy, hogy a tanulók viselkedését a környezeti feltételekkel való viszonyban elemzi. Ennek következtében nemcsak azt állapíthatja meg, hogy mi jellemző a tanulót például az együttműködés szempontjából, de foglalkozik a tanulót érő környezeti hatásokkal is például az együttműködési képesség szempontjából. (Vajon az iskolában a különböző tanulási feladatoknál megjelenik-e az együttműködésre késztető társas közeg?)

A kognitív pszichológiák s az ehhez kapcsolódó pedagógiai megközelítések szerint szűkebb értelemben a tudás változásának (bővülésének, szervezettségének) kognitív és affektív feltételei vannak. (Csapó, 1992.) Ma már látjuk, hogy a kognitív és az affektív folyamatok sokféleképpen összekapcsolódnak, s ezek megismerése adja a diákokhoz igazodó, fejlesztő oktatás alapját.

A kognitív feltételek valójában a gyermekekben meglévő tudás sajátosságait jelentik, amelyek az új tudás megszerzésének eszközei és egyben korlátai is, hiszen befolyásolják, hogy meddig lehet eljutni egy adott „téma” elsajátításában. A tanulás eredményességét a konkrét tantárgyai tartalomhoz köthető előzetes tudással együtt a tanuló képességei, intelligencia, kreativitása is befolyásolja. Természetesen alapvető kérdés az is, hogy milyen a tanuló információfeldolgozási folyamata (az információ felvétele, feldolgozása, tárolása, felidézése, ellenőrzése), milyen tanulási stratégiákat alkalmaz, milyen a tanulási stílusa. Az utóbbi időben különösen nagy figyelmet kapott a metakogníció szerepe, vagyis az, hogy a diákok milyen módon ellenőrizik saját információfeldolgozási folyamatát.

Az affektív feltételek sokféle változó sajátos együttállásából erednek. Ezek közé tartoznak például a következők: a tanuló szorongása, a tanulással, iskolával, tanárakkal kapcsolatos attitűdjei, az általános és a tanulóélettel kapcsolatos én- és egyéni sajátosságai. (Szitó, 1987.) Míg a kognitív feltételek az eredményesség határát „jelölik meg”, addig az affektív tényezők azt befolyásolják, hogy a határok belülről be lehet jutni a tanuló.

A diákok társas közegének jellegzetettségei is befolyásolják a tanulást, a tanítást. Kitüntetett szerepet tölt be a család, a baráti társaság és az iskola. A tanítás-tanulás szempontjából lényeges, hogy a családban és az iskolában milyen társas kapcsolatai vannak a tanulónak, hogyan alakulnak, változnak ezek a viszonyok, mennyi ebben a tanuló szerepe, a tanulással kapcsolatban milyen értékeket, normákat, attitűdöket, tudást stb. közvetítik.

A szociális közeg természetesen nemcsak feltétele a tanulásnak, hanem sajátos terepe is, hiszen a tanulók társas tereiben, a családban, az iskolában, baráti társaságokban stb. szociális tanulás is folyik, amelynek során értékeket, normákat, viselkedésformákat stb. sajátítanak el a diákok. (Somlai, 1997: 43–44. Az iskolára vonatkozóan részletesen lébés a rejtett tanterv problémából a VIII. fejezetben.)
A tanulás eredményességét befolyásolja a tanulók aktuális fizikai és pszichés állapota is, így az ezekről való tájékozódás is része a tanulók megismerésének, megértésének. A tartósabb, stabilabb jellemezők mellett a tanítási órákon számolni kell például a tanulók fáradtságával, túlterhelésével, pillanatnyi érzelmi zavaraival.

Összefoglalva megállapítható, hogy bonyolult határszögben alakul a tanulók iskolai teljesítménye, formálódnak a tanulók egyedi sajátosságai, jönnek létre az egyéni különbségek, ezért a tanulók sokoldalú megismerése adhat csak valódi információkat a tanulás optimális megszervezéséhez, az eredményes tanításhoz.

A megismerés folyamata és módszerei

A tanár munkájában egyesíti a tudományos és a hétköznapi megismerést. Míg a tudományos emberismeret meghatározott célok érdekében történik kipróbált, leírt tudományos megismerésre a spontaneitás jellemző. A mindennapos tanár-diák interakciók gazdag forrásai a tanulók spontán és tudatos megismerésének, hiszen a „szereplők” viselkedése egyszerre függ a személyiségüktől és a helyzetektől is. A pedagógusok és a tanulók arkarva akaratlanul is megismerik egymást a tanítási órákon és az azokon kívüli alkalmakkor. A gyermekek fejlődését segítő tanár azonban nem maradhat meg a hétköznapito megismerés szintjén, a megalapozott gyermekismeret nem nélkülözheti a tudatos, tervezett, módszeres információgyűjtést.

Az információgyűjtés folyamatával, módszereivel részletesebben a XV. fejezetben foglalkozunk, itt csak néhány, a tanulók megismerése szempontjából fontos dologra térünk ki.


A pedagógus a szándékaihoz igazodva válogat, dönt arról, hogy milyen tanulói sajátosság megismerése a legfontosabb az adott időszakban. Például tanulási nehézségekkel küzdő tanuló esetében feltehetően diagnosztizáló céljából a tanulási nehézség pontos leírására, a tünetek rögzítésére kell törekednie elsőként a pedagógusnak, míg egy peremhelyzetben lévő tanulónál a társas kapcsolatok alaposabb megismerésére.

A tanulók egyéni sajátosságainak és társas helyzetének megismerésére sokféle módszertani eljárást lehet alkalmazni. A tanár a leggyakrabban a következőkkel tud élni:

- a tanuló élettörténetének és iskolai pályafutásának tanulmányozása;
- a tanuló megfigyelése különböző tanítási-tanulási szituációkban, szabadidős tevékenységekben;
- egyéni és csoportos beszélgetések a tanulókkal, a szülőkkel, a tanártársakkal,
- a tanulótársakkal, a testvérrél (egyéni fogadóóránkon, szülői értekezleteken, nyílt napokon, különböző programokon stb.).
A tanuló (GOLNHOFER ERZSÉBET)

- a tanulók különböző tantárgyi teljesítményeinek, produktumainak elemzése
- (szóbeli és írásbeli megnyilvánulások, tárgyi produktumok, mozgásos teljesítmények);
- a tanulók különböző önértékelései;
- szociometria készítése a tanuló társas helyzetének feltárására stb.

Látható, hogy a tanulók megismerése nem csak a tanítási órákon történhet. Ennek fő indoka az, hogy csak a tanító-tanuló helyzethez igazodva nem lehet felfedezni, sokoldalúan, árnyaltatva megérteni a tanulók sajátosságait. A fenti módszerek csak akkor eredményesek, ha kedvező pedagógiai feltételek között történik az információgyűjtés, ha egyértelmű a javító-segítő szándék, ha eredményei beépülnek a tanítás-tanulás folyamatába.

Az iskolai életben a tanulók megismerésében kitüntetett szerepe van a tanulók tantárgyakhoz kötődő teljesítményeinek, produktumainak, hiszen ezek egyrészt a tanulók tudásáról, készségeiről, másrészt tanulási sajátosságairól stb. adnak lényeges információkat.

A tanulók önértékelését alapvetően nem úgy kezeljük, mint ami a tanár számára fontos információ a tanulók megértésében, inkább úgy, mint ami fontos eszköz a tanulók önismeretének fejlesztésében.


Sajátos lehetőségeket és megoldásmódot jelentenek a különböző alternatív pedagógiai a tanulók megismerésében. A gyermekközpontpontosság, a személyiségfejlesztés, a képességfejlesztés központi gondolatára épülő iskolai gyakorlatokban a tanár a gyerekekkel együttműködő partner, a tudás forrását a gyermek teljes világában, s nem az elszigetelt tantárgyakban látják, a tanulást a sokoldalú tevékenységet készítő, a tanulói önállóság, a valódi produktumok készítése és az egyéni sajátosságokhoz való alkalmazkodás jellemzi. A tanulók, a tanárok személyiségét intenzíven igénybe vevő és megmutató folyamat a külcsőnösin megismerés, megértés terepe is, amely egyben a tanulók önértékelésének a fejlesztését is szolgálja. (Kereszty, 2002.)

Gyakran felmerül az a kérdés, hogy a tanárok rögzítsék-e a tanulók jellegzetességeit írásban is, esetleg egységes szempontrendszere alapján. A gyakorlatban ez a megoldás főként a magatartási és tanulási problémák közötti tanulók esetében terjedt el. Magyarországon 1989-ig használtak személyiséglapokat, amelyek a tanulók adatait tartalmazták, és lehetőséget adtak a tanulók véleményezésére is. Napjainkban a veszélyeztetett gyerekek nyilvántartása történik írásos formában. Egyéb esetekben minden pedagógus saját maga, nevelői felelőssége és szakmai hozzáértése alapján dönt e kérdésben.

A pedagógusnak mindig szem előtt kell tartania, hogy sem az információgyűjtéskor, sem azok kezelmekor nem lehet megsérteni az alapvető etikai normákat, a tanulók és szüleik személyiségi jogait. Például nem gyűjthet adatokat a tanár a diákok szüleinek magánéletéről, nem olvashatja fel a csak személyre szóló szöveges értékelést szülei értekezleten, nem lehetni nyilvánossá a bizalmas információkat.
A tanuló (GOLNHOFER ERZSÉBET)

Az egyéni sajátosságok megismerése nem csak a kiemelkedő és a tanulási vagy magatartási problémákkal küszködő tanulók esetében érvényes igény, hiszen az iskolának minden tanuló optimális fejlődését kellene segítenie.

A tanulói sajátosságok megismerését a tanár nemcsak arra használhatja, hogy azokhoz alkalmazkodjon tanítása során, hanem arra is törekednie kell, hogy ismeretükben támogassa, ösztönözzze a diákok fejlődését. Az egyedi és a csoportsajátosságok meglátása, megtalálása megalapozhatja a tanulókhoz igazodó, fejlesztő jellegű adaptív tanítást.

A megismerés korlátai, akadályai

A személyiség megismerésére sokféle módszert dolgoztak ki, ezek azonban részben a szakértelem hiánya, részben időigényességük miatt nem alkalmazhatóak az iskolai gyakorlatban. A tanárként a gyerekekkel való együttélések során (tanítási órákon és azokon kívüli tevékenységeken) észlelik a tanulók személyiségének jellegzetességeit. "Ez a szociális személyiségelmélet pontossága" függ többek között az észlelő személy (a pedagógus) tulajdonságaitól, hangulatától, a helyzettől, a célszemélytől (tanuló). A pedagógus különböző elfogultságai befolyásolhatják a tanulói személyiségnek az észlelését.

Ma még sok szempontból tisztázatlan, hogy a tudatosan, szövegesen megfogalmazott személyiségelmélet (nézet) milyen viszonyban van a viselkedést ténylegesen meghatározó értékekkel, nézetekkel. Az utóbbiak szempontjából a szociálpszichológiai kutatások szerint alapvető szerepe van a burkolt (naiv) személyiségelméleteknél és a személyiség (típusokba sorolásának).

„Az emberek felhalmozott tudásunk eredményeként valamennyien rendelkezünk »burkolt személyiségelmélettel«, ami úgy határozhatunk meg, mint felhalmozott hipotéziseink és elvárásaink összegét arról, hogyan szerveződnek az emberi tulajdonságok és jellemvonások.” (Forgas, 1989: 49.) Tehát nem az emberi tulajdonságok, hanem azok az önmagukban vannak, hanem azoknak a kategóriáiknak megfelelően, amelyekkel leírásukra rendelkezünk (Bruner). Aktívan és folyamatosan módosítjuk azokat a konstruktomokat (Kelly), sémákat (Bartlett), amelyek az információ osztályozására és értelmezésére használnunk. Ezek a sémák (prekoncepciók) segítségével az emberek (a gyerekek) észlelését, de torzítják, ami észlelő személy (a pedagógus) befolyásolja, hogy mit tartunk a gyermek (ek) fontos tulajdonságaitól. A gyerekek és az emberek észlelésében, megismerésében a fentieken túl is növelik a hibázás lehetőségét, hogy a szisztematikus, torzításmentes adatgyűjtést még más jelenségek is befolyásolják. (Atkinson, 1994; Forgas, 1989.)

A megismerés korlátai, akadályai

A személyiség megismerésére sokféle módszert dolgoztak ki, ezek azonban részben a szakértelem hiánya, részben időigényességük miatt nem alkalmazhatóak az iskolai gyakorlatban. A tanárként a gyerekekkel való együttélések során (tanítási órákon és azokon kívüli tevékenységeken) észlelik a tanulók személyiségének jellegzetességeit. "Ez a szociális személyiségelmélet pontossága" függ többek között az észlelő személy (a pedagógus) tulajdonságaitól, hangulatától, a helyzettől, a célszemélytől (tanuló). A pedagógus különböző elfogultságai befolyásolhatják a tanulói személyiségnek az észlelését.

Ma még sok szempontból tisztázatlan, hogy a tudatosan, szövegesen megfogalmazott személyiségelmélet (nézet) milyen viszonyban van a viselkedést ténylegesen meghatározó értékekkel, nézetekkel. Az utóbbiak szempontjából a szociálpszichológiai kutatások szerint alapvető szerepe van a burkolt (naiv) személyiségelméleteknél és a személyiség (típusokba sorolásának).

„Az emberek felhalmozott tudásunk eredményeként valamennyien rendelkezünk »burkolt személyiségelmélettel«, ami úgy határozhatunk meg, mint felhalmozott hipotéziseink és elvárásaink összegét arról, hogyan szerveződnek az emberi tulajdonságok és jellemvonások.” (Forgas, 1989: 49.) Tehát nem az emberi tulajdonságok, hanem azok az önmagukban vannak, hanem azoknak a kategóriáiknak megfelelően, amelyekkel leírásukra rendelkezünk (Bruner). Aktívan és folyamatosan módosítjuk azokat a konstruktomokat (Kelly), sémákat (Bartlett), amelyek az információ osztályozására és értelmezésére használnunk. Ezek a sémák (prekoncepciók) segítségével az emberek (a gyerekek) észlelését, de torzítják, ami észlelő személy (a pedagógus) befolyásolja, hogy mit tartunk a gyermek (ek) fontos tulajdonságaitól. A gyerekek és az emberek észlelésében, megismerésében a fentieken túl is növelik a hibázás lehetőségét, hogy a szisztematikus, torzításmentes adatgyűjtést még más jelenségek is befolyásolják. (Atkinson, 1994; Forgas, 1989.)
Kutatások jelzik, hogy az élénkebb információkat inkább észleljük és emlékezünk rájuk, mint a kevésbé élénkekre. Tanárként is inkább felfigyelünk az átlagtól eltérő viselkedésű, teljesítményű tanulókra, mint a csendes, kirívó dolgot el nem követőkre.

Meglévő elvárásaink és előfeltételeink („elméleteink”), amelyek arra utalnak, hogy milyeneknek kellene lenniük az információknak (például a gyermekek viselkedésének), szintén torzítják sémáink és észlelésünket. Elméleteinkhez kötődő sémánk gyorsan, automatikusan megjelennek, legtöbbször nem is tudatosítjuk őket. Például ha a tantestületben egyik kollégánk azt mondja, hogy X diák introvertált, akkor azonnal arra gondolunk, hogy ez a tanuló békés, megfontolt, óvatos, szelíd, tartózkodó. Az általános személyiségünk közül az emberek egy csoportjához (például etnikumokhoz, nemekhez, szexuális irányultságokhoz) kötött absztrakt kognitív reprezentációk, a sztereótipiák hatása is jelentős.

Az iskolai életben is gyakori az elsőbbségi hatás. Ha egy tanulóról szerzett első információink kedvező volt, akkor ennek hatása rendkívül erős, a továbbiakban minden információ e kedvező sémába illesztünk.

Pedagógusként úgy vélekedünk, hogy akkor értjük meg igazán a gyermekek személyiségét, ha megtudjuk viselkedésének az okát, ha tudjuk, hogy viselkedése minek tulajdonítható. A szociálpszichológia ezt az attribúció problémájának nevezi. Több kutatás is azt bizonyította, hogy a nyugati kultúrákban túl nagy súlyt helyeznek a belső, a személyből fakadó okokra s túl keveset a helyzetből, a szituáciból eredőre. (Atkinson, 1994.) A hazai kutatások is utalnak arra, hogy a tanárok hajlanak rá, hogy nagyobb jelentőséget tulajdonítsanak a gyerekek személyiségében rejlő okoknak, mint a tanítási helyzetek sajátosságainak. (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989.)

A szociális információfeldolgozást nemcsak az előzőekben bemutatott észlelési és gondolkodási folyamatok befolyásolják, lényeges szerepüket az érzelmeknek, érzéseknnek is. E szempontot fontos kategóriája az attituď, amely egyenlő és konzisztens, a személy közvetlen tapasztalatán alapul, és speciálisan bejósolódó viselkedéshez kapcsolódik. Mások azt tapasztalták, hogy nincs összhang a személy attitűdje és a cselekedete között, akkor a kialakuló disszonancia arra készíti a személyt, hogy megváltoztassa attitűdjét. (Kognitív disszonancia elmélete, Festinger; lásd: Forgas, 1989; Atkinson, 1994.)

Bár a pedagógusok gyakran tiltakoznak, hogy rokonszenvet vagy ellenszenvet éreznek egyes gyerkek vagy gyerekcsoportok iránt, de a személyközi vonzalom mindeneképpen része a tanár-diák interakcióinak. A tanárok mindannyian meggyőződnek, hogy nincs összhang a személy attitűdje és a cselekedete között, akkor a kialakuló disszonancia arra készíti a személyt, hogy megváltoztassa attitűdjét. (Kognitív disszonancia elmélete, Festinger; lásd: Forgas, 1989; Atkinson, 1994.)

A fizikai vonzóról, a közelség, az ismerőség és a hasonlóság a legfontosabb tényezők, amelyek befolyásolják a személyek közötti rokon- vagy ellenszenvet.
Különböző felmérések jelzik, hogy az emberek nem tartják fontosnak a fizikai vonzerőt abból a szempontból, hogy kedvelnek-e valakit vagy sem. Ugyanakkor több vizsgálat kimutatta, hogy a felnőttekre hatással van a gyerekek fizikai vonzereje, kedvezőbben ítélik meg őket. Az ismerőség és a közelség jelentősége is arra ösztönözheti a pedagógusokat, hogy minél több alkalmat teremtsenek a gyerekek megismerésére, mert az növelheti a rokonszenvet a tanárok és a diákok között.

Összefoglalás

A pedagógusok gyermek- és tanulóképe befolyásolja iskolai viselkedésüket, közelebbről tanítási gyakorlatukat. A gyerekekkel, a tanulókkal alkotott nézetek, vélekedések alakulására hatással van többek között az, hogy mit gondol a tanár a gyermekek helyzetéről, státuszáról az adott társadalomban, kultúrában, hogyan vélekedik az iskola, a nevelés, az oktatás szerepéből, milyen pedagógusszereppel tud azonosulni, milyen elvárásai vannak a tanulókkal kapcsolatban, hogyan viszonyul a tanulók egyéni sajátosságaihoz a tanítás során stb.

A tanítás eredményességét meghatározza, hogy milyen mértékben sikerült megismerni a diákok tanulásának eredményességét, tudásának bővülését, elmélyülését befolyásoló tényezőket, illetve azokhoz igazítani a tanítást. A tanulók iskolai teljesítménye a bonyolult hatásrendszerben alakul, ezért a tanulók sokoldalú megismerésére van szükség. A gyerekek hét közötti és tudományos megismerése kiterjedhet a tanulók szociális státuszára, szociális kulturális hátterére, személyiségeinek jellegzetességére, akadályozókkal félve tudják meg a pedagógus arról, hogy a tanulók megismerésére, a szociális személyiség jellegzetességéhez pontosággát sokféle jelenség akadályozhatja, torzíthatja (burkolt személyiségelméletek, előfeltevések, elvárások, attribúciók, rokon- és ellenszenvek stb.).

Az egyedi és a csoportsajátosságok meglátása, megtalálása, megértése alapja a tanulókhoz igazodó, fejlesztő jellegű adaptív tanítást.

Feladatok

1. Írjon legalább tíz kijelentést, amely jellemzi az Ön nevelési koncepcióját! Beszélje meg oktatójával és csoporttársaival! Koncentráljanak a koncepcióban megjelenő gyermekfelfogására!

2. Röviden fogalmazza meg, hogyan értelmezi saját pedagógusszerepét! (Max. 1 oldal.) Beszélje meg oktatójával, csoporttársaival, egy vagy több általános vagy középiskolai diákkal és egy vagy több pedagógussal. A megbeszélések alapján fontolja meg, hogy fenntartja-e eredeti álláspontját, vagy változtatja-e rajta, ha igen, mit. Mindezek után röviden fogalmazza meg saját tanulófelfogását!

3. Írja le, milyen diáktípusokat ismert meg középiskolai tanulmányai során! Először nevezze meg őket, majd részletesen írja le tulajdonságait! Vesse össze a csoporttársai által „felfedezett” diáktípusokkal!

4. Készítsen egy listát azokról a tanulói sajátosságokról, amelyekről tanárként azt gondolja, hogy feltétdlenül meg kell ismernie! Véleményét röviden indokolja! (Max. 3 oldal.)

5. Hogyan látják a tanulók az iskolájukat és önmagukat benne? Készítsen dolgozatot e témában! Az információgyűjtés módját beszélje meg oktatójával!
6. Állítsön össze szempontsort egy tanár tanulókról alkotott felfogásának a feltárásához! Készítsen interjút e szempontok alapján egy pedagógussal, majd írja le, milyenek látja a tanár diákszemléletét!

**Irodalom**


KERESZTY ZSUZSA (2002): Jelentés az alapítványi és a magániskolák helyzetéről. OKI, Budapest (Kézirat).


LANNERT JUDIT (2003): Differenciálás és a szelekción a magyar iskolában. Iskolakultúra, 1. 70–73.

LÁSZLÓ ZSUZSA (é. n.): Az örökmozgó gyerek. Ion-ton könyvek, Budapest.


A tanuló (GOLNHOFER ERZSÉBET)


ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.


431.


4. fejezet - A pedagógus (FALUS IVÁN)

A fejezet témakörei

- A pedagógiai hatékonyság összetevői
- A „jó” pedagógus tulajdonságai
- Az alapvető személyiségvonások, az alapképességek
- A pedagógiai képességek
- A gyakorlati készségek
- A pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések
- A pedagógiai tudás
- A reflektív gyakorlat.

Bevezetés

A pedagógust, aki a pedagógiai folyamatot meghatározó kulcsszereplő, természetszerűleg sok szempontból vizsgálják és elemzik. Jelentős kutatások igyekeznek feltárni mind külföldön, mind hazánkban a pedagógus lehetséges szerepeit, társadalmi helyzetét, beilleszkedését, a pedagóguspálya szociológiai aspektusait, ugyancsak gazdag irodalma van a pedagógusok lélektanának.

A továbbiakban a kérdéskör egy szűk szempont szerint vizsgáljuk. Arra keresünk választ, hogy a pedagógus iskolai hatékonyságát milyen tényezők határozzák meg, min múlik, hogy olyan oktató-nevelő munkát fog-e végezni, amelynek hatására tanítványai eredményesek lesznek.

A pedagógusok hatékonyságának okát a pedagógia történetében régóta kutatják. Egy dologban minden kutató és gyakorlati szakember egyetért: az oktatásnak, a nevelésnek központi szereplője a pedagógus. A nevelési filozófiák, a tantervet változtatása mit sem ér a „hatékony” pedagógus közreműködése nélkül.

Mindennapi tapasztalataink is azt mutatják, hogy jelentős különbségek vannak a pedagógusok között. Míg az egyik tanár erős hatást gyakorol tanítványaira, egy életre szóló élményt jelentenek a vele való találkozások, órán megfeszített figyelemmel dolgoznak a tanulók, addig egy másik
pedagógus szinte hatástalan marad tanítványaira, óráit végigülni komoly erőfeszítést kíván. De vajon mi okozza ezt a különbséget? Mitől jó, eredményes, hatékony az egyik pedagógus, s hatástalan a másik?

Erre a kérdésre már eltérő válaszokat kapunk.


Egy, nem jelentéktelen tudósok által képviselt álláspont szerint a szaktudományi felkészültség a szükséges és elégséges feltétele az eredményességnek. Vagyis ha valaki jól elsajátítja a történelmet vagy az irodalmat, akkor azt a tárgyat eredményesen is fogja tudni majd tanítani, sőt ennek következtében tanítványai el is fogadják, s így hatni tud személyiségsűre, fejlődésükre. Ez az álláspont is sok igazságot tartalmaz. Annyi ennek megfelelően, magas színvonalú szaktudási tudás szükséges feltétele az eredményességnek. Az is igaz, hogy jó néhány kiemelkedő adottságú személy számára – s az ő példájaikra szoktak ezen álláspont kéviszelők iverhetői – a megfelelő szakmai tudás eléggé vagy nem az eredményességhez. A valóság azonban az, hogy az átlagos képességekkel rendelkező személyek számára a szakmai tudás csupán szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékonyságnak. Mire van akkor még szükség? Evidensnek tűnik az a válasz, hogy megfelelő pszichológiai és pedagógiai ismeretekre. Gyakorta találkozunk azonban azzal a felajánlóval, hogy pszichológiából és pedagógiai ból remekül vizsgázó pedagógusjelöltek sikertelenek a pályán. Nemzetközi tapasztalatok, vizsgálatok is azt bizonyították, hogy nincs szoros összefüggés, korreláció a pszichológiai és pedagógiai ismeretek és a pedagógiai eredményesség között. Mindezek a nézetek a pedagógus eredményességéről való összefüggést, a jól felfogalmazott álláspontoknak tekinthetők.

A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogy a pedagóguskutatás, amely tudományos igénnyel vállalja fel a kérdés megválaszolását, milyen válaszokat kínál!

A pedagóguskutatásasban különböző irányzatokat lelhetünk fel, amelyek más és más tényezőkben keresik az eredményesség okát. Ezek az irányzatok részben követik egymást a történelmi fejlődés során, de bizonyos mértékig a jelen időszakban is hatnak a gyakorlati kérdések megválaszolásában és az elméleti problémák megoldásában egyaránt. Melyek ezek az irányzatok?

• Az eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok feltárása.
• Az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározása.
• A pedagógiai képességek feltárása.
A pedagógus (FALUS IVÁN)

• Az eredményességet befolyásoló tudás meghatározása.
• A gyakorlati készségek összegyűjtése.
• A pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárása.
• A pedagógus nézeteinek, gyakorlati filozófiájának feltárása.
• A reflektív tanítás definiálása.

Két következtetést az egyes nézőpontok felsorolása alapján is levonhatunk: az irányzatok inkább kiegészítik, mintsem kizárják egymást; minden egyes irányzat sajátos pedagógusképzési konzekvenciákkal jár.

A kedvelt, eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok

Az empirikus pedagóguskutatás kezdetén, a múlt század végén Kratz és munkatársai tanulókkal leíratták az általuk hatékonynak vélt pedagógusok jellemzőit. Hart az 1930-as években tízezer tanuló véleményét összegezve megállapította, hogy a kedvelt, eredményesnek ítélt tanárokat a tanítási készség, a vidámság, a türelm, a barátságosság, a megértő, elfogadható magatartás és az igazságos osztályozás jellemzi. A tulajdonságok összegyűjtése a későbbiekben sem maradt abba. Egy összehasonlító elemzés szerint nemzetközi méretekben egyező tulajdonságoknak tekintetjük a következőket: megértő, együtt dolgozó, demokratikus, kedves, jó, türelmes, igazságos, segítőkés, humorérzéke van. A Német Szövetségi Köztársaságban a derű, az igazságosság, a türelm, a határozottság, az elegáns megjelenés, a sportos viselkedés állt a lista élén. Lengyelországban a szakmai tudás, a magas erkölcsi színvonal, az őszinteség, közvetlenség, határozottság, következetesség, igazságosság, önuralom, derű. Magyarországon a szakmai és az általános műveltség, a gyermekügy, a teljesítményesség, a hivatástudat, igényesség, példamutató magatartás, pedagógiai érzék, derű, szuggeszttivítés vezette a sort. (Ballér, 1983.)

A tulajdonságok listájának tanulságai szolgálhatnak a pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek, igazán egzakt bizonyítékok azonban nem állnak rendelkezésükre abban a tekintetben, hogy a preferált tulajdonságokkal rendelkező pedagógusok valóban eredményesek. S ugyancsak kérdések némely tulajdonság fejleszthetősége, alakíthatósága.

Az alapvető személyiségvonalak, az alapképességek

A pedagógus személyiségének, alapvető személyiségvonalainak mindig nagy jelentőséget tulajdonítottak. Rogers és Gordon gondolatainak és gyakorlatának alapján más, egyedi képességfigyelme azokra a személyiségvonalakra, amelyek az eredményes pedagógust, a személyközpontú, a másokat elfogadó pedagógust jellemzően. Három ilyen alapképességet szoktak kiemelni: a feltételezés, a konkréttal és a konkrécióval. E képességek lényege az, hogy a rosszabb értékelés, a nélküli elfogadás képességét, az empatiát és a konkréttal. E képességek lényege az, hogy a rosszabb értékelés, a nélküli elfogadás képességét, az empatiát és a konkrétiał. E képességek lényege az, hogy a rosszabb értékelés, a nélküli elfogadás képességét, az empatiát és a konkrétialized megelőzhető vagy felhalmozható. E képességek lényege az, hogy a rosszabb értékelés, a nélküli elfogadás képességét, az empatiát és a konkrétialized megelőzhető vagy felhalmozható.
A feltétel nélküli elfogadás olyan pozitív érzelmi odafordulás a másik ember felé, amely nem a tulajdonságoknak, a viselkedésnek szól, hanem a személynek, aki önmagában érték és tiszteletre méltó. Lényegéhez tartozik, hogy nem feltétele a viszonosság. Olyan beállítódás, amely kifejezi, hogy a személy több, mint viselkedéseinek összessége.

A pedagógiai munka szempontjából hangsúlyoznunk kell, hogy a pozitív érzelmi odafordulás kifejezése többnyire a kommunikáció nem verbális csatornáin történik. A tekinhtetvállás, hangszín, hanghordozás, gesztusok, testhelyzet mindmind jelentősek az elfogadás kifejezésében. Nem szabad viszont lebecsülnünk a verbális csatornát sem, mert az elfogadás élményét nem érheti át például az a diák, akinek a tanára állandóan értékel a viselkedését, aki gúnyolódik, kiotakt, folyton tanácsokat ad stb.

Az elfogadás légköre a személyiség fejlődésének optimális feltételéért biztosítja, és annak a jognak a tiszteletét jelenti, hogy mindenki saját értéke szerint irányíthatja az életét. Ez a tudáson túlmutató meggyőződés, a másik fejlődésében, változásában, a változásra való képességében való hit... Az elfogadás nem morális megközelítés, hanem lelki teljesítmény. A pedagógus feladata az, hogy a tanuló magatartásának megfelelő beállítódását segítségre bírja, hogy annál inkább képes lesz arra, hogy a hibás magatartást megváltoztassa.

A lelki egészség egyik legfontosabb eleme az önelfogadás. Az önelfogadás mások feltétel nélküli elfogadásának feltétele.

A pedagógiai munkában kiemelt jelentősége van az empátianak. Az empátias viselkedés lényege a másik ember érzéseinek megértése és a lehető leg pontosabb visszajelzése. Így az egyik oldal a beleélés, míg a másik a visszajelzés (verbalizáció). Ez utóbbi azt jelenti, hogy nemcsak passzívan figyelünk a másikra, meghallgatjuk, hanem megérzik azt, hogy hogyan érez, hogyan látja a világot. E megértés során az információkat (verbális és nem verbális) rendezzük, strukturalizáljuk, „feldolgozzuk”, és ezt jelezzük vissza. Az empátias megértéséhez szükség van arra, hogy a pedagógus teljes figyelmet a tanulónak szentelje, hiszen csak így képes a kommunikáció rejtett tartalmait is feldolgozni.

Az, hogy a fogadó mit képes felfogni az üzenő kommunikációjából, függ a fogadó érzelmi érzékenységetől és az ún. affektusfigyelmétől. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a stabil személyi additivitást erős érzelmi érzékenység kapacitását egy adott helyzetben nenni képes kihasználni. Az egyének között az érzelmi érzékenység mértékében jelentős különbségek vannak. Az affektusfigyelem az egyénen belül változik, bőségi állapotok beállódásához az érzelmi jelentések befogadása iránti készenléttét.

A pontos empátias megértés a pedagógus munkájában nagyon lényeges. A beleélés során a pedagógus meg tudja érteni a tanulók azon érzelmeket, induktált, törvént visszafogalmazni, amelyek szavakban nem fejeződnek ki, sőt ezeket az információkat úgy rendelni, hogy azok értelme a tanuló számára világosabb és pontosabb legyen.

A kongruencia alapja az értékeinkben való bizonyosság. Ha a pedagógus hisz a saját tapasztalatainak, hisz a saját érzéseinek, és nem mossa össze ezeket másokéval. Ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a verbális és nem verbális közösségek egymással és a saját bőségi állapotával egybeesnek. Így a kommunikációs hatások összességének azonos jelentése van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából azért van nagy jelentősége, mert csak a hiteles, érett személyiségű tanár tudja, hogy azok értelme a tanuló számára világosabb és pontosabb legyen.

A kongruencia alapja az értékeinkben való bizonyosságot. Ha a pedagógus hisz a saját tapasztalatainak, hisz a saját érzéseinek, és nem mossa össze ezeket másokéval. Ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a verbális és nem verbális közösségek egymással és a saját bőségi állapotával egybeesnek. Így a kommunikációs hatások összességének azonos jelentése van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából azért van nagy jelentősége, mert csak a hiteles, érett személyiségű tanár tudja, hogy azok értelme a tanuló számára világosabb és pontosabb legyen.

A pedagógusokra gyakran – éppen az említett tudatosság hiánya miatt – jellemző az inkongruens, sabionszerű, személyidegen
viselkedés. A tudatosság fejlesztése növeli a hiteles viselkedést, azt, hogy a személy nem viselkedik elhírlítővédekező módon, hanem szabadon dönt, hogy mit közöljön és mit ne, nincsenek előre megtervezett lépései.

A hitelességet sokszor használják a természetes viselkedés színvonalaként is, amikor azt jelenti, hogy a személy a gondolatait, érzéseit meri vállalni, és képes közölni, nem bújik szercepanelek mögé. Azt mondja, amit gondol, és nem azt, amit mondania kellene...

A pedagógiai képességek

Sallai Éva már idézett munkájában hét, a pedagógiai munkát elősegítő képességet jelöl meg.

A kommunikációs ügyesség azt jelenti, hogy a „pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepén (üzenő, befogadó) hatékony tud lenni. Üzenőként a lehető legpontosabban képes kifejezni gondolatait, érzéseit, szükségleteit. Fogadóként pedig a lehető legpontosabban képes befogadni, megérteni az üzenő teljes kommunikációját, és ha szükséges, visszajelezni azt. S meg tudja teremteni azt a kontextuális feltételrendszeret, amiben mód van a tiszta kommunikációra és tere van a kommunikációknak.” (Sallai, 1994: 56.)

Az eredményes pedagógiai munkának feltétele a gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár. Ezt a tényleg – mint később látni fogjuk – a pedagógiai készségeket kidolgozó, annak lényeges szerepet tulajdonító kutatók is hangsúlyozzák. A gazdag viselkedésrepertoár azt jelenti, hogy az adott helyzetben minél több viselkedési mód közül választhatva a pedagógus azt az eljárást, amelyet a leghatékonyabbnak ítélt. A rugalmasság viszont azt jelenti, hogy a pedagógus mindig az adott ténylegől indul ki, és ha azok változnak, akkor az ő viselkedése is változik. Nem viselkedési paneleket használ, hanem a konkrét helyzet átélése, élménye határozza meg a viselkedését. (Sallai, 1994: 63.)

A gazdag viselkedésrepertoár megfelelő alkalmazásának feltétele a gyors helyzetfelismerésnek, a konstruktív helyzetalkításnak a képessége. A pedagógusnak át kell látnia a helyzetet, a lehetséges változtatási módokat és ezek következményeit. El kell tudnia dönteni, hogy mit tegyen, ha például egy érdekes feladat megragadja a tanulók figyelmét, szívesen foglalkoznak vele, de így kifutnak az időből, képtelenek elvégezni a továbbhaladáshoz szükséges anyagot. A pedagógiai munkának elkerülhetetlen velejárói a konfliktusok. Ezek megoldásának lehetséges módaival gazdag szakirodalom foglalkozik (Bíró Ferencné, Kósáné Ormai Vera, Szekszárdi Júlia, Ungárné Komoly Judit stb.). Az ajánlott konfliktusmegoldási módokra az erőszakmentesség, a kreativitás a jellemző. Gordon nyomán három konfliktusmegoldási módszert szoktak megkülönböztetni. A tekintályhagsúlyost, amikor a tanár hatalma bevetésével oldja meg a konfliktust, a gyermekhagsúlyost, amikor a tanár a saját igényeit figyelmen kívül hagyja, elfogadja, hogy az legyen, amit a gyerekek akarnak, s végül a liberalist, amikor a megfelelő megoldást választja.

A képességeket ötödik csoportját a szülőkkel, a diákokkal, a kollégákkal való együttműködés igénye és képessége alkotja. Ennek fontos összetevője a mások véleményének elfogadása, a megállapodásra, a kompromisszumra való készség megléte. Igen fontos képesség a pedagógiai helyzeteke, jelenségek elemzésének képessége. Ez egyrészt feltétele az adott szituációban szükséges korrekciók végrehajtásának, másrészt, ami még fontosabb, a pedagógus önfejlődésének. (Falus–Golnhofer– Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989.)

Végezetül meg kell említenünk az eredményes munka feltételei között a pedagógus mentális egészségét.
A gyakorlati készségek

A hatvanas években körvonalazódott az a pedagógusképzési és pedagóguskutatási irányzat, amely szerint a kezdő pedagógusok nehézségei abból fakadnak, hogy hiába ismerik az eredményes munka fogásait, a begyakorlottság hiánya miatt nem képesek azokat végrehajtani. Az tehát a feladat, hogy a tevékenység elemi összetevőit, a pedagógiai készségeket begyakoroljassuk, hogy azok végrehajtása adott szituációban ne okozzon nehézséget. E gondolatmenet szerint a pedagógusok általában tudják, hogy mit kellene tenniük, csak éppen nem képesek az adott cselekvést végrehajtani (például tudom, hogy gondolkodató kérdést kellene feltennem, de ez mégsem sikerül, tudom, hogy nem kell rögtön válaszolnom, ha a tanuló nem felel, de mégis ezt teszem).

A gyakorlati készségek elsajátításának két feltétele van, egyrészt fel kell tárnunk azokat a készségeket, amelyekről igazolható, hogy az eredményes munka feltételei, másrészt rendelkeznünk kell olyan módszerekkel, amelyek az adott készségek elsajátítását lehetővé teszik.

A hatvanas, hetvenes években mindkét területen jelentős eredményeket értek el a kutatók és a gyakorlati pedagógusképzési szakemberek.

Nagyszámú pedagógiai tevékenységelemről sikerült bebizonyítani, hogy szorosan korrelál a tanulói teljesítményekkel.

I. A készségek első csoportját a tervezési készségek alkotják. A korszerű pedagógiónak azok a törekvéseit, amelyeket a differenciálás, individualizálás, az audiovizuális és kísérleti eszközök térhódítása, a pedagógus növekvő szabadsága jellemez, növelik a pedagógiai tevékenységben a tervezési, szervezési teendők részarányát a tényleges tanítási tevékenység rovására. Úgy is szokták ezt jellemezni, hogy a pedagógus az oktatási folyamat főszerződőjéből annak rendezőjévé válik. Annyi bizonyos, hogy a tervezési feladatok növekednek. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy meghatározza az adott tanulócsoport számára az oktatás legmegfelelőbb tartalmát; kijelölje és egyértelműen megfogalmazza a mérhető célokat, követelményeket; képes legyen a tanulók célhoz viszonyított helyzetének (rudás- és neveltességű szintjének) a feltérképezésére; felkészült legyen arra, hogy mindezek alapján megtervezze az oktatás folyamatát (vagyis a tananyag logikai szerkezetét, a tanulók tevékenységét, a szükséges eszközöket, szervezeti kereteket s saját tevékenységét); végezetül meg kell terveznie az eredményesség értékelésének kritériumait és módszereit (lásd: XVIII. fejezet).

II. Az interaktív szakaszban hat készségcsoportot különböztetünk el.

1. Az óravezetési készségek – a motiváló órakezdés, a változatos óravezetés és a hatékony összefoglalás – alkotják az első csoportot.

2. A kérdésett tekinthetjük az egyik legfontosabb készségnek. A pedagógusnak a kérdések hatékony alkalmazása érdekében képesnek kell lennie:
   • a kérdések különböző gondolkodási műveletek szerinti osztályozására, a gondolkodási műveleteket kiváltó kérdések feltételére,
   • a kérdések világos, egyértelmű megfogalmazására,
   • olyan kérdészési stratégia alkalmazására, amely minél nagyobb számú tanuló minél magasabb szintű aktív gondolkodását, aktív részvételét teszi lehetővé, s végül
A pedagógus (FALUS IVÁN)

• olyan további kérdések, segédkérdések feltételére, amelyek biztosítják, hogy a lehető legjobb és legteljesebb válaszhoz jussanak el a tanulók. (Részletesebben lásd: X. fejezet.)

3. A magyarázat készségének kialakításakor figyelmet kell fordítanunk a világos célmegjelölésre, az illusztráló példák kiválasztásának szabályaira, a példák alkalmazásának sorrendjére, a bemutatás módjára, a magyarázat logikus szerkesztésére, az audiovizuális és demonstrációs eszközök célszerű használatára, a tervszerű ismétlésékre, az egyértelműséget biztosító redundanciáira. Mellőzni kell a magyarázat érthetőségét csökkentő olyan tényezőket, mint a logikai és a fogalmazási következtetés, a határozatlan, a bizonytalan megfogalmazás, a töltelékszavak, az idegen és az ismeretlen szavak használatára (lásd: X. fejezet).

4. A tanári-tanulói interakció és kommunikáció készségei teszik lehetővé a pedagógus számára azt, hogy irányítsa és ellenőrizze alatt tartsa az egyes tanulókkal, illetve az osztályal fennálló kapcsolatrendszert. Az indirekt tanári magatartás elsajátítása megteremti a szabad, a tanulók önállóságára lehetőséget adó demokratikus légkör kialakítását. A kommunikációs készségek (szemmozgás, arckifejezés, gesztusok, testtartás, csend stb. jelentésének felismerése és tudatos alkalmazása) módot adnak a metakommunikatív közlésekre. A tanulói közlésekre történő megfelelő reagálás pedig lehetővé teszi a tanulási folyamat szabályozását.

5. Meg kell említenünk az osztálymunka szervezésének készségeit (lásd: XI. fejezet).


III. Az interaktív szakaszban érvényesülő ezen hat készsége mellett jelentősek még a megfigyelési-elemzési és az értékelési készségek is. A pedagógusnak ugyanis képesnek kell lennie arra, hogy a munkájáról, annak eredményeiről érkező jelzéseket regisztrálja, feldolgozza, értékelje. Ez teszi lehetővé a szükséges módosítások megtérítését, önismertetésének fejlődését. Bizonyos megfigyelései-elemzési technikák elsajátítását feltétlenül fontosnak tartjuk (lásd: XIX. fejezet).

Az értékelési készségeknek a szöből ellenőrző szervezésén, értékelésén kívül biztosítaniuk kell, hogy a pedagógus képes legyen a követelmények elérését mérő feladatokat, kérdéseket összeállítani, a feleleteket objektívan értékelni, elemezni, ítéletet alkotni a tanulók felkészültségéről s ennek alapján döntéseket hozni az oktatás további menetére, irányítására vonatkozóan (lásd: XV. fejezet).

A vázolt készségek elsajátítására különféle módszereket dolgoztak ki, amelyek között a mikrotanítás vezető szerepet játszik. (Falus, 1986.) Azt is sikerült bebizonyítani, hogy az elsajátított készségek jól alkalmazhatók a gyakorlati pedagógiai munkában. Gyakorta tanúi lehetünk azonban olyan szituációknak, amikor a pedagógusok az elsajátított készségeket nem a legmegfelelőbb helyen és időpontban alkalmazzák. Ennek a tapasztalatnak a hatására fogalmazták meg a hetvenes években azt az álláspontot, hogy a legfontosabb pedagógiai készség a döntéshozatal, a pedagógiai gondolkodás. (Shavelson, 1973; Falus, 1986.)

A pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések

Egy egyszerű példán könnyen beláthatjuk, hogy az elemi pedagógiai cselekvések is jelentős számú döntést igényelnek.

A IV.1. ábra jól mutatja, hogy a kérdés feltétele után, de még a felelő kijelölése előtt a pedagógusnak jó néhány szempontot figyelembe kell vennie.
IV.1. ábra - **A kérdés elhangzása és a felelő kijelölése közötti döntések szempontjai**


A gondolkodás és a cselekvés kapcsolatát általános formában modellez Petroson és Clark, 1986-os ábrája.

IV.2. ábra - **A gondolkodás és a cselekvés kapcsolata**
A pedagógiai döntéseknek megkülönböztető jegyük, hogy többségüket a pergő interakció folyamatában pillanatok alatt kell meghozni.

Sutcliffe és Whittfield ebből a szempontból két csoportba sorolja a döntéseket: a nem azonnali, hosszú távú, úgynevezett reflektív döntésekre, amelyek meghozatalához viszonylag hosszabb idő áll a pedagógus rendelkezésére, s amelyeket a megvalósításuk előtt meg lehet változtatni. Amíg az orvos, a politikus, a mérnök többnyire reflektív döntéseket hoz, addig a pedagógiai tevékenységnek ez csupán a tervezési és értékelési fázisára jellemző, az interaktív szakaszban viszont az azonnali, a helyszíni döntések dominálnak.

A döntések további két csoportja különíthető el annak alapján, hogy igényelnek-e cselekvést, vagy sem. Előfordul az is, hogy a pedagógus észlel valamilyen tanulói viselkedést, azt elemzi is, s úgy dönt, hogy nem szükséges – legalábbis az adott időpontban – reagálnia a tanuló viselkedésére. Vagyis a tanári cselekedés változatlansága jelezheti azt, hogy a tanár nem vette észre a döntést igénylő hatásokat, s azt is, hogy nem tartott szükségesnek beavatkozást.

A döntések lehetnek egyszerűek és összetettek. Az összetett döntés további döntések sorozatát feltételezi. Az, hogy táblán rögzítjük a helyes tanulói válaszokat, összetett döntés, míg az egyes táblára kerülő válaszok helyességének megítélése egyszerű döntés.

Az azonnali egyszerű döntések lehetnek tudatosak vagy nem tudatosak.

A döntések lehetséges kombinációját szemléltei a IV.3. ábra.
### IV.3. ábra - A pedagógiai döntések fajtáí (Sutcliffe–Whittfield, 1979 nyomán)

<table>
<thead>
<tr>
<th>azonnali egyszerű, nincs cselekvés nem tudatos</th>
<th>azonnali egyszerű, nincs cselekvés tudatos</th>
<th>reflektív egyszerű, nincs cselekvés tudatos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>azonnali összetett, nincs cselekvés nem tudatos</td>
<td>azonnali összetett, nincs cselekvés tudatos</td>
<td>reflektív összetett, nincs cselekvés tudatos</td>
</tr>
<tr>
<td>azonnali egyszerű, van cselekvés nem tudatos</td>
<td>azonnali egyszerű, van cselekvés tudatos</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>reflektív egyszerű, van cselekvés tudatos</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### A pedagógiai tudás

A pedagógus eredményességét meghatározó tényezőket keresve, ennek a fejezetnek az elején olyan kutatási eredményekre hivatkoztunk, amelyek kimutatták, hogy nincs lényeges összefüggés a pedagógiai és pszichológiai vizsgaeredmények és a tanítani tudás között. Levonhatjuk ebből azt a következtetést, hogy az elméleti ismereteknek vagy általában a pedagógiai tudásnak nincsen jelentős szerepe a pedagógus munkájában?

Eddigi kalandozásunk során kiderült, hogy a jó pedagógus tulajdonságai, személyiségvonásai, képességei, sőt a tevékenységben megnyilvánuló megfigyelhető készségei sem szolgálnak kellő magyarázattal az eredményességre vonatkozóan. A döntések szerepének felismerése lényeges előrelépést jelent abban a tekintetben, hogy felhívja a figyelmet a pedagógus tevékenységének közvetlenül meg nem figyelhető, de a tevékenységnek értelmet adó, azt a környezet igényehez igazító aspektusára, a pedagógus gondolkodására. Felvetődik azonban a kérdés, hogy a döntések a valóságban úgy következnek-e be, ahogyan a kutatók leírják. Képes lehet-e egy pedagógus egy délelőtt folyamán több száz döntést hozni? Minden cselekvése mögött tudatos megfontolás rejlik-e? Az a tény, hogy a jó, eredményes megoldásokat választó, gyakorlott pedagógusok az esetek jelentős részében képtelenek indokolni tevékenységüket, mindenféleben figyelemre méltó. Ha el is fogadjuk, hogy tudatos döntések sorozatával kell
megbirkóznunk minden egyes tanítási helyzetben, még mindig választ kell adnunk arra a kérdésre, miért döntenek egyesek rosszul, mások pedig helyesen.

A sémák, az intuíció

A kognitív tudomány bevezette a sémá fogalmát, amellyel magyararázatot adhatunk a fenti nyitva hagyott kérdésekre. A sémaelmélet szerint a pedagógusok tudatában a gyakorlat során bizonyos tudásrendszerök, sémák alakulnak ki, s ezek segítségével a tanár szinte automatikusan hozza meg döntéseit. A gyakorlat során egyre több, differenciáltabb, egyszerűbb és bonyolultabb sémá alakul, s ez a magyarázata annak, hogy a tapasztaltabb pedagógusok a valóság több elemét figyelembe véve s ugyanakkor gördülékenyen a területén, eredményesebben hozzák meg döntéseiket. (Brown–McIntyre, 1993: 5–6; Eysenck–Keane, 1997: 287–304; Falus, 2001a: 215–218.)


Az eddig elmondottakból kiderült, hogy sajátos pedagógiai tudásra szükség van az eredményes oktató-nevelő munkához, de nem váltak világossá ennek a tudásnak a sajátosságai.

A pedagógiai tudás jellege

A pedagógusok – azaz saját magunk – gondolkodásában is három egymástól sok szempontból is elkülöníthető, eltérő tulajdonságokkal rendelkező képződmény lehető fel. Az elméleti tudás, a gyakorlati tudás és a nézetek. Mindhárom tükörzi azt a valóságot, amelyben dolgozunk, s hozzá is járul az eredményes tevékenységhez.

Az elméleti tudás

Az elméleti tudásra, amelyet elméleti fejezetek, empirikus kutatási eredmények alkotnak, a pedagógusok tankönyvekből, szakirodalomból, előadásokból tesznek szert. Gyakorta feltételezik, s egy kicsit magunk is ezt sugalltuk, hogy az elméleti tudás kevésbé járul hozzá az eredményes tanításhoz.
Az elméleti ismeretek nem közvetlenül segítik a gyakorlati problémák megoldását, de hozzájárulnak ahhoz. Empirikus kutatások igazolták, hogy elméleti ismeretek elsajátítása után a pedagógus jelöltek sokkal több tényezőre figyeltek fel a tanteremben, s több hasznos megoldási javaslatuk is volt. Azt is kimutatták, hogy egy eredményes feladatmegoldás során nem mindig tudatosulnak azok az elméleti ismeretek, amelyek a feladat megoldását lehetővé tették. S azt is megfigyelték, hogy az elméleti ismeretszerzés hatására beállott kognitív változások esetenként csak néhány évvel később hatnak. (Winitzky–Kauchak, 1997: 59–62.) Az elméleti tudásnak erre a rejtőzködő természetére további magyarázatot szolgált a deklaratív és a procedurális tudás fogalmának megkülönböztetése. A deklaratív tudás tényeket, fogalmakat foglal magában, míg a procedurális tudás készségeket. A deklaratív tudás „valami”-nek a tudása, a procedurális a „hogyan”-nak. A tanuló a tudás elsajátítása során a deklaratív tudást integrálja és tevékenységébe ötvözi. Ezt követően már nincs szükség a deklaratív tudásra a memóriában... a készség fejlődésével arányosan csökken a készség verbalizálásának képessége, vagyis az, hogy a procedurális váló tudás kevésbé hozzáférhető a tudatosság számára, nem kérdőjelezi meg e tudásnak s az alapjául szolgáló deklaratív tudásnak a jelentőségét. (Winitzky–Kauchak, 1997: 69–71.)

Megállapíthatjuk, hogy a tudásnak s köze az érvényes, a gyakorlat számára releváns elméleti tudásnak lényeges szerepe van a pedagógustevékenység kialakulásában.

A gyakorlati tudás

Azt a tudást nevezik gyakorlati tudásnak, amelyik a gyakorlatot irányítja, abban közvetlenül érvényesül. Az előzőekben láttuk, hogy az elméleti tudásnak is van szerepe a gyakorlat alakításában, ez azonban, mint ez is kiderült, nem közvetlen. A ténylegesen ható tudás nyugodhat elméleti alapokon, ahogyan ezt a deklaratív és a procedurális tudás összefüggésében láttuk, de származhat a gyakorlati tapasztalatok elemzéséből is. Lényeges ismérve, hogy mindenképen komplex, a cselekvésben kipróbált, tapasztalatok által megerősített, s a tevékenység végrehajtásának pillanatában nem tudatossal. A gyakorlati tudást egyfelől tehát jellemző konkrét formája és közvetlen kapcsolata a gyakorlati cselekvéssel, másfelől pedig az a tény, hogy kialakulásában a gyakorlati tapasztalatoknak is szerepük van. A tanári tudás nem a tudomány rendszerébe illeszkedő elvont kategóriákba áll, hanem komplex formát ölt, amelyben összefonódnak a különböző szakterületek, a cselekvés és annak kontextusa is. Ezért a gyakorlati tudást gyakorta nevezik szituatív, események köré strukturált, személyes, cselekvésben megnyilvánuló, mesterségbeli tudásnak. (Borko–Putman, 1996: 677; Brown–McIntyre, 1993: 17; Calderhead, 1996: 717–716.)

A nézet

Azoknak a pszichikus konstrukcióknak a sorában, amelyek leírják a pedagógusok cselekvéseit mozgató mentális állapotokat, a gyakorlati tudás mellett lényeges szerepet játszanak a nézetek. Richardson meghatározása szerint: „a nézetek olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják illetjeinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során”. (Richardson, 1996: 103.) Más szerzők a nézettel azonos vagy okon értelmen szubjektív, személyes, implicit, gyakorlati elméletkről beszélnek. Mindezekben a megközelítésekben azonban közös az a felismerés, hogy a pedagógusok rendelkeznek valamilyen többé vagy kevésbé expicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, ami segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek strukturálásában, megértésében, és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket. (Falus, 2001: 211–213.)

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy mi a különbség a nézetek és a gyakorlati pedagógiai tudás között, hiszen mindkettőre igaz, hogy a személyes tapasztalat alapján alakulnak ki, szubjektív mozzanatokat tartalmaznak, hatnak a további ismeretszerzésre s a tényleges tanítási gyakorlatra is.
Különbségként említhetjük viszont, hogy „míg a nézeteken elsősorban vélekedést, elkötelezettséget, ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító propozíciókat értünk”. (Calderhead, 1996: 719.) A nézetek az ember egész életére során alakulnak ki, aminek következtében igen nehezen módosulnak, a gyakorlati tudás kialakulásában viszont konkrét, egyedi tapasztalatok játszanak szerepet, s formálásuk is egyszerűbb.

Az eddig elmondottakból kiderült, hogy a gyakorlati tudás és a nézetek a pedagógus munkáját lényegesen befolyásoló, egymással és a gyakorlattal is kölcsönhatásban álló képződmények, amelyek a pedagógus értékelőrendszerét alkotják. Az értékelési rendszer működési mechanizmusára még visszatérünk, előtte azonban meg kell ismerkednünk a pedagógiai tudás tartalmával.

A pedagógiai tudás tartalma

A szakirodalom azt a tudást, amellyel a pedagógusnak rendelkeznie kell, három kategóriába szokta sorolni: általános pedagógiai tudás, szaktárgyi tudás és pedagógiaitartalmi tudás. Kissé leegyszerűsítve azt mondhatnánk, hogy az általános pedagógiai tudásba tartozik mindaz, amit az egyetemek, főiskolák a pszichológia és pedagógiai tárgyak keretében oktatnak, a szaktárgyi tudást a szaktanszékek nyújítják, a pedagógiaitartalmi tudás pedig a tantárgy-pedagógiai ismeretanyagával egyezik meg. A tudatos ismeretszerzés érdekében célzásúan létrehozhatók szakmai segítséggel támogatott képzők, amelyek a hallgatók számára sokkal kevésbé tervezhető és gyakorlatilag nem találhatók.

Az általános pedagógiai tudás keretébe tartoznak mindazok a dolgok, amelyeket az egyetemek és főiskolák tanulók és hallgatók számára oktatják és tanítják, különösen a szakmai ismereteik és képes ségeik. Az általános pedagógiai tudásban ismeretszerzés térképe nehezen átteszhető, de az ismeretszerzés és a tanulás hatékonyságának kialakítása fontos szempont.

A tantárgyi tudás jelentősége nyilvánvaló. Nem ténylegesen, hogy az egyetemek és főiskolák tanulói szívesen tanulják és tanítják, hogy az ismeretszerzés és a tanulás hatékonyságának kialakítása fontos szempont.

Az eredményes pedagógiai munka szempontjából a szaktárgyi ismeretek jellegénél és teljeségénél is lényeges szerepe van. A pedagógusnak egyaránt ismernie kell a tantárgy szubsztantív struktúráját, amely köré elrendeződnek a tantárgy fő fogalmai, tényei, elméletei, magyarázó elvei, és a tantárgy szintaktikai struktúráját, azaz a tudományterületen végzett kutatások, ismeretszerzés módjait, az érvényesség igazolásának szabályait. Különböző kutatók finoman megfogalmazzák aggályaidat ezzel a kérdéssel kapcsolatban. Nagyon fontos, hogy a tantárgy felügyelethelyeit ismerje el, hogy a tantárgy struktúrájának a fő fogalmait, tényeit, elméleteit, magyarázó elveit, és a tantárgy szintaktikai megértését, azaz a tudományterületen végzett kutatások, ismeretszerzés módjait, az érvényesség igazolásának szabályait.

Vitatott kérdés a szaktárgyi ismeretekkel kapcsolatban, hogy az egyetemi, főiskolai tananyagnak teljes egészében le kell-e fednie az iskolai tananyagot, vagy ettől eltekinthetünk, mivel az egyes területeken szerzett alapos tudás bírakában a tanárok képesek lesznek az egyéb tananyagrészek tanítására is. Indokoltnak látszik egy a közoktatási tananyagot összegző kurzus beiktatása a pedagógusképzésbe.

A pedagógiai tartalmi tudás Shulman vezette be 1986-ban annak a tudásnak a jelölésére, amely mintegy hidat képez a szaktárgyi tudás és az adott tárgya tanítása között. Grossman a pedagógiai tartalmi tudás négy területét különböztette meg:

a) a tárgy tanításának céljára, funkciójára, a személyiségfejlesztésben betöltött szerepére vonatkozó ismeretek, nézetek (például az irodalomtanítás alapvető céljának tekintheti valaki a világirodalom legjelesebb alkotóinak, műveinek megismertetését, másvalaki úgy gondolhatja, hogy az általános irodalmi szemléletmód kialakítása a cél, amelyben az egyes szerzők, művek csak illusztratív szerepet játszanak);

b) az adott tárgyra alkalmazott oktatási stratégiák, módszerek, a jól bevált példák, analógiák, metaforák és ismerete;

c) a tanulók adott tárggyal kapcsolatos fogalmainak, tudásainak, értelmezésének, prekoncepcióinak, jellemző alternatív, illetve tévhiteinek, megértési nehézségeinek az ismerete, azaz annak a tudása, hogy olyan tanulókat kell tanulmányozni, melyeknek az érdeke, mert azok a tanulók, akik az ismereteket nem tudják megértíteni;

d) a tantervi ismeret, amely felöleli az adott tárgya és más tárgyak kapcsolatának az ismeretét, tájékoztottságát nyújt a rendelkezésre álló tankönyvekben, tanaszközökben, a kiválasztásukra szolgáló szempontokban. (Grossman, 1990.)

Műtő karaktere a pedagógus gondolkodásában lényeges szerepet játszó tudáselemekkel, célszerű figyelmeztetni e gondolkodás folyamatára, a tudás kialakulásának és változásának mechanizmusára, valamint a gondolkodás és a cselekvés kapcsolatára fordítanunk.

A reflektív gyakorlat

A reflexiő, a reflektív tanítás, a reflektív tanár fogalmát általában Schön nevéhez kötik, s való igaz, hogy e fogalmak reneszánszukat Schön könyve megjelenésének (1983) köszönhetik. Az elnevezést azonban 1903-ban Dewey vezette be. Számára a reflektív tanítás a tudatos tanításnak (amelynek során a tanár cselekvéseinek okait és következményeit is számomba veszi) a szinonimája, szemben a hagyományok és benyomások által vezérelt rutinszerű tanítással.

Mára a reflektív szemléletnek jól kialakult álláspontja van a gyakorlati tevékenységet, a gyakorlati szakember tudását, a tudás és a cselekvés kölcsönhatását és fejlődését, valamint a gyakorlati szakember elméletalkotó szerepét illetően.

A gyakorlati tevékenység során különböző helyzettekkel kerül szembe a pedagógus. A problémát nem tartalmazó esetekben tevékenysége rutinszerű, korábbi tapasztalatai a tudás közbeiktatása nélkül hatnak a cselekvésre, ilyenkor a gondolkodás teljesen implicit módon a cselekvésben valósul meg.
A pedagógus (FALUS IVÁN)

(knowing in action). Problémák megjelenése esetén a helyzetet tudatosan elemezzük, döntéseket hozunk, anélkül, hogy a cselekvést leállítanánk (reflection in action), s esetenként mód és szükség van arra is, hogy a cselekvés után alaposabban elemezzük a helyzetet, számára vegyük a lehetséges megoldási módokat (reflection on action). A reflexiónak ez a formája különböző szinten valósul meg, az adott cselekvés változtatásától elvezethet az általános elmélet gazdagításág.

Griffiths és Tann (1992) tovább részletezve Schön felosztását, a reflexió öt időbeli dimenzióját különbözteti meg egymástól:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Azonnali és automatikus reflexió a cselekvés során</td>
<td>Átgondolt reflexió a tevékenység során</td>
<td>Kötetlen reflexió a tevékenységről</td>
<td>Szisztematikus reflexió a tevékenységről</td>
<td>Hosszú távú reflexió a tevékenységről a tudományos elméletek felhasználásával</td>
</tr>
<tr>
<td>A tanár válaszol a tanuló kérdésére</td>
<td>A tanár rövid gondolkodás után cselekszik, figyelembe véve a tanulók reakcióit</td>
<td>A tanár gondolkodik vagy beszél egy osztály vagy egy tanuló fejlődéséről, problémáiról</td>
<td>A tanár mint kutató elemzi a tevékenység jól körülihatárolt egységét (például megfigyel)</td>
<td>A pedagógiai elmélet fényében átfogalmazza saját elméletét</td>
</tr>
</tbody>
</table>

A gyakorlati tudás kialakulásában, mint az eddigiakban láthatók, jelentős szerepe van a személy kialakult nézeteinek. E nézeteik és a gyakorlati tudás együttesen alakítja a pedagógus értékelőrendszerét (appreciative system), amelynek központi szerepe van a tudás és cselekvés kölcsönhatásában és fejlődésében. Az értékelőrendszer a pedagógus értékei, a szakmai kapcsolatos szerepe céljai s korábbi tapasztalatai bázisán alakul ki, majd a továbbiakban lencseként funkcionálva, a gyakorlati tevékenység és az elméleti (másoktól származó) ismeretek értelmezését, irányítását végzi. Az értékelőrendszer a gyakorlati tapasztalatok és az elméleti ismeretek hatására módosul, s a továbbiakban ez a módosult értékelőrendszer tölti be a lencse szerepét. A pedagógus szakmai fejlődése és reflektív folyamatok sorozatának eredménye. (Zeichner–Liston, 1996: 23–28.)

A pedagógus értékelőrendszerének és tevékenységének ezt a kölcsönhatásban megvalósuló folyamatát jól szemlélteti a IV.4. ábra.

Az ábra megfelelő alapot ad arra, hogy a pedagógusképzéssel kapcsolatos szélsőséges szemléletekkel szemben kiegyensúlyozott álláspontot foglaljunk el. Elvessük a kezdeti reflektív pedagógia antiintellektualista szemléletét, amely szerint a gyakorlati tudás fejlődésében a mások által kialakított elméleti tudásnak nincs szerepe, másfelől elismerjük a pedagógusok reflexiójának az elméletet is gazdagító lehetőségeit. (Falus, 2001 a, b.)
Az ábrából a pedagógussá válás folyamatára vonatkozóan néhány hasznos tanulság is leszűrhető:

- az értékelőrendszer által szükségesnek ítélt elméleti ismeretek könnyebben épülnek be,
- az értékelőrendszer ezt a szűrő funkciót a gyakorlattal való kölcsönhatásban tölti be, vagyis az a tudás, amelynek hiányára a gyakorlatban rádöbbenünk, könnyebben válik az értékelőrendszer szerves részévé,
- a gyakorlati tevékenység tudatossága és színvonalá az értékelőrendszer minőségétől függ,
- az értékelőrendszer kialakulásának, változásának, fejlődésének egyik forrása a gyakorlat, míg a másik az elmélet,
- a pedagógus gyakorlati tudása folytonosan változó, dinamikus rendszer,
A pedagógus (FALUS IVÁN)

• az értékelőrendszer módosulásával változik az, hogy a pedagógus ugyanazon elméletből mit és hogyan képes értelmezni, illetve, hogy a gyakorlatban mit lát meg, s arra hogyan hat vissza,
• a pedagógus gyakorlati tudása az elméletnek is egyik forrása.
A fenti elméleti felismerések alapján megfogalmazható néhány elvárás a korszerű tanárképzéssel kapcsolatosan:
• céljának tekinti a tanárjelöltek meglévő nézeteinek megváltoztatását,
• ennek érdekében feltárja azokat.
A második fázisnak – visszatekintés a cselekvésre – megfelelő kérdések:
– Mit akartam?
– Mit gondoltam?
– Hogyan éreztem?
– Mit csináltam?
– Megítélésem szerint a tanulók mit akartak, gondoltak, éreztek, csináltak?
A harmadik fázisban – a lényeges elemek tudatosítása – a következő kérdésekre kell feleletet adni:
– Milyen kapcsolatok állnak fenn az előző kérdésekre adott válaszok között?
– Milyen a környezetnek – az iskola egészének – a hatása?
– Mit jelent ez számomra?
– Mi a probléma lényege?
A negyedik fázisban – az alternatívák kidolgozásakor – arra kell választ adni, hogy:
– Milyen alternatívákat látok?
– Melyiknek mik az előnyei, illetve a hátrányai?
– Mit kell tennem legközelebb?

Az ötödik fázisban, amely az új kör első fázisa, s a kipróbálást jelenti, arra kell válaszolni, hogy:
– Mit akartam elérni?
– Mire akartam különös figyelmet fordítani?
– Mit akartam kipróbálni?

A tevékenységnek a fenti kérdések segítségével történő rendszeres tudatosítása a reflektivitás fejlődéséhez vezet.

Láthattuk, hogy a „reflektív tanítás” gondolata a „mechanikusan végrehajtó tanár” ellenhatásaként fogalmazódott meg. Ez a szemlélet Európában soha nem terjedt el olyan mértékben, mint az Egyesült Államokban. A reflektív szemlélet igyekszik magába ötvözi a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok nézeteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket.

Összefoglalás

A fejezetben áttekintettük azokat a kutatási irányokat, amelyek az elmúlt évszázadban kísérletet tettek annak a kér désnek a megválaszolására, hogy miért eredményes az egyik pedagógus és miért hatástalan egy másik.

A pedagógusok tulajdonságait leíró kutatások kimutatták, hogy a tanulók és a szakfelügyelők is eléggé jól egyetértenek abban, hogy szerintük milyen tulajdonságok jellemzik a jó pedagógust. Kevesebb útmutatást adtak arra vonatkozóan, hogyan alakíthatók ki ezek a tulajdonságok, s arra sem szolgáltattak tényeket, hogy e tulajdonságok ténylegesen hatnának az eredményességre.

Az eredményes pedagógusra jellemző személyiségvonások és képességek kutatásából már mélyebben összefüggésekhöz jutottunk el, amelyek alapját képezik a különféle, a pedagógusképzésben is meghonsodott személyiség- és képességfejlesztő tréningeknek.

A képességek megragadható és formálható készségrepertoáron keresztül érvényesülnek a gyakorlati munkában.

Ahhoz, hogy a megfelelő helyen, időben és módon alkalmazzuk a rendelkezésünkre álló készségeket, lehetőleg minél több szempont figyelembvételével döntéseket kell hoznunk. Ezek a döntések nem mindig igénylik a tudat mozgósítását. Tapasztaltabb pedagógusok esetében – a gyakorlat során kialakult egyre bonyolultabb séma felhasználásával – szinte automatikusan, az intuitív tevékenység látszatát keltve valósulnak meg.

A gyakorlatot irányító és az elméleti ismereteket megszűrő tanári értékelőrendszer a korábbi tapasztalatokon alapuló nézeteik és a gyakorlatban formálódó gyakorlati tudás ötvözete. A pedagógus reflektív tevékenysége során az értékelőrendszer az elméleti ismeretekkel és a gyakorlati tevékenységgel kölcsönhatáshas folyamatos fejlődésen megy keresztül.
Feladatok

1. Állítson össze egy 10-15 elemből álló tulajdonságlistát, s egy osztály tanulóival rangsorolja a tulajdonságokat az, hogy mennyire lényegesek a jó tanár jellemzésében. Elemezze, értelmezze az eredményt!

2. Írassa le 8, 10, 14, 18 éves tanulókkal, hogy szerintük mi jellemzi a jó pedagógust! Melyek a különböző életkorban azonosnak, illetve eltérőnek ítélt tulajdonságok?

3. Elemezzen egy tanítási órát az ott meghozott döntések szempontjából! A döntések okait próbálja indokolni az órát tartó pedagógussal. (Ha mód van rá, készítsen hang- vagy videofelvételt és azt elemezze közösen.) Tárja fel a kapcsolatot a gondolkodás és a cselekvés között!

4. Csoportosítsa a döntéseket Sutcliffe és Whittfield felosztása szerint!

5. Elemezzen egy órát abból a szempontból, hogy ott milyen tartalmú és szintű tudás irányította a cselekvést! Ha szükséges, kérdezze ki az órát tartó pedagógust is!

Irodalom


SALLAI ÉVA (1994): A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagóguszenzélyiség kialakulására. (Bölcsész doktori disszertáció, ELTE.)


5. fejezet - A tanulás (NAHALKA ISTVÁN)

A fejezet témakörei

- A tanulás általános fogalma, az interdiscziplináris, az egyes diszciplínák felségterületeit átmetsző tanulásfogalom
- A tanulás más tudományok fogalomrendszerében, tanuláságok a pedagógia számára
- Tanulósfogások a pedagógia mint tudomány és mint sajátos emberi gyakorlat történeti fejlődése során
- Korszerű elképzelések a tanulásról, a konstruktivista tanulásszemlélet bemutatása
- A tanulás folyamata a tanuló emberben, a folyamat optimalizálása és hatékonyságának növelése.

Bevezetés

A tanulás mint hétköznapi fogalom

A tanulás tudományos, de egyben hétköznapi fogalom is. Természetes jelenség, hogy bizonyos tudományos elméletek megalkotásakor a fogalmak a hétköznapi szemléletből születnek meg, elsősorban azoknak a „naiv elméletrendszereknek” vagy másféle „laikus gondolkodásmódonk” elemeit emelik tudományos szintre, amelyek a nem az illető tudományban hivatásszerűen foglalkozó emberek gondolkodását is jellemzik.

A tanulással kapcsolatos „naiv elméleteket” elsősorban a tanulásnak információfelvételként, valaminek az elsajátításaként, valaminek a változatlan formában való beillesztéseként értelmezése jellemzi.

A hétköznapi gondolkodásban a tanulás jórészt azonosul az iskolai tanulással, a tananyagok elsajátításával, s annál hatékonyabb folyamat, minél többször gyakoroljuk, ismételjük az elsajátítani kívánt cselekvést, illetve minél többször olvassuk el vagy halljuk a megtanulandó információt. A tanulás hétköznapi fogalmának van azonban egy másik jelentésrétege is, hiszen bizonyos képességek kialakulását, fejlődését, készségek formálódását is tanulásnak tartjuk. (Barkóczi–Putnoky, 1980: 15.) Gondoljunk például a kerékpározás vagy a munkafogások megtanulására. A tudomány számára a hétköznapi tanulásfogalom forrást jelentett, hiszen az első tanulásparadigmák szinte azonosak ezzel az értelmezéssel. A tudomány azonban el kellett hogy szakadjon a „naiv elméletektől”. Felvetette sajátos kérdéseit, hogy mi is tulajdonképpen a tanulás; hogyan jellemezhető azok a változások, amelyek a tanulás során bekövetkeznek; mire épül a tanulás, vagyis milyen kapcsolatban van a külvilágból származó információkkal és a tanuló belső állapotaival; milyen a tanulás folyamata; mik a tanulást meghatározó alapvető tényezők, ezen belül milyen szerepet játszik az észlelés, a cselekvés, a megelőző tudás, a szociális környezet.
A tanulás meghatározása

A folyamatra koncentráló s bizonyos rendszerelméleti kategóriákat használó meghatározások egyik általános formája a következő lehet: a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás.

Az oktatásemlélet elsősorban azokkal az emberi kapcsolatokkal foglalkozik, amelyekben a „tanító-tanuló viszony” a meghatározó. Az ilyenek közül a legfontosabb az iskolai környezet. Az oktatásemlélet az iskolát a tanítási-tanulási folyamatok szempontjából vizsgálja. A tanulás – ha nem is kizárólagosan, de elsősorban – az egyén tanulásának értelmében merül fel. Az egyén, a személyiség viszont a pszichológia által vizsgált „rendszer”, így a tanulás kérdése első megközelítésben az oktatásemléletben is pszichológiai értelemben szerepel. Ha a pszichológiára alkalmazzuk a fenti elvont, általános meghatározást, akkor azt mondhatjuk, hogy a vizsgált rendszer maga az ember, az irányító részrendszer az idegrendszer, a környezet az ember valóságos természeti, tárgyi, társadalmi környezete, a kölcsönhatás az ember tárgyi és szociális cselekvése. A meghatározásban szereplő tartósság azt jelenti, hogy a tanulás eredménye később is előhívható, az adaptivitás pedig azt jelzi, hogy a tanulás eredményeként valami olyan változás következett be, amely magát a rendszer, a mi esetünkben magát az embert adaptívvá, a környezethez jobban alkalmazkodóvá teszi.

A következő elemzések a tanulás fogalmát pszichológiai értelemben kezelik, azonban a pedagógia, az oktatásemlélet által használt módon.

A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése

A fejlődés szakaszolása a didaktika nagy átalakulásaihoz kötődik az itt következő elemzésben, miközben felhasználjuk a pszichológia és az ismeretelméletek által feltartott gazdag ismeretrendszert. Élesen megkülönböztetjük egymástól az ókor és középkor pedagógiai gondolkodását jellemző ismeretátadást, az empirizmus kialakulásával párhuzamosan megjelenő szemléletet pedig a reformpedagógiai mozgalmak által inspirált konstruktívizmust. Elemezésünk nagymértékben épít Hans Aebli leírására (1951), amelyben részletes elemzését adja az itt is leírt első három didaktikai rendszernek.

A tanulásról alkotott felfogás az ókorban és a középkorban

Az első paradigma, amely az ókorban és a középkor legnagyobb részében jellemzi a pedagógiai gondolkodók tanulásfelfogását, valójában nagyon közeli áll egy köznapi felfogáshoz. Ez nem más, mint a tanulásnak mások által már feldolgozott ismeretek elsajátításával történő azonosítása. Az ismeretek forrása tehát már egy feldolgozási folyamat eredménye, a tanuló ember nem közvetlenül a tanulás valóságos tárgyával kerül kapcsolatba. Így felfogáshoz elsősorban olyan didaktika kapcsolódik, amely előszóban előadott vagy olvasott ismeretek sokszor szó szerinti megjegyzésekre épül. Ez ismeretek a szóban való közvetítésben, azok minél pontosabban történő megjegyzésének alapvető szerepe volt és van.

Ennek a didaktikának mély gyökerei vannak az emberi kulturában, hiszen az írás „feltalálása” előtt egyértelműen, de a könyvnyomtatás megszületése, illetve az olcsó, nagy példányszámban terjeszthető írások megjelenése után is az ismeretek szóban való közvetítésének, azok minél pontosabban történő megjegyzésének alapvető szerepe volt és van. Jól látható ez a prehisztorikus kulturák rituális aktusaiban, a sokszor hétköznapi ismereteket keretekbe foglaló mesék, történetek, énekek szerepében, a továbbadásuk folyamataiban, de az egyetemi oktatás is évszázadok óta elsősorban az „elő szó” metodikájára épül.
E tanulási paradigma egyáltalán nem veszett az idők homályába. A kívülről való megtanulás mint helyteleníthető, magolásként leírható módszer ma is létezik a pedagógiai gyakorlatban. De a megfelelő helyen, a megfelelő körülmények között a szövegek megtanulása, a memoriter fontos szerepet is játszhat. Ilyen például a versek vagy a matematikai definíciók megtanulása. Minden ilyen esetben igaz azonban, hogy a kívülről való megtanulás csak akkor hatékony és indokolt, ha valamifajta értelmes feldolgozás, megértés előzte meg. A mások által már feldolgozott ismereteknek leír vagy élő szóban előadott szövegekből való megtanulás, feldolgozása egyáltalán nem hiányozhat meg a legmodernebbnek tekintett tanulásemléleti elképzelésekéből sem. A tudás megszerzésének egyik útja ez, bárhogy gondolkodunk is egyébként a tanulásról, igaz, más elképzelések inkább a feldolgozást, az értelmezést, a meglévő tudás keretében elhelyezést hangsúlyozzák, ahogy ezt a későbbiekben mi is megmutatjuk.

E tanulási paradigmán belül a deduktív folyamatok játszák a fő szerepet. A tanulás kiindulópontjai jól megformált tudásrendszer, például a görög filozófia, a római jog, a vallási kánonok. A tanulás elsősorban arra irányul, hogy e tudásrendszerhez tartozó szövegeket, az érvelés logikáját, a kötött gondolkodási és nyelvi formákat sajátítsák el a tanulók. A kreativitás ebben a felfogásban diszfunkcionális, hiszen rontja az abszolút értéknek tekintett pontos visszaadást.

Ne értékeljük azonban negatívan ezt a tanulásparadíma! Túl azon, hogy fontos értékeket hozott létre az oktatásban (memoriter, érvelés, formális logika, a tudás tiszteletére stb.), megteremtette az alapjait az egyik legfontosabb tanulási formának, vagyis a másoktól való tanulásnak. A nagy példányszámban terjeszthető könyvek megjelenése előtt ez a paradigma különösen adaptív volt, hiszen csak ez biztosította a világra vonatkozó általános tudásnak és a tudás feldolgozásával kapcsolatos képességeknek egyik generációról a másikra való átadását.

Az empirizmus hatása, a szemléltetés pedagógiája

A „második didaktika” gondolati feltételei az empirizmus ismeretelméletének létrejöttével teremtődtek meg. Éppen ezért meg kell vizsgálnunk e filozófiai irányzat kialakulásának körülményeit, fő mondanivalóját.

Az empirizmus ismeretelmélete

Az empirizmus gondolatvilága talán egyidős az emberi gondolkodással, mégis egységes filozófiaként az első tudományos igényű kifejtése a 17–18. században, az angol empirista filozófusok munkásságában született meg. Az empirizmus lényege az a gondolat, hogy az emberi ismeretszerzés nem más, mint az ember körülvevő valóságból származó információk elsősorban érzékszervek útján történő befogadása. Az empirizmus gondolkodásmódja szerint az ember a valóság egyszerű tényeit felhalmozza magában, ezek szükség szerűen kikényesíthetik az összefüggéseket és észrevétélét, aminek eredménye általánosítás, absztrakció lesz. Kialakulnak a valóság viszonyait tükröző fogalomaink, amelyek további általánosítások eredményeként az elvont törvények felismeréséhez vezetnek. Ez a gondolkodásmód az ismeret igazságának kritériumaként az empirikus, gyakorlati megerősítést nevezi meg. Az empirizmus logikája induktív, amennyiben a megismerést az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé, az egyestől az általános felé, a konkret tégl felé haladó nézetekhez vezet. Az induktív-empirikus szemlélet a mai napig fontos szerepet játszik a tudományos gondolkodásban, paradigmák, tudományos metodológiák épülnek rá. A rendszer belső gyengeségét, vagyis az induktív logika matematikai tarthatatlanságát (nem lehet néhány konkrét esetből azt állítani, hogy minden esetben igaz egy kijelentés) különösen a 20. század logikai pozitivizmust igyekeztek kiküszöbölni. A szemléletmód rendkívül formalizált kifejteése azonban rendre kudarcat vallottak, s a megismerés egyoldalúan empirista szemléletének mély válságát okozták. (Forrai–Szegedi, 1999; Laki, 1998.)
Comenius „forradalma”, a szemléltetés pedagógiája

Az empirizmus ismeretelmélete öriali hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra. Tudományos forradalom zajlik le, amikor Comenius felépíti szenzualista pedagógiáját, s annak középpontjába a szemléltetést állítja. (Comenius, 1992/1657.) A szemléltetés azonban itt nemcsak egyszerűen egy módszer, hanem az ismeretszerzés alapvető elve is. A szemléltetés arra való, hogy lehetővé tegye a növendéknak a találkozást a valóságos világgal, és nem csak egy mások által már feldolgozott, közvetített ismeretrendszerrel. A gyermekre érzékszervein keresztül közvetlenül kell hogy hasson a külvilág. A tanító dolga, hogy minél gazdagabban, minél teljesebben mutassa be ezt a világot pedagógiai feldolgozott módon, betartva bizonyos szabályokat, például a fokozatosság követelményét.

A szemléltetés pedagógiája rendkívül hatékony paradigma volt az oktatás történetében. Az ismeretkövetítés érzékszerveken keresztüli, tanulói tapasztalatok által történő megszervezése, a szemléltetés (itt már mint módszer), a tanító szerepe, az önállóság „engedése”, illetve kialakítása, az érdekelődés felkeltése mind olyan feladatokat jelentettek, amelyekhez számos megoldást, pedagógiai eszközt lehetett rendelni, s ezeket nagy pedagógiai elméleti rendszerekbe lehetett fogalni.

Az ismeretelmélet jelentős forradalma, a pedagógia átalakulási folyamatai következetesen vezettek a gyermekkép radikális átfogalmazásához. (Szabolcs, 1995.) Ha fontossá válik a magismerési folyamatban, a tanulásban az önálló megfigyelőtevékenység, az érzékszervek fejlődése, a világból származó információk feldolgozása, akkor a pedagógia tovább már nem tekinthet a gyermekre mint egy szöveget megjegyző s azokat pontosan visszaadó „gépezetre”. Fontossá válik a gyerek fejlettsége, a fejlődési folyamat, maga a gyermekkor, annak a felnőttek világától eltérő sajátosságai.

A szemléltetés pedagógiája esetében is sok pozitív és negatív példát sorolhatunk a mai oktatásból. Minden olyan esetben, amelyben a gyermek passzív módon szemléli csak a bemutatást, a szemléltetést, káros lehet e gondolkodás mód követése. Akkor is problematikus a szemléltetés alkalmazása, ha mód nyílna a gyerekek általános cselekvésére, egy aktivabb feldolgozás és előállítás folyamat kialakítására, a pedagógus azonban megmarad a tanári szemléltetéssel. Ugyanakkor számtalan esetben indokolt a szemléltetés, nagyon gyakran azért, mert cselekedetéssel az adott témát nem megfelelően objektív okok (például eszközök hiánya) miatt, de sok esetben a pedagógusok, jól felépített, szemléltetéssel kiegészített magyarázatában nagyobb lehetőségek rejlnek, mint bármilyen más megoldásban.

A szemléltetés pedagógiájának ismeretelméleti alapjait, amint láttuk, az induktívempirista megismerésfelfogás teremtette meg. Az indukció, tehát az összetettebb, általánosabb, elvontabb ismereteknek egyszerűbbekből, egyediekből és konkrétakból való kikövetkeztetése számos mai elképzelés szerint logikai szigorú, nem alapozható meg, illetve a tudományelméleti vizsgálati módszerek mutatnak komoly problémákat a megismerés ezen útjának feltételzésével kapcsolatban. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az oktatásban a konkrét esetek vizsgálatának, a tapasztalatok szerzésének és értelmezésének ne lenne fontos szerepe. A modernebb, általunk később tárgyolandó tanulási felfogások sem vetik el ezeket az eszközöket, de egy más kontextusba helyezik, másféle értelmezni, mindenekelőtt azt hangsúlyozzák, hogy a konkrét, egyes, egyszerűbb esetekkel összefüggő tapasztalatok elsősorban a már korábban létező összetettebb, általánosabb és elvontabb tudárendszerek gazdagítását, kidolgozását, megfogalmazását, gyakorlatban való felhasználásra alkalmassá tételeit segítik.
Az asszociációs pszichológia tanulásfelfogása

Az asszociációnra, a képekben társítására vonatkozó ismeretek gyökere – mint szinte minden emberi tudásé – az antik filozófiában van. Platón és Arisztotelész már felállítják az asszociáció alapbörvényeit. Tudatunkban kapcsolatok jönnek létre érzékletek, a nekik megfelelő képzetek, szavak, gondolatok között, s valójában ezeknek a kapcsolatoknak a formálódása a tanulás. Az empirizmus megadja a kapcsolatok kialakulásának okát: a valóságbeli kapcsolatok tükröződnek a tudatunkban, mintegy kikényszerítik gondolkodásbeli megfelelőiket. Ha események térben vagy időben közel vannak egymáshoz, vagy hasonlítanak egymáshoz, vagy éppen ellentétesek egymással, illetve ha ok-okozati összefüggés van közöttük, akkor elmének is kapcsolatba kerülhetnek. A kapcsolatok aztán fogalmak alakulásához vezetnek, kialakulhatnak emberi sajátossággé értékelhető, komplex ismeretrendszerünk.

A 20. századig az asszociációs pszichológia elsősorban az érzékletek asszociációjával foglalkozott, s a pedagógiai elemzés is elsősorban a képek alakulásával, kapcsolatuk formálódásával tudta hasznosítani ezeket az ismereteket. Különösen a szóbeli anyagok elsajátítása számára adtak az asszociációs lélektan törvényei megfelelő fogódozókat, hiszen a „leckék megtanulása és felmondása” során követethető eljárások esetében valóban jól használható – vagyis adaptív – a paradigmá. Ebbinghaus ismert, értelmetlen szótagok tanulásával kapcsolatos kísérletei világosan mutatnak néhány, a pedagógiai gyakorlatban is jól alkalmazható összefüggést. A kísérletek során alkalmazott anticipációs módszer (tehát, hogy a kísérleti személynek a megtanulandó egységeket a második bemutatástól kezdve sorban, egymás után, előre jeleznie kell) alapja lehet egy anticipációs tanulási módnak. Ismerjük is a gyakorlatból ezt a módszert, hiszen a felmondásos lecketanulás, a közben nyújtott segítség éppen ezt a hatást igyekszik kamatoztatni. Ugyanígy a megtakarításos módszer is az asszociációs lélektani kutatások eljárása, amelynek során az anyag többszöri megtanulására esetén a bevételekhez (kritériumig tanuláshoz) szükséges idő állandóan csökken. (Barkóczy–Putnoky, 1980: 94–95.)

A tanítás-tanulás folyamatainak irányítása szempontjából jelentősek azok a felismerések, amelyek az asszociatív tanulást befolyásoló tényezőkkel kapcsolatosak. Ezek mind a tanítás, a pedagógiai tervezés és értékelés vagy például a tantervek készítése során figyelembe van az, amelyek a tanulás minősége, ezek a beállítódások (mind a tanult anyaggal, mind a tanulási szituációval, mind a tanulással általában összefüggő attitűdök rendszere) és a motiváció, amely egy tanulási feladat során szinte kritikus módon befolyásolja a sikerességet.

A behaviorizmus tanulásfelfogása


Burrhus F. Skinner (sz.: 1904) alkotja meg a II. típusú vagy instrumentális kondicionálás fogalmát. (Lásd részletesen: Barkóczi–Putnoky, 1980.) Az instrumentális tanulás során a feltétlen inger mellett úgy párosul a feltételes inger (például egy megmozdítandó kar látványa), hogy ezen ingeregyüttest nem követi a jutalom (például táplálást), csak valamilyen cselekvés végrehajtásával következményeként (például meg kell mozdítani a kart). Az állat (itt elsősorban állatkísérletekről van szó) egy viselkedést tanul meg azzal, hogy az előzőre csak véletlenül elvégzett cselekvés jutalommal párosult, majd a további próbák során egyre szorosabb lesz a kapcsolat a feltétlen és feltételes inger között. A behavioristák úgy képzelik, hogy minden bonyolult magatartásforma ilyen és ehez hasonló, elemi kondicionálásos tanulási aktusok összekapcsolódásának eredménye.

A behaviorista tanulásfelfogás alapvetően empirista, induktív beállítottságú. Valóban, a tanulás a tapasztalatszerzés eredménye, az ingeregyüttesek kapcsolatrendszere hozza létre a tanulás eredményeként megjelenő „lenyomatot”, a viselkedést, illetve a bonyolult viselkedésformák induktív, az elemek kialakulásával azzal az egységesen való összekapcsolódásával jönnek létre. A pedagógia számára rendkívül fontos az ember alakítathatóságába vetett hit, hogy a paradigmája alapelvéi között való megjelenése. Ahogy Watson állította: eléggé megteremteni a tanuláshoz (az S–R kapcsolatok kialakításához) szükséges ingeregyütteseket, a tanulás optimálisan végzhető, a tanulási környezet hatásának kizárólagosságát, a tanuló és a környezet közötti viszonyt, és ezzel a tanulás folyamatát is festhető fel. Ez az elképzelés alapjára már a behaviormusz gondolatvilágában is megjelenik, de az instrumentális kondicionálás már a környezetre való hatás mozzanatát is tartalmazza. Mivel azonban a behaviorizmus tudni sem akar belső világról, ezért ez a cselekvés, viselkedés eszközi jellegű marad, a tanuló szempontjából valójában külsődleges, pusztán közvetítő a külvilág viszonyrendszere nézete orton. Neobehaviorizmus

A 20. század 30-as éveiben fokozatosan átalakuló behaviorizmus megújul, s különösen az 50-es és 60-as években válik egyre nyitottabb vagy isteni, a társadalom gondolatvilágában. Egyben az átalakulás a felbomlás folyamatára, előbb az alakismeneti, majd a pszichológiai megközelítés „importálása” után lesz leletkéktus. Nehez a körülhatárolható irányzat. Az új alkalmazások és elvek a legfontosabb fejelemények a közbülső változók fogalmának meghatározása. Ez annak elismerését jelenti, hogy az inger és a válasz között „mégiscsak van valami”, ami a belső pszichikus folyamatokat jelenti, s ami a tanulás során változik. Hull motivációelmélete, Skinner operáns kondicionálásának (vagyis a II. típusú, instrumentális kondicionálásra építő, társadalomelméleti növő teóriáit), ennek keretében a programozott tanulás elméleti megalkotása a legmarkánsabb képviselője a neobehaviorista gondolkodásának.

A neobehaviorizmus „beemeli” a tanulás elméleti konstrukciója azt a nyilvánvaló tényt, hogy az ember szociális, társas lény, hogy a társas folyamatoknak meghatározó szerepük van a tanulás folyamatában. Bandura utánozásos tanulásra vonatkozó vizsgálatai összekapcsolják az agressziót az utánzás jelenségvilágát. A kísérletek alapján világossá válik, hogy a gyerekek a látott aggressziót később is alkalmazzák, a jutalmazott felnőtt mintává válik a gyerekek számára. Az utánzás az egészséges szociális tanulási folyamat, vagyis a szocializáció alapfolyamatává válik. (Ranschburg, 1983.)
A tanulás (NAHALKA ISTVÁN)


A tanulás folyamatáról alkotott elképzelések jelentős átalakulása a 20. század első felében, a cselekvés pedagógiája

A reformpedagógiai mozgalmak hatása

A pedagógiai tanulásfelfogás következő nagy fordulópontja, a „harmonik didaktika” megszületése a 19. és 20. század fordulóján következett be. A reformpedagógia megszületése jelzi elsősorban az átalakulást, amelyet találóan a „cselekvés pedagógiája” megjelenésével szokták jellemzni. A reformpedagógia áramlataiban sorolható gondolatok és gyakorló pedagógusok tanuláshatékonyságának közös lényege talán abban foglalható össze, hogy a gyermeket nem egyszerűen az ismereteket passzív befogadó, a külvilág hatásait elszövető vagyiként értelmezik, hanem cselekvő, a külvilág folyamataiba beavatkozó, e beavatkozás eredményeként fejlődő emberként. A reformpedagógiai elveken alapuló iskolák a gyerekek cselekvésére építik elrendezéseiket elsősorban. Ez a cselekvés tárgyi és gondolati cselekvés egyszerre, s amennyiben tárgyi, úgy elsősorban a környezet tárgyi, anyagokkal, szerszámokkal, játékokkal végzett cselekvés. A reformpedagógia teremt meg a gyakorlatban is az önállóan cselekvő gyermekek képet. A gyermeket hagyni kell szabadon kutatni, keresni, tanulni, játszani, hiszen a világra nyitott, kíváncsi szellem képes a leginkább arra összpontosítani, ami optimális fejlődéséhez szükséges.

A reformpedagógiai gondolatok s közük is elsősorban John Dewey és Edouard Claparède alakítják ki a felfedezetlenség pedagógiai eljárását, vagyis azt, hogy a gyermekek önállóan fedezze fel az ismereteket, önállóan kísérletezzen, mérjen, végezzen vizsgálatokat, tegyen megfigyeléseket, vonjon le következtetéseket dokumentumok és más ismeretforrások alapján. Gyakran ez a folyamat az önállóságot nem sérthető tanári segítség mellett (vagyis megfelelő körülmények megteremtésével) reprodukálni kívánja az emberi ismeretszerzés történeti folyamatát, s a gyermeket a tudós tevékenységnél világgá akarja bevezetni. Ez a gondolkodásmód csak a 20. század 50-es és 60-as éveinek nagy curriculumreformjaiban mehetett át a széles körű oktatási gyakorlatba. Az Egyesült Államokból kiinduló, majd az egész fejlődő világon „végigsöprő” hullám a gyermek felfedezés középpontba állítását tekintve a reformpedagógiai gondolatokat valósította meg. (Nahalka, 1993.)
A „harmadik didaktika” ismeretelméleti hátttere és pszichológiája, Jean Piaget munkássága

Ismeretelméleti szempontból a „harmadik didaktika” abban jelent változást, hogy az ismeretek és a képességek kialakulási folyamatában nem az érzékszervek közvetítő mechanizmusait tartja meghatározónak, hanem a cselekvést, a gyermek környezetet befolyásoló, átalakító tevékenységét. Ezen elgondolások pszichológiai, ismeretelméleti alapjait részleteiben Piaget dolgozta ki.

Piaget elsősorban a gyermek intellektuális képességeinek fejlődését vizsgálta. Ebben alapvető szerepet játszott az az elgondolás, hogy az értelmi műveletek fejlődése jól elentéthető és a műveletek minősége eltérő struktúráival jellemezhető szakaszokban zajlik. Piaget dolgozásaiban részletesen írta le, hogy az ismeretek és a képességek kialakulásának alapja az az elgondolás, hogy az ismeretelméleti szempontból a „harmadik didaktika” abban jelent változást, hogy az ismeretek és a képességek kialakulási folyamatában nem az érzékszervek közvetítő mechanizmusait tartja meghatározónak, hanem a cselekvést, a gyermek környezetet befolyásoló, átalakító tevékenységét. Ezen elgondolások pszichológiai, ismeretelméleti alapjait részleteiben Piaget dolgozta ki.

A könyv elsősorban a gyermek intellektuális képességeinek fejlődését vizsgálja. Ebben a piageteki elgondolás, hogy az értelmi műveletek fejlődése jól elentéthető és a műveletek minősége eltérő struktúráival jellemezhető szakaszokban zajlik, és az intellektuális fejlődést is. Piaget gondolkodásának jelentős része az az elgondolás, hogy az értelmi műveletek fejlődése jól elkülöníthető és a műveletek minősége eltérő struktúráival jellemezhető szakaszokban zajlik, és a kognitív struktúrákat, az ismeretek és a képességek kialakulásának alapja az az elgondolás, hogy az értelmi műveletek fejlődése jól elkülöníthető és a műveletek minősége eltérő struktúráival jellemezhető szakaszokban zajlik.

A kognitívizmus kialakulása

A 20. század második felének kétség kívül egyik legfontosabb tudományos története a kognitív forradalom, a kognitív tudományok rendszereinek kialakulása. (Pléh, 1998.) Egyszerre több tudomány fordul szembe a behaviorizmus gondolataival épülő emberképpel, az „S–R gép” automatizmusai helyett egyre nagyobb figyelem fordul a megismerés tartalmi kérdéseire, a megértés folyamatára, a jelentésre, vagyis azokra a tényezőkre, amelyeket a behaviorista pszichológia éppen hogy száműzni szeretett volna a tudományos gondolkodásból. A kognitív pszichológiában a kognitív forradalom eredményeként kialakult az emberi értelem működésének információfeldolgozásásként történő értelmezése. (Pléh, 1998.)

uyanis makacsul hisz olyan „berendezésekben", amelyek a szimbólumok manipulálásának feladatát látják el. A szimbólumok feldolgozása soros, vagyis az egyik feladat után jön a másik, meghatározott rendben, egyszerre több feladatot nem végezhet ez az apparátus. Itt a Neumann-féle számítógépes architektúra a minta.

Az objektivista ismeretelméleti kiindulópontot használó megismerésfelfogások a szimbólumfeldolgozásra épülő kognitív pszichológiában érték el csúcsponthukat. (Az objektivista megismerésfelfogások az objektív valóságot megismerhetőnek, a megismerés során kialakuló tudást objektívnek, igazságtartalmát valamilyen módszerrel objektíve értékeltetőnek tartják. Ilyen ismeretelmélet az empirizmus, a racionalizmus – még ha nagyon különböző válaszokat adnak is e kérdésekre, –, ezzel a gondolkodásmoddral jellemzhető minden pozitivista filozófia, ilyenek a neopositivizmus 20. századi áramlatai stb.) Az ember egy érzékelő, szimbólumokat manipuláló, ezzel problémákat megoldó és a külvilág változásaira ily módon értelmesen reagáló lényként szerepel ebben a felfogásban. Az érzékelés és a reagálás közötti folyamatok itt már meghatározók, az értelmezés, a belső mechanizmusok természetében lényegesen megváltozik. Mesze kerülünk tehát a behaviorizmustól, de megmarad a megismerési folyamat objektivista szemlélete. Ez azt jelenti, hogy a meghatározó továbbra is az ismereteknek kívülről befelé áramlása és akkumulálása marad, még akkor is, ha a „külvilág belső reprezentációja”, a „szimbólumok manipulációja” felfogásban néha eltakarják ezt az episztemológiai (ismeretelméleti) meghatározottságot.

A szimbólumfeldolgozást középpontba állító kognitív tudományok hatása

Nehéz egységes elmélet keretei közé szorítani mindazt, ami az oktatáselméletek terén a 20. század második felében kibontakozott, annál is inkább, mert az utolsó 20-30 év már egy következő paradigmarendszer formálódásának is az időszaka. A konstruktivismus megjelenése előtti oktatásielméletek – sokszor nem bevallottan – a reformpedagógiai elgondolások örökösei, még ha nem is vállalnak azokkal teljes azonosságot. A modernnek nevezett pedagógiai gondolkodás módban a hagyományosan pedagógus-középpontú felfogásokat a gyermekközpontúság váltja fel. Nem a tanár tanítási feladatai állnak az érdemes feladatok mellett, hanem a gyermek tanulási folyamatai. Ennek megfelelően a pedagógus funkciója megváltozik: nem az ismeretek forrásának szerepét játszza, hanem az elsajátítás folyamatát kell szerveznie, s ennek az elsajátításnak elsősorban a gyerek önálló cselekvéseiben kell testet öltenie. (Báthory, 1992.) Ez az a mozzanat, amely miatt a pedagógia fejlődésének ezt a részfolyamatát is a cselekvés pedagógiajához tartozóként értékeljük.

A tanítás-tanulás folyamatának kibernetikai szemléletmódja erősödik meg a 60-as, 70-es években, ez a szemlélet éppen azt akarja kifejezni, hogy a pedagógusnak a tanulásiirányítás eszközei között elsősorban azokra kell építenie tevékenységét, amelyek a folyamat szabályozását teszik lehetővé, szemben a folyamat vezérlésével. A kibernetika szerint egy folyamat irányítása kétféle lehet: (1) előre adott, változatlan program szerinti, merev végrehajtást eredményező vezérlés, vagy (2) az irányított rendszer visszajelzései szerint a programot módosító, hajlékonyan működő szabályozás.

A gyereket középpontba állító, a tanulás folyamatát kiemelő, a tanítást is annak alárendelő szemlélet erősben igényli a szabályozási folyamatok szervezését.

A tanítás-tanulás folyamatának elemzése során – már részben a kognitivizmus kifejlődésének hatására is – egyre fontosabb szerepet kapnak a döntések, illetve általában a problémamegoldás. A problémamegoldás elemzése ebben a szemléletben először induktív meghatározottság. Alapvető szerepet játszik benne a problémafelismertetés, elemzése, a probléma megoldásához szükséges adatok összegyűjtése, vizsgálata, megoldási tervek készítése, majd kipróbálása, empirikus ellenőrzése, a probléma tényleges megoldása. (A problémamegoldás általános pszichológiai kérdéseinek kognitivista megválaszolására tett első kísérletek közül a legfontosabb Newell és Simon munkája az „Általános Problémamegoldó"-

Mindezen fejlemények s az oktatásielmélet belső fejlődésének eredményeként a tanítás módszertanában egyre fontosabb szerepet kezdenek játszani a döntést igénylő vagy problémamegoldási folyamatokat megvalósító eljárások, elsősorban a döntésjátékok, az összetettebb problémák individuális vagy csoportmunka keretében történő megoldásai, a döntés folyamatát megvalósító egyszerű szimulációk, játékok.

A kognitív forradalom egyik kiemelkedően fontos területe a kommunikáció elméletének megújulása. Shannon és Weaver munkája (1949/1986), az információs folyamatok matematikai modellezése szinte a nyitánya a kognitív forradalomnak. A kommunikáció ebben a szemléletben mint a jelek kódolásának, továbbításának és dekódolásának folyamata jelenik meg, abban az objektivista szemléletben tehát, amely a kommunikációt objektív tudástartalmak cseréjének tartja, s feltételezi, hogy pusztán a választott technikától, a közvetítő közegtől, a „berendezésektől”, a zajtól s hasonló, kontrollálható és javítható tényezőktől függ a kommunikáció hatékonysága, vagyis az információt küldő személy tudásának minél objektívebb megjelenése a fogadónál. A pedagógia messzemenően épít erre az elgondolásra, s számtalan didaktikai és általános pedagógiai munka kérdelőpontja lesz a pedagógiai kommunikáció. A szakdidaktikák, vagyis az egyes tantárgyak módszertanai is hosszú ideig ideigeltékonyságú kommunikáció szempontjából vizsgálják a saját tantárgyuk tanításában követendő módszereket (milyen kommunikáció biztosítja a legjobb megértést, milyen eszközök szükségesek ehhez stb.). A téma jelentőségét lemeréhetjük azóta is, milyen fontos szerepet játszik a kutatásokban is a tanári kérdések problémájára, illetve, hogy sok felmérés igazolja, hogy a pedagógia gyakorlatában a kérdve kifejtés módszere kimért szerepet játszik. (Lásd a „megbeszélés” nevű módszer értékelését Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989: 54. oldaltól kezdődően, valamint e könyv X. fejezetét.)

Részben a reformpedagógiai, részben a kognitív pszichológia korai fejlődése hatásainak tudható be a modern pedagógiaiál az általános képességek fejlesztésének kiemelt fontossága. A különböző leírásokban, elemzésekben, valamint elsősorban a tantervekben lépten-nyomon találkozunk azzal a gondolattal, hogy a tanításnak nem elsősorban az ismeretekre kell irányulnia, hanem az általánosabb, az ismeretek elsajátítását, kezelését is lehetővé tevő képességekre (sok más leírásban a pszichikus műveletek fejlesztésére). E tudományos és gyakorlati fejlődést segítetették a személyiség-léteknél felismerése, azok az általános modell, amelyek az emberi személyiséget bonyolultan összekapcsolódó személyiségjellemzők által meghatározottan tekintették. A tanulás ezekben az elképzelésekben az így létrehozott személyiségjellemzőknek a fejlesztése, ami már a meghatározásból adódóan is nemcsak az ismeretrendszer formálását jelenti, hanem a képességek, készségek, motivumok (szükségletek, attitűdök, érzelmek), a szokások fejlesztését is. (Lásd például Nagy J., 2000; Nagy S., 1981; az általános kognitív pszichológiai megközelítésekkel kapcsolatban pedig Csapó, 1992.)

A korai kognitív pszichológiai elképzeléseiben annak a kérdésnek a megkölészítése, hogy mit tanulunk, elsősorban a declaratív, a proceduralis és a szituatív tudás megkülönböztetésén alapult. A declaratív tudás nagyon egyszerűen a mit? kérdésére adott választ, a tényszerű ismereteket takaró tudást jelenti. A proceduralis tudás elsősorban a hogyjan? kérdésére adható választ, a cselekedéseket, a műveleteket kapcsolatos, az ismeretek manipulálását lehetővé tevő tudásunkat jelenti. A szituatív tudás a hol, mikor? típusú kérdésekre válaszol, vagyis az emberi tevékenység szituációkhoz kötött jellegzetességeire vonatkozik. E kognitív pszichológiai leírásokban szereplő tudástípusok a pedagógiai elemzésekben, a tantervekben lépten-nyomon előkerülnek, még ha más nevekkel is, elsősorban ismeretekként, készségekként, jártasságokként, képességekként és magatartásként.
Mindezek a pszichológiában és az oktatásielméletben jelentkező fejlemények egyetlen közös gondolatra vezethetők vissza: léteznek az emberi elmében bizonyos, elkülönült, a gondolkodást, a cselekvések irányító "apparátusok" vagy másképpen általános képességek, amelyek a nevelés során egyre finomodva, egyre gazdagodva egyre alkalmassá teszik a fejlődő gyermeket, a fiatalt a környező valóság megismerésére és megváltoztatására.

**A tanulás folyamata a cselekvés pedagógiájában**

A cselekvés pedagógiájának tanulásképe – ahogy eddig is láthattuk – a cselekvés, az önálló tevékenység köré szerveződik. A tanulás folyamatában az egyén aktív, önállóan találja meg, fedezi fel az ismeretet, önálló tevékenységeiben formálódnak ismeretei, képességei és attitűdjei. A cselekvésemben megnyilvánuló viszonyok válannak fokozatosan belsővé, s alkotják belső műveleteit, amelyek világról alkotott tudását, de az összes procedurális tudását (készségeket, képességeket) is hordozzák.

A cselekvést középpontba állító tanulásszemléletben a konkrét tartalomtól független műveletek (elsősorban a képességek) döntő szerepet játszanak úgy is, mint e tanulás céljait és tényleges eredményeit, úgy is, mint e tanulás eszközeit. A nyelvet a nyelv használatával tanuljuk, s a problémamegoldás képességét (képességgyűjtését) is problémamegoldásokon keresztül formáljuk. És még a tanulást is így tanuljuk, vagyis magában a tanulási folyamatban. De így formálódnak motorikus funkcióink (a járás, a kerékpározás, a mozogásos játékok tanulása stb.), valamint szokásaik is. Gondolkodás, döntés, kommunikáció, tanulás vagy általánosabban: képességek, készségek, ismeretek, szokások – mind eltérő pszichikus rendszerek, s könyvtárakat lehetne megtölteni azokkal a művekkel, amelyek legkülönfélébb elemzésüket, magyarázataikat tartalmazzák (a modern kognitívizmus értelmezéseivel kapcsolatban lásd például Eysenck–Keane, 1997; Pléh, 1998), azonban a cselekvésre építő tanulási felfogás keretében – ha óvatosan is – megfogalmazhatunk néhány közös jellemzőt.

A cselekvést középpontba állító tanulásszemléletben a tanulási folyamat egyfajta analitikus, elementarista felfogása. A fogalmakat, gondolkodásunk "tégláit" sok elképzelés szerint a tulajdonságok megtanulásával, a valóság tárgyainak, jelenségeinek e tulajdonságok szerinti osztályozásával alakítjuk ki, tanuljuk meg. A tulajdonságokra épülő tanulás, a tárgyak, jelenségek osztályokba sorolása azonban nem pusztán az érzékszervek munkáját igényli, hanem aktív "manipulációt", például az egyes tárgyak vagy jelenségek besorolásával kapcsolatos hipotézisek formálását, azok aktív ellenőrzését cselekvés keretében. A problémamegoldás elemeit aktív módon tanuljuk a probléma felismerésétől, a kezdődést és a célhez jutását rögzítésétől a szisztematikus és heurisztikus próbálkozásokon, célhoz való közelítés mérésén keresztül a probléma megoldására született javaslatok értékeléséig és a tényleges megoldásig. Számtalan leírása született már az emberi döntési folyamatoknak, a döntés képessége elsősorban e részleteknek és összerendezésüknek a megtanulásával fejleszthető. Nagy József személyiségmodellje elsősorban arra épül, hogy a személyiség jól meghatározható pszichikus rendszerei, komponensrendszerei (kompetenciák, képességrendszerek, általános képességek, készségek, rutinok) egymásba ágyazott komponensek, s egy adott szinten egy adott komponensrendszer (mondjuk egy képesség vagy egy készség) fejlődése egyértelműen az alkotóelemeinek, rendszerelemek fejlődésével következik be. (Nagy J., 2000.) A mozgásos készségek, képességek formálása is így zajlik, elemi mozgásokból, azoknak és fokozatos összerendezésüknek a gyakorlásával, alaktatásával tanulunk. Vagyis azt kell mondunk, hogy a cselekvésre építő tanulásfelfogásban is érvényesül a tanulási folyamat általános értelemben vett induktív képe.
A kognitivizmus más útjai, a konstruktivista pedagógia megszületése

Alaklélektan és tanulás

A kognitív tudományok bevallottan elődüknek tekintik az alaklélektan elméleti rendszerét. Az alaklélektan Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka és Kurt Lewin munkásságában a 20. század tízeveitől kezdődően bontakozik ki. Sok szempontból ellentéte, sőt, ellenlábasára az amerikai pszichológiában egyeduralakodó behaviorizmusnak. Míg a behaviorizmus a viselkedést inkább „elemeire szeretné bontani”, meg akarja találni a pszichikus működéseket alapformáit, hogy ezekből induktív módon építsse fel a viselkedés tudományát, addig az alaklélektan mind az észlelésben, mind a tanulásban, mind más, magasabb szinten a pszichikus funkciók elemzésében az egészlegességet, a komplex struktúrát tekinti meghatározónak. Míg a behaviorizmus tudományelméleti támaszát a neopozitívizmusban találja meg, vagyis a tudományt – saját magát is – az induktív logikára, az empirizmus meghatározó szerepére építi, addig az alaklélektan Kanthoz, a racionalista német filozófia tudományfelfogásához tér vissza, és sokkal nagyobb szerepet szán az elméletnek.

Az alaklélektan a tanulást nem egyedi kapcsolatok létrehozásának tekinti, hanem az egész elsajátításának, a viszonyok átlátásának (Köhler). Koffka szerint a gyermek fejlődése különböző bonyolultságú struktúrák kezelésének fokozatos kibontakozása. Ahogy Pléh Csaba fogalmaz: az alaklélektanban „a tanulás ... alapvetően egy helyzet értelmezésének megváltozása, lényege nem a teljesítmény, hanem a jelentés átalakulása, a viselkedés megváltozása ehhez képest már »csak« teljesítés, végrehajtás”. (Pléh, 1992: 169.)

Az alaklélektan tanulásfelfogásában alapvető szerepet játszik a belátásos tanulás fogalma. A híres majomkísérlet példázza talán legjobban a jelenséget: a majom a számára túl magasan lévő banánt végül is úgy kaparintja meg, hogy a ketrecben lévő ládákat egymásra rakja, s azokra áll fel. Nincs próbálkozás, nem lehet semmiféle kondicionálás, a majom „rájön”, méghozzá hirtelen, hogy mit kell tennie. A példa is világosan illusztrálja az alaklélektanok felfogását a problémamegoldással kapcsolatban: a problémamegoldás lényege a problémaszituáció átstrukturálása gondolatban. Az alaklélektan tanulásszemlélete valóban kiindulópont a kognitív tudományok számára, mert abban a tanulás tárgyában jelen lévő kognitív viszonyok, a tanulás tárgyának egyfajta megértése játszik a fő szerepet.

A tudományfilozófia átalakulási folyamatai

A 20. század második felében vált egyre több tudományfilozófus és tudománytörténész számára világossá, hogy semelyik korábbi ismeretelmélet, így az empirizmus sem képes az emberi ismeretiszerezés megnyugtató, lényeges eltérést okozó megnyugtatásokat akarja elérni. Az attörés a tudományelméletek terén következett be, s elsősorban Karl Popper, Lakatos Imre és Thomas Kuhn munkásságát kell kiemelnünk. Ahogy Lakatos Imre (magyar származású, de tudományos tevékenységét Angliában fejezték be) leírta: a korábbi episztemológiai elképzelések közös problémája, hogy ezek a gondolkodási rendszerek igazolhatóak a tudást („igazolhatóságelmélet”). (Lakatos, 1970.) Az empirizmus megerősítő empirikus tapasztalatok felsorolásával, az ítéletesként nem bemutatott, a rációra, az ész veleszületett belsei törvényeire hivatkozó racionalizmus pedig a tisztá észre hivatkozva teszi ezt.

A modern tudományelméletek ezt az ismeretelméleti bázist veszik kritika alá, s alakítják ki azokat az elméleti konstrukciókat, amelyek egymástól is lényegesen különböző nyújtott alternatívákat a tudományos megismerés értelmezésére. Ez az értelmezés a legtöbb modern konstrukcióban
A tanulás (NAHALKA ISTVÁN)

alapvető szerepet szán az elméletek és az empiria kapcsolatának. Ezekben a koncepciókban a tudományos megfigyelések, kísérletek, mérések, vizsgálatok elméletirányítottak. Nincs elméletmentes empiria, s az empirikus eredmények nem igazolhatják az elméleteket. Míg az empirikus-indukтив tudományelméletekben az egyszerű tényekre hipotéziseket építő, majd ezeket a hipotéziseket empirikus úton bizonyító vagy elvető tudományos folyamatok képe bontakozik ki, addig a modern tudományelméletek a hipotézisfogalom azon értelmezését preferálják, amelyben a hipotézis egy valamilyen empirikus módszerrel ellenőrizhető állítás, amelyet egy elméletből dedukcióval állítottunk elő. Ha a hipotézis nem bizonyul igaznak, akkor az Popper szerint megcáfolja az elméletet (találtunk egy ellenpéldát), vagyis az elmélet falszifikáldik, s helyette újat kell keresni. (Popper, 1972, 1997.) Lakatos szerint ilyen esetben az a tudományos kutatási program, amelynek az állítás a része volt, megyengül, s más kutatási programok kerülnek jobb helyzethez. (Lakatos, 1970.) Kuhn szerint a megcáfolt hipotézis háttérét alkotó paradigma (elméletrendszer, gondolkodásmód, fogalomrendszer, tudósi attitűdök rendszere, módszertan) veszít csatlát, s beindulnak olyan folyamatok, amelyek az anomáliát próbálják megszüntetni. Ez vagy a hagyományos paradigma keretei között történik, vagy egy forradalmi folyamatban egy új paradigma megszületését eredményezve. (Kuhn, 1984; a részletesebb és a pedagógiai konzekvenciákat is elemző tárgyalásra nézve lásd: Nahalka, 1995.)

A kognitív tudományok mondanivalója a tanulással kapcsolatban, napjainkban

A 20. század végéhez közeledve az önmagukban is jelentősen átalakuló kognitív tudományok számos ponton járultak hozzá a tanulás fogalmának formálódásához.

A rendkívül gazdag, újabb kognitív pszichológiai ismeretkörből a tanulás elemzése szempontjából két, egymással is kapcsolatban álló, a pedagógia számára különösen fontos területet kell kiemelnünk. Az egyik kérdés, hogy vajon vannak-e velünk született képességeink, tudásunk, vagy mindent a születésünk utáni fejlődési folyamatban sajátítunk el. A másik kérdés, hogy az emberi elmunkódésének alapstruktúráját az általános, minden „anyagon” ugyanúgy működő képességek határozzák-e meg, vagy pedig azok a tudásterület-szintes, amelyek egy-egy területen formálják meg tudásunkat, képességeinket.

Az újabb kutatások eredményeiből úgy tűnik, hogy az újszülött határozottan rendelkezik jól leírható, empirikusan is kimutatható képességekkel, „tudással”, „naiv elméletekkel”, amelyek túlmennek az öröklött feltételes reflexek körén; másrésztt az empirikus kutatások azt látszanak alátámasztani, hogy az emberi tudat elsősorban elkülönülten szerveződő tudásterületekben strukturálódik (domain specificity), s az általános értelmi képességek nem meghatározó tényezők.

Az innatizmus, vagyis a velünk született és tudásterület-szintes, amely szerződő ismeretrendszerekre építő elméletek állítása szerint az újszülött már birtokol olyan információfelfedező képességeket s olyan, számára adaptív jelentőségű, az észlelt dolgok viszonyára vonatkozó „naiv elméleteket”, amelyek lehetővé teszik a körülfűtött világ felfogását, illetve (s számunkra ez rendkívül fontos) alapjait a további fejlődésének is. Precíz vizsgálatokkal sikerült kimutatni, hogy rendkívül fiatal cseszemők már rendelkeznek azzal a „tudással”, hogy egy tárgy nem lehet egyszerre két helyen, hogy egy helyet nem foglalhat el egyszerre két tárgy. A tárgyak kölcsönhatással kapcsolatban „okságos elvárások” vannak (vagyis létezik egy primitív okságfogalmuk), s a tárgyak konzisztenciájával, valamint a mozgás folytonosságával kapcsolatban is vannak elégségek. Korábbi, határozottan tartott ismeretünkkel ellentétben kiderült, hogy a tárgyállandóság nem a 9. hónap körül alakul ki a cseremőben, hanem ez már születésünk korábbi előjog, „képességünk”. E vizsgálatokat (Baillargeon, 1993; Spelke–Van de Walle, 1993; Spelke és mts., 1994) a gyermekek vizuális preferenciájának rögzítésével végezték, vagyis azt figyelték meg és regisztrálták, hogy egy-egy jelenséget a gyermekek milyen hosszú ideig néz, melyik az az esemény, amely nem okoz számára meglepetést, „összefér belső elméleivel”, s melyik az, amelyik nem.

A tudásterület-specifikusság kérdése külön is fontos számunkra, hiszen a pedagógiai alapvető kérdés, hogy elsősorban az általános képességeket, a minden konkrét területen ugyanúgy működő műveleteket kell-e fejleszteni az iskolai tanítás során, vagy ez hiábaavalo vállalkozás, s ezzel szemben a jól szervezett tudásterületrendszerek felépítése a fontos (az utóbbi alatt adott területhez köthető ismeretek és képességek rendszerét értve). Mint már korábban említettük, Jean Piaget életművében fogalmazódott meg elsősorban az az elmélet, amely szerint az emberi fejlődés az egyre komplexebb struktúrákba rendeződő, általános képességek kialakulásával írható le, s ez a fejlődés jól elkölöníthető, egymástól minőségileg különböző szakaszokban zajlik, amelyek szigorú sorrendben követik egymást. Ez az elmélet a műveletek kialakulását, a külső műveletek belsővé válását, a tudásterület-független struktúrákat tekintette alapvetőnek. (Piaget, 1993; Inhelder–Piaget, 1984.)

Újabb kognitív pszichológiai ismereteink ellentmondani látszanak Piaget elméletének. Sok vizsgálat mutatja, hogy a gyermekek és a felnőttek – sokféle feladattal foglalkozva az egyes, számukra más és más nehézségeket jelentő tudásterületeken – nem mutatnak konzisztens teljesítményt. (Lásd például Novak, 1977a; Brown–Desforges, 1979.) Az újabb elképzelések szerint az, hogy a gyerekek mennyire képesek absztraktnak a gondolkodásra, nem gondolkodási műveletek Piaget által megalkotott fejlettségi szintjétől függ (mozgásos – érzékszervi, műveletek előtti, konkrét műveleti, formális műveleti szintek), hanem attól, hogy a konkrét feladat által megkövetett ismeretekben mennyire otthonosak, milyen mennyiségű és szervezettségű tudással rendelkeznek azon a konkrét területen. Jól megszervezett, alapos vizsgálatok mutatják, hogy a gyerekek iskoláskor előtt képesek már pontos, szillogizmusokat alkalmazó logikai következtetésekre, metaforák megértésére, absztraktnak foglalkoznak műveleteket hajtanak végre, amennyiben ezek a feladatok számukra ismert területen fogalmazódnak meg. Ugyanakkor ezekben a feladatokban felnőttek is nyújthatnak gyenge teljesítményt, ha kevés vagy nem jól szervezett tudással rendelkeznek.

Az innátizmus legtöbbször által elfogadható következményeit, a tudásterületspecifikusságot, valamint a fejlődés és azon belül a konstruktív folyamatok jelentőségét a kognitív pszichológiajában Annette Karmiloff-Smith 1992-ben megjelent, fontos könyve igyekezett egységes rendszerbe foglalni. (Rövid ismertetését, kivonatát lásd: Karmiloff-Smith, 1996.) Ebben az innátizmust az emberi fejlődés kiindulópontjának hatókört, aki megjelentségét a kognitív folyamatok által megkövetett ismeretekben és képességekben mérheti le. Ugyanakkor fejlődési környezeti szempontból alapvetően tekinti azokat a folyamatokat, amelyek a tanulás során zajlanak a megismerő elmében, amely folyamatok szerint a konstruktivizmus fogalomrendszerével írhatók le. Foglalljuk össze – vállalva a leegyszerűsítésből fakadó veszélyeket –, milyen előfeltételezésekre épül a következőkben kifejtendő tanulásfelfogás:

• az emberi elme a valóság modelljeit építi fel magában, s az ember ezen modellke működtetése során kialakított predikciók (előrejelzések) szerint, azok értékelése alapján cselekszik;
• az emberi elme elsősorban tudásterület-specifikusan szerveződő, információfeldolgozó apparátusok segítségével működik;
• az embergyerek bizonyos nagyon fontos, a környezet értékelésére s az abban való cselekvés irányítására alkalmas prediszpoziciókkal, képességekkel, egy primitív modellezést lehetővé tevő „ismeretrendszerrel” („naiv elméletekkel”) jön a világra;

• a fejlődés nem más, mint a tudatban működő „világmodellnek” a folyamatos változása, gazdagodása, részleges vagy jelentősebb átalakulása, amely folyamat a külvilággal (s többek között a társadalmi környezettel) kialakított kapcsolatban, de alapvetően konstruktív módon, vagyis személyes konstrukciók felépítésével, alakításával, alkalmazásával zajlik.

Az eddigiakban csak ezt az utolsó pontot nem magyaráztuk meg. A következőkben vázoljuk fel részletesebben, mit is jelent a megismerési folyamatok egészen új szemléletében a konstrukció, a tudásnak a megismerő elmében való létrehozása.

A tanulási folyamat mint konstrukció

Ez a szemlélet a tanulást a megelőző elképzelésekkel, tanulásparadigmákkal szemben nem a tudás transzportálásának, átvitelének, hanem a tudás konstruálásának megközelítését teremt. A tanulás nemcsak egy alapvetően aktív folyamat, hanem a legnagyobbra mozattan, hogy a tanuló ember meglévő és rendszerekbe szervezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt. Alapvető szerepet játszanak tehat azok a korábban megszerzett ismeretek, amelyek képesek kapcsolatba kerülni az új információval, s amelyek „naiv elméletek”, világkép(ek), kidolgozott, tudományos alaposságú elméleti rendszerek, modellek, sémák vagy „forgatókönyvek” formájában léteznek a tanuló emberek tudatában. A konstruktivista tanulásszemlélet szerint tehát a tanuló ember a tudást nemcsak egyszerűen befogadja, magába olvasztja, hanem egyensúlyot létrehozza az itt leírt értelmezési folyamatokban. A tanuláseqüenz ezért is kapa a „konstruktivista” jelzőt. (Ausubel, 1968; Novak, 1977b; Driver, 1988; Glasersfeld, 1995; Nahalka, 1997, 2002.)

A konstruktivista tanulásszemlélet összhangban van azokkal a kognitív pszichológiai elképzelésekkkel, amelyek az emberi elme működését a modellezés fogalma segítségével közöltik meg. A világról, környezetünkre kognitív struktúrákat építünk fel. A modellek bizonyos szabályok szerint működnek, a szabályokat magunk alakítjuk egy konstruktív folyamatban. A modellek és működtetésük szerepe a körülmények lévő világ történéseinek, benne a mi cselekvésünk eredményeinek és előrejelzése, s ennek megfelelően a cselekvés eredményezési, ami így természetesen egy szabályozási folyamat.

A konstruktivista tanulásszemléletben természetes módon kapnak szerepet a korábbi tanulásselméletekben található, ezen elmélet keretei közé jól illeszthető elemek. Így az asszociációs pszichológia szövegtanulással kapcsolatos felismerései, vagy a színvonalas szemléletetés is helyet kapnak a konstruktivista szemlélet keretei között. Igaz továbbá, hogy a konstruktivista tanulásszemléletben nemcsak egyszerűen vagy nyíltan valamilyen holt anyag elsajátítását, információk megjegyzését jelöli meg, hanem az alkalmazható tudást, a cselekvésinket irányítani képes strukturákat, vagyis tág értelemben a személyiség fejlődését.

A tanulás folyamata a konstruktivista elmélet szerint

A konstruktivista tanulásselmélet szerint erősén megkérdőjelethető a tanulásban az inductív jellegű elsajátítási folyamatoknak nemcsak a jelentősége, de még a léte is. (Vosniadou, 1994.) Pontosan azért, mert a tanulás folyamata ételmezés, vagyis egy új információ egy tágabb kognitív rendszer
A tanulás (NAHALKA ISTVÁN)

működtetésével méretik meg, ezért a tanulási folyamatban deduktív elemek játsszák a döntő szerepeket. Az új ismeretet akkor fogadom be, ha valamely kognitív részrendszerem azt értelmezi tudta, ha el tudta helyezni saját értelmezési keretét köze.

A tanulás folyamatának nem konstruktivista magyarázatai jelentős szerepet szánnak az induktív gondolkodás olyan műveleteinek, mint az általánosítás, az elvonatkoztatás, az analógia képzése. Minden ilyen tanulási mozzanat esetén azonban fel kell tennünk a kérdést, hogy vajon az induktívnak tartott műveletek működését hogyan befolyásolják a gyernek már biralkolt tudásának elemei. A gondolkodás s ennek eredményeként a tanulás ilyen esetekben nem légiéres térben, a korábbi, rendszerbe szervezett ismeretek és tapasztalatok nélkül mennek végbe, hanem éppen azok irányításával.

Mivel a gyermek a meglévő ismeretrendszerét mozgósítja az új információ értelmezésére, kialakulhat az a helyzet, hogy ugyan elfogadja ténként azt, amit látott, de nem úgy magyarázza, ahogyan azt tanítója és a tudomány elvármá. A tapasztalat – paradox módon – inkább megerősíti a tudományostól, az általánosan elfogadottól eltérő értelmezéseit. A gyermek önálló értelmezéseket konstruál megelőző tudása és tapasztalata, s ez akár „drámai módon“ különbözhet attól, amit tanítani szeretnénk. Ennek a számtalan empirikus vizsgálatban kimutatott jelenségek a létezése is azt a konstruktivista meggyőződést húzza alá, hogy ugyan a tanulás folyamata az új tapasztalatok és a belső értelmezési rendszer közötti kölcsönhatás keretében formálódik, de az utóbbinak az irányításával. A gyermek nem kiszolgáltatott a más elképzelésekben objektíven tekintett külső hatásoknak.

A pedagógiai kommunikációban a közlés, a magyarázat a pedagógus legjobb szándéka ellenére sem a döntő meghatározója az eredménynek, a gyermekek működő értelmezési kereteként az információkat soroztatja. Az is előfordulhat, hogy a gyermek magát az új ismeretet, magát a tapasztalatot, mondjuk a mért adatot módosítja, hogy az összeférjen belső képeivel, elvárásait. Az értelmezési keretek tekintetében megmutatkozó egyéni, illetve a kulturális háttér egyenlőtlenségeivel magyarázható különbségek jelentősége és kölcsönhatás. Magában a tanulási folyamatban így jöhetnek létre a tanulási esélyek jelentős különbségei: míg az egyik gyerek értelmező rendszernek megfelelő tudása és tapasztalata mindig ismerőssége és helyzetének megfelelő életről való megértéséhez köszönhető, a másik gyerekek mégis megformálódott előfeltételei nem ilyen tanulást engedélyeznek. Mivel az előzetes tudás, a feldolgozott tapasztalatok jelentős mértékben függnek a kulturális, társadalmi háttértől, ez a folyamat a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásának és növekedésének kedvez, amennyiben nem rendelkezünk hatékony pedagógiai megoldásokkal a probléma enyhítésére.

A gyerekek előzetes tudása szerepének lekicsinulése könnyen vezethet a világokat, a gyernek fejében való megkötözödéséhez. Van egy világ az iskolának, a tanárnak, a felelősnek, s van egy mélyebb, az eredeti ismereteket, felfogásokat tartalmazó világ, amelyet viszont a gyakorlati élet eseményeinek magyarázatára használnak. A tanulási folyamatban az ugyanarra a jelenségvilágra alkalmazható tudáselemek, illetve tudásrendszerek részben gazdagodnak, „kidolgozódnak“, részben pedig a tanuló elméje elvégzi az egyes alternatív tudásrendszerek meglehetősen életstílusaihoz való hozzárendelését. Az alternatív tudásrendszerek és rendszerek kialakulását s annak a megtanulását, hogy ezek milyen helyzetekben használandók, vagyis hogy hogyan osztják fel maguk között a világot, nevezzük fogalmi váltásnak.

A fogalmi váltás a konstruktivista tanulásparadigma egyik központi fogalma. Fogalmi váltás annak megértése, elfogadása, hogy nem a Föld, hanem a Nap áll a bolygórendszerünk középpontjában. Az is fogalmi válás, amikor megerősítjük, hogy a növények és élők súlyos viszont nem, pedig korábban úgy gondoltuk, hogy az önmaguktól mozogni képes dolgok az elők. Amikor megértjük, hogy a történelemben a király fogalma mást jelent, mint amit a mesék királyai jelentettek számunkra, akkor is egy fogalmi váltást élünk át.
A fogalmi váltságok végbemenetele, sikere vagy sikertelensége jelentős mértékben műlik a tanítás során alkalmazott pedagógiai eljárásokon. Ezek hatásmechanizmusát viszont érteni kell, amihez viszont magának a fogalmi váltsának mint belső folyamatnak a jó modelljére van szükségünk. Sajnos a tudomány ma még nem szolgáltat minden kényes igényt is kielégítő modellt a fogalmi váltságok folyamatával kapcsolatban, de néhány fontos elemet már ismerünk.

- Tudjuk, hogy alapvetően fontos, hogy a tanuló tisztában legyen az e folyamatban szerepet játszó belső elképzeléseivel és az alternatív értelmezésekkel is. Nem lehet szó fogalmi váltsáról, ha nem tudom, hogy mit és mire szeretnék megváltoztatni.

- Éppen ezért fontos, kialakítandó vagy megerősítendő attitűd a gyerekekben, hogy a jelenségek ugyanazon csoportjáról általában különbözőképpen lehet gondolkodni,

- s általános rendelkezésünkre is állnak különböző megközelítések.

- A tanulóknak rá kell jönnie arra, hogy a korábban megfellebbezhetetlennek gondolt elképzelés (naiv vagy tudományos elmélet) milyen nehézségekkel rendelkezik bizonyos jelenségek magyarázata, előrejelzése vagy az emberi cselekvés irányítása szempontjából.

- Egyfaja bizalmatlanságot kell kialakítania a meglévő és domináns tudásával kapcsolatban.

- Ugyanakkor az új elképzelés iránti bizalma a tanulási folyamat során kell hogy erősödjön; nem következik be a fogalmi válts, ha nem érezzük az egyelőre kétkedésekkel fogadott másik megközelítést igéretesnek, s nem látjuk olyannak, amely megoldja majd a felmerült nehézségeket.

A tanulási folyamatok szempontjából ezek „kemény” feltételek, s nem egykönnyen biztosíthatók a tanítási órákon (a tudományos forradalmak, vagyis a tudománybéli fogalmi váltságok sem minden esetben produkáltak maradéktalanul ezeket a feltételeket).

A konstruktivista paradigmára épülő empirikus kutatások gazdag tapasztalati anyagot szolgáltattak ahhoz, hogy a konstruktivista pedagógia alaptételei, valamint a más pedagógiaiakkal szembeni kritikája megalkapozást nyerjen. Az empirikus kutatások széles tematikát ölelnék fel, s elsősorban a következő fő kérdéseikkel foglalkoznak:


- Mi határozza meg a gyerekek, a fiatalok, a felnőttek, illetve különösen a pedagógusok gondolkodásmódját a tanulás, a megismerés, illetve a tudomány folyamataival kapcsolatban? Ezek a kutatások általában arra mutattak rá, hogy mind a laikus, mind a szakmai közvéleményben
dominánsnak tekinthető a megismerési folyamatoknak s közük a tanulásnak és a tudományos tevékenységnek egy naiv, induktív-empirikus alapokon nyugvó megközelítése. (Duween és mts., 1993; Griffiths–Barry, 1993.)

• Ha nem is kiterjedt, de rendkívül érdekes kutatások folytak az előzetes tudás (prior knowledge) szerepével, státusával kapcsolatban. Ezek a vizsgálatok azt az érdekes és meglepő eredményt hozták, hogy az iskolai eredményesség elsősorban az előzetes tudással áll szoros korrelációban, s az IQ-val mért intelligencia csak ezen a változón keresztül kapcsolódik hozzá. (Dochy, 1992.) Szintén az előzetes tudás, valamint az ismeretek, az elsajátított minták jelentőségét mutatták a „kezdő-szakértő” vizsgálatok, azok, amelyekben a még jelentős tudással nem rendelkező kezdők és a már jelentős mennyiségű és jól szervezett ismeretrendszerüket birtokló szakértők teljesítményét, gondolkodásmódját, kognitív stratégiáit hasonlították össze. (Eysenck–Keane, 1997: 404–415.) A kutatások eredményei szerint a szakértő előnye abban rejlik, hogy nagy mennyiségű, szervezett, könnyen előhívható tudással, ismeretrendszerrel rendelkezik, s teljesítménye kevésbé magyarázható bizonyos általános gondolkodási, problémamegoldási képességekkel. (Eysenck–Keane, 1997; Mérő, 1994; Chase–Simon, 1973.)

Történeti elemzésünk legvégén foglaljuk össze egy táblázatban azokat az ismereteket, amelyek a négy itt vizsgált tanulásfelfogások főbb jellemzői:

**V.1. táblázat - A pedagógiaiban kialakult tanulásfelfogások főbb jellemzői**

<table>
<thead>
<tr>
<th>AZ ISMERETÁTADÁS PEDAGÓGIÁJA</th>
<th>A CSELEKVÉS PEDAGÓGIÁJA</th>
<th>KONSTRUKTIVISTA PEDAGÓGIA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ismeretelméleti Már feldolgozott alap</strong></td>
<td>Empirizmus, szenzualizmus</td>
<td>Konstruktivizmus</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A pedagógiai eljárások logikája</strong></td>
<td>Induktív</td>
<td>Dedukció + fogalmi váltsok</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A pedagógiai eljárásokat meghatározó fő alapelv</strong></td>
<td>Szövegtanulás</td>
<td>A megelőző tudásra építés</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mi vagy ki áll a középpontban? autoritás</strong></td>
<td>A szöveg, a szerző, a külső közeppontban? autoritás</td>
<td>A belső elméleteket működtető és cselekvő gyermek</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A szöveg, a szerző, a külső közeppontban? autoritás</strong></td>
<td>A szemléletető pedagógus</td>
<td>A cselekvő gyermek</td>
</tr>
</tbody>
</table>

A tanulás (NAHALKA ISTVÁN)
A tanulás irányítása a korszerű pedagógiai elképzelésekben

A cselekvés pedagógiaja és a konstruktivista pedagógia kiemelt szerepe

A következőkben megkíséreljük egy olyan ismeretrendszer felvázolását, amelyben egy a mai, modern társadalom, milyen anélkül, hogy elmondhatnánk optimális folyamatai szerepel. Ebben nem kötődünk szorosan az eddig kifejtett valamely paradigmához, bár elsősorban a 3. és a 4. tanulásképzelés dominanciájára figyelhetünk fel. Ugy véljük, hogy a mai körülmények között, az ezredfordulón és utána már nem tekinthető adaptívnak a pusztán szemléltetésre, s még kevésbé az egyszerű ismeretátadásra épülő pedagógia.

A cselekvés pedagógiaja, az önállóság és a személyiség gazdag fejlesztése, a sokoldalú metodika ma már alapkövetelmények számítanák egy modern igényeket kielégítő iskolában, így elsősorban a cselekvés pedagógiajára, valamint a konstruktivista pedagógiajára, támogatást szakközösségi szinten tudunk megoldásaiból.

A két, itt középpontba állítandó paradigma azonban egy-két ponton kibékíthetetlen ellentében van egymással (ismeretelméleti alapok, a tanulás logikája, az empirikus megismeréshez való viszony, a tapasztalatok szerepének megítélése, a felfedeztetés értelmezése stb.). Ugyanakkor sok a közös, a két gondolkodásmódban, a cselekvés pedagógiajában képviselői elfogadják azt a számszerű feltételezést, hogy a gyermek tanulásában meghatározó szerepet játsznak megelőző ismeretei, a már létező, összerendezett világképi elemek, kognitív struktúrák.

A két, itt középpontba állítandó paradigma azonban egy-két ponton kibékíthetetlen ellentében van egymással (ismeretelméleti alapok, a tanulás logikája, az empirikus megismeréshez való viszony, a tapasztalatok szerepének megítélése, a felfedeztetés értelmezése stb.). Úgy véljük, hogy a mai körülmények között, az ezredfordulón és utána már nem tekinthető adaptívnak a pusztán szemléltetésre, s még kevésbé az egyszerű ismeretátadásra épülő pedagógia.

A gyerekek személyisége, valamint ismeretstruktúrái megismerésének fontossága

Az egyik fontos didaktikai követelmény, amely ezekből származik, az ismeretelméleti alapok, a tanulás logikája, az empirikus megismeréshez való viszony, az ismeretelméleti alapok, a tanulás logikája, az empirikus megismeréshez való viszony, a tapasztalatok szerepének megítélése, a felfedeztetés értelmezése stb.). Úgy véljük, hogy a mai körülmények között, az ezredfordulón és utána már nem tekinthető adaptívnak a pusztán szemléltetésre, s még kevésbé az egyszerű ismeretátadásra épülő pedagógia.

A gyerekek személyisége, valamint ismeretstruktúrái megismerésének fontossága

Az egyik fontos didaktikai követelmény, amely ezekből származik, az ismeretelméleti alapok, a tanulás logikája, az empirikus megismeréshez való viszony, az ismeretelméleti alapok, a tanulás logikája, az empirikus megismeréshez való viszony, a tapasztalatok szerepének megítélése, a felfedeztetés értelmezése stb.). Úgy véljük, hogy a mai körülmények között, az ezredfordulón és utána már nem tekinthető adaptívnak a pusztán szemléltetésre, s még kevésbé az egyszerű ismeretátadásra épülő pedagógia.

A gyerekek személyisége, valamint ismeretstruktúrái megismerésének fontossága

Az egyik fontos didaktikai követelmény, amely ezekből származik, az ismeretelméleti alapok, a tanulás logikája, az empirikus megismeréshez való viszony, az ismeretelméleti alapok, a tanulás logikája, az empirikus megismeréshez való viszony, a tapasztalatok szerepének megítélése, a felfedeztetés értelmezése stb.). Úgy véljük, hogy a mai körülmények között, az ezredfordulón és utána már nem tekinthető adaptívnak a pusztán szemléltetésre, s még kevésbé az egyszerű ismeretátadásra épülő pedagógia.
kell, hogy ne csak valamilyen felszínes ismeret meglétét állapítsuk meg, vagyis törekednünk kell az ismeretrendszer mélyebb struktúráinak s az összetettebb személyiségjellemzőknek a megismerésére.

A differenciálás jelentősége

A modern pedagógia által oly fontosnak tartott differenciálás követelményét mind a cselekvés pedagógiája, mind a konstruktivista tanulásszemlélet csak megerősítheti. Ha igaz, hogy a tanulásban alapvető szerepet játszik a gyermek önálló cselekvése, illetve, hogy a tanulás személyes konstrukciók kiépítése, akkor a folyamat csak nagyon differenciáltan mehet végre, az egyes gyerekek más és más szinten állhatnak releváns kognitív struktúráikat, képességeik fejlettségét tekintve, mást és mást igényelhetnek a tanítás folyamatában, s az értékelési folyamatok is mást és mást jelentenek számukra.

A tanulás logikája a két szemléletben

Az egyik pont, amelyen a reformpedagógiai elgondolások és a konstruktivista pedagógia ellentétes eredményeire jutnak, a tanulás logikája, vagyis az, hogy a tanulás során a gyerekek induktív módon, a közvetlen (cselekvéses) tapasztalataikból kiindulva s általánosítások, elvonatkoztatások segítségével haladva az összetettebb rendszerekig építik-e fel tudásukat, vagy itt más logika a jellemző. Mindkét tanulásszemlélet hívei gazdag tapasztalatszerzési lehetőségeket építenek ki a gyerekek számára, azonban eltérő módon értelmezik azt, s ez a pedagógiai gyakorlatban is különbözőket teremt. Mindkét pedagógiai gondolkodásmódra jellemző, hogy a tanulás környezetben általában nagyon sok az eszköz, az önálló ismeretszerzést lehetővé tevő média, a tevékenységi rendszer fontos elemeit alkotják a társas elsajátítás mozzanatai, mindenekelőtt a csoportmunka, a páros munka, a projekttervezés stb. A tanulási környezetben tehát – mindkét paradigma keretei között – minden eszköz és szervezési jellegű elem a tevékenységet, a tapasztalatszerzés gazdag lehetőségeinek megteremtését szolgálja. A pedagógus ebben a környezetben is fontos szereplője, de nem vezérlője az elsajátítási folyamatnak, valójában az önálló tanulás feltételeirendszerének teremti meg, s szervezi pedagógiailag megformált egészséges cselekvés mellett.

A reformpedagógiai gondolkodásmód keretei között a tapasztalatok, a cselekvés a tudás megszerzésének forrása, kiindulópontja. Ebben a logikában az induktív építkezés a döntő. Ez az induktivitás a folyamat irányára, logikájára vonatkozik, azt jelenti, hogy az összetettebb tudásrendszerek az egyszerűbébekből kiindulva, azoknak az objektív valóságból való „felvételével” alakulnak ki. Ennek következménye, hogy a cselekvés pedagógiájának megfelelő tanulásszervezés a tanulás folyamatainak kiindulópontjába helyezi a cselekvési tapasztalatokat. Ideálja az a tanítási-tanulási folyamat, amelyben a gyerekek minden más tevékenység előtt önálló tapasztalatokat szereznek. Ezeket önállóan dolgozzák fel, illetve maguk fedezik fel a megismert objektív tények közötti objektív összefüggéseket.

Mint mondta, a konstruktivizmus nem fogadja el a tanulás induktív jellegére vonatkozó előfeltevést. Amit ehetett ajánl, az semmiképpen nem egy ilyen elvont dedukció. Szó sincs róla, hogy az induktív, felfedezető módszerek, eljárások helyébe a lehető legalábbabbabb tételekből való kiindulást s az ismereteknek e tételekből való dedukív levezetését kellene állítani. Vannak ugyan a lehetőségek, hogy a cselekvés pedagógiájának megfelelő tanulásszervezés a tanulás folyamatainak kiindulópontjába helyezi a cselekvési tapasztalatokat. Ideálja az a tanítási-tanulási folyamat, amelyben a gyerekek minden más tevékenység előtt önálló tapasztalatokat szereznek. Ezeket önállóan dolgozzák fel, illetve maguk fedezik fel a megismert objektív tények közötti objektív összefüggéseket.

Amennyiben a gyermek meglévő ismereteihez jól rögzíthetők az új információk, akkor a tanítás során arra van szükség, hogy egy bevallott és tudatosított dedukív eljárásban történjen azok értelmezése, vagyis a befogadó kognitív struktúra működését jelzi. Amennyiben a gyermek meglévő ismereteihez jól rögzíthetők az új információk, akkor a tanítás során arra van szükség, hogy egy bevallott és tudatosított dedukív eljárásban történjen azok értelmezése, vagyis a befogadó kognitív struktúra működését jelzi. S itt nincs abban semmi szégyellnivaló, ha ez a kognitív struktúra „csak” egy hálózatnak értelmezés, egy naiv elmélet.
A tanulás (NAHALKA ISTVÁN)

A gyermek a mi eljárásunktól függetlenül is e struktúra elemei segítségével értelmezi a megtanulandó ismereteket, miért kellene ezt letagadni vagy még inkább kizárni a tudatosulás folyamatából. Természetesen ilyenkor is gondoskodni kell a megfelelő rögzítésről, vagyis ismétlésekre, változatos kontextusban történő felhasználásra van szükség.

Ha viszont az elsajátítandó ismeret szemben áll a gyerekek aktuális felfogásával, megtekerkésezése, vagy elohezéül, megfelelő ismeretekből kell kiindulni, s meg kell teremteni fokozatosan a fogalmi változás feltételeit. Más modern elképzelésekethez hasonlóan a konstruktivista tanulásszemlélet sem tartja értékeltennek az egyoldalú tanári kommunikációt, a jól szervezett, értelmesen, logikusan felépített „tudásátadást”, a frontális eszközöket, amennyiben azok elősegítik a fogalmi változást, lehetővé teszik, hogy a gyerekek készen lennének az a komatakat, amelyek egy magasabb rendű kognitív rendszer felépüléséhez vezetnek.

Világos, hogy itt szó sincs passzivitásról, a megfelelő időben, megfelelő módszerekkel alkalmazott (egy „álmodern”, vulgáris elveken felépülő pedagógia által száműzeni kívánt) eljárások éppen a legtöbbet tehetik a gyerekek fejlődése érdekében.

A felfedeztetés – legalábbis szélsőséges, a gyerekek spontán és induktív-empirikus ismeretszerzési folyamataira apelláló formájában – a konstruktivista pedagógia szerint „száműzendő” az oktatásból. Ez nem jelenti azt, hogy a gyerekek nem ismerhetik meg a felfedezést úgy, ahogyan az a valóságban zajlik. Ez az a pont, amelyen már találkoztunk egyfajta reformpedagógiai alkalmazás és a konstruktivizmus. A normál tudomány (Thomas Kuhn fogalomalkotása [1984], a „hétköznapi” tudományt, az adott és egyelőre nem megkérődőjelezett paradigma keretei közötti működést jelenti) részletjén detektorosan a tudományos összefüggések kialakításához, és a kutatást megkezdő lépésekhez hasonlóan kialakul. Egyenlítővé teszi az elméletet, másrészről, viszont az igaznak bizonyult hipotézisek még megfogalmazódó ismeretet „felajánlja gyakorlati alkalmazásra”. A tudományként csak ritka pillanatok a fogalmi változások, a tudományos forradalmak (egy másik kuhn fogalom).

Az iskolában, az adott gondolkodási keretben folyó munka lehet nagyon önálló, s az „elméletirányítottság” keretei között lehet felfedezés. Csak a feltételek nélküli, az „előírások” keretétől függetlenül lehet felfedezés. A gyerekek értelmezési folyamatAirna nem ügyelő pedagógiai gyakorlat a konstruktivista elképzeléseinek szerint – mint láttuk – könnyen vezet a világ megkettőzéséhez, olyan értelmezési keretek témaköréhez, amelyeket a gyerek csak pedagógiai „számonkérés” szituációkban használ. E helyzet A gazdag módszeregyüttes alkalmazásának jelentősége

Az eddig kifejtettékből is következik, hogy a megfelelő pedagógiai eljárások kiválasztása és alkalmazása során kivételeink nélkül kell arra, hogy a módszerek összkerülése az üzemeltetések, felfogások, alternatív elgondolások minél szabadabb kifejtésére. Világos, hogy ez a követelmény előterbe állítja a kettétehetőség, az együttműködést, megbeszélést, vitát tartalmazó módszereket. A bennünk lévő képek, felfogások megfogalmazásának, tudatosításának, valamint a társakkal folytatott kommunikációknak mindkét pedagógiai rendszerben önálló jelentősége van. Ebben nagy valósztíntseggel kritikus szerepet játszik a nyelvű megformálás, s forma és a gondolatok közötti összhang és természetesen az a kommunikáció, amely ilyenkor a tanulócsoport tagjai között, valamint köztük és tanárok között kialakul.

A tanítás életszerűségének biztosítása

A gyerekek értelmezési folyamatAirna nem ügyelő pedagógiai gyakorlat a konstruktivista elképzeléseinek szerint – mint láttuk – könnyen vezet a világ megkettőzéséhez, olyan értelmezési keretek kialakulásához, amelyeket a gyerek csak pedagógiai „számonkérés” szituációkban használ. E helyzet
elkerülésének egyik módja a tanítás lehetséges maximális életszerűségének biztosítása, ami viszont mindkét pedagógiai gondolkodásmód szerint alapvető jelentőségű. Ez azt jelenti, hogy a gyerekeket a tanulás során olyan helyzetekbe kell hoznunk, amelyekben mozgósítaniuk kell hétköznapi tapasztalataikat, nem tehetik meg, hogy meglévő kognitív struktúráikat az értelmezési folyamatban figyelmen kívül hagyják.

A tanítás úgy tehető életszerűvé elsősorban, hogy életszerű problémákat életszerű szituációkban vizsgálunk. A mesterséges körülmények mesterséges megoldásokat szüntek, s kényelmes lehetőséget kínálnak egy „iskolás tudás” kialakítása számára. Az ismeretek alkalmazása a korszerű oktatásielméletben és tanítási gyakorlatban nem pusztán a gyakorlás lehetőségét vagy valamilyen érdekkesség felmutatását jelenti, hanem a tanulás egyik meghatározó mozzanata.

Összegzés: a két elsősorban ajánlott tanulásfelfogás összehasonlítása

Tegyük egy kísérletet arra, hogy mintegy „kiskáté” formájában foglaljuk össze igen tömören a pedagógus számára, milyen teendői vannak, ha az itt kiemelt, korszerűnek tartott, korszerű pedagógiai pedagógusi jogszabályokat tartott tanulásszempontok keretében kíván tanítani! Külön érdekkesség, hogy egy ilyen leírásban hogyan viszonyul a tanulások a cselekedtegre építő, korszerű pedagógia és a konstruktivista elképzelt minta között. Azokat a „tanácsokat”, amelyek mindkét szemléletmódban fontosak, relevánsak, az egész sorban végigírtuk. Ahol különbözik vagy csak egészen egyszerűen más fogalomrendszert használ a két szemléletmód, ott a két oszlopból megadott a különböző megfogalmazásokat.

V.2. táblázat - A cselekvés pedagógiája és a konstruktivista pedagógia szemléletmódjának összehasonlítása

<table>
<thead>
<tr>
<th>A cselekvés pedagógiája</th>
<th>Konstruktivista pedagógia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Következetesen érvényesítsd saját pedagógiai hitvallásodat!</td>
<td>Légy tisztában saját kognitív struktúráiddal, értelmezéseiddel!</td>
</tr>
<tr>
<td>Gondold végig, milyen tanulásfelfogást birtokolsz, tényleg fontos szerepet szánsz-e a gyerekek önálló, felfedező jellegű tevékenységének!</td>
<td>Gondold végig, milyen tanulásfelfogást birtokolsz, hol egyezik ez a kép a konstruktivista tanulásszemponttal, s hol különbözik attól!</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Beszélj sokszor a gyerekekkel arról, hogy gondolkodnák a világról, annak bizonyos jelenségeiről!

Beszélj sokszor a gyerekekkel arról, hogy gondolkodnák a cselekvésről, a világ felfedezéséről!

Jó, ha olyan tantervet választasz, amely a gyerekek tevékenységére épül, de ha nincs ilyen tanterved, akkor önállóan kell kialakítanod azt a programot, amelyben a

| Ha nem konstruktivista felfogásmóddal készült tanterv szerint tanítasz, akkor gondold végig, hogy honnan indulsz (a gyerekek gondolkodása az adott területen hogyan
<table>
<thead>
<tr>
<th>Cselekvés lesz a központi elem. Vagyis ilyen esetben írj új tantervet!</th>
<th>Jellemezhető, milyen közbülső állomásokon kell keresztülmenned (milyen fogalmi váltsékokat kell kidolgozni), s mi az a kognitív struktúra, amit szeretnél, ha a gyerekek megkonsztrukálnának magukban. Vagyis ilyen esetben írj új tantervet!</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ha bevonnak egy tantervefejleszeti munkába, akkor képviseld a gyermekek önálló tevékenységére építő tanulásszembéletet!</td>
<td>Ha bevonnak egy tantervefejleszeti munkába, akkor képviseld a konstruktivista tanulásszembéletet!</td>
</tr>
<tr>
<td>Ismerd meg a gyerekek érdeklődését, törekvéseit a tanítani szándékozott tananyaggal kapcsolatban – amilyen részletesen csak lehet!</td>
<td>Ismerd meg a gyerekek belső képeit az éppen tanítani szándékozott tananyaggal kapcsolatban – amilyen részletesen csak lehet!</td>
</tr>
<tr>
<td>Törekedj arra, hogy a gyerekek megértsék a tananyagot!</td>
<td>Kövezz csoportokat a gyerekből aszerint, hogy elsősorban milyen érdeklődésűek és milyen képességeiket tekintve fejlettek!</td>
</tr>
<tr>
<td>Légy kicsit hitetlen, ha pontos szövegvisszaadást hallasz!</td>
<td>Légy kicsit hitetlen, ha pontos szövegvisszaadást hallasz!</td>
</tr>
<tr>
<td>De ha olyan módszert választasz, amelyben éppen annak van jelentősége, hogy a különböző érdeklődésű és különböző képességekkel rendelkező gyerekek hassanak egymásra, akkor igyekszö a heterogén csoportokat kialakítani – valószínűleg a legjobb, ha ráhagyod a gyerekek a csoportalakítást, s csak kisebb korrekciókat javasol!</td>
<td>De ha olyan módszert választasz, amelyben éppen annak van jelentősége, hogy a különböző magyarázatok, sémák egymással összehasonlitassanak, akkor igyekszö a heterogén csoportokat kialakítani – valószínűleg a legjobb, ha ráhagyod a gyerekek a csoportalakítást, s csak kisebb korrekciókat javasol!</td>
</tr>
<tr>
<td>Mindig hagyd a gyerekek gondolkodásának spontán megnyilvánulásait érvényre jutni, ne korlátozd a gyerekeket sajátos látásmodjuk megfogalmazásában, állításaik „bizonyításában”! Ezek talán a tanítás legértékesebb pillanatai.</td>
<td>Természetesen minden gyerek más, s a differenciálásnak ezért alapvető a jelentősége. De különösen fontos „másképpen tanítani”</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Minden gyerek más, a személyiség komplex struktúra, ezért a gyerekek különböző gondolkodásban kell hogy részesüljenek. | Minden gyerek más, a személyiség komplex struktúra, ezért a gyerekek különböző gondolkodásban kell hogy részesüljenek.
A tudás, az ismeretek nem játszanak kitüntetett szerepet a differenciálás folyamatában. azokat, akik már elsajátítottak valamilyen újabb sémát, vagyis átestek a fogalmi változón, s azokat, akik még ez előtt állnak. Általában mindenként „másképp kell tanítani”.

Soha ne közöld megfellebbezhetetlen állításként a saját álláspontodat vagy a tudományét! Ha fogalmi változást kell elérned, akkor ne közöld előre a sajátelfogásodat, illetve a tudomány álláspontját!

A gyerekek gondolkodása, megismerési folyamatai, felfedezései a tevékenység közben fognak kibontakozni, hagyd önállóan cselekedni őket! Ha fogalmi változást kell elérned, akkor építs a gyerekek gondolkodására, abból indulj ki, adj olyan feladatokat, amelyek lehetővé teszik a gyermeki elképzelések, elméletek ellenőrzését!

A konkrét, cselekvéses tapasztalataik alapján alakulnak ki a gyerekek ismeretrendszerei, képességei, attitűdjei. Bízz a gyerekek önálló tapasztalatszerzésében! Ne hidd el, hogy egy empirikus ismeret megváltoztatja a gyerekek gondolkodását! A gyerekek képesek az empirikus tapasztalatot akármilyen elmélettel magyarázni.

Ne alakíts ki a gyerekekben a tapasztalat előtt előítéleteket, tedd lehetővé, hogy a vizsgálataik, kísérleteik, megfigyeléseik alapján vonják le következtetéseiket! Kérj véleményt a gyerekektől egy-egy vizsgálat, megfigyelés, kísérlet elvégzése előtt! Adjanak becsületet, jósolják meg, mi fog történni. Mondják meg azt is, hogy miért gondolják ezt.

Kerüld az egyszerű ismeretközlést, a frontális megoldásokat, ha a gyerekek önálló tevékenységével is meg tudod oldani a feladatot! Ha előkészítetted a fogalmi változást, akkor bátran használd az ismeretközlés pedagógiai eszközeit, a frontális megoldásokat. Akár előadást is tarthatsz. De annak olyannak kell lenni, hogy a gyerekek óra végén csettintsenek: „Ez igen!!!”

A felfedeztetés legyen a legfontosabb eszköz a tanulás során! Szervezd úgy a munkát, hogy a gyerekek minél önállóban jussanak el az alapvető következtetéseikig, te csak a feltételeket teremtsd meg ehhez!

A viszont biztos vagy már benne, hogy sikerült elérned a fogalmi változást a gyerekekben, akkor a kognitív struktúra gazdagításában, a sémába illeszkedő fogalomrendszerek kifejlődésében, új, de a kialakult rendszerrel magyarázható jelenségek és összefüggések megismerésében adj nagy
önállóságot a gyerekeknek, itt már működjék a felfedeztetés!

A kialakult séma gazdagítása ismétlésekkel és többféle megközelítéssel történjék! Egy fogalomhoz jussatok el több irányból is! Egy ismeret alkalmazására egymástól lényegesen eltérő példákat mutass és vizsgáltass a gyerekekkel!

A kialakult séma gazdagítása ismétlésekkel és többféle megközelítéssel történjék! Egy fogalomhoz jussatok el több irányból is! Egy ismeret alkalmazására egymástól lényegesen eltérő példákat mutass és vizsgáltass a gyerekekkel!

Amikor csak lehet, életszerű szituációkat és problémákat használj a tanítás során! Gyakran menjettek ki az iskolából, használjatok valódi, iskolába behozott tárgyakat, valóságos élethelyzeteket játszatok el!

Elsősorban olyan módszereket alkalmazz, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek önálló, felfedező jellegű tevékenységgel jussanak el a kívánt célhoz! Így mindig gondold meg, alkalmazhatod-e a vitát (valamilyen strukturált formájában), az ötletrohamot, az esettanulmány módszerét, a szituációjátékot, a csoportos problémamegoldást, a projektmódszert!

Elsősorban olyan módszereket alkalmazz, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek önálló, felfedező jellegű tevékenységgel jussanak el a kívánt célhoz! Így mindig gondold meg, alkalmazhatod-e a vitát (valamilyen strukturált formájában), az ötletrohamot, az esettanulmány módszerét, a szituációjátékot, a csoportos problémamegoldást, a projektmódszert!

ÖSSZEFoglalás

A tanulás egy általános rendszerelméleti fogalom, azonban minden érintett tudomány, így a pszichológia és a pedagógia is sajátos tanulásfogalmat alakít ki a maga számára. A pedagógia, amennyiben az egyén tanulásával foglalkozik, a pszichológia értelmezéseit használja. A pszichológiai tanulásfogalom alakulását jelentősen befolyásolták a megismerésre általában, az emberi megismerésre specifikusan kialakított filozófiai, ismeretelméleti elképzelések. Elsősorban az empirizmus, a racionalizmus s a 20. század közepétől a konstruktivizmus ismeretelméletei gyakoroltak jelentős hatást a pszichológiai tanulásfogalom alakulására. Az asszociációs pszichológia, majd a behaviorista és a neobehaviorista tanulásvizsgálatok egyértelműen az empirizmus szemléletmódját követik, a megismerést a tapasztalatokon alapuló, induktív logikájú folyamatnak képezik. Ezzel szemben a kognitív tudományok felismeréseire és különösen a konstruktivizmus filozófiájára épülő modern elképzelések tagadják az empirizmus látszólagosan, az elmélet széles körű adaptivitását. Az ismeretétadás pedagógiaja a már feldolgozott ismeretek elsajátításának elméleti képe. A szemléletet pedagógiaiában már az empirizmus hatásai érvényesülnek, s a közvetlen, tapasztalatra épülő és induktív logikájú tanulást állítja középpontba. A cselekvés pedagógiaja is empirista kiindulópontokat használ, de az elsajátítás legfőbb eszközei a cselekvést, az önálló tevékenységet, a világ felfedezését jelölik meg. A konstruktivista ismeretelméletre épülő pszichológia és pedagógia az egyedi tanulását konstrukciónak, egy belső világkép kiépítésének tartja. Alapvető szerepet tulajdonít az előzetes tudásnak, a tanulást nem induktív, hanem
a már megszerzett ismeretek rendszerén alapuló deduktív folyamatnak tartja. Nem hisz az általános, minden tudásterületen ugyanúgy működő képességek létében, a megismerést tudásterület-specifikus rendserek működésének tartja, s elfogadja, hogy vannak velünk született képességeink. Az ezredfordulón a pedagógiai gyakorlatban mindeneklelőtt a cselekvés pedagógiajája, valamint a konstruktivizmus által kínált megoldások alkalmazása indokolt, azonban e keretek közt is szerepet kell kapniuk a másoktól való tanulásra s a szemléletetésre vonatkozó megfontolásoknak, módszereknek is.

**Feladatok**

1. Szakmai érdeklődésétől függően önállóan dolgozza fel a tanulásra vonatkozó elképzelések alakulását a következő területek valamelyikén: etológia (vagyis az állati tanulás), a gépi tanulás folyamata (mesterséges intelligencia), a kulturális antropológia a tanulásról, szociológia és tanulás. Önállóan derítse fel a téma irodalmát is!

2. Neveléstörténeti kézikönyvek felhasználásával derítse ki, hogy a következő pedagógiai gondolkodók az ebben a fejezetben bemutatott tanulásfelfogások, pedagógiai tanulásértelmezések közül melyikkel jellemezhetők elsősorban: Aquinói Tamás, Rotterdami Erasmus, Jean-Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart, Ernst Meumann, Nagy László!

3. Saját szakja valamely résztémájának tanítását gondolja végig a cselekvés pedagógiajának megfelelő, illetve konstruktivista tanulásszemléleti alapon! Készítsen két tematikus tervet, amelyben ezeket figyelembe veszi!

4. Válassza ki a szakjának valamely résztémáját, s gondolja végig, fogalmazza meg, hogy ezen a területen a gyerekeknek milyen fogalmi váltásokon kell keresztülmenniük tanulmányaik során! Ha van módja rá, akkor végezzen kis mintán vizsgálatot is, hogy az Ön által feltételezett képek, felfogások, paradigmák valóban léteznek-e a gyerekek fejében!

5. Hallgatói csoportok körében vagy más, pedagógiai foglalkozó csoportban mérje fel, milyen tanuláselképzeléssel rendelkeznek kollégái, hallgatótársai! Vizsgálhatja a tudományos kutatáshoz való viszont, a tanulás logikájával kapcsolatos elképzeléseket, az empiriához való viszonyt stb.

**Irodalom**


6. fejezet - Az oktatás célrendszer (KOTSCHY BEÁTA)

A fejezet témakörei

- Az oktatási cél fogalma
- A célok funkciói a pedagógiai folyamatban, a célok kiválasztásával kapcsolatos döntések szempontjai
- A célok osztályozási (taxonomizálási) lehetőségei
- Az általános célok konkrét követelményekkel alakításával kapcsolatos kérdések.

Bevezetés

Az oktatás tudatos és tervszerű tevékenység, melynek során a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé, előrevetíti a tanítási-tanulási folyamat kívánt eredményeit, s ezek elérése, megvalósítása érdekében tervezi-szervezi meg tevékenységét.

Ezek a célok lehetnek egyértelműen, konkrétan megfogalmazott és kinyilvánított, azaz deklarált vagy explicit célok, de sok esetben nem válnak teljesen tudatossá, direkt módon nem fogalmazódnak meg, hanem szinte a „háttérből”, implicit vagy latens módon irányítják a folyamatot. A célok meghatározása a pedagógiai munka tudatosságának fontos kritériuma.

Az oktatási gyakorlatban ez a nézet nem mindenki által elfogadott. Az 1980-as évek elején végzett hazai empirikus kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tanárok egy része formális feladatnak tartja a célok megfogalmazását, nem tulajdonít nekik meghatározó szerepet az oktatási folyamat megtervezésében, eredményességének mérésében. Bár kb. 74%-uk megtervezi a célokat, de csak 36%-uk érzi, hogy a célok tervezése, tudatosítása pozitív hatással van az oktatás menetére. A megfogalmazott célok általánosak és közbelévőek (például egészséges életmódra nevelés egy oroszóra céljaként, mivel az ötödikes olvasmány a térlő tanít meg néhány kifejezést, vagy logikus gondolkodásra nevelés szinte minden matematikárán globálisan, az egyes gondolkodási műveletek megemlítése, kiemelése nélkül...). Jól jellemzi ezt a gondolkodást az egyik interjúalany mondta: „Hát ezekkel a sablondolgokkal problémáim vannak. Az ember egy óráig töpreng, hogy milyen legyen a nevelési cél, meg a képzési, meg az oktatási, s ezzel elmegy az idő ... mindenhová lehet »szülni« egy nevelési célt.” (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989.)

Az ötletszerű, spontán vagy csak rutinra épülő folyamatok eredményességével kapcsolatban kétségek merülnek fel. Ezt mutatja, hogy az oktatás alacsony hatékonyságának okait feltáró nemzetközi vizsgálatok is az oktatási célok kutatására fordították a pedagógiai szakemberek figyelmét. A rendszerszemlélet terjedése és a pedagógiai gondolkodásra gyakorolt hatása szintén a célok kiválasztásával kapcsolatos döntések, a célok osztályozása és konkrét megfogalmazása, illetve a folyamatok mérhető eredményei közötti összefüggéseket világította meg elősorban. Ugyanakkor ezt a „technológiai” megközelítést igyeksztek transzformálni oly módon, hogy a humán rendszerek működésére is alkalmazható legyen.
Az oktatás célrendszere (KOTSCHY BEÁTA)

Az 1960–70-es évek az új szemlélet térhódításának időszaka az oktatás terén. Cél- és követelménytaxonómiák, operacionalizálási technikák kidolgozása jellemző az éveket, hogy a kutatás-fejlesztés keretében a pedagógusképzés területén is. 80-as évek romjait a pedagógusképzés területén is. A 80-as évek irodalma viszont inkább a nehézségekre, az alkalmazás korlátjaira, a technológiai szemlélet dehumanizáló hatására árnyaltja a figyelmet. Napjaink feladata, hogy kialakuljon a megfelelő egyensúly, ott és olyan mértékben épüljon be a pedagógiai gondolkodásba a technológiai szemlélet, amilyen mértékben a rendkívül hanyatlott humán rendszerbe az „élégségesedés” veszélye nélkül beépíthető. A technológiai szemlélettel való féleleme azonban nem homályosítja el a mindennapi munka célhatóságát és ezen keresztül a hatékonyságot növelő racionális cél–eszköz–eredmény–cél összefüggést.

Az oktatási cél fogalma

Az oktatás céljai a tanulók személyiségfejlődésében tervezett változások, amelyek a tanítás-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg a korszerű műveltségfelfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során.


„Az oktatás célja a tanulók személyiségfejlődésében ... a tanítás-tanulási folyamat eredményeként ... befejezódik változások ...”

Az oktatás legfontosabb jellemzője, hogy magában foglalja a tanítást mint tanári és a tanulást mint tanulói tevékenységet, amelyek egymással kölcsönhatásban valósulnak meg. (Vö.: IX. fejezet.) Ugyanakkor az oktatás célja a tanulók feljogosítására vonatkozik, azaz míg a cél kétségtelen elfogadott és a művelős, addig a cél kétségtelen elfogadott és az eredményeket alapvetően a pedagógus, addig az eredmény hordozója a tanuló, aki maga is sajátos célját által vezetve vesz részt a folyamatban. Ebben az értelemben mondhatjuk azt is, hogy az oktatás célja azok az eredmények, amelyek azoknak a céljuknak a célja. A közönségek számára az eredmények legfontosabbak, mert ezek az eredmények a közönségre esnek és ezek az eredmények a közönségre esnek.

• A tanár a célok meghatározásakor előzetes ismeretei, aktuális felmérései és a tanulókkal folytatott közös megbeszélés alapján, a lehető legnagyobb mértékben figyelembe veszi a tanulók szükségleteit. Lehetőség szerint feltárja a tanulója tanítói céljait és azokat beépíti a célrendszerekébe.

• A tanár a motiváció értelmi és érzelmi eszközeivel is igyekszik elfogadatni a kitűzött célokat a tanulókkal.

Ezek a látszólag kézenfelvétlen megoldások igen ritkán valósulnak meg a gyakorlatban, különösen egy közvetítő oktatási rendszerben, ahol az egyéni érzekenként, érdeklődéshez való igazodás lehetőségének mértéke igen csekély. A tanuló célját a tehetséges tanító figyelembevétele személyes részével átmenetileg és azokat beépíti a célrendszerekhez.

„Az oktatás célja a tanulók személyiségfejlődésében tervezett változás ...”
A kiemelt gondolat nem kevesebbet mond, mint hogy az oktatásnak a tanulók személyiségfejlődését, azaz nevelését kell szolgálnia, az oktatási cél egyben nevelési cél is. Felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatás a teljes gyermekeki személyiségére ható folyamat, így a neveléssel egységesen, egymástól el nem különíthető értelmezhető csak. Ennek a látszólag kézenfekvő egységnek a megbontását a gyakorlatban többféle tényező idézi elő.

Telálhatunk történelmi-ideológiai megfontolásokat, pedagógiai, személyetlennel okokat, a felkészültség színvonalából fakadó problémákat a jelenség magyarázatára.

Az 1950–60-as években a pedagógus tevékenységében a nevelés kiemelt hangsúlyozása mögött ideológiai küzdelem húzódott meg. A szülői házzal szemben bizalmatlan politikai hatalom az iskolai nevelésben láttja céljait, a kommunistasocialista embereszmény megvalósításának egyenletes útját. A tanulók számára mindazokat a nevelési célokat, amelyek ebből az embereszményből deduktív módon lebohatóak, csak úgy értelmezhetők, hogy a pedagógusok szinte óránként órára lebontva megjelenítsék ezeket terveikben. Ezért kellett differenciálatlan megjeleníteni az oktatási célokat (néha didaktikai és képzési cél) és a nevelés célát. A politikai nyomás enyhülésével a 70-es évek tantervi munkálatai során a pedagógiai szakemberek igyeksztek ezt az elkülönített értelmezést feloldani, így az új tantervek már integráltan tartalmazták a nevelés és oktatás céljait. A pedagógiai közgondolkodásban azonban még erősen élnek az elmúlt évtizedek hagyományai.

A pedagógiai okok vizsgálatánál azzal a problémával találkozhatunk, hogy az oktatás céljait gyakran azonosítják a mind szélesebb körű ismeretrendszernek, az oktatás nevelő hatását kizárólag a személyiség intellektuális fejlesztésében látják. Kétségtelen, hogy az oktatás az értelemben képes fejlesztő, hogy a szülők nagy része elsősorban azt várga el az iskolától, hogy a felvételtügyükről alapos tudást biztosítsanak gyermekeiknek meg akkor is, ha ez egyoldalú megterheléshez és kiegyensúlyozatlan személyiségfejlődéshez vezet. Különösen hangsúlyos lenne, ha ez a probléma jól mutatna, amikor az iskolának mint szolgáltatónak mind nagyobb mértékben kell figyelembe vennie a klienseket, elsősorban az idősköldi októberiigényeit.

Az oktatási célok korlátozott értelmezését és használatát erősíti a már előzőkben említett technológiai szemlélet is, a teljesítmény-központú társadalmi értékpontú társadalom értékként szinte kizárólag csak az interakciós képességet ismeri el. Igen erős pedagógiai elhivatottság kell ahhoz, hogy valaki a közgondolkodás ellenében a gyermekek egyéni képességeire és szükségleteire alapozva az értelmi fejlesztésen túl az erkölcsi értékre, az érzelmi kultúra, a mozgás kultúra fejlesztését, az egészséges életre való nevelést is egyenrangú célként fogalmazza meg, netán olyan iskolában vállaljon önként munkát, ahol nem számíthat a magasabb szintű intellektuális teljesítményekre.

Végül az oktatásintegrális szituáció és a tanítás- és tantárgyközpontúságot a kezdő pedagógusok gyakorlati elveinek is okozhatja. A képzőműködésceptikus, a tanítás- és tantárgyközpontúságot a kezdő pedagógusok gyakorlati elveinek is okozhatja. A képzőműködésceptikus, a tanítás- és tantárgyközpontúságot a kezdő pedagógusok gyakorlati elveinek is okozhatja.
Az oktatás célrendszere (KOTSCHY BEÁTA)

bizonytalán. Az osztálytermi munka során elsősorban arra koncentrál, hogy mit mond, hogyan mondja stb., tehát a saját tevékenységével van elfoglalva, s nem tud még figyelni a tanulókrá, fél attól, hogy a szűk tantárgyi területről letérjen. Ez a „lülétes” időszaka, amelyen általában 2-3 év alatt tűl lehet jutni. Természetesen vannak olyan tehetséges kezdők is, akik számára ez az időszak csak néhány hónapig tart, de sajnos vannak olyanok is, akik megrekednek ezen a fejlődési szinten, s ezért elhagyják a pedagóguspályát. (Vö.: XIX. fejezet.)

„Az oktatás céljai ... tervezett változások.”

A tervezettség egyrészt az oktatási tevékenység tudatosságát hangsúlyozza, másrészt viszont szüköti a tanulási eredmények körét, kiemelve belőlük azokat, amelyeket a pedagógus a célok meghatározásánál előre megtervezett. Ez a szükkítés arra az eltérésre hívja fel figyelmünket, amely a kitűzött célok és a valós eredmények között áll fenn. A szűkítés vagy a korrupció, amely csak akkor jön létre, amikor a pedagógus, hogy a célok megfelelően tervezze meg az oktatás tartalmát, stratégiaját, módszereit, eszközeit, a megvalósítás folyamatában az előre nem látható szubjektív elemek és váratlan objektív körülmények hatása erőteljesen befolyásolja a folyamat kimenetelét.

A szakirodalomban, mint később látni fogjuk, a tervezett cél jelentős elveinek gondolata is megjelenik ennek hatására. (Eisner, 1971.)

A spontán vagy latens tényezők hatása pozitív és negatív is lehet az eredményesség tekintetében. Minden tanár fel tud idézni olyan eseteket, amikor egy váratlan esemény esetében a tervezés nem volt helyes, s bár az előzetesen meghatározott célból semmi sem valósult meg, a tanár rugalmassá vált a váratlan úton is kénytelen volt az előre készített tervekből eltekinteni.

„Az oktatás céljai ... a korszerű műveltségfelfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során ... valósulnak meg.”

A művelődési anyag feldolgozása mint az oktatási cél megvalósításának eszköze jelenti azt a sajátosságot, amelyik a nevelési célok rendszerén belül elkülöníti az oktatási célokat, vagyis ez a fogalom „differentia specifica”-ja. A korszerű jelző már önmagában sugallja, hogy a műveltségfelfogás koronként, az adott társadalmi értéktrendjének megfelelően változó tartalmakat foglal magában. A spontán vagy latens tényezők hatása pozitív és negatív is lehet az eredményesség tekintetében. Minden tanár fel tud idézni olyan eseteket, amikor egy váratlan esemény esetében a tervezés nem volt helyes, s bár az előzetesen meghatározott célból semmi sem valósult meg, a tanár rugalmassá vált a váratlan úton is kénytelen volt az előre készített tervekből eltekinteni.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az oktatási célokra való gondolkodás során már a fogalom meghatározása is felhívja a figyelmünket néhány önmagunkban is végiggondolandó és állásfoglalásra készítő elméleti és gyakorlati kérdésre, a tanuló és tanító céljainak kettősségére, a nevelés
Az oktatási cél funkciói

Az oktatás meghatározó sajátossága, hogy cél tudatos tevékenység, „intentionális aktusok sorozata” (Nagy S., 1984), melyben a kiválasztott célok iránytűként befolyásolják az oktatás egész rendszerét, annak minden komponensét.

Az oktatás célrendszerében hidat képez a társadalom értékrendje, szükségletei és az iskolai gyakorlat között az által, hogy a célteledezés legfelső szintjén a legáltalánosabb, a minden iskolára érvényes célok meghatározásakor éppen ezekből indul ki. Ezek a közösen elfogadott értékek képezik az alapját a közoktatás egész rendszerét és működését meghatározó nemzeti tantervek cél- és követelményrendszerének. Ez a cél- és követelményrendszer a bázisa az egyes intézménytípusok, illetve intézmények saját célrendszeréről, erre épül az iskolák feladatrendszere, és erre épül az a központi vizsgarendszer, mely országos, intézményi, illetve egyéni szinten egyaránt a tantervi célokhoz viszonyítva vizsgálja az oktatás eredményességét.

Az egyes intézmények szintjén a pedagógiai programban meghirdetett célok tükrözik azokat az értékbeli preferenciákat, amelyek az iskolát környező társadalom, az iskola fenntartóját vagy az iskolában dolgozó pedagógusokat jellemzik. Ezek a preferenciák fogják befolyásolni a feladatokon belül a prioritásokat, az egyes műveltségi területek arányát, a rájuk fordított időmennyiséget, és az egyes tanárok által meghatározott tantárgyi célok alapvető bázisát is képezik.

A célteledezés tantárgyi szintjén egy-egy tantárgy konkrét célrendszeré képezi majd az oktatási folyamat különböző összetevőinek, a tartalom, a tanítási-tanulási stratégia, módszerek, eszközök, szervezési módok kiválasztásának elsődleges szempontját, illetve az oktatás eredményességét mérő ellenőrzés és értékelés viszonyítási alapját.

Az oktatás céljainak kiválasztása

Az oktatás céljainak kiválasztása

A célok kiválasztásával kapcsolatos döntések bonyolult folyamatot alkotnak, melynek során különböző szempontrendszerek, érdekek és értékek érvényesülnek. A hazai és külföldi szakirodalom ezeket a szempontrendszereket közel azonos módon határozza meg, legfeljebb a sorrendi
A célok kiválasztásakor figyelembe vett szempontok közös elemei a következők:

• Társadalmi értékek, szükségletek, tevékenységek.
• Nevelésfilozófiai nézetek.
• A tanulóra és a tanulási-tanítási folyamatra vonatkozó pszichológiai és pedagógiai tudás.

A társadalmi értékek, szükségletek, tevékenységek hatása az oktatási célok kiválasztására

A kérdések különösen hangsúlyosak egy olyan korszakban, amelyben a társadalom gyors változásai a hagyományos, közös értékek felbomlásához vezetnek, s az új értékek elterjedése a régi, pozitív értékek elvesztésével fenyeget. Ez a folyamat jellemző a magyarországi társadalmi-gazdasági átalakulások következtében az 1980-as évektől lezajló értékrendi változásokra is. Az ellentétek két dimenzió mentén érhetők tetten: a szociális vagy individuális értékek, illetve konzervatív vagy modern értékek mentén.

Az első dimenzió ellentétes hatásait az iskolai nevelés céljaira, az iskola feladatára jól szemlélteti a következő két idézet Gáspár László, illetve Mihály Ottó és Loránd Ferenc írásából:

„Az oktatás célrendszere (KOTSCHY BEÁTA)

Azok esetében, amikor az oktatás célja nem a kétségbeesés vagy a konfliktus, hanem a nemzeti és észtársaságok közötti kölcsönhatás és a közösségi érdekk Mohácsy Beáta

különbségek utalnak az egyes szempontok fontosságával kapcsolatos értékelésekre különbözőségére. (Bloom, 1956; Landsheere, 1977; Nagy S., 1984.)

A kérdések különösen hangsúlyosak egy olyan korszakban, amelyben a társadalom gyors változásai a hagyományos, közös értékek felbomlásához vezetnek, s az új értékek elterjedése a régi, pozitív értékek elvesztésével fenyeget. Ez a folyamat jellemző a magyarországi társadalmi-gazdasági átalakulások következtében az 1980-as évektől lezajló értékrendi változásokra is. Az ellentétek két dimenzió mentén érhetők tetten: a szociális vagy individuális értékek, illetve konzervatív vagy modern értékek mentén.

Az első dimenzió ellentétes hatásait az iskolai nevelés céljaira, az iskola feladatára jól szemlélteti a következő két idézet Gáspár László, illetve Mihály Ottó és Loránd Ferenc írásából:

„A szocialista nevelés céljában kiemelkedő fontosságú a közösségi ember. Természetes tehát, hogy a közösség nevelésünk eszközrendszerein is legáltalánosabban kategóriája, s az önkormányzatra épülő közösségi tevékenység nélkül nincs eredményes nevelés. A szocialista pedagógiaiban az egyny formálásában is a közösségi hatásszerzés az elsődleges, s a közösség számára fontos feladatok megvalósítása során fejlődik ki a személyiség, jön létre a »párhuzamos ráhatás« legfontosabb eredménye, az egyén »önmegvalósítása«.” (Gáspár, 1977; id. Ballér, 1982: 60.)
Az oktatás célrendszerének feladatja, hogy azokat a személyiségvonásokat (értékeket), amelyeknek fejlesztése célként állítható a pedagógusok elé:

„– önállóság, öntevékenység, motiváció, alkotó részvétel a tanulásban,
– a műveltség megszerzésének a kívánalma, továbbtanulási aspirációk, folyamatos önművelés (permanens tanulás),
– nyitottság az újra, rugalmasság, kreativitás, leleményesség, tolerancia, kockázatvállalás,
– autonómia, önelfogadás, önértékelés,
– fegyelmezett, kitartó tanulás,
– a gondolkodás, a problémamegoldás előtérbe állítása a viszonylag egyszerűbb és mechanikus tanulással szemben,

A célokkal kapcsolatos döntések során nem kevesebb a céltervező oktatáspolitikus, pedagógiai kutató vagy gyakorló pedagógus feladata, mint megtalálni az összhangot a két ellentétes irányú értékrend, fejlesztési elvárás között. Az egyéni döntést nagymértékben befolyásolja az újra, rugalmasság, kreativitás, leleményesség, tolerancia, kockázatvállalás,

Az értéklista széleskörű merített a tradicionális és modern értékekből, hogy megfeleljen a nemzeti és európai értékrendnek is, s így egy általános, de nem eléggé koherens humanista értékrendet tükrözött. Ezt az értéklistát a széles körű szakmai vitákon minden oldalról elutasították.
Még erőteljesebb reakciót váltott ki az a későbbi változat, amelyben az új szerzők elsősorban a konzervatív értékekre alapozva kívánták meghatározni az oktatás célrendszerét.

A végső megoldásban a szakemberek megpróbálták kikerülni ezeket az értékrendi problémákat. Olyan általános szinten fogalmazták meg a tanterv fundamentumát képező értékrendet (például alapvető emberi jogok, alkotmányos jogok, demokratikusság, európai-humanista értékek, az egész emberiség előtt álló közös problémák stb.), amely mögött könnyen megteremthető a társadalmi konszenzus. Ugyanakkor ezzel szabadságot adtak az egyes intézményeknek is saját értékrendjük meghatározására.

Úgy tűnik, a jelenlegi magyar társadalomban olyan nagyok az értékrendbeli, gondolkodási különbségek, hogy ezek áthidalása össztársadalmi szinten lehetetlen. Az alapprobléma azonban ezáltal nem szűnt meg, csak a céltervezés központi tantervfejlesztési szintjéről átkerült az iskolai pedagógiai programok készítésének és a helyi tantervi munkálatoknak a szintjére.

A társadalmi szükségletek és tevékenységek közvetlen hatását mutatják az iskola társadalmi funkcióiról kialakult különböző nézetek. Zrinszky László tanulmányában az iskolázás társadalmi fontos feladatára négy területen jelöli meg:

- szocializáció és perszonalizáció,
- munkaerőképzés (professzionalizáció, pályaorientáció, szakképzés),
- társadalompolitikai funkció (társadalmi mobilitás elősegítése),
- kulturális funkció.

Bár ezek a funkciók szoros kölcsönhatásban valósulnak meg a nevelés-oktatás folyamatában, az egyes iskolatípusok nem tudják egységesen felvállalni az összes feladat megvalósítását. Egyrészt a tanulók életkora, másrészt a közvetlen társadalmi közeg szükségletei és elvárásai fogják befolyásolni a választást a fő profil kijelölésekor. (Zrinszky, 1980.)

A társadalmi szükségletek figyelembevételét jelentik azok az egyre erősebben jelentkező irányzatok is, amelyek a célok kiválasztásánál azoknak a személyi kompetenciákna a fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, amelyek a tanuló társadalmi beilleszkedését, a munkerőpiac igényeinek való megfelelését teszik lehetővé.

A társadalom szükségleteinek a célokra gyakorolt hatása veszélyeket is rejthet magában.

Egyes külföldi, elsősorban amerikai kutatók és pedagógusok a társadalom és az állam befolyását az iskola célrendszerébe olyan mértékűnek tartották, hogy a 70-es évektől elméleti és gyakorlati mozgalmat indítottak a társadalom iskolatitkánára, az állam és a nevelés radikális szétválasztására. (Zrinszky, 1993.) Ezek a törekvések egyrészt az értékrendi pluralizmussal és az individuális társadalom szempontjából kérdőjelezik meg az iskola össztársadalmi funkcióját, másrészt felhívják a figyelmet arra a veszélyre, hogy az egységes társadalmi elvárások esélyegyenlőtlenséget szülnek, s a fejlődés helyett az adott társadalmi berendezkedés konzerválásához vezetnek.
A nevelésfilozófiai nézetek hatása az oktatási célok kiválasztására

A nevelés filozófiai alapjait vizsgálva történelmleg változó, de napjainkban is egymás mellett létező irányzatok hatása mutatható ki a különböző nevelési koncepciókban. Ellis, Cogan és Howey a nevelés alapjairól szóló tankönyükben – rendkívül leegyszerűsített módon – a pedagógiai célok szempontjából négy jól elkülöníthető felfogást említetek:

Az idealista felfogáson alapuló nevelés célja az ideák befogadása, az abszolútumra, a tökéletességre törekvés, a szellem erejének, az erkölcsiségnek a fejlesztése elsősorban a művészetek, az etika és a vallásoktatás segítségével. A pedagógusnak személyében, magatartásában ezeket a normákat kell képviselnie, hogy példát mutassa neveltjeinek.

A realista (materialista) nevelés számára az objektív világ megismerése, megtapasztalása, a tények, információk befogadása, feldolgozása által a világot birtokba vevő, sőt uraló egyének fejlesztése a cél. E cél eléréséhez az út a természet tudományok tanulmányozásán, az intellektus fejlesztésén keresztül vezet. A pedagógus tanítása során példát mutatva segíti a kutatás, megismerés módszereinek elsajátítását, az értelmi képességek fejlődését.

A pragmatista nevelésfilozófia szerint a nevelés célja a felnőttkori társadalmi beilleszkedés biztosítása. Az elsajátított ismeretek értékét jövőbeli hasznosságuk igazolja. Az oktatás célja tehát széles körű társadalmi tapasztalatok biztosítása, a problémamegoldásban való jártasság kialakítása. A tananyag ebben az elképzelésben nem a tudományok elvei és szempontrendserei alapján épül fel, hanem a valóság konkrét jelenségeinek komplexitását tükrözi. A pedagógus feladata elsősorban a tanulási lehetőségek és környezet megszerzése.

Végül az egzisztencializmus hatását tükrözik azok a nevelési koncepciók, amelyekben a pedagógus mint facilitátor segíti a gyermek önmegismerési folyamatát, önfelfogadását s egészséges személyiséggé válását. (Ellis–Cogan–Howey, 1987.)

Bábosik István egy másik megközelítést alkalmazva a nevelési koncepciók osztályozásakor, normatív és értékrelativista nevelésről beszél.

Az normatív pedagógiai „deklarálják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák közvetítését és interiorizálását a nevelés által, és tudatosan törekszenek erre”. Ennek a célkitűzésnek az irányított nevelési folyamat lesz az adekvát kerete.

Az értékrelativista koncepció képviselői szerint a magatartási normák és szociálisitkai értékek múltbeli tapasztalatokon alapulnak, ezért nem orientálhatnak a jelenben, még kevésbé a jövőben. A világ állandó változása miatt alkalmazhatosságuk relatív. „Természetes, hogy az értékrelativista koncepciók nem dolgoznak ki részletes érték- és normarendszert, sőt figyelmeztek a pedagógust arra, ne avatkozzék be az értékképződés folyamatába ... a magatartási normák vagy erkölcsi értékek közvetítése helyett a gyerekeket életszerű körülmények között kell tevékenykedtetni, ilyen módon tapasztalatokhoz juttatni. Ezeknek a tapasztalatoknak az átgondolása alapján alakítja ki majd az egyén azokat a normákat, valamint a jót és a rosszról alkotott fogalmait, amelyeket az életben érvényesülő vél, és amelyekről az a véleménye alakul ki, hogy magatartásában is érdemes ezeket követni.” Ezt az aktivitásra épülő nevelési folyamat segítheti elsősorban. (Bábosik, 1997: 10–11.)

Az értékrelativisztikus felfogás az iskola világában egyes szerzők szerint komoly veszélyeket rejt magában: „... a világnézetileg, valamint a történetileg-társadalmilag orientált célmeghatározások felpuhulása szerte a mai neveléstanokban egyfajta deizideológizálódáshoz, értékszemlégeségéhez,
normavesztéshez, céltartalmilag vett sokféleséghez, sőt elaprózódáshoz, időnként és helyenként nagyon zavart és bizonytalan irányú célkereséshez, kusza, inkonzisztens cél- és feladatcsoporthoz kijelöléséhez is vezetett és vezet. Nagyon is ambivalens pedagógiai jelenséggel van tehát dolgunk.” (Schaffhauser, 1997: 53.)

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban a pedagógusok általában nem tudatosítják a nevelésről vallott elképzeléseik, a számukra fontos értékek és a célok kiválasztása közötti kapcsolatot. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ezeknek nincs hatásuk a tevékenységükre, legfeljebb latens módon befolyásolják döntéseiket. A pedagógiai programkészítés során azonban szükségszerűen szembenülnek nézeteik tisztázásának és a pedagógiai következmények levonásának feladatával.

**A tanulóra és a tanítási-tanulási folyamatra vonatkozó ismeretek hatása az oktatási célok kiválasztására**

A _gyermekről és a tanulásról való pszichológiai és pedagógiai tudás_ a céltetelezés realitását hivatott biztosítani. A pedagógiai- és pszichológiaiak „lehetséges” feltárásával meghatározza az eredményes tanulás és tanítás feltételeit és azokat a korlátokat, amelyek figyelmen kívül hagyása a céltetelezést irreális „általánosságra” változtatja.

A pszichológiai és pedagógiai kutatások újabb és újabb eredményei az egyre gazdagodó tudás révén tágítják a pedagógiai lehetőségek határát, növelik a céltetelezés eredményességét. Robbanásszerű változást eredményeztek és eredményeztek napjainkban is a kognitív pszichológia megállapításai az emberi tudással, a tanulással kapcsolatban, de példaként említhető a kooperációs feltételek epülső tanulás ténylegesítése, a differenciálás kérdéseinek előlétében kerülese is. (Erre vonatkozóan a példák sokaságát találhatjuk például a III. és V. fejezetekben.)

A céltetelezést befolyásoló szempontok összefoglalására szemléletes lehetőséget nyújt W. Esler és P. Sciortino metaforikus ábrája (VI.1. ábra). Megrajzolja azt a folyamatot, amelyben a társadalom értékrendje, a neveléssel kapcsolatos hiedelmek, sőt babonái a sokszoros társadalmi és szakmai szűrőn át általános tantervi célkitűzésekké, egy-egy intézmény pedagógiai programjának „iránytűjévé” váljanak. A folyamatban részt vevő egyes elemek elhelyezkedése ugyanakkor a döntések alakulását befolyásoló hatalmi viszonyokat is érzékeltei.

Az ábrán megjelenített kapcsolatrendszertől különösen fontos napjainkban a helyi önkormányzatoknak, iskolaszékeknek mint a kliensek képviselőinek hatása az egyes iskolák programjainak alakulására. Báthory Zoltán hívja fel a figyelmet erre a problémákörre, amelyet a _kettős legitimitáció_ problémájának nevezi: "... a társadalom és az iskola használói (a kliensek) egyformán legitimációs források, egyik sem élvezhet dominanciát a másikhoz képest.” (Báthory, 1992: 119.)
VI.1. ábra - A céltételezés folyama

Konszolidált viszonyok közt a társadalmilag érvényes és elfogadott értékrendszer megrázkódtatások nélkül artikulálódik az iskolát használó szülők, tanulók, fiatalok és a tanuló felnőttek (az iskola kliensei) értékeivel és érdekéivel. Gyakori azonban, hogy az iskola a társadalmi és a kliensi érdekek összeütközésének »küzdőterévé« válik. (Báthory, 1992: 20.)

Mivel a kettős legitimáció igénye szükségszerűen az oktatásügy demokratizálódása során válik nyilvánossá, ezért érzékeljük napjainkban új és kissé idegen problémaként. Ez nem jelenti azt, hogy az érdek- és értékkellenetétek nem voltak jelen az előző oktatásirányítási (és politikai) rendszerben, csak ezek nem kerülhettek legális csatornákon a felszínre. A központi célok elfogadtatása nem közös megbeszélések és kompromisszumok arán jött létre, hanem „utasításra”. A felszín alatti, latens folyamatokban azonban tetten érhető volt a másképp gondolkodás, az ellenállás. (Lásd: Szabó, 1985.)

(Esler–Sciortino, 1991 nyomán)
Mihály Ottó a kettős legitimáció szükségszerűségét a következőképpen fogalmazza meg: „A pluralizmus viszonyai között csak az az iskola tud hatékonyan szocializálni, amelyik nem ideológikus cénmeghatározások illúziójában él, hanem a gyerekek, szülők, tanárok által alkotott környezet realitásában, és képes a szocializációban e különböző csoportok alkuviszonyait realizálni.” (Idézi Schaffhauser, 1997: 53.)

A plurális értékrend, a demokratikus intézményrendszer kialakulása mellett a kettős legitimáció problémáját erősíti napjainkban az is, hogy nagymértékben csökken az iskoláskorú gyermekek száma. Ez a piaci mechanizmusok gyors elterjedését segíti az oktatási szférában is. Az iskoláknak olyan kínálatot kell biztosítaniuk, amelyre a legnagyobb a szülői kereslet, amellyel a lehető legtöbb tanulót tudják becsábítani vagy ott tartani az intézményben. Ez ma már egzisztenciális kérdés a pedagógusok számára, létszükségén válta a klientúra érdekeinek figyelembevételére és minden eszköz megragadása az iskola célrendszerének legitimálására.

Az érdekek közti összhang megteremtésének kettős útja lehetséges:

• egyrészt olyan iskolák létrehozása, amelyek adott társadalmi vagy szülői réteg értékrendjének, elvárásainak megfelelően működnek (ilyenek például a világnézetileg elkötelezett iskolák vagy a sajátos nevelésfilozófiai koncepcióra épülő alternatív és reformpedagógiai iskolák);

• másrészt olyan mechanizmusok beépítése a céltételezés folyamatába, amelyek segítenek a kliensi igények feltárásában és a pedagógiai programba történő beépítésében, illetve az iskola pedagógusai által fontosnak tartott értékek és célok elfogadatásában (például rövid információs füzet az iskola fő célkitűzéseiről, pedagógiai hitvallásáról, a tanárok szóbeli vagy írásbeli tájékoztatója az általuk tanított tárgy tanításával kapcsolatos célokra és követelményekről, rendszeres visszajelzés szülői kérdőívek alkalmazásával az iskola munkájának eredményességéről és hiányosságairól).

Az oktatási célso oktatási célok osztályozása

A társadalmi szükségletek és egyéni törekvések közti kompromisszum eredményeként a céltételezés különböző szintjein (nemzeti tanterv, pedagógiai program és helyi tanterv, tanári tervek) egyrészt különböző távlatokra, másrészént a gyermeki személyiség különböző területeinek fejlesztésére fogalmazódnak meg a nevelőskolatással kezdődő korban, majd a szocializáció folyamatában szükséges alakítások és kultúra létrehozása során. A cél- és követelménytaxonómia egységes osztályozási rendszer, amely segítségével lehetővé tehető az egyes feladatok végett a pedagógusok tökéletes elegáns és szkennő vetőzést a tanári budapesti iskolákban.

Az oktatás célrendszer (KOTSCHY BEÁTA)
Az oktatás célrendszere (KOTSCHY BEÁTA)

Bloom és munkatársai a személyiségfejlesztés három területét emelték ki, és ezekre készítették el célrendszerüket: a kognitív (értelmi) fejlesztésre (Bloom, 1956), az affektív (érzelmi-akarat) fejlesztésre (Krathwohl–Bloom–Masia, 1964) és a pszichomotoros fejlesztésre (például Dave, 1969).

Az értelmi fejlődés szintjei

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gondolkodási szint</th>
<th>A tanulók viselkedésének jellemzői</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ismeret</strong></td>
<td>emlékezés, felismerés, felidézés</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Megértés</strong></td>
<td>értelmezés, saját szavakkal történő leírás, interpretálás</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Alkalmazás</strong></td>
<td>problémamegoldás</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Analízis</strong></td>
<td>elemzés, a lényeges elemek, struktúra feltárása, motívumok értelmezése</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Szintézis</strong></td>
<td>egyéni és eredeti produktum létrehozása</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Értékelés</strong></td>
<td>vélemény- és ítélteleltalkotás a saját értékrend alapján</td>
</tr>
</tbody>
</table>

A hat kategória a gondolkodási folyamatok összetettségében különbözik egymástól.

Az **ismeretek** szintje tények, információk, fogalmak, törvények, szabályok, elméletek, rendszerek stb. ismeretét jelentheti. Jellemző a tudásnak erre a szintjére, hogy a gondolkodás szempontjából a legegyszerűbb tevékenységet jelenti, a már elhangzott információk felidézését. Az emlékezet működésére épít, motivációs hatása igen csekély. Az ismeretek elsajátítása szükséges a tanulók gondolkodásához, de igazi fejlesztő hatásukat akkor fejtik ki, ha a felidézésnél bonyolultabb műveletek során alkalmazzák őket.

A **megértés** a tudás magasabb szintjét jelenti, egyszerűbb és bonyolultabb összefüggések értelmezését, átkódolást, transzformációt stb., amikor a tanulóknak átalakított formában kell az elsajátított ismeretekről számot adniuk. Például összefoglalást kell készíteniük, táblázatba rendezni a különböző tényeket, jelenségeket, elméleteket, kérdéseket, példákat keresni adott tételhez, saját szavakkal leírni, definiálni bizonyos jelenségeket.

A **alkalmazás** (ismeret, illetve új szituációban) két részből álló folyamat. Az elsőben a tanuló találkozik a feladattal és felismeri benne a megoldásra váró problémát. A második fázisban történik a megoldás keresése és a megoldás. Általában a tudás értékelésekor nemcsak a feladat eredményes megoldása, hanem maga a gondolkodás menetének minősége is fontos szempont.

Az alkalmazás komplexebb szintjei: az analízis, a szintézis és az értékelés.

Az **analízis** kategóriájának lényeges eleme az analitikus gondolkodás, de ezen túlmenően érveléseket, magyarázatokat is tartalmaz, tehát összehasonlító és értékelő
Az oktatás célrendszere (KOTSCHY BEÁTA)

mozzanatai is vannak. A feladatok három részre oszthatók az analízis szintjén:

1. Fel kell tárni, hogy egy komplex folyamat vagy jelenség elemei, különböző részei hogyan rendeződnek egységgé, és hogyan dolgoznak együtt bizonyos hatás létrehozására.


3. A jelenség típusától függően meg kell fogalmazni a működés mögött meghúzódó motivációkat.

**A szintézis** új, egyedi alkotás létrehozását jelenti, a tervezést, kivitelezést és az eredmények értékelését.

**Az értékelés** során különböző nézetek összevetése, elemzése és a saját értékrendhez való rendelése alapján önálló véleményalkotás és ítélezés történik.

Az érzelmi-akarati fejlesztés szintjei

| Odafigyelés | nyitottság a különböző külső hatások, értékek, attitüdök befogadására |
| Reagálás    | aktív válasz a külső hatásra, együttműködési készség |
| Értékelés   | értékek befogadása, egyes értékek preferálása, ítélezés |
| Organizáció| értékrend kialakítása |
| Az értékrendet tükröző viselkedés | a jellem kialakulása, az értékrend és a cselekvés harmóniájának megteremtése |

Az érzelmi-akarati fejlesztési célok rendszerképző elve az értékek interiorizáltságának a mértéke. Míg első lépésként a figyelem, érdeklődés kialakítása is már a fejlesztés eredménye lehet, addig az ötödik, legfejlettebb szint, a magatartás és a belső értékrend egységének megteremtése ritkán elért magaslatokra utal.

A **pszichomotoros képességek fejlesztési szintjei**

| Utánzás   | mozgások másolása |
| Manipulálás| mozgáskorrekciók végrehajtása, felesleges mozdulatok kiküszöbölése, mozgási sebesség növelése |
Artikuláció mozgáskoordináció kialakulása, hasonló mozgások szimultán és egymást követő végzése

Automatizáció a mozgások automatikus végrehajtása, rutin és spontaneitás

A pszichomotoros tanulás céljainak egyes szintjei a mozgások sebességében, pontosságában, bonyolultságában és koordináltságában térnek el egymástól.

A Bloom-féle céltaxonómia filozófiai-elméleti szinten sok szempontból támadható. A fejlesztés három területe nem fedi le a személyiség teljességét, az egyes területek a valóságban nehezen szétválaszthatók, a részcélok hierarchiája is kérdéses, főleg a kognitív fejlesztés kategóriáiban. Mégis a pedagógiai gyakorlatban jól használható eszköz, amely felhívja a tanároknak figyelmét az intellektuális fejlesztés egyoldalúságának feloldására, a globális célok differenciálására. D. Orlich tanulmányában tíz pontban foglalja össze a taxonómiák előnyeit és használatuk termékenytő hatását az oktatásra:

1. A taxonómia a célok hierarchikus láncolatát adja.
2. Segíti a tanulás egyes lépéseinek, azok helyes sorrendjének megtervezését.
3. Az első két funkcióból következik, hogy segíti az individualizált oktatás megtervezését.
4. Megerősíti az előzőekben tanultakat, mivel a hierarchiában magasabb szintet elfoglaló célok magukba foglalják az összes előző szint céljait.
5. Egységes kognitív struktúrát alkot. Például megmutatja, hogy egy ismeret hogyan használható fel az alkalmazás különböző, egyre komplexebb szintjein.
6. Biztosítja az oktatás kongruenciáját, a tevékenységek célirányultságát.
7. Segít a tanulási problémák diagnostizálásában.
8. Tanulási modellt nyújt.
9. Segíti a megfelelő gyakorló és ellenőrző feladatok kiválasztását, meghatározását.
10. Segíti a tanárt oktatási döntéseiiben. (Orlich és mts., 1980.)

A taxonómiai szemlélet gyakorlatba való beépülése elsősorban a tanterv- és taneszközészítés szintjén történt meg, a pedagógusok mindennapi gyakorlata számára még idegen. Ezt mutatják a különböző empirikus kutatások eredményei is:

Gansneder munkatársaival 67 általános iskolai tanár 1470 célkitűzését osztályozta a Bloomféle kategóriák alapján, s azt találta, hogy ezek 74%-a vonatkozott a kognitív, 14%-a az affektív és 8%-a a pszichomotoros fejlesztésre. A hangsúlyos értelmi fejlesztésen belül viszont a tudásszint alsó
Az oktatás célrendszere (KOTSCHY BEÁTA)

kategóriái szerepeltek szinte kizárólagosan, 74% vonatkozott az ismeretre, 20% a megértésre s mindössze 6% az alkalmazás négy szintjére. Az érzelmi fejlesztést is hasonló arányok jellemztek, a célok 74%-a az odafogylés és a reagálás előréseire irányult. A szerzők ezeket az eredményeket azzal magyarázzák, hogy a tanárok a képzőintézményekből kikerülve, szinte elfeledve az ott tanultakat, saját diákkori tapasztalataik alapján szervezik meg munkájukat, másolják régi tanáraik példáját. Másrészt maguk a tantervek és más oktatási források célkitűzései is ezeket sugallják. (Gansneder és mts., 1977.)

Az 1978-as hazai tantervi követelmények elemzésekor hasonlóan alacsony arányban találtak alkalmazásra vonatkozó célokat még olyan tantárgyak esetében is, mint a technika. Ezért a 80-as évek tantervkészítési munkálatai során 56 tantárgy követelménytaxonómiáját dolgozták ki a pedagógiai szakemberek. A munkálatok eredményei nem mindenben felelték meg az előzetes elvárásoknak. Takács Etel szerint a követelményrendszer kidolgozásának legnagyobb erénye abban volt, hogy lehetővé tette a tanulók teljesítmények mérésére szolgáló feladattípusok kidolgozását, illetve standardizált teljesítményismeret (feladatbank) létrehozását. Ugyanakkor az elkészült követelményrendszer részletes elemzése alapján a következők fogalmazódtak meg: „... a teljesítménykategóriák és -szintek meghatározása nehéz és bizonytalan, a terminológia nem tisztázott, a tantárgy anyaga »ellenáll« a követelmények differenciálásának, a követelményrendszer kategóriái elfedik a tanulók munkájának minőségi jellemzőit (az önállóságot, az eredetiséget, a »szabályostól« eltérő megoldások értékeit), nehéz elkerülni a követelményrendszer formalizáló, mechanikus tanulásra ösztönző hatását.” (Takács, 1985: 19–20.)

Ha a 90-es években elkészült Nemzeti alaptanterv követelményrendszerét vizsgáljuk, abban egyértelműen elfeledhetjük a taxonómiai kutatások hatását, s ezzel együtt annak az empirikus cél- és követelményrendszerek a hatását is, amelyet Nagy Sándor a hazai hagyományokra építve dolgozott ki. Nagy Sándor célrendszere alapvetően harmonizál Bloom taxonómiájával az ismeretek és az alkalmazni képes tudás kiemelésével, de kategóriái kevésbé differenciáltak, s ezért könnyebben alkalmazhatók az általános tantervi célok meghatározására.

Nagy Sándor a 60-as évektől megjelenő oktatáselméleti munkáiban az oktatás céljait a következő teljesítménytípusokban jelöli meg:

„– az ismeretek mint a teljesítményképes tudás elemei,
– a jártasságok és készségek mint az elsajátított tudás alkalmazásának »objektivációi«,
– a képesség mint a velünk született diszpozíciókból az előbbi műveletek segítségével kifejlesztett szellemi »objektivációk«,
– a magatartás, mely a definíció értelmében viszonyulásokat, érzelmi és akarati tulajdonságokat, magatartást is jelent a maga egészében". (Nagy S., 1993: 23.)

Az ismeret Nagy Sándor rendszerében egyrészt tartalmazza a tények és információk, fogalmak, törvények, gondolatmenetek, műveletrendszerek (algoritmusok, elméletek és hipotézisek) összességét, de Bloomtől eltérően a megértés tudásszintjét is. A kettő szétválasztása Nagy Sándor szerint mesterséges, a közük lévő különbség a gyakorlatban nehezen ismerhető fel.

A jártasság az új feladatok, problémák megoldását jelenti az ismeretek alkotó (kombinatív) felhasználása útján. Jelenti „– az aktivizációra kész ismeretek szelektív felidézését,
Az oktatás célrendszere (KOTSCHY BEÁTA)

– új feladatok és problémák alkotó elemzését,
– a velük adekvát megoldási lehetőségek felismerését,
– ezekkel egységben magas szintű gondolkodási műveletek lezajlását“. (Nagy S., 1993: 28.)

A **készség** az ismeretek automatikus felhasználásának szintje, „a tudatos tevékenység automatizált komponense”. A készségek lehetnek **intellektuálisak**, például a helyesírási készség, vagy **manuális/motorikusak**, például az írás készsége.

A **képesség** a cselekvésre, teljesítményre való alkalmasság, amely az emberi tevékenység folyamán alakul ki. Minőségét egyrésztt az emberrel született adottságok, hajlamok, másrésztt a környezeti hatások határozzák meg. Vannak ún. általános képességek (intelligencia, kreativitás), amelyek a tevékenységformák széles körében jutnak kifejezésre, és speciálisak, amelyek a tevékenység egy-egy területén fejtik ki hatásukat (például zenei képesség, kézügyesség).

A magatartást befolyásoló viszonyulások, érzelmek közül a szerző az *attitűd* fogalmát emeli ki és értelmezi, mivel ez a célkategória a hazai oktatásielméleti munkákban eddig „nagymértékben hiányozó látszik (másképp fogalmazva: a hazai tanítástani koncepciók inkább a verbális információk, az intellektuális készségek, a kognitív stratégiák és a motorikus készségek »javára« válnak egyoldalúvá)”. (Nagy S., 1993: 35.)

Gagné és Briggs meghatározását idézve „az *attitűd* ... egyfajta belső állapot, mely befolyásolja az egyén cselekvését tárgyakkal, személyekkel vagy eseményekkel kapcsolatban... Az egyén választása és amit a következtetésünk szerint az attitűd befolyásol, személyes cselekvés eredménye.” (Gagné–Briggs, 1974, idézi Nagy S., 1993: 36.)

Az 1998-tól bevezetésre került *Nemzeti alapanterv általános követelményrendszerében* a Nagy Sándor alapján is idézett hagyományos oktatásielméleti munkákban eddig „nagymértékben hiányozó látszik (másképp fogalmazva: a hazai tanítástani koncepciók inkább a verbális információk, az intellektuális készségek, a kognitív stratégiák és a motorikus készségek »javára« válnak egyoldalúvá)”. (Nagy S., 1993: 35.)

Az 1998-tól bevezetésre került *Nemzeti alapanterv általános követelményrendszerében* a Nagy Sándor alapján is idézett hagyományos oktatásielméleti munkákban eddig „nagymértékben hiányozó látszik (másképp fogalmazva: a hazai tanítástani koncepciók inkább a verbális információk, az intellektuális készségek, a kognitív stratégiák és a motorikus készségek »javára« válnak egyoldalúvá)”. (Nagy S., 1993: 35.)

Az 1998-tól bevezetésre került *Nemzeti alapanterv általános követelményrendszerében* a Nagy Sándor alapján is idézett hagyományos oktatásielméleti munkákban eddig „nagymértékben hiányozó látszik (másképp fogalmazva: a hazai tanítástani koncepciók inkább a verbális információk, az intellektuális készségek, a kognitív stratégiák és a motorikus készségek »javára« válnak egyoldalúvá)”. (Nagy S., 1993: 35.)

A követelmények műveltségi (rész)területek szerint három részre bontva jelennek meg:

- A tanítandó tananyag, a jártasságok, készségek, képességek, beállítódások fejlesztéséhez nélkülözhetetlen ismeretek megértésére, feldolgozására, rendszerezésére, elmélyítésére, elsajátítására s ezzel párhuzamosan azok alkalmazására helyezik a hangsúlyt. Mindezzel a tanulóknak az ismeretek eredményes alkalmazását lehetővé tevő jártasságait, rutinski keretek, automatizáltan működő készségeit, a tevékenységek széles körében érvényesíthető képességeit, azok fejlődését, fejlesztését kívánják megalapozni. Ennek megfelelően a NAT a követelményeit a következő rendszerben adja meg:

A követelmények műveltségi (rész)területek szerint három részre bontva jelennek meg:

- A tanítandó tananyag, a jártasságok, készségek, képességek, beállítódások fejlesztéséhez nélkülözhetetlennek ítélt tartalmak (például képzetek, adatok, tények, fogalmak, általánosítások, gondolatmenetek, információk, műveletek, összefüggések, törvények, elvek, szabályok, elméletek, axiómák, tételek) alapjai.

- Fejlesztési követelmények, kompetenciák (magukban foglalják a különböző területek eredményes, hatékony döntéseihez, tevékenységeihez, teljesítményeihez szükséges felkészültség, hozzáértés alapvető ismérveit).

- Minimális teljesítmény (a tanulók továbbhaladásához, tudásuk, ismeretszerzésük, tanulásuk eredményes folytatásához elengedhetetlen ismeretek, jártasságok, készségek, általános képességek al só szintjei).
Az egyes műVELTSÉGI területek speciÁLIS céLRENDszERE VIZgÁLVA VIszONT IGEN SOk HyLEn TALÁLkoZUNK a TAXOnómIAI szEMléLEt differenciáltABB megjelenÉsÉVEL, ElsŐsOrban a FEJLESzTÉSI céLOK hierarchikusan felÉpÜLő szINTKRE bONTÁsAKor, a 6. ÉS 10. ÉVI, esetenkÉnt a 4., 6., 8., 10. Év VÉGI KÖVETELMÉNYEK MEghATározÁsAKor. A következő kÉt RÉszlet jól péLdÁzza ezt:

Az „ÉmBer és táRsadAlom” műVELTSÉGI terület áltALános FEJLESzTÉSI KÖVETELMÉNYEiben az isMERETszerzÉs ÉS fELdolgozÁsI KÉPesséG FEJLESzTÉSÉNEk egyIK RÉSZCÉLJA A tÉNYEK ÉS A VÉLEMÉNYEK közÖTTI KÜLÖNbsÉGEKSELFogÁsÁnak FEJLESzTÉSE.

A 6. osztÁLy VÉGI KÖVETELMÉNYszInt:

(A tanuló)

„a) Különböztesse meg a mesét a valóságtól. Tudja, hogy ugyanarról a dologról többféle elképzelés létezhet.

b) Tudja, hogy a különböző vélemények nem mindig reálisan tükrözík a tényeket.”

A 10. osztáLy VÉgÉRE

„A) Értse meg, hogy több szempontból nézhetjük a jelent és a múltat. Fogja fel, hogy a történelem interpretációja esetenként politikai célokat szolgál.

B) Legyen képes a különböző ismeretforráskokból (tömegkommunikáció, könyv, sajtó stb.) származó információkat kritikusan szemlélni.” (NAT, 86.)

Mint látjuk, a fejlesztés a konkrét jelenség felismerésétől, megértésétől, általánosításától az alkalmazásig, a szemléletbe, magatartásba való beépülésig vezet.

A második példa az „Ének-zene” területéről való. Bemutatja egy tevékenység fejlesztési követelményeinek egyes lépéseit az egyszerűtől az egyre több szempontot figyelembe vevő komplex megvalósításig.

„4. osztály: A dalok hangulatának megfelelő énekléS.

6. osztály: Tiszta énekléS, helyes artikuláció, a dallam és a szöveg kapcsolatára épülő megfelelő előadásmód. A zenei hangsúlyok helyének megtartása a dalolás folyamatában.


A hazai szakirodalomban az oktatási-nevelési célok új megközelítésével találkozunk Nagy Józsefnél és munkatársainál, akik a felnőttéltehez szükséges kompetenciákat tartják a célok kiválasztási alapjának. (Nagy J., 1996.)
Nagy József a személyiség funkcionális modelljéből kiindulva a fejlesztés négy területét különíti el:

- a személyes kompetencia fejlesztése az egészséges és kulturált életmódra nevelést szolgálja,
- a kognitív kompetencia az értelmi kiművelés eredménye,
- a szociális kompetencia kialakítása a segítő életmódra való felkészülést célozza,
- a fejlesztés negyedik területe pedig a szakmai képzés megalapozásához szükséges speciális kompetenciákra vonatkozik.

A szerző az egyes kompetenciákat részterületekre bontja, majd a részletek alkotóelemeinek meghatározásával alakul ki a komplex hierarchikus célrendszer.

Hasonló felépítésű a NAT 2003 tervezete is. Az egyes műveltségi területeken belül különböző fejlesztési feladatok s ezek részfeladatai jelennek meg, amelyek a szükséges kompetenciák kialakítását alapozzák meg. (NAT 2003.)

Példaként szolgálhat néhány részlet az anyanyelvi kompetencia kialakításának részkövetelményei és fejlesztési feladatai közül:

Az anyanyelvi kompetencia részképességei:

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása és megértése
2. Olvasás, írott szöveg megértése
3. Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás
4. Tanulási képesség
5. Ismeretek az anyanyelvről
6. Ismeretek az irodalomról
7. Ítéloképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék

A felsoroltakból például az Olvasás, írott szöveg megértésének kompetenciája a következő összetevőkből áll:

- szövegértés
- olvasási készség
Az oktatás célrendszerének fejlesztését 15 feladattípus segíti, mindegyik a négy szintnek (1–4., 5–6., 7–8. és 9–12. évfolyam) megfelelő nehézségi fokon.

Az oktatási célok taxonómiai rendszerekbe való sorolása segít a távlati és túl általános célok részcélokra bontásában és ezek megvalósítási sorrendjének meghatározásában. A taxonómiai szemlélet elsajátítása és a gyakorlatban való alkalmazása különösen fontossá válik napjainkban a helyi programok és tantervek készítésében.

Az általános célok konkrét követelményeké alakítása

A pedagógiai célelmélet az elmúlt évtizedekben a taxonómiai szemlélet mellett nagymértékben gazdagodott a célok konkrétizálása, viselkedési célokká alakítása terén végzett kutatások-fejlesztések és szakmai viták eredményei által. A hagyományos célmeghatározásokkal szemben több alapvető hibát is említettek a szakemberek:

- A célként olyan tanuló tevékenységet jelölik, amelyik nem a tanulások eredménye lesz, hanem az elsajátítás folyamata során kell végrehajtani (például: Olvassák el és értelmezzük a szemelvénygyűjteményben található forrást!). Az ily módon megfogalmazott célok nem utalnak egyértelműen arra, hogy milyen konkrét tanulói teljesítményt vár el a pedagógus a tanulási folyamat végén, s ez egyben azt is jelenti, nem világos, hogy mi képezi majd az ellenőrzés-értékelés kritériumát, viszonyítási alapját. Napjainkban, amikor egyre jobban előterbe kerül a fenntartók és a szülők részéről az iskolai munka "elszámoltathatóságának" kérdése, az egyértelmű, precíz célmeghatározás, a követelmények konkrét megfogalmazása és méretősége fontos kérdéssé válik.

Ez a kérdéskör a szakirodalomba a mérhető célok problémájaként került be. P. W. Tyler már 1949-ben a következőképpen fogalmazott: „A leghasználhatóbb formája ma célok megfogalmazásának, ha olyan terminusokkal fejezzük ki, amelyek könnyen azonosíthatók minden fejlesztési szándékunknak megfelelő tanulói viselkedéssel, mind pedig azokkal a környezeti sajátosságokkal és körülményekkel, amelyekben ez a viselkedés megnőtt a “Idézi Orlich és mts., 1980: 41.) Ezt az alapelvet tükrözi a későbbiekben Mager (1962) elmélete, amely szerint a pontos és mérhető cél három elemből áll.
Az oktatás célrendszere (KOTSCHY BEÁTA)

- A célzott tanulói viselkedés/tevékenység olyan leírásából, hogy egy külső szemlélő számára is egyértelműen megfigyelhető, értékelhető legyen. Példaként a két oszlopba rendezett igék összehasonlítása szolgál:

<table>
<thead>
<tr>
<th>tudni</th>
<th>írni</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>érteni</td>
<td>tervezni</td>
</tr>
<tr>
<td>felfogni</td>
<td>értékelni</td>
</tr>
<tr>
<td>megérezni</td>
<td>kiválasztani</td>
</tr>
<tr>
<td>megragadni</td>
<td>azonosítani</td>
</tr>
</tbody>
</table>

- Az első oszlop igéinek tartalma bizonytalan célmegjelölés a pedagógus részéről, mivel széles teret enged a szubjektív értelmezés számára. A Pitagorasztétel ismerete például jelentheti azt, hogy a tanulók fel tudják fogni a tétel algebrai és geometriai állításai között lévő kapcsolatot, de jelentheti azt is, hogy alkalmazni tudják a téttel például távolságszámítási feladatokban. A második oszlop igéi világosabban utalnak az elvárt viselkedésre, arra a tevékenységre, amelynek sikeres elvégzése bizonyíthatja a követelmény teljesítését. Ezt fejezi ki az ilyen jellegű célok megkülönböztető jelzője: viselkedési cél vagy operacionalizált cél.

- Azoknak a feltételeknek a leírásából (időtartam, eszközhasználat stb.), amelyek közt a célzott tevékenység megvalósul: például a táblázat segítségével, szótár használatával stb.

- Az értékelés minimumszintjének meghatározásából.

Fontos elemként említik még, hogy a célokat a tanulókkal is ismertetni kell a tanulási folyamat kezdetén.

Az ily módon megfogalmazott célok pozitív hatása az oktatásra Orlich megfogalmazása szerint az, hogy világossá teszik az óra célját a tanár számára; segítik a tanulási-tanítási tevékenység megtervezését; tisztázzák az óra célját a tanulók számára; segízik az időfelhasználást, irányítják a tanulókat az elsajátítás folyamatában; csökkentik a „véletlen” tanulást; megkönnyíttik a fejlődés ellenőrzését, mérését; a kritériumok előzetes tisztázása biztosítja az értékelés objektivitását; segíti a tanárdiák kommunikációját, kapcsolatteremtést. (Orlich és mts., 1980.)

Tyler és Mager gondolatai alapján a konkrét, mérhető célok meghatározása a tanárképző programok fontos elemévé vált, s beépült a tantervkészítési munkálatokba is (ez en az szinten elsősorban az első követelmény, az ellenőrizhető tevékenység megnevezés).

Az amerikai Junior Achievement tantervfejlesztési központ egyik közgazdasági képzési programjának fejlesztési céljai a következő megfogalmazásban jelentek meg. A program a távlati célok (goals, aims) megfogalmazása után a követelmények (objectives) részletes leírását tartalmazza.

**Például:**

1. fejezet (unit)
A tanuló legyen képes:
– leírni a szabad vállalkozási rendszer alapelvét,
– megmagyarázni a verseny szerepét a piacgazdaságban,
– meghatározni a profit szerepét a gazdasági szervezeteknél,
– összefoglalni a fogyasztói biztonság és a termékért vállalt felelősség elemeit,
– felsorolni az üzleti szervezetek három fő formájának előnyeit és hátrányait,
– megmagyarázni a testületi jogok/szabályok céljait,
– leírni a testületi hivatalnok kötelezettségeit.

A fejlesztési céloknál pedig az íráskészség fejlesztése érdekében írni egy
– gazdasági beszámolót,
– hirdetést,
– jelentést és üzleti levelet. (Junior Achievement, 1990.)

A célok operacionalizálásának terjedésével párhuzamosan ugyanakkor komoly ellenérveket hangoztató viták alakultak ki a szakemberek között ezeknek a céloknak az alkalmazhatóságáról. E. Eisner, a viselkedési célok egyik legnagyságban ellenzője szerint
• a viselkedési célok előírása arra enged következtetni, hogy a szakírók túlbecsüljik a pedagógiai eredmények előrejelzésének lehetőségeit;
• a viselkedési célok alkalmazásánál nem a valódi eredményeket értékelik, hanem csak az előre meghatározott normák teljesítését ellenőrizik;
• viselkedési célként csak a célok bizonyos köre fogalmazható meg, mégpedig az, amelyik egyszerűbb követelményeket takar;
• a viselkedési célok merev alkalmazásánál a folyamatdimenziót (a tevékenységet) céldimenzióként értelmezik, hibásan;
• komoly veszély, hogy az oktatási tartalmakat pusztán az előre meghatározott viselkedési célok elérésének eszközeiként tekintik, ezért komplexitásuk redukálódik, sok előre nem tervezett tanulási lehetőség kihasználhatatlan marad;
• a viselkedési célok merev alkalmazása összeegyeztethetetlen a felfedező tanulással.

Más szerzők még kiegészítik az ellenvertésekhez azzal, hogy a viselkedési célok használata gátolja a nevelés egyénre szabott és humanizált folyamatát, és akadályozza a spontaneitást, visszafejleszti a tanári rugalmasságot. (Morine-Dershimer, 1977.)
Az érvek és ellenérvek összevetésével megállapítható, hogy a Mager alapelveire épülő specifikus céltételezés nem használható minden tantárgy esetén, sőt egy tárgyon belül sem minden célkitűzés megfogalmazásakor. Vannak tárgyak, például a matematika és a készségfejlesztés területei, ahol használataik eredményesebb tanítást-tanulást eredményezhet, míg az irodalom vagy társadalomismeret esetében csak részkészségek kialakításakor célszerű őket alkalmazni (például térképhanszám).

Korlátozottan használhatók a magasabb évfolyamokban, mert itt a célok és feladatok már komplexebbek. A magasabb szintű követelmények éppen a tanulók egyéni gondolkodására és kreativitására vonatkoznak.

R. MacDonald pedagógusképzési kézikönyvében arra hívja fel a figyelmet, hogy kezdő tanárok esetében hasznos próbálhatni a viselkedési célok írását, mivel ez segíti a tanulási-tanítási folyamat megszervezését és a tanár önellenőrzését. Fontos azonban, hogy figyeljenek arra, milyen spontán tanulási lehetőségek adódnak az órán, hogy a speciális célok ne korlátozzák őket a rugalmas alkalmazkodásban. (MacDonald, 1991.)

Összefoglalás

Az oktatási célok tehát a nevelési célrendszer részét képezik, az oktatás hatására a tanulók fejlettségében tervezett változásokat tartalmazzák. Kiválasztásukkor a célkitűzőknek, a központi szakmai szerveknek, tantestületeknek, tanítóknak és tanárok döntéseinek során bonyolult, egymással sokszor ellentmondó, különböző értékeket és érdekeket megjelenítő szempontokat kell figyelembe venniük és lehetőség szerint összehangolniuk (például társadalmi szükségletek, nevelésfiloszifai megfontolások, pedagógiai, pszichológiai tudás, kliensi érdekek).

A megválasztott célok irányítják a pedagógiai tevékenységet, befolyásolják az oktatás tartalmának, stratégiájának, szervezési módjainak, módszereinek és eszközeinek megválasztását, és az eredményesség ellenőrzésének kritériumrendszerét képezik.

Annak érdekében, hogy az oktatás céljai a felsorolt funkciókat hatékonyan tudják szolgálni, szükség van az általános, távlati célok rész-, illetve köztes célokra bontására és rendszerbe illesztésére (taxonomizálás), valamint az addig tartalom sajátosságainak és a tanulók lehetséges fejlesztési szintjének figyelembevételével a célok és követelmények specifikus, operacionalizált megfogalmazására.

Feladatok

1. Osztályozza a NAT-ban található következő célokat a személyiségfejlesztés különböző területei szerint, és elemezze őket összetettségük szempontjából!

   • A fény és az elektron részecske- és hullámtermészetének értelmezése.
   • Reális véleményalkotás az atomenergia felhasználásának lehetőségeiről, szükségleteiről és kockázatáról.
   • A tapasztalatok kifejezése szóban, rajzban, írásban.
   • Térbeli tájékozódás az útvonalrajzok, térképvázlatok alapján (iránytű segítségével is).
Az oktatás célrendszerének (KOTSCHY BEÁTA)

- Az élet tisztelete, a természet épsége, ha kell, megvédése iránti igény és pozitív beállítódás.
- Az élmény képi megfogalmazásának képessége.
- A legfontosabb hímzési technikák elsajátítása.
- Legyen türelmes és önzetlen a gondozásban és ápolásban.
- Pontosodjon labdatovábbítása kézzel, lábbal.
- Képesség a saját problémafeldolgozásra a művészi élményen keresztül.

2. Gyűjtsön példákat a NAT-ból saját szakterületéről egymással összefüggő, de különböző színű követelményekre!

3. Bontsa részcellokra a „kommunikációs képesség fejlesztése” általános céltűzést!

4. Elemezzze a következő felvételi feladatokat abból a szempontból, hogy a tudás, illetve gondolkodás milyen szintjét mérk!

a) Az alábbi felsorolt szerzőket, címeket, műfajokat helyezze el a táblázatban!

<table>
<thead>
<tr>
<th>szerző</th>
<th>cím</th>
<th>műfaj</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tündérszép Ilona</td>
<td>Árgyélus királyfi</td>
<td>népmese</td>
</tr>
<tr>
<td>Andersen</td>
<td>A Pál utcai fiúk</td>
<td>ballada</td>
</tr>
<tr>
<td>Molnár</td>
<td>Ferenc</td>
<td>műmese</td>
</tr>
<tr>
<td>Petőfi</td>
<td>Sándor</td>
<td>mítosz</td>
</tr>
<tr>
<td>János</td>
<td>vitéz</td>
<td>költemény</td>
</tr>
<tr>
<td>Kőműves</td>
<td>Kelemenné</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

b) Az alábbi kakukkojtások kezdőbetűiből az egyik legfontosabb emberi tevékenység megnevezése kombinálható össze. Melyik ez a szó?

<table>
<thead>
<tr>
<th>kőris</th>
<th>éden</th>
<th>alma</th>
<th>füge</th>
<th>nyír</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>kőris</td>
<td>éden</td>
<td>alma</td>
<td>füge</td>
<td>nyír</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ford  | Audi | Opel | Benz   | Subaru |

zongora  | trombita | furulya | oboa harsona |

Ohm  | Coulomb | Newton | Pascal | David |

sík  | kúp | henger | gömb | tetraéder |

össze  | át | be | ez | meg |

| lébényi templom | diósgyőri vár |

130
5. Keressen a NAT-ból olyan követelményeket, amelyek Bloom taxonómiájának egyes szintjeire vonatkoznak!
6. Fogalmazzon meg saját szaktárgyából olyan feladatokat, amelyek Bloom kognitív fejlesztési taxonómiájának egyes szintjeire vonatkoznak!
7. Keressen a NAT-ból saját szakterületéről a Mager-féle követelményeket legalább részben teljesítő „viselkedési célokat”!
8. Alakítsa át a NAT következő céljait viselkedési célokká!
   • Értse a hatalommegosztás szükségességét!
   • Ismerje az elsőfokú egyismeretlenség egyenlet és egyenlőtlenség megoldását!
   • Érdeklődjék az önkormányzatok munkája iránt!
   • Legyen tájékozott néhány alapvető általános nyelvészeti kérdésben!
   • Fogékonyság az irodalmi nyelv iránt.
   • A film hatásmechanizmusainak tudatosulása.
   • A gondolkodásmód, a kulturális környezet és a konkrét tárgy minősége közötti összefüggés felismerése.

**Irodalom**


International Progress, Oxford.


Szeged.


7. fejezet - Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN)

A fejezet témakörei

Az oktatás tartalmának társadalmi, tudományos, az egyéni fejlesztéssel kapcsolatos jelentésrétegei

• Az oktatás tartalma a nevelés történetében
• Az oktatási tartalom meghatározásának folyamata, a tartalom kijelölésére ható, azt meghatározó főbb tényezők
• Az oktatási tartalom forrásvidékei
• Az oktatási tartalom kiválasztásának módszerei.

Bevezetés

Első megközelítésben rendkívül egyszerű válasz adható arra a kérdésre, hogy mi az oktatás tartalma. Nyilván a tanított tananyag, azoknak a tudáselemeknek a halmaza, amelyeket az iskola közvetít, amelyeknek átadását a pedagógusok megtervezik, amelyeket a gyerekeknek meg kell tanulniuk, s amelyekből összeálló tudás meglétével és színvonalát a különböző pedagógiai értékelési formák segítségével megmérjük. Az oktatás ebben az értelemben vett tartalma nyilván ott van a tantervben, a tankönyvben, az egyes pedagógusok terveiben, illetve ez a tartalom adott a vizsgák, megméretések követelményrendszerében. E felfogás szerint a tartalom tényekből, adatokból, képzetekből, fogalmakból, összefüggésekből, törvényekből, elméletekből, jelenségek, rendszerek, algoritmusok leírásaiból és sokféle hasonló típusú tudáselemből, vagyis ismeretekből áll.

A 20. század pedagógiájának fejlődése során azonban az oktatás tartalmának fogalma fokozatosan átalakult, bővült. E változás szoros kapcsolatban volt az oktatás céljairól alkotott elképzelések átalakulásával, az oktatás célrendszereinek gazdagodásával. Egyre inkább az oktatás céljává váltak a képességek, a készségek, a képességek, az attitűdök, s a személyiség más, hasonló alkotóelemek. E felfogás szerint az oktatás nem elsősorban vagy pontosabban nemcsak ismereteket, információkat ad át, hanem összetettebb személyiségi szintű vagy sebességűként jön létre és meghatározóval az oktatás célrendszerében. Ezt a gondolkodásmód jelentős mértékben hatott a tantervfejlesztésben és a pedagógusok fejlődésében. E felfogás szerint az oktatás nem elsősorban vagy pontosabban nemcsak ismereteket, információkat ad át, hanem összetettebb személyiségi szintű vagy sebességűként jön létre és meghatározóval az oktatás célrendszerében. Ezt a gondolkodásmód jelentős mértékben hatott a tantervfejlesztésben és a pedagógusok fejlődésében.

A 20. század ötvenes éveiben elindult nagy curriculumreform során, illetve azóta készült tantervek tartalmaznak célrendszerekben olyan, amelyek azokat a követelményeket, amelyek nem pusztán ismeretrendszereket, hanem bizonyos képességek, készségek és magatartási mintákat, szokásokat is leírhatják.

Nagy Sándor (1981, 1993) az ismeretek, a jártasságok, a képességek, a képességek és a magatartás kategóriáival írta le azokat a teljesítménytípusokat, amelyek mind az oktatás célrendszertől, mind tartalmát meghatározóak. (Lásd részletesen a VI. fejezetben.) Robert M. Gagné és Leslie J. Briggs kategóriarendszere a következő elemeket tartalmazza:

• intellektuális készségek,
Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN)

- kognitív stratégiák,
- verbális információk,
- motorikus készségek,
- attitűdök. (Gagné–Briggs, 1987: 31.)

Nagy József rendszereszmítletű modelljében (Nagy J., 2000) – a személyiségét sajátos komponensrendszerek tekintve – öröklött és tanult alkotókról (a személyiség mint rendszer elemeiértékelhető komponensekről) beszél. A személyiség legfontosabb a hierarchiában magasabban szinten helyet foglaló komponenseiként a kompetenciákat nevezi meg. „A kompetenciák a döntés és kivitelezés megvalósulását szolgáló motivum- és képességrendszer” (Nagy J., 2000: 39.) Négy nagy kompetencia létezik, a személyes, a szociális, a speciális és a kognitív kompetenciák, ezek egymással is bonyolult rendszerkialakulatot formálnak. Az értelmezés szerint minden kompetencia mint komponensrendszer képességek és motivumok rendszere, am ezek az összetevők maguk is komponensrendszerek, bonyolult struktúrával rendelkeznek, amelyekben – a részleteket itt nem áll módunkban leírni – helyet kapnak mindazon pszichikus rendszerek, amelyek az emberi cselekvés megtervezésében, kivitelezésében és értékelésében szerepet játszanak. Így a rendszerek szerves részeivel válnak a szokások, a szükségletek, a különböző hajlamok, az érzelmek, a késztetések, a készségek és az ismeretek.

Az ezredfordulón az értelmezések és a rendszeralkotás tekintetében egyre fontosabbá vált az iskolában elsajátítható tudás egészlegességét megragadni kívánó megközelítés. A tudáselemek szervezett halmazát e törekvésekben egyre inkább három nagy „tartománya” osztják, megkülönböztetve egymástól a szakértelmek, a kompetenciákat és a műveltséget. (Csapó, 1999, 2002.) A szakértelmi talán a legkönnyebben értelmezhető, hiszen ahogyan a szót a hétköznapi nyelvben is használjuk, a valamilyen specifikus emberi tevékenység műveléséhez szükséges felkészültséget jelenti. A kompetencia jelentése már nem ily könnyen határozható meg, a különböző értelmezések eltérnek egymástól.

Nagy József kísérletét már korábban bemutattuk. A műveltség fogalmának meghatározása sem könnyű feladat, leginkább a mindennapi életben való bolygoláshoz szükséges tudásként értelmezhető. A szakértelem, kompetencia és a műveltség fogalmának használatát több nagyon jelentős, nemzetközi kutatási programban, valamint felmérésben használták már. Ezek közül is kiemelkednek az OECD-kutatási programja, a Kulcskompetenciák Meghatározása és Kiválasztása (Defining and Selecting Key Competencies – DeSeCo), valamint a szintén az OECD által kezdeményezett PISA-felmérés (Program for International Student Assessment).

Hasonló rendszereket még sokat említhetnénk, s e kötetben a taxonómiák tárgyalása során is visszatérünk a kérdésre. Ezek a kategória- és rendszerek modellek, többek között annak a jelenségvilágának a leírására, amely az oktatás tartalmának kijelölését jelenti. Megpróbálják azonosítani ezek az oktatás tartalmának elemeit, azok típusait, s valamilyen kapcsolódásokat, kölcsönhatásokat képzelnek el az elemek, a típusok között.

Számtalan tanterv a célok vagy a követelmények rendszerét – ha viszonylag egyszerű struktúrát akar használni – az ismeretek, képességek és attitűdök kategóriáinak rendszerében írja le. E kategóriarendszerek közös gondolati magva, hogy a személyiség három fő alkozóelem típusát különlíthetők el: az információkat, a cselekvéshoz szükséges elemeket és az érzelemi (affektív) tartalmakat. Az oktatás célrendszereinek komplexebb válása viszont jelentős mértékben hatott az oktatási tartalom formálására is. A korábbi, pusztán az ismeretekre, döntően az adatokra, tényekre, fogalmakra koncentrált tartalomkijelöléssel szemben egyre erősebbé válik a képességek, készségek, attitűdök, a tanulói tevékenységek, a
Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN)

feladatok megjelenítése, illetve a tényszerű ismeretek kiválogatásában is egyre fontosabbnak válnak a gyakorlatiasság, a társadalmi életben való felhasználhatóság szempontjai.

Az itt idézett megfontolások csak az oktatás tartalmának felépítésével, az elemek kategorizálásával kapcsolatosak. A pedagógijának az oktatás tartalmával összefüggésben még számos kérdésre választ kell adnia. Ilyen az, hogy miért különböző a tanítás tartalma a történelem különböző korszakaiiban. Miért különbözőnek egymástól ebből a szempontból is az egyes iskolák, sőt, az egyes tanulócsoportok is? Mi a meghatározó a tanított tartalom szempontjából: a pedagógia tudománya, a szaktudományok, az uralkodó ideológia vagy a politikai hatalom? Esetleg valamilyen általános kulturákoncepció érvényesül az oktatás tartalmának kijelölése során, netán a domináns társadalmi csoportok hatása, esetleg a pedagógus választása, a szülők akaratát? Vajon igaz-e, hogy a tanulók azt tanulják meg, amit a tantervekben a tantervkészítők leírnak, vagyis a közvetített tartalom azonos-e az elsajátított tartalommal? Milyen elvek és milyen mechanizmusok határozzák meg az iskolában végül is közvetített tanítási tartalmat? Hogyan választhat a pedagógus, az iskola, a tantervészredő, a tankönyvészredő, az ideológus, az oktatáspolitikus akkor, amikor a tanított tartalom kisebb vagy nagyobb elvontságú kérdéseiben dönt, illetve ilyen döntési folyamatokat befolyásol?

Az oktatás tartalmának értelmezésére több lehetőségünk is van. Ha a tantervekben leírtakat tekintenénk az oktatás tartalmának, akkor egy következetes definíciót alkothatnánk meg. Ebben az esetben a tanotalm vizsgálatának kérdése a tantervelmélet mint pedagógiai tudományterület fennhatósága alá tartozna. Ilyen választás esetén azonban az a hiányérzetünk támadhatna, hogy ezzel szinte egyáltalan nem jutottunk közel a valóságos, tantermi folyamatokhoz. A valóságban még az is előfordulhat, hogy a hivatalos tanterv szinte egyáltalan nem határozza meg a valódi tanulási folyamatokat, mást és másféleben tanítanak a pedagógusok és tanulnak a tanulók.

Tekinthatnénk azokat a tanotalmaknak azt, amit a pedagógus konkrét tanítási folyamatra vonatkozó terve, a helyi tanterv, a tanmenet, a tematikus terv tartalmaz. Ekkor a „hivatalos” tanterv az oktatás tartalmát befolyásoló tényezővé válik. A pedagógiai vizsgálat ebben az esetben arra szorítkozhatna, hogy mi módon formálódnak meg a pedagógusok, terve mi határozza azt meg, milyen módszerekkel végzi a pedagógus a tartalom meghatározását, milyen elveket vesz számbításba, milyen kritériumokat érvényesít. Ebben az esetben a pedagógiai tervezés kérdésköré alá tartozna a tartalom problémája. Ekkor is megkérdezhetnénk azonban, hogy vajon sikerült-e a valóságos tanítási-tanulási folyamatot a pedagógus előre elkészített s bizonyos kívánalmaknak megfelelő tervén túl egy sor egyéb körülmény is befolyásolja.

Létézik egy rejlett tanterv (Szabó, 1985), azoknak a folyamatoknak az összessége, amelyek nem tervezettek, jórész nem is ismertek, amelyek bűvőpatak szerűen érvényesülnek a tanítástanulás valóságos folyamaiban. Ilyenek a korlátzott feltételek, a pedagógus előírásai, a számításba nem vehető csoportfolyamat, a társadalmi környezet hatása stb. A rejlett tanterv hatása oly erős lehet, hogy a valóságos tanítási folyamatnak a pedagógus eredeti szándékával ellentétes következményei lesznek. Vagyis akkor valahol a rejlett tantervben bujik meg a tartalom? A metakommunikáció finom mechanizmusai, a jelenségek, a csoportviszonyok egyéni tanulói értelmezései, a csoporttörténetek rejlett üzenetei határozzák meg, hogy mit tanulnak meg a gyerekek?

Hol található tehát az oktatás tartalma? A tantervben van? Vagy a pedagógus konkrét tervében? Netán a nehezen megragadható rejlett tantervben? Bárhol keressük is a tartalmat, meghatározásának végző célja a hatékony tanulás. A tanulóban kialakuló, megváltozó konstrukciók rendszere, vagyis az ebben az értelemben vett oktatási tartalom mintegy a gyűjtőpontja minden oktatáspolitikai, alaptanterv, tanterv, tankönyvészredő, tanári tervezési erősítésének s minden rejtetten, bűvőpatak szerűen érvényesülő hatásnak is. Ebből kiindulva komplexebb módon fogalmazhatjuk meg.
Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN)

a tartalom jellegét is, hiszen a tanulás során kiépülő kognitív struktúrák nem egyszerűen információk halmazai, hanem gazdag, kapcsolatokat formáló rendszerek, amelyeknek szerveződése létrehozza a tudás magasabb rétegeit, elsősorban a képességeket, készségeket, cselekvéseket, motivumokat, magatartást. Ebben a szemléletben a tanítás eljárásai (módszerei, stratégiái) nem váltnak el a tartalomtól, hiszen a tanulókban lezajló folyamatokat képtelen megmagyarázni kizárólag a közvetített tartalommal, feltétlenül figyelembe kell vennünk azt is, hogy ez a tartalom milyen tanulási környezetben, milyen eszközrendszer által, milyen logikában, milyen társas viszonyok közt és milyen előzetes tudásháttérről és értékektől elválasztható. Az oktatás-tanulás folyamatát elemző újabb elképzeléseknél ebben az értelemben tagadja bármiféle közvetítési elválaszthatóságot, melyeknek a társadalmi és oktatási folyamatokban való felhasználására szükségesek, amelyek a tanulóban kialakuló konstrukciókat, vagyis a tanulás eredményét. (Bednar és mts., 1992.)

Az oktatás tartalmának történeti alakulása a társadalmi igények változása szempontjából

Az, hogy milyen módon változott a tanítás tartalma az oktatás történetében, több szempontból is vizsgálható. Ezek közül az egyik, hogy vajon milyen módon határozották meg a társadalom folyamatok ezt a változást. Az oktatás története meghatározottságát elemző fejezetben bemutattuk, hogy a társadalom folyamatok milyen mechanizmusokon keresztül határozzák meg adott korokban az iskolatípusokat, az iskolába járók körét, egyenlőségeket, vagyis milyen módon teszi a rendszer által úgy határozzák meg a rendszerben való felhasználását a közvetített tatulás esetében, hogy meghatározzák meg a közvetítési rendszer és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységben határozzák meg a tanulóban kialakuló konstrukciókat, vagyis a tanulás eredményét. (Bednar és mts., 1992.)

Az oktatás tartalmának történeti alakulása a társadalmi igények változása szempontjából

Az, hogy milyen módon változott a tanítás tartalma az oktatás történetében, több szempontból is vizsgálható. Ezek közül az egyik, hogy vajon milyen módon határozották meg a társadalom folyamatok ezt a változást. Az oktatás története meghatározottságát elemző fejezetben bemutattuk, hogy a társadalom folyamatok milyen mechanizmusokon keresztül határozzák meg adott korokban az iskolatípusokat, az iskolába járók körét, egyenlőségeket, vagyis milyen módon teszi a rendszer által úgy határozzák meg a közvetített tatulás esetében, hogy meghatározzák meg a közvetítési rendszer és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységben határozzák meg a tanulóban kialakuló konstrukciókat, vagyis a tanulás eredményét. (Bednar és mts., 1992.)

Az, hogy milyen módon változott a tanítás tartalma az oktatás történetében, több szempontból is vizsgálható. Ezek közül az egyik, hogy vajon milyen módon határozották meg a társadalom folyamatok ezt a változást. Az oktatás története meghatározottságát elemző fejezetben bemutattuk, hogy a társadalom folyamatok milyen mechanizmusokon keresztül határozzák meg adott korokban az iskolatípusokat, az iskolába járók körét, egyenlőségeket, vagyis milyen módon teszi a rendszer által úgy határozzák meg a közvetített tatulás esetében, hogy meghatározzák meg a közvetítési rendszer és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységben határozzák meg a tanulóban kialakuló konstrukciókat, vagyis a tanulás eredményét. (Bednar és mts., 1992.)

Az oktatás tartalmának történeti alakulása a társadalmi igények változása szempontjából

Az, hogy milyen módon változott a tanítás tartalma az oktatás történetében, több szempontból is vizsgálható. Ezek közül az egyik, hogy vajon milyen módon határozották meg a társadalom folyamatok ezt a változást. Az oktatás története meghatározottságát elemző fejezetben bemutattuk, hogy a társadalom folyamatok milyen mechanizmusokon keresztül határozzák meg adott korokban az iskolatípusokat, az iskolába járók körét, egyenlőségeket, vagyis milyen módon teszi a rendszer által úgy határozzák meg a közvetített tatulás esetében, hogy meghatározzák meg a közvetítési rendszer és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységben határozzák meg a tanulóban kialakuló konstrukciókat, vagyis a tanulás eredményét. (Bednar és mts., 1992.)

Az, hogy milyen módon változott a tanítás tartalma az oktatás történetében, több szempontból is vizsgálható. Ezek közül az egyik, hogy vajon milyen módon határozották meg a társadalom folyamatok ezt a változást. Az oktatás története meghatározottságát elemző fejezetben bemutattuk, hogy a társadalom folyamatok milyen mechanizmusokon keresztül határozzák meg adott korokban az iskolatípusokat, az iskolába járók körét, egyenlőségeket, vagyis milyen módon teszi a rendszer által úgy határozzák meg a közvetített tatulás esetében, hogy meghatározzák meg a közvetítési rendszer és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységben határozzák meg a tanulóban kialakuló konstrukciókat, vagyis a tanulás eredményét. (Bednar és mts., 1992.)

Az, hogy milyen módon változott a tanítás tartalma az oktatás történetében, több szempontból is vizsgálható. Ezek közül az egyik, hogy vajon milyen módon határozották meg a társadalom folyamatok ezt a változást. Az oktatás története meghatározottságát elemző fejezetben bemutattuk, hogy a társadalom folyamatok milyen mechanizmusokon keresztül határozzák meg adott korokban az iskolatípusokat, az iskolába járók körét, egyenlőségeket, vagyis milyen módon teszi a rendszer által úgy határozzák meg a közvetített tatulás esetében, hogy meghatározzák meg a közvetítési rendszer és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységben határozzák meg a tanulóban kialakuló konstrukciókat, vagyis a tanulás eredményét. (Bednar és mts., 1992.)
Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN)

– „Ünnepnapi” tudás, vagyis azoknak az ismereteknek, képességeknek a köre, amelyek művészi és tudományos alkotások létrehozásával, élvezésével, élvezni tudásával kapcsolatosak, s amelyeket a „magas kultúra” megnevezéssel is illetethünk. (Ferge, 1976: 15–25.)

A történelemben az iskolai tudásközvetítés egyenlőtlenségei elsősorban az itt megadott tudástípusok közvetítésének egyenlőtlenségeiként értelmezhetők. Az ókorban csak a keveseket, a szabadok és azok közül is a társadalomban kivételezett helyzetben lévők gyermekeit nevelő iskolákban az ünnepnapi és a hétköznapi tudás elemei alkotják az oktatás tartalmát. Úgyanez érvényes a középkor egyetemére, illetve arra a felülről lefelé kiépülő iskolarendszerre, amelyben az egyetem fokozatosan „maga alá szervezi” az alacsonyabb iskolatípusokat. A szakmai ismeretek, a szaktudás csak a későbbi korokban lesz az iskolarendszerben átadott tudásanyag szerves része. Az alulről felfelé épülő iskolarendszerben kezdetben és sokáig csak a hétköznapi tudás átadása zajlik.

A polgári fejlődés, a modern nagyipar kialakulása teremti meg az igényt a szakmai ismeretrendszerek iskolai keretekben, nagy tömeg számára történő átadásra, illetve annak a rétegnek a kinevelésére, amely a társadalmi egyenlőtlenségek területére is. Az egyenlőtlenségeket részben a szaktudáshoz való hozzájutás, valamint a megszerezhető és a megszerzett szaktudás tartalmának egyenlőtlenségei hordozzák.

Az oktatás tartalmának történeti alakulása a gyermek szempontjának érvényesülése szerint

Az oktatás tartalmának kidolgozásában a gyermek szempontjának figyelembevétele nem túl hosszú neveléstörténeti múlttal rendelkezik. Az ókor és a középkor tanítási rendszerei „nem ismerik” ezt a szempontot, magának a tanításnak a lényege az ismeretek közvetítése, az uralkodó tanulásfelfogás a tanulót befogadóképességével, a befogadási alapozzák szempontján nem kell törődni a befogadó milyenségével, csak a közvetített tartalom logikusságát, racionális építkezését, kivülről meghatározott és nem a tőkés gazdaságban szakmai feladatokat hivatott ellátni. Az ünnepnapi tudás jelentősége fokozatosan csökkent, a szakmai szempont helyett az iskolákban átadott tudásanyag szerves része. Még akkor is, ha ez az aktivitás „csak” az érzékszervek működtetése. Az e megfontolásokra épülő pedagógiai alapok, a szemléletet pedagógiajának, a reformpedagógiai elgondolások vagy a modern tanulásépítésben alapuló elképzeléseknek (lásd részletesebben e kötet tanulásról szóló fejezetét) már figyelembe kell vennük a gyermek szempontját is.

Fontossá válik a tanuló befogadóképessége, fejlettsége, egyáltalán a fejlődés, annak lehetséges szakaszolása, fontosabb állomásainak megállapítása, valamint a pedagógiai eljárásoknak a fejlődés megkövetőjelet feltételezése. Az új kor, illetve a modern tudományosság kezdetén az oktatott tartalom formálásában egyre fontosabb szerepet kezd játszni a tanulni kívánt, a személyiségesség, az érzékelhetetlenség szempontjából való kiválasztásra. Ez a folyamat párhuzamos azzal, hogy a felülről lefelé építkező iskolarendszerben – a tudományosság jelentősége is nő. A 18–19. századi pedagógiai tehát elsősorban azzal veszik figyelembe a gyermek szempontját az oktatás tartalmának kijelölése során, hogy igyekeznek igazodni a kiformalódó, pozitivista ismeretelméleti gondolkodási rendszerhez, amely a megismerésben az empiriára alapozott, induktív logikájú eljárástársítási folyamatokra helyezik a hangsúlyt. A gyermek szempontját akkor érvényesítik a leginkább e gondolkodásmódot szerint, ha az oktatás tartalmát az újkori tudományosság alapjaira helyezzük, ha mintegy reprodukáljuk a tanításban mindazt, ami a tudományban is zajlott és zajlik. Eszerint a tantárgyak tananyagában – ahol ennek értelme van – a tudományok fogalomrendszeréit, a tudomány által felismert összefüggéseket,
Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN)

törvényeket és elméleteket kell az oktatott tartalom fő meghatározóivá tenni. Az oktatás hataljon mélyebbre a felszínnél, nemcsak a jelenségek szintjén kell megragadni a világ folyamatait, hanem a tudomány által feltárt mélyebb összefüggésekben is.

Ez a gondolkodásmod természetesen nem azonnal és nem teljes mértékben kap elsőbbséget. Az iskolarendszerek alsóbb fokain lényegesen kisebb a hatása, mint az egyetemeken és az elit középiskolai intézményrendszerben. A tudományosság „győzelme” a kiépült iskolarendszerek egészében, így az alsóbb iskolafokokon is csak a haszadik század közepétől elinduló folyamatok eredménye lesz. Ekkor válik elfogadott a fejlett országokban, de a fejlődő országokban és az akkori szocialista országokban is, hogy az oktatás tartalma meghatározásában az iskolázás minden szintjén a tudománynknak döntő szerepet kell játszania. Ez az elv a 20. század ötvenes éveinek végén az Egyesült Államokból kiinduló és egy évtized alatt az egész világon végigsöprő tantervi reform alapgondolata lesz.  

Talán furcsa lehet, hogy a tudományosságot éppen a gyermek szempontja érvényesítésénél említjük, hiszen a tudomány értékrendjének, tartalmának és működésének érvényesítése az oktatott tartalomban, valamint a pedagógiai eljárásokban éppen hogy társadalmi jellegű hatásnak, elvárásnak látszik, s talán kevésbé a gyermek szempontja érvényesítésének. Természetesen, hogy a modern társadalomban egyre nagyobb igényeket támashatnak az oktatás tudományosságával szemben, ezért itt nyilván egy társadalmi szempont tról is szó van. Ugyanakkor az a pozitivista szemlélet, amely uralkotja a tudomány folyamatainak értelmezését, egyben meghatározza a gyermek elsajátítási folyamatairól alkotott képet, vagyis a tanulásfelfogást is, elsősorban annak induktív logikáját és empirikus jellegét.

A 20. század ugyanakkor a gyermekek szempontjának figyelembevétele területén egészen új megfontolásokat is hozott. Itt először a reformpedagógia mozgalmakról és az azokból kiinduló sokféle pedagógiai rendszerről kell szólnunk. Ezekben a gondolkodási rendszerekben az oktatás tartalma jelentős mértékben relativizálódik. A pedagógiai folyamatok tervezésében, kivitelezésében és értékelésében a gyermek személyiség, a meglévő adottságok és képességek, a gyermek szükségletek, érdeklődés és motiváció váljak meghatározóvá. A nevelés eredménye a fejlődő, autonóm személyiség, s ebben döntően az ismeretek előtt álló képességek, attitűdök, érzelmek játszik a fő szerepeket. A tanított ismeretek halmaza – szélsőségesen fogalmazva – szükséges rosszá válik, amellyel nem tudunk általánosan gyermektársaságot jövőben is érre hozzá pattanni. E pedagógiai gondolkodásmódot és gyakorlatformát szerint a rögzített tananyag túl merevvé teszi az oktatást, ez a közösség nem teszi lehetővé a gyerekek eltérő igényeihez, adottságaihoz, kölcsönöző motivációhához való igazodást.

A 20. század utolsó harmada azonban újabb fordulatot hoz az egész pedagógia fejlődésében, s ezen belül az oktatás tartalánának kijelölése kérdéseiben is. Részben a pozitivista tudományosmélet és megismerésfelfogás meghaladásának igénye, részben a modern kognitív tudományok színre lépése következtében új utak alakulnak ki a pedagógiai is a tanulási folyamatok értelmezése s a tanításelméletek terén (részletesebben lásd az V. fejezetben).

A különböző „kognitív indítatás” pedagógiai elképzelésekben a kogníció, a szervezett, rendszert alkotó tudás, a jelentés, az értelmezés és a tanulás legfőbb kérdése, s ennek eredményeképpen újra fontos kérdéséül válik az oktatás tartalma. Ennek értelmezése azonban ebben a megközelítésben a tudományközpontú felfogáshoz képest jóval tágabb, a reformpedagógiai elképzelésekhez képest pedig összetettebb és strukturáltabb. Az újabb tanulásfelfogások szerint az emberi megszerzés alapvető lényegei a már birtokolt, modulárisan építkező, tudásterelet-

139
Az oktatás tartalmának „forrásvidékei”

Az oktatási tartalom kijelölésében aktív, tudatos szerepet játszó szereplők, legyenek ők oktatáspolitikusok, pedagógiai szakemberek, tantervírók, tankönyvszerzők, illetve a gyakorlati pedagógiai feladatokat végző tanárok és tanítók, mindanynyian különböző forrásokat használnak fel oktatási tartalom meghatározásával összefüggő munkájuk során. A tartalom kijelölése azonban többé-kevésbé alárendelt az oktatás céljai kijelölésének. Éppen ezért a tartalom meghatározásának elemzése során közelebb juthatunk a jelenség jó leírásához, ha megvizsgáljuk, hogy a célok kialakításának milyen forrásai vannak.

A pedagógiai célképzés forrásait R. W. Tyler (1977) csoportosította a pedagógiai szakmában rendkívül széles körben elfogadott módon, megjelölve:

- a tanulók szükségleteit, igényeit, érdeklődését,
- a fejlődésélektan által megfogalmazott kívánalmakat,
- a tanítás konkrét társadalmi közegének elvárásrendszerét,
- a tantárgyhoz köthető tudományt és
- az adott társadalom legáltalánosabb elvárásait.

A Tyler-féle rendszerben a fenti öt tényezőből valójában csak három forrás, mégpedig a tanuló szükségletei, a konkrét társadalom igényei és a szaktudomány anyaga. A másik kettőt Tyler „szűrő”-ként írja le, vagyis olyan tényezőként, amelyek a forrásokból származó oktatási tartalom válogatását, szűrését végzik el. Ez a leírás fontos összefüggéseket ragad meg az itt általunk is vizsgált jelenségvilágából, még akkor is, ha egy sor probléma is felvetethető vele kapcsolatban. Mindenelelőtt: a fent leírt tényezők egyáltalán nem függetlenek egymástól. Hogy a tanulókban milyen
Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN)

igények fogalmazódnak meg a tanítás tartalmával kapcsolatban, az egyáltalán nem független az általános társadalmi elvárásoktól. Gondoljunk például az egyéni törekvések, a karrier lehetőségeinek mély társadalmi meghatározottságára. Ezek a folyamatok gyakran „átfestik” a tudomány által közvetített elvárásokat is, a tudományt sem tekinthetjük a többitől teljesen független tényezőnek. A tudományból vagy a neveléséletéktől következő elvárások értelmezése pedig akár egyszerű is lehet, s szolgálhat bizonyos csoportértékeket (elég csak bizonyos ideológiák feltéttelenül szükséges, „tanítandó” voltának elfogadatlatási törekvéseire gondolni). A „források” és a „szűrők” mögött valójában konkret társadalmi csoportok törekvései, azok ideológiai képe áll, s nem mindig könnyű megállapítani, hogy az oktatás tartalmát adott helyen, adott időszakban meghatározó folyamatok éppen mély társadalmi csoportok hatásainak következményei. Hatásgyakorló csoportok a politikai szervezetek, bizonyos ideológiák képviselői, a szülők, a döntéshozó és végrehajtó bürokrácia, a pedagógusok mint sajátos szakmai csoport, a tudomány emberei (s nem elvontan a tudomány), a különböző szakmai és tudományos csoportosulásokat alkotó pedagógiai szakemberek s még talán a gyerekek is. Ha az itt jelzett bonyolult kapcsolatrendszerrel és a hatásgyakorló csoportoknak az oktatási tartalom meghatározásában játszott szerepe nem felelkezünk meg, akkor Tyler rendszerét a leírás, az elemzés szintjén jól használhatjuk.

A társadalom igényeinek figyelembevétele az oktatás tartalmának meghatározásában

Mint a történeti részben láthattuk, a társadalmi folyamatok jelentős hatást gyakorolnak az oktatás tartalmának meghatározására. Egy társadalom domináns osztályai, rétegei, csoportjai formális és informális eszközökkel képesek jelentősen befolyásolni, hogy mi legyen a döntően állami irányítás alatt működő iskolarendszerben az oktatás tartalma. Csak a legmodernebb, demokratikus társadalmi berendezkedésekben és csak napjainkban erősödik az az személet és gyakorlat, amely a társadalom legkülönböző kisebbségeinek autonómitéjét biztosítja a saját iskolai folyamataik meghatározásában, a tartalom kijelölésében (lásd az oktatás társadalmi meghatározottságáról szóló részletet, amely a társadalmi meghatározottság elemzésének különböző szemléletmódjait, paradigmáit tárgyalja). A fejlett országokra jellemző és ma még uralkodónak tekinthető felfogás és gyakorlat a középosztály értékrendjét (s azon belül is bizonyos értékrendeket, mint a férfiak, az egyik nemzetiség, vallás értékrendjét) abszolútizálja és tekinti meghatározónak az oktatás tartalma kijelölésében.

Egyes pedagógiai elképzelésekben megkülönböztetik a tartalomtudás és az eszköztudás fogalmát. (Kádárné, 1978.) A tartalomtudás – egyszerűen fogalmazva – a birtokolt információk rendszere a tudatunkban, az eszköztudás viszont az a tudás, amelynek segítségével újabb tartalomtudásokat tudunk megszerezni, s amelyet segít abban, hogy a tartalomtudás elemeit felhasználhassuk a mindennapi életben, társadalmi szerepeink gyakorlása során s a munkában. Tartalomtudás egy vers ismerete vagy a másodfokú egyenlet megoldóképleténak ismerete. Eszköztudás a verselemzés módszereinek ismerete vagy olyan problémák megoldani tudása, amelyek másodfokú egyenletekhez vezetnek.

A korszerű tanuláselképzelések szerint ez a fogalompár megragad valamilyen fontos összefüggést a birtokolható tudással kapcsolatban, de használata egyben problematikus is. Problematikus a fogalomalkotás, mert az újabb keletű felfogások szerint az eszköztudás elemei is tartalomtudások. Mint már sokszor jelentük, a korszerű tanuláselképzelések nem építenek be elméleti rendszerükbe általános képességeket,
mápedig az eszköztudás eredeti értelmezésében valami ilyesmit jelentene. Ugyanakkor a különböző tartalomtudások valóban megkülönböztethetők egymástól abból a szempontból, hogy mennyire alkalmazás eszközi funkciói ellátására, s mennyire nem. A jól szervezett, gazdagon strukturált, nagy tőmegű tudás eszköztudásként funkcionál. Ilyen szerepet játszik a metakognitív tudás is, vagyis az a tartalomtudás, amely saját elmemködéseinekkel, gondolkodási folyamatainkkal kapcsolatos, amely tehát saját mentális folyamatainkra vonatkozó konstrukciók segítségével vehet részt a gondolkodás, a problémamegoldás, a tanulás stb. folyamatában. Vannak olyan tudásrendszerük (mint például az írni, olvasni tudás), amelyek nagyon sokféle tapasztalat feldolgozására alkalmazás, s egymástól akár teljesen eltérő területeken használhatjuk őket feladataink megoldása során, vagyis meglehetősen általános hatókörű tartalomtudások.

Az oktatási rendszerek fejlődésének történelmi léptékű folyamatát azt demonstrálják, hogy az emberiség egyre nagyobb része birtokol egyre nagyobb szeletet az „eszköztudás”val rendelkező tartalomtudásból. Ezt jelzi az irástudatlanság arányának jelentős csökkenése, a „jelk közékkessé tétele”, vagyis a tudás hozzáférhetőségének kitéve, ott is az egyes emberek tudásában bekövetkezett fejlődés, a több nyelv ismerete nagy tőmegben, a számitástechnika mind több ember általi megismerése és felhasználási tudása stb. Kétségtelen tény, hogy a ma embere sokkal átfogóbb, időben és térben sokkal nagyobb területeket felölő tudással rendelkezik, mint a régebbi korok emberei.

Mindezt azt jelenti a pedagógia számára, hogy mindig azokat a főbb tudásokat kell megkeresnie, amelyek képesek a legalábban a körben az emberi tevékenységekben eszközi funkciót ellátani. Nemcsak egyszerűen több tudást kell átadni a felnövekvő generációknak, hanem az emberiség tudáskincsének olyan vázát, olyan részeit, amelyek lehetővé teszik bármelyik részlet bármikor történő kitöltségét. Ebben az értelemben az iskola az egész élet át tartó tanulás, a permanens képzés, nevelés előkészítője.

Mindennél konkrét társadalmi szituációban viszonylag könnyen kijelölhetők a műveltségnek, a társadalmi tartalomrendszernek olyan elemei, amelyek az adott helyzetben különösen fontosak, amelyek valamennyi „kihívás” megfogalmazását jelentik. Az ezredfordulón, és bizton állítható, hogy ez így lesz még a következő évezred első évtizedeiben is, ezek a „kihívások” az emberiség nagy kérdéseivel, elsősorban a globalizálódás folyamatával, az emberi ökológiai felelősségeinek kérdéseivel, az emberi társadalomak belső átalakulási folyamatával, a technikának és a tudományának a társadalomban játszott szerepével, az információs társadalom formálódásával kapcsolatosak. Látni kell, hogy ezek a kihívások már ma is formálják az oktatás tartalmát, nevelési részterületek alakulnak körüli (technikai, informatikai, környezeti nevelés stb.), tantárgyak jönnek létre, amelyek ezekre épülnek (informatika, környezetvédelem, társadalomismeret stb.), s helyet követik a hagyományos tantárgyak tanterveiben is. Ezek a problémák, kihívások már egyáltalán nem közéltethetők meg a hagyományosabb, elsősorban diszciplináraorientált szemléletmóddal. Az általainak generált oktatási tartalmakat nem tudjuk hozzárendelni egyetlen tudományhoz, de az nem igaz, hogy e témák tárgyalhatók szigorúan tudományos ismeretanyagok segítségével. Komplex, keresztterületi tartalmak ezen, amelyek szinte követik a hagyományos tantársfi tanterveiben. Először általánosak, hogy a tanórai foglalkozásokon kívül, elsősorban szabadidős tevékenységekben, szakköri típusú oktatásszervezési formákban kapnak helyet, s csak azután, fokozatosan kerülnek be a „hivatalos oktatás hivatalos formáiba”.

Látjuk tehát, hogy az oktatás tartalmának kijelölése során többféle társadalmi meghatározó tényező figyelembevétele indokolt. A tantervtervűnek, a tankönyvverszögeinek vagy a pedagógusnak figyelembe kell vennie azokat a tágabb, hosszabb távon ható társadalmi folyamatokat, amelyek jelentős hatást gyakorolnak a tartalom meghatározására. Láttuk, hogy az eszköztudás struktúraalkotó szerepe miatt elölterbe állítható. Az egész életen át tartó művelődés igényeinek meghatározóknak kell lenniük a tartalom meghatározása során. Figyelembe kell venni azt is, hogy az ismeretek viszonylag gyorsan elavulnak s gyakran cserélődnek. A társadalomnak elsősorban arra van szüksége, hogy a fiatalok stabil, jól szervezett alapműveltséggel rendelkezzenek, s ez a tudás tovább építhető, könnyen kiegészíthető és megújítható legyen.
A tudományok és a művészetek szerepe az oktatás tartalmának meghatározásában

Tyler rendszerét annyiban kiegészítjük, hogy nemcsak a tudományok, hanem a művészetek – egyébként nyilvánvaló – hatásával is foglalkozunk.

A tudomány minden korban fontos szerepet játszott az oktatás tartalmának kijelölésében. Ez a szerep természetesen más és más volt annak megfelelően, hogy a tudomány „csak” az „ünneppapi” tudás átadását határozza-e meg, vagy már a szakmai tudás kijelölése volt-e a feladata. Más volt ez a szerep aszerint is, hogy a tudomány a tartalom kijelölésével kapcsolatos egész gondolkodásmódot meghatározta-e, vagyis az oktatás erős tudomány-központúsága (diszciplínaorientáltsága) érvényesült-e, vagy a tudomány egy volt a különböző tényezők között. Valószínűleg alig akad olyan ember, aki kétségbe vonná, hogy a mindenki iskola és a mindenki tudomány között az emberiség történetében nagyon szoros szálak fűződtek.

A művészetek is fontos szerepet játszanak az oktatott tartalom meghatározásában, bár a legtöbb esetben a tudományokkal együtt, kart karba öltve (az irodalom tantárgy rendszerint irodalomtudományi és művészeti ismereteket közvetít, a zenei tantárgyak meghatározói a zene mint művészet és a zenetudomány stb.).

Természetesen a tudomány és a művészetek nem teljes ismeretanyagukkal vesznek részt az oktatás tartalmában. Ez az ismeretanyag az emberiség tudáskincsének egy óriási halmaza, amely az összes felsőfokú képzést is beleszámítva sem lehet azonos az oktatás tartalmával.

Az oktatáson közvetített tudományképet a mai iskolai tantárgyakban a pozitivizmus tudományszemlélete határozza meg. Az egyes tantárgyak – jellegükből fakadóan különböző hangsúlyt helyezve a kérdésre – közvetítik azt a szemléletet, hogy a tudomány folyamatai az empirikus módszerekkel összegyűjtött részismeretek halmozásaként, majd ezek általánosításaként az elvontság magasabb szintjén álló ismeretrendszerek induktív úton történő létrehozásaként értelmezhetők.

Más tudományelméleti elképzelések szerint a tudomány folyamatai inkább elméletvezéreltek, az átfogó elméletek, gondolkodásmódk – Thomas Kuhn kifejezésével élve a paradigmák – határozzák meg egy-egy diszciplínában a tudomány működését, az empiria elsősorban a paradigmák gyakorlati, empirikusan vizsgálható következményeinek ellenőrzésére szolgál. Ez a felfogás az előbbinél kevésbé befolyásolja az oktatási tartalom meghatározását, miközben a korszerű tudományosság elméleti képe inkább ezzel azonosítható.

Az oktatási tartalomban tükröztetett tudománykép egy másik vonása, hogy e tartalom milyen mértékben s hogyan mutatja be a tudomány társadalmi beágyazottságát, képes-e és akarja-e a tudományt valóságos társadalmi folyamatként bemutatni. Az egyik megoldás a tanítás szempontjából periferikusnak tartja ezt a szempontot, s nem érvényesíti a tantárgyak tanításában, míg más megfontolások akár erre építhetik egy tantárgy vagy akár egy egész oktatási szakasz, szint tantervi rendszerrét. Hozzunk itt a természettudományos nevelésből példákat: az előbbire példa az elmúlt évtizedek hazai tanterveinek döntő többsége, amelyeket a gyerekek nagy többségének természettudományos nevelése során használtak. Az utóbbitra példa lehet jó néhány olyan fejlesztés, amelyben a természettudományok (és a technika) társadalmi alkalmazását, a természettudományos művészség társadalmi érvényességét helyezték a tartalom meghatározásának középpontjába.

A tudománykép formálásának sajátosságai is szerepet játszhatnak abban, hogy az áltudományos, illetve tudománytalan nézeteknek piacuk lehet (a szó legszorosabb értelmében, hiszen a csalás, az emberek tudományképe zavarainak a kihasználása meglehetősen jól fizet). Az iskola nem vértei
fel kellő ismerettel a felnövekvő generációkat az ilyen hatásokkal szemben, s ez csak kisebb részben tudható be annak, hogy hiányos ismeretekkel rendelkezünk, nagyobb részben inkább annak tulajdonítható, hogy az általunk birtokolt tudománykép nem megfelelő.

A művészetek oktatási tartalmat befolyásoló szerepében a tudományaival összefüggőkhöz hasonló jelenségeket figyelhetünk meg. E tekintetben is szemben áll egymással egy lényegében pozitivistának tekinthető, a művészeti tartalmaknak objektív jellegét tulajdonító, e tartalom közvetítésére épülő szemléletmód, valamint a művészeti alkotások jelentésének befogadásában történő felépítésére, az értelmezési keretek társadalmi konstrukciójára alapozott szemléletmód.

Az előző pontban látttuk, hogy az oktatás tartalma kijelölésében rendkívül nagy jelentősége van a struktúraalkotó elemek, az értelmező részrendszerek kiválasztásának. E folyamatban a tudományok, köztük a művészetekkel foglalkozó tudományok is jelentős segítséget nyújthatnak, hiszen rendelkezésre bocsátják, mintegy felkínálják saját paradigmáikat, értelmezési kereteket. A tudományos és művészeti ismereteknek az oktatás tartalmában történő megjelenítése során nem is az a döntő kérdés, hogy az új és új ismeretmorzsák, felfedezések, művek hogyan kerülhetnek be az iskolai tananyagba, hanem elsősorban az, hogy a létező paradigmák, értelmezési keretek közül melyek járulhatnak hozzá leginkább az oktatás tartalmának korszerűsítéséhez. A tudomány újabb felismerései vagy az újabb és újabb művészeti alkotások nagyon gyakran nem is lehetnek részei az iskolai tananyagnak anélkül, hogy ne tanítanánk meg az új gondolkodásmódot, az új értelmezési keretet. Kvantumfizikai ismeretrendszert nem adhatunk át a kvantumfizika paradigmájának indokolt mélységű megtanítása nélkül. A generatív grammatika elemei nem taníthatóak a gyerekeknek a művészeteiktől különállóan, a gyerekek már a tanulás elején hordoznak meg a művészeti érzelmeket, és új megközelítések elkészítéséhez csakis az új konstrukciók fogalmi változásait a művészeti társadalmi környezetben kell megjósolni. A teljesen új művészeti és tudományos foglalkozások a gyerekeknek az új tapasztalatokat és érzelmeket kell megmutatnunk, hogy azokat megkönnyítse azok értelmezését. Ugyanakkor az új gondolkodásmódként „tanítás” nem olyan egyszerű feladat, mint azt korábbi pedagógiai ismeretek alapján kell megtekinteni. A gyerekek már a tanulás elején hordoznak meg a művészeti érzelmeket, és új megközelítések elkészítéséhez csakis az új konstrukciók fogalmi változásait a művészeti társadalmi környezetben kell megjósolni. A teljesen új művészeti és tudományos foglalkozások a gyerekeknek az új tapasztalatokat és érzelmeket kell megmutatnunk, hogy azokat megkönnyítse azok értelmezését. Ugyanakkor az új gondolkodásmódként „tanítás” nem olyan egyszerű feladat, mint azt korábbi pedagógiai ismeretek alapján kell megtekinteni. A gyerekek már a tanulás elején hordoznak meg a művészeti érzelmeket, és új megközelítések elkészítéséhez csakis az új konstrukciók fogalmi változásait a művészeti társadalmi környezetben kell megjósolni. A teljesen új művészeti és tudományos foglalkozások a gyerekeknek az új tapasztalatokat és érzelmeket kell megmutatnunk, hogy azokat megkönnyítse azok értelmezését. Ugyanakkor az új gondolkodásmódként „tanítás” nem olyan egyszerű feladat, mint azt korábbi pedagógiai ismeretek alapján kell megtekinteni. A gyerekek már a tanulás elején hordoznak meg a művészeti érzelmeket, és új megközelítések elkészítéséhez csakis az új konstrukciók fogalmi változásait a művészeti társadalmi környezetben kell megjósolni. A teljesen új művészeti és tudományos foglalkozások a gyerekeknek az új tapasztalatokat és érzelmeket kell megmutatnunk, hogy azokat megkönnyítse azok értelmezését.
A tudomány tantárgyak feletti egyeduralkodó szerepével szemben áll egy komplex látásmód érvényesítése. Ennek gyakorlati megvalósítása során olyan oktatási programok jönnek létre, amelyekben a tudományos ismeretek az egyik fontos forrást jelentik, de szerves egységéért képeznek azzal a tudással, amely a társadalmi felhasználás során, az emberi élet legkülönbözőbb területein, így nem utolsósorban a művészetekben és a hétköznapi tevékenységben váló fontosság. Szerepet kapnak az etikai, a világnézeti kérdések, illetve átalakulásának a szerepére, amennyiben e komplex tartalom már nemcsak a tudományos ismeretek elsajátítását céllozza, hanem az életre való felkészítést, a legkülönbözőbb társadalmi szerepek elsajátítását is. Ezzel e komplex tartalmú tantárgyak képesek a tudomány és a művészetek gazdag társadalmi beágyazottságát is tükröznö.

Mit és hogyan vegyünk figyelembe tehát a tudomány és a művészetek szempontjának érvényesítése során, ha tantervíróként, tankönyvszerzőként vagy pedagógusként kell oktatási tartalom meghatározásával foglalkoznunk? A tantervek és a tankönyvek megalkotása és a gyakorlati pedagógiai munka során a tudomány valóságos társadalmi beágyazottságának megfelelő tükröztetése a fejlesztési folyamatok egyik fontos szempontja lehet. Elsősorban a komplex tartalmú tantárgyaknak a törzsfonásként és fiatalok számára megfelelő integrációja lehetőséget nyújthat, hogy a piac és az emberek egyéni céleteket egyszerűsíthessék, a különböző technológiai megközelítések használatát lehetőséget nyújtsák.

Az oktatás tartalma és a mindennapi élet vagy másképpen: a közvetlen társadalmi környezet igényei

Korábban láttuk, hogy a hétköznapi tudás mind a felülről lefelé, mind az alulról felfelé építkező iskolarendszerben átadott tudás része volt. Az emberek szocializációjuk során igen nagy mennyiségű ismeretet, képességet, készséget, attitűdöt sajátítanak el annak érdekében, hogy a mindennapi életben – és nem a társadalmi munkamegosztásban – szerepet játszjak, hogy kezeljek és kezelhetjük társadalmi kapcsolatrendszereket, megteremtsék életfeltételeiket. Mind a szakmai tudás átadásában, mind a társadalmi munkamegosztásban a személy és a társadalom kölcsönhatóan egymástól elhangzó viselkedést, képességet, illetéktelenséget. A tudományok és a művészetek által sajátított személyes, kulturális erőforrásokat meghatározták, amelyek a hosszú távon megőrizhető tudásanyag kiválasztására szolgáltak.

Megfigyelhetjük, hogy az általános képzés ideje nő, és egyre élesebbé válhat a szakképzés intézményesített formáitól. Az általános képzés szolgáló oktatási tartalmak pedig egyre nagyobb körben ölelik fel a hétköznapi tudás és az ünnepnapi tudás elemeit. Ugyanakkor – s ezt is említettük már többször – a felülről lefelé építkező logikája jelentős mértékben rányomhatja bélyegét e tendencia érvényesülésére. Bizonyos társadalmi körülmények között – s az ezredforduló körül Magyarországra érvényesnek látszik a megállapítás – az általános képzés vége felé a fiatalok egyre inkább a továbbtanulási sikerek változásait, s a képzés módjait és formáitól is szélesebb hatására jut. Ennek a következménye, hogy a teljes egészében a végső edzési eredmények változását a művészetek, az oktatás és a társadalmi környezet igényei alapján kell értékelni.
feltétlenül lenne helye minden elemnek az általános képzésben. Ezt a jelenséget az egyoldalú tudomány-központúság fogalmával jellemezük. A világ oktatási rendszereinek fejlődésében megfigyelhető az az a tendencia, hogy a specializáltabb, továbbtanulásra orientáló képzés egyre inkább csak az általános képzés utolsó éveire s akkor is csak a preferált tantárgyakban történő, differenciált haladásra lesz jellemző. Visszaszorul tehát a továbbtanulásra orientáló képzés, pontosabban nem terjed ki a képzés egészére, s nem terjed ki differenciálatlan módon minden érintett területen minden tanulóra. A helyét az általános képzés foglalja el, amely továbbtanulási törekvésektől függetlenül nyújtja a tudásszerzés lehetőségeit, olyan tudásért, amely a továbbtanulás és a leendő szakma tanulásának megalapozásában is, az egész életen át tartó tanulás feltételeinek megteremtésében is, de az állampolgári lébén, a családban, a magánéletben, a másokkal való kapcsolatok kezelésében is jól felhasználható. Az utóbbi tudáscsoport licensztet jelenti a képzési és tudásfejlesztés az oktatás során.

Ha egy iskolarendszerben úgy nő a hétköznapú tudás átadása iránti igény, illetve ténylegesen úgy nő az ilyen elemek aránya a tantervekben, hogy közben nem enyhül a felülről lefelé építkezés hatása, nem szorul vissza egy értelmes szintre a továbbtanulási orientáltság, akkor abban az iskolarendszerben hamar nyilvánvaló válik a célok kuszasága, feszültségek keletkeznek a rendszerben, túlzsfúltak lesznek a tantervek. Sok jel mutat arra, hogy Magyarországon az oktatási rendszer alakulása a huszadik század végén ebben a helyzetben került.

Félreértés ne essék, a megoldás nem az, hogy aki egy tantárgyból nem fog felvételizni, az már az általános képzés utolsó, leginkább differenciált szakaszában (a magyar iskolarendszerben a 11. és 12. évfolyamon) egyáltalán ne terjed többé azt a tantartját. A társadalom érdeke is, hogy az a művőslég, amelyet az általános képzés keretei között meg lehet szerezni, magas színvonalú, a hétköznapú életben és a szakmai felkészülésellen, illetve később a munkamegosztásban is jól alkalmazható legyen. Ez magas színvonalat feltételez, de úgy, hogy az adott tantárgyai területen nem felvételizők rendkívül differenciált módon, valóban a hétköznapú és az ünnepnapi tudás elemeit s nem a szorosabban vett szakismertetéseket sajátíthatja.

A közvetlen társadalmi környezet igényei természetesen nem csak a hétköznapú tudás szempontjából befolyásolják az oktatás tartalmát. A szülőknek elképzeléseik a szemcrewének ismeretével kapcsolatban, az iskolából kikerüleve gyermekekkel alkalmazó intézmények, gazdasági egységek bizonyos elvárásokkal rendelkeznek, az elvárásaiak gyakran közvetlenül is megfogalmazzák, a fenntartónak is vannak követelményei az iskolával szemben. Természetesen ismét a hatásnyakorló csoportokról van szó, töltük függ – ahogy már fentebb jeleztük –, miként érvényesülne a társadalmi folyamatokban az egyes elképzelések, igények. Ezek nem feltétlenül illeszkednek jól egymáshoz, ha az oktatás tartalmának meghatározásában játszott szerepüknek fektünk, sőt néha lényeges ellentmondás lehet közöttük. A tantervefjesztőknek, általában mindenfajta oktatásváltozást ismételd, és azokban a teljességeségben részt vevőknek, de a napi pedagógiai munkát végző tanároknak és tanítóknak is az a feladatuk, hogy ezeket az igényeket megismerjék, összhangba hozzák a gyerekek törekvéseivel, együttműködőként, valamint saját meggyőződésükkel.

Az oktatás tartalma és a fejlődésélektan követelményei

A világban a 20. század végén kétféle elképzelés dominanciája mutatható ki a fejlődésélektani szempontok oktatási tartalmat meghatározó szerepének érvényesítésében. Az egyik felfogás a fejlődésélektani szempontok oktatási tartalmat meghatározó szerepének érvényesítésében. Az egyik felfogás a fejlődésélektani szempontok oktatási tartalmat meghatározó szerepének érvényesítésében.
A reformpedagógiai törekvések hazai terjesztőjeként Nagy László dolgozott ki a 20. század elején olyan didaktikai rendszert, illetve tantervet, amely a gyermek érdeklődésének formálódására, s így alapvető gyermekekéletká és fejlődésélektá bázisra építette az oktatási tartalom meghatározását. „Didaktika gyermekekfejlődési alapon” (1921) című művének megfontolásai, következtetései ma is mintául szolgálhatnak arra, hogyan vegyék figyelembe a komplex oktatási rendszerek, illetve tantervek kidolgozói a gyermekek fejlődésének törvényszerűségeit, bármilyen elméleti keretekben is értelmezik azokat.

Az életkori sajátosságok léteére és a gyermekei fejlődés határozott szakaszaiból szakaszként gyermekek érdeklődésének formálódására épülő elképzelés keretében meghatározott sajátosságok befolyásolják az adott korban a tantárgyak tanterveinben megjelenő tartalmakat. A gondolkodásmód szerint nem szabad olyan tartalmak elsajátítását kitűzni adott fejlődési szakaszból, amelyek nem adekvátak azon a szinten, és olyan feladatokat adni, amelyeket életkori sajátosságai miatt nem tudnak megoldani a gyerekek, illetve nem szabad „alultervezni” sem, vagyis olyan követelményeket támogatni, amelyek korábbi életkorok sajátosságait illeszkednének.

A másik, a konstruktivizmus gondolatkörévé épülő elképzelés mondani el a modern fejlődésélektának igényeinek megfogalmazásával járul hozzá az oktatás tartalmának a meghatározásához, hogy csak olyan tartalmak tervezhetők egy adott oktatási szakaszból, amelyekhez elegendő és megfelelően szervezettek az előzetes ismeretek és tapasztalatok, s amelyeknek megfelelően, mint ismeretek, ennek alapján megszervezhetők a tantervek és a megfelelő tanulási környezet.

A konstruktív pedagógiai paradigma nem feltételezi, hogy léteznének bármilye életkori sajátosságok, e felfogás szerint pusztán arról van szó, hogy a kisebb gyerekek az adott probléma, tanulási feladat megoldásához még nem rendelkeznek kellő előzetes tudással, még képtelenek értelmezné az adott tartalom elsajátítása során szükségessé váló tapasztalatokat. Ugyanakkor a kognitív rendszerek (tudásrendszerek) fejlődésének kutatásai kimutatják a fejlődésnek bizonyos mintázatát, a gyermekei elképzeléseit (naív elméletek, gyermekekéletká elemek) sokszor kulturálként független, de számos esetben a sajátos kultúrákhoz kötött fejlődési dinamikáját. Vagyis ebben az elkéletben teljesen általános életkori sajátosságokról nem, de a tartalomfűggő struktúrák fejlődésének folyamatáról mindenféle beszélhetünk, s ezt az ismeretet figyelembe is kell venni az oktatási tartalom meghatározása során.

Hogyan vehető mindez figyelembe?

Mindenelethű az oktatás tartalmát „fel kell építeni”. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek adott tananyaggal kapcsolatos elsajátítható folyamatát úgy kell kialakítani, hogy az egyes részek egymásra épüljenek, egy adott rész a következő részek formálásának feltételeit is megteremtse, s közben maga a tudásstruktúra alakuljon, ne csak egyszerűen egymásra rétegződjön, ne csak kumulálódjának az ismeretek s az okokból formálódó képességek. E folyamatban az életkori sajátosságokra építő elképzelés az értelmi fejlődés szakaszait veszi figyelembe, a konstruktivizmus pedig azt, hogy milyen fogalmi változásokon kell keresztülmennünk a gyerekeknek.

A konstruktivizmus fejlődésélektánai kiindulópontjai szerint minden korszakban alapvető szerepet játszanak a már más szempontok szerint fontosnak talált átfogó fogalmarendszerek, az adott műveltségnyag nagy összefüggései. Az életkori sajátosságokra alapozó szemlélet a korai szakaszokban előtérbe állítja az integráltabb, még nem disziplinárisan szervezett tudárszerveket, illetve szintén hangsúlyozza a későbbi fejlődésben az átfogó, abstrakt fogalmak kiemelt szerepéét. Ha nem egyszerűen tudást, hanem tudárszervezt, vagyis szoros struktúrával jellemzhető szisztémát kell építenünk, akkor alapvető szerepet kell szánni a szervező, összefoglaló, az átlátást megkönnyítő elemeknek. A konstruktivista látásmódban szerint ilyenek már eleve vannak a gyerekek tudatában, csak nagyon sokszor nem veszünk ráuk tudomást. A tantervírónak,
a tankönyvszerzőnek, a tanító pedagógusnak tudnia kell, hogy milyen naiv elméletekkel, sajátos fogalomrendszerekkel rendelkeznek a tanulók, milyen lehet az az implicit tudás (nyelvileg nem megformálható, illetve nem megformálódó, nagyon mély meggyőződéseken nyugvó, a tapasztalatok által állandóan megerősített tudás), amely a tanulási folyamatokat alapvetően szabályozza, s ehhez igazíthatók az oktatás tartalmának elemei is.

Az életkori sajátosságokra apelláló elképzelés szerint különösen a gyermek első iskolai éveiben a konkrét, empirikus megismerési formákat elősegítő oktatási tartalmak a megfelelőek, vagyis az oktatás tartalmának meghatározása során a konkrét, önálló tapasztalatszerzés lehetőségeit kell beépíteni. A konstruktivista elképzelés számára is fontosak természetesen a tapasztalatok, az életszerűség, a konkrét jelenségekkel, tárgyakkal, anyagokkal stb. való kapcsolatba kerülés, azonban az oktatási tartalom meghatározásában ez a szempont alárendelődik a gyermek már meglévő, konstruktív folyamatokban formálódó világállításával kapcsolatos törvényviszonyok érvényesítésének. A konstruktivista tehát, ha az oktatási tartalom meghatározásával foglalkozik, a gyermeki világkép fejlődéséről kialakult eddigi ismeretekre támaszkodik elsősorban, s ennek keretében veszi figyelembe, hogy az oktatási tartalomnak biztosítania kell a minél gazdagabb tapasztalatszerzést.

Mindkét felfogásmód keretei között jól alkalmazható a tartalom kijelölése során a kontextuselv. Arra alapozva, hogy a gyerekek a legjobban úgy képesek elsajátítani az új ismereteket, ha azok számukra ismert, gyakorlati, életszerű szituációkon, tárgyakkal, anyagokkal stb. való kapcsolatba kerülés, azonban a fejlesztés területeinek kijelölésében igazodjanak ehhez az elvhez. Ez sokszor azt jelenti, hogy egy-egy új téma tanulásán kívül meglévő tapasztalatok felépítésével, átkódolásával, új kontextusba helyezésével, új kontextusba helyezésével érdemes kezdeni, érdemes olyasmivel foglalkozni, ami szinte hídát képez a gyerekek gyakorlati ismeretrendszere, valós élethelyzete és a megtanulandó információk, az fejlesztendő képességek és attitűdök között.

Az oktatás tartalma és a differenciálás

A „gyűjtőponthoz” érkeztünk. Minden oktatásfejlesztési, tantervírói, tankönyvszerzői, gyakorlati pedagógiai erőfeszítés akkor kamatozik, amikor a gyerekekben tudásstruktúrák, konstrukciók jönnek létre, képességek, attitűdök formálódnak. A gyermek szempontjának figyelembevételéhez természetesen mindenki jelentős, a pedagógus feladata, hiszen a tartalom meghatározásának más tényezői nem kerülnek közvetlen kapcsolatba. Ez nem jelenti azt, hogy ebből a szempontból semmilyen szerepük nincs. Mindenevelőtt a differenciálás eszközeire a biztosítása lehet egy tantervön vagy egy tankönyvszerző feladata. Ez az, valószínűséggel differenciális tanulási környezetet a pedagógus fogja megteremteni, de amennyire lehet, ezt segíteni kellene tőle független eszközökkel is. Ez egyre inkább olyan tanterveknek és taneszközöknnek (köztük tankönyveknek) kellene születniük, amelyek a mainál sokkal jobban segíthetik a pedagógus differenciáló munkáját elsősorban alternatív tartalmak megadásával. Ez hozzájárul az alternatív tartalmak megadásához, amelyek a mainál sokkal jobban segíthetik a pedagógus differenciáló munkáját. Ez hozzájárul az alternatív tartalmak megadásához, amelyek a mainál sokkal jobban segíthetik a pedagógus differenciáló munkáját.
Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN)

társadalmat akarunk kialakítani, s ráadásul a modern kor igényeinek megfelelő hétköznapi, ünnepnapi és szaktudással rendelkező fiatalokat akarunk kibocsátani az iskolákból, akkor a differenciális pedagógia gyakorlatát el kell sajátítanunk.

Az oktatási tartalom kiválasztásának módszerei

Az oktatás tartalmának kijelölésével foglalkozóknak (tantervíróknak, tankönyvszerzőknek, pedagógusoknak) figyelemmel kell kísérmük, s ha szükséges, akkor alkalmas eszközökkel vizsgálniuk is kell

• a munkájukat befolyásoló társadalmi folyamatokat,
• a tudományos ismereteket s általában a tudományosságot,
• a hétköznapi élet során az egyéneken szemben megfogalmazódó elvárásokat,
• a fejlődési alaptanok elemzése és megértése,
• a tanulók szükségeit, vagyis a differenciálás iránti igényeket.

A következetes tantervfejlesztésnek, illetve a pedagógus tervezői munkájának természetes része a fejlesztés és a napi pedagógiai gyakorlat szempontjából fontos, az előzőekben is elemzett összefüggések, folyamatok elemzése, kutatása, e feladatra hozzáértő szakemberek bevonása. E munka során felhasználhatók a pszichológia, a szociálpszichológia, a szociológia, a politológia, a közgazdaságtudomány és más diszciplínák eredményei, de adott esetben szükség lehet önálló vizsgálatok elvégzésére is.

Az oktatási tartalom kiválasztásának módszerei

A társadalmi elvárások s a hétköznapi életre való felkészítés igényeinek megismerése a dokumentumok, hírforrások (például újságcikkek, tanulmányok) tartalomelemzése, egy konkret társadalmi szituáció különböző intenzív eszközökkel történő megismerése (kérdőíves, interjúos kutatások) lehetnek például megfelelő módszerek. Alkalmaz be erre a feladatra szükebb vagy tágabb körben pedagógiai ankétok, megbeszélőesetek sorozatának szervezése, amelyeken feltárhatók az iskolában tanítandó tartalommal szembeni elvárások. Minden ilyen vizsgálat, feltárás eredménye természetesen kritikus elemzést igényel, hiszen az iskola soha nem tükröztetheti automatikusan a környezet elvárásait. Már csak azért sem, mert ezek az elvárások gyakran egymásnak is ellentmondók.

A tudományok szempontjának figyelembevételével során indokolt akár a tantervfejlesztésben, akár a hétköznapi pedagógiai munka tervezése során fogalmi elemzést végezni, ahogyan azt a tudományos diszciplína és a művészettróntéti elemzésének szinte felkínálják. Ez természetesen azt is igényli, hogy eldöntsük, mely tudományos látásmód, paradigma alapjai szerint folytatjuk az oktatómunkát. Gyakori, hogy választani kell különböző, egymásnak ellentmondó elkötelezéseket között, még akkor is, ha gyakran előfordul, hogy az oktatás tartalmanak meghatározása során többféle paradigmát is szerepeltetni kell. Indokolt lehet a terület tudományos, művészeti szakemberei véleményének kikérése. Ez is történhet többféle formában (fejlesztőmunkákba, tantervértékelésbe való bevonás, komplex fejlesztői team kialakítása, interjúk készítése, véleményeztetés, lektoráltatás stb.). A tapasztalatok szerint rendkívül hasznos az adott tudomány vagy művészeti ág történetének áttekintése a munkálatok során. Ennek nemcsak a mondanivaló tisztázásában lehet nagy jelentősége, hanem a gyerekének kognitív fejlődési folyamatainak felvázolásában is. Az újabb kutatások
fényében egyre biztosabban állíthatjuk, hogy a gyerekek egy-egy tudásterület-specifikus kognitív rendszerének fejlődése nagyon sok hasonlóságot mutat a tudományos paradigmák, illetve a művészeti ágak fejlődési folyamataival. A gyakorlatban akár a fejlesztőmunka, akár a hétköznapi pedagógia tevékenység tervezése során rendkívül hasznos lehet a releváns folyóiratok legfrissebb számainak, kiállítások anyagának áttekintése, a legújabb kézikönyvek által mutatott főbb fejlődési irányok azonosítása, olyan dokumentumok elemzése, amelyek a tudományos és a művészeti fejlődéssel kapcsolatban tartalmaznak információkat. Ugyanígy pontos feladat a hétköznapi alkalmazásokra vonatkozó ismeretek összegyűjtése, felhasználva a napilapok, a híradásokat. Sokszor egy-egy aktuális, a közvéleményt is erősen foglalkoztató tudományos vagy művészeti kérdés akár át is alakíthatja a tanított tartalom egy részét (például számos biológiai és egészségnevelési programban volt ilyen hatása az AIDS megjelenésének, s figyeljünk fel arra, hogy a média napi jelenségei is olyan befolyásolják néhány területen a művészeti nevelést).

A fejlődéslelektan alapján megfogalmazható igények figyelembevétele természetesen ezeknek az igényeknek az alapos elemzésével lehetséges. Mint láttuk, vállalni kell bizonyos elkötelezettségeket, meg kell mondanunk, mely fejlődéslelektani paradigma határozza meg munkánkat. Ha valaki inkább az életkori sajátosságok figyelembevételét tartja fontosnak, akkor nyilván be kell építenie az oktatás tartalmába azokat az elemeket, amelyeket az ilyen irányultságú elemzések, kutatások tartottak fontosnak, s természetesen ez a helyzet akkor is, ha valaki számára inkább a konstruktivista, a tudásterületek gazdagítására és a fogalmi változások folyamata alapján megfelelő fejlődéslelektani koncepció lesz irányadó. Sok ponton kapnak majd eltérő eredményt, ezek egyaránt indokolhatóak lehetnek. A pontos inkább a következetesség, egy megadott fejlődéslelektani paradigmá követése.

A gyermek szempontját a tantervek, oktatási programok, a taneszközök, a tankönyvek szerzői a differenciálás eszközrendszerének megtervezése során veszik figyelembe. A differenciálás érdekében szükséges alaposan számnak sorra azokat a különbségeket, amelyek a tanulók között a reális tanítási gyakorlat során fontosnak mutatkoznak. A szakirodalom is nyújt erről tájékoztatást, de egy-egy konkrét tervező, fejlesztő munka során, bizonyos területeken kisebb vizsgálatok elvégzése is szükségessé válhat e kérdésben. Ezenkívül szükséges a tanulók közti különbségeket az adott tantárgy követelményei elsajátításában elért színvonalon túl még számos szempontból, így elsősorban az érdeklődési területeket, a tanulás során kialakuló preferenciákat, az eltérő képességstruktúrákat, a gyengeségek és erősségek eltérő rendszereit, a nyelvi, kulturális különbségeket kell figyelembe venni. Lényegében ugyanez vonatkozik a pedagógusokra, a konkrét pedagógiai gyakorlatra is azzal a sajátossággal, hogy itt már nemcsak e különbségek „spektrumát”, lehetséges variációkat kell figyelembe venni, hanem a konkrét tanulócsoportban való konkrét jelentkezésüket is.

Összefoglalás

Ebben a fejezetben az oktatás tartalmának a pedagógia tudományában és hétköznapi gyakorlatában egyre összetettebbé váló fogalmát, alakításának folyamatait mutattuk be. Megismerkedünk a fogalom meghatározásának nehézségeivel, amennyiben az oktatás tartalma egyszerre jelenik meg az ideológiákban, az oktatáspolitikai törekvésekben, a különböző szinteken létrehozott tantervekben, a tudomány anyagában, a pedagógusok terveiben, az összetett tanulási környezetek nem szándékozott hatásaiban, vagyis a rejttet tantervben.

Az oktatás tartalmának szaktudásra, ünnepnapi tudásra és hétköznapi tudásra való felosztása értelmezési kereteit nyújt a társadalmi egyenlőtlenségek oktatás során történő átörökítésének megértésében, a történeti folyamatok leírásában.

A történeti elemzés számos fejlődést gyömölcző a gyermek szempontjának vizsgálata az oktatás tartalmának formálásában. Megállapítható, hogy a gyermek szempontja a nevelés történetében csak fokozatosan válík jelentőssé, és széles körben csak a 19. században lett az oktatás tartalma meghatározásának egyik legfontosabb szempontja.
Feladatok

1. Elemezze egy szabadon választott műveltségi kör bármely témájának tanítását abból a szempontból, hogy milyen módon viszonyulnak egymáshoz a témát tartalmával kapcsolatban (a) az általános társadalmi elvárások, (b) egy a témát tartalmazó tanterv, (c) egy konkrét pedagógus terve, (d) a részben a rejtett tanterv hatására is kialakuló, a gyerekekben valóságosan kiépülő tartalom! A szituáció lehet fiktív is, ilyen esetben kísérelje meg modellezni a tartalom meghatározásának különböző szintjei között kialakuló különbségeket, ellentmondásokat.

2. Gyűjtsön össze néhány illusztráló példát a rejtett tantervnek a tanított tartalmat módosító, befolyásoló szerepével kapcsolatban! Egy segítő példa: a tervező pedagógus szakmai felkészültsége, elkötelezettségei, érdeklődése jelentősen befolyásolhatja a tanítandó tananyag kiválasztását, az egyes részek hangsúlyát.

3. Válasszon ki két pedagógiai gondolkodót a következő felsorolásból, s hasonlítsa össze oktatási tartalommal kapcsolatos nézeteiket: Aquinói Tamás, Juan Luis Vives, Jan Amos Komensky, Johann Heinrich Pestalozzi, Georg Kerschensteiner! Ilyen szempontokra gondolhat például: milyen pedagógiai gondolkodásmóddal, paradigmával vagy maga a kínáló, milyen szerepet kap bennük a társadalmi igények szempontjában. Valamint a gondolkodási úgy érzi, milyen változásokból erednek a tanítások?

4. Gyűjtsön össze 10–10 példát (önállóan vagy a NAT felhasználásával) szakmai, hétköznapi és ünnepnapi tudáselemekre!

5. E feladat megoldásához alkossanak négyfős csoportot, s azon belül is rendeződjek párokba! Felkészüljenek meg a kér déshez, hogy a mai magyar oktatásban mennyire érvényesül a felülről lefelé építkezés, az erős továbbtanulásra orientáltság. Kezdetben az egyik pár képviselje azt a véleményt, hogy ez az értékkritikus meghatározás az egész magyar oktatási rendszerben, a másik pár támadja ezt a véleményt. A vita első fordulójának lezárása után cseréljek szerepet, megint legyen egy rövid felkészülés, majd újból vitassák meg a kérdést! A legvégén beszéljek meg, hogy a csoportukban van-e töbrebbi vélemény, s mi annak a tartalomta!

6. Keressen a NAT-ban legalább 10–10 példát eszköz- és tartalomtudásra! Az eszköz- és tartalomtudások esetén keressen néhány olyan tartalomtudás jellegű elemet, amelyek szükségesek az adott eszköz- és tartalomtudás kialakulásához!

7. Elemezze, hogyan vélekedett a tudomány és oktatás kapcsolatáról René Descartes, John Locke és Ellen Key! Fontosnak tartotta-e a tudomány szerepét az oktatási tartalom kijelölésében, milyen tudományt tartott relevánsnak ebben a folyamatban, csak a tudományok ismeretanyagát tartotta meghatározónak, vagy ennél szélesebbeg ragadta meg a tudományok szerepét, mennyire vette figyelembe a tudomány reális társadalmi szerepét e témával kapcsolatos elképzeléseinek kialakítása során?

8. Elemezze a NAT valamely műveltségterületéhez tartozó szövegét vagy egy kerettanterv egy részletét a következő szempontok alapján:
Az oktatás tartalma (NAHALKA ISTVÁN)

• Milyen tudománykép közvetítését sugallja a szöveg?
• Vannak-e hétköznapi tudáselemek a szövegben, ezek újaknak tekinthetők-e (a korábbi tantervekhez képest)?
• Vannak-e olyan elemek, amelyek a modern társadalmak problémáit állítják középpontba, s melyek ezek?

Irodalom


FERGE ZSUZSA (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága
(Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 4.) Akadémiai Kiadó, Budapest.


8. fejezet - A tanterv (BALLÉR ENDRE)

A fejezet témakörei

• A tanterv értelmezésének változásai, pedagógiai összefüggései
• Az oktatás tartalma a tantervben, kiválasztásának fő szempontjai
• Tantervi modellek az oktatás tartalmának elrendezésére
• A tantervi értékelés szerepe, fő jellemzői
• Újabb tendenciák a tantervnek az oktatás tartalmi szabályozásában betöltött szerepében
• A tantervelmélet 19–20. századi meghatározó koncepcióinak áttekintése.

Bevezetés

Amióta mintegy fél évezrede a tantervek megjelentek az iskolai oktatás színterén, eleinte praktikus cél, a tananyag kijelölését, tervezését szolgálták. Később, a 17. század második felétől (Comenius idejétől) ez a gyakorlati cél elméleti alátámasztást is kapott, kiszélesedett. Egyre több tankönyv született, amelyek nemcsak tananyagok voltak, hanem egyben tantervként is funkcionáltak. A 19. század végétől a tananyagokkal, tantervekkel kapcsolatos tapasztalatok már elméleti rendszerezésekig is eljutottak, s a pedagógia, legtöbbször az oktatásmélet részvévé váltak. (Nagy S., 1981: 19–39.) A tantervvel kapcsolatos kérdések alapjainak tárgyalását a didaktika rendszerében helyezzük el, részben önálló fejezetként, részben úgy, hogy tankönyvünk számos más fejezete is foglalkozik tanszakkénti kérdésekkel (például elsősorban az oktatás céljairól, tartalmáról, folyamatáról, az értékelésről, az iskolai oktatómunka tervezéséről szóló részekben). Ez az összefoglalás a tantervnek azokat a sajátos, viszonylag önálló területeit tekinti át, amelyek részben hagyományosan központi témáikként (például az iskolai tananyag kiválasztása, elrendezése), részben újabban kerültek előtérbe (például a tanterv szerepe az oktatás tartalmi szabályozásában, tantervelméleti koncepciók). Vizsgálatok sora mutatja, hogy a tantervek mint hivatalos dokumentumok, előírások, útmutatások különböző módon befolyásolják a pedagógusok szemléletét, oktatását. Gyakran nem is közvetlenül, hanem közvetve, a tankönyvek, taneszközök, vizsgakövetelmények, felmérések, sőt még a nem tervezett, nem tudatos „rejtett” hatások áttételével hatnak a tanítás-tanulás gyakorlatára. Indokolt tehát, hogy ennek a hatásrendszernek, mint a pedagógiai, didaktikai kultúra, tudás (különösen Magyarországon) nagy hagyományokkal rendelkező, meghatározó, a jelenben és várhatóan a jövőben is fontos területével a didaktika is foglalkozzék.

A fejezet elsősorban azokat a problémákat állítja előtérbe, amelyek megoldására, kezelésére a pedagógusnak szemlélete kitágítása, tudása elmélyítése, eredményes nevelő-oktató munkája érdekében szüksége lehet.
A tanterv értelmezésének változásai, pedagógiai összefüggései

A tanterv első megközelítésében az oktatás tartalmának kiválasztását és elrendezését szabályozó dokumentum. Meghatározza egy adott iskolatípus, -fokozat, intézmény céljaival és a tanulók fejlődésével összhangban álló tananyagoknak, tantárgyainak rendszerét, időkereteit, szakaszokra (többnyire évfolyamokra) bontott fő témáit, az egyes szakaszok végén a tanulók tudásának értékelését megalapozó teljesítmények legfontosabb jellemzőit, esetenként útmutatásokat, ajánlásokat nyújt az oktatás eszközeire, módszereire, szervezeti keretekre is. (Ballér, 1996: 469; Báthory, 1997: 158–164.) Csoportosításuk többlefélé rendezőelv szerint történhet.

Hatáskörük szerint megkülönböztethetünk központi (országos, területi, fenntartói iskolákra érvényes előírásokat tartalmazó), csak az egyes iskolákra érvényes helyi, valamint a 20. század utolsó évtizedeitől sok országban alkalmazott kétpólusú (alapjaiban, kereteiben országos, ugyanakkor részleteiben és kidolgozottságában a helyi, iskolai tartalmi önállóságot előtérbe állító) tantervet.

A tantervi tartalom jellege szerint vannak tananyag- és ismeretközpontú (tematikus), tevékenység- és képességközpontú (didaktikus), teljesítmény-, követelményközpontú (taxonomikus, az oktatás egymásra épülő eredményeire, „kimenetére” összpontosító), valamint folyamatközpontú (az oktatás folyamatát szem előtt tartó) tantervek, de ezek a típusok sok esetben össze is kapcsolódnak egy vagy több ismérv előtérbe állásával. (Vö.: Szebenyi, 1993: VII–XII.)

„Műfaj” szempontjából beszélhetünk a tananyagot röviden, vázlatosan megjelölő „sillabuszról”, az oktatási célokat, a tananyagok kiválasztásának, elrendezésének, feldolgozásának összefüggéseit előtérbe állító tantervi rendszerről, az oktatás folyamatát a célóktól az eredményekig átfogó „curriculum”-ről (a latin ‘versenyfutás’, ‘körforgás’ szóból, amelyet már a középkorban is használtak tantervértelemben, s főleg az angolszász nyelvtörzseken ma is a tanterv szinonimája). Újabban a „képülsős” tartalmi szabályozás műfaja az alaptanterv (‘core-curriculum’, a latin ‘core’, ‘szív’ szóból, magyarul „magtantervnek” is nevezik). Ez az oktatás központilag meghatározott, a személyiség- és képességfejlesztést szolgáló, mindenütt érvényesítő központi tartalmának lényegét adja meg, alapot szolgáltatva a tanárok, az ellenőrzések, értékelések, valamint a helyi, iskolai tantervek kialakítása számára.


„Az elnevezés összefoglalóan utal mindazokra a pszichikus képződményekre (viselkedési sajátosságok, reakciómódok, attitűdök), amelyeket szervezett, intézményes tanulás keretében sajátítunk el, ám amely tartalmak nincsenek hivatalos tantervben megfogalmazva.” (Szabó, 1997: 260; vő. Szabó, 1988.)

A tanterv említett értelmezéseit az alábbi táblázat foglalja össze:
VIII.1. táblázat - A tanterv különböző értelmezéseinek, szempontjainak összefoglaló táblázata

<table>
<thead>
<tr>
<th>A tanterv mint dokumentum (objektiváció)</th>
<th>központi</th>
<th>helyi</th>
<th>kétpólusú</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hatáskörük szerint</td>
<td>tananyag-, ismeretközpontú</td>
<td>tevékenység-, képességközpontú</td>
<td>teljesítmény-, követelmény-központú</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>folyamatközpontú</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A tartalom jellege szerint</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>tananyag-, ismeretközpontú</td>
<td>tevékenység-, képességközpontú</td>
<td>teljesítmény-, követelmény-központú</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>folyamatközpontú</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Műfaj szerint</td>
<td>sillabusz</td>
<td>tantervi rendszer</td>
<td>curriculum</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>alapanterv</td>
</tr>
<tr>
<td>A deklarált objektív tanterv szubjektív vetületei</td>
<td>„lefordított” tanterv</td>
<td>„elsajátított” tanterv</td>
<td>„rejtett” tanterv</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Az oktatás tartalma a tantervben; kiválasztásának fő szempontjai

Az oktatás tartalmával foglalkozó előző fejezetben megvilágítást kapott a tartalom fokozatos kitágulása, összetettebbé válása, összefüggése a nevelés-oktatás céljaival, a társadalom gyakorlatával, kulturájával, a tanulók fejlődési sajátosságaival, taníttási-tanulási tapasztalataival, tevékenységeivel.

A tartalom a tanterveknek is központi kategóriája. Ez eleinte elsősorban a tananyaggal volt azonos. Később azonban értelmezése kitágult, összetettebb lett és súlypontjai átrendeződtek. Napjainkban a tantervi tartalom nem azonosítható a tananyaggal, és a következő összetevőkből, rétegekből tevődik össze:

- **Ismeretek.** Ezek ma már nem részletesen felsorolt tények, adatok halmazai, hanem nagy hatásúnak bizonyult koncepciőváltó tudásrendszerek, elvek, törvényszerűségek, elméletek, szabályok összefüggései.
- Az ismeretek megszerzését, felhasználását, alkalmazását, továbbfejlesztését szolgáló képességek, cselekvésbe ágyazható, transzformálható kompetenciák.

Nagy József szerint „a személyiség hierarchikus, egymásba ágyazódó komponensei: a kompetenciák, a hozzájuk tartozó motívum- és tudásrendszer, amelyeknek összetevői a motívumok, a képességek, az ismeretek, a készségek és a pillanat tört része alatt megvalósuló rutinok”.
(Nagy J., 2000a.) Kiemelkednek ezek közül az ún. „kulcskompetenciák”, a sikeres tanuláshoz, munkavégzéshez, társadalmi beilleszkedéshez, az egyéni boldoguláshoz nélkülözhetetlen, általánosan megalapozó képességek.

- A tartalom szerves részét alkotják a tanulók személyiségfejlődését megalapozó nemzeti és egyetemes kultúra értékei, fő területei.
- A tartalom összetevői továbbá az erkölcs, az emberi magatartás, életmód elvei és szabályai.


A tantervi tartalom kiválasztásának fő szempontjai lényegében megfelelnek az oktatás tartalmával foglalkozó fejezetben felvázoltaknak. A különbség legfeljebb ezek konkrétizálásában, „operacionalizálásában” (feladatokra bonthatóságában) van. Ezek alapján a tantervekbe olyan tartalmakat célszerű kiszemelni, amelyek

- összhangban vannak a nevelés-oktatás céljaival, feladataival.
- figyelembe veszik a tantervi követelményeket. Ezek összekapcsolják a tanulók konkrét összefüggéseket ágyazott ismeretek az előerőd képességekkel, kompetenciákkal, azok tervezett színjellel. Jelentőségüket az adja, hogy konkrétizálják, összekötik a tantervi célokat, a tartalmat a tanulók tevékenységével, tudásával, teljesítményeivel, tanulási eredményeik értékelésével. A követelmények rendszere a 20. század második felében a tantervelmélet egyik legkidolgozottabb, legtöbbet kutatott területe lett.
A tanterv (BALLÉR ENDRE)


Ebben megfogalmazta a tantervi tartalom kiválasztásának két vezető szempontját: a „klaszszicitás” és a „művelődési kánon” elvét. Mindkettő olyan kulturális javak és tárgyak tantervbe emelését hangsúlyozza, amelyek egyrészt egyetemes értékűek, tökéletesek, másrészt az egyes korszakokban általános normát, zsinórértéket jelentettek. Ezen elvek alapján csoportosította a tantervbe kiválasztandó művelődési javakat (készségeket, produktumokat) és tárgyakat (történeti folyamatok, természetes jelenségek). Rámutatott a tantervi tartalom szelektória során érvényesítendő szociális, pszichológiai, logikai szempontokra. (Prohászka, 1983: 29–61.)

- A tantervi tartalom kiválasztását meghatározza a tanulók fejlődése általános és egyéni jellemzőinek alapulvány onnan, hogy ennek az évszázadok folyamán több, egymás mellett élő, egymást követő, esetleg egymással szemben álló koncepciója, modellje alakult ki. Valamelyest követve az időrendet a tantervi tartalmak elrendezésének (organizációjának) alábbi öt rendszere bizonyult legjelentősebbnek:

1. A tartalmi elrendezés gyakorlati modelljei

Ezek elsősorban nem is a tanterveket, hanem az oktatás gyakorlatát tartották szem előtt, s főleg a tankönyvekben valósultak meg.

Példaképpen megemlíthetjük közülük Comenius didaktikai, metodikai elveiből a rendszerességet, a következetességet, a tananyag koncentrikus bővítését, az egyszerűbbtlől az összetettebbre, a konkrétől az elvontig, a könnyűtlől a nehézig, a közeliől a távolig, a tényleg a következetetíz haladást, általában a baconi indukcióra épülő tananyag-szervezési koncepciói és tanácsokat. Kortársa, Apáczai Csere János a descartes-i logikál
követve kiemelte a dedukció alapulvételét is. Pestalozzi az ember erkölcsi, szellemi, testi nevelésében a természet erőivel összhangban álló fejlesztés folyamatosságát hangsúlyozta. Az értelmi nevelés terén a folyamat az elemi pontokból (szó, szám, alak) indult ki, és a fokozatosan tisztuló, egyre világosabban váló fogalmak, összefüggések, kézletek kibontakoztatásán át a gyakorlatban biztosan működő készségekig és az értelmi önállóság eléréségéig ivett.

2. A tartalom elrendezésének harmóniáját és az oktatás formális fokozatait követő (herbartiánus) modell

Ennek a tudományosan megalapozott rendszernek kulcsszavai az oktatás kiszemelt anyaga, tantárgyai és részei közötti, a hizragalanság és a fokozatosság eleveinek megfelelő sorrend („szukcesszió”), az anyagok egymásmellettességéből eredő elv szerűség („szimultaneitás”), a tantalmat összehangoltatása (koncentrációja). Ez a modell a tantervi tartalom elrendezésének szinte teljes összhangját tartotta a legfontosabbnak.

Fináczky Ernő, a 20. század első évtizedeinek kiemelkedő neveléstudója 1935-ben megjelent Didaktikájában szinte költői szavakkal jellemezte ezt a tantervekben érvényesítendő harmóniát:

"...a tanterv nem puszta konglomerátum, hanem szerves alkozás; nem durván összehányt részek foglalatja; nem kyklopsi építmény, melynek darabjai ragaszték nélkül halmozódnak egymásra, hanem részeiből összeillő, egymásba fogózó, jól összeformázott művészeti alkotás, melynek összetételének nagysága a szem előtt, másra váló tekintet nélkül. Az izolált tantervi anyag holt elem, holt ismeret; a kapcsolat hiánya miatt nem lehet benne élet, mozgékonyság. Az életet az adja meg neki, ha mással kölcsönhatásba léphet." (Fináczky, 1994: 105.)

Ehhez a modellhez állnak közel a tantárgyakon belüli részek horizontális, vertikális, illetve spirális irányt követő (mikro)struktúrájának rendszerei. A horizontális megközelítés a tartalmak egymásmellettességét, azok tartalmi, logikai, metodikai kapcsolatait, koncentrációját szolgálja. A vertikális viszont főleg a részek egyenes vonalú, folyamatos kibontakozását tartja szem előtt. A spirális arra törekszik, hogy kiküszöböltölve az előzők hátrányait (a felesleges, idopazarló ismétlődést, illetve a képességfejlesztés megalapozása, a szintezés kialakítása számára kedvezőtlen feltételeket), előnyeiket kapcsolja össze. Lényege, hogy az alapvető tantalmatokat ugyan fokozatosan előrehaladó (vertikális) irányban rendezte el, de a szintezisermetes és a képességfejlesztés eredéken koncentrikusan bővülő, horizontálisan elhelyezett területek értékelődnek be. Az utóbbihoz hasonló az ún. „teraszos” elrendezés (Gáspár László dolgozta ki és alkalmazta a hetvenes években szentlőrinci kísérleti iskolájában). Ez olyan csoportokat emel ki alaposabb feldolgozásra, amelyek elemzésével az adott területben a kiválasztott körön túlmutatóan is jobban megvilágíthatók az egész tanítási-tanulási folyamat tartalmi összefüggései.

Ezekben a változatokban nagy szerepet töltenek be a tartalom struktúrájának megközelítése. Ez a struktúra megközelítése az értelmi alapvető tartalmak egymásmellettességét, azok tartalmi, logikai, metodikai kapcsolatait, koncentrációját szolgálja. A vertikális viszont főleg a részek egyenes vonalú, folyamatos kibontakozását tartja szem előtt. A spirális arra törekszik, hogy kiküszöböltölve az előzők hátrányait (a felesleges, idopazarló ismétlődést, illetve a képességfejlesztés megalapozása, a szintezés kialakítása számára kedvezőtlen feltételeket), előnyeiket kapcsolja össze. Lényege, hogy az alapvető tantalmatokat ugyan fokozatosan előrehaladó (vertikális) irányban rendezte el, de a szintezisermetes és a képességfejlesztés eredéken koncentrikusan bővülő, horizontálisan elhelyezett területek értékelődnek be. Az utóbbihoz hasonló az ún. „teraszos” elrendezés (Gáspár László dolgozta ki és alkalmazta a hetvenes években szentlőrinci kísérleti iskolájában). Ez olyan csoportokat emel ki alaposabb feldolgozásra, amelyek elemzésével az adott területben a kiválasztott körön túlmutatóan is jobban megvilágíthatók az egész tanítási-tanulási folyamat tartalmi összefüggései.

A tanulók tevékenységei, tapasztalatai köré szerveződő tananyag-szervezési modellek

A napjainkban is széles körben elterjedt modell (lásd: V. fejezet) első megalapozója az amerikai Dewey. 1903-ban megjelent „A gyermek és a tanterv” című tanulmányában összekapcsolta a gyermek tevékenységeit, érdeklődését, tapasztalatait és a tantervekben összefoglalt „szilárd alapú
A tanterv (BALLÉR ENDRE)

és rendezett" tudásrendszeret. „El kell vetnünk azt a szerencséleten gondolatot – írta –, hogy ellentét van a gyermek tapasztalata és a különböző tantárgyak között... (továbbá) a változatlan, önmagában értékes, a gyermek tapasztalata körén kívül eső tanterv gondolatát.” (Dewey, 1985: 41.) Erre a gondolatra azután a 20. században a reformpedagógiák, a gyermektanulmányozás elméleteinek és iskoláinak egész sora épített, noha számosan közülük lebecsülték, sőt el is vetették a tantervekben kiválasztott, elrendezett, az átlagot tekintetbe vevő, merev tanterveket. Nagy László, a magyar gyermektanulmány mozgalom megalapítója, vezetője az 1921-ben megjelent „Didaktika gyermekfejlődéstani alapon” című munkájában olyan tantervet dolgozott ki a szellemi irányítással működő kísérleti „Új iskola” 5–8. osztályai számára, amely „az egész tanulmányi rendnek gyermekfejlődéstani alapon való felépítését”, a gyermekre érdekelt eszközöket szakaszaik tanterve integrálását valósította meg. (Nagy L., 1972: 253–382.) Továbbá példaként utalhatunk arra is, hogy az 1911-ben megalakult, rövidesen világszerte elterjedt Waldorf-iskolák 12 évfolyamos központi kerettantere is összekapcsolta a tantárgyak meghatározását, rendszerét a tanulók fejlődésével, érdeklődésével.

4. A tantervi tartalmak integrációjának moddeljei

A tantervi tartalmak elrendezése hosszú ideje tantárgyi keretekben történik. Ezek tananyaga ugyan elvileg elsősorban pedagógia célokból került kiválasztásra. Mivel azonban különböző, gyakran eltérő tudományterületeket, művészeti ágakat, tevékenységi köröket tartalmaznak, közöttük a szemlélet, a struktúrák, a módszerek összhangja nehezen vagy egyáltalán nem alakul ki, sőt gyakran inkább szétforgácsoltságuk volt jellemző. Az előző modelleken láttuk, hogy az oktatási takarékonélrendezése során különböző megoldások születtek a részek közötti tantársadalmi struktúrákra, oktatási folyamatokra, a gyermek fejlődéseire, tevékenységeire épülő horizontális és vertikális kapcsolatok erősítése, sőt harmóniájának megteremtése érdekében. Az integrációra törekvő modellek hasznosítják ugyan ezeket a törekvéseket, de túl is lépnek rajtuk azzal, hogy részben az egységesítés érdekében szerződő, szabályozott tantervekben alkalmasszák ezeket, részben mivel az integrációt (a szó eredeti jelentése ’egységesülés’) áthatja az egész tantervet a koncepciótól a részletekig.

Ennek a törekvéseinek egyik megnyilvánulása az egyes tantárgyak tartalmában, jellegében érvényesülő kapcsolatok erősödése. A tantárgyak szinte kezdettől fogva több diszciplínát, tevékenységi területet foglaltak magukban. Később ezek kapcsolata tudatosabb, szervezettebb lett, túllépve a közöttük kialakított, bizonytalannal megalapozott kapcsolatokat. Ennek során a környezet, a testi és szellemi fejlődés szempontjából az intézmények változóak, de gyakran eltérők ezeknek a környezetnek a kapcsolatait, és ezáltal az intézmények viszonyainak megváltozása.

Például Nagy László említett Didaktikájában a fejlődésiekről szóló megfigyeléseik során a tantárgyakban megtalálhatóak voltak azok a „komplex” fogalmak, amelyek mindig új rövidítések voltak, amelyek hatékonyan hatottak a gyermek fejlődésére. Például az ember testi és érzelmek, az ember és társadalom kapcsolata, a társadalom és az ember, a társadalom és az ember testi, az ember és a társadalom, a társadalom és az ember testi, a társadalom és az ember érzelméig terjedt az integrált, átképeztelenített szerkezet területén.

Ennek az új vizsgálaton belül volt a cél az új rendszerek és struktúrák kidolgozása és felvételük. Aztán már újabb és újabb integrált területek keletkeztek, és ezek az új integrált területek már nem csak az ember és társadalomhoz kapcsolódottak, hanem a társadalom és az ember testi területére is hatottak.

Még szorosabb egység megteremtésére törekedtek az integrált tantárgyak. Ezek valamennyi cél megvalósítása, funkció érvényesítése érdekében úgy fogják össze a gyakran eltérő tantálmatokat, hogy megszüntetik, feloldják az összetevők önálló struktúráját.

Ilyen értelemben írt az angol Basil Bernstein „integrált tantervről” mint a tantervi organizáció egyik fő típusáról, megkülönböztetve ettől az elkövetett tantárgyakból álló „gyűjteményes tantervet”. (Bernstein, 1974: 123–152.)
Az integráció alapja lehet a pedagógiai cél, funkció, a megalapozó ismeretek interdiszciplináris jellege (pl. természettudomány), tevékenységrendszer (pl. környezetvédelem vagy a Waldorf-iskolákban a tánct, drámapedagógiát, mozgásművészsetet ötvöző „euritmia”). A projektkötätás (a latin ‘terv’ szóból) is valamilyen közös feladat megvalósítása érdekében fogja egységbe a tanulók ismereteit, tudását, tevékenységeit (pl. helytörténeti kutatások folytatása) (vö.: XIII. fejezet).

Vannak olyan törekvések is, amelyek elsősorban nem a tantárgyak, tartalmak teljes integrációjának megvalósítását kívánják, hanem az egész tartalmi rendszer eszmei, koncepcionális megalapozásának következetes érvényesítésével törekszenek a tartalmi egység kialakítására. Ezeknek a terveknek a kidolgozását elősegítette, megtermékenyítette a hatvanas-hetvenes években elterjedt rendszerzsemlélet alkalmazása.

A hazai pedagógiaiiban ilyen elvetek voltak Faludi Szilárdnak a tantervi anyag kiválasztásának és organizációjának elvi alapjait meghatározó írásai a hatvanas években (tudományos világnézetre nevelés, társadalmi gyakorlatra előkészítés). (Faludi, 1983.) Ezt fejlesztette tovább Gáspár László, amikor kidolgozta a szocialista nevelőiskolája elméletét, tantárgyi rendszerét. A „világkép totalitását” nála négy fő tevékenységi kör közvetítette: a) tanítás-tanulás; b) termelés és gazdálkodás; c) a közügyek intézése d) szabadidő-tevékenység. Ezt a rendszert integrált (például „Születéstől a felnőttkig”), komplex (például „Természet és társadalom fejlődése”) és hagyományos tantárgyak (matematika, testnevelés), továbbá tanórán és iskolán kívüli tevékenységek (például műhelymunkák) közvetítették. (Gáspár, 1977, 1978.) Ezt fejlesztette tovább Gáspár László, amikor kidolgozta a szocialista nevelőiskolája elméletét, tantárgyi rendszerét. A „világkép totalitását” nála négy fő tevékenységi kör közvetítette: a) tanítás-tanulás; b) termelés és gazdálkodás; c) a közügyek intézése d) szabadidő-tevékenység. Ezt a rendszert integrált (például „Születéstől a felnőttkig”), komplex (például „Természet és társadalom fejlődése”) és hagyományos tantárgyak (matematika, testnevelés), továbbá tanórán és iskolán kívüli tevékenységek (például műhelymunkák) közvetítették. (Gáspár, 1977, 1978.)

Eszmei, pedagógiai koncepcionális megközelítésű tartalmi rendszer vázolt fel a 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterv tíz műveltségi területére gyakorolt hatását, lásd: XVIII. fejezet.

Az MTA II. EKB 2000. évi jelentéséből tudjuk, hogy a fő irány „a tantárgyi integráció és az interdiszciplináris programok felé mutat. Erre példa sok országban az innovatív tanárok körében népszerű STS program (science-technology-society), a természeti és műszaki-kommunikációs, orvosi-szociológiai eljárások, az emberrel és a társadalommal foglalkozó interdiszciplináris tantárgyak. Fontos azonban, hogy az interdiszciplinaritás ne uralkodjon el túlságosan az iskolai műveltség rendszerében és ne kerüljön szembe a diszciplináris műveltségig.” (MTA, 2003: 3.)

5. A tantervi tartalom elrendezésének technológiai megoldásai

A programozott oktatás elterjedése, majd népszerűségének visszaesése után az információtechnológia, a számítógépes rendszer, egyre komplexebbé válása nyomán új megoldások, technikák, eljáráskép jelentek meg a tantervek, tananyagok elrendezésének egzakt számításokkal alátámasztott megoldásaiban is. Ezek lehetőségeit a tantervi tartalmak elrendezésében a következő tablázat vázolja fel:
### VIII.2. táblázat - A tantervek elrendezését segítő egzakt eljárások áttekintése

<table>
<thead>
<tr>
<th>Problémák, feladatok</th>
<th>Megoldásukra alkalmazott technikák (példák)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Teljes tantervi rendszerek, curriculumok kidolgozása</td>
<td>Rendszertervezési modellek</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Oktatástervezési rendszerek</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Algoritmikus és heurisztikus programozási módszerek</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Futurologiai elemzések</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ontodidaktikai elemzések (új kutatási eredmények tantervi hasznosításának vizsgálatai)</td>
</tr>
<tr>
<td>Differenciált tantervi moduláris rendszerek kialakítása, amelyek egyszerre teszik lehetővé az alapvető tantervi célok egységes elérését és a hallgatók előképzetségével, érdeklődésével, céljaival összhangban álló alternatívák kínálatát</td>
<td>Varianciaanalízis</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A modulok hasznossági súlyának megállapítása</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A modulok egyenértékűségének feltárása becslése és számítások alapján</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>A modulok közötti korrelációk kiszámítása és elemzése</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Modulbankok kialakítása, karbantartása, állandó feltöltése</td>
</tr>
<tr>
<td>A műveltségi területek, tantárgyak tartalmi kapcsolatainak feltárása, elrendezése, koherenciájának erősítése</td>
<td>Galois-gráfok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>CPM (kritikus út módszere)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>PERT (programértékelő és korrigáló módszer) módszer</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Korrelációszámítások</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Klaszteranalízis</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Megállapítható adatok elemzésére alkalmas statisztikai eljárások, próbák

A tantárgyak belső egységeinek, blokkjainak kialakítása, szinkronizálása

Elemzések gráfok, mátrixok, matematikai-statisztikai módszerek alkalmazásával

Körpályamentesség vizsgálata, ellentmondások, átfedések, „kontúrok” kiküszöbölése Morgunov algoritmusa segítségével

A tantervek optimális sorrendjének, összefüggéseinek feltárása


A tantervi értékelés szerepe, fő jellemzői

Ez a rész a pedagógiai értékelés elvi alapjaira épül, és feldolgozásához javasolható tankönyvünk XV. fejezetének áttekintése. Nemcsak azért, mert az értékelés fogalma, funkciói, folyamata, metodológiája, típusai (például diagnosztikus, formatív, szummatív, normára, kritériumra irányuló értékelés) a tantervekkel összefüggésben is nélkülözhetetlen, hanem mivel maga is tartalmaz tantervekkel kapcsolatos megállapításokat (pl. Tyler modellje, a Bloom-féle követelménytaxonómia).

Ezért a következőkben csupán a tantervi értékelés néhány sajátos területével és újabb tendenciáival foglalkozunk, és eltekintünk a kérdéskör problémáinak átfogó igényű elemzésétől.

A tantervi értékelés átfogó szerepe

A tantervi értékelés sajátossága, hogy alkalmazása nélkülözhetetlen a tantervkészítés minden lényeges szakaszában, egész folyamatában. Egyes szakaszait és ezekben az értékelés fő funkcióit, jellemzőit az alábbi táblázat foglalja össze:

<table>
<thead>
<tr>
<th>VIII.3. táblázat - <em>A tantervi értékelés fő funkciói, jellemzői a tantervefesztés folyamatában</em></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A tantervefesztés fő szakaszai</td>
</tr>
<tr>
<td>1. A érvényben lévő tantervek értékelése</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(VÖ.: Gyaraki, 1997; Falus–Ollé, 2000.)
A tanterv (BALLÉR ENDRE)

eredményességének, hatékonyságának feltárása; elméleti megalapozásuk (tartalomelemzésekkel, interjúkkal, megfigyelésekek, felmérésekkel)

2. A szükségesnek bizonyuló tantervi változtatások elveinek, tartalmának, feltételeinek kialakítása

A koncepció alapjainak előzetes elemzése, értékelése (felmérésekkel, interjúkkal, szakértői vizsgálatokkal, közvélemény-kutatással)

3. A tervezett tantervi változtatások előzetes kipróbálása

Szűkebb, majd tágabb körű mintavétel alapján a módosított tantervi dokumentumok iskolai alkalmazása; az eredmények, hatások feltárása megfigyelésekekkel, interjúkkal, esetleg felmérésekkel

4. A tantervi változtatások fokozatos, részleges bevezetése

A bevezetéshez szükséges feltételek vizsgálata, megteremtése; a változtatások fogadtatásának reprezentatív minta alapján történő felmérése; közvélemény-kutatások, felmérések az alkalmazók körében (pedagógusok, fenntartók, szülők)

5. Teljes körű tantervi reform kivitelezése, kipróbálása, megvalósítása (implementációja)

A tantervi reform előzetes feltételeinek értékelése; a bevezetés folyamatának, eredményeinek értékelése

A tantervi értékelés fenti szakaszai olyan fejlesztést vázolnak fel, amely a meglévő tantervi rendszerből fokozatosan bontakozik ki, és átfogó reformba torkoll. Elsősorban a tantervi dokumentumok innovációját veszi figyelembe, de alkalmazható az „elfogadott” és a „megvalósult” tantervekre is. Az értékelést az teszi bonyolulttá, hogy igen nehéz, gyakran lehetetlen és nem is érdemes az eredményekből kiválasztani azokat, amelyek elsősorban a tantervek hatására jöttek létre.

A tantervi értékelés és követelmények szoros kapcsolata

Mint korábban utaltunk rá, a követelmények egybefogják a tartalom két dimenzióját: a tananyag különböző összetevőit és ezek megjelenését a tanulók tudásában, teljesítményeiben. Ez az összefüggés a tantervi értékelés szempontjából a következőképpen ábrázolható:
VIII.1. ábra - A tantervi követelmények dimenziói

A tantervi értékelés „kemény” magját, objektivitásának alapját mindenekelőtt a követelmények adják, mivel segítségükkel tárhatók fel megbízhatóan, összehasonlíthatóan az elért tanulói tudás, eredmények összetevői, jellemzőinek erős és gyenge oldalai, szintjei.

A tantervi értékelés objektív és szubjektív alapjainak párhuzamos megerősödése

A tantervi értékelés egyre gyakoribb váló területei a pontosított, feladatokkal alakított („operacionalizált”), sztenderdizált (egységesített) követelmények alapján kialakított tudásmérések, vizsgák, külső és belső ellenőrzések. (Orosz, 2001.) Az értékelés két fő nemzetközi koncepciója, az enciklopedista, racionalista, tudásközpontú, illetve a humanista, a személyiség- és képességfejlődésre, az egyéni aktivitásra összpontosító, utilitarista szemléletű rendszerek alkalmazása a legtöbb országban összekapcsolódik a tanulók – többnyire alaptantervekben hangsúlyozott – tudásának nemzetközi, országos, regionális és iskolai szintű felméréseivel. (Golnhofer, 2002: 242–244.) Az eredmények értékelése rendszerint több tényező, például a hatékonyság, a felhasznált idő, energia, költségek és más közösségi és egyéni hatások számításbavételével történik. A szakirodalomban ezt a komplexitást CIPP modellnek is nevezik (a context, input, process, product angol szavak – magyar jelentésük összefüggés, bemenet, folyamat, eredmény – első betűinek felhasználásával). Az objektivitásra törekvő értékelési koncepciók, eljárások mellett azonban érvényesül az ún. „ipszatív” típusú (a latin ‘ipse’ szó jelentése ‘ő maga’) individualizált, a tanulókra szabott, előzetes tudásukhoz, tapasztalataikhoz, korábbi teljesítményeikhez is viszonyított minőségi (kvalitatív) értékelés. (Lewy, 1996.)
Újabb tendenciák a tanterveknek az oktatás tartalmi szabályozásában betöltött szerepében

A tantervek nemcsak az intézményekben folyó oktatás, képzés tartalmát, feldolgozásának folyamatát, eredményességét befolyásolják, hanem az oktatási rendszer tartalmi szabályozását is. A modern oktatási rendszer számos funkciója ugyanis szoros kapcsolatban áll a tantervekkel (például tudáskövetetés, személyiségfejlesztés, kulturális reprodukció, társadalmi integráció). (Halász, 2001: 18–30.) A tantervnek az oktatás tartalmi szabályozásában betöltött szerepén ebben az összefüggésben ezeknek a funkcióknak érvényesítését, összehangolását, fejlesztését értjük.

Ennek a szabályozásnak nemzetközi téren és hazánkban is három alapmodellje alakult ki. 1. A centralizált típus törvényekkel, rendeletekkel alátámasztott, egységes központi tantervekkel történő, előíró tartalmi szabályozás. (Ez érvényesült például a 19. század közepétől a 20. század első feléig s még szigorúbban a pártállam idején Magyarországon, de demokratikus keretei között Európa több más országában, például Franciaországban, Németországban, Ausztriában, Olaszországban ma is dominálnál.) 2. Az ezzel ellentétes decentralizált szabályozásban a tartalmi döntéseket nem „felülőről”, hanem az iskolák, fenntartók, helyi hatóságok hozzák minimális központi összehangolással, beavatkozással. (Tipikus példája volt ennek az 1944-es oktatási törvény alapján Angliában a nyolcvanas évekig kialakult tartalmi szabályozási rendszer.) 3. A 20. század utolsó évvésezeteitől egyre jellemzőbb lett a két rendszer közlekedése (konvergenciája) nyomán a kétpólusú tartalmi szabályozási modell. Ez – ahogy korábban említettük – alapvető tartalmi kérdéseken (pl. koncepció, értékek, tanulmányi területek, időkeretek, követelmények) egységesítésre torkéz, ugyanakkor biztosítja a nevelés-oktatás gyakorlatában a helyi, iskolai döntések érvényesítését. Ennek a modellnek domináns tantervtípusa a nemzeti, országos alaptanterv (core-curriculum) és az erre épülő helyi tanterv. (Ez a folyamat valósul meg a nyolcvanas évektől Angliában és a kilencvenes évek második feléért Magyarországon is.) (Vö.: Szebenyi, 1991: 25–78.) A három fő modellben érvényesülő tantervtípusa a nemzeti, országos alaptanterv (core-curriculum) és az erre épülő helyi tanterv. (Ez a folyamat valósul meg a nyolcvanas évektől Angliában és a kilencvenes évek második feléért Magyarországon is.) (Vö.: Szebenyi, 1991: 25–78.) A három fő modellben érvényesülő tantervtípusa a nemzeti, országos alaptanterv (core-curriculum) és az erre épülő helyi tanterv. (Ez a folyamat valósul meg a nyolcvanas évektől Angliában és a kilencvenes évek második feléért Magyarországon is.) (Vö.: Szebenyi, 1991: 25–78.) A három fő modellben érvényesülő tantervtípusa a nemzeti, országos alaptanterv (core-curriculum) és az erre épülő helyi tanterv. (Ez a folyamat valósul meg a nyolcvanas évektől Angliában és a kilencvenes évek második feléért Magyarországon is.) (Vö.: Szebenyi, 1991: 25–78.)

Ebben az összefüggésben az elsősorban szakmai (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, multi-, interdiszciplináris) megalapozású tantervek együttal az oktatáspolitika részét alkotják. Ennek speciális területe a tantervpolitika, amely az oktatási intézményekben közvetített tudás alapjaival, összetételével, közvetítésével, döntéshozatali folyamatával kapcsolatos hatalmi döntésekkel, azok elfogadatásával (legitimációjával) foglalkozik.

A tanterv szabályozás újabb tendenciái is az oktatási rendszerszerű, a tanítás-tanulás egyre összetettebbé válásával, meghatározó szerepük, jelentőségük megerősödésével függnek össze. Legfontosabb jellemzői a következők:

A tantervek szerepének megváltozása

A tartalmi szabályozás dominánsá vált (korábban említett) kétpólusú rendszerében a tantervek ma már nem előíró, normativákat adó, kötelező előírók. Szerepük elsősorban az, hogy a szabályozás különböző „rendszererei” közötti koordinációt, kapcsolatokat erősítsék, viszonyítási pontok legyenek, s a fő tényleg (iskolák, pedagógusok, tantervefejlesztők, tankönyv- és más taneszközkészítők) közötti együttműködést megalapozzák,
közvetítsék. A tantervek fejlesztése sem „felülről lefelé” irányul, hanem az iskolai tanítási-tanulási gyakorlatot veszi alapul, s a „demokratikus egyeztető” modellt követi. A tartalmi szabályozási rendszer központjában az alaptanterv áll, amelynek fő funkciója – ahogy korábban vázoltuk – épp a (köz)oktatás nélkülıőzetlen elvi, szemléleti egységének, összhangjának megalapozása.

Erősödik a tantervek „perszonalizációja” (egyénekre szabhatósága)

Azzal, hogy előtérbe került a tudás megalapozása, a képességek, kompetenciák fejlesztése, a tantervek olyan – legtöbbször alternatívákat nyújtó – tartalmakat, tananyagokat választanak ki, amelyek segíthetik ezek beépítését a tanulók előzetes tudásrendszereibe. Sokoldalú tevékenységeket, lehetőségeket biztosítsanak a motivációk, a (mindig időigényes) differenciált, individualizált tanítási-tanulási folyamatok számára. Ezzel lehetővé válik, hogy a tanterv súlypontja objektív tartalmukról, tananyagaikról a pedagógusok, tanulók tanítási tanulási tevékenységeire kerüljön át.

A tantervekben nagyobb hangsúlyt kap a tudástartalmak, ismeretanyagok integrációja

Az integráció egyrészt az általános műveltős összefüggéseit megalapozó objektív tartalmi kapcsolatok kiepítését, továbbfejlesztését tartja szem előtt, másrészt a kultúrának a szubjektív cselekvés, személyes és kollektív cselekvés, tapasztalatok során történő alkalmazását. Ezt a kapcsolatrendszet a 2. ábra szemléltei:

VIII.2. ábra - A pedagógiai kultúra integráló tényezői

(Perjés, 2003: 13.)

Maguk a cselekvések és tapasztalatok is legtöbbször integráló jellegűek és hatásúak (például egészséges életvitel, környezetvédelem, információszerezés és - közvetítés, kommunikáció, ellentmondások, konfliktusok kezelése).
A tanulási tartalmak szélesebb folyamatba illeszkedése

Az Európai Közösség különböző szervezetei, fórumai, kongresszusai, dokumentumai előtérbe állítják az egész életen át tartó tanulás koncepcióját. Ennek három, részben egymásra épülő, részben egymással összekapcsolódó terepe: a) *formális tanulás* (amely oktatási és képzési intézményekben valósul meg); b) *nem formális tanulás* (munkahelyeken, különböző szakmai, civil szervezetek, szolgáltatások keretei között folyó tanulás); c) *informális tanulás* (a mindennapi élet során szerzett tapasztalatok alapján). Ezek között a keretek között lehet megvalósítani többek között a „hathatós oktatási és tanulási módszerek, kontextusok kifejlesztését az egész életen át tartó és az élet teljes körére kiterjedő tanulás terén”. (Memorandum, 2000: 3.2, 4.1–4.6.)

A tantervek ennek szellemében ma már nem arra törekednek, hogy minél teljesebben kiépített tananyagrendszeret közvetítsenek, még ha ezek kiválasztása, elrendezése összhangban áll is a „klasszikus” tantervelméleti elvekkel. Ehellett arra összpontosítanak, hogy megalapozzák a tudás tovább építhető alapjait, az önálló tudás, információszerzés eszköztárait (annak a régi mondásnak megfelelően, hogy az éhezőkön nem azzal segíthetünk igazán, ha halat adunk nekik, hanem ha megtanítjuk őket halálszínvonalazásban).

A szakképzés tantervitanterveinek megnövekedett hatása az általános képzés tanterveiben

Az oktatási intézmények és tanulóinak nagyobb része a legtöbb országban szakképzést alapoz meg vagy folytat. Jellemző azonban, hogy a tantervi dokumentumok, különösen az alaptantervek elsősorban az általános, közismereti képzést tartják szem előtt. Az utóbbi években azonban a két rendszer tantervitantervesztése is fokozatosan közeledik egymáshoz. Az egyik nemzetközi szakképzési projekt például tantervelméleti moduljában az alábbi didaktikai modellt bontja ki:
Az információs és kommunikációs technika (IKT) alkalmazásának növekvő szerepe a tantervfeladatokban

A számítástechnikai forradalom egyre erőteljesebben és egyre többen területen tör be a tantervfeladatok folyamatokba is. Jelentősége egyrészt az, hogy segítségével erősíthetők és hatékonyabbá tehetők a tantervek új tendenciái, így például az önállóság, a komplex ismeretszerzés és -közvetítés, egyéni tanulási utak biztosítása, aktivitás, önellenőrzés, individualizált elállás és erdédelesnek megfelelő kiegészítő tartalmak beiktatása.
A tudássajátítás szempontjából például egy hazai kutatás az internet szerepét többek között a következő ismérvekkel jellemzi: egy tanulási környezet minden komponensét magában foglalja (szervezet, tananyagok, kommunikáció); biztosítja a hozzáférést állandóan aktualizálható anyagok széles skálájához (szöveg, kép, rajz, videofilm); lehetővé teszi a részvételt a szervezett tanulásban az idő és a hely figyelmen kívül hagyásával; a hypertext-struktúrákon keresztül lehetőséget ad nem lineáris tanulási folyamatok kivitelezésére; támogatja az egyéni tanulási stílust és tempót; biztosítja a tanulási folyamat önszervezését; az interaktív kommunikációs eszközök lehetővé teszik a hálózatban tanulást; erősíti az egyéni előmenetel ellenőrzését. A tanulmány felhívja a figyelmet a nehézségekre, problémákrá is (pl. az internethez hozzáférés lehetőségei még szűk körűek és költségesek; speciális kompetenciák kialakítására van szükség; a kommunikáció egydimenziós, hiányzik a személyes, „face-to-face” kommunikáció emocionális hatása). Arra a következtetésre juthatunk tehát, hogy ezen a téren is a számítástechnika vívmányai és a hagyományos tanítási-tanulási tevékenységek egymást kiegészítve, párhuzamosan lehetnek sikereseik.

A számítástechnikai világháló a tantervekkel (is) megalapozott oktatás, tanulás mellett a tantervejlesztés egész folyamatát is áthatja. Az Angliában 2001-ben tartott, „Számítógépek és tanulás” (Computers and Learning) elnevezésű nemzetközi konferencián az egyik előadás például egybevetette a „hagyományos” és az internetre alapozott („web-based curricula”) tantervejlesztés fő szakaszait. Következtetéseinek összegezése között az előadás leszögezte: „A számítógép alkalmazásán alapuló fejlesztés fő előnye, hogy rugalmasabb, motiváltabb és hatékonyabb tantervejlesztést tesz lehetővé.” Az előadásban tárgyalt fő szakaszaikat a 4. táblázat foglalja össze:

**VIII.4. táblázat - Az internet szerepe a tantervejlesztés egyes szakaszaiban**

<table>
<thead>
<tr>
<th>A tantervejlesztés fő szakasa</th>
<th>Az internet nyújtotta lehetőségek</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. A tanulók előzetes tudásszintjének, igényeinek megállapítása</td>
<td>A tanulók felmért szintjének megfelelő tantervi szolgáltatások nyújtása</td>
</tr>
<tr>
<td>2. A célok meghatározása</td>
<td>Együttműködés kialakítása az oktató és a tanulók között</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Tananyagok kiválasztása</td>
<td>A hypertext nyújtotta lehetőségek kihasználása nyílt, kereteket feloldó, rugalmasan feldolgozható tárgyak kialakítására</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Tartalmi kapcsolatok, struktúrák szervezése</td>
<td>A tanulók aktív közreműködése a struktúrák kialakításában</td>
</tr>
<tr>
<td>5. A tanulás eszközeinek biztosítása</td>
<td>Multimédiák, virtuális valóság, modellek beépítése</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Értékelési eljárások megtervezése, alkalmazása</td>
<td>Testre szabott formatív és önellenőrzés előtérbe állítása, állandó visszacsatolás</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Chien Chou, 2002: 623–636.)
A tantervelmélet 19–20. századi meghatározó koncepcióinak áttekintése


A tantervelmélet kezdetei

A tantervek megjelenésének, iskolai alkalmazásának tapasztalatai – ahogyan az előző részben utaltunk rá – a 19. század végétől többé-kevésbé koherens elméleti általánosításokká kristályosodtak. Ezek a teóriák még akkor is, ha különböző koncepciók alapján álltak, általában hasonló területekkel, a tantervek céljainak, a tananyag kiválasztásának, elrendezésének, funkcióinak elveivel foglalkoztak.

Noha az új diszciplína tudományos, többé-kevésbé koherens elméleti rendszer megteremtésére törekedett, célja elsősorban a tantervek kidolgozásának, alkalmazásának gyakorlati megalapozása volt. Egyik képviselője, Dörpfeld 1872-ben megjelent tantervelméleti munkájának mottója jellemző módon a következő volt: „Nincs gyakorlatiasabb a jó elméletnél.”

A tantervelméleteknek megjelenésüktől kezdve (bár eltérő tartalmakkal és súlypontokkal) négy rétege figyelhető meg: a) A tantervek alkalmazásából kibontható elméleti következtetések összefoglalása. b) A tantervekkel kapcsolatos normatív, leíró jellegű elméletek kidolgozása. c) Államháború tantervelméleti rendszer körvonalazása. d) „Meta-tantervelméleti” elemzések felvázolása (elméletek a tantervelméletekről). Ezeknek a rétegeknek a kapcsolata a tantervi gyakorlathoz koncentrikus körökkel szemléltethető. A gyakorlathoz egyszerűen álló kapcsolatokra utal az első, legszélesebb sugarú kör, míg a következő kisebb körök egyre teoretikusabban rendszereket jelképeznek.
VIII.4. ábra - A tantervelmélet négy rétege

- a) gyakorlati elméletek
- b) normatív leíró elméletek
- c) általános tantervelméletek
- d) meta-tantervelméletek

A tantervelmélet fő szakaszai a 20. században

1. A herbartiánus tantervelméleti modell

A tantervelmélet alapjainak tudományos megalapozása, rendszerének körvonalazása a porosz egyetemi tanár, Herbart pedagógiai koncepciójának keretei között történt, s követői tevékenysége nyomán a 19. század második felétől hamarosan elterjedt egész Európában, sőt, megjelent az USA-ban is. Magyarországon egyik első nagy hatású képviselője Kármán Mór volt, aki az 1879-es gimnáziumi tantervben (amelynek összeállításában vezető szerepet töltött be) és a tanárképzést szolgáló gyakorlóiskola pedagógiai szemináriumain is alkotóan alkalmazta Herbart rendszerét. „Az elemi népoktatás enciklopédiája” már 1915-ben tartalmazott ‘Tantervelmélet’ címszót, amely Herbart nyomán tárgyalta a tantervkészítés elveit.

A Herbart pedagógiai rendszerén alapuló tantervelmélet az erkölcsi magatartás, tökéletesedéseszméjének értékrendjét követő nevelőoktatást állítja középpontba. Tananyaga, tantárgyi rendszere az ismeretek és az emberi kapcsolatok komplex érdeklődési köreiből kerültek megállapításra (empirikus, spekulatív, esztétikai, illetve szimpatikus, szociális, vallási). A herbartiánus tantervelmélet központi kérdései a tananyag kiszemelése, az oktatás anyagának szigorúan következetes egymásra épülése, elrendezése és összekapcsolása. Mint utaltunk rá, kidolgozta a tantárgyak és részeinek bizonyos pszichológiai, logikai, művelődéstörténeti elvek szerint meghatározott, hézaggyal, kifejlesztő rendszerének koncepcióját. A herbartiánus tantervelmélet nagy figyelmet fordított a tananyag feldolgozására, az oktatás technikájára, menetére, formális fokozataira, a módszerekre, a tanár szerepére. (Dénes, 1979; Fináczy, 1994.)

Ez a tantervelméleti paradigma (tudományos szemlélet és gondolkodásmód) nemcsak azért nagy jelentőségű, mert először dolgozta ki a diszciplína alapjainak (gyakran merev, formális, az oktatás nevelő hatását abszolutizáló) rendszerét, hanem azért is, mert akár lelkes követői, akár elszánt ellenzeti tevékenysége nyomán egy évszázadon át világszerte nagy hatással volt a tantervek kidolgozásának, fejlesztésének gyakorlatára.

2. A tanulók érdeklődésére, tevékenységére, tapasztalataira épülő tantervmodellek
Ezek a koncepciók – mint említettük, többnyire Dewey nyomán – nem a tantervben rögzített tananyagot állították középpontba, hanem a tanulók aktivitását, érdeklődését, alkotótevékenységét érvényesítő, „természetes” nevelési-tanulási folyamatot. Ezzel együtt (vagy talán éppen ezért) ilyen alapokon világszerte számos olyan „reformpedagógiai”, gyermektanulmányi szellemű „új” iskola alakult meg és működött eredményesen, amelyek magas színvonalú tananyagot is feldolgoztak, és tanítványaiak elmélyült, rendszerezett tudással is rendelkeztek (lásd például a Dewey, Nagy László, Decroly, Petersen vezette intézményeket).

3. Értékelméleti, szellemtudományi alapokon álló tantervelméleti koncepciók

A két világháború között, részben a német pedagógia, filozófia hatására és a gazdasági, társadalmi, politikai válságok nyomán Európa-szerte elterjedt, neohumanista, neokantiánus gyökerekből táplálkozó értékelméletek termékeny talajra találtak az egyébként is értékközpontú célokról áthatott tantervfejlesztés elméleti rendszereiben. Legjellemzőbb vonásai: a) A klasszikus értékek (igaz, jó, szép) középpontba állítása. b) Az idealista, vallásos világnézeti nevelésnek alárendelt oktatás. c) A kultúra és a műveltség közvetítése. Eszerint az oktatás tananyaga az objektív kultúra általánosan elfogadott, stabil értékeit szolgálta, fogta egységbe, s feldolgozásuk, elsajátításuk vezethet el a műveltséghez. d) A tananyag elrendezésének megkülönböztetett kezelése mint a tanulók egységes világképét elősegítő lényeges feltétel. e) Az iskolák, a tanárok, a helyi tantervek szerepének hangsúlyozása a központi tantervek kiegészítésében, megvalósításában.

Magyarországon ennek az irányzatnak legjelentősebb képviselője volt a (korábban említett) művelődésfilozófiai koncepció alapján álló Prohászka Lajos. Egyetemi előadásai alapján tanítványai állították össze Tantervelmélet című munkáját, amely már a háború után, 1948-ban jelent meg. (Ballér, 1996: 63–82.)

4. Curriculumelmélet

A curriculumelmélet megalapozásának gyökerei a 20. század első évtizedeinek és az Egyesült Államokba vezetnek.

Az első ilyen munkák (Bobbitt 1918, Charter 1923, Ruggs 1927) a Dewey által is használt kulcsszavak köré csoportosították elemzéseiket (a tanulók tevékenységének, tapasztalatainak beépítése a tantervi célrendszerbe és ennek technikájába).

A pragmatizmus, a gyakorlati cselekvés („pragma”) filozófiája pedagógiai alkalmazása Dewey nyomdokát követte, de a második világháború után új irányban fejlődött tovább. Ennek két súlypontját és szakaszát emelhetjük ki:

a) Egyik alapját (tankönyvünkben is több szempontból tárgyalt) Ralph Tyler koncepciója jelenti.

„A curriculum és oktatás alapelvei” című, 1948-ban megjelent nagy hatású munkájában részben kiszélesítette, részben továbbfejlesztette és konkrétizálta a curriculumelmélet első korszakának koncepcióját. A több „forrásból” eredő és „megszűrt” célok nála konkrétabbak lettek, s elsősorban tanulási eredményekre, teljesítményekre összpontosító követelményeket foglaltak magukban. Megvalósításuk a tanulói tapasztalatok, tevékenységek gondosan megszervezett, strukturált folyamatában történik. A célok és a tevékenységi folyamatok rendszerét az értékelés (Tyler koncepciójának harmadik súlypontja) foga át és kapcsolja össze.

b) A curriculumelmélet csúcsponját Benjamin Bloomnak és munkatársainak a 20. század ötvenes-hatvanas éveiben kibontakozó kutatásai, művei fémjelezték.

Bár a curriculumelmélet meghódította a világot, és áthatotta a különböző nemzetközi kongresszusokat és tudásfelméréseket (ilyen szempontból talán Harbarthoz hasonló), elméleti rendszerért, gyakorlati hatásért egyre több kritika is érte. Birálták a taxonómiaiakat, azok „értékesemlegességét”, logikai rendszerét, elsősorban a méréserősség és leegyszerűsítéseit, és az összetettebb, rugalmasabb, előre nem látható, tervezhető folyamatokra több figyelmet fordított tartalmi szabályozás mellett szálltak sikra. Egyesek a tantervelmélet válságáról, „halódásáról” értekeztek, és a kiutat a tantervelmélet gyakorlatiaságában és rugalmasságának, komplex, alternatívában is gondolkozó, jó értelemben felfogott „eklektizmusában” látották. (Ballér, 1996: 131–132.)

5. A kétpólusú tartalmi szabályozás koncepciója

A tantervelméletnek ez a rendszere már napjainkig vezet el bennünket. Ennek a paradigmának az átfogó, mélyreható elemzése ugyan még várható magára, de számos csomópontja mind a nemzetközi, mind a hazai kutatásokban, elemzésekben, mind a gyakorlati, iskolai alkalmazásokban viszonylag jól ismert. Ezekkel a kérdésekkel tankönyvünkünk több pillanatban foglalkozik (különösen az 5. és a XVIII. fejezetekben). A továbbiakban csupán e koncepció többnyire korábban is említett, néhány fő területét foglaljuk össze, utalva egy-két kapcsolódó elméleti és gyakorlati problémára.

a) Az alaptanterv („core-curriculum”) funkcióinak, kritériumainak, alkalmazásának elemzése áll e koncepció egyik tengelyében.


Ma már az alaptantervek számos gyakorlati tapasztalata is felhalmozódott (például Angliában vagy Magyarországon, de nemzetközi szervezetek elemzései is megjelentek).

b) A helyi tantervek elméleti és gyakorlati kérdései jelentik ennek a rendszernek a másik súlypontját. Jelentőségüket az adja, hogy az iskolák tartalmi önállóságának dokumentumai.

A helyi tantervek kidolgozása, alkalmazása ugyanakkor számos akadályba is ütközik. Meg kell felelniük például az alaptanterv előírásainak, a külső akreditációt, a vizsga- és felvételi követelményeknek; a pedagógusok sokszor nem kívánják elni a helyi tanterv önálló kidolgozásának lehetőségével, nem akarnak energiákat, energiákat tantervek készítésére fordítani; a tankönyvek és más taneszközök nagyobb hatással vannak a tanítás-tanulás folyamatára, eredményeire, mint a tantervek; egyenlőtlenek a helyi tantervek megvalósításának feltételei.
c) A két pólus közötti közvetítő rendszer elvi és gyakorlati kérdései jelentik e paradigmának harmadik csomópontját. Ebben rendkívül eltérő területek kapcsolódnak össze, amelyek önmagukban is meghatározó szerepük. Ilyenek például az iskolák által átvethető vagy adaptálható különböző kerettantervek, azok akkreditációja, tantervi programcsomagok, modulok, a vizsgakövetelmények, a taneszközök, de ide tartozik a pedagógusok képzése, továbbképzése is.

d) Az alap- és helyi tantervek bevezetése, megvalósítása (implementációja), innovációja a kétpólusú tantervelméleti paradigma következő területe.

Központi kérdése például a feltételek előzetes kialakítása, a folyamatos és a szakaszosság érvényesítése, az érdekeltek közreműködésének és kooperációjának biztosítása, a különböző tényezők tevékenységének, érdekeinek rendszeres egyeztetése, konfliktusainak kezelése. Itt különösen látható, de a korábban említett területek esetében is jellemző, hogy mind az elméleti kérdések kutatásában, elemzésében, mind a gyakorlati megoldásokban a tantervelmélet szerves részvévé válik az oktatásmenedzsment is.

Befejezésül az 5. táblázatban összefoglaljuk a tárgyalt tantervelméleti koncepciókat:

VIII.5. táblázat: A tantervelmélet tárgyalt koncepcióinak összefoglalása

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tantervelméleti koncepciók</th>
<th>Főbb jellemzők</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Herbartizmus</strong></td>
<td>• A tantervelmélet első, tudományosan megalapozot rendszere</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Érdeklődési körök alapján kiválasztott oktatási tartalmak</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• A nevelőoktatás formális fokozatain keresztül megvalósuló pedagógiai folyamat</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• A tanterv mint organizmus</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A tanulók érdeklődésére, összehangolása tevékenységeire épülő tantervi modellek</strong></td>
<td>• Dewey: A gyermek és a tanterv. A gyermek tapasztalatainak, érdeklődésének és a tantervnek</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Nagy László: A gyermek lelki fejlődését tükröző érdeklődés és tevékenység a tanterv alapjai és rendező elvei</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Értékelméleti, szellemtudományi alapokon álló tantervelméleti koncepciók</strong></td>
<td>• Klasszikus értékek központba állítása</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Idealista, vallásos világnézeten alapuló nevelés-központúság</td>
</tr>
</tbody>
</table>
A tanterv (BALLÉR ENDRE)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Középiskolai élet</th>
<th>Curriculumelmélet</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Az objektív kultúra belső műveltséggé válása</td>
<td>Tyler alapelvei (követelménycélok, tanulási tapasztalatok, értékelés)</td>
</tr>
<tr>
<td>A tananyag elrendezésének kiemelkedő szerepe</td>
<td>Bloom és munkatársai (követelménytaxonómiák, mérési, értékelési kézikönyv, differenciált személyiségfejlesztés)</td>
</tr>
<tr>
<td>Helyi tantervek fontossága</td>
<td>Kritikák</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Összefoglalás</th>
</tr>
</thead>
</table>

Összefoglalás

Feladatok

1. Állapítsa meg a különböző tantervtípusok jellemzői közötti eszmei, tartalmi, összefüggéseket!
2. Elemezen egy tantervi dokumentumot abból a szempontból, hogy a tartalom milyen összetevőit hangsúlyozza, s melyeket hanyagolja el!
3. Vizsgálja meg az 1995-ben kiadott Nemzeti alapantanervben a tartalom kiválasztásának és elrendezésének jellemzőit!
4. Mutassa ki, hogy milyen tantervi követelményrendszer áll egy hazai vagy nemzetközi tudásszintvizsgálat mögött!
5. Elemeze, hogy milyen típusú tartalmi szabályozást szolgáltak a 2000-ben kiadott szakközépiskolai kerettantervek!
6. Elemeze egy iskola tantervét tantervelméleti szempontból!
7. Készítsen interjút gyakorló tanárokkal arról, hogyan látják, milyen szerepet tölt be a tanterv tevékenységükben és iskolájuk munkájában!
8. Elemezen egy iskolai tantervet vagy témakört az IKT alkalmazási lehetőségei szempontjából!
9. Vesse egybe a tárgyalt tantervelméleti paradigmák véleménye szerinti posítiív és negatív vonásait!
10. Elemeze tantervelméleti szempontból a kétpólusú koncepció előnyös és hátrányos vonásait!
11. Tanulmányozzon és elemezen egy hazai vagy külföldi tantervelméleti munkát!

Irodalom


9. fejezet - Az oktatási folyamat (RÉTHY ENDRÉNÉ)

A fejezet témakörei

• Az oktatási folyamat lényege, különböző szempontú megközelítése
• Az oktatási folyamat különböző kiindulású és szintű megközelítései
• Az önszabályozást kiépítő oktatási folyamat.

Bevezetés

Napjainkban, amikor a minőség az oktatásban jogos elvárás, a hangsúly egyre inkább magára a tanítási-tanulási folyamatra tevődik át, azaz a különböző célok fontosak, de a cél felé vezető út, a folyamat legalább annyira meghatározó. (Bonstingl, 1997: 11.)

Az oktatási folyamat a pedagógiai valóság azon része, amelyben az elméleti és gyakorlati problémák sűrűsödnek. Ez az a terület, ahol az oktatás számára alapvető az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat egymásra hatása.

Magát a folyamatot különböző szinteken értelmezhetjük. Tág értelemben jelenti a teljes iskolai képzési folyamatot, szűkebb értelemben pedig egy-egy tantárgy egy-egy témájának tanítási-tanulási folyamatát.

Az oktatási folyamat elméleti megközelítései interdiszciplináris részelméleteket integrálnak, így a kommunikációs elméletet, a szimbolikus interakcionalizmust, a kibernetikát, az információelméletet, a rendszerszemléletet, a konstruktivizmust a humanisztikus pszichológia motivációs elméletét.

Az oktatási folyamat elemzése többféle módon mehet végbe, az eddigi felfogások kronologikus bemutatásából kiindulva napjaink elméleteinek felvázolásán át a saját koncepció kialakításág jutva. Hitelesen azonban csak úgy lehet róla szólni, ha egy koncepcióra alapozottan építkezik a mondanióval, ha a gyermekről, a tanulásról, tanításról, motivációról előzetesen egy egységes koncepciót alakítunk ki. Választásunk a legkézenfekvőbb út bejárására esett: az ismeretszerzés, gondolkodás és motiváció együttes önszabályozási képességét a tanulókban kialakító folyamat bemutatására. E fejezetben az alábbi kérdésekre kívánunk választ adni:

• Melyek az oktatási folyamat különböző kiindulású és szintű megközelítései?
• Miben ragadható meg az oktatási folyamat lényege?
Miben áll a tanulók önszabályozását kialakító oktatási folyamat?

Az oktatási folyamat különböző szempontú megközelítése

Tekintettel arra, hogy az oktatási folyamat rendkívül összetett, bonyolult, így megközelítése is számos formában és úton képzelhető el. Az oktatás menetéről, tagolásáról, folyamatáról alkotott néhány elképzelést az 1. táblázatban rögzítjük.

IX.1. táblázat - Az oktatás folyamatára, menetére, tagolására vonatkozó felfogások

<table>
<thead>
<tr>
<th>COMENIUS 1592–1670</th>
<th>PESTALOZZI 1746–1825</th>
<th>HERBART 1776–1841</th>
<th>DIESTERWEG 1790–1866</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Szabály: magyarázat Utánzás: gyakorlás</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tudatosítás Figyelem, érdeklődés Beszélgetés Magyarázat Öntvékenység</td>
<td>Szemléltetés: figyelem Társítás: megérzés Megszilárdítás: megtartás</td>
<td>Megmutatás Közlés Beszélgetés Tevékenykedtetés</td>
<td>Problémakitűzés Munkaeszközök előkészítése Munka menetének megbeszélése Munka lefolytatása Eredmény értékelése</td>
</tr>
<tr>
<td>Beszéldség</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Az oktatási folyamat egyik leíró, általános szintű megközelítése Nagy Sándor tól származik, aki az oktatási folyamatot a benne realizálódó fő didaktikai feladatok, azaz az ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés, rögzítés, ellenőrzés, értékelés egymást követő és egymást átszövő, elszővető és tervszerű rendjében definiálja. Ez képezi tulajdonképpen az oktatási folyamat alapstruktúráját, makrostruktúráját. Egyidejűleg bemutatja az oktatási folyamat azon mikrostruktúráját is, mely az ismeretelsajátítás, feldolgozás, alkalmazás, kiértékelés, elemzés finomszerkezetét adja. (Nagy S., 1993: 57.)

H. Aebli Piaget tanítványaként a gyermeki fejlődésben a cselekvés vezető szerepét hangsúlyozta. Magát az oktatási folyamatot komplexen, a pszichológiai gyökereket és hátteret is figyelembe véve, a didaktikai kompetenciarendszer körében elemzi. E kompetenciarendszer tíz alapformáját három dimenzióban mutatja be. Ezek az „alapformák” a tanulási szituációkat pszichológiai is megvilágítják, a tanulók fejlődését a cselekvéstől a fogalmi gondolkodási kísérők nyomon. Ezen általános didaktikai formák a közvetítés médiuma, a cselekvés, művelet és a tanulási folyamat funkciói szerint tagolódnak. (Aebli, 1983.)

Báthory Zoltán a tanítási-tanulási folyamatgattal kapcsolatban a tanítás-tanulás rendszerszemléletet modelljét írja le, amelyben „a bemeneti (input), a folyamat és a kimeneti (output) tényezőket, a környezetet és minden tevékenység közötti információáramlást, visszacsatolást és kölcsönhatásokat foglalja egy rendszerbe”. (Báthory, 1992: 19.) Összegzi tehát a folyamatra ható tényezőket és következményeket.

Az oktatási folyamat különböző szempontú megközelítésének rövid felvázolásával is bizonyítani kívántuk, hogy sok értékes, a gyakorlatban még kevésbé realizálódó gondolat is született az oktatási folyamat értelmezését illetően.

Az oktatási folyamat

Az oktatási folyamatról vallott felfogások az utóbbi harminc évben a „mestertanítástól” a tevékenységorientáció és a tanulási motiváció irányába változtak.

Az oktatási folyamat mint komplex interaktív folyamat magában foglalja nemcsak a tanítás és tanulás folyamatát, de a kognitív önszabályozás, illetve a motiváció önszabályozás kiépítésének, kialakításának folyamatát is. E folyamatban a tanár és tanuló együttes tevékenysége során nem csupán a tananyag (művelődési javak) aktív feldolgozása, hanem a tanuló autonóm tanulásra való képessége, kognitív önszabályozása, valamint tanulási motivációinak magas szinten szerveződő önszabályozása is. Mindez csak abban az esetben következik be, ha az oktatási folyamatban a tanítási anyag pedagógiai és pedagógiai tanulási struktúráját indokolt differenciált adagolásban és a tanulási törvény erősítésében összefüggésbe helyezik a tanulás és az adott osztály, folyamatos visszacsatolás, motiválás biztosításával, a tanuló aktív részvételével közvetítődik, s ha egyben figyelembe veszi a tanár az elítélő osztály,
Az oktatási folyamat (RÉTHY ENDRÉNÉ)

csoport összetételét, a tanulók egyéni sajátosságait, fejlettségi szintjét, előzetes ismereteket, tapasztalatait, a tananyag jellegét s saját metodikai lehetőségeit.


A „tanulási forgatókönyv” készítésekor mind a tanárnak, mind pedig a tanulónak figyelembe kell vennie a tanulás belső feltételeit, a tanulói aktivitás fenntartását, a tanulás könnyebbé tételét.

A „baleseti osztály” metaforával is jellemzhető a tanítás-tanulás folyamata, ugyanis minden előzetes tervezés ellenére mindig jelen van benne egyfajta azonnalás, a mindig változó szituáció hatalma. (Oser–Baeriswyl, 2001: 1031–1060.)

A tanítás feladata tehát, hogy azokat a feltételeket garantálja, amelyek a tanulást lehetővé teszik, azaz a mentális és motivációs folyamatokat stimulálja.

Az önszabályozást kiépítő oktatási folyamat

Az oktatási folyamat legfontosabb célja az élethosszig tartó tanulás igényének kialakítása, s az ehhez szükséges pedagógiai feltételrendszer megteremtése a tanulók számára. Mindehhez elengedhetetlen az önszabályozó tanulás kialakítása.

Az önszabályozó tanulás egyrészt biztonságos, és tudományos értelmezési keretül szolgál az eredményes tanulás különböző összetevőinek leírásához, másrészről ahhoz, hogy megmagyarázza azokat a kölcsönös és visszatérő interakciókat, amelyek a különböző összetevők között léteznek.

A tanulók közötti legalapvetőbb különbség az, hogy képesek-e az önszabályozásra vagy sem. Az önszabályozás képessége pedig kialkítható minden egyes tanulóban. E képesség kialakítása nem csupán az iskolai tanulás során fontos, de a távolabbi, iskolán kívüli önképzést is segíti. (Boekaerts, 1997.)
Az önszabályozásra képes tanuló jellemzői: a kialakult érdeklődés, belső célok állítása, saját képességek reális ismerete, a tanulás szeretete. (Gardner, 1991; Weinert– Helmke, 1995.) Az önszabályozásra képes tanulók a tudásukat megkonstruálják, s ezáltal „mély” koncepcióalas tudást birtokolnak.

Az önszabályozó tanulás komplex, interaktív folyamat, mely nemcsak a kognitív önszabályozást, de a motivációs önregulációt is magában foglalja. (Boekaerts, 1997.) Az önszabályozó tanulás olyan egyéni gondolatok, cselekvések és érzések rendszere, melyek a tanulót szisztematikusan saját tanulási céljainak megvalósítása felé irányítják.

Önszabályozó tanulásról akkor beszélünk, ha egy személy saját maga számára állít fel tanulási célokat, önmagát motiválja és a tanulási tevékenységet önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérlő, kontrollálja és értékel. A tanulás különböző aspektusaira vonatkozó tanulói autonómiát hangsúlyozza ez a meghatározás.

Folyamat jellegű és tartalmú látásmóddal kell az önszabályozást szemlélni, egy olyan, személy által meghatározott folyamatként, amely az önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg. A legtöbb tanuló azonban nem képes az önregulációra, őket erre külön meg kell tanítani. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy az önszabályozásra képes tanulók nevelésére a tanárok nagy része nincs kellően felkészítve. Sokuk közvetlenül, direkt módon vezeti a tanítás-tanulás folyamatát, túlzottan irányítja tanítványait, reprodukcióit, alkalmazkodást, utánzást vára el tőlük. Így a tanulók az ismereteket lemásolják, mintegy „átírják” saját fejükbe. Tudásuk ezáltal „felszíni”.

A tanárra az oktatási folyamatban kettős feladat hárul: egyrészt külső szabályozás, azaz a feladat megértetése, megoldásában az indirekt irányítás, másrészt a belső szabályozás kialakításának segítése, a tanuló önállóságának biztosítása.

Az önszabályozó tanulással kapcsolatban még mindig számos tévés tételezéssel találkozhatunk. Előfordul az önszabályozás és az önmotiváció összemosása vagy a mások által állított célok fogalmazása is azonosítható. Más esetben az önszabályozó tanulás és az önmennedzselés összekeverésével találkozhatunk. (Boekaerts, 2002.)

Minthogy az oktatási folyamatban igen bonyolult hatásrendszer érvényesül, tárgyalásakor a teljesség igénye nélkül több egymással szoros kölcsönhatásban lévő, egymástól el nem szakítatható vonalatot érdemes figyelembe vennünk, külön-külön tárgyalunk. Ezek a vonalak a következők:

• a tantárgyi tudásig vezető folyamat,
• a tanulni tudást és a tanulási motivációt fejlesztő folyamat,
• a kognitív és motivációs stratégiát kialakító folyamat,
• a kognitív és motivációs önszabályozást kiépítő folyamat.

Az oktatási folyamat célja, hogy a tanulókban kialakítsa a kognitív és motivációs önszabályozást. Az ehhez vezető komponensek az 1. ábráról olvashatók le.

Az ábra a tanulás önszabályozásához vezető tevékenység–összetevőket ábrázolja. Megmutatja egyrészt az összetevők egymásra épülését, másrészt egymáshoz fűződő kapcsolódási pontjaikat, valamint a kogníció és a motiváció szoros kölcsönhatását e fejlődési folyamatban.
Az oktatási folyamat (RÉTHY ENDRÉNÉ)

IX.1. ábra - Az önszabályozó tanulás összetevői

(Boekaerts, 1997 nyomán.)

Az önszabályozás elsajátítása a tantárgyi tartalom megtanulásával indul, a tanulni tudás és a tanulási motiváció kialakítása segítségével nyer megalapozást. Az ismeretek alapos megértése, elsajátítása csak a tanulási motiváció jelenlétével és a tanulási technika elsajátításával lehetséges.

A tantárgyspecifikus tudásra épül a kognitív és motivációs stratégia kialakulása mint az ismeretek alkalmazásával tudása. A gondolkodás, a megismerés készségeinek és képességeinek kifejlesztésével az információk hatékony feldolgozása, elemzése, következtetések levonása és a döntéshozás képessége alakul ki. Mindehhez a megfelelő motivációs stratégiai szint kialakulása elengedhetetlen, segítségével az elsajátított ismeretek alkalmazása válik lehetővé. Ezen a bázison bontakozhat ki végezetül az igazi cél, a valódi önszabályozást biztosító kognitív és motivációs önszabályozás, az iskolán kívüli ismeretszerzés képessége, a tág transzfer lehetősége.

Tantárgyi tartalom tudásának folyamata

A különböző előismeretekkel, tanulékonyággal, képességekkel, érdeklődéssel, motiváltsággal rendelkező tanulók belépnek egy-egy tantárgy, műveltségi terület tanításának-tanulásának folyamatába, ahol a legalapvetőbb pedagógiai cél az új ismeretek hatékony közvetítése által eljuttatni mindannyiukat az ismeretekkel való bánni tudásig.
Legelső és legfontosabb cél a megértett ismeret, azaz a megfelelő módon reprezentált, a tudás más elemeivel sokféle kapcsolatban álló ismeret kiépülése.

**Milyen úton lehet a tanulóknak segíteni abban, hogy a tananyaggal eredményesebben boldoguljanak, hogy eljussanak annak valódi megértéséhez?**

**Az új ismeretek hatékony közvetítése.** A tananyag egy része az iskola minden szintjén tényekből, adatokból épül fel, melyeket egyszerűen meg kell tanulni, kritika nélkül el kell főzőzést, valamint a leghatárosabb tanulási technikák bemutatását jelenti.

Ismerni kell a tanulók kompetenciáját, s egyben orientálni, felvilágosítani és segíteni szükséges a tanulókat abban, hogy miért fontos és jó valamit megtanulni, mennyi erőfeszítés kell hozzá, s a megtanultakat hogyan lehet különböző helyzetekben hasznosítani.

**Az új ismeretek elsajátítása a viselkedés megváltozását is jelenti.** Előfordulhat, hogy mélyebb megértés nélkül, csupán verbális szinten sajátítják el a tanulók az ismereteket, így tudásukat csak bizonyos kontextusban tudják hasznosítani. Sokszor az ismeretek hiányából vagy hígagosságából, esetleg hibás értelmezéséből tévképzetek alakulhatnak ki.

Az ismeretelsajátítás folyamatában gyakran nem számolnunk a tanulók tananyaggal kapcsolatos belső képeivel, konceptuális váltásainak elősegítésével, az ismeretek egyéni megkonstruálásával. (V.: V. fejezet.)

Tanulás során az új fogalmakat be kell építeni az egyes tanuló fogalmi hálójába, ez csak akkor mehet végbe, ha a tanuló rendelkezik a megfelelő előismeretekkel, azaz a megfelelő fogalmi hálóval, amelybe be tudja illeszteni az új fogalmat, aktivizálnia kell tudnia ezt a fogalmi struktúrát, azaz fel kell tudnia ismerni az összefüggéseket a már ismert és az új fogalmak között. Amennyiben ez a folyamat nem megy végbe, az új fogalom, ismeret nem tud beépülni a fogalmi rendszerbe, elszigetelt marad, nem aktivizálódik. (Korom, 1998.)

**Alkalmazás:** a meglevő ismeretek átvitele konkrét, ismert szituációba vagy új, ismeretlen szituációba. Az ismeretek sikeres alkalmazásához az összes pszichikus funkció mozgósítása szükséges: a problémamegoldó, a taktikai, a kombinatorikus, a kreatív, a heurisztikus gondolkodás működtetése.

Az ismeretelsajátítás egy ciklusnak „záró fázisa” az értékelés, amikor a kitűzött feladat célját, a követelményeket összehasonlítjuk az elért eredményekkel (ellenőrzés). Abban az esetben, ha az összehasonlítás eredménye pozitív, az értékelés megerősítéssel zárul, ha negatív, a feladatvégzés a tanulás korrekciójaival „újraindul”.

A fogalmi rendszerek kiépülése nem hierarchikus, hanem átfedések sorozatán keresztül történik. A fogalmak bővülnek, de egyidejűleg számos „űres” fogalom is funkcionál. A tudományos fogalmakat is egyéni módon értelmezhetik a különböző tanulók. A tévképzetek fokozatosan megszűnnek a képzés folyamán, de tudnunk kell, hogy újra is alakulhatnak. Ezért az ismeretek folyamatos pedagógiai kontrollja szükséges.
A tanulni tudást és tanulási motivációt kifejlesztő folyamat

A tanulni tudás biztosítása

A tananyag elsajátításának elemi feltétele a tanulási tevékenység formálása s e tevékenység egyes elemeinek fokozatos elsajátítatása a tanár segítségével. Sokszor a várt tanulási siker azért nem következik be, mert a tanulók nem tudnak tanulni.

A tanulók önálló tanulásának eredményessége összefügg a tanulási folyamat során alkalmazott eljárásokkal, a különböző tanulási módokkal, stratégiákkal, tanulási orientációkkal, amelyek a tanulók mindennapi tevékenységének részét képezik, s melyek ebben a tevékenységben tudatosan és/vagy spontán módon formálódnak. Ahhoz, hogy a megfelelő tanulási módot megtalálják tanítványaink, illetve, hogy ezeket biztonságosan tudják alkalmazni, fontos, hogy tisztában legyenek egyrészt saját tanulási stílusukkal, másrészt pedig ismerniük kell azt a széles repertoárát, amelyet ma már a pszichológiai és pedagógiai szakirodalom felkínál a hatékony egyéni tanulás szervezéséhez. (Kugemann, 1976; Szitó, 1987; Oroszlány, 1994; Réthy, 1996.)

Az önálló tanulást segítő legfontosabb pedagógiai feladatok. A tanulási nehézségek felismerése

Mindenekelőtt a legfontosabb pedagógiai feladat a tanulási nehézségek fellépésének megelőzése, illetve időbeni felismerése, okainak korrektt feltárása. A tanulási nehézségek különböző természetűek lehetnek: a tanítás nem megfelelő tempója, a beszéd, a kommunikációs készség zavara, a feladatok megértésének nehézsége, a ffigyel, a koncentrációs készség zavara, a sokféle gátlás, a módszeresség hiánya, az időnkénti „kikapcsolás”, a rossz tanulási módszer, a tanulási motiváció hiánya, szorongás, stressz, az önértékelés zavara, a tanítási anyag bonyolultsága, az oktatási folyamat mechanikus, monoton, differenciáltan szervezése, a tanár helytelen bánásmódja, az osztálytársakhoz való megfelelő viszony.

Jól látható, hogy a tanulási nehézségek külső (a tanulóktól függetlenül ható) és belső (a tanulókban levő) okokra egyaránt visszavezethetők.

A tanulási nehézségeknél nemcsak egyéni kudarcról van tehát szó, hanem az iskola diszfunkciós működéséről is. Bizonyos osztályokban nagyobb számú fordulnak elő tanulási nehézségekkel küszködő tanulók, ezáltal fokozottabb mértékben nő a tanulási deficit, a jó és a rossz teljesítményű tanulók közötti különbség.

A tanulás megtanításának legfontosabb fázisai

A tanulók egyéni tanulási módszereinek megismerése, a helyes egyéni tanulási módszerek közös megbeszélése, kialakítása: az egyénileg alkalmazott tanulási eljárások tudatos átgondolásának segítése.

Többféle tanulási stílus, technika, stratégia és mód bemutatása, azzal a céllal, hogy a tanuló megtalálhassa a számára leghatékonyabbat. A tanulandók holista (egészleges), szerialista (analisztikus), vizuális, auditív, motoros, vegyes, mély, felületi, stratégiai megközelítése.

A tanulás pszichológiai feltételeinek biztosítása: a „rituális” ráhangolódás a tanulásra, a tanulás állandó helye, a tanulandók optimális sorrendje (a közepesen nehézttől a legnehezebben keresztül a leg könnyebb híj), tanulás során a többféle szenzoros csatorna igénybevétele (olvasás, ábrázolás, meghallgatás, elmondás, megítéltés stb.), a különböző szünetek formái, a tanulási tevékenység változatása, a tanulandók „bátor” átalakítása,
problémásítása, segédletek használata, a tanulást gátló tényezők megismertetése, az önellenőrzés különböző formáinak, fortélyainak alkalmazása: próbafelmondás, a lényeg összefoglalása, kulcsszavak elmagyarázása stb., önjutalmazás egy-egy nehezebb tanulási feladat eredményes elvégzése után.

Hatékony tantárgyfüggő tanulási technikák, fogások elsajátítatása.

A tanárok fontos feladata a differenciált és alaposan előkészített házi feladatok nyújtása.

kiegészítő tanulási lehetőségek és tanulási segítségek biztosítása.

A szükséges egyéni korrekciós eljárások beiktatása: javító, pótló, orvosló, kompenzáló, preferáló eljárások alkalmazása.

A tanulási motivációt fejlesztő folyamat

Motiváció nélkül nem létezik tanulás, de a tanulási tevékenység során maga a tanulási motiváció is alakul, változik. Aki a szükséges tudást el akarja sajátítani, annak a tanuláshoz megfelelő ösztönzőkkel kell rendelkeznie. A tanulási motivációt energizálja, irányítja és integrálja az egyén tanulási tevékenységét.

A tanulás és a motiváció összefüggésében feltételelő és következményről, célról és eszközről beszélhetünk. Cél, mint a személyiségfejlesztés programja (a mindig magasabb szintű motivációk alakítása), s eszköz, mint a megfelelő hatékonyságú tanulás nélkülözhetetlen segítője. A tanuló hozzáállása a tanuláshoz, a tanulás öröme, a tanuló pozitív és negatív érzelméi komoly befolyást gyakorolnak az információk felvételére,feldolgozására, előhívására és alkalmazására. A motivált tanuló hatékonyabb, a teljesítménymotivált tanulók kitartóbbak, s maga a jobb előmenetel tovább motivál.

A tanulási motiváció a tanulási folyamatban keletkezik, fejlődése interaktív kapcsolatban áll a kognitív folyamatok fejlődésével.

Új perspektívát ad a motivációkutatásnak az önszabályozás kérdésének elemzése.

A tanulási motivációt a továbbiakban az egyén önszabályozó folyamatainak részeként szemléljük, amelyben a tanuló (metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból) aktív része saját tanulási folyamatának. A tanulási motiváció tehát a tanuló által meghatározott folyamat, amely önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg.

A tanulási motiváció szintjei

Pedagógiai megfontolásból a tanulási motiváció négy szintjét különböztetjük meg:

Beépült (internalizált) tanulási motivációról akkor beszélünk, amikor a tanuló lelkiismereti okokból, kötelességtudás miatt tanul, követi az iskolai elvárásokat. A tanulás erkölcsi kötelességgé válik, fokozatosan függetlenedik a külső megerősítőktől. A tanulási motivációt a kapcsolatban megállapítjuk a tanuló és a követelmények között. A motiváció tehát a tanuló által meghatározott folyamat, amely önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg.
Belső (intrinzik) tanulási motiváció abban az esetben áll fenn, ha a motivált állapot a tanuló meghatározott személyiségjegyei vagy a tanulási helyzet sajátosságai révén jön létre. Az iskolai kívánalmaknak azért tesz eleget a tanuló, mert a tananyag iránti érdeklődés, kíváncsiság mozogatja. A személyiségálkozók közül a különböző tantárgyakkal szembeni beállítódás, maradandó érdeklődés játszik szerepet.

Az „elsajátítási motiváció” (White, 1959), „intrinzik motiváció” (Hunt, 1965), „mastery motivation”, „effectance motiváció” a gyermek természetében gyökerezik, és a tanítás során kell differenciálva és továbbfejleszteni. Az egyénnek veleszületett igénye van arra, hogy kompetenciáját növelje. Ez a kompetenciakészletet külső jutalom igénye nélkül, az eredményesség érzéséért, önjutalmazásként a környezet uralásaként működik. Az elsajátítási motiváció többdimenziós, kognitív, szociális és motoros komponenseket magában foglaló intrinzik ösztönző, mely arra készteti az egyént, hogy kitartó legyen a szubjektív kihívást jelentő készségek elsajátításában, illetve feladatok megoldásában. (Barett–Morgan, 1995.)

Külső (extrinzik) tanulási motiváció esetében a tanulás külső, a tanuláson kívül levő, a konkrét cél előtt meghúzódó célokért történik. A tanulás tehát csak eszköz valamilyen külsőséges cél elérése érdekében. A tanulás ilyenkor a tanulás lényegétől idegen dolgokért, külső jutalmakért folyik: jó jegy, tárgyi jutalom. Külső jutalomhoz sorolható még a referenciaális személyek, szülők, tanárok, iskolatársak elvárásainak való megfelelésből fakadó szociális motiváció.

Találkozhatunk még a negatív következmények (büntetés, rossz jegy stb.) elkerüléséből fakadó motivációval is.

A presztízsmotiváció a külső és belső motiváció közötti helyezkedik el. Belső énérvényesítő tendenciák és a külső versenyhelyzetek motiválják ebben az esetben a tanulókat.

Az oktatási folyamat feladata és célja, hogy a tanulók tanulási motivációját fejlessze. A tanulóban már meglevő motivumokat fel kell tární, meg kell ismerni a pedagógia eszközeivel működésbe kell hozni, tovább kell fejleszteni vagy éppen ki kell alakítani az ismeretek megszerzésének elősegítése érdekében.

A gyakorlatban sokan még mindig úgy képzelik el a motiválást, mint a tanítás megkezdésének első lépését, az óra elején motiválva, majd tanítanak. Ezzel szemben a tanulók tanulási motivációja csak a minőségi tanítással érhető el.

A minőségi tanítás motivációt serkentő lépései:

• az eredményes tanuláshoz szükséges megfelelő pszichológiai előfeltételek megteremtése a tanítási órákon (tanulásra kész lelkiállapot kialakítása, tanulási célok pontosítása, a célok operacionalizálása),
• az oktatási folyamat motiváló modelljeinek pedagógiai céloktól függő differenciált alkalmazása,
• a differenciáció és individualizáció fokozott érvényesítése,
• a tanári-tanulói interakció optimális szervezése,
• differenciált teljesítményértékelés,
Az oktatási folyamat (RÉTHY ENDRÉNÉ)

• megfelelő didaktikai anyagok, flexibilis stratégiák, módszerek és eszközök garantálása.

A kognitív stratégia, metakogníció

A kognitív és motivációs stratégia fokozatosan a megfelelő előfeltételek birtokában alakul ki a tanulóban. A kognitív és motivációs stratégia együttesen jelenti az egyének önmagáról, a különböző feladatokról, valamint az alkalmazandó ösztönzésekkről való tudását.

A kognitív stratégia körébe mindaz a tudás tartozik, mely lehetővé teszi az elsajátított ismeretek hatékony adaptálását új szituációkban. Vagyis a tanulók azon képessége, mellyel a megtanult ismereteket transzferálni tudják a leghétköznapibb feladathelyzetre is. Ez a folyamat magában foglalja a szelektív figyelmet, az információk aktivizációját, lokalizációját, az ismeretek felidézését, szükséges kiegészítését, a dekódolást, a próbálkodást, az elaborációt, a strukturálást, a kérdezést, a szabályok felidézését, alkalmazását, a javítást, az újraalkalmazást, az új törvényszerűségek utáni keresgéletét, az ismeretek önálló felhasználását.

A tudáselemek új szituációban történő alkalmazása, kombinálása igen bonyolult kognitív folyamat. Hiába birtokolja a tanuló a megoldáshoz szükséges ismereteket, ha nem rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek a mentális folyamatok működéséhez szükségesek. Egy nagyszabású empirikus kutatás (Csapó, 1998) is azt igazolta, hogy az elméleti tudás és gyakorlati tudás között gyenge gyanak a kapcsolat. A magas szintű elméleti tudás nem vonja maga után a tudás alkalmazni tudását. (B. Németh, 1998.)

A gondolkodás fejlesztésének nincs egységes, mindenki által elfogadott megközelítése, felfogása, különbözőek az elképzelések:

• Direkt modell: avagy jártasság típusú megközelítés, mely a tananyagtól független fejlesztő módszereket szorgalmazza, e nézet szerint a „gondolkodást” önálló tantárgyként kellene fejleszteni.

• Infúziós modell: a tananyag tartalmán keresztül kívánják fejleszteni a tanulók gondolkodását, elősegíteni a problémamegoldó és analizálóképességek javulását. (Maclure–Davies, 1993.)

Nézetünk szerint az utóbbi modell követendő a tanítás-tanulás folyamatában. Mindazon területeken, ahol a megértésen túl az információk kritikus kezelésére, különböző szintű alkalmazására van szükség, a tanulók különböző fejlesztő támogatást igényelnek a tanároktól. E fejlesztő támogatás által híd építhető a disziplináris tudás és a stratégiai tudás között. (Steiner–Stoecklin, 1997.)

A metakogníció

A metakogníció kutatása a fejlődésélektanon belül az 1970-es években indult, s kezdetben a „metamemória” fejlődésére koncentrált. (Flavell–Wellmann, 1977.)

A kutatások iránya azóta sokat módosult. Az egyszerű emlékezeti feladatok helyett a komplex feladatok, a problémamegoldás került a középpontba.

Amikor olyan helyzetek adódnak, amelyeket a tanult módon nem tudunk megoldani, a metakognícióra van szükségünk, tehát akkor van rá igényünk, amikor a szokásos válaszok nem eredményesek, nem sikeressék.
A metakogníció tudás a tudásról. Nem elméleti (filozófiai, pszichológiai) tudást jelent, hanem az egyén önmagára vonatkoztatott tudását: saját tanulási folyamatom, saját kvalitásaim, nehézségeim. Az önálló tanulás fontos tudáskomponense, mely csak megfelelően szervezett tanulási-tanítási folyamat eredménye lehet.

**IX.2. ábra - A problémamegoldás folyamata**

A metakogníció magában foglalja az információk felvételének, feldolgozásának, tárolásának, felidézésének, kiegészítésének, alkalmazásának minden fázisát. A metagondolkodás Flavell–Wellman szerint függ az egyén érzékenységétől az információk bevéséhez, elraktározásához és előhívásához terén, a tudás terjedelmétől, a feladatvariációktól és a stratégiavariációktól.

A metakogníció a személy saját kognitív folyamatairól és annak eredményeiről, sőt annak befolyásolási lehetőségeiről való tudása. Mindazon mechanizmusok ismerete tehát, amelyek szükségesek a cselekedetek irányításához és felügyeletéhez, valamint a komplex tevékenységek tervezéséhez és kivitelezéséhez. A metakogníció (a gondolkodásról való gondolkodás) szűkebben az információfeldolgozásról, információtárolásról, előhívásról, alkalmazásról szóló legfontosabb tudnivalókat jelenti. (Flavell–Wellman, 1977.) A metakogníció függ az érzékenységtől az információk elraktározása és előhívása terén, a tudás terjedelmétől a gondolkodás és a verbalitás terén, a memória, szervezés, csoportosítás, kategorizálás, elaboráció fejlettségi szintjétől.

A metakogníció jelenti a magasabb rendű kontrollfolyamatokat, amelyeket a problémamegoldáshoz, a döntéshozatalhoz és végrehajtáshoz alkalmazunk, például a megoldásra vonó probléma természete felüli döntés, elhatározás, hogy milyen stratégiát hasznájunk a megoldáshoz, az adatok értelmezésének és értékelésének módja, a probléma feltételeinek kódolása, a feltételek közötti kapcsolatra való következtetés, a lehetséges megoldási utak összehasonlítása stb. (Kürti, 1990.)

Magában foglalja a tanulási célok megértését, az akcióterv megtervezését, a folyamat ellenőrzését, valamint a célhoz közelítés ellenőrzését-értékelését, a próba, szervezés, kidolgozás stratégiáinak ismeretét, a kognitív előkételezettséget és az erőkifejtést a megoldás megkeresésének megformázását s végezető a probléma, a feladat megoldását. (Michigan-csoport: McKeachie–Pintrich–Lin, 1985; Pintrich–Garcia, 1993.)

**Motivációs stratégia**

A motiváció mint célorientáció működik, elkötelezettséget, értéket jelent.
A kívánt tevékenység eredményének fontos determinánsa a motivációs stratégia (metamotiváció), melynek két különböző megnyilvánulási formája lehet:

**Tevékenységorientációs stratégia** esetén a tanuló jellemzője: az erőfeszítszés, a kezdeményezés, a kitartás és motiváltság a feladatvégzésben. A tanuló tényszerű tevékenységkontroll alkalmaz, érdeklődik a feladatok iránt, fontosnak jelentősnek tartja azt, kitartó és magabiztos a feladatvégzésben, az aktuális kontextusban fellépő más szükségletet egyidejűleg blokkolja. Feladatreleváns gondolkodás és motivációs stratégia jellemzi. Ez **offenzív tanulási magatartás**, mely a tanuló számára fokozott tevékenység erőfeszítszésére készített.

**Helyzetorientáció** esetén tétovázás, változékonyság, bizonytalanság jellemzi a tanulót, hiánynak az önregulációs kontrollja, saját aktuális érzelmi állapota befolyásolja, s ennek alapján értékelő magát a szituációt is. Intenzív emóciók befolyásolhatják, gondolkodása diszfunkciósan működik, azaz **defenzív tanulási magatartást** alakít ki.

**A kognitív önszabályozó stratégia**

Az önszabályozás lényege az a mód, ahogy a tanulók a célokat keretezik, függetlenül attól, hogy azok személyesek vagy feladatcéllok, hatással vannak a tanulók gondolataira, tetteire.

A **tradicionalis tanári információátviteli** modellben a tanár jelöli ki a célokat, meghatározza az interakciókat, kialakítja a tanulási környezetet, s a curriculum jelenti számára az egyetlen fényforrást, azaz a tanulónak alkalmazkodnia kell a tanárhoz s az általa közvetített feltételekekhez. A tradicionális iskola nem veszi tekintetbe a tanulók személyes céljait, ugyanis szociális és az ismeretek terén felállított elvárásai nem egyeztetették a tanulói célokat. Minden a következtetében gyakorta gyakorlati önvédő stratégiai alapjának ismerete kívánatos, kinek megfelelően tetelelhető a feladatvégzés alakulása.

Különbség van a tanulók külső és indirekt, a gondolkodáshoz szilárd „állványzatot” nyújtó segítsége között. A **külső segítség** olyan támogató rendszer, mely a tanulók ismeretszintjét biztosít, és kevés lehetőséget nyújt önállóságuk kipróbálására. Az **indirekt segítség** olyan, a fejlődést elősegítő szakmai vezetést jelent, mely támogatja a tanulót a gyakorlat megszerzése elején, reciproc (kölcsönös) tanulási dialógus alkalmazásával aktívva és konstruktívvá válik a tanulási folyamat, s általa az információk valódi cseréje, oda-vissza áramlása valósul meg. Az instrukció olyan formája, melynek segítségével a tanuló sikeresen képes behelyezni magát a tanulási folyamatba, tehát a tanuló megfelelő önállóságot alakít ki a tanár segítségével.

Az új szemléletmód kialakításához egyrészt meg kell érteni az önszabályozó tanulás dinamikájának mibenléte, másrészt meg kell teremteni az önszabályozótánulási feltételek középfolyásait, körülményeit.

Az önszabályozás kognitív determinánsainak analízise döntő az önszabályozó tanulás individuális követelményeinek kutatásában. Az önszabályozó tanulás nem egy egyszerű esemény, hanem az egymással is különcsősen összefüggő értelmi, motivációs és érzelmi folyamatok összessége, amelyek együtt borító folyamatosan befolyásolják a tanulás különböző aspektusait.

Az egyes tanulók mentális folyamatában a személyes célok és az önszabályozó aktivitás összefüggozódik.
Az önszabályozó tanulás kialakításának kulcsa a hatékony tanulási környezet. A tanítás és a tanulás közötti híd megteremtése, olyan tanulási környezet koherens rendszere, mely hidfőt teremt egy új híd felépítéséhez. Az önszabályozás dinamikája azt jelenti, hogy a tanulók válnak saját tanítóikká, a tanulók felelősségvállalással, önszabályozó tanulással sajátítnak el a tananyagot.

A tanuló azáltal, hogy összekapcsolja a környezet elvárásait személyes céljaival, értelmet ad annak, amit csinál, értéket ad magának az elvárásoknak. A saját célokat összeköti az elvárásokkal. A tanulási szituáció olyan megközelítését jelenti, melyben a tanulók kezdeményezhetnek a szituációk értékelése megteremtése során.

A tanulók által értékesnek talált célok az önszabályozott tanulás elengedhetetlen feltételei. E célok ugyanis irányítják a tanulók konkrét tanulási tevékenységét, illetve segítenek az elért fejlődés mértékének monitorizálásában. Ha a tanulók képesek saját szükségletüket alapján céljait megfogalmazására, rugalmasabban a problémamegoldó stratégiák kiválasztásában, következetesebben tanulási tevékenységükben, mint azok a tanulók, akik nem tudják meghatalmazni célkitűzéseiket, vagy csak a környezetük által közvetített célokat teljesítenek.

Az önkontroll a célok fenntartásának képessége, az elterelő alternatívák kiküszöbölésével segíti az egyént olyan olyan célok elérésében, amelyek azonban nincsenek beágyazódva a személyes szükségletstruktúrára.

Beszélhetünk a tanuláshoz kapcsolódó célok mellett szocioemocionális célokról is, hiszen társakkal való kapcsolatban, kontextusban zajlik a tanulás. A tanulók között különbségeket jelenthet azon szociális forgatókönyvek különbözősége, amelyekkel a gyermekek az iskolába érkeznek. A szülők iskolai végzettsége például erőteljesen befolyásolhatja a vita, a konszenzuskeresés és a konfliktusfeloldás stratégiáját.

Kezdetben a tanárnak kell aktivizálni, segíteni, stimulálni a tanulót, majd később az önállóság, önkontroll, önellőzés kialakítását kell támogatnia. Mindez az ismeretek, fogalmak alapos megértetésén, integrálásán, alkalmaztatásán, a tanártól való fokozatos függetlenedés biztosításán, az önszabályozás, az önálló kognitív stratégiák kialakításán keresztül történhet.

Fontos a különböző módszerek felkínálása, bemutatása, gyakorlati alkalmazása az alkalmazás fázisában (nem így, inkább úgy; ..., ellenben stb.).

Tanulókat ösztönözően kell az egyéni megoldásra, önálló gondolkodásra, kreativitásra.

Külön segítséget kell nyújtani az önregulációval nem rendelkező tanulók számára, különösen az új anyaggal való szembenelés esetén: az új információk alapos megértetése; az információfeldolgozás, absztrakciós, konceptualizálás; extrapoláció, az algoritmus megoldási módszerek elraktároztatása, az új ismeret gyakorlati szituációban való alkalmaztató (negatív indukció); az új probléma megoldatása: a probléma felismeretése, körülhatalálása, kiemelése a mellékes kontextusokból; munkatervezés, a probléma analízise, mit tudok, mit nem tudok a megoldásához, előzetes ismeretek aktualizálása; végül a probléma megoldása.

Motivációs önszabályozó stratégia

A kutatók viszonylag korán rájöttek már arra, hogy az emberek anélkül is tudnak tanulni, hogy rá lennének kényszerítve, vagy valaki közvetlenül irányítaná őket.
A saját érdekek és vágyak önálló megvalósítása, pozitív korrelatív viszonyban áll az intrinzik motivációval, továbbá a kellemes emocionális érzelmekkel és motivációs önszabályozó folyamatokkal. Így érthető, hogy a tanulási erőfeszítések és a tanulási teljesítmények összefüggésben vannak a metakognitív szabályozókészséggel.

Mindezek pedig közvetlen összeköttetésben állnak a motivációs és az emóciós változókkal.

Az önszabályozás kérdésének elemzése új perspektívát adott a tanulási motiváció értelmezésének. A tanulási motiváció az egyén önszabályozó folyamatainak részeként értelmezendő, amennyiben a tanuló aktív részese saját tanulási folyamatának.

A reflektív önszabályozás az értelmi, érzelmi, akarati tényleg egymásra hatásán nyugszik, s egyidejűleg befolyásolja az énkép alakulását is, mely aztán visszahat az értelmi, érzelmi, akarati összetevőkre.

A feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló tényleg mutatja be a 3. ábra. Az ábra jól szemlélteti a „feladat–egyén” pólusok bonyolult kapcsolatát a hatékonysággal.

Egy tanulási feladat megoldását elemezve mindig az egyén aktuális motivációs, érzelmi állapotát és az adott szituáció együttesen kell figyelembe venni. A személy oldaláról tekintetbe kell venni olyan személyiségjegyeket, mint például a személyes érdekeltetés, a motivációs orientáció, a pozitív, negatív érzelmek s az önhatékonyságba vetett hit. A szituáció belül mérlékezett és a szociális szférában szokásos hatékonyságot és ezzel összefüggést mutat. A feladat nehézségét, a felmerülő lehetséges nyereségeket vagy veszteségeket, melyekkel a tanuló szemmel ismeri el az adott helyzetben.

A lehetséges nyereségek közé számítható a saját képességeiről szerzett új információ, a megismerés örömé, a szociális elfogadás, a jó jegy, dicséret, tárgyi jutalom stb. A személyi és helyzeti jellemzők közötti interakció befolyásolja a céltételezést, az elvárásokat és a személy indítékait az adott helyzetben. Ezek a változók determinálnak a tanulási motiváció erősségét és a tanulási folyamat minőségét, mely a célelérésre való törekvésre utal. A tanulási motiváció minősége és erőssége a személytől és a helyzettől függ tehát.

IX.3. ábra - A feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló tényezők


A tanuló tanulással kapcsolatos önmagáról alkotott elképzeléseinek, ismereteinek, érzéseinek, attitűdjeinek azon összessége képezi az általános tanulási énkép alapját, mely a megélt tapasztalatok által alakul, változik, struktúrába rendeződik. Az általános tanulási énkép differenciált, hierarchizált.
Az oktatási folyamat (RÉTHY ENDRÉNÉ)

egységes egész, amelynek egyes komponensei éppenséggel a tanulást illetően is kontextustól, tantárgytól függően eltérést mutathatnak, de az összképet, a személyiség egészének önképét együttesen határozzák meg. Ennek nem mond ellent, hogy a speciális tanulási önkép kapcsán a gyermekek a különböző tantárgyakban elért eredményeiket különbözőképpen értékelik, s ezen kompetenciák különbözőképpen hatnak az önképük egészére.

Ezt követi a jellemző egyéni pszichés vonások, elsősorban az énkép által meghatározott kompetencia mérlegelése, majd a feladat nehézségének megítélése. A saját képességekről alkotott elképzelés nagyban befolyásolja az adott feladat nehézségi fokának tanuló általi megbecsülését, majd mindezen kihat a tanulási vagy problémamegoldási folyamatra is. Egy adott feladatnak ebből következően nincs objektív nehézségi szintje, azt mindig az egyén önképétől függő, szubjektíven megértett kompetenciája dönti el. Végül a releváns tudás mozgósítása segítségével indul el a tanulási folyamat.

Mindeközben a tanuló forrásokat nyerhet, illetve források elvesztesését előzheti meg. A megküzdés (coping) aktív erőfeszítést jelent. A megküzdés minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet az egyén tudatosan alkalmaz egy stresszel teli szituáció kezelésére vagy az anticipált fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására. A megküzdés lényeges elemei az erőfeszítés, a célirányosság és a tudatosság. A romboló,hibás gondolatok kigazítását is jelenti. (Oláh, 1996.)

A megküzdés nézetünk szerint nem azonos az elhárító mechanizmusokkal, melyek az észlelés, a kogníció torzulásával járnak együtt, s melyek valóban a tudatos megküzdés kudarcának tekinthetők.

A pszichológiai immunrendszer azon személyiségválasztó meghallgatás érzékelésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhelyzet kognitív értékelésére (primary appraisal), a megküzdési kognitív és motivációs stratégiák megválasztására (secondary appraisal) és a megküzdési folyamatban bevonható források feltárására és alkalmazására úgy, hogy a személy integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön.

Az egészséges motiváció képezi a tanulók mentális egészségének magját, mely a tanulás szeretetét és a belső motivumok meglétét jelenti. Ezzel szemben a kedvezőtlen tanulástörténet magas rizikófaktorral küszködő egyéneket alakít ki. (Whisler, 1991.)

A tanulói lemondás, rezignáció, depresszió nem egyéni karaktervonás, és nem is végzetszerű tény, sokkal inkább a tanítási folyamat eredménye. Az egyén iskolai kudarcait nem lekimhetjük véglegesnek, azok befolyásolhatóak, a tanárok bátorító magatartásával, a tanulók más területen megmutatkozó erősségeinél következetes értékelésével, a tanulók önbecsülésének fokozásával (Liery–Fenouillet, 1996.)

Magá a tanulási szituáció, a tanulási feladathelyzet kiválthatja a mellékértelmezések egész sorát, megnőhet a feladat jelentősége, vagy éppen csökkenhet, változhat a tanuló kompetenciájértékelése, esetenként elhatalmasodhat a tanulón a feladatnak meg nem felelés érzete, blokkolódhat az eladdig tudott ismeret. Mindez egyesekben sokszor a feladatok nehézségi fokától független jelenség. (Whisler, 1991.)

Fontos tehát, hogy a tanárok a motivációs struktúrá alkotóelemeinek a figyelembevételével tanítsák a tanítványokat, mégpedig alakítsák ki a tantárgyspecifikus tudást, tanítsanak meg önállóan tanulni, alakítsák ki a tanulási stratégiáik önálló használatát s az önszabályozás, önkontroll, önértékelés, motiváció képességét. E különféle komponensek egymást támogatják, egymást kiegészítik, egymásra hatnak.
Összefoglalás

A fejezetben az oktatási folyamat fő vonásainak bemutatása után a téma rövid problématörténeti előzményét vázoltuk fel.

Ahhoz hogy a tudás alapú társadalmat elérjük, az élethosszig tartó tanulás birtokában legyünk, az önszabályozó tanulás kialakítása szükséges. Ehhez mindenekelőtt a gondolkodási és motivációs szféra együttes fejlesztésére van szükségünk. Tanulási motiváció, a tanulási technikák elsajátítása nélkül nincs tanulás, ismeretelsajátítás. Az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazását is el kell sajátítani, azaz egyidejűleg kognitív és motivációs stratégiák kiépítésére is szükségünk van, mert csak ezen az alapon juthatunk el a kognitív és motivációs önszabályozáshoz, azaz magához az önszabályozó tanuláshoz.

A tanulók önszabályozását kiépítő oktatási folyamatot interdisciplináris vonatkozásaiban próbáltuk feltárni. E szellemben elemezettük az ismeretszerzés, gondolkodás és motiváció együttes, egymásra ható kapcsolategyüttesét.

A motivációt dinamikus öndetermináló folyamat részeként elemezük, mely önszabályozó interakciókon keresztül fejti ki hatását. A motiváció fejlődése a gyermeknél nem választható el a kognitív fejlődéstől, két egymással interaktív kapcsolatban álló mechanizmusról van ugyanis szó.

Bemutattuk az ismeretelsajátítás és -alkalmazás folyamatát, a tanulók autonóm tanulási képességét kifejezési folyamatot, a tanulás megtanításának legfontosabb fázisait. Egyidejűleg felvázoltuk a tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges tanulási motiváció legfontosabb sajátosságait, különböző szintjeit és a motivációs stratégia fejlesztésének lépéseit.

A kognitív önszabályozás stratégiáját kialakító folyamaton belül külön elemezük magát a kognitív stratégiát és a metakogníciót.

A tanulás motivációs stratégiájának tárgyalásakor kitértünk a helyzet- és tevékenységorientáció kérdésére, a különböző feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló aspektusokra s a megküzdési stratégiákrá.

Kiemeltük az önszabályozó motivációs stratégiá önről előiró és önköltözéki funkciójának jelentőségét, felhívottuk a figyelmet arra, hogy a tanulóknak meg kell tanulniuk saját motivációik és érzelmeik ellenőrzését s befolyásolni tudását. A motivációt tehát nem csak tárgyalni, elemezni, bemutatni szándékoztunk, hanem befolyásolni, fejleszteni és pozitív irányban hatni is kívántunk rá.

Összegzésképpen megállapítható, hogy az oktatási folyamat optimális szervezése során, a tanár és tanulók együttes kooperatív tevékenysége kapcsán az oktatási tartalmak aktív feldolgozása, magas szintű eljárást, a tanulók önálló tanulási képessége, kognitív önszabályozása s a tanulás motivációinak magas szinten szerveződő önszabályozása válik lehetővé.

Feladatok

1. Tervezze meg a tanultak alapján egy téma kifejtésének, feldolgozásának folyamatát!

2. A megtervezett oktatási folyamatot értékelje a motiváció szempontjából!
3. Hospitálások során rögzítse a tanár direkt és indirekt eljárásait!

4. A hospitálások alkalmával készítsen őrjegyzőkönyveket, majd elemelje azokat az oktatási folyamat koncepciója alapján!

5. Készítsen önjellemzést saját kognitív és motivációs önszabályozási folyamatairól!

6. Gondolja át a metakogníciót tanításának eljárásait!

7. Hogyan tanítaná meg a tudatos metakogníciót a tanulóknak? Használjon fel példát!

8. Gondolja át egy konkrét tanítási óra motiváló eljárásait!

9. Magyarázzon el társainak egy pedagógiai problémát! A magyarázatra való felkészülés közben figyelje meg és rögzítse saját gondolkodási stratégiáját!

10. Tervezzen meg egy olyan ismeretterjesztő előadást általános iskolai korosztály számára, amely a hatékony tanulás elsajátítatását célozza!

Irodalom


10. fejezet - Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

A fejezet témakörei

- A stratégia, a módszer és az eljárás kapcsolata
- Az oktatási stratégiák típusai
- A módszer fogalma
- A módszerek csoportosítása
- Az előadás
- A magyarázat
- Az elbeszélés (leírás)
- A tanulók kiselőadásai
- A megbeszélés (beszélgetés)
- A vita
- A szemléltetés (demonstráció)
- A munkáltató módszer
- A projektmódszer
- A tanulási szerződés
- A kooperatív módszerek
- A szimuláció és a játék
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

• A házi feladat
• A módszerek kiválasztásának szempontjai.

Bevezetés

A módszer szó a görög methodosz szóból származik, és utat, eljárást jelent. A tudományokban általában a célhoz vezető utat, a cél elérését biztosító eljárásokat, fogásokat értik módszereken.

Az oktatásméletben hagyományosan két kérdéskört különböztettek meg egymástól: a miért tanítsunk és a hogyan tanítsunk kérdését. A hogyan tanítsunk kérdéseit sokáig azonosították a módszerek problematikájával. Századunk első felében a pedagógiai gondolkodók egy része a tanítás (tanulás) menetét és a módszert színvonalaként kezelt. Például Prohászka Lajos oktatásméletének egyik fejezete „Az oktatás lefolyása (A módszer elmélete)” címet viseli. (Prohászka, 1996.) A század második felében egyre differenciáltabban közelítették meg a tanítás célzatait. A didaktikának külön fejezetei kezdtek foglalkozni az oktatás folyamatával, az oktatási stratégiákkal, az oktatás módszereivel, eljárásaival (a tanítás készségeivel), a szervezeti formákkal és szervezési módokkal, az oktatás eszközeivel.

A felsorolt fogalmak a didaktikában bevezetésre kerültek, azonban nem állíthatjuk, hogy értelmezésükben a különböző szerzők, tankönyvek egyetértének.

E fogalmak tartalmának lehetőség szerinti tisztázását két szempontból is fontosnak tartjuk. Az oktatásméletet irodalmával ismerkedő olvasó számára hasznos fogódtót jelent ezen alapfogalmak pontos ismerete, másrészt, s fejezetünk szempontjából ez az elsődleges, a módszer leszűkített fogalmának körülhatárolása elengedhetetlenné teszi e szatellitfogalmak bemutatását is.

Az oktatás folyamata, mint ez az előző fejezetből kiderült, a célhoz vezető széles útnak azokat az általános mérföldköveit adja meg, amelyek mellett a pedagógusnak – ha eredményesen akarja megoldani feladatát – tanulóival mindeneképen el kell haladnia. Valamilyen formában fel kell keltenünk a tanulók figyelmét, motiválnunk kell, tájékoztatnunk kell őket a célokról, fel kell idézniünk előzetes ismereteiket; eléjük kell tárnunk az új ismeretek elsajátításához szükséges tényeket; meg kell szervezniük ezek elemzését, feldolgozását; a következtetések levonását, az anyag rendszerezését, rögltetését; a tanultak alkalmazását; a teljesítmények mérését, értékelését. Ezeket az alapvető feladatokat az oktatási folyamat szerkezeti elemeinek (Nagy S., 1997: 71), a tanulás funkcióinak (Orosz, 1987: 108), más szóhasználatban didaktikai feladatoknak (Nagy S., 1986: 186–190) is szokták nevezni.

A felsorolt szerkezeti elemeken – a tanár és a tanuló együttes tevékenységeként – végighaladva, a tananyag feldolgozásán, elsajátításán kívül fejlődik a tanulók tanulási képessége, kognitív önszabályozása és motivációinak önszabályozása is (vö.: IX. fejezet).

A további fejezetekből az is kiderül, hogy az oktatás alapvető szervezeti kerete az osztály, alapvető szervezeti formája a tanítási óra. Munkaformán pedig a frontális munkát, az egyéni munkát, a páros tanulást és a csoportmunkát értjük (vö.: XIII., XIV. fejezet). Az oktatás eszközeinek mindazon tárgyakat tekintjük, amelyek az oktatás céljának elérése érdekében az oktatás folyamában felhasználhatók (XII. fejezet).

203
Az oktatási stratégia fogalma


Nagy Sándor szerint „az oktatási folyamatban alkalmazott tanítási-tanulási stratégiák azokat a kognitív belső tartalmukat tekintve komplex eljárásrendszereket értjük, amelyek segítségével a diákképes kialakítani az alapvető gondolkodásiismereteket, egyúttal eljut odáig, hogy ezeket elvileg azonos más helyzetben, új problémamegoldásokban is alkalmazza”. (Nagy S., 1997: 57.)

A fenti definícióban nem cspán tanítási-tanulási stratégiáról esik szó oktatási stratégia helyett, de a hangsúly egyértelműen a tanulási stratégiákra helyeződik.


Annak érdekében, hogy megfogalmazzuk és megértessük a stratégiának egy ma elfogadható és hasznosnak alkalmazható fogalmát, célszerű a bemutatott stratégiafogalmak pozitívumait, illetve következtetéseit számba vennünk. Saját korábbi meghatározásunkból fontosnak tartjuk annak kiemelését, hogy a stratégia amódszerekeinek és eszközönek, valamint szervezési módoknak egy adott cél érdekében létrehozott kombinációja. Azaz nem pusztán célmegjelölésről van szó, nem pusztán tanítási stílusról, nem is cspán eszközökről, eszközgyüttesekről n s nem is egyfajta komplex módszerről, hanem a tanítás hozzájárulását a cél által meghatározott változatairól. Ugyanakkor két nagyobb definíció ismert: „konkrét feltételek figyelembevételével létrehozott egyedi kombinációja” nem tekintjük a stratégiafogalom megkülönböztető jegyének. Egy ilyen definíciót – amely minden tanár, minden tanuló, minden órában eltérő stratégia megjelenését feltételezi – magunkéval értem ugyanis nem lennénk képessé a stratégiai munkát alapozzuk ki. E meghatározás sokkal inkább illik a tanári tervek különböző változataira.

Nagy Sándor meghatározásában a stratégiák alkalmazásának eredményeként elsajátított műveletek hangsúlyozását tartjuk fontosnak, ugyanakkor nem különböző alapokra (algoritmusok, illetve szelektív sorok) jönnek létre. A stratégiák felsorolásánál hiányzik az egységes felosztási alap. Egyes esetekben az elrendező cél (algoritmusok, illetve szelektív sorok) jön létre, másokban a tanulási elvek jelennek meg (asszociációs, interiorizációs stratégia), ismét másutt a tanulásirányítás, tanulásszervezés, kognitív processes, programozott oktatás, mastery learning) a domináns, s szerepet kap a tanulás lehetséges logikai útja is (indukтив, deduktív út). Báthory Zoltán stratégiafogalma előrelépetést jelent abban a tekintetben, hogy a tanulásszervezés stratégiáról beszél, azaz világosan elkülönülnek a tanulók stratégiáitól az oktatási stratégiák. A módszerek és a stratégiák elhatárolása azonban elméleti szinten nem megoldott, s a felosztások sem egyértelmű az elhatárolás. Például miért kerül a programozott oktatás
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

ét az oktatócsomag a stratégiák közé, míg a kutató-felfedező módszer és a projekt a módszerek közé? Hol húzható meg tehát az elvi határvonat
a stratégia és a módszer között, hogyan definiálhatjuk a stratégiát?

A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti
alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási
környezetben valósul meg.

A közlési stratégia célja például az információk elsajátításának, feldolgozásának és megjegyzésének elősegítése, elméleti alapjául az
ismeretstruktúrákról, az értelmes szóbeli tanulásra vonatkozó ismeretek és a kognitív pszichológia új eredményei szolgálnak, ezekből következően
a stratégia végrehajtásának főbb lépései:

- a célok bemutatása, a tanulás pszichológiai feltételeinek megteremtése,
- a tananyag strukturáló, rendező elveinek (advance organiser) közlése,
- a tananyag közlése,
- kérdések feltétele a tanulók válaszainak kiváltása, a pontos és kritikus gondolkodás fejlesztése érdekében.

A tanulás tipikus környezete lehetővé teszi, hogy a tanár aktívan közöljön, a tanulók pedig aktívan hallgassanak, megfigyeljenek. Ehhez szükség
van a tanulók motiváltságára és a tárgyi feltételek (például audiovizuális eszközök) meglétére egyaránt. (Arends, 1991: 237–239.)

Az oktatási módszerei – mint például a magyarázat, a megbeszélés, a vita, a demonstráció – különböző célok elérését szolgálhatják, különböző elméleti
alapot figyelembevételével eltérő formákat öltthetnek, s különböző stratégiák részeként jelenhetnek meg az oktatási folyamatban.

Az oktatási stratégiák fajtái

A stratégiák meghatározásában központi szerepet tulajdonítottunk a stratégiák célirányosságának. Az alábbiakban megkülönböztetjük a stratégiák
két fő csoportját, azt, amelyikben a stratégia általános felépítésében is a cél játssza a központi szerepet, ahol a stratégiák megkülönböztetése is az
általuk elérendő célok alapján történik, és azokat a stratégiákat, amelyeknek központi elve az alapjukban meghúzódó szabályozásemléleti felfogás.

Célközpontú stratégiák

1. Információ tanítása bemutatás segítségével.
2. Fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével.
4. Szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás segítségével.

5. Gondolkodás fejlesztése felfedezéses tanulás segítségével.

Az őt, egymástól jól elkülönülő stratégia domináns céljait s az alkalmazott oktatási módszereket és eljárásokat illetően is különbözik egymástól. Látunk kell azonban, hogy csupán domináns s nem kizárólagos célokról és módszerekről van szó. Az információ tanítása során is fejlődik a gondolkodás, a tanulási készségek, akaluk a tanulók fogalmi, a fogalom tanulása esetében is sajátítunk el új információkat, és fejlődik a gondolkodás. S ugyanígy folytathatnánk a sort mind az őt stratégiajára vonatkozóan.

A stratégiák megválasztásakor azt kell meghatározniunk, hogy az adott szituációban melyik cél a legfontosabb számunkra. De tisztában kell lennünk azzal is, hogy az oktatás során – a tantárgyaktól és a tanulók életkorától függően eltérő mértékben – mindegyik stratégia alkalmazására szükség van.

Információ tanítása bemutatás segítségével

Ez az egyszerűbb és összetettebb információk megszerzésére és tárolására, felidézésére irányuló tanítási stratégia rendelkezik a legnagyobb hagyományokkal, s jelenleg is a legelterjedtebb. Korszerű megvalósítását számos jelentős pszichológiai kutatási eredmény segíti elő.

Hazánkban ismertek Brunernek (1968) az ismeretek struktúrájáról szóló tanításai. Az ismeretek hatékonynak elsajátítása feltételezi, hogy feltárjuk az egyes ismeretterületek struktúráját, s a részismeretek helyett ezeket a struktúrákat sajátítsuk el. Ausubel (1968) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanuló is rendelkezik egyfajta kognitív struktúrával, egy stabil ismeretrendszerrel, ez a kognitív struktúra, séma határozza meg a tanuló felkészültségét, képességét a tanulásra. Lényegesek a rövid és a hosszú távú memóriára vonatkozó ismeretek is. (Gagné, 1985.) A tudatos értelmi műveletek a rövid távú memóriában valósulnak meg, majd a hosszú távú memória szolgál ezek tárolására. A fentiekből következően az ismeretsajátítási stratégia lényege, hogy feltárjuk az elsajátítandó anyag szerkezetét, megismerjük a tanuló gondolati struktúráját, ezt előhívjuk az operatív memória, s megfelelő kapcsolatot teremtsünk a meglévő és a kialakítandó struktúra között. Ennek megfelelően a tanár tanórai tevékenysége az alábbi lépésekől áll:

1. Az oktatás céljainak közlése, a tanulók készenléti állapotának megteremtése (előismeretek, kognitív struktúrák mozgósítása, motiválás).

2. A strukturáló elvek (advance organiser) bemutatása, amely feltárja a tanulók számára korábbi ismeretstruktúrájuk és az elsajátítandó ismeretek hasonló és eltérő vonásait.

3. A tananyag logikus, világos, strukturált közlése, a kapcsolódások bemutatása (v. az eredményes magyarázat szempontjait).

4. A tanulók gondolkodásának elősegítése, a megértés ellenőrzése kérdések segítségével.

A stratégia során megvalósuló tipikus tanulási helyzet: a tanár aktív közlőtevékenysége, a tanuló aktív, motivált figyelése. Domináns módszerei az előadás, a magyarázat, a megbeszéles és a szemléltetés.

A tartalomtudás és az eszköztudás közül a jelen stratégia inkább a tartalomtudásnak az elsajátítására szolgál.
Fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével

A fogalmak a dolgokat lényeges ismertetőjegyek segítségével írják le. A fogalomtanulás során a dolgokat ezen ismertetőjegyek alapján osztályokba soroljuk, majd megvizsgáljuk, hogy az egyes jelenségek rendelkeznek-e a fogalom megkülönböztető jegyeivel, azaz az adott fogalomhoz tartoznak-e vagy sem. A fogalomtanulás esetén a tanár fő tevékenységei a következők:

1. A fogalommal kapcsolatos előismeretek, fogalmi struktúrák felidézése.

2. Az előismeretek függvényében a fogalomtanításnak két alapváltozata közül választhatunk: a) direkt bemutatás, b) fogalomelsajátítás. Ettől függően a második lépés eltérő mozzanatokból áll.

a) A direkt bemutatás esetén a tanár megnevezi, definiálja a fogalmat, azonosítja a megkülönböztető jegyeit, s egyszerűbb, majd bonyolultabb, a fogalomba tartozó, illetve oda nem tartozó példákkal teszi világossá a fogalom határait.

b) A fogalomelsajátítást akkor alkalmazhatjuk, ha a tanulók már megfelelő előismeretekkel rendelkeznek a fogalomra vonatkozóan. Ilyenkor példák és ellenpéldák elemzése alapján a tanulók maguk jutnak el a fogalom meghatározásáig, a megkülönböztető jegyek megfogalmazásáig. Konstruktivista szemléletű tanulásfogás esetén a tanár a fogalom lényegét tükröző példák rendezésére bocsátásával teremti meg a tanulás feltételeit, amelyek között a tanuló megalkotja saját fogalmát.

3. Az elsajátítás ellenőrzése érdekében további példákat és ellenpéldákat nyújtunk a tanulóknak, amelyekről el kell dönteniük, hogy a fogalomhoz tartoznak-e. Később a tanulók maguk szolgáltatnak egyre bonyolultabb példákat.

4. A tanár elemezeti, értékelteti a tanulókkal saját gondolkodási tevékenységüket, s hozzásegíti őket ahhoz, hogy az újonnan elsajátított fogalmat ismereteik már meglévő rendszerébe illesszék.

A fogalomelsajátítási stratégia alapvetően tanári dominanciát magyarázatra, illetve megbeszélésre épül, de indirekt esetben a tanulás módszerek is helyet kaphatnak benne.

Készségtanítás direkt oktatás segítségével

Ezt a tanítási stratégiát főként az alapvető készségek és az elemi ismeretek elsajátítására alkalmazzák. Elméleti alapjául Bandura szociális tanuláselemzete (az elsajátítandó tevékenységeket jól látható módon, a lényeget kiemelve be kell mutatni), a rendszerelemzés, a munkapszichológia bizonyos megállapításai és a tanári hatékonyságára vonatkozó kutatások szolgálnak. A direkt oktatás alapelve az, hogy akkor sajátítják el a tanulók az alapvető ismereteket és készségeket, ha a világos célokat elemeire bomjuk, s határozott, de nem autokratív tanári irányítással végigvezetjük a tanulókat az elsajátítás menetén. A tanár tevékenysége a stratégia keretében az alábbi lépések ből áll:

1. A tanár bemutatja az óra céljait, közli, felidézi a szükséges előzetes alapismereteket, érzékeltei az óra jelentőségét, bevonja a tanulókat a munkába.
2. A tanár bemutatja az elsajátítandó ismereteket vagy készségeket (egyszerre egy mozzanatra koncentrál, kerüli a bizonytalanságot, az elkalandozást, kis lépésekben halad, továbbhaladás előtt ellenőrzi a megértést.)

3. Irányított gyakorlási lehetőséget biztosít.

4. Ellenőrzi a megértést (a tevékenység végrehajtását és rendszeres visszacsatolást, szükség esetén kiegészítő oktatást nyújt).

5. További gyakorlási lehetőségeket biztosít, más összetettebb helyzetekben, a transzfer és a „túltanulás” elérése érdekében.

A tanulást a tanár határozottan irányítja. A magyarázaton és a szemléltetésen (demonstráció) kívül a munkáltató módszereknek van jelentős szerepük. A stratégia alkalmazása során kialakulnak az eredményes tevékenységhez szükséges készségek, amelyek a további tanulás eszközeivé válnak.

Szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás segítségével

A szociális tanulás középpontba állítása a századelőn John Dewey nevéhez fűződik, az ötvenes években Herbert Thelen hangsúlyozta újólag, hogy az iskolában meg kell teremteni a társadalmi életre való felkészülés feltételeit. Alport az előítéletek felszámolásában tulajdonított nagy jelentőséget a kooperatív tanítási stratégiának, melynek lényege az, hogy a kölcsönös függőségi viszonyok között a tanulók motiváltak a közös célok elérésére, baráti viszonyok alakulnak ki közöttük, fejlődnek kommunikációs készségeik, technikák. A kooperatív tanulást középpontba állító stratégia alkalmazását a társas konstruktivista tanulásfelfogás még indokoltabbá teszi. Ezen keretek között ugyanis mód nyílik az egyéni konstrukciók ütköztetésére, megváltoztatására. (Vö.: V. fejezet.) E stratégia során a tanár feladatai a következők:

1. Az óra (órák) céljainak pontos bemutatása.
2. Az alapvető ismeretek közlése szóban vagy írásban.
3. A csoportok létrehozása, megszervezése.
4. A csoportok munkájának segítése.
5. A produktumok értékelése vagy a közös munka eredményeinek csoportonkénti bemutatása.
6. Mind a csoportos, mind pedig az egyéni teljesítmények értékelése. (A kooperatív tanulás egyes formáiról még szó lesz e fejezetben, a csoportok szervezésének részleteivel pedig a XIV. fejezet foglalkozik.)

Gondolkodás fejlesztése felfedezéses tanulás segítségével

A felfedezéses tanítás alapvető céljai, elvei régóta ismertek a pedagógiában: a tanulók gondolkodtatása, jelenségek felfedeztetése, annak biztosítása, hogy a tanulók maguk konstruálják gondolati rendszereiket (Bruner, 1968: 1974), maguk vessenék fel kérdéseket a világ dolgaira vonatkozóan, keressenek választ ezekre, fogalmazzanak meg elméleteket a kapott válaszok alapján, elégítsék ki kíváncsiságukat stb.
A stratégia lényege az, hogy a pedagógus nem készen nyújtja az ismereteket, hanem minden lehetséges esetben a tanulók felfedező, konstruáló tevékenységét váltja ki és segít. Ennek megfelelően a tanár feladatai:

1. A tanulók megismertetése a főbb célokkal.
2. A kiinduló kérdések megfogalmazása, a felfedezés, a megbeszélés, a vita szabályainak kialakítása.
4. A következtetések megfogalmazásának elősegítése.
5. A végrehajtott gondolkodási műveletek tudatosítása, rögzítése.

A stratégia esetében a tanári irányítás jóval indirektebb, mint az első három stratégia esetében. A vita, a projektmódszer, az irányított kísérletezés (demonstráció) jól alkalmazhatók e stratégia megvalósítására.

Szabályozáselméleti stratégiák

1. Nyílt oktatás.
2. Programozott oktatás.
3. Adaptív oktatás.
4. Optimális elsajátítási stratégia.

A fenti stratégiák közös vonása az, hogy az oktatás, a tanulás eredményessége érdekében a módszereket, szervezési módokat, eljáráskot, a tanulás környezetét egy cél szerű rendszerbe ötvözik. Általában különböző oktatási célok eredményes elérésére szolgálnak, nem kötődnek egyetlen oktatási célhoz.

A nyílt oktatás

E stratégia gyökerei Fröbelhez nyúlnak vissza, amennyiben a tanulóban rejtőző sajátos képességeket kifejlesztését, felszínre hozását tekinti kiemelten feladatának. Korábbi előfutárai között említhetjük Pestalozzit és Rousseau-t is, de Dewey cselekvés általi oktatási felfogása is tükörződik e stratégiában. Giaconia és Hedges (1982) nyomán a nyílt oktatási stratégia hét fő jellemzőjét ragadhatojuk meg: a tanulónak aktív szerepe van saját tanulása irányításában, a tevékenységek kiválasztásában; változatos anyagokat és eszközöket alkalmaznak a kutatás, a felfedezés serkentése érdekében; különböző életkorú tanulókat együttesen oktatnak; individualizált tanulási lehetőségeket teremtenek; tanári teamek irányítják a tanulást; diagnosztikus értékelési eljárásokat alkalmaznak; a terek és bútorzatot rugalmasan, a célokhoz igazodva alakítják ki. (Thibadeau, 1995: 167–171.)
Adaptív oktatás

Az adaptív oktatási stratégia azon a nem túlságosan meglepő, de az oktatási gyakorlatban ritkán megvalósuló és nehezen megvalósítható felismerésen nyugszik, hogy az egyes tanulók tanulási képességei, adottságai egymástól lényegesen eltérőek, s ezek a különbségek eltérő tanulási környezetet, eltérő tanítási eljárásokat igényelnek. A stratégia kidolgozásában olyan jelentős pszichológusok működtek közre, mint Cronbach, Glaser és Snow. Cronbach az ötvenes évek végén a pszichológiai kutatási eredményeket összegezve jutott arra a következtetre, hogy a tanulásra való felkészültség s annak egyes összetevői, mint amilyenek az általános és speciális kognitív képességek, a személyiségvonások, motivációs jellemzők, a kognitív stílusok stb., jelentős mértékben meghatározzák, hogy egy adott tanítási eljárásból az adott személy mit, mennyit és hogyan hasznosít.

Ha ez így van, akkor az oktatás során fel kell tárnunk a tanulók ismertetett jellemzőit, s lehetőség szerint ezeknek megfelelően kell megszervezniük számukra az oktatást. Lehetőség szerint módot kell adnunk arra, hogy a tanulók maguk is beleszóljanak a tanulás-tanítási folyamat megtervezésébe, ezzel elősegítjük, hogy az valóban a tanuló és a tanár közös feladatává váljon. E stratégia annyiban tér el az alábbiakban ismertetésre kerülő programozott oktatástól, hogy nem csupán s nem elsősorban az előzetes tudást méri fel, hanem a tanulási felkészültség széles skáláját, s egymástól lényegesen eltérő tanulási eljárásokat tesz lehetővé. Elveit főként az egyéni és csoportos szervezési módoknál szokták alkalmazni. (Vő.: XIV. és XVI. fejezet; Corno–Snow, 1986; Glaser, 1977; M. Nádasi, 2001; Snow, 1995; Helmke–Schrader, 1995.) Az adaptív oktatási stratégia újabb megerősítést nyert a konstruktivista tanulásfelfogásban. Amennyiben a tanulást a tanuló korábbi konstruktumai, tudás-, képesség- és nézetrendszere határozza meg, eezek egyediek, akkor a tanuló sajátosságaikhoz kell igazítanunk a tanári eljárásokat, a tanulás feltételeit.

Programozott oktatás

A programozott oktatás az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején a behaviorista tanulásméret és a kibernetikából kínált szabályozásmélet találkozásából létrejött oktatási stratégia, amelynek a lényege az, hogy a tanulók tevékenységének szabályozásában látja az eredményes tanulás feltételeit.

Ahhoz, hogy a tevékenységet megfelelően szabályozzuk, az alábbi alapelveket kell követni:

• az oktatás céljának meghatározása,
• a tanulók induló szintjének pontos meghatározása,
• a tananyag lépésekre tagolása,
• a tanulók aktív tevékenységének kiváltása,
• a tanuló válaszainak rendszeres ellenőrzése, megerősítése,
• az egyéni ütem biztosítása.

A programozott oktatásnak három, egymástól elvillekben különböző változata alakult ki: a Skinner nevéhez fűződő lineáris programozás, a Crowder nevével összekapcsolt elágazó program s a Gordon Pask által kigondolt adaptív programozási stratégia. A lineáris programban a tananyagot egészen
kis, elemi lépésekre bontották, ami biztosította, hogy a tanulók „aktív” tevékenységük során, amely többnyire egy-egy szó pótlását jelentette, sikeresen tevékenykedjenek, minden lépésük megerősítést kapjon. Ez a programozási eljárás lehetővé tette az egyéni ütemben történő tanulást, de nem adott módot az eltérő tanulási stílusnak megfelelő utak bejárására, nem lehet olyan feladatokat adni, amelyekre különböző válaszok adhatók stb.

Crowder elágazásos programja a tanuló feleletétől függően más és más további utat jelölt ki. Természetesen az elágazások, az alternatívák lehetőségei itt is korlátozottak voltak, s az elágazásos programokat realizáló tankönyvek kezelése körülményes volt.

Az adaptív program már gépi számítógépes megoldást feltételez. A tanuló egész „tanulástörténetét”, a válaszok – s nem csupán egy válasz – milyenségét, az egyes kérdésekre fordított időt stb. figyelembe véve jelöli ki a gép az újabb feladatot. A hetvenes évek elején megfogalmazott elv, az akkor még kezdetleges technikai feltételek között csak igen korlátozott módon valósult meg. Az igazán adaptív programozás a folyamatos diagnózis érdekében nagy kapacitású számítógépeket, a tananyagok színvonalas bemutatásához pedig a tanítási eszközöknek azt a változatosságot igényelni, amelyet ma multimédiának, hipermediának, e-learningnek szoktunk nevezni.

A programozott oktatási stratégia egyik megvalósulási formáját jelentik az egyegy téma feldolgozásának megvalósítására szolgáló tanaszközrendszerek, az úgynevezett oktatócsomagok, a multimédia, illetve a hipermédia segítségével megvalósítható tanulási programok jelentős része is. (Vö.: XII. fejezet; Chou–Tsai, 2002; Falus–Hunyadyné–Takács–Tompa, 1979; Falus, 1980; Báthory, 2000: 205; Fuchs, 1971; Kiss, 1973; Takács, 1978.)

Az optimális elsajátítás stratégiája

E stratégia kidolgozása Benjamin Bloom amerikai pszichológus, pedagógus nevéhez fűződik, aki a hatvanas évek végén Carroll tanításméleti felfogására támaszkodva fogalmazta meg azt az álláspontját, hogy megfelelő időt és körülményeket biztosítsa a tanulóknak, a tanulók teljesítményeinek az eloszlása nem fogja követni a született adottságok megoszlására jellemző haranggörbét. Azaz nem szükségszerű az, hogy a teljesítmények a közepes elsajátítás körül csúcscsodjának ki, s ettől lefelé és felfelé arányosan oszoljanak meg.

Ha a tanulást megfelelően szervezzük, azaz minden egyes tanuló számára biztosítjuk a számára szükséges tanítási időt, a megfelelő motivációt s a korrekciókhoz szükséges segítséget, akkor a teljesítmények gőrbeje az iskolákban megfogalmazott követelmények, kritériumok maximumának irányába fog dőlni. A tanulók túlnyomó többsége képes arra, hogy ezeknek a követelményeknek eleget tegyen.
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

X.1. ábra - A teljesítmények alakulása a hagyományos oktatás és az optimális elsajátítási stratégia esetén

A hagyományos oktatás feltételei között a pedagógus egy általa jónak ítélt tanítási tempót és stílust követve eljuttatja valamilyen teljesítményhez a tanulókat, ezt megméri, ennek alapján leosztja a tanulókat, majd tovább halad a következő tanítási szinten – mondjuk legalább nyolcvankilencven százalékos szinten, vagy az anyagot, a következő anyagrész elsajátításából. A stratégia lényege – a programozott oktatáshoz hasonlóan – az, hogy csak akkor térjünk rá a következő anyagrészre, ha a megelőzőt optimális szinten elsajátítottuk. A két stratégia közötti különbség abban ragadható meg, hogy az egyes egységeken belüli tevékenységek változatosabbak, kevésbé szabályozottak az optimális elsajátítási stratégián belül.

Az egyes anyagrészek végén végzett ellenőrzésnek nem az a funkciója, hogy minősítse a tanulókat, sokkal inkább az, hogy minősítse az eddigi tanítási folyamatot, hogy feltárja, melyik tanulónak milyen további feladatok elvégzésére van szüksége ahhoz, hogy az optimális elsajátítási szintet elérje. Miután ezt megállapítottuk, felzárkóztató, korrepetáló anyagokat kell adnunk a lemaradóknak, s gazdagító, az iskolai követelmények szintjén túlmutatót a már eredményesen teljesítiőknél. Ezek a kiegészítő anyagok a gyerekek igényeihez igazodnak, eltérnek az alapfázisban nyújtott eljárásoktól. Amennyiben így a kritériumoknak eleget téve térünk át a következő anyagra, mindig minden tanuló „tiszta lappal” indul, nincs kizárva a későbbi eredményes tanulás lehetőségéből.
A sikeres tanulás feltételei hagyományos és optimális elsajátítás esetén

Az optimális tanítási stratégia, mint látható, a korábban említett stratégiák több vonását magába ötvözi: adaptív, egyénileg feldolgozható taneszközök meglétét feltételezi, alapos és rendszeres visszacsatolásra van szükség stb.


Az oktatási módszer fogalma

Az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra. A módszerek azonban nem tekinthetők az oktatási folyamat legkisebb, tovább már nem osztható elemeinek, ugyanis ezeket különféle eljárások, fogások, tevékenységelemek, tanítási készségek alkotják. A stratégia–módszer–eljárás kapcsolatát két példával illusztráljuk. Az információtanítás stratégiájának jellegzetes módszere a magyarázat, s ennek egy-egy eljárása a példák megfelelő alkalmazása vagy az anyag megfelelő strukturálása. A fogalomtanítás stratégiáján belüli a megbeszélés módszerét emelhetjük ki, s annak egyik lényeges eljárása a kérdezés. Az egyes módszerek ismertetésekor e kapcsolatrendszer és az a tény, hogy az egyes módszerek különféle stratégiák elemei lehetnek, s az eljárások is különféle módszerek építőkövei, még világosabban állik.
A szemléltetés, demonstráció általában más módszer (magyarázat, előadás) része, de önálló módszerként is alkalmazható. A magyarázat, megbeszélés önálló módszerek, ám gyakorta egy előadáson belüli eljárásként funkcionálnak.

A módszerek csoportosítása, osztályozása


1. Az információk forrása szerint:
   • verbális (szóbeli vagy írásbeli),
   • szemléletes,
   • gyakorlati módszereket különböztetnek meg egymástól.

2. A tanulók által végzett megismerőtevékenység szerint beszélhetünk:
   • receptív,
   • reproduktív,
   • részben felfedező, heurisztikus és
   • kutató jellegű módszerekről.

3. Az oktatás logikai iránya alapján
   • induktív, illetve
   • deduktív jellegű módszerek különböztethetők meg.

4. A tanulási munka irányításának szempontja alapján:
   • tanári dominanciájú,
   • közös tanári-tanulói és
   • tanulói dominanciájú módszereket említhetünk.
5. Az oktatási folyamatban betöltött szerepük, a didaktikai feladatok szerint Nagy Sándor (1997)

• az új ismeretek tanításának-tanulásának,
• a képességek tanításának-tanulásának,
• az alkalmazásnak,
• a rendszerezésnek és a rögzítésnek a módszereiről beszél.

6. A szóbeli közlő módszereken belül meg szokták különböztetni

• a monologikus és
• a dialogikus módszereket.

A módszerek osztályozására tett kísérletek nem jártak eredménnyel. Egyetlen felosztási alap sem teszi lehetővé a módszerek teljességének a besorolását, s szinte mindegyik felosztáson belül egy és ugyanazon módszer több osztályba is besorolható. A megbeszélés módszere például lehet receptív, reproduktív, de részben felfedező jellegű is, logikai iránya lehet induktív és deduktív, szolgálhatja az új ismeretek szerzését, de a rendszerezést is.

A megjelenített szempontokat azonban érdemes figyelembe vennünk, s a módszerek kiválasztása során olyan dimenziókként értelmeznünk, amelyekben az egyes módszerek, illetve azoknak általunk megvalósított formái elhelyezhetők.

Például ha egy csoportnak vagy egyénnek gyakorlati és írásos feladatot jelölnünk ki (elemezze két emlősállat azonos és eltérő vonásait), mérlegeljük, hogy a megismerőtevékenység alkotó jellegét milyen mértékben biztosítottuk, mennyire nyitott a feladat, a problémamegfordítható, a megjelenített szempontok szerint. Ezeket a részeket a vizsga során és a tanítás során tudjuk meghatározni.

Oktatási módszerek

A továbbiakban megismertetünk az egyes oktatási módszerek fogalmával, tartalmával, sajátosságainak, eredményes alkalmazásuk feltételeivel. A módszerekkel szemben támasztott követelmények leírása a vizsgára készülés szakaszaiban szükséges és szükséges. Ezeket a részeket a vizsgák során és a tanítás során találja meg a tanuló.

Az oktatás során számtalan módszert alkalmazhatunk. Az alábbiakban arra töreközünk, hogy a jelentősebb, átfogóbb, több tantárgyban és különböző életkorokban alkalmazható módszereket írjuk le. Ez az oktatás során szükséges, hogy a jelentősebb, átfogóbb, több tantárgyban és különböző életkorokban alkalmazható módszereket írjuk le. Nem térünk ki az egyes módszerek változataira, illetve a csupán egy-egy tantárgyban alkalmazható specifikus módszerekre. Ezek megismertetésére a tantárgy-pedagógia keretében nyílik lehetőség.
Az előadás

Az előadás olyan monologikus szobéri közlési módszer, amely egy-egy téma logikus, részletes, viszonylag hosszabb ideig tartó kifejtésére szolgál. Általában magába ötvözi az elbeszélés, a magyarázat és a szemléltetés elemeit, amelyek máskor önálló módszerként jelennek meg.

A módszert már a görögök is alkalmazták, eredeti elnevezése (lectare) a szöveg hangos felolvasását jelenti. Jelen változatában is előfordul írott szöveg használata, a hatékony előadás azonban, különösen a közoktatás szintjén, feltételezi az anyag alapos ismeretét, szabad elmondását. Az előadás terjedeleme 15-20 percül 1,5-2 óráig terjedhet, főként a tanulók életkorának függvényében. Az általános iskola utolsó osztályainak alkalmanként rövid előadásokkal lehet bevezetni egy-egy tananyagrész, ez az alkalmazási mód elfogadottabb a középiskola felsőbb osztályain. Hosszabb lélegzetű előadások rendszeres tartása azonban csak a felső, illetve a felnőttotkotatásban indokolt. A könyvnyomtatás megjelenése óta vitatják létjogosultságát, azt állítva, hogy az olvasás gazdaságosabb információszerzési mód. Amíg az előadás során a hallgató kénytelen az előadó tempóját követni, s nem áll módjában „visszalapozni”, addig a könyv erre módot ad. Azt is feltételezik, hogy az előadás során a tanár aktív, a tanuló pedig passzív befogadásra van ítélve. Bizonyos feltételek esetén az előadás gazdaságos, a tanuló aktív receptivitását s így képzeletének, gondolkodásának mozgósítását kívántó módszer lehet.

Az előadás alkalmazása indokolt, ha:

• a cél új ismeretek közlése,
• a tananyag nem hozzáférhető más forrásból,
• az adott tanulócsoport számára sajátos struktúrában célszerű azt közölni,
• az érdeklődés felkeltésére szükség van,
• rövid ideig kell az információkat megjegyezni,
• egy tananyagrész bevezetésére használják, s majd más módszerek követik.

Az előadás szerkezetét tekintve három fő részből áll: bevezetés, kifejtés, összegzés.

I. A bevezetés vagy expozíció keretében a pedagógus gondoskodik a hallgatókkal megfelelő kapcsolat kialakításáról, a figyelem felkeltéséről, közli a tanulókkal az előadás céljait, felidézi a szükséges ismereteket, felvázolja az előadás főbb pontjait, kérdésköreit, olyan rendező elveket (advance organiser) közöl, amelyek lehetővé teszik az új anyag strukturálását, a korábbi ismeretekhez való illesztését.

II. A kifejtés a tulajdonképpeni tényanyag közlése, bemutatása. A kifejtéssel szemben kívánalom, hogy fedje le a megtanulandó tananyagot; áttekinthető struktúrája, logikai szerkezete legyen; a struktúrat érzékelhetővé kell tennie a tanulók számára; fenn kell tartania a tanulók figyelmét; az anyag világos kifejtésére kell törekednie.

Nézzük kissé részletesebben ezeket a szempontokat!
1. A tananyag egészét vagy magának az előadásnak kell lefednie, vagy az előadónak jeleznie kell, hogy a kihagyott részeket milyen forrásból sajátíthatja el a tanuló.

2. A kifejtés strukturálásának különböző módjai ismeretesek.

a) **Hierarchikus felépítés** esetén a fogalmat alárendelt fogalmakra, majd ezeket további részegységekre bontjuk. Például az előadásnak mint módszernek a tárgyalásakor, azaz jelenlegi témánk kifejtésekor, célszerű az alábbi szerkezetben feldolgozni az anyagot.

X.1. táblázat - **Hierarchikus kifejtés**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Előadás</th>
<th>Fogalma</th>
<th>Alkalmazásának indókai</th>
<th>Szerkezete</th>
<th>Eredményességének feltételei</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>szóbelő közlés</td>
<td>információközlés</td>
<td>bevetés</td>
<td>strukturáltság</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>monológikus</td>
<td>nem hozzáférhető</td>
<td>kifejtés</td>
<td>explicit struktúra</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>komplex</td>
<td>anyag átadása</td>
<td>következtetés</td>
<td>figyelem fenntartása</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>hosszabb időtartamú</td>
<td>sajátos strukturálás</td>
<td>világos kifejtés</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

A hierarchikus kifejtés igényli, hogy a tanulókat tájékoztassuk arról, hogy a szerkezet mely pontján vagyunk, amikor újabb részkérdés tárgyalásához kezdünk.

b) **Szekvenciális** elrendezés esetén valamilyen szempont (időrend, ok-okozati összefüggés, tematikus egymásra épülés) alapján lépésenként követik egymást az előadás részei.

c) Célszerű lehet különböző jelenségek több, de azonos szempontból történő elemzése, összehasonlítása. Ilyen esetekben a szempontok ismétlődése jól strukturál, a táblázatba foglalás pedig még tovább növeli az anyag áttekinthetőségét. Az oktatás módszereinek tárgyalásakor például célszerű lehet az alábbi struktúra:

X.2. táblázat - **Több szempontú elemzés**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Az összehasonlítás szempontjai</th>
<th>Módszerek</th>
</tr>
</thead>
</table>

217
Az információ forrása
A tanuló megismerő tevékenysége
Az oktatás logikai menete
Az irányítás dominanciája

<table>
<thead>
<tr>
<th>Előadás</th>
<th>Magyarázat</th>
<th>Megbeszélés</th>
<th>Vita</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

d) A kölcsönös kapcsolatok bemutatását elősegítheti, ha az előadás egész menetét egy hálódiagramra építjük fel, s az összefüggéseket ezen követjük nyomon.

Például az oktatással összefüggő fogalmakról szóló bevezető előadást az alábbi sémával tehetjük áttekinthetővé.

**X.3. ábra - Kölcsönös kapcsolatok bemutatása hálódiagramon**

3. Az előadás struktúrája érzékelhetővé válik a tanulók számára, ha
   • egyértelműen jelöljük ki az előttünk álló feladatokat,
   • a szabály–példa–szabály sorrendet alkalmazzuk,
   • megfelelő magyarázó kötőszavakat alkalmazunk,
verbális és nem verbális eszközökkel is kiemeljük a fontos részeket,
közöljük, ha új mozzanatra térünk át.

Ezeket az eljárásokat, fogásokat a magyarázat módszerénél részletesebben bemutatjuk.

4. A figyelem fenntartása az előadó egyik legnehezebb és legfontosabb feladata.

Tartalmában bármilyen értékes anyagot állítunk is össze, akármilyen jól strukturáljuk is, ha a tanulók kikapcsolnak, nem tartanak velünk szellemi kirándulásunkon, előadásunk sikertelen marad. A figyelem fenntartásának lehetséges eszközei:

- **a változatosság:** a hangszín, a mozgás, a gesztusok, a nyelvi szerkezetek, a szókincs gazdagsága, az auditív és vizuális csatorna váltogatása és kombinálása, egyszerű, jól áttekinthető ábrák alkalmazása,

- **a humorral átszőtt előadásmód** az adott anyagrész megjegyzését s az előadóval, a tárgyban kapcsolatos pozitív attitűd kialakulását is segíti,

- az előadó **élénksége,** lelkesedése, elkötelezettsége,

- költői és valós **kérdések** beiktatása az előadás menetébe,

- a hallgatók jegyzetelése,

- kiosztott segédanyagok, amelyek mind segítik a figyelem fenntartását.

Vizsgálatok tanúsága szerint a figyelemmel kísért előadásmód hatékonyságát növeli a jegyzetelés, és még jobb eredményre vezet a kérdések beiktatása. A jegyzetelési technika azonban csak fokozatosan és csak tudatosan hatékony a lényeges elemek pontos leírásától a lényeg hangsúlyos kiemelésén át vezet el az út addig, amíg a tanuló képes leírni és összefoglalni a fontos mozzanatok összefoglalását és a későbbi felidézést elősegítő rögzítésére. A kiosztott segédanyagok kétféle funkciót töltik be: tartalmazhatják az előadás szerkezetét, vázát, főbb pontjait vagy olyan illusztrációkat, táblázatokat, idézeteket, amelyek az előadó által végrehajtott elemzés követését, a vele való együttgondolkodást támogatják.

5. Míg a **világos előadásmódot** a példák alkalmazása elősegíti, addig a bizonytalanságra utaló szavak (ezekről a magyarázat kapcsán szintén szó lesz) gátolják.

III. A következtetés, összegzés az előadás harmadik szerkezeti eleme. Az összegzés során biztosítsa az előadó, hogy az elhangzottak koherens egéssze álljanak össze, s beépüljenek a tanulók korábbi tudásába. Ennek érdekében célszerű:

- a tanulóktól kérdezní, tölük példát kérni, az elhangzottakat összfoglaltatni,

- a tanulók kérdéseire válaszolni,
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

- összefoglalni a lényeget, kiemelni a fontos tudáselemeket,
- kapcsolni az előadást az előzményekhez s a következő anyagrészekhez.

Az előadás, amennyiben nem túlságosan gyakran s megfelelő célok érdekében alkalmazzák, hatékony oktatási módszer lehet. Ehhez el kell kerülni a tipikus hibákat: nem jól hallani, az előadó motyog; nem koherens a szöveg, nem a tanulók színpadának megfelelő (túl sokat vagy túl keveset feltételez), nehéz jegyzetelni; felolvasás a szöveget, túl gyors vagy túl lassú a tempó; az előadó nem foglalja össze az egyes részeket, elkalandozik a fővonaltól, anélkül, hogy jelezné; nem jól osztja be az idejét. (Brown, 1987; Cserné Adermann, 1997; Gage–Berliner, 1984; Orosz, 1987.)

**A magyarázat**

A magyarázat olyan monologikus tanári közlési módszer, amellyel törvényszerű összefüggések, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítjük elő. Alkalmazására már 6–10 éves tanulók esetében is van mód, a 10–18 évesek esetében pedig a megbeszélése mellett a leggyakrabban alkalmazott szóbeli közlés módszer. Terjedelme, időtartama az előadásnál rövidebb, témájától és főként a tanulók életkorától függően 5–10; illetve 20–25 perc között változik. A magyarázatok csoportosítására, fajtáinak elkülönítésére számos törekvéssel találkozhatunk. A Brown és Armstrong (1984) által felvázolt tipológia kellően egyszerűnek, s jól használhatónak tűnik. Ők a magyarázat három fajtáját különböztetik meg:

a) **Értelmező**, interpretatív magyarázat, amely fogalmak, terminusok értelmét teszi világossá, példákat nyújt rá, tipikus kérdőszava: Mi? Mit? Például: Mi a pedagógus szerepe a vita vezetése során?

b) **Leíró** magyarázat, amely egy folyamat, struktúra bemutatására szolgál, tipikus kérdőszava: Hogyan? Például: Hogyan lehet az internet segítségével külföldi könyvtárak anyagában tájékozódni?

c) **Okfeltáró** magyarázat, amely jelenségek okainak kiderítésére szolgál, tipikus kérdőszava: Miért? Például: Miért teszi lehetetlenné a magas infláció a hallgatói kölcsönök bevezetését?

A magyarázat eredményességére vonatkozóan nagyszámú empirikus vizsgálatot végeztek. Ezek szerint a hatékony magyarázatot az jellemzi, hogy logikus, világos, érdekes, tómör, egyszerű és szennedélyes, érzelmekkel kísért.

A magyarázat eredményességehez az alábbi eljárások, fogások, pedagógiai készségek alkalmazása járul hozzá:

- a célok megfogalmazása,
- a tanulók előzetes ismereteinek számbavétele,
- példák kiválasztása és bemutatása,
- a magyarázat logikus felépítése, magyarázó kötőszavak alkalmazása,
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

- audiovizuális eszközök alkalmazása,
- részösszefoglalások, ismétlések beiktatása,
- szabatos megfogalmazás, ismert szavak használata,
- kérdések feltétele,
- mimikával, gesztusokkal kísért előadásmód,
- vázlat készítése (táblán, írásvetítőn, diktálva).

A továbbiakban az egyes eljárások eredményes alkalmazására vonatkozó ismereteket viszonylag részletesen mutatjuk be, mivel azok nem csupán a magyarázat keretében, hanem más közlési módszerek részeként is felhasználásra kerülnek.

A célok megfogalmazása

A magyarázat tervezésekor elsőként nagyon pontosan meg kell határoznunk azt, hogy mit is akarunk elmagyarázni, bizonyítani. A pontos, világos célmegejelölés teszi lehetővé a megfelelő példák megválasztását, a magyarázat menetének meghatározását, a szemléltetésre alkalmas eszközök kiválasztását, a következtetések elkerülését.

Előfordulhat, hogy a célok megfogalmazása nem lehetséges úgy, hogy azt a tanulók már a magyarázat előtt megértsék (a magyarázat eredményeként válhat csak érthetővé). Ebben az esetben velük a célt ne közöljük, de a magunk számára akkor is fogalmazzuk meg világosan. Ha a magyarázat egészének célját nem is közöljük a tanulókkal, általánosítások, elvek, szabályok világos megfogalmazása elengedhetetlen.

A tanulók előzetes ismereteinek számbavétele

Minden oktatási módszernél, de különösen a szóbeli közlés módszereinél s azon belül is a monologikus változatoknál – ahol a tanári beszéd dominál, a tanulói megnyilatkozás csak esetleges – rendkívül fontos a tanulók előzetes ismereteinek számbavétele. Erre sor kerülhet a megelőző óra végén, a magyarázat megkezdésekor s a magyarázat menetébe iktatva is. A már ismert dolgokat ismétlő magyarázat unalmas, haszontalan, az előismeretek híján lévő pedig – legyen önmagában bármennyire jól felépített – nem épül be a tanulók tudásrendszerébe.

A példák kiválasztása és alkalmazása

A magyarázat hatékonyságának egyik lényeges feltétele a megfelelő példák kiválasztása. A példák megválasztásakor az alábbi szabályokat vegyük figyelembe:

a) Olyan példákat alkalmazzunk, amelyek a tanulók számára ismertek. A tanulók számára ismeretlen példák nem szolgáltatnak semmiféle segítséget, hanem újabb magyarázatra szorulnak.
b) A példák absztrakciós és bonyolultsági szintje feleljen meg a tanulók fejlettségének.

c) Egyszerűbb példáktól haladjunk a bonyolultabbak felé.

d) Olyan példákat válasszunk, amelyek a tanulók érdeklődési körének megfelelnek, ezzel ugyanis növelhetjük a magyarázat élményszerűségét.

e) Miután a tanulók alaposan megismerték az elsajátítandó fogalmakat, mutassunk be ellenpéldákat, hogy így képesek legyenek elhatárolni a tanult fogalmakat, szabályt más fogalmaktól.

f) Csak annyi példát mutassunk be, amennyi ténylegesen új információit ad a tanulóknak. Azok a példák, amelyek már nem gazdagítják a fogalmat új szempontokkal, nem segítik elő a megértést.


A példák alkalmazása során az alábbi szempontokat tartsuk szem előtt:

a) Világosan fogalmazzuk meg az elsajátítandó általánosításokat, szabályokat, fogalmakat.

b) A példa bemutatása során ügyeljünk arra, hogy az elsajátítandó általánosítás szempontjából lényeges jegyek kidomborodjanak.

c) Hívjuk fel a figyelmet a példa és a szabály kapcsolatára. Ne higgyük, hogy a tanulók ezt az összefüggést automatikusan megteremtik. Természetesen rájöhetnek az adott kapcsolatra, de irányítsuk tevékenységüket, s győződjünk meg arról, hogy valóban meglátták-e a kívánt összefüggést.

d) Tervezzük meg, hogy a példa–szabály vagy a szabály–példa utat választjuk-e, s döntésünket indokoljuk is a magunk számára. Lehetőség szerint kövessük a szabály–példa–szabály menetet.

e) Kérjünk példákat a tanulóktól. Ezzel biztosítjuk aktív részvételüket a szabály megfogalmazásában, s ellenőrizhetjük a megértés színvonalát is.

A magyarázat logikus felépítése, magyarázó szavak, szerkezetek alkalmazása

A magyarázat során jelenségek okait, következményeit, eszközeit, céljait igyekszünk bemutatni, összefüggéseket akarunk feltárni. A logikusan szerkesztett magyarázatokat magyarázó kötőszavak, mondatok alkalmazása jellemzi. A fontosabb, a magyarázat logikai szerkezetére utaló szavak, kifejezések a következők: mert, azért, hogy, eredményeképpen, ennek okai, ezért, ezáltal, ennek célja, ennek következménye, következképpen
így, vagyis, miért, mi történik, ha, mi a szerepe, mi következik, ha ... akkor. A magyarázat során törekedjünk a gondolatmenet megfelelő szerkezetére. A magyarázó kötőszavak alkalmazásak a gondolati szerkezetek összekapcsolására, közlésünk megfelelő strukturálására. Előfordulásuk általában jelzi az összefüggések logikus bemutatását. Ezért fogadhatjuk el azt a már klasszikusnak számító kutatási eredményt, amely pozitív kapcsolatot mutat ki a magyarázó kötőszavak előfordulásának gyakorisága és a tanulói teljesítmény között.

(Rosenshine, 1971: 206–207.)

Szabatos megfogalmazás, ismert szavak használata

A jól követhető magyarázatnak világos logikai struktúrát kell követnie, ismert, egyértelmű fogalmakat kell tartalmaznia, világos mondatokból kell felépülnie, kerülni kell a bizonytalanságra utaló, a mondanivaló jelentőségét megkérdőjelező kitételeket. Ezért a magyarázat során kerüljük:

A) a logikai következetlenségeket: A témával kapcsolatos korábbi anyagrészekre, gondolatra ne kalandozzunk vissza anélkül, hogy felhívjánk az összefüggésre a figyelmet. A gondolatmenet egyenes vonalvezetését ne törjük meg azáltal, hogy az egyes részletekhez (számunkra!) kapcsolódó mellékutakra kalandozunk. Ha a témához valamilyen érdekes, közlésre méltó tény asszociálódik, ezt a gondolatot lezárása után említésük meg. Új fogalmakra, gondolatra csak úgy térjünk át, hogy az előzőt lezárjuk, s bemutatjuk az új gondolatkör kapcsolatát az előzővel.

B) a fogalmazásbeli következetlenségeket: Mondainkat fejezzük be, ne hagyjuk félbe! „Menet közben” ne alakítsuk át, ne fogalmazzuk újra a mondatokat! A mondaton belüli helyesbítések, pontosítások többet árultanak, mint amennyit használnak. Ne szakítsuk félbe mondatainkat egy új mondat, kérés megkezdésével! Adjunk lehetőséget a feltett kérdés megválaszolására.

C) a határozatlan, semmitmondó megfogalmazásokat:

a) Ne vonjuk kétségbe állításunk jelentőségét (nem túl fontos, de azért elmondom; ez lényegében mindegy stb.)!

b) A közölt tárgyi ismeretekben legyünk biztosak, s ezt a megfogalmazás is tükrözzze. Ne használjunk bizonytalanságra utaló szavakat (valahol, nem sok, valaki, nem mind, körülből, talán, nem vagyok biztos benne, nem is tudom, hogy mondjam stb.)!

c) Ne használjunk töltelékszavakat (esetleg, csaknem, olyanféle, természetesen, mindenesetre, olyasmi, valójában, tulajdonképpen, úgy látszik, úgy tűnik stb.)!

d) Nem tanított ismeretekről ne tételezzük fel, hogy a tanulók tudják (mint azt jól tudjátok..., számotokra világos..., mondanom sem kell...!)

D) a nem megfelelő szóhasználatot:

a) Ügyeljünk arra, hogy csak a tanulók számára ismert szavakat és kifejezéseket használjuk a magyarázatban!

b) Kerüljük az idegen szavakat és kifejezéseket!
c) Amennyiben ismeretlen, illetve idegen szavak bevezetésére van szükség, tartalmukat pontosan határozzuk meg.

A kérdések feltétele

A kérdések beiktatása a magyarázatoknak nem általános jellemzője. Esetenként azonban, többek között éppen a nélkülözhetetlen előismeretek meglétének ellenőrzése indokolhatja a kérdések feltételét. Gyakorló pedagógusok egy részét zavarja a gyerekek cselekvő részvételének hiánya, s ezért is iktat be kérdéseket, mintegy kombinálja a magyarázat és a megbeszélés módszerét. (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989: 62.) A magyarázatba iktatott kérdések hozzájárulnak:

- a figyelem fenntartásához,
- a megmagyarázott fogalmak megértésének ellenőrzéséhez,
- a magyarázat további menetének a tanulók igényei szerinti módosításához.

A kérdésez technikájával a megbeszélés módszerének keretében alaposabban megismerkedünk.

Audovizuális és demonstrációs eszközök alkalmazása (szemléltetés)

Előfordulhat, hogy a jelenségek megértéséhez nem elegendő a szóbeli magyarázat, illetve a folyamat megkönnyíthető szemléltetőanyagok bevonásával, bemutatásával. Ilyenkor célszerű valószínűsítsük a folyamat megértését, megkönnyítsük a tanuló figyelmét, teremtsük az alkalmazási eszközök szem előtt.

a) A bemutatás ne legyen öncélú. Győződjünk meg arról, hogy a bemutatás ténylegesen könnyebbé, eredményesebbé teszi-e a fogalom, szabály megértését.

b) A szemléltetés épüljön be szervesen a magyarázatba. A bemutatás előtt, alatt és után elhangzó tanári kijelentések irányítsák a tanuló figyelmét, teremtsenek kapcsolatot a bemutatott tárgy és fogalom vagy szabály között.

c) A szemléltetőeszköz a fogalom lényegére vonatkozzék, ne tartalmazzon elterelő információkat.

d) A bemutatás könnyedén történjen, ne zavarja sem a tanár, sem pedig a tanulók gondolati tevékenységét.

Részösszefoglalások, ismétlések beiktatása

A közlések során a közölt információk egy része nem jut el a fogadóhoz, jelen esetben a tanulóhoz. Ennek több oka lehet. Nem mondjuk érthetően a szöveg, külső zaj, zörej hallatszik, a tanuló nem koncentrál elégé stb. De a megértéshez s különösen a megjegyzéshez sem mindig elegendő az információk (lények, érvek) egyszeri hallása. A magyarázatnak azokat az elemeit, amelyek lényegesek, fontosak, ismételve kell közölnünk, a
magyarázatnak többletinformációt kell tartalmaznia. Az ismétlés lehet zavaró is. Ahhoz, hogy elérje célját, meg kell tervezni, a megfelelő helyen és a megfelelő módon kell alkalmazni. A tervszerű ismétlés formái a következők:

a) Egyidejűleg különböző absztrakciós szinteken történő közlés, bemutatás: például az enciklopédia olyan szótár – a tanár felemel, bemutat egy enciklopédiát –, amely a szavak, fogalmak magyarázatát, kifejtését is tartalmazza.
b) A fontosabb, nehezebben érthető szavak, mondatok szó szerinti ismétlése, kiemelése.
c) A bizonyítás megismétlése más szavak, új gondolatmenet felhasználásával.
d) Több, különféle példa bemutatása.
e) A bizonyítás egy szakaszában az addig elmagyarázott részek számbavétele, az addigi eredmények felsorolása.
f) A magyarázat végén az összes tárgyalt fogalom összegzése, rendszerezése, ismétlése.

Az elbeszélés

Az elbeszélés (leírás) olyan monologikus szöbéli közlési módszer, amely egy-egy jelenség, esemény, folyamat, személy, tárgy érzékuletes, szemléletes bemutatására szolgál.

Az elôadástól a rövidebb terjedelem, a magyaráztól pedig az információátadás célja, jellege különbözteti meg. Míg a magyarázat ok-okozati összefüggések bemutatását, megértését, a gondolkodás fejlesztését kívánja elérni, addig az elbeszélés, leírás konkrét információi átadására szolgál, s főként a tanulók képzeletét, érzelmeit mozgósítja. Az elbeszélés minden korosztályban alkalmazható. Kiemelt jelentősége az alsó tagozatban van, de viszonylag hosszabb, absztraktabb változatai az idősebb tanulók számára is hasznosak lehetnek. „E módszerrel elsősorban az érzékszerelvek kifelegható tulajdonságokat közöljük, így a leírás eléggé konkrét: a benne foglalt információkat minden olyan érzéki könnyen felfoghatja, a köztük a között tulajdonsggal-sajátosságokkal (például forma, szín, tömeg) kapcsolatos képzeleti vannak.” (Orosz, 1987: 117.) Abban az esetben, ha a tanulóknál már kialakult képzeleti, fantáziájára szolgáltatnak kellő alapot az információk befogadására, a tanár szemléletes beszédén kívül célszerű a szemléletlés más módjaival is beiktatni az elbeszélés menetébe. Valóságos tárgyak, filmrészletek, fényképfelvételek, hangfelvételek hozzájárulhatnak az elbeszélés élményzerűségéhez, világosságához és érthetőségéhez. Az elbeszélés érzelmes-gazdag közlési módszer, aminek következtében a tanulók képzeletüket mozgósítása révén átélünk az eseményeket, jelenségeket, folyamatotokat, azoknak mintegy részeseivé válnak. (Lappints, 1997; Orosz, 1987; Babanszkij, 1985: 85–88.)

A tanulók kiselôadásai

A tanulók kiselôadásai olyan monologikus szöbéli közlési módszernek tekinthetôk, amelyben az összefüggô közlés nem a tanártól, hanem a tanulótól származik.
Alkalmazására csak bizonyos tantárgyakban és csak a felsőbb osztályokban kerülhet sor. Ekkor is a tanár alapos előkészítő munkáját feltételezi. A kiselőadás támaszkodhat a tanulók egy-egy olvasmányélményére, valószágos tapasztalatára, de igényelhet alapos könyvtári kutatómunkát, internetes böngészést is. Haszná a kiselőadást tartó tanuló számára többreált. A kutatótevékenység a leginkább élényszó szerű ismeretszerzési forma, módja nyílik a könyvtári munka, az internetes keresés technikájának elsajátítására, az előadási megtervezésére, megírására, elmondására s ezen keresztül szóbeli kifejezőkészségének fejlesztésére. Időtartama általában 10-15 perc. A pedagógusnak ügyelnie kell arra, hogy csak jól megszerkesztett, szabadon előadott produkciók kerüljenek az osztály elé. Úgyanis csak így érhető el, hogy a kiselőadás az előadón kívül a többi tanuló számára is hasznosan járjon.

A megbeszélés

A megbeszélés (beszélgetés) dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek során a tanulók a pedagógus kérdéseire válaszolva dolgozzák fel a tananyagot.

A megbeszélés a leggyakrabban alkalmazott, legkedveltebb, minden korosztályban alkalmazható módszer. Népszerűségét a tanárok és a tanulók körében általában annak köszönheti, hogy a tanár és a tanuló között állandó kontaktus révén a pedagógus rendszeres visszajelzést kap a tanulóktól, így a gyerekek igényei szerint lehet haladni, aki új szempontokat vehetnek a feldolgozás menetébe; a gyerekek tevékenyek, maguk jönnek rá a megoldássra; a módszer gyakori siker, érdekes, jelentős a motiváló hatása. (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989: 61.) A tanári irányítás mértékétől függően, a mintegy a magyarázatot tanulói kérdésekkel színező megoldástól, a nagyfokú tanulói szellemi erőfeszítést, ténylegesen önálló gondolkodási tevékenységet kívánó változatokig terjed a skála. A konkretizáló megbeszélés előre megfogalmazott kérdések sorozatára adott válaszokból áll, a kérde kifejtés, „szókratészi bábáskodás” kérdésekkel igyekszik rávezetni a tanulót az új ismeretekhez, a „heurisztikus jellegű” kérde kifejtés esetében a tanár meg nagyobb szabadságot ad a tanulónak, s válaszainhoz igazodva tesz fel újabb kérdéseket, alkalmaz különféle rávezető eljárásokat. A kérde kifejtés túl gyakori alkalmazása nem célszerű. Fenntartja a tanuló figyelmét, de a gondolkodást túlságosan apró lépések, esetenként sugalmazó kérdéseket is alkalmaz.

A megbeszélés eredményességének feltételei:

- a témának a gyerekek előismereteire kell épülnie (ha az előismeretekkel a tanulók nem rendelkeznek, azokat vagy pótolni kell, vagy más módszert, például magyarázatot célszerű alkalmazni),
- a témának érdekesnek, élényszéreknek kell lennie,
- a megbeszélés indítása problémafeleltető, felfedezettető legyen,
- a megbeszélés irányítása szempontjából lényeges indító, továbbvívő és ellenőrző kérdések jól tervezettek legyenek,
- a léggör kötetlen és oldott legyen, amelyben kérdeznés és hibázni is lehet, a tanulók közbeszólhatnak, irányíthatják a megbeszélés menetét, kreativitásuk megnyilvánulhat,
- a pedagógus a háttérből, rugalmasan, de határozottan irányítson („ne vigyék el az órát” a gyerekek),
• biztosítsa, hogy mindenki részt vegyen a megbeszélésben (vagy úgy, hogy megszólal, vagy úgy, hogy együtt gondolkodik),
• a felfedezett hibákat, tévedéseket tapintatosan korrigálja,
• a gyerekek válaszaiból gyűjtse ki a konstruktív elemeket, s ezekből egy világos kép álljon össze a gyerekek számára a témáról.

A megbeszélés módszerének három lényeges alkotóeleme, eljárása van: a strukturálás, a kérdezés és a visszacsatolás, a tanulók tevékenységének értékelése.

**Strukturálás**

A megbeszélés témájának megfelelő strukturálása, menetének irányítása, a magyarázat eredményességének lényeges előfeltétele. Magában foglalja:

• a célok világos kitűzését, meghatározását az óra, illetve a megbeszélés kezdetén,
• a fontos gondolatok kiemelését,
• az egyes részek összefoglalását,
• az egyes részek közötti átmenet egyértelmű jelzését,
• a gondolatok összegzését (lehetőleg a tanulók közreműködésével).

**Kérdezés**

A kérdezés a megbeszélés leglányegesebb eleme, de szinte minden oktatási módszerben, alkalmanként még a magyarázat, elbeszélés, előadás módszereiben is helye van. A kérdéseket sok szempont szerint lehet csoportosítani.

A kérdezés célja, funkciója szerint a kérdés lehet: érdeklődés- és figyelemfelkeltő; diagnosztizáló és ellenőrző; információt kérő; szervező, instruáló; gondolkozó; strukturáló; véleményt, érzelmeket feltáró.

Az elvárható válasz jellege szerint megkülönböztetünk:

• konvergens kérdéseket (ezekre egyetlen vagy néhány jól körülhatót válasz adható, a tanulótól általában korábbi ismeretének felidézését igényli), illetve
• divergens kérdéseket, amelyekre több egyaránt jó válasz adható.


Empirikus vizsgálatok általában pozitív összefüggést mutatnak a kérdések száma és a tanulók teljesítménye között. Azonban bizonyos kérdésgyakoriságon túl ez az összefüggés nem áll fenn. Az elaprózott, csak a memóriát mozgósító kérdések kizárólagos alkalmazása nem vezet eredményre. Ennek ellenére a kérdések szintjét elemző vizsgálatok arról számlannak be, hogy a feltett kérdéseknek általában csak az egyötöde szokta meghaladni a felidézés szintjét. A jó kérdézés jellemző rész gazdag empirikus kutatási bázis alapján az alábbiakban lehet összefoglalni.

a) A kérdés legyen pontos, világos, rövid és egyértelmű! A túl általánosan megfogalmazott kérdésre nehezen tud a tanuló megfelelő választ adni. Nehéz válaszolni az őn. kettős kérdésre is.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hol van Magyarország?</th>
<th>helyett</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ki és milyen nemzetiséggel volt az első űrhajós?</td>
<td>helyett</td>
</tr>
<tr>
<td>Melyik földrészen van Magyarország?</td>
<td>Ki volt az első űrhajós?</td>
</tr>
<tr>
<td>űrhajós?</td>
<td>Milyen nemzetiséggel volt?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

b) A kérdés feleljen meg a tanulók értelmi színvonalának! A túlságosan egyszerű kérdés nem igényel szellemi erőfeszítést, a tanulók „rangoz alulnak” érzik azt, hogy válaszoljanak az ilyen kérdésre. A túl nehéz kérdés szintén passzivitáshoz vezet, a tanulók kikapcsolnak, leállnak.

c) A kérdés mozdítása elő a tanulók gondolkodási készségét! A tanári kérdések között túlsúlyban vannak az emlékezet működését igénylő, tények, fogalmak, szabályok reprodukálását kíváltként kérdések. Az ilyen ténykérdések hasznosak, de csak akkor, ha célunk nem több, mint az ismeretek reprodukálása. Törekedjünk arra, hogy kérdéseink között több gondolkodtató kérdés szerepeljen, amelyek a tanultak megértését, alkalmazását, elemzését, szintézisét, értékelését feltételezik. (Például: Mit értesz azon, hogy...? Hogy tudnád másképp meghatározni...? Miért változott meg a halmazállapot...? Mire következtethetünk a látottakból...? Milyen összefüggés van...? Egyetértész-e azzal a megállapítással, hogy...? Az ilyen kérdések természetesen csak akkor gondolkodtatók, ha korábban a tanulóknak nem magyaráztuk el a kérdézet összefüggést.


e) A kérdést az egész osztálynak tegyük fel! A gyerekek általában addig gondolkodnak, amíg van esélyük a szereplésre. Ha előre megnevezzük a felelőt, s utána tesszük fel a kérdést, az osztály többi részét eleve felmentjük a munka alól.
Mondd meg, Pista, helyett Hogyan védekezzünk a levegő szennyeződése ellen!

hogyan védekezzünk a levesegő szennyeződése ellen!
Pista!

Minden tanulót szóluítsunk fel, ne mindig ugyanazokat, s ne csak a jelentkezőket!


Az eredményes kérdézéshez kerülni kell az alábbi helytelen kérdései eljárásokat:

• szuggesztív, sugalmazó kérdések,
• eldöntendő kérdések,
• a kérdések újrafogalmazása,
• a kérdések ismétlése,
• a kérdéseknek a tanár által történő megválaszolása,
• a tanulók válaszainak rendszeres ismétlése.
A visszacsatolás, a tanulók tevékenységének értékelése

A visszacsatolás a tanítási-tanulási folyamatnak pszichológiai kutatások által igazolt, szinte minden oktatási módszerben megjelenő eljárása. Visszacsatolásra mind a pedagógusnak, mind pedig a tanulónak szüksége van. Az alábbiakban a tanulók számára nyújtandó visszacsatolás formáit vizsgáljuk.

A visszacsatolásnak, értékelésnek eltérő formáit célszerű alkalmaznunk, attól függően, hogy helyes, részben helyes vagy helytelen tanulói választ követően, esetleg a tanulói válasz hiányában jelennek meg.

Helyes tanulói választ követően, ha a tanuló számára világosak válaszának pozitív tartalmi elemei, elegendő lehet egy-egy dicsérő, elismerő szó, sőt esetenként egy mosoly, bölintás, gesztus is megfelelő visszacsatolásnak szolgál. Gyakorta azonban szükség van pozitív tartalmi értékelésre, amikor kifejtjük, hogy a válaszban különösen mit tartunk méltánylandónak. Implicit, de hatékony megerősítés, ha felhasználjuk a megbeszélés további menetében a tanuló válaszát.

Részben jó vagy rossz tanulói válasz esetén differenciált tartalmi értékelésre kell törekednünk, azaz a válasz pozitívumainak elismerése mellett hívjuk fel a figyelmet a fogyatékosságokra. Gyakran rávezetéssel (egyszerű utalással, bizonyos kifejezett tények közlésével, rávezető kérdéssel) eljuthatunk a helyes megoldásig, és sikerelményhez is juttatjuk a tanulót.

A tartalmas visszacsatolások közé tartozik a tényszerű helyesbítés (Nem négy, hanem öt) és a tartalmas negatív értékelés (Nem volt jó a válaszod. Összekeverted a főnevet a melléknévvel).

Ha nem találunk pozitív elemet, támogató, bátorító értékeléssel (Bizonyára arra gondoltál, hogy... Igazad volna, ha...) segíthetjük a tanulót.

A tanulók válaszaikra történő reagálásnak vannak kerülendő, pedagógiai szempontból értékelt formái. Az elmarasztaló szavak (Rossz! Ez értelmetlenség!), a cinikus megjegyzések, az inszinuáció (Olvasni sem tudsz!), a helyes válasz negatív értékelése (Vak tyúk is talál szemet!), az értékelés elmaradása is ide sorolandó.

A vita

A vita dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, a pedagógus a háttérből irányíthatja a vita menetét.

A jól szervezett vitában a kérdéseket, véleményeket a tanulók egymáshoz s nem a pedagógushoz intézik, a résztvevők egyenrangúak. A vita módszerét minden életkorban és minden tantárgyban lehet alkalmazni, de az életkortól függően a megvitatandó téma bonyolultsága és a vita időtartama (10-15 perctől a másfél óráig) lényeges eltérést mutat.

A vitát a megbeszéléstől az különbözteti meg, hogy
• a tanulók legalább annyit beszélnek, mint a tanár,

• az interakció nem kérdés-felelet formát ölt, hanem vélemények, kijelentések, állítások ütköznek,

• az interakció többségében a tanulók kezdeményezik, s az nem elsősorban a tanárhoz, hanem másik tanulóhoz irányul,

• a kérdések célja valóságos ismeretek szerzése, s nem annak ellenőrzése, hogy tudja-e a tanuló a választ,

• a válaszok előre általában nem meghatározottak, s különfélek lehetnek,

• az értékelés nem helyes/helytelen, hanem egyetértek/nem értek egyet kategóriákkal történik,

• nemcsak a tanár értékel a tanulók megnyilatkozásait, hanem a tanulók egymás és a tanár megállapítását is. (Dillon, 1994: 13.)

Dillon – Bridges nyomán – a vita megvalósulásának logikai (a résztvevők egymáshoz beszéljenek, egymásra figyeljenek, egymásra reagáljanak, eltérő álláspontokat képviseljenek, szándékukban álljon saját álláspontjuk kialakítása), morális (a résztvevők hajlandók érvek hatására véleményüket megosztani, betartják a vitatkozás szabályaikat, csak azt mondják, amit igaznak gondolnak, szorongás nélkül elmondják véleményüket, minden résztvevő véleményének azonos jelentőséget tulajdonítanak, minden véleményt előítélet nélkül fogadnak), intellektuális (mások véleményét tiszteletben tartják, nem tisztelik a tekintetüket, eltérő véleményeket igényelnek, nyitottak egymás iránt, átgondolják az érveket, mielőtt állást foglalnak, arra töreksznek, hogy tényeket, érveket közöljenek, a lényeget világosan, tömören fogalmazzák meg, konzisztensek legyenek) feltételeit különbözteti meg, s nagy jelentőséget tulajdonít annak, hogy a vita nyitott legyen (témáját, a résztvevők gondolkodásmódját, az érveket, az időkorlátot, a vita kimenetelét, eredményét, következtetéseit illetően). (Dillon, 1994: 10–12.) A vita eredményes alkalmazásának feltételei között kell említenünk:

a) a tanulók felkészítését a vitában való részvételre,

b) a vita megfelelő előkészítését,

c) a vita megfelelő vezetését.

A 

vitában
való
részvétel képessége a tanulókban spontán módon nem alakul ki, azt céltudatosan – többnyire vitákban való részvétellel s annak elemzésével, értékelésével – fejleszteni kell. Négy interperszonális képességnek tulajdonítanak különös jelentőséget: ellenőrizzük, hogy jól értettük-e a másikat kijelentésének átfogalmazásával; tevékenységét értelmezzük szavakkal; interpretáljuk a másik személy érzéseit, s jelezzük saját érzéseinket.

A 

vita
élőkészítése a cél meghatározását, a tanulók előismereteinek és vitakészségének feltérképezését, a vita menetének megtervezését, az alkalmazandó kérdéstitusokat, a főbb állítások kiválasztását foglalja magába. Ide kell sorolnunk a tárgyi feltételek (elolvasandó irodalom, a terem vitára alkalmas berendezése) megteremtését is.
A vita vezetése

• a célok közlését, a vita szabályainak, időtartamának ismertetését,
• a vita exponálását, fokuszálását,
• a vita levezetését, a vita lezárását és
• a vita eredményeinek összegzését jelenti. (Arends, 1991: 370.)

A tanár és a tanulók megszokásai gyakran járnak azzal a következménnyel, hogy a vita megbeszéléséssé, majd előadássá alakul át. Ennek elkerülésére a tanárnak vissza kell húzódnia (ne ő legyen a középpontban, a tanulók jól lássák egymást, egymáshoz forduljanak, ne igényeljék a tanár közbeavatkozását). Kér déséinek és minél gyakrabban állításainak a tanulókéval hasonló funkcióban kell megjelenenniük, folyamatosan figyelni kell a vita menetét, s ha a vélemények ismétlődnek, nem haladnak előre a tanulók, zsákutcába jut a megbeszélés, indirekt módon a fő vonalra kell terelni a vita menetét. A vita megfelelő intellektuális színvonalát emelni, ha a tanulók előre felkészülnek a vitára. A pedagógusnak ezt következetesen igényelnie kell, vagy következetesen el kell várnia.


Szemléltetés

A szemléltetés (demonstráció, illusztráció) olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok, segítségével történik.

A bemutatás segítségével történő tanítás a legáltalánosabb és legősibb oktatási módszer, amelyet már az iskolázás megjelenése előtt, a családi, később a szakmai nevelésben, oktatásban is alkalmaztak, és jelenleg is alkalmaznak. A demonstráció a természettudományok, a zene, a művészetek oktatásában, az egyes mesterségek fogásainak, az idegen nyelvök elsajátításában egyaránt jelentős szerepet tölt be.

A pedagógiai gondolkodás történetében a tanulásról valótt felfogás változásával a szemléltetésnek és általánosságban a szemléletességnek eltérő jelentőséget tulajdonítottak.

Mint a tanulásról szóló fejezetből kiderült, a szenzualizmus pedagógiaja az érzéktelen valóságból való kiindulást tekintette az ismeretszerzés egyetlen hatékony útjának. Képviselői szerint az érzékelésen, észlelésen keresztül vezet az út az értelemig. A pedagógiai gondolkodók közül Comenius, Pestalozzi, Dieterweg, Usinszkij oktatásfelfogásában kap kitüntetett szerepet a szemléltetés.
A demonstráció azonban nem az a kizárólagos szerepe, amit a szenzualista pedagógia neki tulajdonított, azaz, hogy a tanulót szembeállítja a valósággal, hogy szemléltető bázist teremt a konkrétól az absztraktról felé haladáshoz. „Elismerem – írja Orosz Sándor (1987: 163) – a valósággal való szembeállás, szembeállítás alapvető fontosságát, de nem tudom el fogadni (az ismeretelmélet »konkrét–absztrakt– konkrét« trichotómiája alapján sem) azt a leegyszerűsítő álláspontot, mely szerint a bemutatásnak szinte kizárólag az ismeretelsajátítás első fázisában volna csak szerepe. ... Bemutatásra a tanulás minden funkcionális fázisában szükség van és lehetőség is nyílik.” S ekkor még csak a szemléltetésnek a fogalombanításban betöltött szerepére utaltunk. A demonstráció azonban, mint jelezük, a tevékenység elsajátításának is fontos kiindulópontja. Vannak tevékenységek, amelyek bemutatás nélkül nem sajátíthatók el, de minden cselekvésnél könnyebb a bemutatás valamely formáját követni, mint a verbális leírást. Gondoljunk a hangszeres zenére, az úszára, a reszelésre, a sebész műtéti tevékenységére.

De a fogalomtanulásban, az elméleti, az absztrakten ismeretek elsajátításában sem csak az induktív út esetében van a szemléltetésnek lényeges szerepe. Az elsajátított elvont törvényszerűségek gyakorlati alkalmazását is jól illusztrálhatjuk például egy film, mondjuk a vasgyártás folyamatát bemutató film segítségével.

A szemléltetés módszere az oktatási folyamatban hozzájárul
• a képszerű-szemléletes gondolkodás fejlesztéséhez,
• a gyakorlati alkalmazási lehetőségek feltárásához,
• a tanult jelenségek szemléletes rendszerezéséhez, osztályozásához,
• a tanulók érdeklődésének felkeltéséhez,
• a tanultak alkalmazásához.

A demonstráció eredményességének számos feltétele van.

A demonstráció eredményességének számos feltétele van.

A módszer az oktatási folyamat szerves része, s mint ilyennek, kapcsolódnia kell a megelőző, illetve a következő módszerekhez, anyagrészekhez. A szemléltetés kezdetén strukturáló elvek bemutatásával, problémafelvetéssel, feladatkijelöléssel meg kell teremteni a tanulás feltételeit.

A demonstráció a minden tanuló által jól követhetőnek (láthatónak, hallhatónak, érzékelhetőnek) kell lennie. A nem látható tanári kísérlet, a kivehetetlen írásvetítőábra, a kis képernyős televízió, a recsegő hangfelvétel mind gátjai a bemutatással történő tanulásnak.

A képi és általában az érzékeltes megjelenítés lényeges és járulékos elemekek egyaránt közvetít. A lényeg kiemelése a demonstráció a megjelenítés alapján elengedhetetlen mozzanata. A mozgásos bemutatáskor ismétléssel, szóbeli figyelemfelhívással, a képi szemléltetésnél az egész bemutatása után a részek kiemelésével, feliratok, nyilak, körök, aláhúzás alkalmazásával, a kép felépítésével vagy lebontásával, animációs eljárások beiktatásával, a részletábrázolás valóságos ábrák és a lényegüket mutató absztrakto sem mák kombinálásával segíthetjük a lényeg kiemelését, a konkrétumtól az absztraktról elmozdulást.
A tanulók aktivitásának, válaszainak, sőt kérdéseinek kiváltása ugyancsak feltétele a bemutatott jelenségek aktív feldolgozásának, amit a tanár kérdezeivel, a taneszközökön megfogalmazott kérdesekkel, feladatok kijelölésével, a bemutatás időleges megállításával érhetünk el.

A demonstrációhoz kapcsolódó visszacsatolás, az elsődleges rögzítések, részösszefoglalások ugyancsak feltételei az ismeretfeldolgozásnak.

A demonstráció alkalmazását a tanulók, az adott osztály fejlettségi szintjéhez, előismeretekhez, tanulói képességeihez kell igazítani. A bemutatás összetettsége, a megismeretévénység irányításának, illetve a tanulói önállóságának a mértéke, a cselekvések, szemléletes, szimbolikus ismeretelsajátítás aránya mind módosítható a tanulók fejlettségének függvényében. A bemutatás újabb terjedő, nagy önállóságot biztosító változata a kollaboratív demonstráció, amelyben a tanár bemutatja a problémákat, s a tanulóktól kéri, hogy tegyenek javaslatot a megoldásra, tegyenek fel kérdéseket, keressék rá a feleletet, értékeljék a tényeket, vonják le a következtetéseket. (Comber–Keeves, 1995: 242.)

A szemléletés, mint az eddigiekben is láthattuk, általában nem elkülönülten, hanem szóbeli közléssel együtt jelenik meg. A szó és a szemléletesség lehetséges kapcsolatát Zankov kutatásai alapján Babanszkij (1985: 100) a következőkben foglalja össze:

• a pedagógus szóbeli közlés segítségével irányítja a tanulók megfigyelését,
• az elvégzett megfigyelésre alapozva a pedagógus szóbeli közlésével hozzásegíti a tanulókat az összefüggések átgondolásához, feltárásához,
• a szóbeli közlés megerősítésére vagy konkretizálására szolgál a szemléletés,
• a megfigyeltekből közvetlenül ki nem derülő összefüggéseket, általánosításokat közli a tanár.


Általános alapelvként érdemes megfogalmaznunk, hogy a közvetett bemutatással csak akkor helyettesítsük a valóságos tárgyakat, eseményeket, ha az tényleges előnyel jár (olsóbb, többet mutat stb.). Egyébként ne váltssuk fel az élő fafelevelet a róla készült fényképpel, az egyszerű, jól látható,
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

elményt jelentő kísérletet a róla készült filmmel stb. Az eddig elmondottak általában szóltak a szemléltetésről, a megállapítások egy része azonban csak a fogalmak, elméleti ismeretek elsajátításában megvalósuló bemutatásra érvényes.

Célszerűnek látszik kiemelni a tevékenységtanulásban alkalmazott demonstráció fő lépéseit, kívánalmaikt:

• A bemutatandó műveletet alkotó készségek és tudás alapos elemzése.
• A megfelelő demonstrációs forma (közvetlen vagy közvetett) megválasztása.
• A vizuális és a szóbeli elemek kapcsolatának megtervezése.
• A tanulók számára rendszeres kérdezési lehetőség biztosítása.
• A tanuló számára annak biztosítása, hogy a műveleteket segítséggel megismételhesse.
• Az egyéni gyakorlás lehetőségének biztosítása.
• A tevékenység értékelése, ha szükséges, újabb gyakorlás beiktatása.


Munkáltató módszer

A munkáltató módszer olyan gyakorlati módszer, amelynek során a tanulók tárgyakkal vagy eszközökkel manipulatív tevékenységet végeznek, egyénileg, párrán vagy kis csoportokban tanári felügyelet alatt.

A munkáltató módszer lényege az, hogy a tanulás a tanuló aktív cselekvése során valósul meg. A tanteremben lévő természetes tárgyak, speciális manipulatív eszközök, újságok, fényképek, számítógép, nyelvi laboratórium, szaktanterem egyaránt lehet a munkáltató módszer eszköze, környezete.

A manipulatív tevékenység különböző didaktikai feladatok elérését szolgálhatja. A tanuló cselekvése során megfigyelheti a tárgyak tulajdonságait, viszonyait, s ezáltal új ismeretek megszerzésének a forrása lehet, módot adhat korábbi ismeretek alkalmazására, gyakorlati készségek kialakítására, illetve begyakorlására, továbbfejlesztésére.

A munkáltató módszer az óvodától a felsőoktatásig minden szinten alkalmazható, legkézenfekvőbb formái a természettudományi és a matematikai ismeretek megszerzésében kínálkoznak, de a társadalomtudományokban és az idegen nyelvek tanulásában is alkalmazhatók.

A munkáltató módszer bizonyos mértéki a demonstrációval azonos szerepet tölt be (lehetővé teszi a valóság megfigyelését, elemzését), de míg a demonstráció esetében a tanár teszi hozzáférhetővé a jelenségeket, ő határozza meg a megfigyelés, az elemzés módját, ütemét, addig a munkáltató

A projektmódszer

A projektmódszer a tanulók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg.

A projektek olyan komplex feladatok, amelyeknek a középpontjában egy gyakorlati természetű probléma áll. A témát a tanulók széles körű, történeti, technikai, gazdasági összefüggésében dolgozzák fel, így a hagyományos iskolai tantárgyi rendszer fellazítását igényli a módszer alkalmazása. A projekt kidolgozása történhet egyénileg vagy csoportosan, végeredménye minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás.

A projekt lényeges ismérvei:

• komplex probléma, amely nem köthető egyetlen tantárgyhoz, hanem tantárgyakat átfogó, tantárgyközi téma,
• a gyerekek teljes értékű tagjai, főszereplői a folyamatnak,
• a gyerekek által elfogadott, őket végig motiváló cél áll a középpontjában,
• valóságos produkció, valóságos haszon érdekében történik,
• csak kooperációban valósítható meg. (Hortobágyi, 2001: 39–40.)

A projektmódszer kialakulása a századfordulóra tehető. Először Dewey alkalmazta chicagói kísérleti iskolájában, majd követője, Kilpatrick írta le a módszer elvi alapjait és a gyakorlati alkalmazását a projekt method című könyvében. Kilpatrick a projektmódszer lényeges eleveiként említi azt, hogy a tanulásnak a célszerű tevékenységekre, problémaegoldásra, a tanulók szükségleteire és érdeklődésére kell épülnie. A gyermektanulmányozás elveivel összescsengően a teljes személyiség formálását, a tanterveknél a társadalmi valósággal való szoros kapcsolatát és az iskolán belüli rugalmasságot tartotta fontosnak. A módszer megfelelt Dewey pragmatikus tanulásvallásának, amely szerint a
fogalmak elsajátítása a tárgyakkal végzett műveletek megfigyelhető következményeinek elemzése útján megy végbe. S jól illeszkedett a módszer a húszas évektől terjedő cselekvés

iskolája mozgalomhoz is, később a reformpedagógia különböző irányzataihoz. A harmincét évig a Szovjetunióban is sok követőre talált. Magyarországon egyes reformpedagógiai irányzatok keretében alkalmazták a két világháború között. „Újrafelfedezésének” a nyolcvanas évektől lehetünk tanúi.

A módszer alkalmazása során négyféle projekt kidolgozására kerül sor (Kilpatrick, 1918):

a) gyakorlati feladat, mint például egy hasznos tárgy megtervezése és kivitelezése,

b) egy esztétikai élmény átélése (cikk megírása, színielőadás megtartása),

c) egy probléma megoldása,

d) valamilyen tevékenység, tudás elsajátítása.

A projektmódszer alkalmazásának lépései:

• a célkör, a témakor kiválasztása, megfogalmazása (egy eredeti és kreatív projekt kiválasztása – miközben sok ötletet felvetnek, megvitatnak és elvetnek a gyerekek – magában is kreatív feladat);

• tervezés (feladatok, felelősök, helyszínek, munkaformák, időtartam meghatározása; ebben a fázisban fontos, hogy az elvárt produktumot pontosan megfogalmazzuk, az értékelési kritériumokat közöljük, azaz a gyerekek számára világos legyen, hogy mit is várnak el tőlük; az életkor és a feladat függvényében a projekt időtartama 1-2 órától néhány napig terjedhet);

• kivitelezés (az eredményes megvalósítás érdekében a gyerekek önálló kutatást is végezhetnek, de a pedagógus is kérheti, hogy ismertesse meg őket a szükséges tudnivalókkal; a kivitelezés több fázisból áll, például: adatgyűjtés, feldolgozás, a produktum összeállítása);

• zárás, értékelés. (A zárás és értékelés magában foglalja a projekt bemutatását egy színáram, radiójáték, videofelvétel vagy kiállításon közszemlére bocsátott makett, modell, diagram stb. formájában, valamint a bemutatott produktumok értékelését. Az értékelés kritériumait előre közölni kell a tanulókkal.

Például egy rádiójátékánál 10%-ot adhatunk az eredetiségiért, 40%-ot a szövegkönyv minőségéért – beleértve annak nyelvtani és helyesírási színvonalát –, 40%-ot a bemutatásért és 10%-ot az együttes munka minőségéért.)

A projektmódszernek megkülönböztethető jegye az a nagyfokú szabadság, amelyet a tanuló számára biztosít a célok kiválasztásától, a tervezéstől a feladat végrehajtásának módozatain keresztül egészen az elkészült produktum és a tevékenység értékeléséig. A módszer lényegében egy szükségesség, hogy a tanulást, az ismereteit, jártasságok, szokások stb. elsajátítását indirekt módon kívánja biztosítani. A cél a tanuló tevékenységben soha nem a tanulás, hanem valamilyen konkrét produktum, s a tanulás ehhez képest mindig eszközi jellegű, mintegy melléktárgy a produktum elérsére irányuló tevékenységnek.
Példaként említhetjük az egyik holland iskolában 10–18 éves tanulók részvételével több hónapon át készített 17. századi hajó többméteres nagyságú makettjének elkészítését. A munkálatok során a gyerekek történelmét, földrajzot, fizikát tanultak, asztalosipari, hajóépítési, mázolástb. ismeretekre és készségekre tettek szert a nagy intenzitással, motiválta végzett munka „melléktermékeként”. Ugyancsak jó keretül szolgált ehhez egy másik projekt, amelynek során egy nagy hajóbőröndbe gyűjtötték, illetve készítettek olyan termékeket és iráson produkumokat, amelyekkel egy másik országban élő gyerekek számára jól be tudják mutatni hazájuk és lakókörnyezetük kulturáját.

Egy harmadik osztályos tanulókkal megvalósított, közel egy hónapig tartó hazai projekt jól illusztrálja a feladat komplexitását. A Karácsony elnevezésű projekt keretében többek között olyan témaköröket dolgoztak fel, mint a családdal kapcsolatos ismeretek, az ajándékozás, a Mikulással, a karácsonnyal kapcsolatos versek, mesék, szakav gyűjtése, megfigyelték, milyen ajándékokat lehet 100 és 1000 Ft között kapni, halmazokba rendezték a karácsonnyal kapcsolatos tárgyakat, ajándéket készítettek, műsort állítottak össze stb. (Darabos, 2001: 95–105.)

Az internetes együttműködési projektek lehetőséget adnak a külföldiekkel való együttműködésre, fejlesztik az idegen nyelvi kommunikációt, elmélyítik az internet használatát, és ösztönözőleg hatnak az egész életre szóló tanulási stratégiák kialakítására. (Blasszauer, 2001: 61–64.)


Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

A tanulási szerződés

A tanulási szerződés a tanár és a tanuló közötti megállapodás egy adott tanulási cél elérése érdekében. A szerződésben vállalt tevékenységeket javasolhatja a tanár vagy esetleg a tanuló, de mindkét esetben egyetértés alapján történik meg a megállapodás feltételeinek rögzítése és aláírása. A megállapodás különböző feladatokat tartalmaz, amelyek között szerepelnek kötelező és választható jellegűek. Attól függően, hogy hány és milyen feladatot vállal el a tanuló, más és más osztályzatot kaphat. A tanulási szerződés megőrzi a tanuló önállóságát, felelősségvállalását, lehetőséget ad az egyéni útemben végzett munkára s bizonyos mértékig az egyéni út választására is, azaz a differenciálásra. A tanártól alaposabb tervezést, több forrás kiválasztását és ezek rendelkezésre bocsátását igényli.

Az megállapodás az egész tanulási folyamat kereteit magában foglalja (cím, bevezetés a témába, oktatási célok, választható tanulási feladatok, források, taneszközök, a beszámolás módja, a megállapodás feltételei, amelyben rögzíti, hogy a tanuló mely feladatokat végzi el milyen osztályzat reményében).


A tanulási szerződés

Cím: Miért nem viselnek az eszkimók bikinit?
**Bevezetés:** Elképzelted-e valaha, hogy milyen lehet jégkunyhóban élni?... A feladat során megismerkedhetsz a különböző klimatikus viszonyokkal és azzal, hogy ezek hogyan befolyásolják az ember életét.

**Célok:**
1. Önálló kutatással állapítsd meg a klíma hatását az életmódra!
2. Az alábbi tanulási feladatok segítségével határozd meg a hőmérséklet, a csapadék és a klíma kapcsolatát!

**Tanulási feladatok** (az alábbi feladatok közül a *-gal jelöltetek feltétlenül el kell végezni. 6 feladatra ötös, 5-re négyes, 4-re hármas, 3-ra kettes osztályzatot kaphatsz):

1. Képzeld, hogy Grönlandra utazol! Mit vinnél magaddal, mit gondolsz, mit látnál ott, milyen országokon kellene keresztülmenned?
2. Nézd meg a földrajzi területekről szóló diafilmet! Írd le, hogyan élhetnek az egyes területeken az emberek! Indokold!
3. A Föld egy éghajlati övezetéről állíts össze tablót vagy kollázst!
4. Állíts össze különböző helyeken lakó emberek képeiből albumot, írd a képek alá, hogy mely éghajlati övezetből származnak!
5. Abrázold diagramon a hideg, a mérsékelt és a sarki övezeteket az egyenlítőhöz viszonyítva!
6. Olvass egy elbeszélést eszkimókról, nomádokról vagy trópuslakókról, s számolj erről be az osztálynaka.
7. Írd le két oldalban azt az éghajlati övezetet, amelyben szívesen laknál! Indokold!
8. Írd le egy bekezdésben a hőmérséklet és a csapadék kapcsolatát a klímával!

**Források, anyagok:** National Geographic, újságok, folyóiratok, térképek, földgömb, diasorozat, tankönyvek, enciklopédia.

A **beszámolás módja:** Amikor végeztél a feladatokkal, jelentkezz!

**Záró megállapodás:** Egyetértek azzal, hogy az alábbi tanulási feladatok követelményeinek .......... -ig eleget tesztek. Egyetértek azzal, hogy a feladat elvégzéséért ... osztályzatot fogok kapni. A választott feladatok száma: ... Dátum, aláírás

A tanulási megállapodás módszere minden tantárgyban és minden életkorban alkalmazható, de mint általában az egyéni munka esetében, itt is meg kell győződniük az egyes tanulók tanulási szokásáról, felkészültségéről. A megállapodás időtartama az életkor szerint változhat, alsó tagozatban ne haladja meg az egy hetet. Szükség esetén lehetőséget kell adni a megállapodás módosítására.

A tanulási megállapodás a differenciálás irányába tett lépés lehet, amely az alapvető módszerek kiegészítéseként alkalmazható. Az egyéni projekttől abban tér el, hogy céljai kevésbé komplexek, az elvégzendő feladatok jobban körülhatókoltak, általában rövidebb ideig tart, határozottabb a tanár irányító szerepe a feladatok kijelölésénél, nem szükségszerű feltétele az osztály előtti bemutatás.
A kooperatív oktatási módszer

A kooperatív oktatási módszer a tanulók (4-6 fős) kis csoportokban végzett tevékenységén alapul. Az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a negyedik oktatási stratégia céljaiként említett szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában.

A kooperatív oktatási módszerek kidolgozása a hetvenes évek elején kezdődött, szélesebb körű elterjedésük a kilencvenes évekre tehető.

A kooperatív módszer, talán helyesebben módserek közös vonása, hogy a csoportmunka (XIV. fejezet) keretében a tanulók együtt végeznek, ugyanúgy a csoportban végzett gyakorlás és a beszámoló együtt általában 3-5 órára készül. A módszer elsősorban a pontosan definiált, egy helyes megoldást igénylő feladatok megoldásakor eredményes.


2. A csoportos tanulás – egyéni vetélkedő módszer csak az értékelés módjában tér el az előzőtől. A csoportmunka után minden csoport 1-1 tagja vetélkedik egymással. A legjobbak az első, a kevésbé jók a második, az azt követők a harmadik stb. asztalnál, mint a sakkcsapatversenyeken. Minden vetélkedő csoportban a tagok a helyezésük alapján pontszámot kapnak, amivel növelik csoportjuk teljesítményét. A leggyengébb tanuló is maximális pontszámmal járulhat hozzá csoportja eredményéhez, ha a vele azonos színvonalúaknál első helyezést ér el.

Az ismertetett két módszervariáns közös sajátossága, hogy a csoport céljainak elérése csak akkor lehetséges, ha minden tanuló elérte a kitűzött célokat.

A csoportos értékelés azt jelenti, hogy a csoportnak el kell érnie egy bizonyos teljesítményt. Ez nem jelent vetélkedést a többi csoporttal. Lehetséges, hogy mindegyik csoport eléri a kivánt szintet a rendelkezésére álló idő alatt, de lehet, hogy egyik sem.

Az egyéni felelősség abból fakad, hogy a csoport sikere minden esetben teljesítményétől függ. Ez arra is sarkallja a tagokat, hogy megőrizzék egymást, biztosítsák, hogy mindenki jól felkészüljön a beszámolóra vagy a vetélkedőre. Az egyenlő esély a sikerre azt jelenti, hogy a tanuló a saját viszonylagos fejlődésével tud hozzájárulni a csoport eredményességéhez.

3. A mozaiktanulás módszere, amelyet Aronson dolgozott ki a hetvenes években, abból áll, hogy a hatfős csoportok tagjai elolvasvassák a feladatból rájuk eső részt. Például egy költői életmű hat szakaszának egyikét. Ezután összeújítsa a különböző csoportok azon tagjai, akik azonos résztémát
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)


A kooperatív módszerek hatékonyságát empirikus kutatások bizonyítják. (96 tanulmány közül 60 esetében e módszerekkel jobb teljesítményt értek el.) A kutatások azt is kimutatták, hogy a csoportok elé kitűzött céloknak és az egyéni felelősségnek döntő jelentősége van az eredményességben.

A kooperatív módszerek hozzájárulnak az osztályon belüli kapcsolatok kialakításához, az önérték-elismerés fejlődéséhez, az iskolával szembeni pozitív attitűd kialakulásához, megerősödéséhez. (Borich, 1992; Horváth, 1994; Kagan, 2001; Kotschy, 1997; Slavin, 1995; Vastagh, 1999.)

A szimuláció, a szerepjáték és a játék

A szimuláció, a szerepjáték és a játék olyan oktatási módszerek, amelyekben a tanulók tapasztalati tanulás révén fogalmakat, eseményeket, jelenségeket sajálltanalak el, tevékenységeket gyakorolnak be.

1. A szimuláció a fizikai vagy társadalmi valóság bizonyos elemeit elvonatkoztatja oly módon, hogy a tanulók ezekkel kapcsolatba léphetnek és a simulált valóság részévé válhassanak. A szimuláció a valóság absztrakciója és leegyszerűsítése, amelynek inkább a rendszer egészére s kevésbé annak részleteire koncentrálnak. Megkülönböztetnek gép-ember és ember-ember szimulációt. Az első esetben a szimulált valóságot a gép közvetíti, s a tanulók avval lépnek kapcsolatba. Például a repülőgép vagy gépkocsi működését szolgáló simulátorok alkalmazásak a vezetői tevékenység begyakoroltatására, de gépbe lehet táplálni egy történelmi, társadalmi szituáció lényeges adatait is, amelyeket felhasználva a tanuló ismereteket szerezve problémát old meg. Az ember-ember szimuláció esetén a tanulók vagy más személyek egy csoportja tesztelni meg a szimulált valóságot. Jó példa erre a pedagógusképzésben alkalmazott mikrotanítás, ahol a tanulók egy kis csoportja szimulálja a valós osztály lényeges jegyeit, s a tanárjelölt őket tanítja a valós szituáció nehézségeitől, veszélyeitől megóvva. Példánk azt is tükröztető, hogy a szimuláció tárgyi fizikai és társadalmi jelenségek egyaránt lehetnek.

A szimuláció struktúrája az alábbi elemeket tartalmazza:

a) a hátteret leíró forgatókönyv,
b) a különféle érdekeket megtestesítő szerepek,
c) az egyének által követendő lépések,
d) a valós helyzetet leegyszerűsített formában tükröző adatok, tények, amelyekkel a résztvevők dolgozhatnak,
e) az a lehetőség a résztvevők számára, hogy meggyőződhetnek döntéseik, cselekedéseik következményeiről.
2. Szerepjátékról akkor beszélünk, ha valaki egy másik személy szerepét vagy funkcióit játssza el. Például ha az előbb leírt mikrotanítási szituációban az iskolásokat egyetemisták helyettesítik, már nem simulációról, hanem szerepjátékról van szó. Az iskolai tanításban a szerepjátéknak nagy lehetőségei vannak. Például eltérő nézeteket valló elképzelt vagy valós történelmi személyiségeket testesíthetnek meg a tanulók. Széchenyi és Kossuth, Nagy Imre és Kádár János, egy gyáríparos és egy környezetvédő, egy orvos és egy kiállító, egy munkaadó és egy álláskereső, a nagyszülő és az unokája állíthatják szembe nézeteiket. A szerepjátékra történő felkészülés – amely előfeltétele a személyiségek valóságú megformálásának – motivált kutatási tevékenységet jelent a tanulók számára. Szinte minden tantárgy, ismeretkör kínál szerepjátékra alkalmat. Kettőnél több nézetet is szembeállíthatunk egymással, s minden nézetnek több képviselője is lehet, illetve részt vehetnek a játékban a kiemelt szereplők „hívei” is. Különös izgalomat s hatékony tanulási lehetőséget jelent, ha a szerepjáték lezárásakor bemutatjuk, hogy a valós történelmi személyiségek hogyan viselkedtek az előjártott szituációkban.

A szerepjáték életközelbe hozza az időben, térben távoli jelenségeket, motiválja a tanulókat, élményszerű, tartós tudást biztosít, fejleszti az empátiát. Időigényessége miatt csak alkalmanként célszerű beiktatni a módszerek sorába.

3. A játék (game) olyan vetélkedő, amelyben bizonyos előre meghatározott szabályok betartásával a győzelmet ügyesség, erő vagy szerencse segítségével lehet megszerezni.

A játékok igényelhetnek előre gyártott eszközöket, mint például a „Gazdálkodj okosan” típusú játékok, lehetnek szóbeli vetélkedő jellegű játékok, sidesorolhatjuk a papírral, ceruzával játszható keresztrejtvény jellegű játékokat.


**Tanulmányi kirándulás**

A tanulmányi kirándulás olyan módszer, amelynek során a tanár és a tanulók hosszabb-rövidebb időre elhagyják az iskola falait a való világgal való ismerkedés, új tapasztalatok megszerzése érdekében.

Az oktatás során gyakorta törekszünk arra, hogy az iskolai megismeréses beépítsük a külvilágból, a valóságos életből származó tapasztalatokat. Erre törekedhet a tanár magyarázata során, ezt a célt szolgálja a demonstráció, kedvező feltételeket biztosít a projektmódszer, új távlatokat nyítnak a korszerű technikai eszközök: a film, a videó, a számítógép, az internet stb.

Esetenként azonban célszerűnek bizonyulhat az, hogy a tanár a tanulókkal együtt ismerkedik a valóság egy tényleges, nem virtuális elemével, s ennek érdekében hosszabb-rövidebb időre elhagyja az iskola falait.

A tanulmányi kirándulás minden életkorban alkalmazható. Óvodások felkereshetik a környező parkot, a bevásárlóközpontot; kisiskolások moziba, könyvtárba, múzeumba, repülőtérre, állatkertbe stb. mehetnek; felső tagozatosok, gimnazisták gyárakat, üzemeket látogathatnak, műemlékeket nézhetnek meg, más városba, országaiba látogathatnak el; egyetemisták majdani munkahelyeiket kereshetik fel.

A tanulók életkorának és a kirándulás tárgyának függvényében a kirándulás időtartama 20 percigtől néhány napig terjedhet.
A tanulmányi kirándulás célja, hogy olyan valóságos ismereteket nyújtson, olyan attitűdöket alakítson ki, olyan tapasztalatokat jelentsen, amelyek az iskola falai közti nem elérhetők. A tanulmányi kirándulás megfelelő szervezés esetén semmivel sem pótolható éléményt nyújthat. Ennek érdekében a pedagógusnak tartalmilag és szervezés tekintetében nagyon alaposan elő kell készítenie a kirándulást. Meg kell határoznia az elérhető célokat, számba kell vennie a látogatás és az oktatási folyamat egészének kapcsolatát, a tanulók rendelkezésre kell bocsátania, össze kell gyűjtenie a szükséges előismereteket, tájékoztatnia kell a tanulókat a látogatás körülményeiről, a viselkedési szabályokról, lehetőségeikről. Biztosítni kell a fogadóképességet, ismertetni kell a fogadó fél felé az elvárásokat, a tanulók szintjét, igényeit, gondoskodni kell az utazásról, szállásról, kisérőről stb.

A tanulmányi kirándulás során a pedagógusnak vezetőként, az információgyűjtés segítőjeként, szükség esetén a hiányzó ismeretek forrásaként kell közreműködni. A kirándulás után meg kell beszélőnie a szerzett tapasztalatokat, meg kell teremteni a kapcsolatot ezek és az oktatás céljai, illetve a korábbi ismeretek között. A későbbiekben is gondoskodni kell a gyűjtött tapasztalatok felelevenítéséről, a lehetséges esetekben beépítésük ról az oktatás folyamatába.


Házi feladat

A házi feladat a tanulók önálló, a tanítási órák között végzett tevékenységén alapuló oktatási módszer. A pedagógus szerepe a házi feladat kijelölésére, a tanulóknak a házi feladat megoldására való felkészítésére és a házi feladatok értékelésére korlátozódik.

A házi feladat az oktatási tevékenységnek gyakorta vitatott mozzanata. Van olyan, elsősorban szociális indíttatású álláspont, amely kétségbe vonja a házi feladat szükségességét. Képviselői szerint a jó iskolának a tanítási órák keretében kell biztosítania az ismeretek elsajátítását, s ezt a feladatot nem szabad a gyerekekre, illetve a szülőknek hárítani. A házi feladat még jobban megművelt a gyerekek közötti különbséget, hiszen jobb othomoni körülmények közül érkező gyermek több segítséget kap, többet profitál a házi feladatból. Egy inkább pszichológiai indíttatású álláspont viszont úgy véli, hogy a házi feladat jelentősen megműveli a tanulásra ténylegesen fordított időt (academic learning time), ami az oktatás eredményességével igen szorosan korrelál.

Postlethwaite és Wiley 23 országban vizsgálta a házi feladat mennyisége és a teljesítmény közötti összefüggést. A jól teljesítő országok tanulói általában több házi feladatot végeztek (4. ábra).

Általában a tanulási időnél ezen belül is a házi feladatnak a jelentőségét látszik igazolni a nemzetközi vizsgálatokban jó teljesítményt nyújtó japán és gyengébb amerikai tanulók összehasonlítása. A japán gyerekek kétszer annyi időt, 60 órát töltöttek hetente tanulással, mint az amerikaiak, ezen belül a házi feladatra fordított idő 20 óra, míg az amerikai átlag 6,4.

Egy másik kutatás szerint házi feladatot nem készítő 50%-os teljesítményt nyújtó tanuló eredménye, ha házi feladatot is készít, 65%-osra nő. (Walberg–Paschal, 1995: 268–270.) A tanulással töltött idő keretének növelésén kívül a házi feladat hozzájárul a tanuló felelősségének, önállóságának fokozásához is.
A házi feladat hatékonyságát emelhetjük, ha néhány szabályt betartunk:

1. A házi feladatot gondosan kell kijelölni, éreztetni kell, hogy a pedagógus jelentőséget tulajdonít neki, különben a tanuló sem fogja komolyan venni.

2. A házi feladatnak sikeresen megoldhatónak kell lennie. Ennek érdekében:
   a) a tanulók önálló tanulási képességét már a tanórán is fejlesszük;
   b) a házi feladat kapcsolódjon az órai munkához;
   c) a házi feladat ne a tanórán be nem fejezett ismeretelsajátítási folyamat folytatása legyen, hanem vagy az elsajátítottak begyakorlására, vagy a következő órai anyag előkészítésére szolgáljon;
   d) ne legyen mély szakadék a tanórai munka és a házi feladat között sem annak produktív-reprodukív jellegét, sem a csoportos-egyéni formát illetően;
   e) használjuk fel az egyéni tevékenységet irányító munkatankönyveket, programozott anyagokat;
   f) a feladatok nehézsége feleljen meg a tanulók képességének (a túl nehéz feladat szorongást vált ki), ennek érdekében időnként alkalmazzunk differenciált házi feladatot, azaz a jobbaknak a tananyagon túlmutató, a gyengébbeknek felzárkóztató jellegű feladatokat jelöljünk ki.
   g) Rendszeresen adjunk rövid feladatokat, s ne ritkán sokat.
A fenti szabályok betartásával megszakíthatjuk azt az ördögi kört, amely a gyengébb tanulók sorsát gyakorta jellemzi, vagyis: a házi feladatot nehéznek találja, kevessé sikeres a megoldásban, azért kevésbé szívesen végzi, kevesebb energiát fektet bele, még kevésbé eredményes, tovább nő a kudarc esélye.

3. A szülők számára világossá kell tenni, hogy mit várnak el tőlük:
• segítsenek a gyereknek?
• a tanulás feltételeit teremtsék meg?
• ellenőrizzék, felügyeljék a munkát?

Vizsgálatok az mutatják, hogy a szülői ellenőrzés – különösen a gyengébb tanulók esetében – növeli a teljesítményt.


A gyors, részletes, egyénre szabott visszacsatolás eredményesebb, mint a késleltetett, általános és az egész osztálynak szóló.

A házi feladat javítása időigényes. Megfelelő segítséggel ez a feladat esetenként a tanulókra bízható, s ezt a munkát eredményesen végezhetik a pedagógiai asszisztensek is.


A módszerek kiválasztása

Az eddigiekben megismerkedtünk az oktatási folyamatban használatos legfontosabb módszerekkel. A bemutatottakon kívül számos módszer vagy, illetve egyes tantárgyakban alkalmazható sajátos módszer áll még rendelkezésünkre. Az eredményes tanításnak előfeltétele a módszerek széles skálájának ismerete, gyakorlati alkalmazásuk elsajátítása, de legalább ennyire fontos az, hogy az adott helyzetben a legmegfelelőbb módszert válasszuk ki.

A módszerek optimális kiválasztásához szükséges
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

- az egyes módszerek lehetőségeinek alapos ismerete (ehhez a tudáshoz kívánt hozzájárulni ez a fejezet),
- a módszerek kiválasztását meghatározó szempontok ismerete (a továbbiakban ezek közül mutatjuk be a legfontosabbakat),
- a szempontok és a módszerek közötti összefüggések megfogalmazásához a konkrétizálható elméleti ismeretek megléte (ehhez nyújtsz alapokat az egész könyv),
- jártasság a pedagógiai döntések meghozatalában (ehhez gyakorlati feladatokkal kívánunk segítséget nyújtani).

A gyakorló, sőt a többéves gyakorlattal rendelkező pedagógusok számára sem egyszerű feladat a módszerek kiválasztása. Sahát vizsgálati eredményeinkkel (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989: 60–65) összecsengenek Babanszkij (1981: 85) megállapításai: „A legnagyobb nehézségeket minden pedagógus számára az oktatás módszereinek az óra céljaival, a tanulók sajátosságaiával, a tartalom jellegzetességeivel való összehangolása okozta. Ezeknek a nehézségeknek az okát abban kell keresnünk, hogy a pedagógusok rosszul ismerik a módszerek lehetőségeit, hatékonyságuk feltételeit, bizonyos didaktikai feladatok megoldására való irányultságukat. Nem jelentéktelen ok az, hogy a tanároknak és az oktatott célok kiválasztása komplexen meghatározó összes kritériumot: az oktatás alapelveit, céljait, feladatait, a tanulók, a tartalom, az oktatási feltételek lehetőségeit.” A pedagógusok egy rétege kialakítja a maga számára egy eredményesen tűnő módszert vagy módszerkombinációt, s ezt alkalmazza a konkrétték megfigyelembvétele nélkül. Babanszkij nyomán ebben az esetben „sztereotip” döntési szinten beszélünk. Vizsgálatunk tanúsága szerint a pedagógusoknak mintegy 20%-a ezen a szinten dönt a módszerek alkalmazásáról. Babanszkij „próba szerencse” típusú döntési szintről beszél azokban az esetekben, amikor nem változtatlanok a módszerek, a pedagógus váltogatja az akadomás alapján azokat, de a változtatás alapja egy-egy kisradadott elv, tapasztalati megfontolás, a konkret helyzet egyes ténylegőinek számából hangzik. A pedagógusok mintegy 60%-a törekszik ilyen módon figyelmelembe venni az adott szituáció kíváncsladat. Ezen a szinten belül lényeges különbségek vannak a figyelmelem vett szempontok száma, a módszerek sajátosságainak ismerete, valamint a szempontok és módszerek közötti összefüggés megalaposzottsága, mélysége szerint. Általában azonban az összefüggések megmaradnak a józan ész, a mindennapi tapasztalatok szintjén. (Például: Ha vannak előismeretek, akkor megbeszélünk, ha nincsenek, magyarázok.) A pedagógusok szakmailag legkulturáltabb mintegy 20%-a hozza meg döntéseit viszonylag alaposan figyelmelembevételével, a módszerek és a szempontok közötti racionális alapokon nyugvó pedagógiai, pszichológiai összefüggésekre építve. Ez Babanszkij terminológiája szerint az „optimalizált döntés”. Ideális döntést az összes lehetséges kritérium figyelmelembevételével lehet hozni. Erre a gyakorlatban ritkán van példa.

De melyek a módszerek kiválasztásának kritériumai? Ezek 1. az oktatás törvényhenszerűségei (illetve alapelvei), 2. az oktatás céljai és feladatai, 3. az adott tudomány, tantárgy, téma tartalma és módszerei, 4. a tanulók tanulási feltételei (életkorai, felkészültségű, az osztályközösség fejlettségéről fakadó), 5. a külső feltételek sajátosságai, 6. a tanárok lehetőségei.

Lássuk e szempontokat kissé részletesen!

1. Az oktatás törvényhenszerűségei tüköröző elveket részletesen kifejtjük az oktatás folyamatáról szóló fejezet (IX.). Figyelmelembevételük elsősorban azt teszik lehetővé, hogy kizárjuk a választásból az ezen elveknek nem megfelelő módszereket.

2. A különböző célok elérésében az egyes módszerfajták eltérő hatékonysággal alkalmazhatók. A tanári közlésen, az olvasón alapuló, gyakorta reproduktív módszerek alkalmazásak nagy mennyiségű ismeret viszonylag gyors elsajátítására, megjegyzésére, megértésére. Az egyéni, önálló tanulás
képességei a kisélőadásokkal, a laboratóriumi módszerekkel, a tanulási szerződésekként fejleszthető, míg a szociális képességek formálására a projektmód szer, a kooperatív módszerek, a szimuláció a legalakmasabban.

3. A tananyag tartalma, a feladat jellege a pedagógusok által leggyakrabban figyelembe vett módszermeghatározó tényező. A nehezebb, elvontabb, a gyerekek tapasztalataitól, előzetes tanulmányaitól távolabb eső anyagrészeket a magyarázat, illetve az előadás, a többi anyagrész a gyerekek önálló munkáját beépítő megbeszélés (vita, közös problémanegoldás) módszerével dolgozzák fel a pedagógusok.

A tananyag mennyiségének növekedése, a szüksős időkeret a tanári közlés előtérbe kerülését vonja maga után. „Ha kevés időm van rá, akkor inkább magyarázok, ha több időm van rá, akkor jöhet a felfedező módszer, hogy ők próbálkoznak, kísérleteznek, s ők vonják le a kísérletekből a megállapításokat” – fogalmazza meg az összefüggést egy tanító. (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989.)


5. A külső, tárgyi feltételekre ugyancsak tekintettel kell lenni. A demonstrációknak, a kísérleteknek, a tanulók önálló munkájának, a vita módszerének alkalmazására csak akkor kerülhet sor, ha megfelelő eszközök, mozgatható székek, a viszonylag alacsony osztálylétszám stb. rendelkezésünkönként áll. A különböző magának a pedagógusnak a személyisége, felkészültsége, adottságai, módszertani kultúrája sem elhanyagolható módszermeghatározó szempont. (Vö.: IV. és XIX. fejezet.)

6. S végül magának a pedagógusnak a személyisége, felkészültsége, adottságai, módszertani kultúrája sem elhanyagolható módszermeghatározó szempont. (Vö.: IV. és XIX. fejezet.)

A pedagógusok az iskolai gyakorlatban a módszerek választásának és eredményes alkalmazásának számos szempontját és ezek különféle kombinációt tartják szem előtt. (Falus, 2002: 232–260.)

**Összefoglalás**

A fejezetben megismerkedhetünk a stratégia, a módszer és az eljárás fogalmaival. A stratégia meghatározott célok elérését szolgáló módszerek, eljárások, eszközök, szervezési módok rendszere. A célok szerint megkülönböztettünk az információ tanítására, a fogalomban tanításra, az elemi készségek tanítására, a szociális és tanulási készségek tanítására, valamint az integráló tanulási stratégiákat. A stratégiai másik csoportját a közvetlen célok elérését biztosító, sajátos szabályozáselméleti felfogást tükröző stratégiák alkotják, mint amilyen a nyílt oktatás, a programozott oktatás, az adaptív oktatás és az optimális elsajátítási stratégia. Az oktatási módszerek a tanár és a tanuló együttes tevékenységének
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

Az oktatási folyamatban lényegében azonos módon ismétlődő részei. A módszereket csoportosítani szokták az információk forrása, a tanulók által végzett tevékenység jellege, a logikai irányultság dominanciája, valamint a didaktikai fajtája szerint. Ebben a fejezetben az általános – a több tantárgyban és különböző életkorokban használható – módszereket mutattuk be, mint az előadás, a magyarázat, az elbeszélés, a tanulók kiselőadásai, a megbeszéléás, a vita, a szimuláció, a szemléltetés, a labortoriumi módszerek, a projektmódszer, a tanulási szerződés, a kooperatív módszerek, a szimuláció és a játék, a tanulmányi kirándulás, a házi feladat. Ezekben kivül a tanítók és a különböző szaktárgyak tanárainak sokféle módszert, eljárást alkalmaznak, amelyekkel a tantárgy-pedagógiák keretében ismerkedhetünk meg.

Az egyes módszerek ismeretén túl fontos annak az eldöntése, hogy melyik szituációban melyik módszert célszerű alkalmazni. A módszerek kiválasztásakor tekintettel kell lennünk az oktatás általános törvényszerűségeire, alapelveire, az eltérő célokra, a tananyag tartalmára, a tanulók sajátosságaira, a külső tárgyi feltételekre és nem utolsósorban saját személyiségünkre, felkészültségünkre. A módszerek különböző munkaformák keretében alkalmazhatók, megvalósításukat az oktatási eszközök széles skálája segíti. Ezekről a XII–XIV. fejezetekben lesz szó, kölcsönös kapcsolódásaikat a X.3. ábra szemlélteti.

Feladatok

1. Csoportosítsa a fejezetben szereplő oktatási módszereket
   a) az információ forrása szerint,
   b) a megismerőtevékenység alkotó jellege szerint,
   c) a logikai irány szerint,
   d) a tanulásírányítás jellege szerint,
   e) az oktatási folyamatban betöltött szerepük szerint!

Ha ismer más módszereket, azokat is sorolja be az egyes csoportokba!

2. Válasszon ki egy-egy anyagrészt saját szaktárgyából, amelyeket az egyes oktatási stratégiákkal lehet feldolgozni! Indokolja, miért az adott stratégia a legmegfelelőbb! Tervezze meg egy anyagrész feldolgozását egy adott stratégiával!

3. Az egyes módszerekhez válasszon megfelelő tananyagot! Jelölje meg, hogy az adott anyagrész egy adott életkorban miért éppen az adott módszerrel célszerű megtanítani!

4. Válasszon ki egy módszert, s tervezze meg egy anyagrész részletes feldolgozását, ellenőrizze, hogy a módszer eredményes alkalmazásának feltételei teljesülnek-e!

5. Készítse el egy-egy téma előadásának vázlatát
Az oktatás stratégiái és módszerei (FALUS IVÁN)

a) hierarchikus,
b) szekvenciális,
c) több szempontú elemző,
d) hálódiagramos felépítés szerint!

6. Egy előadás tervében különös részletességgel írja le a figyelem fenntartásának lehetséges módjait!

7. Egy magyarázatot alkalmazó tanítási órát elemezve írja le a bemutatott példákat, értékelje azokat a könyvben megfogalmazott szempontok szerint, tárja fel a példa–szabály, szabály–példa, szabály–példa–szabály sorrendű feldolgozási módokat!

8. Írja ki egy magyarázatból (tanórai élőmegfigyelés során vagy video-, illetve hangfelvételből, esetleg gépelt óraéirásból) a magyarázó szavakat! Elemezze ezek funkciót (milyen gondolkodási műveleteket tükröznek); írja ki a bizonytalanságra utaló, illetve töltelékszavakat!

9. Egy témához fogalmazzon meg címeket tanulói kiselőadások számára!

10. Fogalmazzon meg egy tanulási szerződést!

11. Tervezzen meg egy projektet!

12. Tantárgya keretein belül milyen célból és hova tervezze tanulmányi kirándulást?

13. Csoportosítsa az egy tanítási órán elhangzott kérdéseket gondolkodási szintjük szerint. (Bloom taxonómiája alapján!) Állapítsa meg az egyes kérdéstitusok előfordulási arányait!

14. Készítsen interjút egy tapasztalt pedagógussal! Kérdeze meg, milyen gyakran ad fel házi feladatot, milyen célból, milyen nehézségű, mennyi munkát igénylő feladatot ad fel, alkalmaz-e differenciált házi feladatot, hogyan ellenőrzi a házi feladat megoldását!

15. Készítsen interjút 2-3 pedagógussal! Kérdeze ki őket arról, hogyan döntik el egy-egy témá tanításakor vagy egy-egy órára történő felkészüléskor, milyen módszert alkalmaznak! (Milyen szempontokat vesznek figyelembe?) Állapítsa meg, milyen döntési színtről van szó az egyes esetekben!

Irodalom


AZ OKTATÁS STRATÉGIÁI ÉS MÓDSZEREI 295


11. fejezet - Tanulásszervezés (SZIVÁK JUDIT)

A fejezet témakörei

• A tanár szervezőtevékenységét meghatározó elméleti megközelítések
• A szervezési és tanítási problémák megkülönböztetése
• A szervezés tevékenységformái
• A preventív munkaszervezés
• A tanuló, tanulócsoport zavaró viselkedésének kezelése
• Nem célravezető szervezési-irányítási eljárások, tanári gyakorlatok.

Bevezetés

A hazai didaktikai szakirodalomban még nem túl ismert, de legalábbis teljességeben nem tisztázott fogalom az angol nyelvterületen classroom management néven tárgyalt tanári tevékenységegyüttes.

Az osztályban zajló folyamatok szervezése többet foglal magában annál, hogy az osztály fegyelmezett. Nemcsak azt jelenti, hogy a tanár tudja kezelni a felmerülő problémákat, hanem azt is, hogy olyan módon tudja megszervezni a folyamatot, hogy megelőző legyen a deviáns viselkedés megjelenését. Fejezetünknek a Tanulásszervezés címet adván úgy gondoljuk, hogy ezzel fejezhető ki leginkább a tárgyalásra kerülő tanári tevékenységrendszer összetettsége, sokoldalúsága és komplexitása. Tekintettel arra, hogy a szoros értelmenben vett tanítási-tanulási tevékenység, ti. az oktatás eredményessége, sőt sok esetben megvalósíthatósága nagymértékben függ a tanulást előkészítő, segítő, a tanulói magatartást szabályozó tanári tevékenységektől, indokolt ezeket a didaktika keretében tárgyalni.

A szervezőtevékenység és az oktatás hatékonyságának kapcsolata olyan régóta közismert a tudomány számára, hogy számos európai, de főként amerikai egyetem továbbképző programjában szerepel önálló kurzusokban is a tanári szervezéssel kapcsolatos tudásoknak, készségeinek fejlesztésére. Az egyik ilyen programban részt vett fiatal tanárral készült interjúból idézünk:

„Ha megtanulod, milyen is a jó óraszervezés, képes leszel egy csomó dolgot egyszerre látni és csinálni az órán, képes leszel figyelni az egész osztályra éppen olyan jól, mint az egyes tanulókrá, képes leszel többféle tevékenységet váltogatni az óra során és ezek alatt a váltások alatt a fegyelmet fenntartani, az idődet és a gyerekeknek diktált tempót jól kiszámíthatni, és ami döntő: képes leszel figyelni, hogy megfelelően halad-e az óra, s ha nem, akkor mit kellene változtatni..."
A tanár szervezőtevékenységét meghatározó elméleti megközelítések

A szakirodalomban öt különböző meghatározás található az osztályszervezés kifejezésre, melyek mindegyike egy-egy, a fogalomról alkotott sajátos szemléletet tükrőz.

1. A szervezés mint a rend és a fegyelem fenntartása

Ez a felfogás olyan tekintélyelvű megközelítés, mely osztályszervezésen a tanulók magatartását szabályozó folyamatot érti. A döntő hangsúly a rend megőrzésén és a felügyelet fenntartásán van a fegyelmezés segítségével. E megközelítésnek a hívei a fegyelmet és az osztályszervezést szinonim fogalmakként kezelik. E felfogás jellemző definíciója: Az osztályszervezés körébe azok a tevékenységek tartoznak, melyekkel a tanár megteremti, később pedig fenntartja a rendet az osztályteremben.

(Dreikurs–Cassel, 1972; Grey–Dreikurs, 1972; Beal, 1973.)

2. A szervezés mint a tanuló szabadságának biztosítása

A második megközelítés definíciója így hangzik: Az osztályszervezés azon tevékenységeket jelenti, melyek segítségével a tanár maximalizálja a tanulók szabadságát. A megengedő felfogás némely képviselője a szervezés szó használatát tulajdonképpen ellentétesnek tartja a tanításról vallott filozófiáját.

A megengedő álláspont élesen szemben áll a tekintélyelvű megközelítéssel. Ennek a felfogásnak a hívei úgy gondolják, a tanárnak az a feladata, hogy a tanuló szabadságát maximalizálja, hogy segítséggel a hivatalban dolgozók szabadságát maximálisan egészítsék. Ha a tanár másképp cselekszik, akkor meggyőződik arról, hogy a tanár mértékelegős és felmelegítő, nem engedélyezik a tanulói szabadságot. Ezen kívül a tanár is felmerült a tekintélyelvű megközelítés előnye, mert ezáltal a tanulói szabadságát maximálisan megengedik.

A korszerű munkafegyelmezés a rendet és a tanulói szabadságot is magában foglalja, nem egymást kizáró, hanem egymást feltételező kategóriáknak tekinti azokat.

A későbbiekben természetesen foglalkozzunk a szervezés elkerülhetetlen és megfelelő módon alkalmazza hasznos és szükséges eszközei között a fegyelmezés és a tanulói aktivitás biztosításának kérdéseivel is.

(Rogers, 1969; Glasser, 1969.)

3. A szervezés mint a tanulói viselkedés szabályozása

Ez a felfogás a szervezést a tanulói viselkedését megváltoztató folyamatként értelmezi. A tanár szerepe a kivánatos tanulói magatartás elősegítése és a nemkívánatos magatartás kiküszöbölése. Röviden: a tanár a megerősítési elméletekből származó elvek felhasználásával segíti a tanulót a
megfelelő magatartás elsajátításában, illetve következetes gyakorlásában. Azok szerint, akik szigorúan ragaszkodnak a magatartás-változtatás elveihez, néhány alapvető folyamat – mint például a pozitív és negatív megerősítés és kioltás – felelős a tanulásért minden életkorban és minden körülmények között.

Itt érdemes felidéznünk, amit Makarenko gondolt, írt a büntetés mint magatartás-szabályozó eszköz helyes alkalmazásáról. A büntetéssel kapcsolatos normát abban látja, hogy az oldja fel a szóban forgó konfliktust, és ne teremtsen új konfliktustokat. Akkor érzi hatásosnak a büntetést, ha a tanulóközösség „mögöttünk áll, úgy ítél, mint magunk”. Bizonyos, ma is érvényesnek tekinthető „használati szabályokat” alkotott a büntetés követelményeivel kapcsolatban:

„– Nem lehet célja a szenvedés és ténylegesen nem is okozhat ilyet.
– Csak akkor van értelme ..., ha a megbüntetett nővendék tudja, hogy a közösség mit és miért követel tőle.
– A büntetést csak akkor szabhatjuk ki, ha a közösség érdekeit valóban megsértették.
– A büntetésnek nevelnie kell. Annak, akire a büntetést kiszabjuk, pontosan tudnia kell, miért kapja a büntetést, s meg kell értenie a büntetés értelmét.” (Székelyné, 1955: 145.) (Piper, 1974; Buckley, 1970; Silberman, 1975; Blackwood, 1971.)

4. A szervezés mint a pozitív tanulási légkör biztosítása

A negyedik megközelítés a pozitív tanulási légkör megteremtésének folyamatát tekinti szervezésnek. Ez a felfogás abból a feltételezésből indul ki, hogy a tanulás csak pozitív atmoszférában optimalizálható, ennek alapját pedig a jó interperszonális kapcsolatok képezik tanár és tanuló, tanuló és tanuló között. Mivel a megközelítés hívei azt is feltételezik, hogy a tanár személye kulcsfontosságú ezekben a kapcsolatokban, a tanár feladata tehát, hogy a tanulás legfontosabb előfeltételét, az egészséges interperszonális kapcsolatokat segítse kialakulni.

(Harvey, 1971; Weiner, 1972.)

5. A szervezés mint a csoportfolyamatok elősegítése

Egy ötödik megközelítés a pozitív tanulási légkör megteremtésének folyamatát tekinti szervezésnek. Ez a felfogás abból a feltételezésből indul ki, hogy a tanulás csak pozitív atmoszférában optimalizálható, ennek alapját pedig a jó interperszonális kapcsolatok képezik tanár és tanuló, tanuló és tanuló között. Mivel a megközelítés hívei azt is feltételezik, hogy a tanár személye kulcsfontosságú ezekben a kapcsolatokban, a tanár feladata tehát, hogy a tanulás legfontosabb előfeltételét, az egészséges interperszonális kapcsolatokat segítse kialakulni.

(Richard, idézi: Schmuck, 1975; Kounin, 1970; Schmuck, 1975.)

Az utóbbi három felfogás mindegyike különböző, de igazolható álláspontokat képvisel a szervezés, a tanulás hatékonyabb környezetének megteremtésével kapcsolatban. Minthogy önmagában egyik sem jelenti a kizárólagos megoldást az optimális tanulási környezet megteremtésében, a tanárnak azokat a módszereket, tevékenységeket kell felhasználnia, melyek egy adott helyzetben és adott tanulócsoporthoz a legmegfelelőbbnek bizonyulnak ahhoz, hogy segítségükkel olyan feltételeket teremtsen és tartson fenn, melyen a tanuló tanulni akar és tud.
6. A szervezés mint jól bevált „receptek” alkalmazása

Az eddig vizsgált öt szervezési megközelítés mindegyike egységes pszichológiai nézetrendszeren alapul. Létezik azonban a gyakorlatban egy hatodik megközelítés is, amelyet a szakirodalom „bűvös zsák” vagy „szakácskönyv” néven emleget. Ez a józan ész megfigyeléseinek, a rutin sémáinak és sok esetben hamis előfeltevéseknek, szokásoknak a sajátos keveréke, mely általában azoknak az „aranyszabályoknak” a listáját tartalmazza, amelyet egy tanárnak csinálni kellene, vagy éppen nem szabadna csinálnia, amikor különböző típusú szervezési problémákkal szembesül.

Ezek a listák gyakran gyors és egyszerű recepteknek tűnnek, mint például:

- Soha ne szidd le a tanulót nyilvánosan!
- Az osztályozásnál ne legyenek kedvenceid!
- Sose emeld fel a hangod!
- Mindig ragaszkodj következetesen a szabályok betartásához!
- A büntetést mindig okold meg!
- Kerüld a személyeskedést!
- Légy lojális kollégáidhoz!
- Soha ne haverkodj tanítványaiddal!

Bár az ilyen típusú javaslatok között sok az ésszerű és hasznos, nem tartalmaznak olyan közös elveket, melyeket a tanár általánosíthatna tudna és fel tudna használni más problémák megoldására is.

Az ilyen megoldások nem megelőzik a problémákat, hanem rövid távú megoldásokat jelentő reagálási módokat írnak elő. Így az igazi problémát nem e megoldási módok hatástalanítja, hiszen e megállapítások legtöbbször komoly tapasztalatot állják a tanárnak, hogy ha az egyik „recept” alkalmazása nem éri el a kívánt eredményt, a tanár segítség nélkül marad, azaz, nem fogja tudni elemezni a helyzetet, és nem fog alternatívákat találni, mert a „szakácskönyv”-megközelítés abszolútumokban gondolkodik.

A fentieket figyelembe véve szervezésen a tanulási folyamat optimális megvalósulásához szükséges feltételek és környezet megteremtését és fenntartását értjük.

A szervezési és tanítási problémák megkülönböztetése

Mivel a tanítási-tanulási folyamat során a közvetlenül oktatási, illetve szervezési feladatok, tevékenységek rendszerint egymást kiegészítve, párhuzamosan zajlanak, a hatékony tanárnak képesnek kell lennie arra, hogy megkülönböztessze az oktatási problémákat, melyek oktatási megoldást
követelnek, és a szervezési gondokat, melyekre szervezési megoldást kell találni. A tanárok gyakran próbálják a szervezési problémákat oktatási megoldásokkal helyrehozni, gyakran éppen azért, mert nem a probléma okát, csupán tüneteit mérlegelik. (Ennek fordítottja is igaz, bár ritkábban fordul elő.)

Leegyszerűsítve a dolgot, amíg az oktatói tevékenységek célja az, hogy közvetlenül segítsék, irányítsák a tanulót a jobb teljesítmény elérésére, addig a szervezési tevékenységek célja, hogy olyan körülményeket teremtsenek s tartsanak fenn, melyek között a tanítási-tanulási folyamat hatékonyan valósítható meg. A tanuló szükségleteinek felismerése, óratervészség, információközlés, a tanuló fejlődésének értékelése stb. az oktatói tevékenységek körébe tartoznak. A jutalmazás, a tanári tanszöveg megfelelő alakítása, a munkafeltételek megteremtése, a munka szabályainak rögzítése pedig szervezési tevékenység.

Gyakran előfordul helyzet, hogy az osztály egyik tagja rendszeresen sokkal hamarabb elkészül feladatával, mint társai, és ahelyett, hogy csendben elfoglalná magát, amíg társai dolgoznak, beszélni kezd hozzájuk, és zavarja őket a koncentrálásban. A tanulók panaszoknak tanáraiknak, hogy „nem hagyja békén őket”.

Ez a probléma jellegzetesen oktatási, mely oktatási megoldást követel. Abban az esetben fordul elő, ha a tanár nem ad a tanulónak megfelelőképpen erősítő vagy kiegészítő feladatot, mely lekönő, amíg a többiek dolgoznak. A probléma kezelésekor nem eredményes a fegyelmező eljárás, a tanárnak differenciálnia kellene az oktatást, hogy a tanuló képességeinek megfelelő feladatot kapjon.

**A szervezés tevékenységformái**

**A preventív munkaszelevenés**

A szakértők többsége megegyezik abban, hogy a szervezés legfontosabb és egyben leghatékonyabb eleme a megelőző, preventív tanári tevékenység, amely egyrészt segíti a megfelelő tanulási környezet megteremtését, másrészt megelőzi vagy csökkenti a tanulási tevékenység során felmerülő, azt megzavaró egyéni és illetve csoportos problémákat.

A szervezési problémák ragályosak: néhány probléma ma, rengeteg probléma a jövőben. Ennek azonban az ellenkezője is igaz: a problémák megelőzése ma valószínűsíti a problémák ritkaságát a jövőben.

A „megelőzés”-nek, a tanulási feltételeknek és a szabályoknak a jelentőségéről leginkább a kezdő pedagógusok beszámolóiiból tudunk. Komoly, sok esetben megoldhatatlan nehézséget jelent számukra, hogy nincsenek felkészülve a fegyelmezés vagy az időgazdálkodás problémáinak előzetes átgondolására. A továbbiakban ennek megoldásában igyekszünk segítségükre lenni.

Hatékony és nem hatékony tanárok jellemzőit elemezve összefoglalhatunk egy olyan listát, amely tartalmazza azokat a tágan értelmezett tulajdonságokat, amelyek a hatékony tanárokat jellemzik. Természetesen, a hatékony tanárok is különböző arányban rendelkeznek az adott tulajdonságokkal. Azt javasoljuk, hogy mindenki elemezze saját viselkedését és osztályozza magát a következő táblázat alapján.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tulajdonság</th>
<th>Kielégítő</th>
<th>Fejlesztendő</th>
<th>Megjegyzés</th>
</tr>
</thead>
</table>

259
A hatékony tanár tudatában van annak, hogy a legtöbb nemkívánatos viselkedés akkor jelenik meg, ha a diákoknak nincs éppen értelmes feladatuk. Ha a tanulókat lefoglalják a tanulmányaiak, akkor kevesebb alkalom nyilik arra, hogy rosszul viselkedjenek. Éppen ezért a hatékony tanárok előre megtervezik, hogy pontosan mi fog történni a tanítási folyamat alatt.

A szervezési feladatok első lépése – éppen úgy, mint a tanítási tevékenységek esetében – a megfelelő tervezőmunka. A megfelelő tanulási feltételek tervezése magában foglalja a tanulás fizikai környezetének, időbeosztásának, munkarendjének tervezését, a tanuláshoz szükséges eszközök, munkaformák átgondolását és a tanuláshoz kötődő szabályok rögzítését a tanár és a diákok közös munkájának kezdetén.

A tervezés legfontosabb kérdéseiről olvashatunk a XVIII. és XIX. fejezetben is. A szervezéssel kapcsolatos tervezés alapelvei sem különböznak az általános alapelvektől: a megfelelő szempontok mérlegelése és érvényesítése a tervezés során, a megvalósult tevékenység, teljesítmény reflektív, kritikai elemzése és ez alapján a következő tervezőmunka fejlesztése, módosítása. Ha az általunk kigondolt, javasolt szabályok nem működtethetőek az adott csoportban, ha a tervezett órabeosztás nem bizonyul eredményesnek, akkor egyet tehetünk: átgondoljuk, melyek az adott feltételeknek és céloknak jobban megfelelő tevékenységek, eljárások.

A szervezésre ügyelő tanár törődik azzal, hogy minden tanuló jól lásson és látható legyen, bizonyos tevékenységek esetén egymást is jól lássák, a közlekedő területek szabádok és a gyakran használt anyagok és eszközök gyorsan elérhetők legyenek. A preventív munkaszervezés legfontosabb eleme az oktatási folyamat kereteit, formáját meghatározó szabályok rögzítése a tanár és a diákok közös munkájának kezdetén.
A tanítási-tanulási folyamat minden résztvevője számára megkönnyíti, szabályozza a munkavégzést a közösen kialakított, világosan megfogalmazott és következetesen számon kért szabályok rendszere, mely a lehetséges problémák nagy részét eleve megelőzi. Ezt célszerű megállapodás formájában rögzíteni is. A tanulónak tudnia kell, milyen szabályokat kell betartania, mit várhat, ha betartja a vonatkozó szabályokat, és milyen következményekkel jár, ha megszegi azokat. Az elfogadott, ismert szabályok rendszere önmagában fegyelmező erejű és mintaértékű, lehetővé teszi a csoport és az egyes tanulók önszabályozó magatartásának fejlődését. Az elfogadott szabályok mindig egyszerre vonatkoznak tanulóra és tanárra egyaránt, így fegyelmező erővel hatnak az oktatási folyamat minden résztvevőjére.

Különös jelentőséget tulajdonít a szabályok megalkotásának és betartásának Makarenko az egyén és a közösség fejlődése szempontjából egyaránt. Többek között az alábbi területek szabályozását tartja célszerűnek: a tanulók jogai és kötelezettségei, a napirend, magatartás a társakkal, a kisebbekkel és a tanárokkal szemben, az iskolai fegyelem, a konfliktusok megoldásának szabályai, a közösségi és az egyéni érdekek kapcsolata, a nyelvhasználat, a terek kulturált használata...

A tanár a következő tevékenységek irányítására, szabályozására fordíthat fokozott figyelmet:

a) A tanulók osztályban történő helyváltoztató mozgásainak szabályozása. Érdemes előre közölni, hogy dolgozatírás közben kérdés-probléma esetén hányan, hogyan jöhetnek a tanári asztalhoz, hogyan jöjjenek be a terembe és hogyan hagyják azt el, hogyan szedjék be, milyen módon osszák szét a munkához szükséges anyagokat, dolgozatokat...

b) A diákok hangos megnyilvánulásainak szabályozása (optimális munkazaj, privát beszélgetések, súgások, közbekiabálások kezelése...). A hatékony munkavégzés érdekében a tanár határozza meg az órának azon periódusait, esetek, amikor a tanulók egyáltalán nem beszélhetnek...

c) Az ún. „üres időkben” folytatható vagy folytatandó tevékenységek meghatározása. (Érdemes a jobb képességű diákok, aki tiz percce a többiek előtt végez a feladatokkal, számára jutalmazó és fejlesztő értékű tevékenységgel lekötni, amíg az osztály többi tagja dolgozik.)

Példaként ismertetjük egy ilyen javasolt „megállapodás” tartalmát (Kyriacou, 1991: 88):

- Nem zavarhatsz beszélgetéssel, ha tanárod vagy diáktársad beszél.
- Soha nem zavarhatod társad munkavégzését.
- Az órán kézfelemeléssel vagy egyéb egyezményes jellel kérdezünk, nem kiabálunk közbe.
- Minden feladatot legalább meg kell próbálni megoldani.
- Kötelező kérdezni, ha nem értesz valamit.

Tartalmazza még a szerződés:

- Az egymás iránti türelem, figyelem és elfogadás szabályai.
- A biztonságos munkavégzés szabályai.
Tanulásszervezés (SZIVÁK JUDIT)

• Szabályok az óra kezdésére, befejezésére, az osztályteremben zajló mozgásokra.

d) Megfelelő követelmény és számon kérő rendszer kiépítése, rögzítése és ennek következetes alkalmazása. Gondoljunk azon a számonkérés formának és szabályainak ismertetésére, illetve a mulasztások jelentésének és pótlásának szabályairól. A munkafegyelem és szabálytudat kiállításának, nem utolsósorban a felesleges időhúzások, viták és alkudások megelőzésének fontos eszköze lehet annak meghatározása, hogy ki milyen esetben vagy milyen gyakorisággal jelentékeny, hogy nem készült, ezt mikor és milyen formában kell megtenni, mikorra kell pótolnia a hiányt, és milyen következményekkel számolhat, amennyiben a szabályokat megsérti. A szabályok meghatározásakor fontos szem előtt tartani, hogy:

• a tanárnak ugyanolyan gondot kell fordítania a szabályok tisztázására és betartására, mint a tanulónak;
• a megállapított szabályokat érdemes akár írásban is rögzíteni, így tudatosítani azokat a tanulókban;
• igyekeszen a tanár optimális mennyiségű szabályt felállítani, mert túlságosan bonyolult szabályrendszer esetén a diákok meg sem próbálják a szabályokat betartani.

e) A nem megfelelő vagy nem megengedhető tanulói viselkedés megelőzése anélkül, hogy ez fennakadást, zavart okozna az oktatási folyamatban.

A nem megfelelő viselkedés felismerése. Az egyik legfontosabb képesség az, hogy a tanár felismerje, melyik viselkedés az, amelyik valóban nem megfelelő. Ezért fontos minden egyes szituációban ismeretlenül megörzöközni, mi a helyes lépés. Például egy tanárnak, aki egy érdekes óra kettős közepén tart, nem kellene megszakítania egy pozitív tanulási folyamatot azáltal, hogy mindenki figyelmét két olyan diák felé irányítja, akik suttogva egy-két szót váltanak egymással. Vagyis egy jó irányító nem reagál mindenre, ami történik, ami persze nem azt jelenti, hogy figyelmen kívül hagyhatja a valódi rendbontásokat. A hatékony tanár csak arra a viselkedésre reagál, amely valóban akadályozza a tanulási folyamatot. Másik fontos kérdés annak meghatározása, hogy melyik viselkedés igényel azonnali javító reagálást a tanár részéről. A viselkedési szabályok komolyabb áthágásakor a tanárnak határozottan kell fellépnie, a leghatékonyabb az, ha emlékezteti a diákat a szabályokra, aki így elgondolkodhat viselkedése következményeinek is. Ha valóban komoly rendbontásról van szó, akkor a tanárnak fel kell hívnia a diák figyelmét a következményekre.

Az osztályban a fegyelmezetlen magatartás teljességgel soha nem előzhető meg, de egyes tipikusnak mondható tanári hibák kiküszöbölésével jelentős mértékben csökkenhető.

Csapongás: amikor a tanár kijelöl egy tevékenységet és annak folytatása vagy lezárása nélkül hirtelen újabb tevékenységből fog, esetleg rövid idő múltán ismét visszatér az eredeti tevékenységhez.

A diákok aktiváló és motivációs szintjének csökkenése, vagyis az unalom, mindent okot és lehetőséget szolgáltatt a rendbontásra, többnyire a túlterhelés, a tülsúlyos terhelés (fáradás) és a túlzott elaprózás (amikor a tanár a tevékenység legkisebb mozzanatát is instruálja, felügyeli) esetén jelentkezik. Nem csupán örszervezési kérdés, hiszen az oktatási folyamatot alapvetően meghatározó tényező a tanulók érdeklődésének felkeltése, az érdeklődés fenntartása. A következőkben azokat a szervezési technikákat vesszük számba, melyek ennek megvalósítását segíthetik.

Fontos, hogy mindenki (tanár és diákok egyaránt) jól lássa és hallja az órai történeteket, a tanár igyekeszen rendszeres szemkontakttal teremteni tanítványáival, hiszen ez önmagában is figyelemfelhívó erejű.
Az óra kezdetekor célszerű egy rövid ideig várni, míg a tanulók felkészülnek a munkára, míg lecsendesül az osztály és a tanár figyel, de ez a várakozási idő ne nyújjon túl hosszúra, mert enténtes hatást kelt, ti. a zaj nem elcsitul, hanem felerősödik.

A magyarázat alatti figyelem, érdeklődés fenntartásához hozzájárul a változatos hangterület és gesztusok, az optimális idő betartása, a csoport aktuális koncentrálásai képtességéhez való alkalmazkodás és nem utolsósorban az, hogy időben észrevegyük, ha a tanulók elfáradtak, nem képesek a figyelemre.

Az órán végzett tevékenységek változásával a váltások zökkenőmentes lebonyolításával nemcsak értékes időt takaríthatunk meg, de biztosíthatjuk az érdeklődés és figyelem folyamatos szinten tartását is.

A tevékenységek válása nem jelenti az egyes tanulási szakaszok többszöri megszakítását. Ha valamelyik tanulónak szüksége van külön segítségre (akár jelzi ezt a tanár számára, akár a tanár veszi észre), lehetőleg az adott tanulási szakasz (óraszedő) lezárása után érdemes rá külön, egyéni figyelmet fordítani s a többi tanulót ezalatt külön feladattal ellátni.

A munkaszervezés különösen körültekintő technikákat követel az ún. „átvezető” időszakokban, illetve a váltások során. Ilyen az órá kezdete, amikor a munka elkezdéséhez szükséges időt célszerű a minimumra csökkeneni például az adminisztrációs tevékenységek alatti bemelegítő feladatokkal, melyeket a tanulók önállóan végezhetnek. Előre felmérhető, hogy hány és milyen jellegű tevékenység változásra kerül sor az órán, ehhez mennyi optimális átvezető-pihenő idő kell a tanulóknak, milyen eszközök előkészítésére lesz szükség; használhatók sajátos jelzéstechnikák az egyes feladatok kezdésére, befejezésére, az idő, a kérdéseket, az instrukciók jelzésére.

A munkaszervezés egyik fontos feladata a munkaszervezés fázisában érdemes elegendő időt hagyni az órát lezáró tevékenységekre. Gondoljunk itt egy rövid összefoglalás lehetőségére (vigyázat: a túl hosszú összefoglalás nem éri el célját, többnyire unalomba, fegyelmetlen ségbbe torkollik, az esetleges tanulói kérdések, problémák tisztázására. Ez a pár perc nemcsak a tudás rögzítése szempontjából hasznos, de lehetőséget ad a tanulóknak is, hogy ellenőrizzék magukat (esetleg jegyzeteiket), nem kerül-e el a figyelmüket valamilyen fontos mozzanat, információ.

A házi feladat kijelölésére mindig szánjunk annyi időt, hogy sikerüljon pontosan és egyértelműen kijelölni a feladatokat, valamint meggyőződni arról, hogy azt mindenki érte. A nyugodt és pontos órabejegyzés lehetőséget ad tanárnak és tanulónak egyaránt arra, hogy kapodás nélkül zárjon le egy tanulási szakasz és maradjon ideje a pihenésre, a következő órai felkészülésére. Minden tapasztalt tanár tudja (és még inkább minden diá), hogy a csendetés után történtek már nem szolgálják a hatékony tanulást, és hogy a tanuló iránti tisztelet egyik fontos eleme az időkeretek pontos betartása.

Alapvető élmény, főként kezdő pedagógusok körében, hogy úgy érzik magukat, mintha szüntelenül egy „busz után rohannának”, hogy mindenre túl kevés idő marad. Ezt az erzést lehetséges oldani azzal is, ha részletesen elemezjük időgazdálkodásunkat az egész munkanap és az egyes tanórák szempontjából is. Ki fog derülni, melyek azok a tevékenységek, munkaformák, melyek sokkal hatékonyabban szervezhetők, s így értékes perceket takaríthatunk meg.

A megelőző munkaszervezés során tehát a szervezési tevékenységek tervezésén túl az alábbi módszerekkel biztosíthatjuk a megfelelő tanulási környezet, körülmények kialakítását:
• a tanulás tevékenységformáihoz legmegfelelőbb fizikai környezet biztosítása,
• az oktatási folyamat kereteivel és formáival kapcsolatos szabályok rögzítése,
• a követelmény és számon kérő rendszer szabályainak rögzítése,
• a nem megfelelő tanulói viselkedések megelőzése.

A tanuló, tanulócsoport zavaró viselkedésének kezelése

Az oktatási folyamat során a leggondosabb megelőző szervezési tevékenység ellenére is számtalan, különféle típusú probléma, konfliktus, az eredményes tanulást zavaró szituáció jelentkezik. Az ezekre válaszoló tanári magatartás már ritkán tervezhető, többnyire spontán, alapvetően reagáló jellegű. A legjellemzőbb probléma a diák vagy a tanulócsoport nem megfelelő, a munkát zavaró magatartása, a fegyelmezetlenség. Ennek kezeléséhez kívánunk támpontokat adni a következőkben.

Kutatásokkal igazolt tény, hogy a kezdő tanárok egyik legjelentősebb problémája a fegyelmezetlenség. Ezen a területen érik a legnagyobban kudarcozkat a kezdő pedagógusokat, a megfelelő magabiztosság és a módszertani tapasztalat híján. A helytelen tanulói viselkedés megfelelő kezelése nagyfokú empátiát és a pedagógiai képességek, ismeretek és technikák egész tárházát kívánja a pedagógus részéről.

Mielőtt a fegyelmezetlenség és a fegyelmezetlenség különböző aspektusaival megismerkednénk, tisztáznunk kell önmagunk és a tanulók számára is, mit tekintünk fegyelemnek, és miért tartjuk fontosnak annak megőrzését.

„Tévedés volna azt hinni, hogy a fegyelem valamiféle különleges fegyelemalkotó módszerekkel megvalósítható. A fegyelem a nevelő hatások összességének eredménye.” (Székelyné, 1955: 122.)

„A fegyelem szabadság, a fegyelem juttatja az egyént védettebb, szabadabb helyzetbe..., amelyben minden egyénnek megvan a maga joga, megvannak a maga útjai és lehetőségei.” (Székelyné, 1955: 34.)

A szerző fegyelemmel kapcsolatos meggyőződésével természetesen lehet, szabad vitatkozni, de az bizonyos, hogy a közösen vállalt fegyelem értelmének és tartalmának tisztázása nélkül a fegyelmezetlenség technikái csupán változó sikeres „praktikák” maradnak.

A fegyelmezetlenség persze olyan velejárója az oktatási-nevelési folyamatnak, mely mindig is „volt, van és lesz”, ezért a továbbiakban igyekszünk támpontokat adni hatékony kezeléséhez.

A problémás viselkedés – legyen az egyéni vagy csoportos – megoldása minden esetben a helytelen magatartás okainak feltárásával kezdődhet. Ezt a feltárást gondosan, figyelmesen kell végezni, mégsem szabad túlzottan sok időt és energiát fordítani rá, mert: egyrészt az okok analízisé, boncolgatása önmagában nem oldja meg a problémát és nem korrigálja a nem megfelelő viselkedésformát, másrészt a helytelen viselkedésforma pszichológiai és szociális okainak hosszú elemezgetése a tanár esetében az okok indokként való elfogadásához s így a pedagógiai eszközökről való lemondáshoz vezethet.
Az osztályirányítás során felmerülő problémák két fő típusát különbözteti meg Dreikurs és Cassel: az egyéni és a csoportban rejlő problémákat. (Dreikurs–Cassel, 1972: 31–41.) Ez a besorolás kissé elnyagoltnak tűnik, hiszen a fenti problémák gyakran összefonódnak, mégis ez a különbségtétel hasznos lehet a problémák okainak azonosításakor, elemzésekor.

Egyéni problémák

Az egyéni problémákra visszavezethető magatartás négy fajtáját különítik el: a figyelemfelhívó, a hatalomkereső, a bosszúvágyó és az alkalmatlanságot mutató viselkedésformák. Az okok feltárása során azért is célszerű a zavaró viselkedésformája azonosítása, mert például ha a figyelemfelhívó viselkedést választó gyerek nem kapja meg a kívánt figyelem valamilyen formáját, azt azonban bosszúvágyó magatartás követi.

A **figyelemfelhívó** magatartás jellegzetes megnyilvánulási formái: a dicsékvés, bohóckodás, de az állandó munkalassítás és a szüntelen és indokolatlan segítségkérés is.

A **hatalomkereső** magatartás hasonló, de jóval intenzívebb. Az ilyen gyerek gyakran vitatkozik, hazudik, cáfol mindent és mindenkit, jeleneteket rendez, vagy nyíltan megtagadja a munkát.

A **bosszúvágyó** tanuló olyan mélyen csalódott és zavarodott, hogy sikert számára gyakran mások bántása jelent. Többnyire dacos, gyakran gonoszkodó, bántó magatartás jellemzi.

Az **alkalmatlanságát érző** gyerek annyira elbizonytalanodott, hogy minden feladattól kudarcot vár, ezért elutasító, lemondó és visszahúzódó.

Elsődleges, hogy a tanár felismerje megértsze a tanuló zavaró viselkedésformáját, viselkedésének célját, és ez alapján próbáljon hatékony megoldást találni.

Csoportproblémák

A fegyelmezetlen magatartásnak az alábbi, a csoportban rejlő okait említhetjük:

a) Az **egység hiánya**: a csoportok ellenségesen különválnak az osztályon belül, egymás ellen szerveződnek versenyhelyzetben, néha azon kívül is. Gyakoriak az éles viták, elhúzódó, nehezen oldható konfliktusok. (Ez természetesen nem azonos a baráti csoportok természetes különállásával.)

b) A **viselkedési szabályok** elutasítása: az osztály tudatosan a szabályok ellen cselekszik, zajongással, nyüzsgéssel, munkalassítással zavarja a feladatvégzést, néha előre tervezett és szervezett módon.

c) **Egyes tanulók kirekesztése**: az osztály szóban vagy tettekben elutasítóvá váló egyes társaival szemben, nyilvánosan elutasít, kigúnyol valamiféle másságot, elutasítja az együttműködés bármilyen formáját az illetővel.

d) A **zavaró viselkedés** mint értékes magatartás elfogadása: az osztályban népszerűvé, támogatottá válnak a munkát zavaró, bohóckodó, esetleg a szabályokkal nyíltan szembeforduló tanulók, a hangadókkel szembeni fellépők pedig gyakran kirekesztett, megszégyenített helyzetbe kerülnek.
Tanulásszervezés (SZIVÁK JUDIT)

A problémák azonosítását és az okok feltárását a megfelelő szervezési megoldások kiválasztása, a probléma tényleges kezelése követi.

A pedagógiai szituációk összetettsége rendkívül vitathatóvá teszi a fegyelmezéssel kapcsolatos általános elvek minden helyzetben való alkalmazhatóságát épügy, mint az egyes jól bevált tanári technikák általánosíthatóságát. Mivel azonban kezdő tanárok számára mindkét aspektus szükséges és hasznos lehet a pályakezdés problémáinak enyhítésében, a következőkben ilyen általános és konkrét szempontokat fogalmazunk meg a zavaró tanulói viselkedésre való reagálással kapcsolatban.

A fegyelmezetlenségre való reagálás legfontosabb elvei tehát: az azonnaliség, az adekvátság és a tanulási-tanítási folyamat zavaralanságának biztosítása.

A tanulási folyamat állandó figyelemmel kísérése lehetőséget ad arra, hogy a pedagógus a rendbontást már a kezdetén felfedezze, s hogy mindig magát a rendbontást kezdeményezőt és sohasem mást vonjon felelősségre. Fontos, hogy a tanár mindig nagyon tisztán, érthetően, nagyon határozottan, de sohasem durván nevezz meg a helytelenített viselkedésesformát, azt a szabályt, melynek megszegésével a közös munkát megszakítják. Célszerű mindezt olyan módon megtenni, hogy a lehető legkisebb fennakadást, zavart okozza az óra menetében, a többi tanuló munkájában. Ezeknek az elveknek a következetes alkalmazása rendkívül nehéz, különösen kezdő tanárok számára, mivel gyors helyzetfelismerést és különböző jellegű tanári tevékenységek egyidejű végrehajtását igénylő.

A következő egyszerű technikák alkalmazása azonban segíthet a fegyelmezési „rutin” kialakításában:

- A tanár szemkontaktust teremt a helytelenül viselkedő diákkal, s a szemkontaktust mindaddig fenntartja, amíg a helyes magatartásformát nem tapasztalja. (Természetesen ez a technika csak akkor alkalmazható, ha feltételezhető, hogy a tanuló tisztában van az elvárás tekintetében.)
- A tanár határozottan kéri a tanulót, hogy ne zavarja az órát, illetve társait, s mindaddig figyelemmel kíséri a diákok magatartásformáit.
- A tanár emlékezteti a diákokra a viselkedési szabályokat, amelyet éppen megszegett.
- A tanár megkéri a tanulót, hogy idézze fel azt a viselkedési szabályt, amelyet éppen megszegett.
- A tanár valamilyen kellemetlen következményt helyez kilátásba.
- A tanár valamilyen váltást iktat be az óra menetében vagy a tevékenységek jellegében, amennyiben a zavaró viselkedés egyre több tanulónál jelentkezik. Ez ugyanis arra utal, hogy a tanulók fáradtak, unatkoznak a tevékenység monotonitása miatt. Ilyenkor érdemes átgondolni azt is, hogy a frontális munkaforma milyen egyéb szervezési formára váltható.

A legtöbb szerző szerint a legfőbb hangsúly a szervezés (fegyelmezés) csoportmódszerekkel való elérésén van, mivel ezek határozzák meg a csoport hatékony önszabályozását és így a szervezőtevékenység sikerét. A következő csoportközpontú szervezési magatartásokat különböztethetjük meg:

a) A megállító magatartás a tanulók helytelen, zavaró viselkedésének megállítására szolgál. Szakemberek szerint a tanár által használt megállító magatartás fajtája nem meghatározó, mivel ezek nincsenek hosszú távú hatással a tanulók viselkedésére. („Légy szíves, hogy abba” típusú reagálások.)
b) A figyelemmel kísérő (látlak...) magatartással a tanár a tanuló tudtára adhatja, hogy észleli és figyelemmel követi az eseményeket, mindig tudja, hogy diákjaik mit csinálnak és mit nem csinálnak. Ez a magatartás már a megelőzés érdekében is hatásos, és a problémák időben történő észlelése, így a megoldás időben történő alkalmazása miatt is ajánlott. A figyelemmel kísérő magatartással együtt a szervezés-fegyelmezés sikerét biztosíthatja a figyelemmegosztó magatartás, amivel a tanár tudhatja a csoporttal, hogy egyszerre több folyamatot is képes követni az osztályban.

c) Az ütemező magatartás során a tanár az órai tevékenységek kezdeténél, bevezetésénél és befejezésénél a folyamatosság és a tevékenységekre szánt megfelelő idő segítségével (az angol nyelvű szakirodalomban: sebesség) csökkenti a zavaró magatartás megkezdésének vagy folytatásának lehetőségeit. Folyamatosságon a tevékenységek egymásába kapcsolódását, megfelelő ütemezésén pedig az optimális időfelhasználást, az üres idők csökkentését és általában az ütemes, „gyors” munkavégzésre való buzdítást érti.

d) Végül a csoportfigyelem fenntartását célzó magatartás által a tanár képes a zavaró diákok figyelmét is fenntartani. („Hagyd már abba, mert lemaradunk...” – mondhatja a csoportnak egy fontos feladat vagy versenyhelyzet kapcsán.)

Egyik tapasztalt kollégán kollégán a következő módon foglalta össze véleményét a fegyelmezés lényegéről: „A legfontosabb a tanítási órán, hogy minden gyereknek legyen dolga.”

Nem célravezető szervezési-irányítási eljárások, tanári gyakorlatok

Az osztályszervezési problémák megkülönböztetése és megfelelő kezelése mellettséggel ismertetjük azokat a tanári gyakorlatban leggyakrabban előforduló eljárásokat, melyek ugyan rövid távon a problémák tüneti kezelésére alkalmasak, de a probléma hosszú távú, valódi megoldását nem biztosítják.

A tanárok gyakran nem lépnek fel a valódi rendbontások ellen, és ezzel tönkreteszik a hitelességüket mint vezetők. A tanárok akkor tünnek a leginkompetensebbeknek, mikor egy katoikus csoportnak próbálnak megtanítani valamit, az ilyen helyzet aláássa a tanár tekintélyét. Ezeknek a tanároknak a viselkedésében közös elem a meghátrálás. A meghátrálás akkor jelenik meg, amikor a tanár valamilyen a tanulói magatartás befolyásolását célzó utasítást ad és azt a diákok figyelmen kívül hagyják, oly módon, hogy ezzel tudtára adják a tanárnak, hogy nem hajlandók az utasítást követni. Ha ilyenkor a tanár figyelmen kívül hagyja a lázadó viselkedést, tulajdonképpen megmutatodik. Amint a tanár meghátrál, a lázadó viselkedés nagy valószínűséggel végigfut az egész csoporton. A legjobb elkerülni az ilyen viselkedést. Ebben kíván segíteni Hunt és Grow az alábbi javaslatokkal.

- Csak akkor szóljunk rá a tanulókra, ha valóban szükséges!
- Figyeljük a tanuló viselkedését közvetlenül azután, hogy rászóltunk, mert ez a legkritikusabb pillanat!
- Tisztában kell lennünk avval, hogy mi lesz a következő lépésem, ha a tanuló figyelmen kívül hagyja a figyelmeztetést.
- Ne feledjük, hogy egy vezetőnek érvényre kell juttatnia a tekintélyét, ezért ne keveredjünk konfrontációban, hacsak nem vagyunk benne biztosak, hogy a vezetői pozícióink fenntartható!
**Összefoglalás**

A tanulás feltételeinek biztosítása komplex tanári tevékenységrendszert jelent, mely tevékenységrendszer legfontosabb és leghatásosabb eleme a megelőző szervezési eljárások köre. Igyekeztünk a nemzetközi szakirodalomban oly tágán kezelt pedagógiai fogalom egyes területeire felhívni a figyelmet, azzal a meggyőződéssel, hogy a tárgyai vonatkozások mindegyike az oktatás színvonalának javítását, a pedagógusok munkájának eredményesebbé tételét célozza. Utaltunk rá, hogy a kezdő pedagógusok csak a lehetséges megoldást keresik egy problémára, a tapasztaltabbak viszont rendszerint a probléma okait is feltárják. Éppen ezért igyekeztünk a különböző típusú problémák azonosításával elsősorban a pályakezdőknek segíteni abban, hogy képessé váljanak saját tevékenységüket elemzésére, értékelésére. Ehhez elengedhetetlen, hogy ne csak a tanulási-tanítási folyamatról rendelkezzenek ismeretekkel, de mindazon kérdésekről is, melyek e folyamatnak a zavartalanságát segíthetik elő.

A fenti eljárások tehát a problémák megoldásának nem eredményesek, többnyire időlegesen oldják csak meg a problémát, illetve annak tüneteit, ami a valódi megoldás elhalasztásán túl a probléma súlyosbodásához vezethet.

---

**Tanulásszervezés (SZIVÁK JUDIT)**

- A lázadó tanulókkal az osztályon kívül beszéljük meg a problémát, így csökkentve a negatív hatást az egész csoportra!
- Maradjunk nyugodtak és magabiztosak, amikor magatartási problémákkal kell megbirkóznunk!

A megszegényítő-fenyegő eljárások a külsős kontroll kényszerítő erejével csupán a viselkedés felszínére hatnak, egy adott szituációra érvényesek, nem egy bizonyos viselkedési szabály elfogadására. Csupán elkerülő magatartásra készítenek, és sok esetben további nem kívánt, esetleg súlyosabb viselkedési problémákat hívnak elő (rosszindulat, düh...). Idesorolhatjuk az erő, a korlátozás („Csinálj, így vagyok az orább!“), a nevetségessé tételt vagy a meggyengített („Hát fiam, a cipőtalpam hozzád képest géniusz...“) bármely formáját, az elrettentő célzatú nyilvános egyéni büntetéseket, a hiteltelen bocsánatkérés kikényszerítését és általában a fentiek utaló fenyegetéseket.

Az elhárító, figyelmen kívül hagyó magatartás következtében a szabályok betartása lényegében válåról, a csoport gyakran széthullik, nyugtalanság, bűnbakkeresés, agresszió uralkodik az osztályban. Ilyen típusú tanuló magatartást hívnak elő, ha a tanár nem reagál a tanuló viselkedésére, ha egyes helyzetek megoldását bizonyos tanulók ellátását a keresi, ha a csoportfelelősség megállapítása helyett egyes tanulókra való felelősség egyes magatartásra, vagy ha a zavaró viselkedés megszüntetése érdekében feladatokat hagy el.

Az uralkodó-elnymomó tanári magatartás hatása a tanulók és a csoport viselkedésére hasonlít a fenyegő eljárások során felsorolt következményekre. A tanári gyakorlatban megtalálható formái: az irányítás parancsokban történő megfogalmazásai („Mindennek azonnan kinyitja a füzetet!“), a hatalmi személyekre való hivatkozás („Ha nem hagyod abba azonnal, felküldelek az igazgatóhoz...“), feltételekeztek közt jött igérgéteszt („Na jó, ha egy hónapig a hangot sem hallom, talán nem értesítem a szüleidet...“), más csoportokkal való hátrányos összehasonlítás, egyes kiválasztott tanulók felruházása korlátozó hatalommal, hízelgés, „erkölcsi prédikáció“.

A fenti eljárások tehát a problémák megoldásában nem eredményesek, többnyire időlegesen oldják csak meg a problémát, illetve annak tüneteit, ami a valódi megoldás elhalasztásán túl a probléma súlyosbodásához vezethet.

---

Összefoglalás

A tanulás feltételeinek biztosítása komplex tanári tevékenységrendszert jelent, mely tevékenységrendszer legfontosabb és leghatásosabb eleme a megelőző szervezési eljárások köre. Igyekeztünk a nemzetközi szakirodalomban oly tágán kezelt pedagógiai fogalom egyes területeire felhívni a figyelmet, azzal a meggyőződéssel, hogy a tárgyai vonatkozások mindegyike az oktatás színvonalának javítását, a pedagógusok munkájának eredményesebbé tételét célozza. Utaltunk rá, hogy a kezdő pedagógusok csak a lehetséges megoldást keresik egy problémára, a tapasztaltabbak viszont rendszerint a probléma okait is feltárják. Éppen ezért igyekeztünk a különböző típusú problémák azonosításával elsősorban a pályakezdőknek segíteni abban, hogy képessé váljanak saját tevékenységüket elemzésére, értékelésére. Ehhez elengedhetetlen, hogy ne csak a tanulási-tanítási folyamatról rendelkezzenek ismeretekkel, de mindazon kérdésekről is, melyek e folyamatnak a zavartalanságát segíthetik elő.

A fenti eljárások tehát tehát a problémák megoldásában nem eredményesek, többnyire időlegesen oldják csak meg a problémát, illetve annak tüneteit, ami a valódi megoldás elhalasztásán túl a probléma súlyosbodásához vezethet.

---

Összefoglalás

A tanulás feltételeinek biztosítása komplex tanári tevékenységrendszert jelent, mely tevékenységrendszer legfontosabb és leghatásosabb eleme a megelőző szervezési eljárások köre. Igyekeztünk a nemzetközi szakirodalomban oly tágán kezelt pedagógiai fogalom egyes területeire felhívni a figyelmet, azzal a meggyőződéssel, hogy a tárgyai vonatkozások mindegyike az oktatás színvonalának javítását, a pedagógusok munkájának eredményesebbé tételét célozza. Utaltunk rá, hogy a kezdő pedagógusok csak a lehetséges megoldást keresik egy problémára, a tapasztaltabbak viszont rendszerint a probléma okait is feltárják. Éppen ezért igyekeztünk a különböző típusú problémák azonosításával elsősorban a pályakezdőknek segíteni abban, hogy képessé váljanak saját tevékenységüket elemzésére, értékelésére. Ehhez elengedhetetlen, hogy ne csak a tanulási-tanítási folyamatról rendelkezzenek ismeretekkel, de mindazon kérdésekről is, melyek e folyamatnak a zavartalanságát segíthetik elő.

A fenti eljárások tehát tehát a problémák megoldásában nem eredményesek, többnyire időlegesen oldják csak meg a problémát, illetve annak tüneteit, ami a valódi megoldás elhalasztásán túl a probléma súlyosbodásához vezethet.
Feladatok

1. A következő hospitálás alkalmával figyelje meg és rögztízse a tanóra időbeosztását, majd elemezze, mennyiben tartja optimálisnak, min változtatna!

2. Készítsen egy olyan szabálygyűjteményt vagy „megállapodástervezetet”, melyet a bemutatkozóóráján szeretne a tanulókkal megbeszélni!

3. Gondolja át a tanórán jellegzetesen előforduló problémákat, konfliktusokat abból a szempontból, hogy elsősorban oktatási vagy szervezési megoldást igényelnek!

4. Az alábbiakban olvasható egy tanár szakos hallgató által készített megállapodástervezetet. Olvassa el, majd gondolja át, mivel ért egyet, mivel lehetne kiegészíteni a közös szabályok rendszerét!

„Tudnivalók a Bevezetés a pszichológiába című tantárgy tanulásához

A tanóra 45 perce a következő részekből fog állni:

• 20 perc előadás jellegű ismertetés, ami alatt tilos a jegyzetelés.
• 10 perc: az ismertetett anyag számonkérése: öt egymondatos válasszal megoldható kérdés formájában, teljes mértékben az előadás anyagára alapozva, amelyet a következő órára kijavítva visszaadok, és ez képezi a jegyzeteket.
• 15 perc szemináriumszerű megbeszélése a tananyagnak, kísérletek demonstrációja, játékok, gyakorlatok.

A félévi jegy az óra közbeni dolgozatok átlagából és két beadandó házi dolgozat átlagából születik.

• Minden büntetés nélkül ki lehet hagyni két óraközi dolgozatot vagy egy házi dolgozatot. 
• Ki lehet hagyni mindegyik óraközi dolgozatot, így azok átlagának az elégtelent veszem, amihez hozzájön a házil dolgozatok eredménye, tehát az elértlegi legjobb jegy a hármash. 
• Év végén lehet kénni a teljes anyagból vizsgáltatást szóban, ami az addigi jegyet maximum egy jeggyel javíthatja vagy ronthatja."

5. Gondolja át, hogy az ön által látott tanórákon melyek voltak a jellegzetes fegyelmezetlen mozzanatok, milyen szervezési eljárásokkal lehetne ezeket megelőzni!

Irodalom

12. fejezet - Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

A fejezet témakörei

- A taneszköz fogalma
- A taneszközök története
- A taneszközök csoportosítása
- A taneszközök jellemzői
- A taneszközök kiválasztása, hatékonysága
- Taneszközök az oktatási folyamatban.

Bevezetés

Az iskolai tanítás-tanulás a tanteremben, a tornateremben stb. folyik, s az akusztika, a megvilágítás, a bútorok, a technikai felszereltség, a taneszközökkel való ellátottság befolyásolják a munkát. Azokban az iskolákban, ahol a tárgyi feltételek ideálisak, a tantermek tágasak, esztétikusak, jól felszerelvek a szaktantermek, könyvtár, tornaterem, esetleg uszoda, helyben ebédlő, konyha, széles folyosók, a differenciáláshoz, a fejlesztéshez külön kis szobák, kertes udvar és sportudvar is megtalálható, könnyebb a pedagógusok munkája, kedvezőbb a tanulók tárgyi környezete, helyzete.

E fejezet a tárgyi környezet összetevői közül a tanítás-tanulás eszközeivel, a taneszközökkel foglalkozik. A didaktika rendszerösszetevőit figyelembe véve az oktatás eszközeinek a helye a rendszerben így alakul: célok, ezek megvalósításának érdekében a megtervezett, részekre bontott tananyag az oktatási folyamatban realizálódik, ahol különböző szervezeti keretekben, formákban alkalmazunk különböző szervezési módokat, stratégiákat, módszereket, és ezek során használjuk az oktatás eszközeit, amelyek a tanítási-tanulási feladatok megvalósításában jelentős szerepet tölthetnek be. A különböző funkciókat betöltő taneszközök egyaránt segíthetik a pedagógusok és a tanulók munkáját. A pedagógus tervezőmunkája során a célok elérése érdekében az optimális taneszközök kiválasztására és alkalmazására töreknek. Ehhez kívánunk segítséget adni a következőkben.
A taneszköz fogalma


Dohmen a hardver és a szoftver jellegű eszközöket összeefújó módon értelmezi, így együttesen tartoznak bele a taneszköz fogalmába. Szerinte a tanítás és a tanulás során információkat, jeleket, motiválásokat, visszajelzéseket közvetítünk. A közvetítők: értelemzésben és feltételezésben tevékenyek (pedagógusok) és „más közvetítők”. Ez utóbbiak a taneszközök (média), amelyek lehetővé teszik a tananyag „objektivizálását”, vagyis a tananyag, a tanítás tartalmának, az ezekben található információkban a közvetítés lehetőségének megvalósulását szolgálja.

Báthory Zoltán „Tanulók, iskolák – különbségek” című könyvében a következőket olvashatunk: „A korszerű iskolában a tanítás-tanulás emberi tényezőit bonyolult, soktényezős tárgyi világ veszi körül. A tanulás tárgyi környezetének vagy ahogy manapság gyakran nevezik, infrastrukturálásnak részét képezi az épület belső és külső megjelenésével, az állóeszközök (bútorok, berendezések), a felszerelések és a taneszközök. A pedagógus tanulási tervező, irányító, szabályozó és értékelő szerepe akkor is megfelelő, ha munkájához megfelelő tárgyi környezettel rendelkezik.” (Báthory, 2000: 213.) Ezen megállapítást szerint a taneszközök az iskola infrastrukturálásának részei, amelybe beletartozik a tanítás tartalmának, tárgyát megjelenő információkordszerek és az oktatótechnikai eszközök, amelyek közvetítők és közvetítők lehetővé teszik a munkamegosztást a didaktikai feladatok megvalósításában. A pedagógus oktatómunkájához segítséget kaphat a taneszközökkel, munkája hatékonyabbá, könnyebbé válhat. (Dohmen, 1973: 2-26.)

Báthory Zoltán „Tanulók, iskolák – különbségek” című könyvében a következőket olvashatunk: „A korszerű iskolában a tanítás-tanulás emberi tényezőit bonyolult, soktényezős tárgyi világ veszi körül. A tanulás tárgyi környezetének vagy ahogy manapság gyakran nevezik, infrastrukturálásnak részét képezi az épület belső és külső megjelenésével, az állóeszközök (bútorok, berendezések), a felszerelések és a taneszközök. A pedagógus tanulási tervező, irányító, szabályozó és értékelő szerepe akkor is megfelelő, ha munkájához megfelelő tárgyi környezettel rendelkezik.” (Báthory, 2000: 213.) Ezen megállapítást szerint a taneszközök az iskola infrastrukturálásának részei, amelybe beletartozik a tanítás tartalmának, tárgyát megjelenő információkordszerek és az oktatótechnikai eszközök, amelyek közvetítők és közvetítők lehetővé teszik a munkamegosztást a didaktikai feladatok megvalósításában. A pedagógus oktatómunkájához segítséget kaphat a taneszközökkel, munkája hatékonyabbá, könnyebbé válhat. (Dohmen, 1973: 2-26.)

lehetőségük van önálló ismeretszerzésre, problémamegoldásra, források, adatok felhasználására, kutatói attitűdök érvényesítésére e környezetben. A világ is kiterül előttük, hiszen például az iskolák bekapcsolása az internethálózatba ezt is lehetővé teszi. Az ilyen tanulás környezetben tanuló fiatalok képességei és későbbi munkába lépésére e környezetben. A technika fejlődése szinte kötelezővé teszi az oktatás irányítójainak, finanszírozóinak és a felelősségét az érveléseit.


A taneszközök története


Mindmáig az egyik legjelentősebb taneszköz a tankönyv. Azt az eltszőlő testvérekben az iskolai tanaszköz-használat történetét: a 17. század előtti kor „az ösztönös tanaszközhasználat időszaka”, az 1620-as évektől az 1820-as évekig terjedő szakaszban a baconi empirizmus hatására már tudatosan használták az iskolákban eszközöket, majd a 19. század középső évtizedeiben Pestalozzi „szemlélet”-központjának hatására „széles körben terjedt el a szilárd elvi alapokon nyugvó tervszerű eszközhasználat”, a „minden tantárgyból sajátosan motivált érzékszervi tapasztalatokra építő oktatási gyakorlat”. Ez a herbarti pedagógia hatására tovább alakult „a formális fokozatok »válogattatása» és »asszociáció foka« emlékezésével magyarázva, azt új szintezésre fogalva”. Az 20. század elejének pedagógiai irányzatai a tanulói aktivitásra épülő, cselekvéses tanulást hangsúlyozták, melynek tanaszközigénye messze túlhaladta az előző korokat. (Mészáros, 1985: 142.) A 20. század második felében az iskolákban tért hódító audiovizuális

A technika fejlődéseinek az egyik – talán napjainkig is a legjelentősebb – állomása, a könyvnyomtatás feltalálása a 15. század derekán Gutenberg nevéhez fűződik. Gyors és olcsó rögzítési és sokszorosítási lehetőségeket adott az emberiségnek, az addig összegyűlt és azóta is folyamatosan gyarapodó ismeretek széles körű elterjesztését tette lehetővé. A nyomtatott tankönyvek, falképek, térképek stb. hamar bekerültek az iskolákból hazánkban is. Az első nyomtatott magyar tankönyv – ige, latin nyelvű – Hess András budai nyomdájában készült 1473-ban. Az első térképet
Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

„földabrosz” 1510 körül az esztergomi érsekégen Lázár deák készítette el, amely 1528-ban nyomtatásban is megjelent Ingolstadtban. Az Új Testamentum, az első magyar nyelvű könyv Sárváron Erdősi Sylvester János kiadásában készült. Az első ismert magyar abecéskönyvet 1563-ban Heltai Gáspár kolozsvári nyomdájában nyomtatták. (Ádám, 1989: 9–13.)


E században a földrajzhoz és a történelemhez is készültek „oskolai atlaszok”. Az 1868-as népiskolai törvény (XXXVIII. törvénycikkk 30. paragrafus) előírja, milyen tanszöközökhöz kötelező felszerelni az iskolákat: földgömb, térkép, tábla, természetrajzi ábrák.


Az írásvetítő őse az 1930-as években készült, amellyel cellofánra írt szöveget, ábrát próbáltak kivetíteni. A mai készülék elterjedését az 1950-es években a japánok által feltalált műanyag lencse tette lehetővé.


Az első oktatógépek a 19. század végén és a 20. század elején jelentek meg. Pressey az 1920-as években készítette el vizsgáztatógépet. A gépen egy feleletválasztós teszt kérdéseire a megadott több válasz közül a megfelelő gomb megnyomásával válaszoltak a hallgatók, a feleleteket összesítette a gép. Mivel a berendezés csak akkor engedte továbblépni a következő kérdésre a vizsgázót, ha a helyes feleletet válaszolta ki, oktatógépnek tekinthető, hiszen megerősítette a jó választ, a többedik választás esetén közölte és megerősítette, tehát megtanította azt. A programozott oktatás atyja, Skinner is oktatógéppel közvetítette programjait. A program a programozott oktatás nélkülözhetetlen tanszököze, a tanulmányi anyag speciális feldolgozása (lépésekre bontott, a visszacsatolást biztosító, egyéni ütemben felhasználható, egyéni utat megengedő tananyag), amelyben a tartalom és a forma, a tananyag és a módszer együtt jelenik meg, önálló tanulásra előkészített tananyag. A módszer itt mind a tanítás, mind a
tanulás módszere egyszerre. Különböző programozási technikák (lineáris, elágazásos, mathetics, hálórendszerű), különböző segédeszközökkel (oktatógép, audiovizuális eszközök, nyomtatott tankönyv, munkafüzet, számítógép, multimédia-rendszerek) közvetített programok születtek. A programozott oktatás „divatjának” tétőként a hetvenes évekre tehető, majd mindmáig, elsősorban a differenciáláshoz felhasználható egyed- és helyzetspecifikus programok alkalmazásával, a többi tanítási-tanulási stratégiával kombinálva az iskolai gyakorlatban jelen van. A számítógépek iskolai felhasználásával (használata a különcévű években) egyre több számítógépes oktatóprogram segíti az iskolai és az önálló tanulást. A programozott oktatás hatására a taneszközök funkciója megváltozott, eddig a szemléltetés, ezután a tanulás irányítása, a tananyagfeldolgozás elősegítése is megvalósítható segítségükkel. Ehhez megváltozott az eddig használt taneszközök is (munkatankönyv, munkafüzet, oktatócsomag stb.).

A 20. század végén a számítástechnika fejlődése lehetővé tette a számítógépen alapuló oktatósoftverek, a CD-ROM-adatbázisok (optikai lemezen rögzített nagy mennyiségű információ), az interaktív médiumok megjelenését és bekerülését a taneszközök közé.

A taneszközök csoportosítása

A taneszközök különféle rendszerbe foglalása, csoportosítása ismert. A legismertebb, technikatörténeti alapon történő felosztás Schramm, neves amerikai oktatástechnológus nevéhez fűződik. Négy nemzedékbe sorolta az oktatás eszközeit, aminek során jól követhető a didaktika szempontjából a fejlődés két iránya: növekszik az információforrás mennyisége (útban a multimédia felé), és a taneszközök egyre rugalmasabbak, megvalósul az interaktivitás, a legmodernebb, optikai lemezen és hálózaton hozzáférhető multimédia-tananyagokat már az információs és kommunikációs technológiák részeként említi a szakirodalom.


2. nemzedék: Az idetartozó taneszközök előállítása, sokszorosítása már gépekkel történik, de a rajtuk megjelenő információk közvetítéséhez egyéb eszközre nincs szükség, önmaguk közvetítik azt. Ilyenek a nyomtatott taneszközök: könyvek, tankönyvek, olvasókönyvek, munkafüzetek, fényképek stb.

3. nemzedék: A vetítés-, a hang- és a híradástechnika fejlődésének eredményei, az audiovizuális eszközök (magnetofon, rádió, vetítőgép, televízió, írásvetítő, diavetítő stb.) és információhordozók (hangfelvételek, filmek, televíziós felvételek, írásvetítő transzparens, diaképek stb.) tartoznak ide. Jellemzőjük, hogy az információhordozók előállításához és közvetítéséhez gépi berendezések van szükség.

Az első három nemzedékbe tartozó taneszközök elsősorban a szemléltetés funkcióit töltik be az oktatás folyamatában.

4. nemzedék: Azokat a taneszközöket soroljuk ide, amelyek már a tanulás irányítását is képesek ellátni, itt ember és gép között kapcsolat jön létre, a tanuló önállóan tud tanulni segítségükkel: oktatógépek, programozott tankönyvek, nyelvi laboratórium, oktatócsomag. (Schramm, 1963: 1. fejezet.)

Szűcs Pál szükségesnek tartotta kiegészíteni a rendszer az ötödik nemzedékként, ahová napjaink legmodernebb eszközökei kerülnek be a taneszközök sorába: a videorendszerek, a számítógépek, a multimédiaarendszerek (Szűcs, 1986: 24), és eddjetartoznak a kilencvévenes évek végének nagy
jelentőségű technikai újdonsága, az internet szolgáltatásai is. E nemzedék eszközei interaktív kapcsolatot tesznek lehetővé a programmal, a
számitógéppel, különböző adatbankokkal és különböző számitógépes rendszerekkel. És a fejlődésnek valószínűleg még nincs vége.

A legújabb Pedagógiai Lexikonban Tompa Klára szócikke tartalmazza a taneszközök legteljesebb csoportosítását, amely fizikai megjelenésük, az
érzékszervi csatornákra gyakorolt hatásuk, a felhasználó és a szükséges technikai berendezések szempontjai szerint foglalja rendszerbe azokat
(1. táblázat).

A tanulási forrásait összegyűjtő önálló intézmények, iskolán belüli szaktantermek a médiatárák, tanulási forrásközpontok, amelyekben megtalálhatók
az egyéni és az önálló tanuláshoz a könyvtáron kívül az egyéb információhordozók (hanganyagok, lemezek, programok, mikrofilmek stb.) és az
oktatástechnikai eszközök (magnetofon, videó, mikrofilmleolvasó, számitógép stb.) is. (Celler, 1985: 210–231.)

A taneszközök fejlesztése, eljuttatása az iskolákba és az oktatásban való alkalmazás hangsúlyozása hazánk mindenkori oktatási kormányzatának
fontos feladataként jelent meg. Már a múlt században készültek taneszközjegyzékek, amelyek tájékoztatták az iskolákat az előírt, illetve az
ajánlott taneszközökkről. Az 1990-es évekig a kötelező egységes tantervhez központilag finanszírozott és irányított taneszközfejlesztés, illetve
taneszközzellátás kapcsolódott.

XII.1. táblázat - A taneszközök csoportosítása

<table>
<thead>
<tr>
<th>Háromdimenziós</th>
<th>Nyomtatott</th>
<th>Oktatástechnikai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tanári demonstrációs eszközök</td>
<td>Tanári segédletek</td>
<td>Anyagok</td>
</tr>
<tr>
<td>természeti tárgyak, gyűjtemények, preparátumok, munkatermékek, kísérleti eszközök, utáncsok,</td>
<td>tanári kézikönyvek, módszertani segédkönyvek, szakkönyvek, falatkönyvek, folyóiratok, tantárgyteszek, bibliográfiai taneszközjegyzékek, műsorsorjegyzékek, táblai szövegek és vázlatok</td>
<td>(információhordozók, audiovíziális anyagok, szoftver)</td>
</tr>
<tr>
<td>applikációs eszközök, taktílis (manuális) taneszközök, mérőeszközök, metszetek</td>
<td>faliképek</td>
<td>auditív</td>
</tr>
<tr>
<td>Tanulókísérleti eszközök</td>
<td>falitérképek</td>
<td>hanglemezek, hangszalagok, iskolarádió-adás, audio CD (optikai lemezek)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tanulói segédletek</td>
<td>Transparencies, films, photo</td>
<td>vizuális</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Falitérképek | Átlátszatlan képek, diafilmek, keretezett diák, írásvetítő |
| Eszközök | Camera, epidiaszkóp, diavetítő, dianéző, írásvetítő |

| Anyagok | (audiovíziális eszközök, szövegek) |
| Eszközök | Hardver |
| lemezjátszó, magnetofon, rádiókészülék, | CD-lejátszó, CD-I-lejátszó |
| épískóp, epidiaszkóp, diavetítő, dianéző, írásvetítő, filmvetítő |
Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Manipulációs eszközök</th>
<th>Tankönyvek, munkafüzetek, munkalapok, feladatlapok, nyomtatott programok, atlaszok, szótárak, szöveggyűjtemények, olvasókönyvek, növény- és állatábrázolók, tanulói feladatgyűjtemények, kötelező irodalom, folyóiratok, dolgozatfüzetek, füzet, mérő- és számolósávok</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kísérleti eszközök</td>
<td>CD, sikmodellek, némafilmek, audiovizuális hangosított diasorozat, hangozófilmek, iskolaideunzajás- és adás, videofelvételek, képlemezek, gépi programok, számítógépes oktatóprogramok, multimédia, CD-ROM, DVD, DVI hálózati programok: internet</td>
</tr>
<tr>
<td>Logikai készletek</td>
<td>Diavetítő+magnetofon, filmvetítő, televízió, képmagnetofon, képlemezjátó, zárt láncú televízió, nyelvi laboratórium, oktatógép, számítógép, regisztrálóeszközök, sokszorosítóeszközök, multimédia PC, DVD-lejátszó, DVI-chipkártya, kivetítők (LCD-panel, projektor)</td>
</tr>
<tr>
<td>Laboratóriumi készletek, modellek, applikációs eszközök, mérőeszközök</td>
<td>Didaktikai segéd eszközök</td>
</tr>
<tr>
<td>Didaktikai segéd eszközök</td>
<td>tankönyvek, munkafüzetek, munkalapok, feladatlapok, nyomtatott programok, atlaszok, szótárak, szöveggyűjtemények, olvasókönyvek, növény- és állathatározók, tanulói feladatgyűjtemények, kötelező irodalom, folyóiratok, dolgozatfüzetek, füzet, mérő- és számolósávok</td>
</tr>
<tr>
<td>Hangszer</td>
<td>CD, sikmodellek, némafilmek, audiovizuális hangosított diasorozat, hangozófilmek, iskolaideunzajás- és adás, videofelvételek, képlemezek, gépi programok, számítógépes oktatóprogramok, multimédia, CD-ROM, DVD, DVI hálózati programok: internet</td>
</tr>
<tr>
<td>Sportszer</td>
<td>Diavetítő+magnetofon, filmvetítő, televízió, képmagnetofon, képlemezjátó, zárt láncú televízió, nyelvi laboratórium, oktatógép, számítógép, regisztrálóeszközök, sokszorosítóeszközök, multimédia PC, DVD-lejátszó, DVI-chipkártya, kivetítők (LCD-panel, projektor)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Tompa, 1997a: 451 nyomán.)

Napjainkban a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek és a helyi tantervek, a különböző iskolafenntartók eltérő igényei és lehetőségei létrehozták a taneszközpiacot. Az 1993-as közoktatási törvény rendelkezik a taneszközökkel, azok jegyzékekerüléséről, a tankönyvvé nyilvánításáról és a tankönyvjegyzék elkészítéséről.


Hazánkban szabályozott a tankönyvvé nyilvánítás, az 1996-os közoktatási törvény szerint szerint a tároló minisztere hivatott a tankönyvjóváhagyásra, aki az Országos Köznevelési Tanács véleménye alapján (az ún. tankönyv-jóváhagyási procedúrán, azaz előzetes minőségvizsgálaton elfogadott) fogadja el a tankönyveket (identálósnak a szöveggyűjtemények, példátárak, munkafüzetek stb. is), ezek bekerülnek a hivatalos tankönyvjegyzékbe, és állami fogyasztói ártálgatait kapnak. Az érvényes tankönyvrendelet újdonsága, hogy az elektronikus és képi ismerethordozók is tankönyvvé nyilváníthatók.

A taneszközök jellemzői

Az oktatási folyamat rendszerösszetevőit (célok, az oktatás tartalma, szervezeti keretek, formák, szervezési módok, stratégiák, módszerek, eszközök) szem előtt tartva határozható meg az eszközök funkciója a tanítás-tanulás folyamatában.

A rendszer tagjait jelentőségük szerint nem lehet rangsorolni, nincs is szükség rá, hiszen a tanítás-tanulás hatékonyságát tekintve azonos súlya van minden összetevőnek. Bármelyik rendszerkomponensek a módosítása szükségesse teszi a többi módosítását is. Például: ha egy új technikai eszközt, lehetőséget (például internet) be akarunk vonni a taneszközök közé, tehát az iskolába, változtatnunk kell a módszereken, esetleg a szervezeti kereten, kibővíthető lesz az oktatás tartalma, új célokat állíthatunk stb.

„A médium alapvető feladata a tanári képességek kiterjesztése, és semmiképpen sem a tanár helyettesítése” – írja Vári Péter. A tanár lehetőségeinek kiterjesztését a taneszközök három tulajdonsága teszi lehetővé:

1. **dokumentumszerűség**, amely lehetővé teszi egy tárgy vagy jelenség megörökítését, konzerválását és adott időben újbóli felelevenítését, például fotók, hanganyagok;
2. **manipulálhatóság** (a tárgyak, események vagy jelenségek valóságos idő- és térbeli viszonyainak átalakítására alkalmas, az események lassíthatók, visszaevőzhetők, megváltoztathatók stb.);

Ezek a tulajdonságok az előre elkészített (ún. „konzerv”) taneszközök jellemzői. A technika fejlődése lehetővé teszi a nagy kapacitású on-line információhordozók felhasználását is. Ezek az újfajta taneszközök még két további fontos jellemzővel rendelkeznek:

4. **távoli információk elérése** (pl. e-mail, World Wide Web);
5. **keresés nagy mennyiségű információból** (internet, CD-ROM).

Taneszközök kiválasztása, hatékonysága

A taneszközök egy része át tud venni számos feladatot a tanártól megkönnyítve munkáját (szemléltetés, motiválás, tanulásirányítás, vizsgázatás stb.), de ezek tudatos, optimális beillesztése a tanítás-tanulás folyamatába, a folyamat megszervezése – holo direkt, hol indirekt módon – mindenkor a pedagógus feladata marad. „A taneszközök megfelelő illeszkedése a tanítás céljához, követelményeihhez, a tananyaghoz (annak struktúrájához) és a tanítás-tanulás módszereihez a didaktika egyik sokat vitatott kérdése. Talán helyesebb a taneszköz és a didaktikai szituáció között kölcsönhatást és
Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

nem egyirányú kapcsolatot (mintegy kizárólag a tananyaghöz rendelni a taneszközt) feltételezni. A taneszközök megfelelő tervezése, kiválasztása, kombinálása s nem utolsósorban kísérleti úton történő fejlesztése elméletileg lehetővé teszi ugyanis, hogy a tanulók terhelése nélkül többet és jobban (mélyebben) tudjunk tanítani” – olvasható Báthory Zoltán egyik munkájában. (Báthory, 2000: 218.)

A taneszközök optimális kiválasztását a kutatók, a gyakorló pedagógusok különböző algoritmusokkal, szempontsorokkal próbálják segíteni, de a kiválasztásnak annyi feltételeje, komponense, ezek különböző variációja van/lehet, hogy minden esetben érvényes recepttel nem rendelkezünk. Érdemes megérinteni Báthory Zoltán – Vári Péter nyomán készült – ábráját (1. ábra), annak igazolására, hogy milyen sok tényező figyelembevétele szükséges egy taneszköz tudatos kiválasztásához. (A tanitástanulás szempontjából meghatározó tényezőket vastag vonallal emelte ki.)

XII.1. ábra - A médiumkiválasztás szempontjai

(Aábory, 2000: 219.)

Nagy Sándor a tanítás-tanulás szemszögéből határozza meg, pontosítja a következő taneszköz-kiválasztási szempontokat:

A taneszközök, taneszköz-csoportok immanens, bennük rejlő lehetőségei. Egyértelmű, hogy a különböző taneszközöknek sajátos lehetőségei vannak a didaktikai feladatok megoldása során. Például egy szép természetfilm biztosítja a tanulók figyelmének lekötését, motiválását, a valóság hű bemutatását az új ismeret nyújtása során, vagy egy irásvetítő transzparensen bemutatott táblázat jól szolgálja a rendszerezést, rögzőést stb.

A didaktikai feladat és a tartalom. A két tényező szoros egymással hatása evidens, a didaktikai feladatot a tartalom feldolgozásának menete határozza meg, azt, hogy mennyi idő szükséges az új ismeret feldolgozására, az alkalmazásra, rendszerezésre, ellenőrzésre, hogyan követik egymást a didaktikai feladatok, hogyan kombinálhatók egy tanítási órán belül. A két tényező együtt befolyásolja a taneszköz-kiválasztást, hiszen megszabja,
milyen tartalomhoz, melyik tanítási-tanulási feladat megvalósításához milyen taneszköz a legmegfelelőbb, mikor van szükség a valóság közvetlen bemutatására, vagy mikor elegendő vagy éppen praktikusabb annak szimulálása, egy modell, makett kézbevétele, mikor, melyik érzékszervi csatorna vagy csatornák útján szükséges vagy lehetséges a fogalom bemutatására stb.

A szervezeti formák és a módszerek. A szervezeti formák (például a csoportmunka, az individualizált munka) vagy a kiválasztott módszer (például az előadás, a tanuló önálló megfigyelése, a tanulókisérlet stb.) egymással kölcsönhatásban határozzák meg a taneszköz, taneszközzéggyűttesek kiválasztását: az individualizált tanulás csakis olyan taneszközzel lehetséges, amelyik biztosítja a tanulónak a visszacsatolást. „Az adott szervezeti forma vagy módszer csakis a megfelelő taneszközök (megléte esetén) tervezhető, realizálható." A tanulók különböző csoportjainak jellemzői. A tanuláshoz szükséges előzetes ismeretek, jártasságok, készségek, a tanulók fejlődési státuszai, sajátosságai nélkülözhetetlen kiindulópontok a pedagógus számára a tananyag feldolgozásának megtervezéséhez, a választott módszerekhez és természetesen a megfelelő taneszközökre határozzák. A pedagógus személyi lehetőségei, "eszközi kulturáltsága". A pedagógusnak ismernie kell a tantárgyához felhasználható taneszközőket, a kapható, kész információhordozókat, tudnivalók, tudomány, tudás, tudása eléréséhez. A pedagógus ismernie kell a tantárgyához felhasználható taneszközőket, a kapható, kész információhordozókat, tudnivalók, tudomány, tudás, tudása eléréséhez. A felhasználók és a felhasználókat egyaránt érintő médiaválasztási szempontokat Nádasi András is a tanítási-tanulási folyamat egészét figyelembe véve fogalmazta meg. A fejlesztőket és a felhasználókat egyaránt érintő médiaválasztási szempontokat Nádasi András is a tanítási-tanulási folyamat egészét figyelembe véve fogalmazta meg. Nálá a hatékonyság és az eredményesség is befolyásoló tényező a taneszközők kiválasztásakor. (Nádasi, 1999: 46.)

A különböző szerzők szempontjai között vannak egymást megerősítő közösek, de mindegyiknél találunk olyat, amelyik új megközelítésből hívja fel a hatékonyság fejlesztését.

Számos kutatás mérete a taneszközök használatának hatékonyságát.

Bartal Andrea a munkatankönyvek, munkafüzetek szerepét vizsgálta a középiskolai matematikatanulási folyamat irányításában. Tapasztalatai alapján az 1980-as években készült középiskolai matematikai munkatankönyv-sorozat egy teljes tananyag eredményes feldolgozását teszi lehetővé önálló és csoportos formában egyaránt. (Bartal, 1985: 253.)

Olvasástanítás során szignifikáns különbséget tapasztaltak az audiovizuális eszközöket használó csoport javára:

• világosabbak lettek az új fogalmak, könnyebb volt a szómagyarázat, rövidebb időt vett igénybe a megértés;
• kevesebbet felejtettek a tanulók, tartósabban megmaradtak az ismeretek;
• jelentősen fejlődött a tanulók képi látása, képzelete;
• a tanulók jobban megszerették a tantárgyat, az olvasást magát, a többi anyanyelvi tantárgyat, az éneket, a zenét, kevésbé fáradtak el a színes tanítási órákon;
• javult az olvasásuk;
• nem volt szükség fegyelmezésre;
• a taneszközök segítségével könnyebb volt biztosítani az állandó visszacsatolást.

Az igazoltan jobb eredmények eléréséhez azonban jelentősen megnőtt a tanítók felkészülési ideje az olvasásórakra, a kontrollosztályok tanítóinak átlag 21 perces felkészülése helyett a kísérletben részt vevők átlag napi 43 percig készültek a másnapi olvasásórára. (Petri, 1976.)

A hosszú időn keresztül intenzíven alkalmazott audiovizuális taneszközök a tanulók teljesítményeinek növekedését nem, de a megtanult ismeretek hosszú távú megőrzését jelentősen segítette. Ez az eredmény elsősorban a gyenge és közepes tanulók fejlődésében mutatkozott meg (Szűcs, 1982), tehát a differenciáláshoz felhasználható egyik lehetőség az audiovizuális taneszközök alkalmazása.


A legjobb teljesítményt az angol nyelvű programból, tanári segédlettel dolgozó csoport érte el, őket követték az ugyanebből, önállóan tanulók. A kontrolcsoport középen végzett. Bizonyítást nyert tehát, hogy önmagában a multimédia nem növelte a hatékonyságot, a felhasználás „didaktikája”
befolyásolta azt. Számos hasznos tartalmi és didaktikai következtetést tudtak megfogalmazni a kutatók a multimédia-anyagokra vonatkozóan, amelyek a jövőben a taneszközésztiók segítségével lehetővé teszik abban, hogy minél eredményesebben felhasználható anyagok készüljenek, és a gyakorló pedagógusoknál pedig szempontot adnak a megfelelő taneszköz kiválasztásához és a multimédia felhasználásához. (Elek–Tóthné, 1998.)

Taneszközök az oktatási folyamatban

A tanítási-tanulási folyamatban többnyire a tanítási órákon jelennek meg a taneszközök. Iskoláinkban a 90-es évek végén az alábbiakat találhatunk:


A harmadik nemzedékebe tartozó audiovizuális eszközök megtalálhatók a legtöbb iskolában, természetesen ideális esetben valamilyen variációban minden tanteremben. Audiovisuális eszközök a taneszközök speciális részecskéje, amelyeknek a feladata a szemléltetés közvetítése, a diszplay felületek kialakítása. Használatuk feltételezi az oktatási folyamatába illeszthető információhordozók meglétét.

a) Az auditív eszközök (rádió, lemezjátszó, magnetofon) és a rajtuk rögzített vagy a hozzájuk készült információhordozók (hanganyagok) nagyon jól használhatóak mind a tanórán, mind azon kívül, kivéve a tanóránál, amelyek nagyobb teremben is jól hallhatóak, de mód van kihangosításra is, és megvalósítható az egyetlen személynek közvetlenül való továbbítás is (fejhallgatóval). Tartalmi és tanulásiirányító információk közvetítésére egyaránt alkalmasak. Eszközöket lehetne a szemléltetésnek a személyesítéshez az új ismeret nyújtása során, a beszédfelvételhez, a gyakorlásra, az ellenőrzésre, az önéletrőlésre is segíthetnek. Általában két különböző információhordozó formájában találhatók a diákoknál (hanganyag). A legtöbb eszköz a hanganyagokat a hallás nyújtása céljából használja. A hanganyagokban szereplő információk a diákok számára az alábbiak lehetnek.

b) A vizuális eszközök (rádió, lemezjátszó, magnetofon) és a rajtuk rögzített vagy a hozzájuk készült információhordozók (hanganyagok) nagyon jól használhatóak mind a tanórán, mind azon kívül, kivéve a tanóránál, amelyek nagyobb teremben is jól hallhatóak, de mód van kihangosításra is, és megvalósítható az egyetlen személynek közvetlenül való továbbítás is (fejhallgatóval). Tartalmi és tanulásiirányító információk közvetítésére egyaránt alkalmasak. Eszközöket lehetne a szemléltetésnek a személyesítéshez az új ismeret nyújtása során, a beszédfelvételhez, a gyakorlásra, az ellenőrzésre, az önéletrőlésre is segíthetnek. Általában két különböző információhordozó formájában találhatók a diákoknál (hanganyag). A legtöbb eszköz a hanganyagokat a hallás nyújtása céljából használja. A hanganyagokban szereplő információk a diákok számára az alábbiak lehetnek.
Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

használata terjedt el a legjobban, transzparensein bonyolult tananyagot, rendszereket, előadásokat jól áttekinthetővé, szemléletessé lehet tenni, lapozós fóliáival mozgássorokat, időben előrehaladó változásokat remekül lehet szemléltetni (például: Magyarország területének változása a történelem során). Rendkívül egyszerű információhordozót készíteni hozzá. A diavetítővel, a diasorokkal a tanulás irányítása is megoldható (például előre eltervezett sorrendbe rakott képek, szövegek stb.). A némafilmekkel jól megoldható például a mozgások, a változások tökéletes bemutatása (például a gőzgép működése). (Napjainkban már nincsenek külön néma- és külön hangosfilmvetítők.) Iddetartozik a mikrofilmolvás is, amelyet a mikrofilmekben tárolt információk hozzáférhetővé teszik.

c) Az audiovizuális eszközök (filmvetítő, televízió, videotechnika) felhasználása a két előző taneszközcsoport lehetőségeit egyesíti. Egyszerre két csatornán nyújtják az információt egymást kiegészítve, teljesebbé téve a valóság megismerését. Felhasználásuk lehetőségei végzetenek: a valóság hű bemutatása, a változások tökéletes szemléltetése (például a gőzgép működése), a múlt felelősségét látogatja, a jövő előkészítése, személyes élmények nyújtása, motiválás, problémák felvetése (például egy konfliktus bemutatása) stb. Speciálisan az oktatás céljára készült oktatófilmekben kívül a pedagógusok, a tanulók saját maguk is készíthetnek felvételeket, bárhonnak rögzíthetnek, szükség szerint összevághatnak anyagokat, amelyek jól beilleszthetők az oktatási folyamatba. Minden didaktikai feladat megvalósításához felhasználhatók. Külföldön és hazánkban is számos műsor készült az iskolai oktatáshoz (nálunk korábban Iskolatelevízió, manapság korrepetáló, felvételi előkészítő adás, nyelvoktató sorozatok stb.). Vannak országok, ahol a televízió segítségével megvalósíthatók a nyitott egyetemeket (elsőnek Anglia 1971-ben), adásait az egész országban nézhették, feladatokat, szakirodalmat kaptak az érdeklődők, számot adhattak folyamatosan az eredményeiért, majd a személyes vizsgán az elsajátított tudás alapján diplomát is szerezhettek azok, akik komolyan véve a lehetőséget, tanulni akartak.

A tanulás irányítására, a programozott oktatás elveinek megvalósítására alkalmas taneszközök az oktatógépek, a vízsgáztatógépek, a programozott tankönyvek, elsősorban az egyéni tanulás eszközei. A tanulásra előkészített tananyag, a program oktatógépen, nyomtatott tankönyvben, számítógépen jut el a tanulókhoz, biztosítva a visszacsatolást az előrehaladáshoz. A számítógép kétféle módon jelent meg az oktatásban. A számítógéppel szervezett oktatás (CMI – Computer Managed Instruction) során a tanulók nincsenek közvetlen kapcsolatban a számítógéppel, a számítógépréndszerrrel. A számítógép ebben az esetben oktatótananyagot nem tárol, viszont tárolja a tanulók eredményeit, elsajátított ismereteit, segíti a tanulásban való előrehaladás menetének, módszerének kiválasztását stb., szervezi az oktatás folyamatát. A számítógéppel segített oktatás (CAI – Computer Assisted/Aided Instruction) során a számítógép oktatótechnikai eszköz, oktatógépként vesz részt a tanítási-tanulási folyamatban, tartalmi és tanulásirányító információkat tárol és közvetít, többféle tanítási-tanulási feladat megoldásában ad segítséget a tanárnak, illetve a tanulóknak. Ismerünk:

- begyakorló programokat (bizonyos játasságok, készségek gyakorlását segítik, állandóan visszajeleznak, megerősítik a helyes megoldást, értékelik a teljesítményt);
- új ismeretet közlő, tanító programokat;
- problémamegoldó (felfedeztető) programokat (adott a probléma, a tanuló önállóan próbálkozik, ehhez adatokat, kiegészítő információkat kaphat az adatbankként is működő számítógéptől);
- szimulációs programokat (a valóság mesterségesen előállított másának segítségével lehet különböző műveleteket elsajátítani; például pilóták felkészítéséhez használják, lehet drága vagy közvetlen megfigyelést kizáró jelenségeket – például atomrobbanás – is bemutatni segítségükkel, kísérletek végzésére is alkalmas);

284
Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

• játékprogramokat (például a koncentrálóképesség fejlesztésére, motiválás céljára felhasználhatók az oktatás során is).


Az 1990-es évek nagy jelentőségű technikai újdonsága a multimédia személyi számítógép (MPC = Multimedia PC), olyan eszköz, amely interaktív módon képes megjeleníteni, kezelni és megvalósítani minden szükséges, képes integrálni valamennyi taneszköz előnyeit. Tisztázni kell a hipertextet és a hipermédia fogalmát, amely gyakran felbukkan a multimédiaprogramokkal összefüggésben. A hipertext a szöveges információval szemben lehetővé teszi, hogy az olvasó saját maga határozza meg az egyes részek befogadásának sorrendjét, és az anyagban elhelyezett speciális kapcsolóelemek, ún. linkek segítségével a szöveg tetszőleges helyére átugorjon. Ezáltal az „olvasás” egy előre meghatározott információstruktúra befogadásából kommunikációs folyamatává válik. A hipermédia ennek a koncepciónak a kiterjesztése a multimédia alapú információs anyagokra.

Az 20. század végére jellemző a taneszközök rendszerei, amelyek a sokasodó ismeretanyag, a hozzájuk készült sokféle információhordozó megkezdett, megelőzte a pedagógusok tervezőmunkáját. Meg kellett ismerni azokat és megpróbálni beilleszteni a tananyag-feldolgozás menetében. E munkához adnak segítséget a szakmai ismeretek összléte, a különböző környezeti és egyéb tanulási-tanulási anyagok olyan rendszere, amely egy táma pontosan megfogalmazott céljainak elérésében a tanulók és a tanár munkáját bizonyítottan segíti. (Falus–Hunyadyné–Takács–Tompa, 1979: 27.) Tartalmazza a pontosan megfogalmazott célokat, a követelményeket, a javasolt tematikus tervet a tananyag-feldolgozásban, átválaszolatokat, bibliográfiát a témaéval és mérőeszközöket a megjelenítésére, a visszacsatoláshoz és a célok megvalósításának megfelelő taneszközöket, a tanár és a tanulók közös munkájának eszközkészletét. Az eszközök teljes repertoárjából válogatják a készítő szakemberek minden találmohoz, didaktikai feladathoz, módszerekhez a legmegfelelőbb taneszközöket. A rendszert algoritmus eszközök együttes hatékonysága vitathatatlan.

Az 1990-es évek nagy jelentőségű technikai újdonsága a multimédia személyi számítógép (MPC = Multimedia PC), olyan eszköz, amely interaktív módon képes megjeleníteni, kezelni és megvalósítani minden szükséges, képes integrálni valamennyi taneszköz előnyeit. Tisztázni kell a hipertextet, illetve a hipermédia fogalmát, amely gyakran felbukkan a multimédiaprogramokkal összefüggésben. A hipertext a szöveges információval szemben lehetővé teszi, hogy az olvasó saját maga határozza meg az egyes részek befogadásának sorrendjét, és az anyagban elhelyezett speciális kapcsolóelemek, ún. linkek segítségével a szöveg tetszőleges helyére átugorjon. Ezáltal az „olvasás” egy előre meghatározott információstruktúra befogadásából kommunikációs folyamatává válik. A hipermédia ennek a koncepciónak a kiterjesztése a multimédia alapú információs anyagokra.

Az 1990-es évek nagy jelentőségű technikai újdonsága a multimédia személyi számítógép (MPC = Multimedia PC), olyan eszköz, amely interaktív módon képes megjeleníteni, kezelni és megvalósítani minden szükséges, képes integrálni valamennyi taneszköz előnyeit. Tisztázni kell a hipertextet, illetve a hipermédia fogalmát, amely gyakran felbukkan a multimédiaprogramokkal összefüggésben. A hipertext a szöveges információval szemben lehetővé teszi, hogy az olvasó saját maga határozza meg az egyes részek befogadásának sorrendjét, és az anyagban elhelyezett speciális kapcsolóelemek, ún. linkek segítségével a szöveg tetszőleges helyére átugorjon. Ezáltal az „olvasás” egy előre meghatározott információstruktúra befogadásából kommunikációs folyamatává válik. A hipermédia ennek a koncepciónak a kiterjesztése a multimédia alapú információs anyagokra.


Egyes korszerű programok képesek bevarázsolni a tanterembe a virtuális valóságot, amelyben a szimulációs modellek olyan környezetbe teszi a számítógép, hogy abban az a személyiség elviselhető, mintha a létező környezetben lenne. Úgy érzékeli azt, mintha a valóságos háromdimenziós térben mozogna, minden irányból hallhatók a valóságnak megfelelő hangok, az élőlények mozgása teljesen természetes, valósághű, és a néző személy beavatkozására a virtuális valóság egésze adekvátan válaszol. Emberközelbe hozza a bennünket körülvevő világot, a legrejtettebb
valóságba is tekinthetünk, beavatkozhatunk a segítségével. A technika fejlődése nem áll meg, s így a mediakutatásnak, a taneszközfejlesztésnek sincsen vége.


Magyarországon a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1997-ben indította el a közoktatás országos számítógépes hálózatának kialakítását, ennek része a Sulinet program néven ismert középiskolai internetprojekt.

Az 1995-ben megjelent Fehér könyv az oktatásról és képzésről című kiadvány az Európai Unió oktatási stratégiáját meghatározó alapdokumentuma. Üzenete a jelen és jövő tanárainak a következő: „... az oktatás, a képzés támaszkodjon az új kommunikációs technikai vívmányokra. El kell érni, hogy előbb utóbb a fiatalok megismerkedhessenek a számítógépek világával. ... Az információs társadalom beköszöntése, amely kezdetben aggódalmat kellett a tanári társadalomban, mára új szükségleteket teremtett az oktatásban és a képzésben, sőt egyre inkább átalakítja a tanítási módszereket. Emellett elősegíti a tanárok és az oktatási intézmények európai szintű kapcsolatfelvételét.” (Az Európai Bizottság Fehér Könyve, 1996: 130.)

Összefoglalás
A taneszközök az oktatás folyamatában a különböző szervezeti keretekben, szervezeti formákban a stratégiák, szervezési módok, módszerek során felhasználhatóak, a tanítás-tanulás céljainak elérése segítő tárgyak.

A 17. század előtt ösztönösen, az 1620-as évektől tudatosan, a 19. század közepétől már elvi alapon építtette, terv szerűen – elsősorban a személylétéshoz – használták a pedagógusok az iskolákban a taneszközöket. A 20. században a cselekedés, felfedezetlőség, a tanulás taneszközöigény megjött, a programozott oktatás taneszközei, az audiovizuális eszközök, a számítógépek a személylététes, a tanulás irányítását, segítését is meg tudják oldani. A legmodernebb multimédiarendszeres és számítógépes módszerek már lehetővé teszik az interaktív tanulást.

A taneszközök csoportosítása különböző alapon történhet, a legismertebb a Schramm-féle technikatörténetet követő felosztás, amely négy nemzedékbe sorolja a taneszközöket. A technika fejlődése következtében egy ötödik nemzedékről is szót kell ejtésem. A legújabb Pedagógiai Lexikon három csoportba sorolja a taneszközöket:
1. háromdimenziós taneszközök (tanári szemléltetőeszközök, tanulói kísérleti és munkaeszközök és didaktikai segédeszközök),
2. nyomtatott tanári és tanulói taneszközök,
3. oktatástechnikai anyagok (sofтвер) és eszközök (hardwer).

A taneszközök kiválasztását körültekintően, tudatosan kell végezni (a tanulók jellemzői, az oktatás célja, követelményei, tartalma, a megvalósítandó tanítási-tanulási feladatok, gazdaságosság, lehetőségek), hogy optimálisan betöltshessék szerepüket a tanítási-tanulási folyamatban. A taneszközök az oktatási folyamatban változatos funkciókat láthatnak el: motiválás, ismeretnyújtás, szemléltetés, rendszerezés, gyakorlás, ismétlés, rögzítés, ellenőrzés, a tanulás irányítása. A taneszközhasználat a pedagógus oktató-nevelő munkáját segítheti, kiegészítheti, fokozhatja, szimulálhatja, helyettesítheti, új dimenzióba helyezi. A taneszközök a tanulót aktivizálják, motiválják, tevékenységét segítség, kiegészítik, fokozzák, irányítják, ellenőrzik, értékelik. Mindezen funkciók, lehetőségek csak a tervszerű, átgondolt, tudatosan tervezett, praktikusan kivitelezett taneszközök segítségével és azok szakaszerű felhasználása során valósulnak meg.

**Feladatok**

1. Látogasson meg egy iskolát, és nézze meg, milyen taneszközökkel rendelkeznek szaktárgyához, és melyek azok, amelyeket rendszeresen használnak!
2. Milyen taneszközöket használna a szaktárgyában a motiváláshoz?
3. Gyűjtse össze a saját szakjára gondolva, milyen taneszközöket használna a szemléltetéshez!
4. Készítsen tematikus tervet (lásd: XVIII. fejezet), tervezze meg benne a taneszközöket! Indokolja a helyüket, szerepüket a tanítás-tanulás folyamatában!
5. Tervezzen meg egy tanítási órát, amelyben taneszközöket használ! Indokolja meg az eszközök kiválasztását!
6. Készítsen egy információhordozót szaktárgyához, és írja le, hogyan használná fel!
7. Keressen – a szaktárgyának megfelelő – problémát, témát, amelyhez érdemes lenne multimédia-programot készíteni! Milyen megjelenésű információkat tartalmazzon a program, és milyen indokok alapján javasolná éppen azokat?
8. Válasszon ki két azonos témával foglalkozó, különböző szerzőtől vagy különböző időben megjelent tankönyvet és hasonlítsa össze! Melyikből tanulna szívesebben és miért?
9. Keressen a szaktárgyához anyagot a Sulinet-programból vagy az internetről! Hogyan építené be a téma iskolai feldolgozásába?
Irodalom


13. fejezet - Az oktatás szervezeti keretei és formái (M. NÁDASI MÁRIA)

A fejezet témakörei

• Az oktatás alapvető, rugalmas szervezeti kerete az osztály
• Az osztály a tanítás-tanulás társas közege
• Az osztályba sorolás szempontjai
• Koedukáció az osztályban
• Az osztálylétszámt és az oktatás eredményességének összefüggései
• Az oktatás más szervezeti keretei
• Az oktatás alapvető szervezeti formája a tanítási óra
• A tanítási óra időtartama
• Rituálék a tanítási órán
• Az órarend
• A tanítási órák pedagógiai rendszere
• A tanítási óra menete
• Az oktatás más szervezeti formái.
Az oktatás szervezeti keretei
és formái (M. NÁDASI MÁRIA)

Az oktatás alapvető, rugalmas szervezeti kerete a mai hazai iskolákban az osztály. Az osztályok megszervezése az egyes évfolyamokon belül az iskolák feladata. Az osztály hagyományosan megközelítően azonos életkorú tanulókból áll, egy-egy osztály tanulói a tanév tananyagát együtt sajátítják el. Az egyén osztályra való tanévenkénti továbbépésének feltétele a közös, minimális követelmények teljesítése.

Az osztály a tanítás-tanulás társas közege

Szociálpszichológiai közhely, hogy az iskolai osztály társas kényszerképződmény. Az osztály a kezdeti halmazszerű állapotból, egymásmellettiségből – a közös élmények és tevékenységek hatására – legkörüben, értékrendjében (például a tanuláshoz, az egyes tantárgyakhoz, a tanárokhoz, a társakhoz, az iskolához való viszonyában) sajátos, az osztályt alkotó egyes tanulókkal vagy más osztályokkal össze nem téveszthető szociális egységé válik.


Az oktatás tartalmának feldolgozásához kapcsolódva az osztály mint társas nagycsoport tagjait számtalan élményhez, tapasztalathoz, felismeréshez, ismerethez, tevékenységelhetséghez juttatja. Mindezek mellett a tanulók önmagukra, a sajátjuktól eltérő életmódonkra, értékrendjére, a társakra, az interperszonális kapcsolatok természetére, alakítására/alakíthatóságára vonatkozóan is meghatározó élményekre, tudásra tehetnek szert.

Az egyedi tapasztalatokat sajátosan színezi, hogy ki kivel ül, kik a gyerek, az ifjú közvetlen szomszédai.


Az „elültetés” gyakorlata mint a fegyelmezés egy módja a pedagógusok eszköztárában mindvégig fontos volt. Jelenleg az egészségügyi szempontok figyelembevételle mellett a szabad ülésrend gyakorlata dominál, bár a pedagógus beavatkozása a tanulók elrendeződésébe pedagógialag indokolt lehet (például az „összeültetésnél” szempont lehet a kölcsönös segítségnyújtás lehetősége, a „szétültetésnél” az egymást zavaró hatások megszüntetése).

Az osztály belső élete jelentős részben a pedagógusok elől elfedve zajlik. Nem aztért, mert a gyerekek titkolják (ez is előfordul), nem azért, mert a pedagógusokat ez nem érdekl (ez is előfordul), hanem mert erre a gyerekek, ifjak közötti hatásrendszere a rejlettség is jellemző. (Szabó L., 1988.)

292
Az oktatás szervezeti keretei és formái (M. NÁDASI MÁRIA)


A „rejtett” megismerésében – éppen úgy, mint a pedagógiailag nyilvánvalóan értelmezhető jelenségek esetén is – természetes kívánalom a pedagógiai tapintat, a „kötelező segítségnyújtás”.

Az osztály belső életének megismerését, az osztály szociális klímájának alakítását ma elsősorban az osztályfőnök – átalakuló – feladatkörére soroljuk. (Schüttler–Szekszárdi, 2001.)

Az osztályfőnök 1849 óta ismert a magyar oktatásügyben. Az Organisations Entwurf ebben az évben rendelte el a középiskolákban a szaktárgyi oktatást a korábbi osztálytanítás helyett, s ezért tekintette indokoltnak tanulmány és fegyelmi szempontból olyan pedagógus vezető állítását az egyes osztályok elére, aki az adott osztályban lehetőség nagy országosan tanít.

Később az osztályfőnök és a polgári iskolában is fontos feladat lett (hiszen szintén szaktanári rendszerben folyt az oktatás), de az elemi iskolában, ahol az osztály oktatási formájával, ahol az osztálytanítók rendszerben folyt, ez nem is volt téma. 1945 útán az osztályfőnökök megjelenésével az ügyintézés kapcsán is kialakult. 1946-os tanterv óraterve 5–8. osztályban heti 1 órát ír elő (szabad beszélgetés); az 1950-es óratervben ilyen jellegű órára nincs utalás; az 1962-es óraterv az 5–8. osztályok számára ír elő megint 1–1 óra osztályfőnöki órát; az 1978-as óraterv pedig ezt már kiterjesztett a 3–4. osztályra is.

Az 1995 őszen megjelent Nemzeti alaptanterv az osztályfőnöki munka tartalmára, szervezeti megoldásaira vonatkozóan egyáltalán nem rendelkezett. Az egyes tantestületek döntése az osztályfőnöktől a gyakorlatban rájöttek, ahol az osztályfőnök egyes tanfeladatokra vonatkozóan az iskola pedagógiai rendszerében helyezték el. Ezen belül a helyi tantervben jelent meg. A tapszatalatok alapján elmondható, hogy az osztályfőnök és az iskola pedagógiai rendszerében helyezték el az osztályfőnököket a megváltozott tervezési gyakorlatban is tovább éltek.

Az 2000-ben megjelent központi kerettantervek az 5. osztálytól kezdődően valamennyi évfolyamban heti egy óra osztályfőnöki órát ír elő. Azóta azonban már megtörtént a kerettantervek kötelező érvényének feloldása is.

A pedagógiai pluralizmus egyik jeleként az osztályfőnökök munka megváltozása és megjelenése előkerülésének ismeretes például középiskolai fokon a tutorrendszer, amelyben a tanulók személyes segítőjüket maguk választják ki a tantestület tagjaitól (például a Waldorf-iskolában, a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskolában, a Belvárosi Tanodában).

A 2000-ben megjelent központi kerettantervek az 5. osztálytól kezdődően valamennyi évfolyamban heti egy óra osztályfőnöki órát ír elő. Azóta azonban már megtörtént a kerettantervek kötelező érvényének feloldása is.

A pedagógiai pluralizmus egyik jeleként az osztályfőnökök munka megváltozása és megjelenése előkerülésének ismeretes például középiskolai fokon a tutorrendszer, amelyben a tanulók személyes segítőjüket maguk választják ki a tantestület tagjaitól (például a Waldorf-iskolában, a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskolában, a Belvárosi Tanodában).

Szaktanárok az osztály kapcsolatrendszeréről a gyakorlatban általában csak speciális oktatási célból (például csoportmunka előkészítése) tájékozódnak (Bábosik–M. Nádasi, 1975; Buzás, 1974, 1980), holott az osztály ismerte a szakorákon is kedvezően befolyásolhatja a tanítás-tanulás eredményességét, hiszen nem „szaktanulókkal”, hanem gyerekekkel, ifjakkal működünk együtt.
Az osztályba sorolás szempontjai


E rendszer gyakorlatban történő fokozatos elterjedése az évszázadok során világossá tette, hogy bár az életkor és az aktuális tudás mint az osztályba sorolás kritériumai a gyakorlatban egyértelműek, könnyen kezelhetőek, pedagógiailag azonban nagyon is többértelműek, nehezen megoldható problémákat okozhat.

Nem véletlen, hogy a gyermekek egyéni különbségeiről való tapasztalatok, ismeretek eredményeként az oktatási rendszerekben megjelentek olyan megoldások, amelyek megpróbálták az osztályba sorolás két szempontú, életkori és tudásihoz kötött gyakorlatot megvalósítani. Így például a 20. század elején a reformpedagógiai mozgalom képviselői többsége nem fogadták el az életkor alapján történő osztályba sorolás gyakorlatát, hanem vegyes életkori osztályokat létesítettek.

A legradikálisabb és legdifferenciáltabb változtatást Peter Petersen rendszere jelentette, amelyet az 1920-as években a jenai egyetem pedagógiai professzoroként a gyakorlati iskolában vezetett be. Ennek a rendszernek a lényege, hogy a gyerekek az iskoláztatás 1–3., 4–6., 6/7–8., 8/9–10. évében ún. törzscsoportokban (Stammgruppe) tanulnak; a tanulás hol ebben a körben, hol ezen belül életkori vagy nívócsoportokban folyik. A heterogén életkori csoportokban folyó tanulást tartotta Petersen a természetes tanulási folyamatokhoz leginkább hasonlónak, másrészts hangsúlyozta az ismétlődő csoportváltással járó szociális beilleszkedési folyamat személyiségét érlelő jelentőségét.

A pedagógiai, pszichológiai alapon létesült vegyes életkori osztályok nem tévesztendők össze a települési körülmények szülte osztatlan és részben osztott iskolák belső struktúrájával.

Az elmúlt századokban ugyanis a kisebb településeken a gyermeklétszámot követve kialakultak az osztatlan és a részben osztott iskolák. Az osztatlan iskolákban egypént tanult valamennyi tanuló, a különböző életkori gyerekek közül álló „osztályok” ültek egymás mellett, s míg a tanító az egyik osztályjal foglalkozott, addig a többi osztályban a tanító által meghatározott életkorosztályban dolgozott. A részben osztott iskolák esetén egynél több életkori osztály együttes tanítására került sor, az osztatlan iskolákkhoz hasonló rendszerben.

Azokban az országokban (például Ausztria, Románia, Svájc), amelyekre jellemző a szétszórt településszerkezet (kis falvak, tanyavilág, hegyi települések), az osztatlan és részben osztott iskolák működése ma is természetes.

Az oktatás szervezeti keretei
és formái (M. NÁDASI MÁRIA)

A 20. század második felében az európai közoktatási gyakorlatban, ezen belül nálunk is még mindig az életkor és a továbbhaladáshoz, felsőbb osztályba lépéshez szükséges tudás együttes kezelése alapján történt az osztályba sorolás, de többféle korrekciós megoldásmóddal próbálkoztak/ próbálkoznak.

Ilyen megoldás az iskolaérettségi vizsgálat (ma már iskolaérettségi vizsgálatok), amelynek alapján a közoktatásba kerülés előtt véleményezik a gyerekeket az iskolában való helytálláshoz szükséges ismeretek, képességek, készségek terén.

Párhuzamos osztályok esetén az iskolában az osztályba sorolás során a hagyományos két szemponent mellett lehetőség nyilhat

- az érdeklődés, ambíciók (sok esetben még vagy csak a szülőké) figyelembevételére is;
- a teljesítmények alapján a legfontosabbnak tartott tantárgyak tanulására „osztályok feletti” nívócsoportokba sorolással (setting);
- a teljesítmények alapján, osztályon belül homogén részcsoportokba sorolásra;
- a képességek (gyakran az IQ) alapján osztályokba sorolásra (streaming);
- a problémás, magatartási és tanulási problémákhoz közelebb sorolásra;

Egyik megoldást sem érdemes a pedagógiai közegtől függetlenül minősíteni, mindegyik megoldás többféle következménnyel járhat. Például a teljesítmények alapján a fő tárgyak tanulására nívócsoportokba történő besorolás esetén az egyéni sajátosságokra tekintettel levő, differenciált oktatás nagyon jó eredményekhez és egészséges szociális klimához vezethet, ezzel szemben a hasonló teljesítményszint illúziójához ragaszkodó egységes oktatás következménye a teljesítmények nagymértékű szóródása, s komoly esély van a gyengék számára „szociális gettó”, a jók esetében a felsőbbrendűség attitűdjének kialakulására. Ugyancsak különböző pedagógiai hozama lesz a problémás tanulók egy osztályba sorolásának, ha csak kiemelni akarjuk őket a többi osztályból, hogy ne zavarjanak, vagy ha speciális problémáikhoz illő pedagógiai-pszichológiai támogató rendszerrel veszük körül őket.

Az iskolába kerülés idejére ugyan a törvény által előírtan a 6. életév, de – ugyancsak a törvény által biztosítottan, a rugalmas iskolakezdés szellemében – az óvoda javaslatára vagy a szülők kívánságára mód van az iskolába lépés késletetésére az iskolaérettség minél biztosabb előrejelzése érdekében. Ezért ma már az első osztályos tanulók jelentős hányada hét-, de az is előfordul, hogy nyolcéves. Az eltérő (testi, lelki, szellemi) érettségből és fejlődésből adódó különbségek már az iskolakezdés évében is nyilvánvalóak, és egyre jelentősebbek lesznek. Ez ebből eredő problémák biztosan megjósolható megjelenésére ma még sem a közoktatásért védelmében dolgoznak, sem a pedagógusok nem számítanak.

Az iskoláérettségi vizsgálatok eredményeként az intenzívebb fejlesztésre szoruló, egyes tanulási részképességekben kevésbé fejlett tanulók fejlesztő osztályokba vagy speciális osztályokba kerülhetnek. Ez a gyermekek és szüleik számára az időben elnyújtott tanulás, ennek eredményeképpen a felzárkózás reményét kínálja.
A következő osztályfokok eléréséhez szükséges tanulmányi eredmény elégtelensége, az „osztályismétlésre bukás” következtéből magasabb osztályba lépni nem tudó „túlkoros” tanulók szintén az osztály életkori homogenitását török meg. A kudarcos tanulók beilleszkedési, tanulási nehézségei az új osztályban ismertek, sajnálatos módon ezzel alig fogsajtozik a szakirodalom, holott ezeknek a fiataloknak a marginalizálódása, sok esetben deviánsa válása ekkor indul el.

Lényegesen ritkább a gyakorlatban, de a törvény által ugyancsak biztosított lehetőség az egyes tanulók számára a gyorsított haladás, akár teljes osztályfokokat, akár egyes tantárgyakat illetően. A rendkívüli képességű tanulók esetében azonban mindig megfontolandó az is, hogy a gyerekek az iskolában nemcsak tananyagot tanulják, hanem a korosztályukkal való együttlét a szociális tanulás szempontjából sok esetben pótolhatatlan.

A különleges básnámódot igénylő tanulók osztályokba sorolásakor ismert, jól bevált megoldás, hogy nem az életkor a kiindulópont, hanem a tanulók aktuális tudása, szükség esetén azokat a nevelési problémákat, személyiségvonalokat, életmódbeli sajátosságokat is figyelembe véve, amelyek még lehetővé vagy éppen kedvezőbbé teszik a hasonló teljesítményű tanulókkal való együttet teljesítményű pedagógiai munkát. (Ilyen osztályokba sorolási gyakorlat él például a Belvárosi Tanodában és a Nyitott Világ Iskolában.)

Az életkor és a tanulók általános vagy egy tantárgyban elért teljesítménye szempontját gyakran egészíti ki az osztályba sorolás során a tanulók adottságainak (zenei osztály, testnevelési osztály), tudásának, érdeklődésének (matematikai, biológiai osztály, illetve fakultáció stb.) figyelembevétele.

Koedukáció az osztályban

Jelenleg mi sem tűnik megszokottabbnak, mint hogy fiúk, lányok együtt tanulnak az oktatás minden szintjén, természetes a koedukáció. Mindenki tanulhat mindent, ennek nemhez való tartozás nem lehet akadálya. Holott a lányok iskolázatása a nevelés történetében „külön fejezet”, a lányok csak sokára jutottak hozzá az egyenrangúsághoz, különösképpen a középiskolai és a felsőfokú oktatásban.

A valamennyi iskolafokra kiterjedő koedukáció gondolata az oktatásban az USAból érkezett még a 19. század végén, s Európa több országában, főleg Németországban, Franciaországban s hazánkban is jócskán elhúzódó vitákhoz vezetett.

Holott a 20. század elején a reformpedagógia képviselői már a koedukált iskolai nevelést tartották természetesnek. Az Új Nevelés Ligájának 1921-ben megjelent alapelve: „Az Új Nevelés Ligája sikraszáll a neme együttes neveléséért. A neme sajátosságait kifejezettve, az együtt névvel nevelés alatt egymásra jólétkénti és kiegészítőleg hatnak a különböző nemű gyerekek.” Figyelemre méltó a megfogalmazásban, hogy a nemes különbözőségét nem elmosni, hanem kiemelni kívánják az együttet teljesítményét. Nagy László, a hazai reformpedagógia kiemelkedő képviselője a magyár közoktatás reformja érdekében 1918-ban készített tervezetében a koedukáció „megengedettnek” tartja az iskolákban. (Nagy L., 1918: 235.)

Az iskolák – elsősorban a gimnáziumok – zártságára, a tradíciók erejére mutat, hogy a 20. század első felében felerősödő feminista mozgalmak, az egymást követő generációk nézeteit, életmódját alaposan átfogó szexuális forradalom ellenére is csak lassan nyíltak meg Európában a közoktatás kapui a két nem együttet nevelése előtt minden életkorban.

Magyarországon a kistelepülések osztatlan vagy részben osztott elemi iskoláiban a koedukáció természetesen alakult, nagyobb településeken már gazdaságos volt a külön fiú- és leányosztályok vagy külön fiú- és leányiskolák működtetése.
A 20. század elején kibontakozó szakmai vitában a koedukáció gondolatának fenntartás nélküli hirdetői és a mereven ellenállók mellett azok is jelentős erőt képviseltek, akik a koedukációból – biológiai, pszichológiai szempontokra hivatkozva – a középfokú oktatást kihagyták volna.

Véggeredményben ez a nézet gyakorlatilag visszavonult. 1895-ben született meg a rendelet, hogy nők is tanulhatnak az egyetemek boltcsészeti és orvoskarán, valamint gyógyszerészeti tanfolyamain. Ennek feltétele a gimnáziumi érettségi volt, addig azonban a lányok számára ez a lehetőség nem volt adott. Ezért megnyitották az első leánygimnáziumot (a mai budapesti Veres Pálné Gimnázium első és ötödik évfolyamát leánygymnáziumi tantervei), és az első érettségi vizsgára már 1900-ban sor került. Abban az esetben, ha nem volt a közelben leánygymnázium, akkor főgymnáziumba jártak a lányok, de csak megfelelő rendszabályok betartása esetén. Röviden: a lányok a tanárral mentek be, a szünetben az elkülönített leányváróban tartózkodtak. (Mészáros, 1991: 51–53.)

A koedukáció a magyar oktatásügyben az 1960-as évek elején vált általánosává. A folyamatot felgyorsította a második világháborút követő rendszerváltás, a társadalmi demokrácia, az esélyegyenlőség, a nők egyenjogúsága jelszavainak megfelelően.


A hatvanas évek pedagógiai közvéleményét vizsgáló kutatás summázata szerint a koedukációra való átállás fő problémái a gyakorló pedagógusok szemével a következők voltak: nagyon magas osztálylétszámok; az iskolák felkészületlensége egészségügyi szempontból; megnövekedett a szétzilálódó családok száma, ezeknek élményanyagát a gyerekek az iskolában, egymás között beszélték ki; a pedagógusok felkészületlennek voltak a két nemmel való együttes munkára, s ráadásul megnőtt a képesítés nélkül dolgozók száma; felgyorsult a pálya elnökezése; egyes pedagógusokról pedig kiderült, hogy „erkölcsi eró hiánya miatt” nem alkalmasak erre a feladatra. (Dobos, 1971: 26–27.)

A koedukáció a közoktatásban ma már Európa-szerte általánosnak tekinthető, de kivételek még mindig vannak. (Elsősorban az egyházi iskolák egy részére, magániskolákra érdemes ezzel kapcsolatban gondolni.) A külföldi szakértőkben ugyanakkor folyamatosan jelen van a koedukáció indokoltságának vizsgálata, megkérdőjelezése. Részben a feministák szólnak a lányok védelmében, részben a fiúkat féltő kutatók adnak vészjeleket.

Egyes kutatók szerint a formális egyenlőség mellett a jelenlegi iskolákban a lányok hátrányos helyzetben vannak. Empirikus vizsgálatok azt mutatják, hogy mind a nő, mind a férfi tanárok többé tudnak a fiútanulókról, észrevételeikkel, érdeklődésükkel jobban törekednek, akár dicsérik, akár elmarasztalják ezért őket. Az értékelésben különösen élesen válik szét a két nemmel kapcsolatos attitűd: „a fiúk jobban tudnának teljesíteni, ha akarnának”; „a lányok, ha nem is tudnak, de legalább igyekeznek”. A gyerekek úgy élnek meg a közös osztályéletben, hogy a fiúk állnak a centrumban, a lányok inkább a peremre szorulnak. Ez annak ellenére van így, hogy az osztály szociális klimájának megteremtése a lányok érdeke, de az inkább fiúkatársai számára kedvező. Németországban, Austriában megjelentek már alternatív lányiskolák is, illetve vannak olyan próbálkozások, hogy a
„fiús” tárgyakban a lányok foglalkoztatását külön szervezik. A fiúkat főlő szerzők viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy a prepubertásig a lányok minden tekintetben érettébbek, ezért kényszerülnek a fiúk – mintegy kompenzáva – a gyakori, látványos agresszióra. Később pedig belekényszerülve a természettudományos, informatikai „szakértői” szerepbe, sok mindent nem tanulnak meg, amire az életben szükségük lesz, így azt sem, hogy az ember fontosabb, mint a komputer vagy a laboratórium.


Olyan angolai kutatási eredmény is ismert, hogy egy tanévig tartó külön tanulás esetén mind a fiúk, mind a leányok oktatási eredménye figyelemreméltően megnövekedett. (Vajda, 1997: 54.)

Nagyon figyelmet érdemelnének azok a német empirikus vizsgálók, amelyek a fiúk és a lányok eltérő problémamegoldási módjait, olvasási szokásait, valamint jellegzetesen másféle intellektuális, érzelmű, fantáziai reakcióit vizsgálják azonos olvasmányokhoz kapcsolódóan. (Barth, 1997; Epping, 1997; Giest, 1997.) Az ilyen jellegű kutatási eredményekből levonható pedagógiai konzekvenciáknak előbbutóbb túl kell mutatniuk a tantárgy-pedagógiai illetékességi körén.


Az iskolai koedukációhoz a fejlődéslelektan megállapításai felől közeledve anynyit mégis ki lehetne, ki kellene mondani, hogy az oktatásban a tanulók nem nélkülönként való kezelése helyett a fiúk és lányok közötti különbségek ismerete és akceptálása mind a gyerekek, ifjak, mind a pedagógusok számára előnyös lenne. (Cole, M.–Cole, Sh. R., 1997.)

Arról meg inkább csak informálisan esik szó, hogy a tantestületek is koedukáltak. Figyelemre méltó törekvés egyes iskolákban, hogy ezt pedagógiai lag felhasználják, az egyszülős családokban édesanyakkal nevelődő gyerekeket – ha lehet – az alsó tagozatban férfi tanító osztályába sorolják.
Az oktatás szervezeti keretei és formái (M. NÁDASI MÁRIA)

Másrészt a másik nemhez tartozó vagy éppen a saját nemű tanárokat érzékeny – életkornak, egyéni fejlettségi szintnek megfelelően – határozottan tapasztalható, s az oktatás szempontjából feltételezni említhet méltó.

Mindennapos jelenség, hogy a gyerekek már az iskolázatás kezdő szakaszában is el tudnak bűvölődni egy-egy kedves mosolytól, hosszú hajtól, csinos alaktól, legyen az illető kortársuk vagy éppen tanítójuk.

A későbbi életkorokban megjelenő egyedi vagy csoportos rajongás (a pedagógiai erosz) egy-egy tanárnő, egy-egy tanár iránt fokozhatja a gyerekek érzékenységét a tantárgy iránt, megnövelheti tanulási kedvüket, megnövelheti a tanulók készségét és érdeklődését, és főként a tanítás irányát hatása szempontjából feltétlenül említhető.


Az osztálylétszám és az oktatás eredményessége

A pedagógiai közvélemény egységes abban, hogy az oktatás eredményességéhez szorosan hozzákapcsolja az osztálylétszámot, hiszen a mai optimálisnak tartott egyénre figyelő oktatás csak alacsony létszám esetén képes megfelelni.

Az osztálylétszám tekintetében az életkori osztályokban és tömegoktatásban gondolkozó Comenius akár a 300 fős osztályokat is elképzelhetőnek tartotta, hiszen úgy gondolkodott, hogy a pedagógus sugárzásában akárhány tanulóval is tud hozzájárulni. (Comenius, 1959: 36.)

Gigantikus méretű – 400 fős – különböző életkorú tanulók együtt tanulóként olvasásra, írásra, számolásra való együttes tanítását propagálta a 18. század utolsó éveiben egymástól függetlenül a skót Andrew Bell és az angol Joseph Lancaster.

Ebben a rendszerben az egy teremben összegyűjtött gyerekeket tudás szerint kisebb csoportokba osztották. A szöből a magyarázatot minden csoportnak a tanító adta, a megértés ellenőrzése, a gyakorlás irányítása a monitorok, vagyis az idősebb, a tanulásban előrehaladtabb diákok dolga volt. (A részletekben volt a két rendszer között különbség, de a lényegben nem, ezért a különös tanításmódszerének ezt a változtatást általában Bell–Lancaster-módszernek nevezik.)

A megoldás hatása az egész világra kiterjedt. Az eljárásnak a korabeli Magyarországon is volt követője. Az első csapatok a korabeli Magyarországon is volt követője. A kolozsvári református nőgylet által 1832-ben alapított népiiskolát Salamon József, az akadémia professzora a különös tanításmódszerének megfelelően rendeztette be, és az oktatás is aszerint zajlott.
Az oktatás szervezeti keretei
és formái (M. NÁDASI MÁRIA)

Az eljárás értékét a népoktatás kiterjesztésének segítésében meg lehet jelölni, de az iskolai oktatással kapcsolatban később megjelenő igények ismeretében érthető, hogy a megoldás alkalmazása csak átmeneti lehetett. (Nahlik, 1986.)

A századfordulótól jelen van az a gondolat, hogy az osztálylétszám nem független a gyerekek taníthatóságától, a pedagógiai céloktól, az oktatás során alkalmazott szervezési, módszertani koncepciótól.

Anton Sickinger iskolatanácsos 1895-ben létrehozott mannheimi iskolarendszerében az átlagos tanulók osztálylétszámát 43 főben, a nehezebben haladókat 30-ban, az intenzív fejlesztésre szorulókat 15 főben határozta meg. (Sickinger, 1913: 92.)

A reformpedagógiai irányzatok a korabeli gyakorlathoz képest kis osztályokban gondolkodtak, mert hiszen a Waldorf-iskola 35-40, Maria Montessori 25-40, Peter Petersen 40 fős osztályai akkor alacsony létszámúaknak számítottak. De nem ez a lényeg, hanem sokkal inkább az, hogy az osztálylétszámok körülihatárolására a konkrét pedagógiai koncepcióval összhangban került sor. Hiszen a Waldorf-pedagógiában nagyon jelentős a tanulás teljes folyamatában együtt maradó gyerekek gazdag szociális kapcsolatrendszere; a Montessori-pedagógiában a szabad egyéni munkát a relatív magas osztálylétszám nem gátolja; a Petersen által meghonosított tanulásszervezés változatossága, rugalmassága miatt bírja el a javasolt felső létszámhatárt.

Vannak kutatások, amelyek megpróbálták feltárni, mekkora lehet az ideális, optimális osztálylétszám. Megnyugtató általános válasz erre nyilván nem születhet, hiszen az osztálylétszám önmagában nem ítélhető meg, hanem – mint ezt már az előzőekben jeleztük – csak azzal összhangban, hogy milyenek az oktatási célok, milyenek a gyerekek, mi az oktatás tartalma, milyen szervezési módok, módszerek alkalmazására törekszenek, milyenek az oktatás tárgyi feltételei.

Az azonban a kutatási eredmények összehasonlító elemzése alapján kimondható, hogy az alacsonyabb osztálylétszám pozitívan befolyásolhatja az oktatás eredményességét. (De ez nem automatikusan van így!) Azt is kimutatták, hogy az osztálylétszámok emelkedéséből adódó hátrányokat a pedagógusok pluszerőfeszítéseivel próbálják megkompenzálni. (De Corte, 1975: 225–226.)


A magyar iskolákban az osztálylétszámot jelenleg az 1993. évi LXXIX. többszörösen módosított közoktatási törvény határozza meg. Az 1999-es módosítás szerint az 1–4. évfolyamon a maximális létszám 26, az 5–8. évfolyamon 30, a 9–13. évfolyamon 35 fő. A magasan meghatározott maximális osztálylétszámok s az, hogy a létszám az osztályfokokkal erőteljesen nő, egyértelműen arra mutat, hogy az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő oktatás jelentőségének hangsúlyozása még ma is inkább a pedagógiai elmélet s az elhivatott pedagógusok „belügye”.

Az oktatás egyéb szervezeti keretei

Abból indultunk ki, hogy az osztály az iskolai oktatás alapvető, rugalmas szervezeti kerete. Az oktatás eredményessége érdekében azonban a hagyományos megoldás mellett egyre gyakrabban jelennek meg az osztályra épülő, de az osztálykereteket időlegesen fellazító, átlépő megoldások. A jelenleg leggyakoribbak a következők.
Osztálybontás: egyes tantárgyakban annak érdekében, hogy a hasonló szinten levő diákok számára kisebb létszámú csoportban intenzívebb lehessen az oktatás, az osztályt két vagy több csoportra bontják fel. Ez szolgálhatja a tehetségefjesztést, a korrekciót, a felzárkóztatást egyaránt. Ez a megoldás a hazai gyakorlatban jelenleg főleg a nyelvtanulásra jellemző.

Nivócsopoportos oktatás: párhuzamos osztályok tanulóból egyes tantárgyakból hasonló színvonalú csoportok létrehozása az eredményesebb tanítási-tanulási folyamat érdekében. A nyugat-európai gyakorlatban erre leggyakrabban a legfontosabbak tartott tantárgyakban (anyanyelv, matematika, idegen nyelv) kerül sor, a többi tárgyat saját osztályukban tanulják a diákok.

Mindkét esetben fontos látni, hogy a tanulók teljesítményeikben ugyan hasonlóak lehetnek, de ez nem jelentheti azt, hogy az egységes oktatás indokolt. Ezek a megoldások csak akkor vezetnek jobb eredményre (ezért alkalmazzák őket!), ha a hasonlók csoportjában is tekintettel tudunk lenni az oktatásban az egyéni sajátosságokra.

Teamoktatás: két, esetleg több osztály számára közös tanítás (legtöbbször tanári előadás, magyarázat, elbeszélés, bemutatás); az ennek nyomán kialakuló elsajátítási szintről a tanulók körében (legtöbbször feladatlapmal) személyre szóló tájékozódás; az elsajátítás tekintetében hasonló szinten levő, hasonló problémákkal küzdő tanulókból csoportképzés, és ezt követően velük, nekik való oktatás. A mindenki számára közös tanítás az egyik szaktanár feladata, ezen a jelenlevő osztályok szaktanárainak is részt vesznek. A különbőző szintű csoportokkal való foglalkozásban mind a tanító, mind a jelenlevő tanárok részt vállalnak. Ez a megoldás feltételezi a párhuzamos osztályokban működő tanárok intenzív, egymás kölcsönös szakmai elismerésén alapuló, munkamegosztásos együttműködését.

A tanulók feladatmegoldásra szerveződése osztálytól függetlenül: ennek lehetőségét az oktatás keretein belül a projektoktatás adja meg, illetve ez teszi lehetővé. A projektoktatás feltételezi, hogy a tanulók az általuk választott komplex témát önállóan (egyénileg, csoportban, párból) dolgozzák fel, s az eredményt az általuk meghatározott kör számára mutatják be. A pedagógus ebben a folyamatban nem direkt irányító, hanem facilitátor és szupervizor. (Hunyadyné–M. Nádasi, 2000.) A tanulók feladatra szerveződése adott osztályban vagy párhuzamos osztályok között éppúgy elképzelhető, mint egy-egy tagozat vagy az iskola egészén belül.

A tanulók haladási tempójára tekintettel levő szervezeti megoldások egyes tantárgyakban mind a gyorsított megoldást, mind a pótlást lehetővé teszik. Ha egy tanuló például egy tárgyból lényegesen gyorsabban halad, mint osztálytársai, abban a tárgyban tanulhat más osztályban; ha egy tanulónak például valamelyik területtel nagy nehézségei vannak, osztályismétlés helyett tanulhat a pótlás időszaka alatt tartósan ebből a tárgyból alacsonyabb osztályban.

E szervezeti keretek a mai magyar iskolákban még nem játszanak domináns szerepet. A szakmai autonómia pedagógiai lehetőségeinek kihasználása azonban lehetővé teszi majd a nagyobb arányú változtatásokat ezen a téren is. Azt azonban látni kell, hogy a szervezeti keretek megváltoztatása automatikusan nem vezet a pedagógiai folyamat eredményességének növekedéséhez, ennek feltétele a választott szervezeti keret és a pedagógiai munka sajátosságaik összhangja.

Az osztályok mellett említett szervezeti keretekre természetesen csak részben vonatkozható mindaz, ami az osztályról mint tartós, életkori szerveződésről elmondható. A vonatkoztatási korlátokat éppen e szervezeti keretek részlegessége, időlegessége jelenti.
Az oktatás szervezeti formái

Az oktatás alapvető, de nem kizárólagos szervezeti formája a mai magyar iskolában a tanítási óra. A tanítási óra jelentősége kiemelkedő, hiszen egy tanuló a fennálló rendelkezések értelmében kötelezően, minimálisan – a tankötelezettség idejét véve alapul – több mint 12 000 tanítási órán vesz részt.

A tanítási óra időtartama

Az iskolatörténeti kutatások alapján látható, hogy történetileg a mainál hosszasabb tanítási időszakokban gondolkodtak. A másfél órás, kétórás időtartamok voltak általában tekinthetőek, délelőttre és délutánra szétszórtva. (Mészáros, 1982, 1988a, 1988b.)

A közlekedési viszonyok javulásával, az életmódbeli viszonyok változásával külföldön megjelent az „egyhuzamban való tanítás” gondolata, azaz a tanítási idő délelőttre koncentrálása, s ezzel együtt a tanórák időtartamának szabályozása.

1890-ben jelent meg Poroszországban az a rendelet, amely a középiskolák számára 50 perces tantárgyi órákat írta elő, 10-15 perces szünetekkel. A növekvő óraszám miatt egy 1911-es rendelet lecsökkenti a tanítási órák idejét 45 percre, és a szünetek idejét is szabályozza 10, 20 percben. (Magyar Pedagógiai Lexikon, 1933: 439.)

A reformpedagógia képviselői támadták a tantárgyi tanítási órák rendszerét, rámutatva annak gyermekidegen vonásaira.

Az egyes reformpedagógiai iskolákban az alapkoncepciónak megfelelően különböző a „tanítási órak”, a tanítási alapegységek hossza. A Waldorf-iskolákban a fő tanulási idő (Hauptunterricht) 90-120 perc is lehet, a napi gyakorlást igénylő tárgyakra fordított idő akár 25 perccel is meghatározható; a Montessori-iskolákban az oktatás megalapozó szakaszában az egyéni tanulási időszak 120 perc is lehet; a Petersen-iskolákban a délelőtti fő tanulási idő leggyakrabban 100 perces, amit 40 perces szünet követ. Látható, minél nagyobb szerepe van az önálló (egyéni és csoport-) tanulásnak, minél kevesebb pedagógus érdekel egy-egy oktatási időszak megtervezésében, irányításában, annál szabadabban bánnak az oktatási idővel.

A hazai közoktatási gyakorlat a század elején – nagy viták után – a porosz kezdeményezését vette át, s a 45 perces órák rendszere dominál meg ma is, bár vannak iskolák – főleg az oktatás alapozó szakaszában –, amelyek rugalmas időszervezésben dolgoznak.

Winkler Márta Kincskereső Iskolájában a tanítási órák hossza a gyerekek mindenkor teherbírásának függvénye; a Burattino iskolában a fő oktatási blokkon felül a foglalkozások 60-tól 120 percig tartanak a gyerekek munkabírása szerint; a szigetvári 2. Sz. Általános Iskolában a rugalmas napi foglalkozási rend a gazdag tartalmú, változatos, differenciált munkának fontos feltétele. (Kereszty–T. Hajabács, 1995.)

A szaktanári rendszer belépésével a rugalmas időkezelés nehezebbé válik, hiszen az órarendet egyeztetni kell. Nehezebbé, de nem lehetetlennek. Ha az oktatás hatékonysága szükségessé teszi, megoldható a duplóra (például csoportmunka esetében), megoldható a folyamatos munka (például projekt- vagy projektorientált munka esetében), ahogy azt a gyakorlat bizonyítja.
Rituálék a tanítási órán

Az egyes tanítási órákhoz kapcsolódóan a nevelés története során különböző, a pedagógus és a tanuló iskolai életét egyaránt szabályozó, az intézmény hatalmát érzékelhető, ugyanakkor a napi tevékenységrendszert egyszerűsítő (mert döntést nem kívánó) viselkedésmódsok, rituálék alakultak ki.

Az egyik ezek közül a csengősőz, amely ma sok iskolában eltűnőben van. Rugalmas időszervezés esetén – közös megegyezés alapján – elég lehet vagy a tanár, vagy a gyerekek jelzése.

Különleges rituálék kapcsolódnak az első órához: az egyházi iskolákban az első óra imával kezdődik; az 1950-es években a napot friss, jókedvű közös énekkel kellett kezdeni; a mai iskolákban a hetes(ek) jelentése a leggyakoribb.

Egyre többször jelenik meg mostanában a hazai iskolákban a reformpedagógia hatására az osztálytanítós osztályokban a „reggeli kör”. Ennek lényege, hogy az oktatás megkezdése előtt valamennyien körben ülnek, beszélgetnek. Csak az beszélhet (beleértve a pedagógust is), akínél az osztály megállapodása alapján a „varázstárgy” van (egy szép kavics stb.). Az egyes tanulók közlésihez kérdésekkel, kiegészítésekkel lehet kapcsolódni – természetesen betartva a „játékszabályokat”. A feszültségek ily módon lehetséges oldása, az egymásra figyelő légkör megteremtése után kerülhet sor a tanítás-tanulás közös megtervezésére, majd az oktatásra.

Napközben – a csengetés mellett – a legfontosabb rituálé az óra elején és végén történő felállás, aminek több funkciót is szokás tulajdonítani. Részben a tanár üdvözletét jelenti, részben az óra elkezdéséhez, illetve befejezéséhez szükséges összeszedettséget segítheti elő. Az óra alatti jelentkezés, a közlésnél a felállás, a pedagógus megszólítási módjai stb. egyszerűsíthetik, egyértelműsíthetik az iskolai élethez való alkalmazkodási folyamatot.

Sok iskola a fent jelzett rituálékban ma már inkább merevséget, formalitást, elszürkítő jelzést érzelül, és másféle – a pedagógus és a tanulók közös megegyezésén alapuló – jelzésrendszer kimunkálására vállalkozik.

Az órarend

A tanítási órák heti vagy ciklusos rendjének kialakítása hagyományosan több szempont együttes figyelembevételével történik:

- intenzív szellemi munkára a hét második és harmadik munkanapja 9-től 11 óráig a legalakmasabb;
- a hasonló tartalmú, logikájú órák egymásutánja gátolja a feldolgozást, zavarja a felidézhetőséget, azaz feltételezi a homogén gátlás;
- a fizikai meghibásodást kívánó óra után nem célszerű finomabb mozgást igénylő foglalkozást betervezni;
- az egyes tantárgyak óráinak arányos heti elosztása az érdeklődés fenntartásának, a folyamatos gyakorlásnak, a rendszeres ismétlésnek egyik feltétele. (Geréb, 1962: 84–92.)
Természetesen ezeknek a szempontoknak a figyelembevételére a napi iskolai gyakorlatban a szándék mellett nagyon sok objektív és szubjektív helyi feltételről függ. Központilag a terhelhetőség felső határának jelzésére, az iskolai időbeli túlfáradás elkerülése érdekében csak a maximális napi óraszám meghatározott.

A gyerekek életét azonban jelentősen meghatározza a – nem ritkán nyomasztó mennyiségű – különórák köre is. Ezeknek az óráknak csak egy része szolgálja a diákok sokoldalú, az iskolai keretekbe nem férő fejlesztését (például karateedzés, klarinétóra), másik része, sajnos, az iskolai munka hiányosságai miatt válik szükségessé (korrepetálás a legkülönbözőbb tantárgyakból).


### A tanítási órák pedagógiai rendszere

Az utóbbi negyedszázadban a hagyományos óracentrikus szemléletmódban helyett egyre nagyobb hangsúlyt kap(ott) hazánkban a témacentrikus, a tanítási órák pedagógiai rendszerét központba helyező gondolkodásmód.

Az óracentrikus szemléletmóddal kapcsolatos legfontosabb fenntartások:

- a tanítási órá időbeli zártsága miatt gyakran vezet izoláltsághoz, ennek pedig a pedagógiai folyamat tartalmi, módszertani szétdarabolódása, olykor szétesése a következménye,
- az óra időbeli lehetőségeihez való igazodás ebben a mozaikos rendszerben nagy terhet ró a pedagógusokra (például „az órából való kifutás” réme).

Témacentrikus gondolkodásmód esetén egy-egy témán, egy-egy tartalmi egységen belül lehet meghatároznii az egyes órák funkcióját, az elérendő követelményeket, a feldolgozandó tartalmat, az alkalmazható szervezési módokat, módszereket, tanári és tanulói segédeket. Ebben az esetben eleve biztosított az órák közötti koncepcionális kapcsolat, s az órán, az egyes órák után szükségessé váló bármilyen változtatás ezen a gondolatrendszeren belül – az előzmények, a következmények, a belső kapcsolódások ismeretében – megalapozottan hajtható végre.

A témacentrikus gondolkodásmód egyik – nálunk legismertebb – változata a tematikus tervezés (vő.: XVIII. fejezet). De témacentrikus gyakorlat valósul meg az epochális és a projektoktatásban is. Ezért a tematikus tervezés mellett, azzal együtt, az epocha- és a projekttervezés tématervezés sajátos változatainak tekinthetők. (Hunyadyné–M. Nádasi, 2000.)
A tanítási óra menete

A tanítási óra menete sokféle lehet a körülményektől, a pedagógus hozzáértésétől függően, akár – mint a zárt oktatás esetén történik – magának tartja fenn a tanóratervezés és irányítás jogát, akár – a nyílt oktatás koncepciójával rokonszervezve – azt is fontosnak tartja, hogy a gyerekek valódi szerepet kapjanak a tanításianulási folyamat kialakításában.

A tanítási órák menete alapvetően azon múlik, hogyan vélekedünk a megismerési folyamatról, milyen pedagógiai eszköztárat tudunk mozgósítani a lehető legeredményesebb megoldás érdekében. (Eredményességen természetesen nemcsak a tudáselsajátítás szintjét értve, hanem az oktatás nevelő hatását is.)

A 18. századig a különböző leírásokban jól tükröződik az a meggyőződés, hogy az oktatás legfontosabb szakaszai: a leckeellenőrzés, a kikérdezés (amely sok esetben a kijelölt jó tanulók feladata volt), ezt követte a pedagógus részéről az új anyag bemutatása, magyarázata, s ezután került sor először az iskolában, majd otthon a gyakorlásra.

Ezt az általánosnak tekinthető – a hagyományokra épülő – menetet váltja fel fokozatosan a Herbart koncepciójára épülő, a tanítási óra menetét előíró, Rein és Ziller által rögzített elgondolás (1. táblázat).

Az oktatás menetére vonatkozóan később többféle elköpzelés született, összefüggésben azzal, hogy a (gyermeki) megismerésre vonatkozóan melyik szerző milyen ismeretelméleti és/vagy pszichológiai álláspontot fogadott el. (Vő.: IX. fejezet.)

**XIII.1. táblázat - A tanítási óra menete Herbart és követői szerint (Maskus, 1976: 118 nyomán)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Herbart</th>
<th>Ziller</th>
<th>Rein</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3. Asszociáció</td>
<td>3. Összekapcsolás</td>
<td>4. Rendszer: nyugvó eszmékelés, belehelyezés általános összefüggéseken</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Rendszer</td>
<td>4. Összefoglalás</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Az oktatás szervezeti keretei és formái (M. NÁDASI MÁRIA)

A hazai didaktikában az utóbbi 40-50 évben az ismeretszerzés (ezen belül a tények nyújtása, mai terminussal a tényekkel való szembesítés, az elemzés, az elvonatkoztatás, az általánosítás) és az alkalmazás egymással dialektikus kapcsolatban levő komplex fázisa mellett a rendszerezést és a rögzítést, az ellenőrzést, értékelést és az oktatás pszichikai feltételeinek megteremtését, a motivációt tekintettük az oktatás menetében megvalósítandó didaktikai feladatoknak. (Vö.: IX. fejezet.)

Az 1950-es évek terminológiaja szerint az óratípusok közül a vegyes típusú óra valamennyi didaktikai feladatot tartalmazta, s egyre inkább megmérédeled sablonszerint zajlott le, az új ismeretet feldolgozó, a gyakorló-, a rendszerező-, az ellenőrző óra egy-egy didaktikai feladatra való koncentrálat feltételezett. (Nagy S., 1965: 110–129, 156–176.)

A tanítási órák (elsősorban a vegyes típusú óra) merev struktúrájának oldására jótekonny hatással volt az 1960-ban kirobbant ún. Moszkalenko-vita, amely, ha elfogadható megoldást nem is kínált, de katalizálta azt a folyamatot, amely a didaktikai feladatok tekintetében is rugalmas megközelítés felé mozdította el a hazai didaktikai gondolkodást és gyakorlatot. (Moszkalenko, 1961.)

Az óratípusok helyett megjelent a szakirodalomban az óramodell fogalma, amelynek az a lényege, hogy az órák menetének a megtervezésekor az ismert didaktikai feladatok mellett jelentősnek kell tekinteni, hogy az óra milyen sajátos szerepet játszik a tanítási-tanulási folyamatban, hogy milyen az adott osztály sajátosságai, hogy milyen tanítási-tanulási eszközendrzer áll rendelkezésre, hogy a tanulók aktivitásának kiváltására milyen lehetőségek kínálkoznak. (Nagy S., 1986: 222–225.)

A pedagógiai pluralizmus körülményei között, amikor a materialista ismeretelmélet elfogadása nem kizárólagos, amikor a különböző pszichológiai, pedagógiai irányzatok tanulással való kapcsolatos állásponjátánál alapként való elfogadása már gyakorlat, amikor az egyes tantárgy-pedagógiaiakon belül párhuzamos nézetrendszerek élnek elfogadottan egymás mellett, nem nagyon indokolt még óramodell adása sem.

Arról van ugyanis szó, hogy a hazai didaktikai szakirodalomban leírt, a fentiekben jelzett didaktikai feladatok ugyan „érvényesek”, de a megismerési folyamatban nekik tulajdonított jelentőség a tanulással, a megértéssel, az elsajátítással, az alaktóképességgel kapcsolatos mögöttes nézetektől függően változhat; s az egyes didaktikai feladatokra vonatkozó ismeretek, feltételezéseink is változhatnak, bővülhetnek. A tanítási-tanulási folyamat elemei különböző hangsúlyokat kaphatnak az elsajátítás tartalmától, a tanulók előzetes tudásától, a helyzettől függően.

Ebben a helyzetben természetesen megnő a tudatosság szerepe a tanítási óra tervezésében, irányításában, és ezzel együtt növekszik a pedagógus személyes felelőssége a tanítási óra menetére vonatkozó döntéseivel kapcsolatosan.

**Az oktatás más szervezeti formái**

Az oktatás alapvető szervezeti formája – mint ezt már többször említtetük – a tanítási óra. Azonban a pszichológiai szempontokat jobban figyelembe vevő gyakorlatban egyre természetesebb – mint ahogy ezt az előzőekben konkrét példákhoz kapcsolódva már jeleztük –, hogy a tanítási órák mellett, helyett megjelennek a változó időtartamú tanítási alkalmak is.
Természetesen gazdag tevékenységrepertoárt biztosító, tehát sokirányú fejlesztést szorgalmazó iskolában egyre nagyobb szerepet kapnak a tanítási óraktól időtartamban, strukturáltságban eltérő, de lényegében tanítási órákat helyettesítő szervezeti formák is, mint a tanulmányi kirándulás, a múzeumi, könyvtári foglalkozás, az erdei iskolában eltöltött időszakok stb. Ezenkívül nagy jelentőségűek a tanítási órán kívüli szervezeti formák, mint a hagyományos vagy éppen megújuló vagy esetleg eltűnő házi feladat (vö.: X. fejezet), a korrekció és a tehetséggondozás különböző szervezeti formái (vö.: XVI. fejezet).

Összefoglalás

A mai hazai iskolarendszerben az oktatás domináns szervezeti kerete az osztály, domináns szervezeti formája a tanítási óra.

A közoktatásban több száz év alatt fejlődött ki a mai gyakorlat egy meghatározott, elsősorban a tömegoktatásra (vagy legalábbis az egységes oktatásra) koncentráló pedagógiai kultúra szolgálatában. Az utóbbi időszakban az egyén fejlődés-ifejlesztési szempontjait egyre inkább fontosnak tartó gondolatrendszerben mind az oktatás szervezeti keretei, mind szervezeti formái tekintetében sok változás történt, s további változások biztosra vehetők.

Feladatok

1. Készítsen szociometriai felmérést egy osztályban! A szociogramon rögzített állapotot hasonlítsa össze az osztályfőnök és a szaktanárok előzetesen megtudakolt, az osztály kapcsolatrendszeréről való feltételezéseivel. Kísérelje meg feltánni az egybeeséseket, az eltérések okait!


3. Végezzen megfigyeléseket, vizsgálatokat egy osztályban, és vesse össze a szerző megállapításaival!

4. Próbálja meg feltáni egy iskolában (megfigyeléssel, kikérdezéssel, dokumentumelemzéssel), milyen mód(ok)on és milyen eredménnyel kezelik az életkori és a szellemi fejlődés közötti eltérést!

5. Ha módja van, látogasson meg osztatlan és részben osztott iskolát, s figyelje meg az oktatás sajátosságait!

6. Tanulmányozzon és elemezzen órarendet a pedagógiai szempontok érvényesülése szempontjából!

7. Gyűjtsze a tanítási órákhoz kapcsolódó rituálékat, s vizsgálja meg, betöltik-e a nekik szánt szerepet!

8. Tájékozódjék valamely osztályban a gyerekek különőráival kapcsolatban! Próbálja meg feltáni a szülők, pedagógusok, gyerekek mögöttes motívumait!
9. Kisérjen végig egy tanárt egy nehéz tanítási napján. Gyűjtsé ki és rendelje időponthoz, körülményekhez a szellemi frissesség és a fáradtság jeleit! Próbálja megtudakolni, mennyire van mindenek tudatában a megfigyelt pedagógus!

Irodalom


JÁRÓ KATALIN (2001): Úton az osztálybeli összetartozás felé: összjáték. Gondolatok és tapasztalatok a szociometriai helyzetelemzés lehetőségeiről pedagógiai problémák kezelésében. In:


310
OKI, Dinasztia Kiadó, Budapest, 5–18.


14. fejezet - Az oktatás szervezési módjai (M. NÁDASI MÁRIA)

A fejezet témakörei

- A szervezési mód és a munkaforma értelmezése
- A frontális munka jellemzése
- Az egyéni munka lényege és változatai
- A párból folyó tanulás a gyakorlatban
- A csoportmunka sajátosságai
- A szervezési módok szimultán alkalmazásáról.

A szervezési mód és munkaforma értelmezése

A következőkben a frontális munkáért, az egyéni munkáért, a párból folyó tanulást és a csoportmunkát a pedagógus tevékenysége felől közelítve az oktatás szervezési módjainak, a tanuló szempontjából az oktatás munkaformáinak fogjuk nevezni. Ennek előzetes tisztázása azért szükséges, mert mind a nemzetközi, mind a hazai szóhasználat többféle.

A nemzetközi szakirodalomban előfordul a szociális forma vagy a módszer elnevezés használata is. Azok a szerzők, akik a szociális forma elnevezéssel élnek, a kifejezéssel csak egy – a társas kapcsolatrendszerben jelentkező –, bár lényeges különbséget emelnek ki. Azok a szerzők, akik a módszerek közé sorolással oldják meg a problémát, nincsenek tekintettel arra, hogy a frontális, az egyéni, a párból folyó tanulás és a csoportmunka alkalmazása maga is meghatározó tényezőnek tekinthető a módszerek kiválasztásakor, illetve hogy ugyanannak a módszernek különböző variánsai, sajátos kombinációi fordulnak elő a különböző szervezési módokban.
A frontális munka

A frontális munka lényege

A frontális munka – hagyományos értelmezésben, a zárt oktatás koncepciójánakm érvényesülése esetén – az a szervezési mód, amelyben az együtt tanuló/tanított gyerekek, ifjak tanulási tevékenysége párhuzamosan, egy időben, gyakran azonos ütemben folyik a közös oktatási célok érdekében. Alkalmazható az új ismeretek feldolgozásakor, alkalmazásakor, rendszerezések kor, rögzítésekor és az értékelés folyamán.

A frontális munkának ez a változata a gyerekek, ifjak egységes oktatása érdekében alakult ki. A közös tanulásban azonban csak azok a tanulók vesznek részt, akik tudnak és akarnak az oktatás közös menetében a pedagógussal együtt haladni, ezért ez a munkaforma ugyan minden tanuló számára biztosítja a tanulás lehetőségét, a feltételeit azonban nem.

Annak következtében, hogy a frontális munkában különböző lehet a tanulók oktatási folyamatban való részvételének intenzitása, nagyon különbözők lehetnek/lesznek tanulási teljesítményuk.

A frontális munka legtöbbször osztálykeretben zajlik, de frontális munka folyhat akkor is, ha több osztály számára szervezünk együttes oktatást (teamoktatás), ha több osztály tanulóiból alakítunk (nívő)csoportot, ha az osztály néhány tanulójával egyszerre, egyformán foglalkozunk. A frontális munkát leggyakrabban a tanítási órán alkalmazzák, de gyakorlatilag az oktatás bármely, a tanítási órán kívüli szervezeti formájában helye lehet. (Meyer, 1988: 182–235; M. Nádasi, 1986, vő.: XIII. fejezet.)

A frontális munka megjelenése a nevelés történetében

A gyerekek együttes tanításának gondolata Európában már a 17. században megfogalmazódott Comeniusnál, de szorgalmazása – a 18. század végén – Ignaz Felbiger apát nevéhez kapcsolódik, aki az akkor Poroszországhoz tartozó sziléziai Sagan városában dolgozta ki, vezette be őn. ságani vagy normarendszerét. A normarendszer alapelvei: az együttes tanítás elvé, az együttes olvasás elve, a tanítói kérdezés elve, a kezdőbetűzés és a táblázatba foglalás elve. (Mészáros, 1984: 75–82.)

Az öt elv közül a legnagyobb hatása az együttes tanítás elvének lett, amelynek lényege, hogy a tanító az együtt tanított gyerekekkel egyszerre, szándéka szerint ugyanúgy foglalkozik. „Ugyanazon osztály tagjainak ugyanazt kell látniok, gondolniok, hallaniok, lenniö” – írta Felbiger. (Idézi Mészáros, 1984: 78.)

Az együttes tanítás, jelenlegi nevén a frontális munka gyorsan elterjedt, meggyőkeresedett, a közoktatásban lényegében egyeduralkodóvá vált.

A frontális munka jelenleg is az oktatás domináns szervezési módja

A frontális munka arra az alaphelyzetre jött létre, amikor a pedagógust a tudás forrásának, szükség esetén a külső fegyelem biztosítójának tekintették, s amikor a gyerekek aktivitása a közvetített ismeretek befogadására, külső szabályok betartására, az engedelmeségére irányult.
Az oktatás szervezési módjai (M. NÁDASI MÁRIA)

Ebben az értelmezésben a frontális munka központja tartalmilag is, formálisan is a pedagógus. Ő közöl, kérdez, adja a feladatot, értékel, engedélyezi a gyerekeknek a közlését, a válaszolást, a feladat elvégzését. A direkt, ritkábban indirekt (feladatokon keresztül történő) irányítás tehát egyértelműen a tanár személyéhez kötődött. Ehhez a szereposztáshoz kapcsolódott a történetileg kialakult osztályi berendezés, amelyben a rögzített, párhuzamos padsorokban ülő tanulók mindannyian a (gyakran a katedrán álló, ülő) tanárra néznek, egymásnak csak a hátát látják, hiszen nincs, legálisan nem lehet dolguk egymással. Ebben a megoldásban természetes, hogy a motivált, a tanár „hullámhosszát vevő” tanulók érnek el jobb tanulmányi eredményeket, hogy közöttük versenyhelyzet alakul ki, amelyben az esélyek már előre világosak; s hogy a tanárral együtt haladni nem tudó vagy nem akaró, esetleg nagyszámú gyerek, ifjú minden szempontból leszakad. De ebben a megoldásban az is természetes, hogy mindezért főleg a tanulók tehetők felelőssé, hiszen a pedagógus tanított.

Érthető, hogy az így megjelenő frontális munkát az egyének különbözőségét hangsúlyozó, az egyének kibontakozását szorgalmazó, a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok többsége elvetette.

Ugyancsak a frontális munka egyeduralma ellen foglaltak állást azok a 20. század második felében kimunkált, empirikus kutatásokon alapuló tanítási–tanulási stratégiák, amelyek az oktatási folyamat tanulói teljesítményekben megjelenő hatékonyságát helyezték a középpontba (például az optimális elsajátítás elmélete vagy a programozott oktatás).

A frontális munka a maga eredményeivel, eredménytelenségeivel mégis az oktatás leggyakrabban alkalmazott szervezési módja lett, s maradt több mint kétszáz éven keresztül. Ez a következő, különböző források okai miatt alakult így:

• ez a szervezési mód teszi lehetővé a leggyorsabb tanítást (nem a tanulást!), így lehet „az anyagot elvégezní;”
• a tömegoktatás a frontális munkával a legolcsóbb;
• nagy osztálylátási esetében nem is lehet másképp tanítani;
• sok esetben megadja a pedagógusnak az együtt haladás, az átlátás illúzióját („a szemükből látom, hogy követnek”);
• módot ad a pedagógusnak a szereplésre;
• a frontális munka alkalmazásának külsődleges jegyeit saját iskolás éveik alatt a pedagógusok szociális tanulás útján elsajátították, túlnyomórészt erre a szervezési módra vannak követő – ha nem is mindig eredményes – mintái.

A jelenleg is dominánsnak tekinthető frontális munka azonban fontos sajátosságaiban már másmilyen is lehet, mint az eredeti változat, hosszú évtizedek alatt együtt módosult tapasztalatainkkal, pedagógiai, pszichológiai ismereteinkkel, alkalmazkodott a változó társadalmi viszonyokhoz, iskolával kapcsolatos elvárásokhoz.

A nyílt oktatás szellemében működő vagy a nyílt oktatás elemeit érvényre juttató oktatásban a frontális munka minőségileg más változata jelenik meg. Ebben a változatban a tanulók is részt vesznek (vethetnek) az együtt tanításban, folyamat tervezésében, alakításában; a kommunikációs rendszerben természettesé válhat a kölcsönösség nemcsak a tanárral, hanem a társakkal is; a közös gondolkodás nem az egyformán gondolkodást jelenti, hanem a gondolatcserét beszélgetésben, vitában, közös tevékenységben.
A frontális munka e változatában a hagyományos értelmezésben megadott jellemzők közül csak az érvényes, hogy a feldolgozott tartalom és az időtartam azonos, de nem szorítanak az azonos célok, nem kap szerepet az azonos ütem.

A frontális munka e változatára azonban csak a tanulók ismeretében, a tanulók sajátosságaira tekintettel nyilik lehetőség. És ez a változat nemcsak a tanulás lehetőségeit biztosítja a tanulók számára, hanem a feltételeit is.

A frontális munka hatása a résztvevőkre

A tanulók a frontális munka mindkét változatát szeretik, főleg társas jellege miatt. A szakirodalom érdekes jelenségekre is felhívja a figyelmet ehhez kapcsolódóan.

Jürgen Zinnecker szerint a hagyományosan értelmezett frontális munka során „kettős színpad” alakul ki. Az elülső színpadon játszódnak a fő események, azaz a tanár tanít, a vele együtt gondolkodó gyerekek figyelnek, jelentkeznek, válaszolnak, gondolkodnak; az oktatást követni nem tudó, nem akaró gyerekek sokszor a tanár figyelmére sem méltattat vagy csak szóvá ném tett hátsó színpadon végzik „melléktévékenységüket”, azaz levezetnek, álmodzódnak, szundikálnak stb. Amint valamilyen melléktévékenység az elülső színpadra kerül, mert a tanár reagál rá, megszakítja miatta a tanítási-tanulási folyamatot, a helyzet kimenetele többsélyessé válik, akkor az egész osztály felvillanyozódik, mindenki számára érdekes lesz, ami történik, hirtelen érdemes lesz ott lenni. (Zinnecker, 1978: 29–121.)

A melléktévékenységek okairól nyilatkozó tanulók véleményéből kitűnik, hogy azokat több körülmény is előidézheti a frontális munkában: unalom, nehézség a tananyaggal, a melléktévékenység végzésében talált őrömb, a tanár iránti ellenszenv kifejezése, a kielégítetlen alapszükségletek, „valamivel el kell verni az időt” stb. (Meyer, 1988: 66–72.) Ugyanakkor az is megállapítható, hogy bár a frontális munka valóban nagyon alkalmas (a lemaradás, a kívülmaradás lehetősége miatt) a melléktévékenységek kialakulására, megjelenési formáit, intenzitását, kiterjedését tekintve nagyon sok függ a tanár hozzáértésétől.

Azoknak a gyerekeknek a számára, akik a hagyományosan szervezett frontális munkában részt tudnak és akarnak venni az egységes oktatási folyamatban, illetve a nyílt oktatás keretében megvalósuló frontális gondolatszerében érintettek, ez a munkaformá intellektuálisnak sokirányúan fejlesztő lehet, hiszen a tanáron kívül egymástól is sok mindent (tényeket, megközelítésmódokat stb.), sokfélél tanulhatnak. A társak előtt zajló megnyilatkozások, értelemlenségek, konfliktusok, kommunikációs megnyilvánulások stb. szintén sokat mondhatnak mindenki számára, bár attól nem lehet eltekinteni a frontális munka egyik változatában sem, hogy az események, történések annak tanulságosak, aki arra éppen fogoként.

Érdekes feltételezést fogalmazott meg a frontális munkában érvényesülő hatásrendszerrel kapcsolatban Jakob Kounin, amikor 1970-es kutatásának eredményeként leírja a „hullámeffektust”. Eszerint a frontális munka történései úgy fejenek ki hatásukat a gyerekekre, mint ahogy a vízbe dobott kavics hatása a víz tükrén megfigyelhető. S bár a későbbi kutatások ezt a feltételezést nem erősítették meg, a napi tapasztalatban olykor jól körülhatárhatóan tetten érhető jelenség titka további kutatásokat inspirált (Heckhausen, 1974), s bizonyára fog még inspirálni.

A közvélemény szerint a frontális munka a pedagógus számára valamennyi szervezési mód közül a legkönnyebb, a „legkényelmesebb”, különösen a zárt oktatás körülményei között, amikor ő határozza meg a tananyagot, a tananyag-feldolgozás útját, módját. De valóban könnyű dolga van? Mit is csinál?
A zárt oktatás során, amikor a saját pedagógiai koncepciójának megfelelő oktatási menetbe akarja bevonni a gyerekeket:

- megpróbálja határok közé szorítani az együtt tanított diákok tevékenységvágyát, gondolkodását, képzeletét, figyelmét;
- irányított „oktatási” beszéletalakításokat folytat – legtöbbször – erre vállalkozó gyerekekkel;
- törekszik arra, hogy a jelentkezők szót kapjanak, de azok is sorra kerüljenek, akik ezt maguktól nem nagyon akarják;
- igyekszik elérni, hogy lehetőleg az hangozzék el, amit ő szeretne;
- minél több módszerrel, eszközözzel próbálja biztosítani az eredményességet (magyaráz, szemléltet, táblai vázlatot készít stb.); értékel;
- állandó harcban áll az idővel, s a sort még folytatni lehetne...

A pedagógus számára a frontális munka tehát hatalmas erőfeszítés, hiszen egyszerre kíván figyelemkoncentrációit és nagyfokú figyelemegyesítést különféle tevékenységet és feladatait megvalósítani, s ráadásul nemegyszer harcba, kisebb-nagyobb fegyelmezést és szövetségétől lehetségesnek kellene találnia az együtt haladni nem tudó, nem akaró gyerekekkel, ami mindennél fárasztóabb.

A nyílt oktatás megoldásaira nyitott kollégák számára sem kisebb feladat a frontális munka irányítása, de azáltal, hogy számíthatnak a gyerekek együttműködő támogatására az oktatás tartalmának, az oktatás menetének, módjának alakításában, erőiket érdemi – tartalmi és az egyes tanulókhoz kapcsolódó – feladatokra koncentrálhatják, nem kell terméketlen hadakozásokkal foglalkozniuk.

A frontális munka tehát egyáltalán nem „kényelmes” a pedagógus számára, ha szakmailag igényes. A félreértés abból adódik, hogy a frontális munkaszervezés „bírja el” a legtöbb szakszerűségét, a legtöbb pót- és látszatevőképes-ségét, s minden, kétszáz év alatt történt változás ellenére ennek a szervezési módnak a hagyományos megoldása alkalmazása a leginkább arra, hogy a felelősséget a tanulókra, a körülményekre hárítsuk, akár indokolt ez, akár nem.

Az egyéni munka

Az egyéni munka lényege és változatai

Az egyéni munka során az egyes gyerekek önállóan, egyénileg megoldandó feladatokat kapnak. Az egyéni munka alkalmazható új ismeretek szerzése, a korábban tanultak alkalmazása, rögzítése, rendszerezése, értékelése érdekében.

Az egyéni munkának több fajtája van:

- egyedül végzett munka,
- rétegmunka,
- teljesen egyénre szabott munka,
• részben egyénre szabott munka.

Az egéni munka gyakori változata az ún. egyedül végzett munka vagy frontálisan irányított egyéni munka. Ebben az esetben az egéni munka tartalma, tehát az önállóan elvégzendő feladat úgy kerül meghatározásra, hogy nem vagyunk tekintettel a tanulók feladatmegoldáshoz szükséges megalapozó tudására, az önálló feladatmegoldáshoz szükséges tanulási sajátosságok szintjére; s nem vagyunk tekintettel arra sem, hogy tartalmaz-e az egéni tanulási helyzet elég motiváló impulzust ahhoz, hogy a gyerek, az ifjú képes legyen az eredményes, kitartó munkára.

A gyakorlatban ezzel a változattal akkor találkozunk, amikor a tanulás folyamatában a gyerekek – akár egy osztály valamennyi tanulója – egymástól függetlenül ugyanazon a feladaton dolgoznak. Szélsőségesen fogalmazva: ez a helyzet, amikor egyesek még csak ugyanazt az instrukciót próbálják értelmezni, míg mások már el is készültek – jól, rosszul – a feladatmegoldással.

Az egyedül végzett munka hatékonysága fokozható, ha az egéni munka időszakában a nehézségekkel küzdő tanulók számára vagy legalább egy részüknek sikerül egyénre szabott segítséget nyújtani.

Az egéni munkának ez a változata tehát csak azoknak a tanulóknak biztosítja az elsajátítás lehetőségét és feltételeit, akikhez a feladat éppen szól, vagy akik olyan segítséget kapnak, hogy valóban tovább tudjanak lépni. Szórt teljesítményű gyerekcsoport esetén azonban világosan kell látni, hogy a tanulók egy részének az egyedül végzett munka csak a tanulás lehetőségeit kínálja fel, feltételeit nem biztosítja. Talán nem túlzás azt állítani, hogy az egéni munkának ez a változata inkább a tanulók pillanatnyi tudására és szintjére való tájékozódásra (leginkább diagnosztikus értékelésre) lenne alkalmas, mintsem fejlesztésre.

Az egéni munka másik, (még mindig) gyakori módja a rétegmunka. Ennek lényege, hogy a tanulók „képességeire” alapján az osztályt csoportokra osztják (általában padsoronként külön is ültetik, sokszor színvonalukat, gyorsaságukat kifejező nevet is adnak nekik, mint például csigák, sólymok), s ennek megfelelően kapnak az egyes rétegek nehéz, közepes vagy könnyű, egyénileg megoldandó feladatot.

Ezzel a megoldással több probléma is van. Első rögtön a gyerekek besorolása. A besorolás alapja a tanulók képességeiről való feltételezés, ami azonban ebben az esetben nem más, mint a tanulók szorgalmáról, teherbírásáról, tantárgyi teljesítményének szintjéről való benyomás alapján kialakult összkép, s több köze van a tanulókról kialakult előfeltevésekhez, mint a valódi gyermekismerethez. (Vö.: III. fejezet.) A másik probléma a vélt képességszint és a feladatok összeillesztése, hiszen például a „közepes képességűeknek közepes feladat” szituációja alig értelmezhető. A harmadik probléma, hogy a feladatokkal való alkalmazkodás a szinten maradást eredményezi. Nem mellékes probléma az sem, hogy a rétegmunkát a gyerekek nagyon gyakran skatulyázásként élik meg.

Rétégmunka esetén tehát az egéni feladat és a tanulók összeillesztése meglehetősen esetleges esetleges, így esetleges az is, hogy az egéni munka e változata kiknek biztosítja a tanulás lehetőségeit mellett a feltételeit is.

Abban az esetben, ha az egéni, önállóan megoldandó feladat meghatározásakor tekintettel tudunk lenni az egyes gyerekek előzetes tudásáról, feladatmegoldó szintjére, az egéni tanulási szituációnak motiváló hatására, teljesen egyéni szabott munkáról, ha hasonló szintű tanulók számára adunk azonos feladatot, részben egyéni szabott munkáról beszélünk. Utóbbi eset nem jelent állandó, merev besorolást, mert mindig az aktuális tanulási feladat szempontjából releváns sajátosságok mérlegelése alapján történik a csoportokba sorolás. A feladatmegoldás során a segítségnyújtás mind a teljesen, mind a részben egyéni szabott munkában személyre szóló, ezáltal az egéni munka e változatai a tanulók számára nemcsak a tanulás lehetőségeit biztosítják, hanem feltételeit is.
Az egyéni munka történeti szempontból

Az egyéni munkának a tanulói sajátosságokra nem figyelő változata, az ún. egyedül végzett munka azon a – zárt oktatás keretében megvalósuló frontális munkával kapcsolatban már vázolt – pszichológiai feltételezésen alakult ki, hogy az együtt tanított évfolyamok tagjai tanulási lehetőségeiket tekintve hasonlók, egyformán kezelhetők.

A 19. század második feléért és különösen a 20. század elejtől a fejlődésének vagy, a differenciális lélektan alapján már nem kérdés, hogy az azonos életkorú gyerekek a taníthatóság, tanulási jellemzőik tekintetében egyenileg nagyon is eltérők lehetnek. S a pedagógus, ha eredményes akar lenni, tudomástól veszi ezeket az egyed sajátosságokat, alkalmazkodik hezzük. Nem véletlen, hogy a reformpedagógiai irányzatokban az egyéni munka általában nagy jelentőséget kapott.

Az egyéni munka, egyéni tevékenység centrumba helyezése jellemző például Maria Montessori pedagógiájára. Koncepciójában a gyerek kibontakozásának feltétele a szükségleteinek megfelelő tevékenységlehetőségek gyakorlása. Ezért ehhez kialakította a szükséges eszközrendszert, s mai követői – az általa figyelmebe vett jellemzők alapján – ezt fejlesztik tovább. (M. Nádasi, 1997.)

A 20. század második felében mindazok az empirikus kutatásokon alapuló tanítási-tanulási stratégiák, amelyek az oktatás eredményességére koncentráltak, szintén az egyéni, konkrétan a teljesen egyénre szabott munkát helyezték előtérbe.

Ezek közül hazánkban nagyobb visszhangja a programozott oktatásnak volt. (Takács, 1978.) (Vö. a X. fejezetben írottakkal.)

Az egyéni munka a gyakorlatban

Az egyéni munkával kapcsolatos kulcsproblémák:

• az egyéni munkára alkalmas feladatok, tevékenységformák meghatározása;
• az egyéni munka során szükségessé váló segítség biztosítása;
• az egyéni munka értékelése. (Golnhofer–Nádasi, 1980.)

Az egyéni munka feladatainak meghatározása aránylag kevés gonddal jár, ha mindenki ugyanazt csinálja, vagy ha a feladatok meghatározása rétegekhez szóló, a tanulási folyamat eredményessége azonban – mint azt már a fentiekben jelzük – mindkét esetben több mint kétséges.

Ha a feladatok meghatározásokor a gyerek, az ifjú sajátosságait tekintetbe kívánjuk venni a fejlesztő hatás biztosítása érdekében, a következő megoldástípusok adódnak:

2. A nyílt oktatás egyes elemei érvényre juttató gyakorlatban vagy éppen a nyílt oktatás feltételei között a tanulók számára a feladatok közötti választás vagy az önálló feladatmeghatározás lehetővé tétele. Erre nyújt kiváló alkalmat a projektvagy a projektorientált oktatás. A reális választás feltételezi a tanuló önismeretét saját tudásáról, saját sajátosságairól. Ennek a tájékozottságnak a kialakulása spontán módon meglehetősen esetleges, ezért fontos, folyamatos pedagógiai feladat a tanulással kapcsolatos tapasztalatok értelmezésének segítése.

Az egyéni munka az elsajátítást, a tanulást szolgálja. Természetes, hogy vannak elbizonnyalakodások, elakadások, meg nem értések, félreértések. Éppen ezért rendkívül fontos a menet közbeni segítségnyújtás, akár a tanuló jelzésére, akár a tanár kezdeményezésére.

Az elakadásnak sok oka lehet. Például: nem megfelelő feladatot adtunk vagy a tanuló nem tudta, mit vállal; a gyerek nem olvasta végig az instrukciót vagy rosszul értelmezte azt; megerősítést vár; belefáradt; gyengül a motivációja; valamilyen tanulástechnikai, rögzítési bizonytalanság adódik.

A pedagógus segítségnyújtása minden ilyen esetben természetes mozzanat, egyébként azonos, megelőzés, gondolkodási rugalmasságot igénylő, a tanárt szellemileg igénybe vevő tevékenység. Hiszen nem elég azt felderíteni, hogy valójában mi a gyerek problémája, hanem ennek okára, okaira vonatkozóan is feltevéset kell kialakítani, s döntést kell hozni az adekvát segítési módra vonatkozóan is. S mindezt általában másodpercek alatt kell megmagdolni. Erre vonatkozólag fontos megemlíteni, hogy a tanár direkt segítése mellett (kiegészítő magyarázat, rávezető kérdés stb.) fontos a tanulási segédletek (füzet, tankönyv, lexikon stb.) önálló alkalmazására inspirálni a tanulókat, illetve lehetőséget adni arra, hogy azonos feladatok esetében a gyerekek egymásnak segítséget nyújtsanak.

Az egyéni sajátosságokra tekintettel levő feladatok meghatározása, a feladatmegoldás érdekében a segítségnyújtás különböző változatainak biztosítása valósítni tudjuk, hogy a tanulók a feladatok megoldásában járó eredményeket fognak elérni. Dilemmát jelenthet, hogy ezt a jó teljesítményt hogyan értékeljük, hiszen különböző szintű feladatok megoldásáról van szó. Az osztályozás hagyományos alkalmazása ebben az esetben tövűtra vihet. Ha mindenki arra a feladatra kap jó jegyet, amelyet éppen megoldott, a gyerekek szemében a követelmények teljes relavitivizálódása következik be. Ha külső, egységes követelményekhez viszonyítunk, az egyéni munka lényege visszaesik, elhanyagolja a tanuló laterális kultúráját. De ebben az esetben, ha úgy döntünk, hogy ez meg a kívántos szinttől? Kettes.) Az egyéni munkához kapcsolódó értékelésnél a viszonyítás alapja a tanulási folyamatban csaknem a tanuló előzetes szintje, fejlődésének kifejezése lehet. Emellett az is lényeges, hogy a tanulók valamennyien lássák, milyen követelmény teljes haladnak eltérő tempóban, különböző feladatokon dolgoznak, és tudatában legyenek annak, hogy ez így természetes. Az egyéni sajátosságokra tekintettel levő önálló munka értékelésének tehát nem adekvát módba az osztályozás, a világos javítás mellett a szévesegés (szóbeli vagy írásbeli) értékelés javasolható. Mindennél értékesebb lehetőség az önellenőrzés, önértékelés lehetőségének megteremtése, például a jó megoldást is tartalmazó feladatlapok, eszközök biztosításával.

Az egyéni munka hatása a résztvevőkre

Az egyéni munka „egységes vagy tömegváltozata”, tehát az egyedül végzett munka, valamint a rétegmunka a gyerekek számára ismételt szembeület jelenthet saját mindenki szintükkel. A fejlesztő hatás, a konkrét feladatokhoz, ezen keresztül akár a tárgyhoz, a tanuláshoz való pozitív viszony csak akkor jelenik meg, ha a feladat megoldásához megfelelő előzetes tudással, tanulási stratégiákkal rendelkezik a diákok, vagy a feladatmegoldáshoz egyéni segítséget kap. A többi tanuló esetében marad a stressz, marad a tovább romló önkép, a szembefordulás vagy éppen a közömbösség a feladattal, a tantárgy, a tanulással. S nagyon gyakran marad a szervezési módban is a mellékevélvénység.
Abban az esetben, ha a feladat teljesen vagy részben egyénre szabott, tehát a konkrét feladat sikeres kidolgozása, megoldása biztosan lehetséges, a többirányú differenciált nevelő hatás minden gyerek, ifjú esetében reális lehetőségként jön számára. Az egyéni munka e változatai mindenki számára biztosítják az előreélés lehetőségét önmagukhoz képest, úgy, hogy közben nem kényszerülnek az egymással, egymás ellen lélekromboló versenyre. Ezzel együtt világosan kell látnunk, hogy a tanulók többsége nem teljesít híve az egyéni munkának, a társas tanulási helyzetek motiváló ereje nagyobb számukra. Ezért fontos annak tudatosítása önmagunkban, hogy a tanulási folyamatból való kilépést s egyben a melléktevékenységek megjelenését is gátolja a tanári figyelem, megerősítés, segítségnyújtás.

A pedagógusok számára az egyéni munka szintén fontos tanulási alkalom, a dominánsan közvetett irányítás fontos gyakorlási lehetősége. Megismerhetjük a tanulók egyéni munka során feltáruló különböző sajátosságait; tapasztalatokat szerezhetünk a feladatmeghatározás, feladatvállalás fontos részletproblémái ról, mindezek eredményeképpen egyre gyakorlottabbak lehetünk az egyéni munka kijelölése, felkinálása, az egyéni munkára inspirálás, önálló egyéni kezdeményezések oktatása. Azt, hogy a tanulók többsége nem lelkes híve az egyéni munkának, a társas tanulási helyzetek motiváló ereje nagyobb számukra. Ezért fontos annak tudatosítása önmagunkban, hogy a tanulási folyamatból való kilépést s egyben a melléktevékenységek megjelenését is gátolja a tanári figyelem, megerősítés, segítségnyújtás.

A pedagógusok számára az egyéni munka szintén fontos tanulási alkalom, a dominánsan közvetett irányítás fontos gyakorlási lehetősége. Megismerhetjük a tanulók egyéni munka során feltáruló különböző sajátosságait; tapasztalatokat szerezhetünk a feladatmeghatározás, feladatvállalás fontos részletproblémái ról, mindezek eredményeképpen egyre gyakorlottabbak lehetünk az egyéni munka kijelölése, felkinálása, az egyéni munkára inspirálás, önálló egyéni kezdeményezések oktatása. Azt, hogy a tanulók többsége nem lelkes híve az egyéni munkának, a társas tanulási helyzetek motiváló ereje nagyobb számukra. Ezért fontos annak tudatosítása önmagunkban, hogy a tanulási folyamatból való kilépést s egyben a melléktevékenységek megjelenését is gátolja a tanári figyelem, megerősítés, segítségnyújtás.

A pedagógusok számára az egyéni munka szintén fontos tanulási alkalom, a dominánsan közvetett irányítás fontos gyakorlási lehetősége. Megismerhetjük a tanulók egyéni munka során feltáruló különböző sajátosságait; tapasztalatokat szerezhetünk a feladatmeghatározás, feladatvállalás fontos részletproblémái ról, mindezek eredményeképpen egyre gyakorlottabbak lehetünk az egyéni munka kijelölése, felkinálása, az egyéni munkára inspirálás, önálló egyéni kezdeményezések oktatása. Azt, hogy a tanulók többsége nem lelkes híve az egyéni munkának, a társas tanulási helyzetek motiváló ereje nagyobb számukra. Ezért fontos annak tudatosítása önmagunkban, hogy a tanulási folyamatból való kilépést s egyben a melléktevékenységek megjelenését is gátolja a tanári figyelem, megerősítés, segítségnyújtás.

A párban folyó tanulás lényege és változatai

A páros munka, elsősorban a spontánul kialakuló párok együtt osztályban jelentkeznek, hogy a pedagógiai szociális nevelést meghatározzák. A páros munka az egyéni munka és a társas tanulás közötti kötődés, hogy a pedagógiai szakirodalom ezt tutorrendszerű tanulásnak nevezi. (Thelen, 1969: 77–103.)

A párban folyó tanulás történeti szempontból

A páros munka, elsősorban a spontánul kialakuló párok együtt osztályban jelentkeznek, hogy a pedagógiai szociális nevelést meghatározzák. A páros munka az egyéni munka és a társas tanulás közötti kötődés, hogy a pedagógiai szakirodalom ezt tutorrendszerű tanulásnak nevezi. (Thelen, 1969: 77–103.)

A házai közoktatásban az elméletet megelőző először a gyakorlatban kapott szerepet, főleg az alsó tagozaton, valamint a magasabb évfolyamokon a tanulókismeretekében. A páros munka empirikus kutatásainak, elméleti elemzésének igénye a 80-as évek elején jelent meg (Balogh, 1982; Molnár, 1982; M. Nádasi, 1986; Szőllősné Szeszler, 1982), de kutatása nem terjedt ki későbbiekben. Ugyanakkor a páros tevékenysége a pedagógiai
Az oktatás szervezési módjai (M. NÁDASI MÁRIA)

...gyakorlatban egyre inkább előtérbe kerül, elég csak a kommunikáció-központú idegennyelv-tanítási koncepciók terjedésére és ezek munkaszervezési konzekvenciáira gondolnunk.

A hazai szakirodalom korábban inkább a tanulópárok kérdésével foglalkozott, tapasztalatcsere-jelleggel. A leíráson túl azonban nem nagyon jutott. E téren a külföldi szakirodalom inkább kínál szempontokat, hiszen a tutorrendszerek (tutor: segítő, pártfogó) már a közoktatásban is fontos szerepe kezd lenni.

A rendszer szülőhelye az Egyesült Államok, ahol a felsőoktatásban részt vevő hallgatókat páros kapcsolatban segítő tanárokat nevezték tutoroknak. Később az elnevezést kiterjesztették azokra a felsőbb éves hallgatókra is, akik a felsőoktatásban fiatalabb társaik segédei lennek. A tutorrendszer terjedése, átalakulása következtében Nyugat-Európában már az a megoldás is megjelent, hogy felsőbb évfolyamok hallgatói oktatói segéderőként kapcsolódnak be a felsőoktatás feladataiba. A következő lépés az volt, hogy szaktárgyi tutorképzés indult a felsőfokú képzésben, reagálva arra a társadalmi igényre, hogy a közoktatás által előidézett tanításitanulási kudarcokat, problémákat iskolán kívüli szakértők segítségével megoldani a szülőknek, gyerekeknek.

A páron folyó tanulás a gyakorlatban

A páros munka folyhat a zárt oktatás körülményei között is, amikor mind a párok összetételének mérlegelése, mind a feladat meghatározása a tanár hatásköré.

Abból kell kiindulni, hogy csak akkor érdemes a gyerekek, ifjuk számára közösen megoldandó feladatot adni, ha mindketten akarnak és tudnak a közös munka szabályai szerint egymással dolgozni.

Korábbi kutatási eredmények alapján a párok kívánatos összetételének az tekinthető, hogy a párok kialakulása rokonszenvi alapon történik, ugyanakkor tanulmányi tekintetben a pár tagjai között a különbség csekély. Az ilyen párok esetében nagy a valószínűsége annak, hogy a páros munka mind az együttműködés módjában, mind oktatási eredményében mindkét fel számára fejlesztő lesz.

A feladat meghatározásakor alapszempontok lehet tekinteni, hogy a párlakulmányi munkára serkentő szerepe csak akkor jelenik meg, ha a megoldás esélye belátható, ha a tanulók a közös munkának értelmé látják.

A nyílt oktatás elemeit vagy a nyílt oktatástelfogadó pedagógiai gyakorlatban a munkára, tanulásra saját elgondolásukból szerveződő párok esetében komoly energiáját mozgósítása várható.

A páros munka – feladattól függően – szolgálhatja egyszerűen az oktatás változatosabbá tételet (ha a párok számára egyforma vagy egyszerűen csak más feladatokat adunk), de alkalmazható a differenciált fejlesztés érdekében, ha a feladatok meghatározásakor vagy felkínálásakor erre a szempontra tekintettel tudunk lenni.

A tanulópárok összetételében a spontán választások mellett életünk olykor tanári javaslattal is. Ha a közös tanulás lassan egymás elfogadásához vezet, megteremthetjük a természetes kölcsönös kapcsolatok a különböző tanulórétegek között. Érdemes arra is tekintettel lenni, hogy a különböző tanulók különböző területeken lehetnek erősek. Egymás kölcsönös segítsége nagy nevelési lehetőség.
Különösen értékes és eredményes lehet, ha a tanítási órán is – már az elsődleges elsajátítási folyamatban – lehetőséget adunk tanulópárok működésére.

**A pároban folyó tanulás hatása az érintettekre**

A páró **páros munka** fontos lépcsőfok a gyerekek számára ahhoz, hogy az együttműködésben tapasztalatot szerezzenek. Abban, hogy ezek a tapasztalatok pozitívára legyenek, döntő a számukra is fontosnak tartott feladat, a pedagógus segítőkészsége, s hogy valóban közös munka folyjék. Mindezek hiánya esetén a páros munka folyamán is előfordulhatnak melléktévékenységek, hiszen a páros munka csak nagyon értékes eszköze az oktatásnak, de korántsem csodaszer. (Szabó J., 1996/97.)

A pedagógus a páros munkában új oldalukról ismerheti meg tanítványait. Míg a frontális munkában dominánsan a vele való viszonyuk volt észlelhető, az egyéni munkában inkább a feladathoz való viszonyuk, a páros munka a kortárs kapcsolatokban „mutatja meg” a tanulókat. Ezek az információk a nevelőmunka egészében jól kamatoztathatók. Előfordul természetesen, hogy a pedagógusnak az indirekt – feladatok és társak által történő irányítás megfigyelő helyzetét átmenetileg fel kell adnia, és a direkt segítés váló szükségessé, akár tanulási, akár társas problémák miatt. Ez a tanárhoz naprakész tájékozottságot igényel mind a szakterület, mind az osztály, az aktuális csoport kapcsolatrendszerét illetően, s felkészültséget feltételez szociálpszichológiai problémák, mindenekelőtt konfliktusok kezelésében is. (Hunyadyné–Szekszárdi, 1998.)

A **tanulópár jelentősége** a mindkét tanuló által szerezhető szociális és tanulási tapasztalatok miatt alig becsülhető túl, bár ezek a tapasztalatok különböző jellegűek. Ezt azért érdemes hangsúlyozni, mert jobb ezen gyerekek szülei – mint ilyen helyzetben különösen érintettek – gyakran gondolják úgy, hogy segítő gyermekük csak az idejét fecsérli. Ezért szemben ki kell emelni, hogy a tanító fél sokszor maga is csak magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét. A pedagógus szerepe általában abban jelenik meg, hogy törekszik a pozitív visszajelzésekre, mindkét gyereket további erőfeszítésre ösztönözi, illetve az eredményes együttműködéshez szükség esetén segítséget ad.

**A csoportmunka**

**A csoportmunka lényege**

A csoportmunkában 3-6 fő közös munkában old meg kapott vagy vállalt feladatot. A csoportmunka alkalmazható az új anyag feldolgozása, az alkalmazás, a rögzítés, a rendszerezés és ritkábban az értékelés során.

Oktatásban való alkalmazása – a hatékonyságot szem előtt tartva – azoknak a gyerekeknek, íjakkak a körében javasolható, akik a közös munkában tudnak és akarnak az együttműködés normához igazodni. (Buzás, 1974, 1980; Meyer, 1972; M. Nádasi, 1986.) Az együttműködés tanulására –
mintegy az oktatásban folyó csoportmunka, a gondolatcsere előzményeként – jó alkalom lehet a csoportos játék, sport vagy egyéb tevékenység.
(Ruzsa, 1998.)

A csoportmunka történeti szempontból

A csoportos tevékenység mint a tanulói alkotó aktivitás biztosításának szervezési módja (a frontális munkával szemben) néhány reformpedagógiai irányzat kedvelt megoldásmódja. Mindenekelőtt Cousinet, Petersen és Freinet munkásságára érdemes ezzel kapcsolatban gondolnunk.

A magyarországi, reformpedagógiai hatásokat integráló és eredeti megoldásokat felmutató iskolák, így mindenekelőtt Domokos Lászlóné Új Iskolája, Nemesné Müller Mártá Családi Iskolája, valamint a szegedi Cselekvés Iskolája szintén felismerték a csoportmunkában rejlő lehetőségeket, és alkalmazása az iskolák eszközrendszerében előkelő helyen szerepelt.

A hazai pedagógiában ezeknek az iskoláknak a megszűnése, megszüntetése után (az utolsó a sorban az Új Iskola volt 1948 augusztusában) a reformpedagógiai gondolatokkal együtt a csoportmunka is kiszorult az oktatás gyakorlatából. (Mérei, 1948: 22.)


A csoportmunka kutatása, a tanulságoknak a gyakorlat számára történő közvetítése arra irányult, hogy feltárja a csoportmunka alkalmazhatóságát a zárt oktatás körülményei között. Megállapítható, hogy a csoportmunkát a gyakorlat elég nehezen fogadta/fogadja be a hagyományos oktatási eljárások közé. Ezzel szemben az innovációs lehetőségekkel bátrabban élő, a nyílt oktatás elemeit vállaló iskolák gyakorlatából a csoportmunka alkalmazása ma már nem hiányzik.

A csoportmunka a gyakorlatban

Az egyik alapkérdés a csoportok kialakítása/alakulása. Csoportokat létrehozhat a tanár különböző szempontok szerint (például a gyerekek szociális kapcsolatrendszerére, érdeklődése, ülésrend vagy éppen esetleges szempontok alapján), akáthatnak a gyerekek, ifjak, de a csoportosszetétel képzeleti közös megbeszélés tárgyát is.

A csoportalakítás szempontjai többfélék lehetnek, s gyakran érdemes egyszerre is többfélélt figyelmelembe venni. Milyen szempontok jöhetnek számába? A gyerekek tanulmányi szintje, érdeklődésük, speciális képességeik, a társas kapcsolatrendszérben elfoglalt helyük, szociális sajátosságai, pályairányultságuk stb. A pedagógiai helyzetétől függetlenül ajánlott csoportalkítási szempont nincs.

A csoportképzéssel kapcsolatban rendszeresen visszatérő kérdések: legyen-e a csoportnak vezetője; állandó vagy változó összetételű csoportban dolgozzanak-e a diákok?

Az oktatásban megvalósuló csoportmunka akkor teljes értékű, ha a csoport tagjait kölcsönös függéssé, felelősségi és ellenőrzési viszonyok kapcsolják össze a közös feladatmegoldás során. Ezt az alaphelyzetet sérti a formális, választott csoportvezető műkódése, hiszen a kölcsönosség, a belső
Az oktatás szervezési módai (M. NÁDASI MÁRIA)

eyensúly megbillen. Ezzel természetesen nem a csoporton belüli káosz mellett szólunk. Arra lehet számítani, hogy a csoport működése közben mintegy kitermelődnek egy „szakértők” (aki leggyorsabban tud írni, akinek legjobb a helyesírása, akinek legjobb a kézügyessége, aki a legjáratosabb az adott tantárgyban, témakörben stb.), akiket a csoport a számukra legmegfelelőbb feladattal bíz meg, amíg szerepkőben valóban jól funkcionálnak.

Ami a csoport állandó vagy változó összetételét illeti, a szerzők többségével egyetértenye egyetértve a tartós együttműködés tekinthető jobbnak, az egymás között kibontakozó közvetett nevelő hatások intenzitása érdekében. Ez nem zárja ki a pedagógiai indokolt változtatásokat (például a klikkesedés megelőzése, a csoporton belüli rossz légkör, a gyenge együttműködési szint száműthet ilyenek).

A csoportmunka feladatainak meghatározása alapján adottak az oktatási móddal élénkített szervezésre először, hogy alkalmazásának milyen funkcióit szánunk. Dönthetünk úgy, hogy e szervezési móddal élénkítjük az iskolai élet mindennapjait. Akkor elég arra gondolnunk, hogy a csoportfeladatok valódi gondolatcserét igényeljenek, a tervezett idő alatt feldolgozhatók legyenek, s hogy a beszámolók az együtt tanuló gyerekek, leggyakrabban az osztály közös tudását gyarapítják. De dönthetünk úgy is, hogy a csoportmunkát a differenciálás, az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő fejlesztés érdekében alkalmazzuk. Ebben az esetben a feladatok meghatározásakor – az említettek mellett – fontos szempont, hogy a tanulók valódi ismereteinél, bennük és az ismeretek közötti gyarapításon alapuljanak.

A nyílt oktatás keretei között vagy a nyílt oktatás elemeit beemelő gyakorlatban a talál Durham, ahol az egység megfelelő feladattal bízható érdeklődés kialakítására, alaposan tanuló közös tudását gyarapítják. (Részletesen lásd: M. Nádasi, 1986, 2001.)

E teendők közül a többi szervezési módját a leginkább eltérő tevékenységet igénylő feladatok a pedagógus szempontjából: feladatok a csoportmunka időszakában; a csoportmunka értékelése.

324
A pedagógus feladatai a csoportmunka alatt

A csoportok önálló munkája során a pedagógus nem léphet ki az oktatási folyamatból. Hogy mi a teendője, azt az egyes csoportok munkájának megfigyelése, illetve a csoportok jelzései (sokszor csak egymás közötti metakommunikációs jelzései) alapján döntelni el.

A csoportok együttműködésének jellege elsősorban azon múlik, hogy a csoporttagok mennyire fejlettek az együttműködés szempontjából, illetve hogy kerül-e sor a csoporton belül konfliktusokra. E két szempont alapján a csoportok a következő típusokba sorolhatók:

• **konfliktusmentes, alkalmazkodó csoport:** a csoportok között személyes ütközés nincs, az együttműködés normáihoz valamennyi alkalmazkodnak, a közös munkában ennek megfelelően intenzíven, szervezetten vesznek részt;

• **konfliktusos, alkalmazkodó csoport:** a csoportok között vannak személyes ütközések, de a csoportok alkalmazkodni akarnak az együttműködés normáihoz, s konfliktusaikat végül az együttműködés céljának, folyamatainak rendelik alá; a feladattal célerősen, egyre nagyobb szervezettséggel foglalkoznak;

• **konfliktusos, részben alkalmazkodó csoport:** a csoportok között vannak személyes ütközések, s a csoportok eltérő fejlettségűek az együttműködés normáihoz való igazodás érdekében, s konfliktusaikat a feladat teljesítményének felülvizsgálása alapján foglalkoznak;

• **konfliktusos, nem alkalmazkodó csoport:** a csoportok közötti ütközéseket főleg az táplálja, hogy a tanulók között nagy különbségek vannak az együttműködés normáihoz való igazodás szempontjából, s a kevéssé fejletteképpen képesek a meghatározó belső erőt; a feladattal való foglalkozás epizodikus, mintegy a belső ellenzékek ellenére folyik;

• **konfliktusmentes, nem alkalmazkodó csoport:** a csoportok jól megérzik egymást, valamennyi fejletlen az együttműködés szempontjából, a feladattal gyakorlatilag nem foglalkoznak.

Kivánatos, hogy a pedagógus valamennyi csoport esetében szemmel tartsa a csoportmunka tartalmát; konfliktusok esetében – szükség esetén – az együttműködés szempontjából fejlettebb tanulók poziciót erősítse; a munkában nem vagy nem megfelelő szinten részt vevő tanulók számára más, tanulásra jobban inspiráló szituációt teremtsen akár a feladat megváltoztatásával, akár az együttműködésben való alkalmi bekapcsolódással, akár a csoportok átszervezésével, akár a csoportmunka szempontjából éretten tanulók számára páros vagy egyéni feladat meghatározásával. Fontos szempont, hogy a csoportmunka nem önmagáért való „játék”, nem egyszerűen „technika”, hanem a tananyag feldolgozásának sajátos fejlesztő értékeket tartalmazó útja.

A pedagógus feladatai a csoportmunka értékelésében

Az értékelés a csoportmunka esetében is érzékeny kérdés. Az értékelés akkor értelmezhető jól a tanulók számára, ha a csoport beszámolója után azonnal sor kerül rá. A csoport teljesítményének szöveges szőbéli értékelése kivánatos, kiterve mind a teljesítmény sajátosságaira, mind a csoport együttműködési jellemzőire. (Az osztályozás a csoport teljesítményével kapcsolatban nem értelmezhető.)
A csoportmunka hatása a résztvevőkre

A jól szervezett – tehát a tanulók kapcsolatait és együttműködésében való fejlettségüket akceptáló – csoportmunka mind az egyes tanulókra, mind az osztályra pozitív hatással van.

A gyerekek, ifjak megtanulnak figyelni, hallgatni egymással, vitatkozni egymással; gyakorlatot szereznek a munkamegosztásban, az idővel való gazdálkodásban; tapasztalatot szereznek az önálló tanulás mások által alkalmazott eljárásairól; élénnyeket szerezhetnek – olykor a tanár segítő beavatkozásának eredményeként – a konfliktusok kortárs csoportokban való megoldásának módjairól; a tanulási folyamatban új oldalról ismerik meg társaikat, s fontos tapasztalatokat szereznek önmagukról („korrektív szociális élmény”) stb.

Az együtt munka során szerzett tapasztalatok révén átalakul az osztály társas kapcsolatrendszere, az első szakaszban változóan felbomlik a régebbi közcsönő kapcsolatok egy része, majd újra struktúrálódik és sűrűsödik a társas mező. Ez pedig az oktatás, a tanulókval való bánásmód szempontjából döntő, hiszen ismeretes, hogy az informális kapcsolatrendszert egyben a pedagógia „hírközlés csatornarendszere” is.

Kutatási eredményekkel is alátámasztható tapasztalat, hogy a csoportmunka alkalmazására vállalkozó pedagógusokat általában jó ideig nagyon zavarja, hogy el kell szakadniuk a hagyományos frontális munkában kedvelt illúziójuktól, miszerint mindenki előrehaladását, figyelmét, gondolatait uralják; hogy a csoportmunkában a közös megbeszélés alapjával, helyzet- és helyváltoztatással jár; hogy bizonytalanul mozognak a feladatok nehézségi fokának, időigényességének meghatározásában; hogy az órán nem direkt, hanem dominánsan indirekt irányítás a feladatuk. Ráadásul az együttműködés és a feladatmegoldás szempontjából különböző típusú csoportokkal való, tartalmában, jellegében eltérő direkt irányítási periódusok előre teljeséggel bejósolhatóak, s mindegy nagy rugalmasságot, állóképességet feltételez. (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989: 90–100.)

A szervezési módok szimultán alkalmazásáról

Az előzőekben a frontális munkáról, az egyéni munka különböző változatairól, a párból folyó tanulásról és a csoportmunkáról volt szó. A szervezési módok melletti döntést az alkalmanként elérendő nevelési-oktatási célok, a tananyag jellege, a tanulók sajátosságai, illetve az ezekről való
Az oktatás szervezési módjai (M. NÁDASI MÁRIA)

ismereteink, a rendelkezésre álló idő, az oktatás körülményei, a kész vagy megteremtendő segédletek köre, az aktuális tanár-tanuló viszony, a pedagógus felkészültsége, az érintettek (tanár és tanuló) aktuális testi-lelki állapota befolyásolja.

Az iskolai gyakorlatban nem célszerű úgy gondolkozni, hogy egy-egy alkalommal csak az egyik vagy csak a másik szervezési módot érdemes alkalmazni, hiszen egyfelől az egyes gyerekek tanulási lehetőségei függenek a munkaformáktól, másfelől egy-egy szervezési mód kizárólagos alkalmazása a pedagógiai határokon és egységes alkalmazása kevésbé vágyják a gyerekek. A szervezési módok változatossága mellett a szervezési módok szimultán, párhuzamos alkalmazása lehet a leginkább célravezető.

Elgondolható tehát – és természetesen megvalósítható is –, hogy egy osztályban csoportok mellett páros munkában, teljesen egyénre szabott munkában is tanulnak a gyerekek; hogy az osztály tanulói páros munkában dolgoznak, de olyan tanulók is vannak, akik részben egyénre szabott munkában oldják meg feladataikat stb. Arra is szükség lehet, hogy miközben az osztály frontálisan tanul, olyan diákok, akiknek ez a közös szint már/még biztosan nem megfelelő, teljesen egyénre szabott munkában dolgozzanak. Csak a szimultán tanulásszervezés garantálja, hogy a tanulók szintjüknek, sajátosságainak megfelelő munkaformában tanuljanak, s hogy ezáltal a munkaformák sajátos hatásrendszere valóban hatékonyan érvényesüljön.

Amire feltétlenül gondolni kell: a frontális munka a pedagógus közvetlen irányítását feltételezi, a többi szervezési mód indirekt irányítású, bár a direkt irányítási akciókra (a segítségnyújtások alkalmával) is gyakran szükség van. Ne nagyon tervezzünk tehát olyan órát, ahol egyszerre (szó szerint egyszerre) kellene vállalkoznunk folyamatos és alkalmankénti direkt irányításra is. A különböző indirekt irányítású szervezési módok szimultán alkalmazása annál inkább javasolható, ez a megoldás nem jelent elviselhetetlen terhet a pedagógus számára.

A szervezési módok, munkaformák megválasztása tekintetében oktatási alkalomról alkalomra döntési helyzetbe kerülünk.

Természetesen másféle döntést kell hoznunk, ha a különböző munkaformák alkalmazásával az oktatás változatosságát akarjuk elérni, vagy ha a differenciált, a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő fejlesztés érdekében döntünk valamelyik/valamelyek mellett a zárt oktatás koncepcióján belül. Az utóbbi esetben a döntést befolyásolja az egyes tanulók

- továbbhalkodásához szükséges tudásának színvonalá; motiváltágossága, motivációs érzelmesége;
- önálló tanuláshoz szükséges jártasságainak, készségeinek, szokásainak, képességeinek szintje;
- pedagógussal, illetve társaival való együttműködési készsége, képessége;
- társas helyzetének jellemzői. (Részletesebben lásd: M. Nádasi, 2001.)

Míg a változatosság érdekében elég, ha a feladatok „mások”, „másfélék”, a differenciálat olyan feladatok szolgálják, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók ismeretszerzésében, alkalmazásában továbbléjenek az egyéni vagy a társakkal való együtttes munka eredményeként, szükség esetén tanári segítséggel. De a döntést befolyásolhatja az is, hogy határszervezésében, nevelő hatásában mást várhatunk az egyes szervezési módok alkalmazásától.
Természetesen a szervezési módok szimultán megjelenésére lehet számíthat akkor is, ha a differenciatás a nyílt oktatás koncepciójának megfelelően zajlik, s az övezérelt fejlődés körülményeinek megteremtése érdekében a szervezési módok meghatározása, vállalása erősen függ maguktól a tanulóktól. (M. Nádasi, 2001.)

Összefoglalás

Az oktatás neveléstörténet során kialakult munkaformái/szervezési módjai: a frontális munka, az egyéni munka, a párban folyó munka és a csoportmunka. Közös jellemzőjük, hogy a társadalmi, gazdasági feltételek változása, az emberről való tudás fejlődése, az iskola, az oktatás funkciójáról való gondolkodás eredményeképpen ezek a megoldásmódsok is változtak, jól jellemezhető variációik alakultak ki.

Mint azt már a kifejtés során rendszeresen jeleztük, a szervezési módok/munkaformák megjelenése, funkciója eltérő lehet, a pedagógus feladatai másfélék, ha a zárt vagy ha a nyílt oktatás szellemében folyik az oktatás.

Zárt oktatás során az oktatási folyamat tervezését, szervezését, irányítását, értékelését, mindezen belül a munkaformák meghatározását szakmai kompetenciájánál fogva a pedagógus tartja kézben.

A nyílt oktatás vagy a nyílt oktatás sajátosságaival rokonszervező gyakorlat keretében az oktatási folyamat alakításában a tanulók saját fejlődésükért, önmagukért felelősségükönél fogva több vagy éppen meghatározó szerepet kapnak, tehát a szervezési módok megjelenését is befolyásolhatják. Ez a mai magyar közoktatásban nemcsak hogy nem általános, hanem nagyok is lassan teret hódító gyakorlat. Érthető, hiszen a mai pedagógusok többsége még a zárt oktatás körülményei között nőtt fel, erről szerzett (tanulóként is) tapasztalatokat. Ez azonban nem jelenthet azt, hogy nem tudunk továbbépíteni, nem tudunk beletanulni a nyílt oktatáshoz szükséges pedagógiai megoldásmódkobba – ha hiszünk ennek jelentőségében. Márpedig ennek megvalósítása meghatározza az oktatást és az oktatások minőségét, az utóbbiakban megvalósítása a pedagógus szerepét jelenti.

Feladatok


a) A kollégák rangsorolták a szervezési módokat a következő módon: azok a munkaformák, amelyek a legnagyobb energiát igényelnek, szűkebb területen találhatók. Értelmezné meg az így kapott eredményeket!
Az oktatás szervezési módjai (M. NÁDASI MÁRIA)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1. hely</th>
<th>2. hely</th>
<th>3. hely</th>
<th>4. hely</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Frontális munka</td>
<td>27</td>
<td>15</td>
<td>14</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Csoport munka</td>
<td>43</td>
<td>22</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Egyéni munka</td>
<td>16</td>
<td>17</td>
<td>16</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Páros munka</td>
<td>1</td>
<td>17</td>
<td>19</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

b) A fegyelmezési problémák felől közelítve a kollégák a szervezési módokat a következőképpen látják:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Ranghelyek</th>
<th>Nincs fegyelmezési problémája</th>
<th>Nem értékelhető</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Frontális munka</td>
<td>10</td>
<td>18</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Csoport munka</td>
<td>52</td>
<td>1</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Egyéni munka</td>
<td>1</td>
<td>19</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Páros munka</td>
<td>10</td>
<td>12</td>
<td>25</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>pedagógusok</th>
<th>tanulók</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Frontális munka</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Csoport munka</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Egyéni munka</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Páros munka</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

c) A szervezési módok pedagógusok és tanulók általi kedveltségét a kollégák a következőképpen rangsorolták:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Ranghelyek</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Frontális munka</td>
<td>pedagógusok</td>
</tr>
<tr>
<td>Csoport munka</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Egyéni munka</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Páros munka</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2. Készítsen szelektív jegyzőkönyvet frontális szervezésű tanítási óráról! Válaszszon az alábbi megfigyelési szempontok közül:

- „Elülső és hátsó színpad” a tanítási órán.
- Egy tanuló megfigyelése az órán.
Szociometriai felmérést olyan osztályokban, melyekben dominánsan frontális munka folyik, és olyan osztályokban, amelyekben gyakori a csoportmunka! Milyen különbségek vannak, és miből adódhatnak ezek?

4. Gyűjtsön információkat arról, hogy viszonyulnak a tanulók és a tanárok a különböző szervezési módokhoz! Gondoljon arra, hogy a különböző életkorú és a különböző tanulmányi teljesítményű gyerekek, íjük körében eltérő véleményekkel találkozhat!

5. A tanulók melléktevékenységére minden szervezési módban sor kerülhet. Próbálja meg kinyomozni konkrétan tapasztalt melléktevékenységek okait, fogalmazzon meg feltevéseket – saját tapasztalatai és a tanulókkal való konzultációk alapján – arra vonatkozóan, hogyan lennének ezek megelőzhetők, elkerülhetők?

6. Készítsen interjút gyakorló pedagógussal arról, hogy milyen szempontokat mérlegel, mennyire tudatos, amikor az oktatásban a szervezési módok alkalmaszása mellett dönt!

Irodalom


MÉREI FERENC (1948): A falakon belül. (A neveléstudomány feladatai.) Köznevelés, 22.


1978. 29–121.
15. fejezet - A pedagógiai értékelés (GOLNHOFER ERZSÉBET)

A fejezet témakörei

- Az értékelés fogalma, funkciói és szintjei
- Értékelési modellek
- Külső és belső értékelés
- Értékelés a tanítási órán
- Megítélés, becslés, mérés
- Mérésmetodológiai követelmények
- Értékelők, önértékelők.

Bevezetés

Gyermekként, tanulóként mindenkit sokszor, sokféle formában értékeltek, s űr maga is értékelt másokat. Valószínűleg mindenki átélt ennek pozitív és negatív hatásait, jóleső örömmel nyugtázta a dicséretet, megsokszorozta erőfeszítéseit az elismerés, esetleg egy rosszabb osztályzat, vagy nehezen vette rá magát, hogy értékelje barátja iskolai dolgozatát, tanárainak tanítási módszereit. Mindeközben azt is tapasztalhatta, hogy mennyire összetett tevékenység, jelenség az értékelés. E fejezetben megpróbáljuk a pedagógiai értékelés értelmezése után bemutatni, hogy napjainkban milyen hangsúlyeltolódások alakultak ki az értékelés funkcióiban, hogyan bővült az értékelés tárgya, milyen típusai terjedtek el, a tanítás során mire érdemes figyelni a pedagógusnak és a tanulónak, milyen mérésmetodológiai kérdések vetődnek fel az értékelés kapcsán. Az általánosabb témák áttekintése után főként a tanításhoz közvetlenül kötődő értékelési problémákra koncentrálunk úgy, hogy a pedagógusok és a tanulók szempontjait is érvényesítsük. Fejezetünk témája sok szálal kötődik a kötet többi témájához, különösen az oktatás céljával, az oktatás folyamatával, a szervezési módokkal, az oktatási módszerekkel és az oktatás tervezésével foglalkozó részekhez.
Az értékelés fogalma, funkciói és szintjei

Az értékelés értelmezésének változásai, az értékelés fogalma

Hagyományosan a pedagógiai értékelés a tanításhoz kapcsolódott. Döntően tanulóra irányuló tanári tevékenységként jelent meg, és következményei alapvetően a tanulókat érintették. (Jó jegyet kapott, megdicsérték; rossz jegyet kapott, megbüntették, esetleg megbuktatták.)

Funkciói közül a minősítés kapott hangsúlyos szerepet a tanárok, a szülők, a tanulók és az oktatásiirányítók gondolkodásában. A minősítéshez kötődően más értékelési funkciók is érvényesülnek ma is, így a tanulók szelektációja (az évről évre történő haladás elbírálása, a következő iskolafokra vagy más iskolába való felvétel stb.) és ezzel szorosan összefonódva a tanulók motiválása. A megítélő és a szelektáció funkciók előtérbe kerülése következtében a tanulók számára az értékelés különböző formái, főként az osztályzatok, az állandó szorongás és egyéb, a személyiség fejlődését károsan befolyásoló jelenségek forrásai lehetnek. A nem megfelelő értékelés téves önértékeléshez, alulmotiváltsághoz, szélsőséges esetekben neurózishoz, vegetatív idegrendszeri elváltozások stb. kialakulásához vezethet.

Az értékelés járulékos funkciójaként a pályaválasztás orientálását is számon tartjuk.

A nevelés szempontjából az értékelés (elismerés, jutalmazás, alutasítás, büntetés stb.) a nevelési módszerek közé tartozik, és külső szabályozó szerepet tölt be a személyiségfejlődésben/fejlesztésben. (Erről lásd: Bábosik, 1999; Zrinszky, 2002.)


Az a hetvenes években a hazai törekvésekben megjelent az értékelésnek egy, az előbbieknél tágabb, új minőséget jelentő értelmezése. Új szóösszetételel pedagógiai értékelésnek kezdik nevezni a minden pedagógiai kategóriára és jelenségre, így a nevelés, oktatás különböző szintjeire (alap-, közép- felsőoktatás), alrendszereire (irányítás, finanszírozás stb.), céljaira, tartalmára, folyamatára, környezetére, feltételeire, eredményeire stb. kiterjedő, módszereiben változatos szervezett visszacsatolást, értékmegállapítást.

Az értékelés tárgya

A pedagógiai értékelés alapvető funkciója a visszacsatolás, a visszajelentés különböző pedagógiai jelenségekről. (Báthory, 2000: 221.) Az intézményes nevelés rendszerébe épített visszajelentő mechanizmusok segítségével a nevelés-oktatás minden szintjén lehetőség nyílik a tények, illetve az eredményesség alapján történő oktatásiirányításra, szabályozásra. Ebben a megközelítésben az értékelés a nevelés-oktatás központi rendszerszabályozó eleme országos, regionális, helyi, iskolai szinten, valamint az iskolán belüli csoportok (osztály/tanulócsoport, illetve nevelőtestület) és egyének (tanulók, tanárok, igazgató) szintjén is.

Az értékelés tárgya a fenti értelmezés alapján rendkívül változatos lehet, hiszen sor kerüli egy ország oktatási rendszerének, központi és helyi tanterveinek értékelésére, az egyes iskolák eredményes működésének megítélésére, a pedagógusok munkájának, különböző oktatási anyagoknak (tankönyvek, számítógépes programok), pedagógiai kezdeményezéseken, a tanulók tudásának, fejlődésének értékelésére is.
Az eredményesség és a hatékonyság növelése

Ma már közhelyeszerű megállapítás, hogy a globális gazdasági-társadalmi kihívások erőteljesen befolyásolják az oktatást is. Gyorsan változó világunkban növekvő elvárások jelennek meg az oktatással kapcsolatban. Eredményessége, hatékonysága, minőségének fejlesztése kulcskategóriavá vált. Egyre nagyobb figyelmet fordítanak arra, hogy a különböző szintű oktatási rendszerek mennyire felelnek meg az elvárásoknak, azaz mennyire eredményesek. Kutatják, hogy a működésre fordított anyagi és szellemi erőforrások arányban állnak-e az eredményekkel, azaz mennyire hatékony az oktatás. (Setényi, 1999: 13–14.)

Az oktatási rendszer eredményességének növelése és a pluralizálódó oktatási rendszer szükségessé teszi a tanulói teljesítményeken, az eredményeken keresztüli szabályozást, fejlesztést.

Számos országban a mindennapi iskolai élet része, hogy a tanulók tantárgyi teljesítményét standardizált tesztek alapján értékelik (például Franciaországban, Hollandiában, Nagy-Britanniában, Svédországban), és ezeket az eredményméréseket felhasználják az iskolák (Nagy-Britannia) és a régiók, illetve az oktatási rendszer ellenőrzésére és fejlesztésére. (Halász, 2002.)

Sok országban a közoktatás irányításában, tervezésében rendszeresen felhasználják az iskolai teljesítmények nemzetközi összehasonlításának eredményeit és a teljesítmények időbeli változásait nyomon követő, különböző tantárgyakban, két-három évenként elvégzett ún. monitorvizsgálatok tapasztalatait. (Csapó, 1998: 19.) Egyre több országban foglalkoznak azzal, hogy milyen nemzetközi és/vagy országos mérési programokkal lehet rendszeresen és megbízhatóan követni az oktatás eredményességét a meglévő értékelési módszerekén túl. 1997-ben az OECD-tagállamok, így Magyarország is, úgy döntöttek, hogy közös mérőeszközöket fejlesztenek ki, amelyekkel háromévente fogják vizsgálni a tanulmányi eredményeket bizonyos tantárgyak területén.
A pedagógiai értékelés (GOLNHOFER ERZSÉBET)

Magyarországon a hetvenes évek óta folyank standardizált tesztekkel tantárgyi teljesítménymérések az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Nemzetközi Iskolai Eredménykövető Társaság) elnevezésű nemzetközi szervezet keretei között. Ezek a vizsgálatok lehetőséget adtak arra, hogy országos reprezentatív minta alapján nyerjünk olyan adatokat, amelyeket az oktatáspolitika is felhasználhat. A hetvenes és a nyolcvanas évek oktatáspolitikája azonban döntéshozatalaiban nem hasznosította kellő mértékben a tanulási teljesítmények minőségéről kapott adatokat. (Vári, 1997: 20–21.) A kilencvenes évek mérései azt jelzik, hogy nagyrészt elveszettük vezető pozíciókat a matematika és a természettudományok területén, ti. a részt vevő országok közel harmadában jobbak voltak a tanulók teljesítményei, mint nálunk. Ezt a tendenciát erősítik az OECD kezdeményezésére a világ 31 országában, köztük Magyarországon is elvégzett PISA-felmérés eredménye a 15 éves diákok felkészültségéről. A magyar diákok teljesítményének átlaga az olvasás és a szövegértés, a matematika területén gyengébb volt, mint az OECD-átlag, a természettudományok területén az átlagot érték el a magyar 15 évesek. E jelenséget részben az is magyarázza, hogy átértékelődték a tudás minőségével kapcsolatos nézetek. Előtérbe került az új helyzetben való felhasználás készsége, a tág értelemben vett hozzáértés, a kompetencia, ugyanakkor az a fajta szaktárgyi tudás, amellyel a mi tanulóink elismerést vívtak ki, fokozatosan leértékelődött. (Csapó, 1998: 9; Vári és mts., 2001; Vári és mts., 2002; Vári, 2003.)

A nyolcvanas évek közepe óta Magyarországon kifejlesztett eszközökkel végeznek monitorvizsgálatokat az olvasás-szövegértés, a matematikai, a természettudományos és a számítástechnikai tudás területén. (Vári, 1997.) A rendszeresen megismételt (általában kétévenként), több évfolyamra, életkori csoportra kiterjedő mérések lehetővé teszik a tanulmányi teljesítmények többféle szempontból való elemzését. (Halász–Lannert, 2003.)

A standardizált tesztekben túl az eredményesség megítélésében fontos szerepet töltene be a különböző vizsgák és vizsgarendszerek. Sok országban hangsúlyos, sőt döntő szerepe van az iskoláktól független vizsgabizottságok által szervezett vizsgáknak (alapvizsgáknak, érettségínek stb.) az iskola rendszer különböző pontjain. (Mátrai, 2001.) Felhasználják a közép- és felsőfokú felvételi vizsgák, a tanulmányi versenyek eredményeit is az eredményességével foglalkozó munkákban.

Betöltik-e a standardizált tantárgyleszketekkel és a különböző vizsgákkal történő értékeléseket az eredményességet bemutató és javító szerepuéket? Ez csak akkor valósulhat meg, ha az értékelések az érvényes, hasznos tudásra irányulnak, ha kritériumai egyértelműek, ha bekapcsolódnak az oktatás átfogó szabályozási, irányítási rendszerébe, ha a rendszer minden szereplője számára hozzáférhetőek az eredmények. Például ha elavult tanterv követelmények alapján mérünk tantárgyleszketekkel a tanulók tudását, ha az országos mérések eredményeit csak iskolai szinten lehet értelmezni, ha az egyes tanulókról a tanárok, a tanulók, a szülők nem kapnak tájékoztatást, akkor nagy valószínűséggel az eredmények nem befolyásolják az iskola működését, nem járulnak hozzá a tanítás-tanulás eredményesebb megszervezéséhez, nem hatnak a tantervi programok alakítására stb.

Napjainkban egyre inkább arra törekednek, hogy a különböző szintű (nemzetközi, országos, helyi stb.) teljesítménymérések eredményeit egy egységes adatbankban helyezzék el, hogy az oktatás különféle szintjein egyaránt fel tudják használni visszacsatolásokra, fejlesztésekre. Például a monitorvizsgálatokban a tanulók matematikai tudásáról nyert adatokat ne csak regionálisan vagy csak iskolai, illetve osztályszinten lehessen értelmezni, hanem minden egyes tanuló szintjén is.

A tanulói teljesítmények keresztül történő eredménymegállapítás mellett másféle kritériumokon, módszerek alapuló visszacsatoló, értékelő eljárások is működnek az oktatási rendszereken belül. Országos és nemzetközi szinten is készülnek oktatási statisztikák az iskolák információs rendszerére épülve. (Halász, 2001; Education, 2002.) Az eredményesség értékelésében, a minőség fejlesztésében fontos eszköz az iskolák mint intézmények külső (szakértői) értékelése és belső önrétiélésé. Az intézményszintú értékelés az elmúlt évtizedekben erősen felértékelődött, mert a decentralizált rendszerekben a fejlesztések alapbázisai az iskolák.
Kutatási eredmények és köznapi tapasztalatok is jelzik, hogy ma Magyarországon az iskolák szakmai ellenőrzése nem általános gyakorlat, az intézmények értékelésének elmaradása együtt jár számos eredményességi mutató romlásával. Ugyanakkor kedvező tendencia érzékelhető, és számos kezdeményezés található az iskolai szintű minőségfejlesztésre döntően az iskolai pedagógiai programok, helyi tantervek kialakítása, megvalósítása és különböző minőségbiztosítási, fejlesztési rendszerek felhasználása kapcsán. (Lásd még: Halász, 2000.)

Minősítés – szelektálás – társadalmi megmérettetés

Az oktatási rendszer minden szintjén megjelenhet az értékelés megítélő, minősítő funkciója. Megítélhető egy oktatási rendszer szerkezete, egy tanterv, egy program, egy oktatási módszer, egy iskola, egy személy munkája, s a visszacsatolás alapján különböző következtetések megfogalmazására, döntések meghozatalára kerülhet sor. Például egy iskolaszerkezeti, egy tanterv, fenntartására vagy megváltoztatására, egy iskola megtartására vagy megszüntetésére, egy tanuló teljesítményének elfogadására vagy elutasítására.

A diákok szempontjából vizsgálva ezt a kérdést, nem felejthetjük, hogy a megmérettetés kulturális jelenség, minden kultúra meg kívánja örizni hatékonyságát, ezért az egyén számára feltételezhető, hogy a kultúra és az iskolai teljesítmény kulturális örökségében főként kultúrákat adó és személyiséghosszúfás tevékenységével. Az is tény, hogy a tanulók viselkedésének, iskolai tudásának minősítésével és az ehhez kapcsolódó szelektálással az iskola szintén a minőség fenntartását szolgálja.

Minősítő jellegű értékelés alapján kerülhetnek be a tanulók az iskolarendszerbe (lásd az iskolaérettség vizsgálatát), haladnak évről évre a különböző osztályokban (osztályzatok a bizonyítványokban), kerülnek magasabb iskolafokra (például középiskolába vagy felsőoktatási intézménybe tanulmányi eredmények vagy felvételi vizsgák alapján), kapnak munkaerőpiacon felhasználható végbizonyítványt, diplomát.

Tudjuk, hogy az „iskola” törekedik a szakszerű minősítésre, az igazságos szelektálásra, de nincs tökéletes megoldás. Nemcsak sokféle értékeléssel összefüggő módszertani problémával kell megküzdeni, például az objektivitás, a megbízhatóság, az érvényesség korlátai alatt, de azt is látni kell, hogy az iskolai teljesítményen alapuló megmérettetés társadalmi igazságtalanságaikat is megerősíti, hiszen a tanulók teljesítményei mögött családi szociokulturális tényezők is meghúzódnak. (Részletesen lásd: II. fejezet.) Különböző iskolafokokon más-más értékelési funkció kerülhet előtérbe, így például a kiskolásoknál a fejlesztő, tájékoztató funkció kaphat nagyobb szerepet. Számos országban az iskolások első éveit a folyamatos előrehaladás jellemzi, vagy nincs buktatás, vagy a szülőkkel való egyeztetés után kerülhet sor évismétlésre. (Intézkedések, 1998.)

A fenti megfontolások alapján azt mondhatjuk, hogy nem tehetjük kizárólagossá az értékelés minősítő, szelektáló funkcióját, de el sem hagyniuk teljes egészében.

Az oktatást olyan befektetésnek lehet tekinteni, amelyen eredmény hatszáz, hatékonysága, minősége közérdek. Ennek következtében az értékelés minősítő jellegű funkciója nemcsak a hanyatlásban, hanem az ítéletek, anyagokat, munkákat, tevékenységeket, intézményeket is megállapítja és az elszámolhatatlan hatása kényelmének helye is.

A minősítő funkcióhöz gyakran kapcsolódik az értékelést végző részről a tekinthetőség, a felkészületesség, érvényessége, ami sokféle kritériumokat használ, például a képesség, a tudás, az értelmezési képesség, és így a megértés és értelmezés. A minősítéshez, a szelektáláshoz olyan hatalomgyakorlás is szükséges, például a fenntartók értékelik az iskolát vagy az igazgató a pedagógusokat, amelynek negatív hatása lehet az egyénekre, az intézményekre (állásvesztés, intézménybezárás).
Diagnosztizálás – fejlesztés

Az eredmények javítását, a hatékonyság növelését nem lehet megtenni megfelelő helyzetfeltárás nélkül. A decentralizált oktatási rendszerekben különösen megnő a helyzetfeltárásokon alapuló fejlesztések jelentősége, így felértékelődik az értékelés diagnosztizáló funkciója.

Könnyen belátható, hogy az értékelés különböző szintjein, különböző jelenségek, dolgok értékelésénél sajátosan alakul a diagnosztizálás és a hozzákapcsolódó fejlesztés. Például a tantervek fejlesztésénél egy szakértői csoport teoretikusan elemezheti a tantervben megfogalmazott követelményrendszer sajátosságait, egy másik a tanulók különböző tantárgyakban nyújtott teljesítményeit vizsgálhatja, s a kettő összevetéséből alakulhat ki az új tantárgyi követelményrendszer. Vagy egy iskolai fejlesztésénél sor kerülhet a tanulók neveltségi szintjének megismerésére, a tanulók, a szülők és a pedagógusok iskolával kapcsolatos előállított érzékelésének kérdőívös vizsgálata, a további tanulási arány, a nyelvvizsgát 16 éves korukig letevő diákok arányának megállapítására stb. Majd a komplex helyzetfeltárás és elemzés alapján alakítható ki az iskolafejlesztés stratégiaja.

Az osztályteremben, a tanítási órákon is megjelenik a helyzetfeltáró funkció a fejlesztéssel összekapcsolódva, hiszen például a tanulók előzetes tudásának megismerése megalapozhatja az egyénhez igazodó tanítást, a fejlesztő jellegű feladatok kialakítását, megoldását.

Az értékelés tájékoztatás

Az értékeléssel nyert információkról nemcsak az értékelőknek és az értékelteknél kell tudomást szerezniük, hanem az összes érdekeltnél is. Kik érdekeltek az értékelésben? Ez alapvetően függ az értékelés szintjétől, tárgyától. Például egy tantárgyi vizsga esetén érdekelhet lehet a vizsgázó, a tárgyat tanító tanár, a szülő, az iskola igazgatója, az iskolaigazgató, a tantárgyi vizsga összeállítója, a szélesebb nyilvánosság stb., de mindenki más szempontból. A vizsgázót például saját osztályzata érdekli, a tanár arra koncentrál, hogy megfelelően teljesítsen minden diák, a vizsgát megszervező szakember arra törekedik, hogy „működjék” a feladator, az iskolaigazgató, hogy a vizsga reális képet adjon az iskola munkájáról, a széles nyilvánosság, hogy mennyire eredményes az oktatás stb. A tájékoztatást tehát az érdekelteknél igazítva igazítja rá érdemes megoldani, ennek következtében a különböző érdekelteknek más és más formában, mélységben kell közvetíteni az értékelésből nyert információkat úgy, hogy eközben nem sérülnek a személyiségi jogok sem.

Az érdekeltekhöz igazított tájékoztatás segíthet az eredmények tudatosításában, motiválhat stb. A megfelelő informálás biztosíthatja az érdekelteknél által igényelt nyilvánosságot és a szükséges kommunikációt az érdekelők és az érdekeltek (tanulók, szülők, iskolafenntartók stb.) között.

A tanításhoz kötődő értékelés során a pedagógus információkat szerezheti tanításának eredményeiről, ami megerősítheti eddigi tevékenységének helyességében, vagy felülvizsgálatra, módosításra készthető őt. A tanuló közvetlenül tájékozódhat tanulásának eredményességéről, közzétve pedig tanulási stratégiájának, stílusának, módszereinek szerkezetéről, mindezek alapján lehetőség nyílik önkormányzóra. A szülők gyermekei tanulási eredményeit megismerni segítséget nyújthatnak az eredményesebb tanulás kialakításához (például jobb időgazdálkodás, új tanulási módszerek).

Értékelési modellek

Az értékelési funkciók és a hozzájuk kapcsolódó célok sajátosan alakulnak főként attól függően, hogy milyen értékelési megközelítésekben, modellekben értelmezik azokat. Az elmúlt évtizedekben kialakult értékelési modellek közül a legjellegzetesebbek a következők: a célorientált, a
A pedagógiai értékelés (GOLNHOFER ERZSÉBET)

menedzserorientált, a tanácsadói, a politikai elemzési, a pluralista és a holisztikus értékelés. A célorientált értékelésben arra koncentrálunk, hogy teljesültek-e a viselkedésekben, teljesítményekben megfogalmazott célok. E megközelítésben központi szerepet kapnak a mérsékelő célok és a standardizált mérőeszközök. A menedzsment orientációjú értékelés alapvető szándéka, hogy hasznos információkat adjon a döntéshozóknak, így az értékelés alapvető kritériumai a hasznosság, a rugalmasság. A tanácsadói modellben az értékelők arra törekednek, hogy az adott jelenséget kiegyensúlyozottan vizsgálják, feltárják erős és gyenge pontjait, bemutassák az ellentmondó nézeteiket és sokoldalú perspektívákhoz alapot nyújtsanak. A politikai modellben a politika számára való információadás kerül előtérbe, a pluralista modellben széles közönség (mindenki, aki érdekelte az oktatásban, így az iskola fenntartói stb.) jelenik meg teljes érthetőségben. A holisztikus értékelés, amelyen a megközelítés kritériumai és módszerei szempontjából a komplexitás a legfontosabb kivánlom. Az értékelési modellben kapcsán is eléggé elterjedt az ún. kontingenciaelmélet, vagyis az, hogy az értékelés funkciói, feltételei, körülményei döntően befolyásolják, hogy mely modell megfelelőek a működésében. Például a tanulók tantárgy teljesítményeinek értékelésében leginkább elterjedt a célorientált értékelési modell, a tanárok munkájának értékelésében pedig inkább a tanácsadói modell jelenik meg, de mindkét esetben történhet az értékelés holisztikus szemlélet alapján is. (Részletesebben lásd: Golnhofer, 2003a.)

Külső és belső értékelés

A külső és a belső értékelés értelmezésében több megközelítés is jelen van a hazai szakirodalomban. Az egyik felfogás az értékelők személye alapján, a másik az értékelés célja szerint különbözteti meg a külső és a belső értékelést.

Ha az értékelők személye a felosztás alapja, akkor a belső értékelés azt jelenti, hogy az adott programban, oktatásban részt vett személyek végzik az értékelést. Külső értékelés akkor történik, ha az értékelők nem vettek részt tevékenyen a program megvalósításában.

Az értékelés céljai szerint akkor történik belső értékelés, ha a „rendszer” saját céljai szerint oldják meg. Például a tanulók tudását az öket tanító tanár által megfogalmazott célokhöz és a tényleges tanítási-tanulási folyamatokhoz viszonyítva értékelik. Külső értékelés esetén az adott pedagógiai rendszernél magasabb „felsőbb” rendszerválasztás szerint kerül sor az értékelésre. Például a tanulók tudását külső, a tantervekben leírt követelmények alapján ítélik meg.

A belső és a külső értékelés konfliktusba kerülhet egymással, ha a viszonyítás alapja a két értékelésnél lényegesen eltér egymástól. Ez történik például, ha a tanterv követelményeit sok szempontból különbözik a tanárok által kialakított helyi tanterv követelményrendszere. Előmozdítatalja kézeledésüket, ha az oktatási rendszerben megjelenik az iskoláktól függetlenül működő vizsgarendszer, amely orientálja az iskolai oktatást és értékelést. (Báthory, 1987.)

A külső és belső értékelés problémája az utóbbi időben egyre nagyobb szerepet kapott az iskoláknak mint intézményeknek az értékelésében. (Pőcze, 1997.)

Az intézmények külső értékelésének országban az iskolafenntartók által megbízott külső szakmai szervezetek, szakfelügyelők, ritkábban tanácsadók végzik. A nem központosított, decentralizált oktatási rendszerben a reformok, a változások bázisainak az önfejlődő, ún. tanuló szervezeteket tekintik, amelyeknél különféle módszerek szerencse van a belső önértékelésnek.
Sokféle szempont mentén értékelik az iskolák eredményeit (például a tanulók tantárgyi teljesítményei, az iskolahasználók elégedettsége, tanulói hiányzások, fluktuáció a tanárok, a diákok körében), sokféle módszert alkalmazva (iskolai statisztikák, tantárgytesztek, attitűdmérések, iskolalátogatások stb.). Ma még problémát jelent, hogy nem elégé kidolgozottak az intézményértékelési módszerek, eszközök, s kevés a megfelelően felkészült értékelési szakember is.

Megújították az iskolai értékeléseket a minőségőrzéssel, minőségbiztosítással kapcsolatos törekvések is. (Bonstingl, 1997; Golnhofer, 2002a; Halász, 2001; Setényi, 1999.) Az Európai Unió belüli az oktatás értékelése nemzeti kompetenciába tartozik, de a minőségfejesztéssel kapcsolatos elkötelezettség jegyében az EU „kormánya”, az Európai Bizottság már 2000-ben felhívta a tagországok figyelmét az iskolai önértékelést előtérbe helyező, a nyilvánosság számára átlátható, a külső és a belső értékelés egymást támogató rendszerének a kialakítására.

Magyarországon 2001 őszén elindult, majd 2002-ben folytatódott országos mérések 5–6. és 9–10. évfolyamos tanulók alapkészségeiről és kompetenciáiról adnak információkat országos, helyi és intézményi szinten. Az eredmények központi feldolgozása alapján az iskolák tantestületei összehasonlíthatják saját intézményük tanulóinak teljesítményét az országos eredményekkel, beilleszthetik iskolájukat a helyi és az országos képbe. E mérésekhez kötött a külső és a belső értékelés összekapcsolásának lehetősége nyilvánvaló, meg, től. bővíthetik az intézményi önértékelés területét, szakszerűbbé tehetik azt, eredményei felhasználhatók az intézményi fejlesztések fejlesztésében is. (Golnhofer, 2002a; Halász, 2002.)

A tanulók teljesítményeinek összekapcsolása egyre több fenntartó és iskola vizsgálja, hogy maga az iskola valójában mennyit adott hozzá a tanulók teljesítményéhez. Az ún. pedagógiai hozzáadott érték kiszámítása során megróbálják szétválaszthatni az iskolai és az iskolán kívüli tényezőket, s megragadni az iskola valós pedagógiai munkáját. E mennyiségi érték számítása még nem kristályosodott ki eléggé, de kétféle módjával is találkozhatunk a magyar közoktatásban. Az egyiknél egy-egy iskola vagy tanuló esetében a korábbi teljesítményhez viszonyítják a mérések eredményeit, a másiknál a szociokulturális és az eredményességi mutatókat vetik egybe. (Bognár, 2000; Csapó, 2002.)

**Értékelés a tanítás során**

**Célok – tapasztalatok – értékelés**

Az előzőekben általában volt szó a pedagógiai értékelésről, a továbbiakban a tanításra koncentrálva vizsgáljuk az értékelés néhány alapvető kérdését. A sajátos problémák kiemelése nem változtatja meg az értékelés fogalmáról, funkcióiról elmondottakat, inkább csak színezi, illetve a választott részlet által szempontjából részletezi. E megoldást az indokolja, hogy a pedagógusi pályára készülő tanulók számára szeretnénk segítséget nyújtani az értékelésnek azon a területén, amely fő tevékenységük, a tanításhoz kapcsolódik.

A tanításhoz kötődően nagy hatást gyakorolt az értékelés értelmezésére és gyakorlatára Tyler értékelési modellje.
Tyler értelmezésében a célok iránymutatást jelentenek, ti. jelzik, hogy milyen nevelést-oktatást kell megszervezni a tanulóknak, illetve hogy mit kell értékelni. (Tyler, 1970.) Rendkívül fontosnak tartotta az értékelés összefüggését a célokkal és a tényleges neveléssel-oktatással, a tanulók tapasztalataival: Az értékelés információkat ad arról, hogy mely célokat, milyen szinten sikerült elérni. Az információk birtokában a programkészítő (tantervkészítő szakember vagy a nevelést-oktatást tervező, irányító tanár stb.) el tudja dönteni, hogy a célok reálisak voltak-e, szükség van-e módosításra, esetleg egyes célok elvetésére. Nemcsak a célok ról uk szeretnénk információkat az értékeléssel, de arról is meggyőződhetünk, hogy jól „működött-e” a program, megfelelő volt-e a tanulók tapasztalatai, illetve a tanulási stratégia. (Lásd 1. ábra.)

A tyleri megközelítés két lényeges elve:

1. A nevelési-oktatási program céljai irányadó mértéket képviselhetnek a program következményeinek a megítélésein, az értékelésben. A célokhoz e központi szerepe csak akkor valósulhat meg, ha egyértelmű, világos tanulói teljesítményekben, viselkedéseken fogalmazzák meg, illetve ha kialakítanak olyan eljárásokat, eszközöket, amelyek hűen és teljesen reflektálnak a megfogalmazott célok teljesülésére.

2. Az értékelés a nevelés-oktatás szerves része, nemcsak a nevelés-oktatás egyes szakaszainak a végén megjelenő, viszonylag elkülönült tevékenység. Szerepe van a tervezésben, magában a folyamatban és a folyamat befolyó szakaszában is.

A fenti nézetekhez kapcsolódóan dolgoztak ki többek között pontosabb célokat (lásd például Bloom taxonómiáját a VI. fejezetben), vezettek be új értékelési típusokat, fogalmaztak meg új értékelési funkciókat annak érdekében, hogy biztosítsák az értékelés és a nevelési-oktatási folyamat integrációját. (Lásd Scriven diagnosztikus, formatív és szummatív értékelését!) E tyleri modell sokat változtott a negyvenes évek végétől napjainkig, új megközelíti módsorok is megjelentek az értékelés funkcióihoz, módszereihez kötődve, de a fent bemutatott elvek még ma is erőteljesen befolyásolják az értékelés elméletét és gyakorlatát.

Összegezve az eddigiakat: Az értékeléssel a tanítás során olyan információkat lehet szerezni, amelyek egyrészt minősítenek a tanítás céljait, tartalmait, a tanítás-tanulás folyamatát és a tanuló eredményeit, másrészt segítik a tanítás-tanulás eredményesebb megszervezését mind a pedagógus, mind a diákok szempontjából. Az értékelés segítő, javító és minősítő feladatok ellátásán keresztül a tanítás szerves részének tekinthető.

A diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés

Az általános visszacsatoló funkció konkrétizálva a hatvanas évek végén Scriven nyomán (1967) speciális funkcióként megjelent a helyzetfeltárás és a segítés, fejlesztés, kiegészítés a minősítéssel, illetve mindehez kapcsolva az értékelés három típusa:
1. Helyzetfeltárás → Diagnosztikus értékelés

2. Segítés, fejlesztés →Formatív értékelés

3. Minősítés →Szummatív értékelés

A diagnosztikus értékelés célja: a különböző pedagógiai döntések, beavatkozások, fejlesztések előtt a döntéshozók (például tanárok, tantervfejlesztők) részletes információkat szerezzenek arról, hogy a tanulók milyen feltételekkel kezikd a nevelésoktatás adott szakaszát, megfelelnek-e az elvárásoknak, melyek azok a területek, ahol lemaradtak a tanulók, ahol kiemelkedőek.

A diagnosztikus értékeléssel elsősorban besorolási döntéseket alapozhatunk meg, főként annak érdekében, hogy kialakítsuk az egyénre, illetve a csoportra szabott nevelési-oktatási stratégiákat, szervezeti kereteket és szervezési módokat. (Nagy J., 1990; Vidákovich, 1990; lásd még: XIII., XIV. fejezetek.)

A formatív értékelés alapvetően a folyamat közbeni irányítást, segítést tűzi ki célul. Nem minősítést, ítélkezést jelent, hanem egyrészt a tanulási sikerek megerősítését, másrészt a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárását, ami lehetővé teszi a korrekción a nevelési-oktatási célok, a tartalom és a folyamat területén. Segítő funkcióját akkor tudja betölteni, ha minden elvárható tudása lemeríti, ha jelzi, hogy mit tudnak és mit nem a tanulók, tehát ha a visszajelzés azonnali, konkrét és részletes. Ez nemcsak az értékelők (programkészítők, tantervfejlesztők, tanárok stb.) számára jelent tudatosítást és egyben ösztönzést, hanem azoknak is, akiket értékelnek (tanulók, tanárok, programkészítők stb.), hiszen információkat és ösztönzést kaphatnak az önkorrekcióhoz.

A szummatív értékelés egy-egy nevelési-oktatási szakasz záróaktusa, célja az összezegzés, a záró minősítés. Ebben az értékelési formában a tanulót teljesítménye alapján kategoríákba soroljuk, minősítjük. Erre sor kerülhet egy-egy nagyobb téma lezárásakor, a félév végére és év végére értékelésekre. A minősítés sajátossága szerint tolt be, szelekktája, szüri a tanulókat: egy bizonyos szint alatti eredménnyel (nálunk egyes osztályzattal) nem léphet tovább az adott iskolatípusba a tanuló, vagy egy bizonyos eredménnyel (felvételi pontszámok) korlátoztottak lehetnek a tanuló továbbtanulási esélyei vagy munkába állásának feltételei stb. Hatékonyságának alapfeltétele, hogy azonos mércével mérje a tanulók tudását, objektív, hiteles és megbízható információkat nyújtson.

A szummatív értékelések gyakori formája a vizsga, amely többféle funkciót töltethet be: igazolhatja a végzettséget, a megfelelő képzettséget, betöltethet továbbtanulási szelekciós funkciót, eszköze lehet a pályaoorientációknak. E fő funkciók mellett járulékos nevelési funkciói is lehetnek: motiválás, az önértékelés alapjátéke stb. Fontos elődönteni, hogy egy adott vizsga melyek funkciók ellátására alkalmas. Például az érettségi el tudja-e látni a végzettséget igazoló és a továbbtanulási szelekciót is? Vagy szükség van egy közép- és egy emel szintű érettségire az előbb említett két funkció teljesítésére?

Sajnos a hazai gyakorlatban uralkodó a szummatív, ritka a diagnosztikus értékelés, háttérbe szorult a formatív értékelés. A tapasztalatok azt mutatják, hogy többféle zavart okoz a három értékelési funkció és típus összekeveredése. Az utóbbi történik például, ha a tanár felhasználja az év közbeni helyzetfeltáró értékelés eredményeit az év végi minősítő funktiót betöltő osztályzat meghatározásában, így összekeveredik az egyénre szabott, személyes segítő jellegű értékelés a minősítő jellegűvel, a segítés az ítélkezéssel.
Érdemes gondolkozni a vizsgarendszer kapcsán arról a problémáról is, hogy milyen feltételek mellett lehet egy vizsgát egyszerre minősítő és diagnosztikus funkcióra is felhasználni. (Vidákovich, 1993; Mátayai, 2001.)

A nevelés-oktatás hatékonyságát leginkább a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés egymást kiegészítő alkalmazása segítené, amelyhez azonban meg kell teremteni a megfelelő feltételrendszer. Szükség lenne szakaszban összeállított eszközzre, például tantárgytesztekre, feladatbankokra, fel kellene készíteni a pedagógusokat a korszerű értékelési eljárásokra és a különböző eszközök használatára stb. (Szabó J., 1989.) Az ez irányú munkálatok intenzívebbé váltak a kilencvenes évében a nemzetközi tantárgyi mérésekben való részvétel, a monitorvizsgálatok és a különböző diagnosztikus mérések kapcsán. Az elmúlt években a tanulói teljesítménymérések intézményesülése is bekövetkezett (lásd a budapesti Értékelési és Vizsgaközpontot és a szegedi Alapműveltségi Vizsgaközpontot, valamint a megyei pedagógiai intézetek mérési munkáját).

Az értékelés szerepe a személyiség fejlődésében, az iskolai teljesítmények alakításában

Az értékelés az iskolai, különösen az osztálytermi élet szerves része. A tanárok a gyerekekkel való mindennapi találkozások során spontán és tudatos formában értékelik a tanulók viselkedését, tantárgyi teljesítményeit, motivációját, önkormányzatát, tanulási sajátosságait, szorgalmát stb. Ezek a visszajelzések fontos szerepet töltnek be a diákok iskolai teljesítményének alakulásában és személyiségük fejlődésében.

Az értékelés mint külső szabályozó (például jutalmazás, büntetés) hozzájárul különböző értékek, normák, magatartásformák kialakításához, de túlhangsúlyozása a nevelésben a nevelésnek a teljesítményének és személyiségének fejlődésében. (Szabó J., 1989.)

Az értékelés a tanulók megelőző énképén keresztül érvényesül, s egyben énkép-, illetve teljesítményformáló erejű. A tanár értékelőtevékenysége egyrészt befolyásolja, hogy a diákok miként látják az iskolai teljesítményeikre, képességeikre vonatkozó tanulói énképüket, másrészt segítheti a valós és képes, önértékelés kibontakozását. Ugyanakkor arról sem lehet megfeledkezni, hogy a pozitív énkép nem egyedüli garancia a jó iskolai teljesítményre. (Körsy, 1997; 78.)


A pedagógiai értékelés, a sikerek és a kudarcok befolyásolják a tanuló és a tanulócsoport tanulási motivációját, viszonyát az iskolához, a tantárgyakhoz, a pedagógushoz, hozzájárulnak a tanulási szokások rögzüléséhez vagy változásához, hosszabb távon hatnak a pályaválasztásra is. (Réthy, 1989.) Az értékelés, különösen az osztályozás sokszor a teljesítményről nyújtott információadás helyett a tanulók motiválásának és fegyelmezésének kiküszöbölte, esetenként kizárólagos eszközként él a gyakorlatban, s ennek számos negatív következménye lehet. Korlátozottan érvényesülhetek az értékelésben rejlő pozitív hatások, a tanulás helyett az osztályozás kerül középpontba a tanulónál, az eszköz, az osztályzat lezár a tanulás célja.
Az értékelés mintáit ad a gyerekeknek az önértékeléshez és mások értékeléséhez. Egyrészt jelzi az értéket magatartásban, teljesítményekben, normában, viszonyulásokban az egyének és a tanulócsoporthoz számára, másrészt példát ad az önértékelés és mások értékelésének eszközeire, formáira, stílusára, hangnemére. (Golnhofer–M. Nádasi–Szabó É., 1993; Szekszárdi, 1987.)

A személyiségfejlesztő funkció érvényesítése szembekerülhet minősítő, szelektáló funkciókkal a mindennapi munkában. Például amikor a szorgalmas, de a követelményeket alacsony szinten teljesítő diáknak ösztönzésként teljesítményéhez képest jobb jegyet ad a tanár, akkor az osztályozás elvesztheti objektivitását, hiteles visszacsatoló funkcióját, megszegését, és az ezzel járó félreértések. A különböző funkciók megfelelő alkalmazására kell törekedni a tanítás során: a gyakran alkalmazott formatív (segítő-fejlesztő) értékelés teszi lehetővé az egyéni sajátosságok figyelembevételét, az ettől elzárt szummatív (összegző-lezáró) értékelés pedig a tényleges tudás követelményekhez viszonyított objektív megítélését, kifejezését.

A viszonyítás problémája

Az értékelés problémái között szerepel az a kérdés is, hogy mihez viszonyítsunk az értékelés során. Az oktatásban érdekeltek, a tanárok, a diákok, a szülők viszonyítási szempontjai gyakran eltérőek. A pedagógusok leginkább külső elvárásokhoz (tantervi, vizsgakövetelmények, külső tantárgyi mérések követelményei, iskolai követelmények, más osztályok, más tanulók teljesítményei stb.) viszonyítanak. A szülők leggyakrabban gyermekük értékelését elképzeljük jövőjükben illeszkedő elvárásaik, más tanulók teljesítményei és saját teljesítményeik alapján értékelik gyermekük iskolai teljesítményeit. A tanulók életkoruk, személyiségeiktől, körülményeiktől függően a felnőttek (szülők, tanárai) elvárásaihoz, más tanulók teljesítményeire igazodnak. (M. Nádasi, 2003.) A sokféle viszonyítás megnehezíti, hogy mindenki számára egyértelmű legyen az értékelés. A félreértések elkerülése érdekében érdemes minden fél számára tisztázni a viszonyítás viszonyítási szempontjait, az értékelés kritériumait.

Az értékelés tárgyai rendkívül sokféle lehetnek, s ezekhez kapcsolódóan nem lehet általános, mindegyikre kiterjedő minőségi kritériumokat meghatározni. Minőségi megállapításokat azonban tehetünk egy vagy több kritérium mentén. Legtöbb értékelési szakember egyetért azzal, hogy az értékelés kritériumait az értékelés funkciója és tárgya alapján lehet meghatározni. (Nevo, 1995: 16.) Például egy iskola értékelésekor cél lehet az iskola eredményességének megállapítása. Ebben az esetben döntenünk kell arról, hogy kinek a szempontjából értelmezzük a hatékony, a jó iskola ismérveit, például a fenntartók, a szülők, a gyerekek igényeinek oldaláról. Szembesülnünk kell tehát a minőség problémájával és azzal, hogy létezik-e legjobb minőség.

A hatvanas évek közepétől terjedt el Glaser nyomán az ún. kritériumra irányuló értékelés. Ebben az esetben azt vizsgálják, hogy a tanuló elért-e a kitűzött célokat. Az értékelésben ekkor nincs szerepe annak, hogy más tanulók hová jutottak a célokhoz viszonyítva, tehát más mérések, értékelések eredményeitől függetlenül történik a teljesítményértékelés. A kritériumra irányuló értékelés elterjedését gátolja, hogy nehéz pontos, egyértelmű célokat, követelményeket kidolgoznia.

Régi hagyománya van a normára irányuló értékelésnek, amelyben a tanuló valamilyen személyiségjegyét és/vagy tudását egy adott diákkulcsság jellemzőjével viszonyítjuk. Itt nem az a kérdés, hogy a tanulónál megjelent-e vagy nem egy adott tulajdonság, tudja-e az anyagot vagy nem, hanem az elsajátítás mértéke kerül előtérbe. Azt vizsgáljuk, hogy a tanuló hol helyezkedik el az átlaghoz képest, illetve hogy a hozzá hasonlók hány százalékánál jobb vagy rosszabb a teljesítménye. A normára irányuló értékelés a formatív és a szummatív értékelésnél is alkalmazható.
A tanuló fejlődését segítő értékelések nem nélkülözhetik az értékelésnek azt a típusát, amelynél a diákokat önmagukhoz viszonyítják. Ebben az esetben az alapvető cél, hogy a tanulók lássák, hol tartanak a tanulásban, érzékeljék fejlődésüket, erős és gyenge pontjaikat, s ezáltal erősödjjenek önismeretben. Ez a személyre szabott értékelés nem tölthet be szelektív jellegű minősítő funkciót, tehát például az ilyen alapon adott osztályzatok nem kerülhetnek be a félév végi vagy év végi bizonyítványba.

Különböző értelmezési lehetőségek és következtetések adódnak a normatív és a kritériumra irányuló értékelés, valamint az önmagához való viszonyítás esetén. Ezért újra felhívjuk a figyelmet arra, hogy a viszonyítás típusáról, az értékelés kritériumairól a diákokat és az értékelés eredményeit felhasználókat (szülőket, fenntartókat, más iskola tanárait stb.) is célszerű tájékoztatni.

Az értékelés folyamata

Bármilyen típusú értékelésről van szó, az értékelők érdemes válaszolni a következő kérdésekre: Mi az értékelés funkciója, célja? Mit, milyen módszerekkel értékel? Kik, hogyan értelmezik az összegyűjtött információkat? Mi lesz az értékelés következménye?

A tanítás során a tanulók teljesítményének tudatos, tervezett értékelésénél a következők végiggondolása, megtervezése, megvalósítása javasolt:

1. Az értékelés megtervezése:
   a) funkciójának, tisztázása, rögzítése,
   b) a célok, a követelmények megfogalmazása, átvétele (tantervből, vizsgakövetelményekből stb.),
   c) az információ-, illetve adatgyűjtés módszereinek, eszközeinek kiválasztása, ha szükséges, akkor kifejlesztése.

2. Információgyűjtés a tanulók tudásáról.

3. Az információk elemzése, értelmezése.

4. A megfelelő minősítések, illetve döntések megfogalmazása.

Ha az értékelést a tanítás szerves részének tartjuk, akkor a tanításra készülve annak részeként, s nem utólag, érdemes megtervezni minden elemét, hiszen az értékeléssel nyert információkat csak ebben az esetben lehet felhasználni a tanítás, tanulás javításában, segítésében.

Az értékelés fázisainak részletes elemző ismertetése sok részfejezetet megöltene, ezért csak a célmegfogalmazás, az adatgyűjtés és az adatok, információk értelmezésének néhány olyan alapkerdésére térünk ki a következőkben, amelyek a tanulók értékeléséhez szorosan kapcsolódnak.

A célmegfogalmazás

A tanítás céljait, követelményeit a központi tantervekben és az iskolák pedagógiai programjaiban, helyi tanterveiben fogalmazzák meg. A tanárok ezek alapján tervezik – elvileg – különböző osztályokhoz, csoportokhoz, egyénekre igazodva a tanítást és ennek szerves részeként az értékelést.
A célorientált értékelés modellben a nevelés-oktatás eredményeit a célokhoz viszonyítjuk, ezért az értékelés eredményességét alapvetően meghatározza a célmegfogalmazás minősége, módja. Nem lehet megelégedni az általános célok meghatározásával, szükség van egy koherens célrendszerre, amely lehetőséget ad a személyiségben, a viselkedésben, a teljesítményekben a tanulás hatására bekövetkezett változások rögzítésére. Erre a kihívásra válaszolt részben Bloom taxonómiaja, amely a tanulás kognitív, afféktív és pszichomotoros területein osztályozta és rendezte a célkategóriákat. E taxonómia és a nyomában létrejött szaktárgyi taxonómiai keretekre lettek az egyértelmű, pontos célmegfogalmazásoknak, amelyek világosan rögzítik, hogy mit és milyen szinten, milyen körülményekben (feltételeket) közölt kell tudniuk, teljesíteniük a tanulóknak. A hazai gyakorlatban ezeket a pontosságra törekvő, operationalizált célokat követelményeknek nevezik. (Lásd: VI. és XVIII. fejezetek.)

A tanárok sokféle problémával szembesülnek a követelmények kiválasztásakor, megfogalmazásakor. A hazai tantervek és ehhez kapcsolódóan a helyi tantervek is eléggé általános szinten írják le az oktatás céljait és követelményeit, nehéz hozzájuk kapcsolódóan egyértelműen meghatározni, hogy a tanításnak melyek az egyértelmű céljai. Néha a tanítás céljainak nagy része nem egyértelmű, nem könnyű meghatározni, hogy a tanulók tanulásuk eredményei mit jelentenek, milyen körülmények között történtek. A különböző tanítási célkategóriák a tanulás folyamán rég Emberi közösség körében létrehozott és jelenleg is aktívan használt kategóriák, amelyek a tanítási információkat szorosan összekapcsolják a tanítás céljait és követelményeit.

A tudás és a tanulás értelmezésében bekövetkezett változások hatására a tudás és ezzel együtt a célok leírására új kategóriák, elvek születtek. Ezek a kategóriák és elvek új kereteket adnak a célrendszerekben, amelyek segítenek a tanulás értelmezésében új megközelítések jelentkezésében. A tanulás tervezésében a tanárok céljait és követelményeit megjósolják, de ezeknek megfelelően kell további információt és adatot gyűjteni, hogy pontosan meg tudják határozni a tanítás céljait és követelményeit.

Információgyűjtés

A tanítás során információgyűjtésre kerül sor arról, hogy megtörtént-e az elvárt tanulás. Ezt a tevékenységet gyakran az ellenőrzés fogalmával jelöljük, s az értékelés első részében vizsgálják a tanulás eredményeinek rögzítését, az információt gyűjtemények, adatok és módosítások használata, de feltehető az a kérdés, hogy érdemes-e olyan fogalmat használni, amely az értékelés egyik funkciója, a minősítést emeli ki, s negatív érzelmő töltetű.

A célkategóriákban és kategóriákban ismeretében már látható, hogy melyek lesznek azok az információk, adatok, amelyeket szükséges megszereznie az értékeléshez. Ezek rögzítése után dönteni kell az információgyűjtés elvéről, az íven azokról az információkról, amelyek a tanulás eredményeinek megfelelő értelmezését segítik.
Az értékelés szintje, funkciója, tárgya befolyásolja, hogy milyen módszerekkel lehet élni az információgyűjtés (ellenőrzés) során. (Nagy S., 1997.) A diákok tanulási sajátosságainak és teljesítményeinek folyamatos megfigyelése mellett a tanítás során a tanuló tudásának ellenőrzésére sokféle módszert alkalmazhat a pedagógus. A produktumok szempontjából szóbeli, írásbeli, tárgyi és mozgásos feladatokhoz kötődő ellenőrzésre kerülhet sor. A szóbeli teljesítmények egyik fajtája a tanári kérdésekre adott tanulói válaszok, másik változata a hosszabb összefüggő szóbeli megnyilvánulás (szóbeli feleletek, beszámolók). A hazai gyakorlatban legelterjedtebb a tankönyvi leckére épülő szóbeli felelet. (Síklaki, 1997.) Az írásbeli módszerek közül gyakori a röpdolgozat, az összefüggő szövegű ellenőrző dolgozat, a feladatlap, ritkábban alkalmazzák a tantárgyteszteket és az esszédolgozatokat. A tantárgyak sajátosságaihoz kapcsolódóan speciális módszerek is megjelennek: a testnevelésben a különböző mozgásos feladatokban nyújtott teljesítmények ellenőrzése, a vizuális nevelésben különböző alkotások (rajzok, szobrok stb.) elemzése, a szakmai képzésben sajátos szakmai feladatok teljesítésének ellenőrzése (például az asztalokészítésben egy bútor darab, az informatikuskészülékben egy program minőségének ellenőrzése).

Új ellenőrzési módszerek is teret nyernek az oktatásban napjainkban. Ezek közül egyre nagyobb szerepet kapnak a projektek, az esettanulmányok és a portfoliók. A projektek és az esettanulmányok olyan komplex feladatok, amelyekben gyakorlati problémát oldanak meg a tanulók önállóan egyedül vagy csoportban, s munkájuk eredménye különböző produkcióban jelenik meg. A portfoliók a tanuló munkáinak, tanulási dokumentumainak, produktainternak gyűjteménye. Az értékelés során a projektmunkában készült produkció, az esettanulmányok, illetve a portfolióban összegyűjtött dokumentumok szolgáltatják az információkat a diákok tudásáról, munkájáról. Mindegyik módszert alkalmazzák tanulási és értékelési módszerként is. Elterjedésükhez ösztönzően hatnak azok az örökvészek, amelyek a tanításban nagyobb szerepet kívának adni az önálló tanulásnak és az együttműködési készség fejlesztésének. Mindegyiket fel lehet használni a tanítási-tanulási erőfeszítések formáló-ségítő értékelésére, a tanár és a tanuló önértékelésére, gyakorlatszerzésére mások értékelésében és a tanulói teljesítmények globális bemutatására. (Részletesebben lásd: X. fejezet, illetve M. Nádasi, 2003; Falus–Kimmel, 2003; Golnhofer, 2002b.)

Az ellenőrzés leggyakoribb színhelye az osztályterem, a tanítási óra, de történhet különböző vizsgahelyzetekben, tanulmányi versenyeken stb., legtöbbször a tanárok által ellenőrzött formában. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a feladatokat a tanulók néha iskolán kívül oldják meg. Ilyen hagyományos munkák a házi feladatok, amelyeket otthon készítenek azonban a tanuló, a tanítási órákon megfigyelő tanárok és a tanítási órákban ellenőrzi azok teljesítményét. A tanulók mértékének és teljesítményének meghatározásához és a tanulás-ellenőrzéshez szükséges összefüggéseket vizsgálják, az információgyűjtésben szerepelnek az esettanulmányok és a portfoliók, a tanulók munkáinak, tanulási dokumentumainak gyűjteménye.

Az információgyűjtés a tanulás kisebb-nagyobb egységeire terjedhet ki, a tanítási órára, egy-egy kisebb részre, egy tanítási órára, tanítási órák sorára, egy-egy félév, egy-egy tanév munkájára. A különböző ellenőrzési módszerek más és más szintű értékelést tesznek lehetővé, ti. sor kerülhet a teljesítmények megítélésére, becslésére, mérésére. (Részletesebben lásd a Megítélés, becslés, mérés alfejezetet.)

A különböző ellenőrzési módszerek más és más szintű értékelést tesznek lehetővé, ti. sor kerülhet a teljesítmények megítélésére, becslésére, mérésére. (Részletesebben lásd a Megítélés, becslés, mérés alfejezetet.)

A tanárnak arra kell törekednie, hogy minél sokoldalúabb információkat szerzzeni kedvező pedagógiai feltételek között a tanulók tudásáról. (Lásd még: III. fejezet.) Ennek egyik alapfeltétele, hogy olyan rugalmas tanítási-tanulási folyamatban vegyenek részt a tanulók, amely az egyénekhez, csoportokhoz igazodva optimálisan segít a diákokat a tanulásban. Az ellenőrzéshez közvetlenül kötődően a követelmények megismerésén, megértésén túl fel kell készíteni a diákokat a különböző ellenőrzési módszerekre, szituációkra is. Lehetőségét kell adni a tanulóknak arra, hogy megtanulják, mit jelent például a szóbeli felelet, a röpdolgozat, az eszsédolgozat stb. különböző tantárgyakban, különböző helyzetekben (például
A pedagógiai értékelés (GOLNHOFER ERZSÉBET)

év közben tanítási órákon vagy év végi vizsgákon). Különös gonddal kell figyelni arra, hogy a tanítási órákon érvényesülő ösztönző, támogató légkör fennmaradjon az ellenőrzési szituációkban is. A megfelelő feltételek között végzett információgyűjtés hitelesebbé teheti az ellenőrzést a tanárokat, a diákok és a szülők számára egyaránt.

Az információk értelmezése

A tanulók teljesítménynyől összegyűjtött információkat összevetik a követelményekkel, s ezzel megtörténik a szűkebb értelemben vett értékelés. A gyakorlatban az információk, az adatok értelmezésének mennyiségi és minőségi formáját egyaránt alkalmazzák. (Csapó, 1997.) A mennyiségi értelmezéskor az eredményt számszerűen is kifejezik, osztályzatokkal, pontokkal, betűkódokkal, százalékkal értékelnek. A minőségi értelmezés során szöveges és/vagy metakommunikatív, ritkábban tárgyi jutalom formájában értelmezik az eredményt.

Magyarországon a tanulók iskolai teljesítményének értelmezésére döntően az ötjegyű osztályzatot alkalmazzák, amellyel a tudásnak öt különféle színvonalat lehet megkülönböztetni. Ezen a skálán az egyjegyű tévedés is alaposan megváltoztatja a tanuló tudása és a jegye közötti összhangot, ezért sokan a töbjegyű osztályzatban látják a differenciáltabb, pontosabb értékelés megvalósulását. Vannak olyan országok, ahol ötödni több jegyet alkalmaznak, de érdemes megfontolni, hogy az ember nem képes ötödni sokkal több értéket egymástól pontosan megkülönböztetni, így a közvetlen megfigyelésre alapozott értékeléskor a skála értékeit nem lehet bármelyig növelni. (Csapó, 1998: 42.)

Az osztályzattal kapcsolatban különféle megoldási módo๑k lehet találkozni a különböző országokban. Például Németországban az ötjegyű osztályzatot használják, de az egyes jelöli a legjobb teljesítményt. Az Egyesült Államokban betűjeleket (A, B stb.) alkalmaznak kiegészítőjelekkel (+, –). (Báthory, 1985; Mézsáros, 1982; M. Nádasi, 1993.) A különböző osztályzási formák nem változtatják meg azt a tényt, hogy az osztályzatok a tanulók iskolai teljesítményét a tanárok egyéni értékelése alapján tükrözik.

Az osztályozás szinte mindig viták középpontjában áll a gyakorlatban és az elméletben is. Ellenzői hangsúlyozzák hátrányait:

- Az osztályzatok nem fejezik ki a tanulói teljesítmény összetettségét, a minőségek, a teljesítmények közti különbségeket.
- Az értékelők (tanárok) oldaláról számos szubjektív tényező terzíthatja az értékelés objektivitását, például a diákokkal kapcsolatos rokon- és ellenszenvek, előítéletek, sztereotípiák.
- Különböző csoportdinamikai hatások ugyancsak veszélyeztetik az objektivitást. (Tanárok és diákok közötti viszony sajátosságai, az egyes diákok helyzete az osztályban stb.)
- Az osztályozás szorongást, félelmet és a kiszolgáltatottság érzését keltheti a tanulókban.
- Külsödleges motivációként dominánsá válhat, csak az osztályzatokért tanulnak a tanulók.
- Az osztályzatokkal kategóriákba sorolják a tanulókat, s ez felerősíthet előítéleteket, stigmatizációt, címkezést jelenthet. Gyakran a produktumok értékelése kiterjed a tanuló személyiségének meghatározására is.
A tanárok a hatalmukkal leginkább a tanulói teljesítmények ellenőrzésekor, értékelésekor, különböző (gyakran nem tudatos) igazságtalanságok elkövetésekor élnek vissza.

Az osztályozás mellett különböző érvek is szólnak:

- Az oktatásban érdekeltek (tanárok, tanulók, szülők) megtanulták az osztályozást, értik, így betöltheti visszacsatoló szerepét.
- Az osztályozás lehetővé teszi a teljesítmények összemérését, ezzel megoldható az értékelés minősítő, szelekciós szerepe is.
- Az osztályozatok dokumentálják a tanulók iskolai teljesítményét, így különböző döntések alapjául is szolgálhatnak.
- Mindehhez azonban a minősítő jellegű osztályozásnak eleget kell tennie néhány alapvető követelménynek: legyen tárgyos korrel, ne függjön az értékelő személyétől és a helyzet sajátosságaitól, legyen megbízható, pontos, és érvényessége maradjon az elfogadható hibahatárok között. (Lásd a Mérésmetodológiai követelmények című alfejezetet!)

Az osztályozásnak mint értékelési formának a minőségét, „jóságát” több tényező befolyásolja. A helyi normák, követelmények iskolákként eléggé eltérőek, a tanárok egyéni értékdéjére is sokféle módon különbözik, máshova helyezik például a követelményekben a hangsúlyokat. A tanulói teljesítmények észlelése is eltérő a különféle környezetekben (jó iskolában, jó osztályokban, gyenge iskolában, gyenge osztályokban stb.). Nehézséget okoz a tanulók személyes tudásának és teljesítmények összemosódása és eljegyzése. (Csapó, 2002; lásd: Mérésmetodológiai követelmények és III. fejezet.)

Az osztályozás többféle értékelési funkcióhoz is kapcsolódhat, hiszen a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelésnél egyaránt használják különböző technikáit. Ugyanakkor alapvető problémaként jelentkezik, hogy az év közbeni, nem minősítésre szolgáló osztályozatok és egyéb értékelések összesosnádnak, illetve összegeződnek az eredményeket értékelő, minősítő jellegű felév végé és év végé osztályozatokkal. Így az utóbbiak csak korlátozottan tudnak megfelelni a minősítő értékelés alapvetelményének: a jegyek közötti különbségek tükrözzék a tanulók tudásában meglévő különbségeket. (Csapó, 1998.)

Az osztályozásban rejlő problémák miatt, de főként az ún. gyermekközpontú tanítás elvének értékesítése érdekében sokféle kísértet történt és történik az osztályozás nélküli értékelés gyakorlatának megvalósítására. A szöbéli és az írásbeli szöveges értékelés szerepe kerül előtérbe például Dániában, Norvégiában, Svédországban, Olaszországban, a különböző reformpedagógiai iskolában (Waldorfiskolák, Peter Petersen iskolái), néhány egyedi, sajátos pedagógiai megközelítésben (például Winkler Mártá Kincskereső Iskolájában, a projektoktatásban), különböző iskolakísérletekben, napjainkban az iskolakezdésben. (Csike, 2001; M. Nádasi, 1993; Zágonné, 2001.) Az osztályozást kívánt szöveges értékeléseknek két formája terjedt el. Az egyiknél előre meghatározott, a tantárgyi teljesítményeken túlmutató szempontok mentén, az értékelési kritériumokra speciálisított skála értékelik a tanulók teljesítményét. A másik esetben az értékelő teljesen szabad szövegformálása történik. Mindegyiknél alapvető szándék, hogy árnyaltabb, a tanulókhoz jobban igazodó, segítő szándékú értékelés valósuljon meg, amely a tanulás folyamatát is tükrözi, megerősítő, korrigáló és fejlesztő funkciót tölt be.

például egy első osztályos negyedévi értékelőlapja egy budapesti iskolában a tantárgyi teljesítményeken túl la tanuló társas kapcsolatairól és munkavégzéséről is tartalmaz szempontokat. Vagy egy másik iskolában matematikából az alsó tagozatos szöveges értékelés szempontjai és skálái: Számfogalma: biztos, kialakult, bizonytalan; A szakkifejezéseket érti és használja, érti, de nem használja, nem érti; Az alapműveletek
A szöveges értékelés csak akkor tölti be pozitív szerepét, ha a tanulók és a szülők számára is érthető, nyelvileg differenciált, személyre szabott, ha a pozitív és a negatív jelenségekre úgy mutat rá az értékelő, hogy egyértelmű a segítő szándék. Az értékelésnek e módjával kapcsolatban leggyakrabban hangoztatott ellenérvek: időigényes; sablonos, nehéz minden egyes tanulóra szabni, differenciált nyelvi megoldásokat találni; szubjektív; nem küszöböli ki az előítéletek, a tanulói sémák negatív hatását.

Az alternatív vagy független iskolákban megjelentek már a diákokkal kötött egyéni tanulási szerződések is, amelyek az önszabályozó tanulásra és az egyén felelősségvállalására építenek. (Részletesebben lásd: X. fejezet.)

A szöveges értékelés nemcsak az osztályozás kiváltásaként jelenik meg, hiszen a tanítási órákon sokféle szituációban kerül sor szöveges értékelésre. Egy téma feldolgozásakor, valamilyen feladat megbeszélésekor reagál a tanár a tanulókra, a szóbeli felelethez, az írásbeli dolgozathoz az osztályozás kiegészítéseket szöveges értékelést adhat. A spontán reakciókban, a megfontoltabb kiegészítésekben adott értékelések pozitív hatása akkor érvényesül, ha az előbbiekben jelzett kritériumoknak megfelel.

Az iskolai szituációkban az adatok, információk értelmezése legtöbbször komplexen jelenik meg. Például egy pontokkal értékelő feladatlaphoz a pedagógus írásos vagy szóbeli minőségi értelmezést kapcsol különféle szándékkal: motiválni akarja a tanulót, differenciáltabb értelmezést kíván adni a mennyiségi értékelésnek, segítséget ajánl fel a tanulóknak stb.

A tanítás során a diákok önértékelésének napjainkban megnövekedett a jelentősége, hiszen az önszabályozó tanulás e nélkül elképzelhetetlen. A pedagógus fontos feladata, hogy segítséget adjon a tanulóknak az értékelés céljainak tisztázásával stb.

A mennyiségi és a minőségi értelmezés hatása sokféle tényezőtől függ. A teljesség igénye nélkül néhány: például elfogadják-e a gyerekek, a szülők az értékelést, kialakult-e az értékelésben érdekeltekben (tanárok, diákok, szülők) az az igény, hogy felhasználják az értékelés tanulságait korrektíóra, önkorréktíóra, megvannak-e a korrigálás feltételei.

Megítélés, becslés, mérés

A minőségi és a mennyiségi értékelés közötti átmenetet képviseli a megítélés. Ebben az esetben a személyiségjegyeket, a viselkedéseket, teljesítményeket két csoportba soroljuk: elfogadhatóak vagy elfogadhatatlanok. Megítéljük, hogy az értékeltek személy viselkedése, teljesítménye,
valamilyen sajátossága elért-e egy többékevésbé rögzített mértéket. (Csapó, 1997.) Például a tanuló történelemórán tartott kiselőadása elfogadható-e, szorgalma megfelelő-e vagy nem.

Ha az értékelendő személyiségjegyet, viselkedést, teljesítményt egy skálán próbáljuk elhelyezni, a skála fokaival fejezzük ki a meglévő személyiségjegyek, a viselkedés, a teljesítmény színvonalát, akkor közeledünk a mennyiségi értelmezéshez, becsést végzünk. Miért csak közeledünk? Ti. nincs lehetőség arra, hogy egy ilyen skálat hozzámérjük az értékelt személy személyiségjegyeihez, viselkedéséhez, teljesítményéhez, hanem csak az általunk elképzelt skálán helyezzük el gondolatban a tulajdonságokat.

Az iskolában alkalmazott ötjegyű osztályzat egy ötfokú skála, amely a tanár képezetében egy mértékrendszernél felel meg, és ehhez viszonyítja, becsli a tanulók teljesítményeit. Sok gond származik abból, hogy a mérték nem szigorúan, pontosan rögzített, gondoljunk csak az osztályzásban felfeléhő szubjektivitásra és relativitásra.

Mérés esetén sokkal pontosabb az értékelés. A mérést úgy végezzük, hogy a mértékeszközökön rögzített skálat hozzámérjük egy megvizsgálandó tulajdonsághoz. A pedagógiai értékelésben elég nehéz eljutni erre a szintre, hiszen számos olyan személyiségjegy, viselkedés, teljesítmény van, amelyhez nagyon nehéz, illetve mai ismereteink alapján nem tudunk méréseszközt készíteni.

A pedagógiai mérések tipikus eszköze a teszt, amelyben a megvizsgálandó tulajdonságot úgy mérjük, hogy feladathelyzetbe hozzuk a tanulót és e feladatok megoldása alapján értékeljük a megvizsgálandó tulajdonságot, teljesítményt. Hagyományosan próbának tekintették a tesztet, ma már inkább feladatoknak. A klasszikus tesztemléletben statisztikai előmunkálatakat alapján mércét állapítanak meg, amelyhez azután viszonyítani lehet a tanuló teljesítményét. A klasszikus tesztemlélet fejlődéséről, új lehetőségek nyilhatnak a pedagógiai mérés alkalmazására is.

Mérés esetén sokkal pontosabb az értékelés. A mérést úgy végezzük, hogy a mértékeszközökön rögzített skálat hozzámérjük egy megvizsgálandó tulajdonsághoz. A pedagógiai értékelésben elég nehéz eljutni erre a szintre, hiszen számos olyan személyiségjegy, viselkedés, teljesítmény van, amelyhez nagyon nehéz, illetve mai ismereteink alapján nem tudunk méréseszközt készíteni.

A pedagógiai mérések tipikus eszköze a teszt, amelyben a megvizsgálandó tulajdonságot úgy mérjük, hogy feladathelyzetbe hozzuk a tanulót és e feladatok megoldása alapján értékeljük a megvizsgálandó tulajdonságot, teljesítményt. Hagyományosan próbának tekintették a tesztet, ma már inkább feladatsornak. A klasszikus tesztemléletben statisztikai előmunkálatakat alapján mércét állapítanak meg, amelyhez azután viszonyítani lehet a tanuló teljesítményét. A klasszikus tesztemlélet fejlődéséről, újabb megközelítésekről ma már hazai szakirodalom is található. (Horváth, 1991; Horváth, 1996.)

A teszteknek sokféle típusa jött létre, vannak tudásmérő tesztek, intelligenciát, kognitív kompetenciát, különböző képességeket mérő tesztek, a személyiségügy vagy a személyiség egyes komponenseit feltáró tesztek. (Falus, 1993.) A személyiségvizsgáló tesztek használatára speciális előképzettséget igényel, ezért kellő óvatossággal kell iskolai alkalmazásukkor eljárni, kiképzett pszichológusokra kell bízni használatukat. A tanárok által készített feladatlapok, attitűdskálák stb. esetében nem mindig beszélhetünk mérésről, hiszen legtöbbször nincs lehetőség arra, hogy a pedagógusok elvégzését a szükséges statisztikai vizsgálatokat és eleget tegyenek minden mérésmetodológiai követelménynek. Így ezen az eszközök nem a mérés, hanem a becsés szintjén oldják meg az értékelést. Napjainkban a számítógépek elterjedése és az új fiatales tásztésemléletek megjelenésével azonban új távlatok nyílnak ezen a területen is. (Horváth, 1996.)
Az objektivitás lényege közismert: tárgyilagos, szubjektivitástól mentes értékelés. A szubjektivitás megjelenhet az információgyűjtés és az információk értelmezése során is. Az iskolában például befolyásolja a tanulók teljesítményét az is, miként szóltja fel felelésre a tanár a tanulót, hogyan viselkedik a tanár, milyen szándékos és milyen rejtett üzeneteket közvetít kommunikációjával a felelés alatt.

Az információk értelmezésekor ugyancsak teret nyerhet a szubjektivitás, ha nincs egyértelmű mérce az értékeléshez.

A szubjektivitás mögött meghúzódhatnak a tanárnak a tanulókkal kapcsolatos előítéletei, a tapasztalati alapon kialakított, esetenként túlzottan leegyszerűsített, ún. naiv személyiségelméletei. (Lásd: III. fejezet.)

Az érvényesség rendkívül összetett, bonyolult problémája a mérésnek. Alapvetően azt jelenti, hogy azt mérjük-e az értékelés során, amit mérni akartunk. Például az alkalmazott kreativitástszt a kreativitást, az intelligenciateszt az intelligenciát, az attitűdskála a kiválasztott értékekhez való viszonyt méri-e. Vagy másképpen szólva a fizikajegy a tanuló fizikatudását tükrözza és ne a szóbeli kifejezőképességének a színvonalát, vagy a történelemesszére kapott elégségesítés a tanuló működéséért felelősnek, és ne a visszavezető, szövetségesítésnek. (Csapó, 1998: 41.) A tanuló szorgalmának, magatartásának az értékelését még nevelő szempontból sem tudja értékelni a tanulók jövőjének megítélése alapján.

A validitásnak többféle értelmezése van, az érdemlődök a szakirodalomból részletes információkat nyerhetnek az egyes értelmezések sajátosságairól. (Báthory, 1992; Csapó, 1997; Csapó, 1998.)

A mérésnek fontos alapfeltétele a megbízhatóság (reliabilitás), vagyis az a tény, hogy egy tulajdonságnak az ismételt mérése ugyanazt az eredményt adja. Ezt a természetlélelemzési vizsgálatokban könnyebben lehet igazolni, mint a pedagógiai értékelések során. Például egy tantárgyteszt megoldása során az iskolában nem tudunk az értékelés eredményét igazolni, és ez befolyásolja a következő alkalommal történő értékelést. Ennek következtében az egyszerű ismételt mérés nem alkalmazható a megbízhatóság megállapítására, ehelyett más módszerek alakultak ki, amelyekről ugyancsak a szakirodalomban lehet információkat szerezni. (Báthory, 1992, 1997.)

Az érvényességnek és a megbízhatóságnak különböző szintjei vannak. Például a megítélés vagy a becsülés szintjén az iskolában beérhetjük azzal, hogy szakember (pedagógus) végzi az értékelést. Természetesen más meglátás alátámasztja például a külső vizsgarendszer keretében között alkalmazott, mérés szintjére tervezett tantárgyteszt. Ez esetben professzionális értékelési szakembernek kell biztosítani, hogy a tantárgyteszt elegyén megfelel a mérésmetodológiai követelményeknek.

„A minősítésre, szelektcióra használt értékelés mérőszámaitól elvárhatjuk, hogy azok rendelkezzenek a standard értékelés jellemzőivel, azaz a jegyek az egész iskolarendszerben azonos mérőszámok legyenek.” (Csapó, 1998: 42.) Így az előző követelményeken túl még két szempontra érdemes
figyelni. A minősítésnek megfelelő differenciálóképességgel kell rendelkeznie, vagyis az egymástól különböző tudáshoz különböző mérőszámokat (osztályzatokat, pontokat) rendeljen. Problémát jelent az is, hogy a tudásnak milyen finom különbségeit tudja az értékelés megjeleníteni. Például a közvetlen megfigyelésen alapuló osztályzat a tudásnak öt szintjét tudja megkülönböztetni, a tesztek esetében ez azonban száz lehet.

A mérésmetodológiai követelmények között kell megemlíteni azt az igényt is, hogy egységes eljárásokat kell biztosítani az értékeléskor minden résztvevő számára. A külső változók hatását minimalizálni kell. Például vizsgák esetén világos instrukciókat kell kapniuk a vizsgázóknak a vizsga funkciójáról, a feladatokról, a felhasználható eszközökről, a rendelkezésükre álló időről, az egyes feladatok megoldásának értékéről, a vizsga körülményeiről.

A pedagógiai értékelés (GOLNHOFER ERZSÉBET)

Értékelők, önértékelők

Az értékelést nagyon sokan végezhetik, hiszen sokféle funkciója és változatos tárgya lehet. Értékelhetnek a tanárok, a szülők, a tanulók, az iskolapszichológusok, a szaktanácsadók, a felügyelők, a professzionális értékelők (például tantervértékelők, oktatási anyagokat értékelők, vizsgázók), intézményértékelők. Sokáig csak a tanárokkal számítottak igazán értékelőnek, hiszen az értékelés, amint már jeleztük, főként a tanulók teljesítményének minősítésére vonatkozott. A hatvanas évektől azonban kielemelt szerepet kapott az értékelésben a különböző professzionális értékelők, különösen a programok, a tantervek és az oktatási anyagok értékelői. A hetvenes években a teljesítmény-központú iskolák felértékelődésével pedig a vizsgázók szerepe megváltozott. Például vizsgázóknak a vizsga funkciójáról, a feladatokról, a felhasználható eszközökről, a rendelkezésükre álló időről, az egyes feladatok megoldásának értékéről, a vizsga körülményeiről.

Az értékelő szerepfelfogás kialakítása/kialakulása egy hosszabb, soha le nem záruló folyamat. Alakulásában fontos szerepe van annak, hogy az értékelő egyszerű egymással egymástól tudatosan, amint már jeleztük, főként a tanulók teljesítményének minősítésére vonatkozott. A hatvanas évektől azonban kielemelt szerepet kapott az értékelésben a különböző professzionális értékelők, különösen a programok, a tantervek és az oktatási anyagok értékelői. A hetvenes években a teljesítmény-központú iskolák felértékelődésével pedig a vizsgázók szerepe megváltozott. Hangsúlyosabban vált az iskoláknak mint intézményeknek értékelése ebben a tanárok tevékeny részvételen. (Nevo, 1995; Tompa, 1997.)

A tanároknak is ki kell alakítaniuk értékelő szerepfelfogásukat a saját pedagógiai nézetéhez, elképzeléseikhez igazodva. Az értékelőnek a neveléssel, az oktatással kapcsolatos értékpreférenciája tudatosan vagy rejtett formában befolyásolja az értékeléshöz kötődő értékeit, normáit, viselkedését. Különbözőképpen vélekednek például az értékelésről a gyermekek szempontjából vagy a teljesítményorientált iskolában hívó pedagógusok.

Az értékelő szerepe más és más hangsúlyt kap attól függően, hogy mi az adott értékelés funkciója és tárgya.

Az értékelő betölthet egy ellenőri szerepet, s ekkor erősítést végzhet, ezt a szerepet szerepe van annak, hogy az értékelő egyszerű egymással egymástól tudatosan, amint már jeleztük, főként a tanulók teljesítményének minősítésére vonatkozott. A hatvanas évektől azonban kielemelt szerepet kapott az értékelésben a különböző professzionális értékelők, különösen a programok, a tantervek és az oktatási anyagok értékelői. A hetvenes években a teljesítmény-központú iskolák felértékelődésével pedig a vizsgázók szerepe megváltozott. Hangsúlyosabban vált az iskoláknak mint intézményeknek értékelése ebben a tanárok tevékeny részvételen. (Nevo, 1995; Tompa, 1997.)

A tanároknak is ki kell alakítaniuk értékelő szerepfelfogásukat a saját pedagógiai nézetéhez, elképzeléseikhez igazodva. Az értékelőnek a neveléssel, az oktatással kapcsolatos értékpreférenciája tudatosan vagy rejtett formában befolyásolja az értékeléshöz kötődő értékeit, normáit, viselkedését. Különbözőképpen vélekednek például az értékelésről a gyermekek szempontjából vagy a teljesítményorientált iskolában hívó pedagógusok.
Az értékelők felelősségének és döntési jogköreinek meghatározása ugyancsak alapfeltétele annak, hogy az értékelők megfelelően tudják értelmezni, felépíteni elképzeléseiket saját értékeltő szerepükkről. Az értékelőknek tudatosítaniuk kell, hogy milyen tényezők miként hatnak az értékelés hasznosságára (társadalmi/közösségi tényezők, az értékelés természete, az értékelő hitelessége, forráskényszerek stb.).

A tanulást önszabályozási folyamatként kezelve egyre fontosabb szerepet kap a diákok önérzékelése. Az iskolában, a tanítási órákon és azon kívül is segíteni kell a diákokat abban, hogy készek és képesek legyenek önmaguk tudásának, teljesítményének értékelésére.

Összefoglalás

Napjainkra megváltozott a pedagógiai értékelés jelentése: a minden pedagógiai kategóriára kiterjedő visszacsatolást nevezzük pedagógiai értékelésnek. Az értékelés ma már nemcsak a tanulók tantárgyi teljesítményére irányul, tárgya lehet egy oktatási rendszer, egy iskola, az iskola személyzete, egy vagy több tanterv, a tanítási óra stb. Az oktatás minden szintjére (országszintű, helyi, iskolai, osztálytermi, egyéni) kiterjedő visszacsatolás lehetővé teszi, hogy a valóság tényei alapján irányítsuk, szabályozzuk az oktatást. A pedagógiai értékelés sokféle funkciót tölt be az általános visszacsatoláson túl: feltárja a helyzetet (diagnosztikus értékelés), segít a folyamatok korrigálásában (formatív értékelés), minősít, szelektál (szummatív értékelés), tájékoztatja az oktatásban érdekelteket, befolyásolja a személyiség fejlődését stb. Az egyéni sajátosságokhoz igazodó adaptív oktatás előtérbe kerülése egyre nagyobb hangsúlyt kap az értékelés diagnosztizáló, fejlesztő funkciója. A különféle funkciókat hatékonyan csak egy jól átgondolt értékelési rendszer keretében, megfelelő külső és belső értékelésekkel lehet megvalósítani. Az értékelés kritériumait az értékelés funkcióinak és tárgyának megjelölése alapján állapíthatjuk meg. Elterjedt a kritériumra és a normára irányuló értékelés megkülönböztetése is. Kialakult az értékelés folyamatának metodikailag elfogadott lépései (a célok megfogalmazása, információgyűjtés, értelmezés), megfogalmazódhat az értékeléssel kapcsolatos metodológiai követelmények (objektivitás, megbízhatóság, érvényesség).

Értékelést ma már nagyon sokan végeznek, értékelnek a tanárok, a szülők, a szakfelügyelők, a programértékelők. Minden értékelőnek, így a tanárnak is hasznos, ha kialakítja saját értékeltő szerepfoglalását, amelynek különösen fontos eleme lehet a diákok önérzékelésének segítése.

Feladatok

1. Készítsen fogalomtérképet a fejezetben található legfontosabb fogalmakról! Beszélje meg csoporttársaival, oktatójával!

2. Írja le pozitív és negatív tapasztalatait tanuló korából az értékeléssel kapcsolatban! Beszélje meg csoporttársaival és oktatójával!

3. Elemezze egy iskola pedagógiai programját és helyi tantervét abból a szempontból, hogy milyen értékelési koncepció található benne! Elemezésének eredményeit beszélje meg az iskola igazgatójával és/vagy egyik tanárával! Az összegyűjtött információkról készítsen rövid, elemző dolgozatot!

4. Készítsen interjút tanulókkal és tanáraikkal a pedagógiai értékelésről! Az interjú előtt állítsön össze egy listát azokról a problémákrról, amelyeket szeretne megbeszélni az interjúalanyokkal. Az összegyűjtött információk alapján írjon egy elemző dolgozatot!
5. Írja le véleményét arról, hogy tanárként miként egyeztetné össze az értékelés minősítő és személyiségfejlesztő funkcióit! Vagy: Szervezzek vitát e témáról a pedagógiai szemináriumon!


7. Készítsen feladatlapot egy választott témában! Beszélje meg oktatójával vagy volt tanárával! Próbálja ki néhány tanulóval! Írja le röviden a tapasztalatait!

8. Figyeljen meg egy vagy több tanítási órát az értékelés szempontjából! Készítsen jegyzőkönyvet a megfigyeléseiről, és írjon rövid elemző dolgozatot!

9. Röviden írja le, hogy milyen értékelő lesz majd az iskolában!

10. Készítsen csoporttársaival esettanulmányt egy iskola értékelési gyakorlatáról.

A feladatok elvégzéséhez javasolt kutatás-módszertani szakirodalom:


**Irodalom**


16. fejezet - A különleges bánásmódot igénylő gyermek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

A fejezet témakörei

• A különleges bánásmódot igénylő gyermek fogalma, típusai

• A speciális nevelési szükségletű gyermekek integrált-inkluzív nevelése

• Tanulási problémákkal küzdő tanulók

• Magatartászavarok miatt problémás tanulók

• Kivételes képességű tanulók, tehetségesek.

Bevezető

Az oktatási folyamat a pedagógus(ok) és a tanulók egymással kölcsönhatásban lévő tevékenysége. A III. fejezet foglalkozik mindazon ismeretekkel, amelyeket a tanulóról a pedagógusnak tudnia szükséges. A IV. és a XVIII. fejezetből megismerhető a pedagógus, azok a jellemzők, feladatok, amelyek a tanulók tanításához szükségesek. Vannak olyan, amikor találkozunk az ismeretesekkel. A különleges bánásmódot igénylő gyermek fogalma, típusai

Tudjuk azt, hogy minden gyermek egyedi, megismételhetetlen, különleges, minden gyermeknek egyéni nevelési-oktatási szükségei, igényei, lehetőségei vannak. Az iskolákon a pedagógusok igyekeznek egységesen alkalmazható megoldásokat találni. Vannak olyan
gyermekek, akiknek állandó vagy átmeneti jelleggel fizikai, biológiai, pszichikai, intellektuális, családi vagy szociokulturális okok miatt miatt egyéni, sajátos nevelési-óktatási szükségleteik vannak, ezért a speciális nevelési-óktatási szükségletekhez, sajátosságokhoz egyénenként igazodó bánásmódot igényelnek az iskolában. Őket nevezzük különleges bánásmódot igénylő gyermekeknak.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek négy típusát különböztetjük meg:

1. Speciális nevelési szükségtelen gyermekek. Speciális feljegyzéseik a gyógypedagógia szakterülete. A szakirodalomban különböző elnevezésekkel találkozhatunk: fogyatékosok, akadályozottak, biológiailag sérültek, biológiailag károsodottak, nem épek, sajátos nevelhetőségűek, sajátos nevelési szükségletük, speciális nevelési igényűek, speciális igényűek. Ebbe a csoportba tartoznak:
   - tanulásban akadályozottak: enyhe fokban értelmi fogyatékosok, nehezen tanulók;
   - értelmileg akadályozottak: mérsékelt, súlyosabb fokban értelmi fogyatékosok;
   - beszédben akadályozottak: beszéd-, hang- és nyelvi zavarok;
   - látásérültek:
   - hallászavarok:
   - mozgáskorlátozottak: mozgás- és testi fogyatékosok, sérültek;
   - viselkedés- és teljesítményzavarok

2. Tanulási problémákkal küzdő tanulók:
   - tanulási nehézséggel küzdők (például: lassú, motiválatlan, hosszabb betegség miatt lemaradó, családi, szociális, kulturális, nyelvi hátrányok);
   - tanulási zavarok

3. Magatartásszavarok miatt problémás tanulók:
   - visszahúzódó (regresszív) és depresszív viselkedésű tanulók
   - ellenséges (agresszív) és inkonzekvens viselkedésű tanulók

4. Kivételes képességű tanulók, tehetőségek:
   - intellektuális (a különböző tudományterületeken kimagasló: matematikai, fizikai, nyelvi stb.) tehetség;
• **művész** (képzőművészeti, zenei, írói, rendezői) tehetség;

• **pszichomotoros** (sport, tánc, pantomim, kézügyességet igénylő terület) tehetség;

• **szociális** (vezető, szervező, irányító) tehetség.

A különleges, egyéni bánásmódot igénylő gyermekek egyenként is sokfélék lehetnek. Egy tehetséges diákok is lehet látássérült. Lehet egy tanuló az egyik tárgyból átlagos vagy átlag alatti, egy másikból tehetséges. Az is elképzelhető, hogy valaki egyszerre lassú és tehetséges, csak ez különböző területen jelentkezik (például a művészetek és a matematika). Vannak olyan tanulók, akik alkalmatlanok csoportba való bevonásra egy másik csoportba való tartozásuk vagy magatartásuk miatt stb. A pedagógusoknak meg kell ismerniük tanítványait, hogy szükség esetén különleges bánásmódban részesítsék őket. (Lásd: III., XVII. fejezet; Tóth, 1995; Szekszárdi, 2001.)

**A különleges szükségletek okai, fokai**

Az angol oktatási törvényben a *speciális nevelési-oktatási szükségettel rendelkező gyermekek* (children with special educational needs) kategóriát használják, érvényességét tekintve színonimájának a különleges bánásmódot igénylő gyermekek kifejezés tekinthető. Pedagógiai szempontból akkor alakul ki e speciális oktatási-nevelési szükséglet, ha a gyermek akadályozott olyan dolgok megtanulásában, amelyre a kortársai képesek. A tanulásban akadályokat képezhetnek különböző biológiai állapotváltozások (például látássérülés), a személyiség jellemzői (például szorongó gyermek), a környezet sajátosságai (például etnikai kisebbséghoz tartozó vagy hátrányos helyzetű család), és adódhatnak a gyermek és környezetének kapcsolatából (például válas a családban). A speciális nevelési-oktatási szükségletet előidéző akadályok és következményei igen különböző fokúak (enyhe – súlyos) és időtartamúak (időszakos – állandó) lehetnek. Bayliss a következőképpen ábrázolja a speciális szükségletek időbeli és súlyosságbeli változásainak két dimenzióját:

**XVI.1. ábra - A szükségeletek dimenziói**

<table>
<thead>
<tr>
<th>ENYHE</th>
<th>IDŐSZAKOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>törött kar</td>
<td>nagyszülő elvesztése</td>
</tr>
<tr>
<td>nátha</td>
<td>szülő elvesztése: halál vagy válas</td>
</tr>
<tr>
<td>nagyszülő elvesztése</td>
<td>fulgulladás</td>
</tr>
<tr>
<td>fulgulladás</td>
<td>miniggyulladás</td>
</tr>
<tr>
<td>intellektuális sérülés</td>
<td>súlyos tanulási nehézség</td>
</tr>
<tr>
<td>(enyhe vagy kisebb tanulási problémá)</td>
<td>gerincsérülés</td>
</tr>
<tr>
<td>agyi sérülés</td>
<td>veleszületett súlyos és összetett tanulási nehézség</td>
</tr>
<tr>
<td>hallási/látási sérülés</td>
<td>súlyos emocionális zavarok</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>SÚLYOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>súlyos tanulási nehézség</td>
</tr>
<tr>
<td>gerincsérülés</td>
</tr>
<tr>
<td>veleszületett súlyos és összetett tanulási nehézség</td>
</tr>
<tr>
<td>súlyos emocionális zavarok</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**ÁLLANDÓ**
A különleges bánásmódot igénylő gyermek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

(Bayliss, 1995: 221.)

A két dimenzió szerint szükséges értelmezni a gyermek speciális nevelési-oktatási szükségletét, és tisztán kell látnunk, hogy ez hogyan hat az egyéni fejlődésére. Azonos sérülések különböző egyéneknél, illetve különböző körülmények között, különböző fokú vagy időtartamú speciális szükségeket okozhatnak. Például a rövidlátás látási sérülés következménye, állandó jellemzője a rövidlátónak. Szemüveggel korrigálható, és általában nem akadálya a különböző képességek kialakulásának, és a szociális szerepében sem korlátozza az egyént. Azonban ha pilóta szeretne lenni a fiatal, a repülés szempontjából a képességzavar miatt erre a pályára alkalmatlan. Minél nagyobb fokú a rövidlátás, annál több területen jelentkezhetnek a tanulónál speciális oktatási szükségeket. Egy másik példa: a gerinc sérülése miatt lehet csupán gerincferdülése a gyermeknek, amelyet gyógytonnával megpróbálnak korrigálni. Válaszhat púpostossá a gyermek, ebben az esetben pszichés problémák is jelentkezhetnek, van olyan eset, amikor a sérülés olyan súlyos, hogy kerekesszékkére kerül, kiszolgáltatott válék, biológiai állapotváltozása visszafordíthatatlan, állandó. E fogyatékkossággal együtt járó hátrányok, nehézségek csökkenthetők, ha a környezet, a társadalom nagyobb figyelmet fordít a mozgássérültekre, és a közlekedés körülményeit, feltételeit számukra is megkönnyíti.

Az előbbi összefüggésben szükséges megközelíteni a szociális vagy kulturális, nyelvi különbségekből eredő (például a roma tanulók) speciális nevelési-oktatási szükségeletet is. A magatartási zavarok is különböző fokban és időtartamban lehetnek hatással a tanulók tanulmányi teljesítményére: lemaradnak a tanulásban, hullámzó teljesítményt mutatnak. (Kelemen, 1981: 24. fejezet.) A súlyosan sérült gyermekeken kívül a többség speciális nevelési-oktatási szükségeletei és igényei időről időre változnak, viszonylagosak és összetettek. Ennek a szemléletnek az elfogadása alapján határozhatjuk meg a különleges bánásmód alkalmazásának lehetőségét, módját, eszközét, időtartamát.

A különleges bánásmódot igénylők aránya a népességben

A népességben meglévő különbségek arányait tudományos mérések, vizsgálatok tárják fel. A legkiderítőbb megértés és az intelligencia mérése, ennek alapján bizonyítható, hogy a népességnek azonos részét teszi ki az átlagtól mindkét irányban eltérők száma (2. ábra).
A különleges bánásmódot igénylő gyermek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

XVI.2. ábra - A Gauss-féle normális eloszlás: nagy tömegű minta vagy népesség szintjének vizsgálati eredménye

(Czeizel, 1997: 33.)

Ugyanez az összetétel érvényes a gyermekekre is. Az ábrán besötétített két szélsőséges csoportba (2,3%+2,3%, összesen megközelítőleg 5%) tartoznak – a korábbi elnevezések szerint – a tanulásban akadályozottak és az értelmileg akadályozottak, valamint az intellektuális tehetségek. Értelmi képességei alapján a többi speciális nevelési szükségletű, a tanulási nehézséggel küzdő és magatartászavarok miatt problémás, valamint a más területen tehetőséges ember/gyermek a populáció egészében megtalálható.

Törvényi szabályozás

A speciális nevelési szükségletű gyerekek integrált-inkluzív nevelése

Minden ember egyedi, sajátos tagja az emberiségnek, a speciális nevelési szükségletű gyerek sajátossága szembenőből, mint a többségé. Valamilyen visszafordíthatatlan biológiai károsodás miatt speciális a nevelhetőségük. Ezeknek a gyerekeknek a speciális nevelési szükséglete:

• a szakemberek (gyógypedagógus, gyógytornász, logopédus, konduktor, terapeuta, fejlesztő pedagógus, pszichológus, orvos) által történő fejlesztés vagy szakmai tanácsadás, irányítás a fejlesztést végző személynek;

• a környezet speciális segítsége, törődése (tárgyi feltételek: például rámpa a kerekesszékkel való közlekedéshez; emberi: például a vak gyermekek segítése a tájékozódásban).

E speciális nevelési (oktatási-fejlesztési-környezeti) szükségletek már az iskolába kerülés előtt előt felismerhetők. Régebben ezeket a gyermekeket nem képezték, a családban vagy speciális otthonokban, intézetekben éltek. A kötelező alapfokú képzés bevezetése, a gyógypedagógia kialakulása tette lehetővé számukra a szakszerű képzést, így többségük fejlesztése szakemberek segítségével megkezdődött szegregáltan (elkülönítve) speciális óvodákban, folytatódott speciális iskolákban (gyógypedagógiai intézmények). Az ilyenfajta oktatás a képességek szintjén helyettesítő vagy terápiás jellegű.

„Az utóbbi 15-20 évben külföldön mind jobban tért hódít ... az integráció, azaz a különböző okoknál fogva tanulásban akadályozottak együttes oktatása-nevelése hasonló korú és ilyen zavarokat nem mutató társaikkal. A speciális nevelési szükségletet igénylők mindig végrehajtottak ez a lehetőség. Ez a szervezési forma korábban ki nem aknázott új lehetőségeket kínál a »normál« pedagógia és a gyógypedagógia szoros együttműködésére.” (Csányi, 1993a: 5.)

Az integrációs mozgalom az 1960-as években indult. A mozgalomnak erős lendületet adott annak felismerése, hogy számos olyan gyermek és fiatal jár speciális iskolába, akinek nem lett volna arra szüksége, és az a felfedezés, hogy a többségi iskolák képesek befogadni, oktatni-nevelni a speciális pedagógiai bárásmódot igénylő tanulókat is. A mozgalom terjedéséhez döntő módon hozzájárultak a fogyatékos gyermekek szüleire és azok a pedagógusok, aki akkoriban szakmai képesek voltak nevelni és tanulni a speciális pedagógiai módon.

Az integrációs mozgalom az 1960-as években indult. A mozgalomnak erős lendületet adott annak felismerése, hogy számos olyan gyermek és fiatal jár speciális iskolába, akinek nem lett volna arra szüksége, és az a felfedezés, hogy a többségi iskolák képesek befogadni, oktatni-nevelni a speciális pedagógiai bárásmódot igénylő tanulókat is. A mozgalom terjedéséhez döntő módon hozzájárultak a fogyatékos gyermekek szüleire és azok a pedagógusok, aki akkoriban szakmai képesek voltak nevelni és tanulni a speciális pedagógiai módon.

Elsőként 1975-ben az USA-ban fogadták el azt a modellértékű törvényt, amely előírja a speciális tanulási problémával küzdő gyermekek összeírását és számukra egyéni fejlesztési terv kidolgozását, amely megjelöli a nekik legoptimálisabbnak (integrált vagy speciális iskolában) vélt oktatási formát. Megfogalmazza a törvény a fejlesztési tervek évenkénti szakmai felülvizsgálatát annak érdekében, hogy ellenőrizze, megfelelő volt-e a választott oktatási forma, és szükséges-e korrigálni a terveket. Lefekteti a szülők szabad döntését a gyermekük iskolázatásáról a pedagógusoktól kapott korrek tajékoztatás és javaslat alapján. A megfelelő pedagógus és gyógypedagógus-képzésről, valamint a továbbképzésről is rendelkezik.

Európában az 1960-as évek végén a skandináv országokban indultak meg az integrációs próbálkozások, és innen terjedtek szétn (még napjainkban is tart a folyamat) a kontinensen. Sorra születtek meg a törvények, a rendelkezések (1969 – Dánia, 1971 – Olaszország, 1981 – Hollandia, Svájc, Anglia stb.), amelyek biztosítják a speciális szükséglettel rendelkező (testi, érzékszervi sérült, enyhe értelmi fogyatékos) gyermekek számára a választást,
hogy speciális iskolában vagy integráció keretében a tanulásban nem akadályozott gyerekekkel együtt „normális” iskolában tanulhassanak. Előírják azt, hogy minden általános iskolában legyen egy felelős pedagógus, aki az egyéni bánásmódot igénylő gyermekeket nyilvántartja, megszervezi a speciális szükségletüknek megfelelő – a törvényben előírt óraszámú – szakszerű fejlesztésüket.


Az integrált fejlesztés megvalósítására kialakult megoldások:

1. **Lokális integráció** (a közös iskoláépületben nincs a gyermekek között kapcsolat).

2. **Szociális integráció** (a gyógypedagógiai nevelést-oktatást igénylők és a többség elkülönített foglalkozásokon vesznek részt, de tudatosan megtervezették a közös, a tanórán kívüli szabadidős programok).

3. **Funkcionális integráció** (a tanulás közös):
   a) **részleges integráció** (a tanulás időtartamának bizonyos részeiben vannak együtt);
   b) **teljes integráció** (a tanulás teljes időtartamában együtt tanulnak).

4. **Fordított integráció**: amikor a speciális iskola fogadja be a nem fogyatékos tanulókat (külön osztályt nyitva számukra, vagy vegyes összetételű tanulócsoporthoz). Ilyen megoldást találhatunk a Pető Intézetben, ahol előfordul, hogy a konduktív pedagógiát igénylő, mozgásában akadályozott tanulónak a nem ilyen testvérére is együtt tanul a csoporttal. Kedvező a megoldás, hiszen együtt lehetne a testvérek. Közben a mozgásában nem gátolt gyermek is látja, hogy másoknak a családjában is van segítséget igénylő gyermek, és jobban megtanul bánni az erre rászorulóval.

5. **Spontán integráció**: amikor úgy kerül egy sajátos oktatási-nevelési szükségletű gyermekek az óvodába/iskolába, hogy nem készülnek fel a különleges feladatra az intézményben. Így nincs tervszerű, speciális, szakszerű fejlesztés, nem kíséri megkülönböztetett figyelemmel a rászoruló gyermek előrehaladását, fejlődését („csendes” vagy „hideg” integrációknak is nevezik ezt a folyamatot). A rászoruló gyermek nem nélkülözheti a szakszerű, speciális fejlesztést, ebben az esetben ennek megoldása a szülőkre hárul, vagy sajnos elmarad.

Az integrációt felvállaló iskolákban az ún. utazó gyógypedagógiai tanárok szaktanácsot adnak az iskola pedagógusainak, egyeztetve, közösen megtervezve speciális, egyéni vagy csoportos fejlesztő foglalkozásokat tartanak a rászoruló gyerekeknek kooperatív vagy kéttanáros rendszerben. (Csányi, 1993a: 5–6; Csányi, 1997: 48; Csányi–Perlusz, 2001.)

A külföldi és a hazai kutatások, vizsgálatok (Csányi, 1993b; Csányi–Perlusz, 2001) azt a következtetést vonták le, hogy az integráltan tanuló gyermekek iskolai teljesítményei jobbak, mint az elkülönítetten tanuló társaiké, viszont szociális státusuk és őnértékelésük alacsonyabb, mint a
szegregáltan tanuló gyerekeké. A fogyatékossok jelenlétére nem gátolja a többi gyerek előrehaladását. Viszont emberi magatartásukra pozitívan hatnak, toleránsabbak, együtt tudnak élni a mássággal, alkalmazkodóbbak, segítőkészebbek.

A Waldorf-, a Freinet-, a Montessori- és a Jena-plan-övodák és -iskolák kezdetől fogva nyitottak voltak a tanulásban különböző okokból akadályozott gyerekek számára, befogadták őket, és együtt tanították eredményesen a többi gyerekkkel.

Az integráció ma még nem egyértelműen elfogadott. Ellenzői leggyakrabban azt hangoztatják, hogy

- sokszor formális az integráció, így hátránya származik belőle a gyermeknek;
- jobban terheli a befogadó iskolák, osztályok pedagógusait, akik nincsenek megfelelően felkészítve a speciális fejlesztést igénylő gyermekek oktatására;
- csökken a gyógypedagógusi állások száma.

Az integráció mellett felsorakoztatott leggyakoribb érvek:

- pozitív szociális magatartásmintákat közvetít, így könnyebben be tudnak illeszkedni a társadalomba a hátránnyal küzdő gyerekek;
- reálisabbak, igényesebbek a követelmények;
- nem kell elszakadniuk a családtól, a megszokott környezetüktől a gyerekeknek. (Csányi, 1993: 22–28.)

Számos kérdés még válaszra vár:

- Melyik fogyatékossági kategóriára terjeszthető ki leginkább az integráció?
- Ki tudják-e elégíteni a többségi iskolák a fogyatékos gyerekek speciális oktatási-nevelési szükségleteit?
- Melyik képzés gazdaságosabb: az integrált vagy az elkülönített?
- Milyen arányban képes elveszíteni egy osztály a speciális fejlesztést-oktatástnevelést igénylő tanulókat? (5% és 45% között változnak a számok, a legáltalánosabban elfogadott a 15-20%.) (Lányiné, 1993.)

Az integráció feltételeit Csányi Yvonne a következőkben határozza meg:

1. A gyógypedagógusok megfelelő kapcsolata a fogyatékos gyermeket önként (!) vállaló tanítókkal/tanárokkal (rendszeres konzultáció, összehangolt munka).

2. A feladatot vállaló pedagógusok megfelelő gyógypedagógiai tudása. (Illýés, 2000b.)

3. A csoporttársak, osztálytársak megfelelő viszonyulása a „más” tanulóhoz, az el- és befogadóképesség kialakítása.

4. A család pozitív és támogató hozzáállása.

5. Az integrálható gyermek sajátosságai és az iskolai követelmények. „Igen lényeges az integráció szempontjából az adott ország pedagógiai filozófiája. »Integrációbarát« az a pedagógiai program, amely nem teljesítménycentrikus, nem az elméletileg megállapított átlaghoz igazítja a teendőket, hanem az egyes tanulók egyedi fejlettségét tartja leginkább szem előtt. Könnyebb az integrálás, ahol akár több szinten is állhatnak ugyanazon osztály tanulói (például eltérő matematikai füzetsorozatot használnak), sok a kísersajtók megvalósulása, szemben a frontális őravezetéssel.” (Csányi, 1993: 23–25.) A speciális nevelési szükségletű gyermek nevelése, oktatása, fejlesztése a differenciált oktatás keretében valósítható meg.

6. Objektív feltételek biztosítása: különféle gyógyászati segédeszközök, speciális taneszközök, belső akadálymentesség (például rámpa, lift) az épületben, a megfelelő osztálylétszám. (Csányi, 2000: 390.)

Az integrációs modellek többsége 12-16 éves korig tervezi a gyermekek oktatását, hiszen ekkor fejeződik be az intenzív képességfejlesztés (a kommunikációs képességek, a megismerés és a cselekvés képességeinek fejlesztése) az iskolai oktatásban. (Lénárd, 1987.) A magasabb osztályokba, a középiskolába, a fősoktatásba eljutó valamennyi területen fogyatékos tanulóknak erre a korra már kialakulnak és megfelelő szintre fejlődnek a tanuláshoz szükséges (általánosan működő és a bennük speciálisan kifejlesztett) képességei, megtanulnak tanulni (természetesen olykor speciális eszközökkel, módon), a képességeik szinten tartó fejlesztését már önállóan végezve, önmagukat elfogadva képesek helyt állni a többségi iskolákban. Természetesen a megfelelő tárgyi feltételek (például Braille-könyvek, -térképek, írógép, magnó a vak tanulóknak) biztosítása később is szükséges, és nem nélkülözhető ezek a tanulók később sem a megkülönböztetett gondoskokodást, a segítséget mind a tanároktól, mind a tanulóktól. Segítségek szükséges a továbbtanulásukhoz, hogy számolva lehetőségeik korlátaival ők is megtalálják a számukra legmegfelelőbb pályát, amely boldoggá, teljessé, elviselhetővé teszi/teheti az életüket.

A fentiek az integrált nevelés továbbfejlesztett formájában az inkluzív, befogadó iskolában valósíthatók meg. Az integrációs megjelenést az újabb szakirodalomban arra a megoldásra használják, amikor a többségi iskola cspán fogadó intézmény, az adott feltételekhez szükséges a speciális nevelési szükségletű tanulónak alkalmazkodnia. Az inkluzív iskola minden gyermeket elfogadó és befogadó, minden gyermek nevelésioktatási (emberi, környezeti-tárgyi, gazdasági) szükségletét kielégítő megoldás, nyitott, gyermekközpontú. Minden tanuló optimális fejlesztése a cél, ennek érdekében az egyéni sajátosságokat, szükségleteteket maximálisan figyelembe veszi, megtalálja a hatékony motiválás és segítségadás módját. Jellemző a pozitív teljesítményelvárás, előnyben részesíti a kooperatív módszereket. Lehetőséget ad egyéni képzési utaknak és módoknak is, a rászorulók többletszolgáltatásokat kapnak, biztosítja a speciális fejlesztésűket. Ehhez szükséges a megfelelő tárgyi feltételek biztosítása, a tanulók,
a tanárok, a segítő szakemberek (gyógypedagógusok, pszichológusok, orvos stb.) és a szülők szoros együttműködése. Az inkluzív iskola a speciális fejlesztést és segítséget igénylő gyermeket szociálisan is befogadja, a közösségnek ők egyenrangú, azonos értékű és jogú, sajátos tagjai. Hazai példaként említhetjük a budapesti Gyermekek Háza iskolát és a szügetvári 2. Számú Általános Iskolát. (Pirisi–Pesti, 1996a, 1996b; Pirisi, 1990.)

A többségi iskolában tanító pedagógusoknak, a pedagógusjelölteknek fel kell készülniük az integrált/inkluzív oktatásra, mert: 1. a közoktatási törvény rendelkezik a megvalósításáról, 2. a speciális nevelési szükségletű gyermeket, a határesetek aránya magas. Olyan szintű gyógypedagógiai tudással kell rendelkezniük, hogy fel tudjak ismerni a rászorultságot, és ismerjék a speciális szükségleteket, az egyéni speciális differenciálási megoldásokat.

**Tanulási problémákkal küzdő tanulók**


A különféle tanulási problémák külső és/vagy belső okokra vezethetők vissza:

1. **Tanulási nehézségek**


2. **Tanulási zavarok**

**Tanulási zavarról beszélünk abban az esetben, ha a tanulónál egyes képességetületek működésében jelentkezik súlyos és tartós probléma, mely elsősorban az olvasás, az írás, a helyesírás és a matematika tantárgyakban, a tanulás alapkövetősségeinek kialakításánál okoz gondot. Átlag alatti és átlag feletti, vagyis bármilyen tanulónál jelentkezhet, és befolyásolhatja a tanulását, magatartását. A tanulási zavarok enyhítése, megszüntetése kiscsoportos és/vagy egyéni fejlesztő foglalkozásokkal, trénингekkel, terápiás eljárásokkal lehetséges. A speciális fejlesztést az esetek súlyosságától függően hosszabb-rövidebb ideig a segítő szakemberek (gyógypedagógus, logopédus, iskolapszichológus, terapeuta) helyben vagy ambulánisan végzik. Szükséges a tanuló, a pedagógusok, a szaksegítők és a szülők együttműködése. (Számos ismert nagy alkotóról írnak a szakirodalomban, akik részképességzavarokkal, gyengeséggel küzdőttek. Példái: Flaubert, Mandelbrot, Einstein, Edison, Rodin, Anatole France.) (Gyarmathy, 1998.)
A tanulási zavarok fajtái:

a) **Neurogén tanulási zavarok:** a központi idegrendszer működési zavarainak – részfunkciózavarok – következménye: diszlexia (olvasásszavar), diszgrafía (írászavar), diszkalkulia (számolási zavar), diszfónia (hangképzési zavarok), diszfázia (nyelvi fejlődési zavar), diszgrammatizmus (a beszéd morfológiájának szabályrendszerének zavar), diszpáx (enyhébb fokú mozgás-, koordinációs zavar), a figyelem, a koncentrációs készség, az emlékezet zavarai. Egymással sokféleképpen kombinálódhatnak. A legtöbb óvodában diszlexia-diszgrafía-diszkalkulia szűrés, prevenciót végeznek. Minél korábbi felismerése és kezelése javasolt. (Fejlesztő Pedagógia, 1992, 1994.) A diagnosztizált diszfunkció indokoltá teszi a tanuló esetében a követelmények módosítását (például az idegen nyelv tanulásánál).

b) **Pszichogén tanulási zavarok:** elsősorban a korai életszakaszban elszakadott környezeti ártalmak hatására alakulnak ki (motiválatlanság, szorgalmas, kudarcorientált viselkedés).

c) **Poszttraumás tanulási zavarok:** a gyermekkorban történt agykárosodás kivonulását kialakult állapot, a neurogén tanulási zavarokhoz hasonló jellegű. (Gerebenné, 1996.)

3. **Tanulási akadályozottság**

A tanulás minden területén jelentkező, átfogó, súlyos és tartós tanulási probléma, amelynek következtében az iskolai teljesítmény gyenge vagy elégtelen. A különböző (kognitív, motoros és orientációs, emocionális és szociális, kommunikációs) képességek lelassult fejlődése, zavara. Ök speciális nevelési szükségletük, tanulásba akadályozott tanulók, segítségéért szükségek, szövetséges intézmények, a celemek, a követelmények, a tartalom szintjén, a módszerek és tanaszközök területén, a tanulási stílus szerint, az értékelésben. A legkedvezőbb a kiscsoportos foglalkozás, de szükséges az egyéni fejlesztés, a speciális szakterápia. (Gaál, 2000.)

**Magatartászavarok miatt problémás tanulók**

Magatartászavaroknak nevezzük azokat a viselkedésmódotokat, amelyek miatt a tanulók nem tudnak beilleszkedni a szükebb-tágabb szociális környezetükbe, és/vagy amelyekkel megsértik az együttélés/együtt tanulás szociális normáit. A zavarok kialakulásának biológiai, pszichés és szociális okai lehetnek.

A felnőtt népességének jelentkező magatartászavaroknak a szakirodalom a következő csoportjait különbíti el: „engedetlenség, hazudozás, csavarbás, lopás, züllött viselkedés (például alkoholfogyasztás, agresszivitás, kötekezés)”, drogság állapot. (Volentics, 1997: 527.) E zavarok „kicsiben” már gyermekkorban jelentkezhetnek. Az alkalmazkodási képesség zavara miatt nehezen illeszkedne be a tanulóközösségbe. Szükséges a gyors megközelítés, hogy ne vezessen az új súlyos teljesítmény- és viselkedészetetekhoz (neurózis, pszichopádia, pszichózis), amelyeknek kezelése már pszichológus, orvos segítségét igénylő.
Kósáné Ormai Vera – külföldi példákra is hivatkozva – a magatartászavarok miatt problémás (nehezen nevelhető) tanulóknak két típusát különíti el:

a) visszahúzódó (regresszív) és depresszív viselkedésű tanulók (félénk, csendes, szorongó, visszahúzódó, csavargó stb.);

b) ellenséges (agresszív) és inkonzekvens viselkedésű tanulók (engedetlen, kötekedő, támadó, hiperaktiv stb.). (Kósáné Ormai, 1981, 1989.)

Ismert a beilleszkedni nem tudó, aszociális és a közösség ellen forduló antiszociális kategorizálás is.


Kivételes képességű tanulók, tehetségesek

A tehetség meghatározása

A különleges bánásmódot igénylő tanulók 4. típusába a kivételes képességű tanulók, a tehetségesek tartoznak. A tehetség fogalmának több mint száz meghatározása ismert (Hany, 1987), amelyek a következő négy csoportba sorolhatók (a zárójelben az irányzatok legismertebb külföldi képviselői olvashatók):

1. **Vonásorientált (más elnevezéssel képesség-) modellek** – a tehetség a kultúrától és a környezettől független, viszonylag stabil örökletes vonás, tulajdonság (Terman).

2. **Kognitív modellek** – a tehetség az ismeretelsajátítási és problémamegoldási készségek területén kimagasló (Sternberg), az információfeldolgozás minőségében tér el az átlagostól (Rüppell).

3. **Teljesítményorientált modellek** – a tehetség megfigyelhető eredménye, következménye a teljesítmény, amelyhez a tehetségben lévő és környezeti feltételek szükségesek. Az irányzat különbséget tesz potenciális és realizált tehetség között (Renzulli).

A tehetség kialakulásának feltételei

A tehetség definiáltja, hogy a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.” (Harsányi, 1988: 21.)

A tehetség kialakulásának feltételei alapján határozzuk meg a tehetséget: „Tehetségen azt a velünk született, adottságokra épülő, majd gyakorlás, célbontatás alapján kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni." (Harsányi, 1988: 21.)

A tehetség összetevői

A különleges bánásmódot igénylő gyermek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

Czeizel Endre Renzulli modelljét egészíti ki, és nevéhez fűződik a 4x2+1 faktoros talentummodell:

XVI.3. ábra - Az adottságok és külső hatások kölcsönhatását érzékelő (Czeizel, 1997: 78.)

A négy adottságfaktor (örökkletes tényezők) egybeesése és a négy környezeti komponens együthatása mellett a sorsfaktor is helyet kapott e tehetségmodellben. A sorsfaktor az a feltételegyüttes, amely lehetővé teszi azt, hogy a potenciális tehetségből realizált tehetség legyen, vagyis megszülethessen és alakíthasson képesen élhessen.

A megtermékenyülés pillanatában eldől, hogy a magzat milyen genetikai lehetőségeket örököl a szülőktől, elődöktől, milyen adottságokkal fog megjelenni. Ezt még a méhben belüli időben történő események (például az anya rubelás megbetegedése a terhesség alatt) és a szülés körülményei (például agyvérzés, oxigénhiányos állapot az újszülőttnél) módosíthatják. Az örökkletes adottságokra (az emberi tevékenység végzésére szolgáló diszpozíciók, a tevékenységek feltételei) épülő képességek kialakulásának lehetősége öröklött, de minden képesség csak a neki megfelelő tevékenység során alakul ki.

Minden egészséges csecsemő minden emberi tevékenység végzéséhez megfelelő adottságokkal születik. A szociális mező, amelyben a gyermek él: a család, a kortársak, az iskola, a társadalom az a környezet, amely felelős azért, hogy a gyermeknek minden szükséges kognitív, motoros, szociális képessége kialakuljon. Biztosítanunk kell a tevékenységek végzéséhez a lehetőségeket, a feltételeket, valamint a tevékenység végzésének ellenőrzését, értékelését, korrigálását. A képességek kiemelkedő szintje, a tehetség is öröklött tényező. Mivel nem tudjuk, kinél melyik képesség
fejleszthető a tehetségig, így minden gyermeknél minden képesség intenzív fejlesztése szükséges. Ezért vannak, akik ellenzik a korai speciális tehetségggyorsítást.

Ágoston György szerint 14-15 éves korban kell elkezdeni a tehetség kibontakoztatását. Addig az iskolában a pedagógusnak a sokoldalú képességegyorsítás közben meg kell ismernie a tanulókat és képességeiket maximálisan – az egyéni különbségeket figyelembe véve – ki kell fejlesztenie. (Ágoston, 1985.) A matematikai, a sport-, tánc- és a zenei tehetségek azonban már kora gyermekkorban is biztosan felismerhetők.

Geffert Éva és Herskovits Mária a következőképpen értelmezik az örökletes összetevőket:

1. Képességek (adottságok, készségek, diszpozíciók) különleges teljesítményekre, mely képességek különböző területeken nyilvánulhatnak meg:
   a) **Intellektuális képességek**, ezenkívül intelligenciaszintekkel mérhetők. Általános mentális képességek azok, amelyek minden szellemi és a legtöbb fizikai tevékenységhez szükségesek. A tehetség irányát a speciális mentális képességek határozzák meg. Az intellektuális képességek kiemelkedő szintje szükséges a természettudományok, a matematika, a nyelvek vagy bármely tudomány területén nyújtott kimagasló teljesítményhez. Nem feltétlenül szükséges a művészeti és sportteljesítményekhez.
   Például Picasso, a 20. század festőgéniesze tulajdonképpen értelmi fogyatékosnak tekinthető a születésekor bekövetkezett kisfokú agykárosodás miatt, így gyakorlatilag nem tudott megtanulni olvasni, sem szorozni, sem osztani. (Czeizel, 1977: 24–28.)
   b) **Művész képességek** (képzőművészeti, zenei, írói, rendezői).
   c) **Pszichomotoros képességek** (sport, tánc, készügyességet igénylő tevékenység – például faragás – képességei).
   d) **Szociális képességek** (vezetői, szervezői, empátia készség, kommunikációs képességek, más emberre való hatás, befolyásolás képessége, például tanári pályán, vezetőként, előadóknál, menedzszerek, napfény, személyes képességek).

A képességteljesítményekat a gyerekeknél még nehéz sok esetben elkülöníteni, de a képességek később is jelentkezhetnek összetett. Egy karmesternek, rendezőnek például a kimagasló művész képességeket mellett igénylő szociális képességeket is feltételezhető kell lennie.

2. **Kreativitás**: az önálló, új és értékes produktumok létrehozásához szükséges feltételek együttéte, az intelligencia kiegészítője. A kreatív emberre jellemző a divergencs gondolkodás, képes a többféle helyes válaszadásra, megoldásra. A divergens gondolkodás jellemzői: originalitás (eredetiség), fluencia (az a könnyedség, amellyel az asszociációk, a különböző gondolatok, ötletek előtörnek) és a flexibilitás (szellemi rugalmasság, nézőpontváltás képessége).

3. **Feladatellőktelezetség, motiváció** (energetizáló, dinamizáló tényezők: kívánCSÍGÁS, érdeklődés; szorgalom, kitartás; becsvágy, teljesítménymotiváció). Ezen a területen van a legjobb feladata a tehetséggyondozónak. (Herskovits–Geft, 1994: 9–10.)

Súlyos etikai és jogi kérdéseket vet föl a 20. század végének nagy tudományos eredménye, amely szerint már nem igaz, hogy az ember nem tud beleszólni az öröklődésbe. A sikeres klónozás, a Humán Genome Project remélhetőleg abba az irányba halad, hogy az emberiség javát szolgálja
A tehetség irányai

A tehetségek osztályozása többféle alapon történhet, mindegyik felosztás elfogadható. Beszélünk például általánosan és specifikusan tehetséges gyermekekről. Az előbbiek az általános értelmezések miatt minden területen jók, kimagaslók, de nem tartoznak egyik speciális tehetségcsoportba sem, az utóbbiak csupán egy területen kimagaslók. A statisztika szerint a népesség kb. 2,5%-a az általános és 2,5%-a a speciális tehetségek közé tartozik. (Czeizel, 1994: 15.)

A tehetséggondozás területén élen járó Amerikai Egyesült Államok hivatalos tehetségdefiníciója is többféle tehetséget foglal magába: „Tehetségesnek tekintendők azok a szakemberek által annak azonosított gyermekek, akik már bizonyították teljesítményüket és/vagy potenciális képességeiket a következő területek bármelyikén: általános intellektuális képesség, specifikus tanulmányi képesség, kreatív vagy produktív gondolkodás, vezetői képesség, vizuális és előadóművészetek, pszichomotoros képességek; és ez irányú képességeik kiteljesítése érdekében differenciált pedagógiai programokat igényelnek.” (National Office for Gifted and Talented. Marland, 1972. 582. cikkely). (Tóth, 1998: 14.) Kategóriákba sorolhatjuk a tehetséget a képességtérületek szerint:

• intellektuális („tudományos”) tehetség,
• művész (képző- és zeneművész, előadói, írói, rendezői) tehetség,
• pszichomotoros (sport, mozgásművészetek, kézügyességet igénylő területek, például farafaragás) tehetség,
• szociális (vezetők, szervezők) tehetség.

Tehetségnevelés, tehetségfejlesztés

A tehetség felismerése


Geffert Éva és Herskovits Mária az általánosan tehetséges gyerekrek jellemző tulajdonságok felsorolásával szempontokat kívánnak adni a bármelyik szinten tanító tanároknak, hogy felismerjék a még teljesítményben meg nem mutatkozó tehetséget is.
1. Az ismeretszerzés jellemzői

- nagyon sokat tudnak a legkülönbözőbb dolgokról,
- szókincsük gazdag, szokatlan kifejezéseket is megfelelően használnak,
- beszédük folyamatos, kifejező,
- gyorsan megjegyzik a tényeket,
- gyorsan felismerik az ok-okozati viszonyokat,
- a jelenségekben fellelhető hasonlóságokat és különbségeket keresik,
- gyorsan tudnak érvényes állításokat felállítani,
- jó megfigyelők, és megfigyeléseiket könnyen felidézik olyan helyzetekben, amikor jól tudják hasznosítani,
- sokat olvasnak, és szeretik a felnőtteknek szóló könyveket, lexikonokat, atlaszokat, szótárakat, enciklopédiákat,
- megpróbálják a bonyolult dolgokat megérteni oly módon, hogy áttekinthető egységekre bontják szét,
- kritikusan, függetlenül gondolkodnak, értékelik a helyzeteket.

2. Motiváció

- őket érdeklő kérdésekkel nagyon elmélyülten foglalkoznak,
- igyekeznek feladataikat befejezni, zavarja őket, ha félbe kell szakítani elfoglaltságukat,
- a mechanikusan ismétlődő feladatok untatják őket,
- ha a feladat érdekli őket, alig igényelnek külső biztatást,
- tökéletességre törekszenek,
- önkritikusak, nem elégednek meg egykönnyen munkájuk gyorsaságával vagy eredményével,
- szívesen dolgoznak önállóan, hogy elegendő idejük legyen egy probléma végiggondolására,
377

A különleges bánásmódot igénylő gyermek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

3. Kreativitás

- sokféle és sokszor szokatlan kérdéseket tesznek fel, majd az azokra kapott válaszok alapján újabb kérdéseket fogalmaznak meg,
- egy kérdés vagy probléma felmerülésekor sok ötletet vagy megoldási lehetőséget sorolnak fel,
- gyakran, szokatlan, furcsa vagy meglepően frappáns, okos válaszokat adnak,
- véleményüket nem rejtik véka alá,
- nem értékelik a sablonos megoldásokat, inkább kockáztatják, hogy tévednek,
- gondolatban gyakran végigjátszanak szituációkat és megváltoztatják azokat,
- kifejezett humorérzékük van, de a kisgyerek esegyége idegesíti őket,
- kifejezetten érdeklődnek a kreatív tevékenységek iránt, mint karikatúrarajzolás, tánc, ének, irodalom, zene,
- szeretik a szépet és könnyen észreveszik a művészi részleteket,
- eredeti, színes fantáziaviláguk van.

4. Szociális viselkedés

- sokat foglakoznak olyan fogalmakkal, mint igazságos–igazságtalan, jó–rossz, és készen a tekintélyvel szembeszéglőnek,
- nem tartanak mindenáron a töbsséggel, nem félnek attól, hogy mások legyenek, mint a többiek,
- ha más véleményük van, akkor provokálják a többieket és vállalják a konfliktusokat,
- egyéniségek, individualisták, mennek a maguk útvonalán,
- nem fogadják el tekintélyalapon véleményt anélkül, hogy azt kritikusan át ne gondolnák, elemeznék,
- felelősséget tudnak vállalni, tervezésben és szervezésben megbízhatók,
A különleges bánásmódot igénylő gyermek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)

- általában kijönnek kortársaikkal, bár néha türelmetlenek velük, barátaikat azonban hasonló képességűek közül választják,
- jól tudnak beszéleti idősebb gyerekekkel vagy felnőttekkel,
- hajlamosak arra, hogy ök határozzák meg a helyzeteket és mások viselkedését,
- könnyen beleélik magukat mások helyzetébe, és ezért nyitottak politikai és szociális problémáikra. (Geffert–Herskovits, 1990: 21–23.)

A felsorolt tulajdonságok mellett még gondolnunk kell arra, hogy a kiemelkedő tanulók teljesítményei nem mindig jók, munkavégzésük, fejlődésük nem egyenletes, és gyakran nem vesznek részt az iskolai munkában. Az iskolai, szociális beilleszkedésükhöz szükséges a pedagógusok segítsége, az egyéni bánásmód, az iskola és a család szoros együttműködése. A tehetség sokszor magányos, a környezet segítsége nélkül különösen erőteljes biztonságát tudja megszakítani. Ha nem sikerül az osztályközösségbe bevonni őt, segíteni kell, hogy elfogadjá a másságát, a különállást, az egyedüllétet. A nagyobb tudás, a gyorsabb, jobb teljesítmény szembejövőt, hogy az előzőtanévben kih踏kunt, a fokozott konfliktusok jelentkezhetnek. Czeizel Endre a kivételes tehetséget jellemző tehetségtartományok közül az első helyekre a megszállottságot, a fokozott kritikai érzéket és az egyéni önélégedetlenséget teszi, és ezen tulajdonságokat miatt orvosi szempontból fokozottan veszélyeztetett, hátrányos helyzetű kategóriába sorolja őket. (Czeizel, 1986.) Kidolgozott tehetségsdiagnosztikai vizsgálatokat is ismertek. (Balogh–Herskovits–Tóth, 1998; Balogh–Tóth, 1999: 5. füzet; Tóth, 1995.)

A tehetség felismerésének és gondozásának gondolataival már az ókorban találkozunk. Kínában tudatosan felkutatták a tehetségeket, hiszen őket a „nemzeti reménység hordozóinak” tartották, és az ún. császári iskolában a legmagasabb szintű oktatást-nevelést biztosították számukra. Konfucius (Kr. e. 6–5. század) foglalta először rendszerbe a Tehetségérzékelődését és kimérést Sünni elköveti, és a tehetségesek kiválasztását és kiválasztását azonban Platón is fontos, állami feladatnak tartotta a tehetségeket. A középkorban a keresztény egyház vállalta magára a tehetségek kiválasztását és képzését, elsősorban papok lettek a tehetségesek fiatalai. A tehetséges, szegény sorsú fiatalok felmerelkedését később is támogatta az egyház. A renesszánsz és a reformáció ugyancsak jelentős feladatának tartotta a kiemelkedők védelmét. A 19. század végén kezdődött a szervezett, tervezett, módszeres tehetséggondozás.

A tehetségfejlesztés módjai

A 20. század első évtizedeiben a reformpedagógia, a pszichológia a gyermek felé fordult, felfedezve a különféle érdeklődésüket és a bennük rejlő lehetőségeket. A két világháború közötti időbből már sokféle tehetségfejlesztő program ismert. A külföldi példákat összegezve a tehetséggondozásnak a következő főbb útjait ismerték (Herskovits, 1994: 132–134):

1. **Gyorsítás, léptetés** (a tehetségesek egy tanév alatt több tanév anyagát végzik el).
2. **Elkülönítés, szegregáció** (a tehetségeseket kiválogatják, és külön iskolában tanulnak). Mindkét esetben a gyorsabb előrehaladást, a nagyobb mennyiségű tananyag elkezdődését biztosítják a kiemelkedőknek.
A tehetséggondozás nemzetközi gyakorlata

Herskovits Mária nemzetközi áttekintése szerint a skandináv államokban nem tartják szükségesnek az iskolai tehetséggondozást. A finn modellként ismert megoldás azonban olyan iskolában valósul meg, ahol a tanulók differenciált oktatásának személyi és tárgyi feltételei maximálisan adottak (kiscsoportos oktatás, személyre szabott feladatok, fejlesztések, követelmények stb.), tehát minden gyermek – mind a tehetséges, mind a lemaradó – a neki adekvát, optimális oktatásban, fejlesztésben részesül.

Az angol út a szülők kezdeményezésére induló tehetségmozgalom során alakult ki. Korábban a tanulóknak 11 éves koruktól tették lehetővé a differenciálódást (nívócsoportok). A szülők ezt későnőnek tartottak, létrejött a nemzeti tehetségtársaság (National Association for Gifted Children), amely regionálisan megszervezi a tehetséges tanulók számára az iskolán kívüli fejlesztő programokat, különleges segédanyagokat kapnak hozzá.

A német út a középiskolások központilag irányított tehetséggondozást valósítja meg. A különböző tanulmányi versenyek győztesei fejlődésükhez hosszú távú segítséget (ösztöndíjat) kapnak, nyári, egyetemi színvonalú programokat szerveznek (Schülerakademie) számukra.

A tehetséges egyetemistákat külföldi ösztöndíjakkal, a tankönyvvásárláshoz anyagi támogatással segítik. Ezenkívül számos kezdeményezés segíti a tehetséggondozást (egyetemek által szervezett tehetséggondozó tábor, tanácsadás központ, kutatások, bentlakásos tehetséggondozó iskola a szegény sorsú vagy deviáns tehetségesek számára), speciális „gyorsvonat”-osztályok a gimnáziumokban, ahol a tanulók a tanév kétharmad része alatt elsajátítják az előírt tananyagot, a fennmaradó időben individuális képzésben, kiscsoportban gazdagító programon vesznek részt.

Izraelben gondosan kidolgozott és megszervezett tehetséggondozó rendszer működik. Az izraeli modellben a 8-9 évesek közül intelligenciaszint segítségével kiválasztják azt a 2%-ot, akiknek tehetséggondozására az anyagi feltételeket az állam, az önkormányzatok és a szülők együttessé biztosítják. Ezek a gyerekek hetenként egy napon a tehetségefedező központokban tanulnak. Mind egyéni, mind közös munkából, tanulásban kell részt venniük a maguk választotta természettudományos, humán-vezetői vagy művészeti irányultságú program keretében. Kreativitásuk tág teret kap, azonban figyelemmel kísérő az oklevelek megvalósítását is a pedagógusok. Középiskolában hasonló programrendszers biztosíthatja a kiemelkedők képzését, de ezen a szinten jelentős számú a különböző magánkezdeményezésű tehetséggondozó megoldás. Foglalkozások, kurzusok indításával az egyetemek is jelentős szerepet vállalnak.

Az USA-ban Harris nevével fémjelzik az amerikai tehetséggondozás kezdetét. Harris a 19. század utolsó harmadában St. Louis iskoláinak tanfelügyelőjeként speciális tehetséggondozó programot („gyorsítás”) állított össze a kiemelkedőknek. A két világháború közötti időszakot több
A különleges bánásmódot igénylő gyermek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)


A Szovjetunióban a tagozatos iskolák, az egyetemek, tudományos intézetek mellett működő 11 éves kollégium jellegű, matematika–fizika tagozatos iskolák, a tantárgyi versenyek (olimpiák), a tehetséges gyermekek felkutatására a gyorsítások-”ugratások” biztosították a tudósutánpótlást. Hasonló megoldások voltak a szocialista táborhoz tartozó országokban (például az NDK speciális, tehetséggondozó sportiskolái). Az 1990-es években a rendszerváltás mindegyik országban a tehetséggondozás területén is más, többféle megoldást eredményezett. (Szegal, 1989.)

A tehetséggondozás története hazánkban

A 18–19. században Európa számos országában a szellemileg elmaradott gyermekek számára létrejöttek a speciális gyógypedagógiai intézmények. Valamivel később azt is felismerték, hogy a tehetségeseknek számára is szükséges kialakítani speciális oktatást, amely biztosítja a fejlődésüket.


Az 1895-ben létesített Eötvös Collégium a középiskolai tanárképzésben részt vevő tehetséges kollégista egyetemi hallgatóknak nyújtja a szociális kedvezmények mellett az egyetemi tanulmányokkal párhuzamosan külön képzést. (Kósa, 1995.)

Jelentős szerepet tölt be a honi tehetséggondozásban az 1893-ban induló Középiskolai Matematikai Lapok (1925-től Középiskolai Matematikai és Fizikai Lapok).

A tehetséggondozás második szakasz 1935-ben indult az iskolai gyakorlatban Sárosnaton, feltámasztva a mozgalmat. A sarosnati gimnázium alkalmas volt a tehetségek felkutatására, speciális vizsgálatok segítségével felismerésükre, kiválasztásukra, tehetségeknevelő módszerek kidolgozására és alkalmazására, a tehetséges tanulók kollégiumi elhelyezésére, valamint a megfelelő anyagi feltételek (ösztöndíjak) biztosítására. A falusi és tanyasi szegényparasztok gyermekeiből válogattak.


A tehetőséggondozás hazai gyakorlata

Hazánkban is a tehetőséggondozásnak a már megismert megoldásaival, a gyorsítással, az elkülönítéssel és a dúsítással találkozhatunk. Vannak speciális tehetőséggondozó iskolák, ahol a jövő matematikai, fizikai, kémiai olimpikonjait nevelik (például gyakorlógimnáziumok), a sportiskolák a kiemelkedő sportolókat, ahol bizonyos (például művész, sport-) tehetségek képzése történik (például balettintézet, zene-, sportiskolák). Az iskolában lehetnek magántanulók a kiemelkedők, a tehetség kibontakoztatását, gondozását a család vagy más fórum (például alapítvány, egyesület) vállalja.


amely lehetővé téne, hogy a tehetséges tanulók speciális képzési rendszerébe bármikor bekerülhettek a kiemelkedő, illetve kikerülhetnek azok, akik nem felelnek meg az elvárásoknak. A rendszerbe bekerült tanulóknak tehát több „szűrőállomáson” kell bizonyítaniuk rátermettségüket, tehetségüket. Bevezetése még várat magára.

Az Oktatási Minisztérium szervezésében 2000-ben elindult az Arany János Tehetséggondozó Program, amelynek keretében a kistelepüléseken élő középiskolás tehetséges tanulók tehetségefejlesztését, -gondozását kívánják megvalósítani az erre a feladatra felkészült középiskolákban, kellőkézményüve. A közeljövőben kiegészül a program a tehetséges roma tanulók kollégiumainak létrehozásával.

A tehetségek felismerésében és gondozásában kulcssere van az iskolában tanító pedagógusnak, akinek fő feladata, hogy felismerje az átlagon felüli képességeket, egyéni módszerekkel fejlessze azokat, tegye lehetővé tanulói számára, hogy a tehetséggondozás iskolán kívüli formaiba bekapcsolódjanak. Ennek érdekében szükséges a tehetséggondozó tanárok szakszerű kiválogatása és megfelelő felkészítése. Magyarországon a Debreceni Egyetemen folyik kétféle, posztgraduális tehetségefejlesztő szakértőképzés, remek tankönyveik felhasználhatók a tanárképzésben és a pedagógiai gyakorlatban is. (Balogh–Tóth, 1999.)

Összefoglalás

Azok a gyermekek, akiknek állandó vagy átmeneti jelleggel – különböző okok miatt – egyéni, a többségtől eltérő nevelési-oktatási szükségleteik vannak, különleges bánnásmódot igényelnek az iskolában. A rászorultság szerint négy típusba sorolhatók: 1. a speciális nevelési szükségletű tanulók (a gyógypedagógia kompetenciájába tartozók: tanulásban akadályozottak, értelmileg akadályozottak, beszédben akadályozottak, látás- és hallássérültek, mozgáskorlátozottak, viselkedési és teljesítményzavarok), 2. a tanulási nehézséggel küzdő tanulók, 3. a magatartási zavarok miatt problémás tanulók és 4. a kivételes képességűek, a tehetségesek.

Külföldön is és hazánkban is az az utóbbi 15-20 évben egyre jobban tért hódít az integráció, a speciális nevelési szükségletű tanulók együttes nevelése-oktatása az ilyen szükségletekkel nem rendelkező társaiakat. Az integrált fejlesztés megvalósítására kialakult megoldások a következők: 1. lokális integráció, 2. szociális integráció, 3. funkcionális integráció: a) részleges integráció, b) teljes integráció, 4. fordított integráció, 5. spontán integrálódás. Minden tanulót, a speciális nevelési szükségletű gyermekeket elfogadó és befogadó megoldás az inklúzió, amely biztosítja mindenki számára a nevelési-oktatási (emberi, környezeti, gazdasági) feltételeket. Az integrált nevelésnek vannak tüdőfűtő és ellenzők. Számos előnye fogalmazható meg, de számos késés mindkét megvalósulásra vár (pedagógusok felkészítése, a speciális feltételek biztosítása, a személyesség elfogadása stb.).

Tanulási és magatartási problémák esetén elsődleges az okokat széteszteltető segítség, az időben alkalmazott megfelelő segítség, fejlesztés enyhítheti, megváltoztathatja a zavarokat, a hátrányokat.

A tehetség velünk született, adottságokra épülő, gyakorlás, célhatárolás, természetes fejlődés és professzionális fejlesztési okat tartja elő. A tehetségvelünk védő és korrupciós összetételéből származik, az emberi tevékenység, amely az emberi irányítási és biztonsági funkciók formulálódásával van összefüggésben.

A tehetség típusai a következők: intellektuális, művészeti, pszichomotoros és vezetői tehetség.

Különleges bánásmódban a rászoruló tanulók a differenciált oktatás keretében részesülhetnek (XIV. fejezet).

**Feladatok**


2. Hospitálása során figyelje meg (kérdezze meg az osztályfőnöktől), milyen tanulási problémákkal küzdő tanulók vannak az osztályban, és gyűjtse össze, hogyan segítenek nekik!

3. Hospitálása során kérelde meg, hogy az osztályban kik a magatartászavarok miatt alulteljesítő tanulók! Figyelje meg őket az órákon, és készítsen feljegyzést róluk!

4. Írja le egy hátránnynál rendelkező gyernek speciális nevelési-oktatási szükségleteit, és tegyen javaslatot az oktatására! Javaslatát indokolja!

5. Hospitáljon egy integrált/inkluzív iskolában, figyelje a speciális nevelési szükségletű gyerneket, és írja le tapasztalatait!

6. Figyeljen meg egy speciális területen tehetséges tanulót két különböző tanítási órán! Készítsen feljegyzést a gyermekeket viselkedéséről egy olyan órán, ahol mint tehetséges gyernek vesz részt, és egy olyan órán, amely területen nem kiemelkedő, esetleg átlag alatti teljesítményt nyújt! Hasonlítsa össze a két feljegyzést!

7. Iskolai hospitáláson figyelje a tanulókat! Gyűjtse össze a kreatív megnyilvánulásokat!

8. Állítsa össze szaktárgyából kreativitást fejlesztő feladatokat! Oldassa meg egy osztály tanulóival, és értékelje megoldásaikat!

9. Keressen egy tehetséges vagy tehetségesnek mondott tanulót, és gyűjtse össze a felsorolt tulajdonságok közül a rá jellemzőket!

10. Készítsen egy tehetséggondozó programot a megfigyelt tehetséges tanuló számára!

**Irodalom**


A különleges bánásmódot igénylő gyermekek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)


A különleges bánásmódot igénylő gyermek (PETRINÉ FEYÉR JUDIT)


17. fejezet - Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)

A fejezet témakörei

- A különleges bánásmódot igénylő csoport fogalma, típusai, az eltérés oka
- Kisebbségek oktatásának elmélete és gyakorlata
- A különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása: nemzeti kisebbségek, romák, bevándorlók
- Az interkulturális oktatás, a kisebbségpedagógia sajátos didaktikája
- A kisebbségi oktatás szervezeti keretei
- Egyes társadalmi csoportok oktatásának célja
- Az oktatás tervezése, a tananyag
- Az oktatás sajátos folyamata
- Stratégiák, speciálisan kezelt módszerek, eljárások
- Gyakorlati példák, lépések
- Eltérés az értékelésben, osztályozásban
- Eltérés a tanulásban, a tanulás nyelvével kapcsolatos kérdések.

Bevezetés

A következőkben azokat a pedagógiai feladatokat tekintjük át, amelyek a tanulókkal mint valamely társadalmi csoport tagjaival kapcsolatosak. Felvázoljuk a legszükségesebb elméleti alapokat, hogy a probléma megértését ezzel is segítsük. Bemutatjuk, hogy az oktatás személyiség- és csoportfejlesztő hatásszöveg, amelyet – a multikulturális szemlélet szerint – úgy kell kialakítani, hogy egészségesen szolgálja mind a kisebbség,
mind a többség érdekét, és hatékonyan, biztonságosan építse a közzétük lévő kapcsolatot. Az oktatásban megjeleníthető csoporttényezők okainak és céljainak elemzése után példákat adunk arra, hogyan lehet a speciális szempontokat az oktatás különbőző pontjaiban érvényesíteni.

A különleges bánásmódot igénylő csoport fogalma, típusai, az eltérés oka

Fogalmi keretek, tipológia

A tanulók nemcsak mint egyének jelennek meg az iskolában, hanem mint valamely társadalmi csoport tagjai is. Magukkal hozzák e csoport nyelvét, kultúráját, szokásait, iskolához, tanuláshoz való viszonyát, elvárásait, a csoporttartozásból fakadó előnyöket vagy hátrányokat. Szükség van tehát olyan pedagógiai hatásokra, eljárásokra, amelyek a tanulót mint a csoport tagját illetik meg. Ez esetben a különleges bánásmód, elsősorban a csoporttartozás miatt jelenik meg, s alapvetően a csoport közös érdekét szolgálja. Természetesen nem minden társadalmi csoport fogalmaz meg oktatási igényeit, s amelyek igen, azok sem mindig kerülnek kielégítésre.

Különleges pedagógiai bánásmódot azok a – rendszerint kisebbségi – társadalmi csoportok igényelnek, amelyek támogatás nélkül nem vagy csak aránytalan nehézségek árán képesek társadalmi helyzetüket megörzéséhez, javításához, csoportjuk fenntartásához és tagjaik boldogulásához hozzájárulni. Ebben az esetben a csoport mint önálló érdekkérvényesítő lép a közoktatás színpadára. A továbbiakban három csoportot különböztetünk meg: 1. a nemzeti kisebbségek; 2. az etnikai kisebbségek; 3. a bevándorlók csoportját.

E csoportok egymástól különbözőhethetek abban, hogy

- a tagok mennyire birtokolják anyanyelvként a csoport nyelvét, illetve a többség nyelvét, melyek anyanyelvük sajátosságai;
- a csoport kultúrája mennyire tér el a többség kultúrájától, illetve melyek kulturális sajátosságaiak;
- milyen a csoportkohézió, a többséghez való viszony.

E különbségeknek oktatási vonatkozásai vannak. A problémákra különbőző pedagógiai válaszok születhetnek, s ezekben a válaszokban a közoktatás lehetőségei mellett megjelenik a többség kisebbséggel kapcsolatos szándéka is.

A többség és a kisebbség nyelvi és kulturális találkozásakor, együttélésekor hosszú távon a következő folyamatok érvényesülhetnek.

<table>
<thead>
<tr>
<th>A kisebbségi csoport (egyén) viszonya ...</th>
<th>... a többség kultúrájához</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>elfogadja</td>
<td>elutasítja</td>
</tr>
</tbody>
</table>

389
Az eltérő bánásmód indokai

Bizonyos csoportoknak fennmaradásuk miatt érdekük, hogy tagjaik nevelésében saját szempontjaikat érvényesítsék. Nyilvánvaló, hogy a szocioökonómiai státusukban hátrányos helyzetűeknek (alacsony iskolázottaknak, munkanélkülieknek) nem érdekük, hogy csoportjuk tartósítanak. Az e fejezetben bemutatott csoportoknak (nemzeti és etnikai kisebbségek, külföldiek) viszont érdekük az olyan oktatás, amelyben az egyéni szocializáció olyan társadalmi szocializációként megy végbe, amely a csoportok értékeit és érdekét is vállalja.

Identitás, énkép, világkép

Átlagos esetben minden csoportban, így a kisebbségi, nemzetiségi csoportban is pozitív csoportkép él, a sorsközösséget a tagok önként vállalják. Az önmeghatározást azonban nemcsak a csoport önmagáról alkotott belső képe, hanem a körüliük lévő társadalmi élelet is befolyásolja, rossz esetben mintegy stigmaként alkalmazza. Ha valakit a csoporthoz tartozása miatt hátrány ér, akkor megerősödhet negatív énképe, szaporodnak negatív érzelmek, identitása sérülhet. Az egészséges identitásuknak nemcsak elfogadják megkülönböztető jegyeiket, hanem vállalják azokat, tevőlegesen fellépnek a csoportjukat érő esetleges hátrányok, a megkülönböztetés ellen.

Nyelv és kultúra

A pedagógia saját értelmezési keretét arra az alapfelfogásra építheti, mely szerint az ember önmeghatározása valamely kultúrához való viszonyában történik, azaz, hogy a kultúra az emberi létezés alapja. A nevelés feladata, hogy az egyén létrehozza kölcsönösségen alapuló kötődését valamely csoporttal, s elsajátítja annak nyelvét. Ez fontos a hagyományok, a csoportkohézió, a csoportközi kommunikáció stb. miatt. A kisebbségeknek érdekük, hogy az oktatásba saját kultúrájukat és nyelvüket bevihessék és azt az újabb generációknak szervezett módon átadhassák. Fontos, hogy ezt a többség megértse.

Oktatási hagyományok

Egyes társadalmi csoportok, például a nemzetiségek nagy oktatási hagyományokra tekintenek vissza, sok esetben önálló iskolahálózat szolgálta érdekeiket. A romák oktatása lényegében csak néhány évtizedre nyúlik vissza, s vannak olyanok is (például külföldi állampolgárok), akiknek

Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)
Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)

magyarországi tanulmányaival csak napjainkban kezdenek el foglalkozni. E különbségek természetesen mind a feltételrendszerre (taneszközök, pedagógusképzés), mind az oktatás egyéb sajátosságaira (célok, követelmények) hatással vannak.

Kisebbségek oktatásának elmélete és gyakorlata

A multikulturalizmus és interkulturalizmus fogalma

A multikulturalizmus fogalma a kultúrafogalomhoz, illetve a kultúra és más társadalmi képződmények kapcsolatával foglalkozó tudományos elméletekhöz kötődik. A legtöbb társadalom eleve nem egyetlen kulturális hagyománnal rendelkezik, hanem számos, egymással interakcióban álló kulturális csoportból tevődik össze egy nagyobb nemzeti kereten belül. Az interkulturális nevelés nemcsak a kisebbségi tanulókat kell hogy érintse, hiszen minden tanuló multikulturális társadalomban nő fel.

A pedagógiai multikulturalizmus olyan nevelés-oktatás, amely bevezeti a (kisebbségi) társadalmi csoportok nyelvét és kultúráját a pedagógiai határszélsőkben, hogy az egyének egészséges identitásait és közösségő nyelv- és kultúraköröket alakítsanak ki. Ha egy iskolában a többséghez és a kisebbséghez vagy különböző kisebbségekhez tartozó gyermekek együtt vannak, ha az oktatás céljai, tartalma, módszerei és eszközei a közösség népszerűséget és közösségőt szolgálják, akkor interkulturális nevelés-oktatásról beszélünk. A kisebbségek önálló, másoktól megkülönböztethető iskolai szempontjainak érvényesítését szolgálja a kisebbségpedagógia. (Berry és mts., 1998; Guti, 1998: 54; Vámos, 1999a; Forray R., 2000; Forray R.–Cs. Czachesz–Lesznyák, 2001.)

A hatvanas-hetvenes években az oktatáspolitikai kezdeményezések a kultúrák egyenértékűségéből indultak ki, s elsősorban a nyelvi, szociális, kulturális hátrányok leküzdésére irányultak. A bevándorló gyerekek alacsony iskolai teljesítményének okaként kultúrájuk lenézése miatt keletkező énképzményeket vélelmeztek, ezért e kultúrák tantervi megjelenését, a nyelv tantervi rendszerbe illesztését, a taneszközök felülvizsgálatát, az előítéleteket leküzdését szorgalmazták. A nyolcvanas években már az iskola szellemiségét átszövő, a tanterv és taneszközök mellett a módszerekben, értékelésben megjelenő szándék kapott teret. Gyors terjedését az Európai Unió politikája és a nyolcvanas-kilencvenes években Németország, Franciaországra jellemző migrációs hullám segítette. Napjainkban az iskolarendszer, az oktatásszervezés és oktatásszabályozás kérdését is felvetik. (Becchi, 1992; Feischmidt, 1997; Lesznyák–Čachacz, 1998; Mihály, 2001; Lázár, 2001.)

Kisebbségi csoportok oktatásának jogi alapja

Demokratikus alapelvek, hogy senkit sem érhet diszkrimináció, azaz egyének, csoportok másoktól való – hátránnyal járó – előítéletes megkülönböztetése. (Gudnundur, 1998; Radó, 2001.) A kisebbségi oktatásban való részvétel perszonális jog, Akarata ellenére, beleegyezése nélkül senki sem kényszeríthető kisebbségi iskolába, osztályba. Másrészt az a kisebbséghez tartozók dönthetnek arról, hogy igénybe veszik-e a csoportnak felkínált oktatási lehetőséget vagy sem. De meghatározott azok köre is, akik számára ez a választási lehetőség egyáltalán fennáll. A Nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény – hazánk történelmi és kulturális hagyományait figyelembe véve – tizenhárom kisebbséget határoz meg, s foglalja össze a jogokat. Kisebbség által használt nyelvnek számít a bolgár, a cigány (romani, illetve beás), a görög, a horvát, a lengyel, a német, az órmény, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán. E kisebbségek létszáma, területi elhelyezkedése, nyelvi állapota
Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)

stb. jelentősen különbözik. (Csipka–Mayer, 2002: 51.) A kisebbségi oktatás öt formában valósulhat meg, az erre kiadott 32/1997. MKM rendelet a Nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelés és iskolai oktatás irányelve alapján. Az első három forma a magyar neveléstörténet nemzetiségi hagyományait követi, a rendszerváltozás óta szervezhető roma program és csak néhány éve az interkulturális oktatás:

- Anyanyelvű oktatás
- Kétnyelvű oktatás
- Nyelvoktató kisebbségi oktatás
- Cigány kisebbségi oktatás
- Interkulturális oktatás

A külföldi tanulók oktatása nem része a kisebbségi oktatásnak. Róluk jelenleg a közoktatási törvény, illetve a menekültügyi vagy a bevándorlási törvény rendelkezik.

Különleges bánásmódot igénylő csoportok: nemzeti kisebbségek, romák, bevándorlók

A nemzeti kisebbségek oktatása

A nemzeti kisebbségek számára fontos, hogy tagjaik – a többséggel azonos esélyű nevelés-oktatás mellett – megismerkedhessenek saját történelmükkel, irodalmi alkotásaikkal, mindaazzal, amivel gazdagították az egyetemes civilizációt; megtarthassák nyelvüket, megőrizhessék kultúrájukat; megtanulhassák a csoportra jellemző viselkedési formákat, szimbólumokat, tabukat, átélethesék a csoporthoz tartozást. A nemzeti kisebbségek nagy csoportját a kisebb belcsoportok heterogénné teszik. Jelentős különbségek vannak közöttük mind lélekszámban, mind az oktatás megvalósításában.

A nemzetiségek oktatása nagy hagyományokra tekint vissza. Már a 15. századotl jelen vannak egyházi fenntartású anyanyelvű iskolák – természetesen a nemzetiségek által lakott területeken. Az évszázados hagyományokat a politikai akarat tobbször is megtörte – elsősorban a nemzetiségi tanítási nyelv visszaszorításával. Sok más mellett ennek is következménye, hogy a 20. század második felétől egyre több olyan gyermek került iskolába, akik otthonról nem hozták a nemzetiségi nyelvtudást, vagy annak csak töredékes változatát, esetleg csak a nagyszülők által beszélt nyelvváltozatot ismerik. Ma már a nyelvmegőrzés, -gazdagítás, az anyanyelvi reedukáció a nemzetiségi oktatás egyik legfontosabb feladata.

Iskolarendszerű képzésben vesznek részt a görög, a horvát, a német, a román, a szlovák, a szlovén és a szerb nemzeti kisebbség tagjai. A többiek ún. vasámnap iskolában vagy egyéb, a közoktatási rendszeren kívüli keretben tanulhatnak. A közoktatásban a nyolcvanas évek közepétől folyamatosan nőtt a nemzetiségi programban tanulók száma és aránya. Az 1985/86. tanévben 299 általános iskolában 42 370 fő, az 1999/2000. tanévben 373
iskolában 54 832 főt számoltak. (Ezzel az arány: 3,4%-ról 5,7%-ra nőtt.) E változások hatottak a nemzetiségi oktatás belső szerkezetére is. Fellantúlt a kétnyelvű oktatás; némileg nőtt a középiskoláztatásba belépők száма, bár ez utóbbi még mindig alacsony (1999/2000-ben mintegy 2500 fő). A javuló arányok ellenére továbbra is problémás a kisebbségi tanulók haladása a felnő rendszerben. A lemorzsolódás belső okai főként az oktatás szerkezetében, a pedagógiai hatásrendszerben keresendők, a külső okok társadalmigazdasági jellegűek. (Imre, 1999; Vámos, 1999b.)

A cigány tanulók oktatása

A cigány etnikai kisebbségi csoport nyelvileg, kulturálisan, szociálisan heterogén. Hazánkban legnagyobb lélekszámú belcsoport a romungró cigányoké, akik magyar anyanyelvűek, kisebb létszámú az oláh és a beás cigányoké, akik a roma nyelvet, illetve a román nyelv archaikus változatát beszélők. (Kertesi–Kézdi, 1996; Bátocsi–Rácz, 1998; Babusik, 2000.)


Külföldi tanulók oktatása

Az a tény, hogy családok elhagyják szülőhelyüket, és idegen környezetben keresik a boldogulásukat, nem új jelenség. Az emberiség történetében voltak és vannak olyan gazdasági, politikai helyzetek, amelyek egyes régiókból, országokból tömeges elvándorlást okoztak. Az országok külnözőképpen rendelkeznek arról, hogy mi történjen, mi történhet a területükre érkező, ott révődbb-hosszabb ideig tartózkodó idegen állampolgárokkal, migránsokkal. Hazánkban – az európai uniós irányelveknek megfelelően – biztosítani kell a befogadó ország nyelvét és kultúrájának oktatását, s lehetőséget kell adni az anyanyelv tanulására, a kultúra ápolására is. (Lukács–Király, 2001; Kereszty, 2001; Ligeti, 2001: 304; Vámos, 2002.)


**Az interkulturális oktatás, kisebbségpedagógia sajátos didaktikája**

**A kisebbségi oktatás iskolai keretei**

Az interkulturális oktatás, a kisebbségpedagógia didaktikája attól függ, hogy a különböző társadalmi csoportokhoz tartozókat közösen nevelik-e vagy egyenként. A továbbiakban a csoportként érvényesülő bánásmóddal foglalkozunk, amelynek iskolai szervezeti jellemzői nagy változatosságot mutatnak:

1. egy iskolán belül az egyik osztályban nemzetiségi, kisebbségi oktatás folyik, a másikban nem (ilyen a hazai nemzetiségi oktatást folytató iskolák többsége);

2. egy iskolán belül az egyik osztályba az egyik nemzetiséghez tartozó tanulók járnak, a másikba egy másikhoz tartozók (például a német és a horvát nemzetiséghez tartozók);

3. az iskola egyik osztályában a különböző kultúrájú tanulók együtt neveléseoktatása folyik (például az interkulturális osztályokban a cigány tanulók és nem cigány tanulók). Az iskola másik osztályában nem folyik kisebbségi oktatás;
Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)

egy iskola minden osztályában nemzetiségi, kisebbségi oktatás folyik;

többségi program szerint haladó osztályba roma tanulók vagy külföldi tanulók járnak (csatlakozó órában, szakköri keretben, tanórán kívüli foglalkozáson érvényesülnek csoportérdekeik);

kétnyelvű kisebbségi középiskolai oktatás esetén nyelvi előkészítő év szervezhető. Ebben az esetben a tanulmányok a 13. évfolyamon fejeződnek be. Kisebbségi kétnyelvű oktatás esetén a tanítás célényelve a kisebbség nyelve.

Egyes társadalmi csoportok oktatásának célja

A nemzeti kisebbségek oktatásának célja

A nemzeti kisebbségi pedagógiai programok a nemzeti kisebbségi kultúrát és nyelvet teszik a középpontba. Ehhez társul a csoportkötődés fenntartása, a településhez, a nemzethez tartozás építése, a hon- és népismert tanításának célja. A pedagógiai programok nemzeti kisebbségi oktatási (kisebbségpedagógiai) koncepcióit is tartalmaznak, amelyben a pedagógiai teendőket is megjelölők. Ez különösen fontos, ha a nemzetiség nyelve a tanítás (egyik) nyelve, hiszen e nyelvet éppen a cél elérése érdekében vezetik be az oktatásba. A nemzetiség nyelve tehát cél és eszköz egyben.

A roma tanulók oktatásának célja

A roma tanulók oktatásának céljaihoz a hátránykompenzáció, hol a fejlesztés kapja a hangsúlyt vagy ezek kiegyensúlyozására törekszenek. Mivel a magyar közoktatásban jellemzőbb a cigány tanulók integrált nevelése, mint a romapedagógiai program szerinti, különösen fontos a célok pontos meghatározása. Ma még ritka, de mindinkább elfogadott cél a roma nyelv (valamely változatának) oktatása.

A bevándorló (külföldi, migráns) gyermekek oktatásának célja

A migrációs kutatás kapcsán közismert, hogy az első nyelv tudásának szintje meghatározza a második nyelv maximálisan elérhető színvonalát, és jelentős hatással van az iskolai sikerességére. Ezért az anyanyelvet – a külföldiek esetében is – be kell vonni a folyamatba. A másik cél a többség nyelvének és kultúrájának megismerése a társadalmi integráció érdekében.
Bármelyik csoport oktatásának konkrét célját elemezzük is, nem tekinthetünk el az őket körülvevő többségi környezetől. Ugyanis nemcsak a kisebbségi oktatásban részt vevőknek, hanem a többséghez tartozó gyermekeknek is ismerniük kell hazánk történelmi kisebbségeinek szerepét a közös haza gyarapodásában. Mindenki tudnia kell, hogy mit jelent a kisebbség, a másság fogalma. Tisztában kell lenni azzal, hogy az előítélet nem megalapozott, tapasztalatra épülő, attitűd, amelynek következtében egy csoport egészével szemben táplálnak ellen- vagy rokonszenvet, s ezt a viszonyulást a csoport valamennyi tagjára nézve érvényesnek tekintik. Fel kell ismerni megjelenés formáit. (Szekszárdi, 2001: 391.) Minden tanulónak ismernie kell az emberi jogokat, a kisebbségi és nyelvi jogokat, részesülniük kell a toleranciára, megértésre nevelésben, fel kell ismerniük a konfliktusokat, előíléleteket, valamint ezek okait, látniuk kell a kulturális különbségek problémaközpontját, és szükségük van mindezek kezeléséhez tartozó kompetenciák fejlesztésére. Mindenki meg kell tanulnia, mit tegyen mások elfogadásáért.

Az oktatás tervezése, a tananyag

A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának tervezéséhez 1998-tól a Nemzeti alaptanterv, 2001-től a Kerettanterv adja meg az alapot. Mindkét dokumentum rendelkezik a kisebbség nyelvének és kultúrájának tanításáról, s egyéb jogszabályok (például az érettségi vizsgaszabályzat) szólnak a nem magyar állampolgárokat lehetőségeiről (például magyar nyelvől mint idegen nyelvől vizsgázhat). A nyelvet tanítási nyelvként is be lehet tervezni. Az iskola hozza meg erről a döntést, a tanulók anyanyelvének, második nyelvtudásának és az iskola nevelési-oktatási céljainak függvényében.

A tannyelv-pedagógia azt vizsgálja, hogy mi a szerepe, feladata a tanítás nyelvének, nyelveinek az oktatási folyamatban, hogyan vesz részt a tudás szervezésében és a képességfejlesztésben. Tervezésekor bonyolult szempontrendszerzert kell érvényesíteni, amelyek aztán az iskolai élet különböző pontjain érvényesülnek. Erre mutatunk két példát.

A multikulturális szemlélet

A multikulturalitás megjelenése a tervezésben általános követelmény, amely az egyes tervezési szinteken annak függvényében válik konkrétummá és mind részletessebbé, hogy az adott társadalmi csoport szempontjából mennyire fontos. Egyes csoportoknál a kulturális, másokra a nyelvi különbségek fontosabbak, esetleg többet kell foglalkozni a nyelvi-kulturális közvetítő szereppel. A tantervekben e feladatok a következő konkrét formákat ölthetik:

a) A kulturális különbség felismerése, értelmezése:

- különbségek az étkezésben (milyen ételek tilosak, melyek az ünnepi fogások, ki hol ül a családi asztalnál, mi a tálalás sorrendje a családtagok esetében);
- különbségek a viselkedésben (kőszöni szokások, a különböző korosztályúak vagy neműek kapcsolata);
- különbségek a szerelemben (hogyan udvarolnak, milyen a leánykérés, az esküvői szertartás).

b) A kulturális közvetítőszerep vállalásának képességfejlesztése:

- a kulturák közötti konfliktusok azonosítása (vita esetén a konfliktus időpontjának és okainak elemzése, várható konfliktusokra felkészülés);
- az ellentmondó információk felismerése (vita esetén az érvek, tények ismerete, logikai, érvelési hibakeresés);
Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)

397

- a közlés nem nyelvi (paralingvisztikai) elemeinek ismerete (a félreértés fontosságának és elkerülésének technikái, a térköz, a mimika, a testbeszéd eltéréseinek ismerete).

c) A kulturális és szociális analógiák, általánosítások, párhuzamok felismerése:
- a viselkedési szabályok ismerete, alkalmazása (a kultúrák, vallások közös és eltérő vonásainak ismerete);
- a sajátos normarendszer ismerete (a kultúrában mit tekintenek értéknek, pozitívnek, elismertnek, fontosnak, tiszteletre méltónak, elérendőnek);
- értékítélet-elemzés (kik kiket miért fogadnak el és másokat pedig miért utasítanak el).

d) A nyelvi viselkedési normák ismerete, alkalmazása:
- beszélgetéskezdeményezések (ki kit szólíthat meg);
- hangnem (tegező-magázó formák nemek, korosztályok, szociális státus szerint);
- udvariassági szabályok ismerete (megszólítás-elbúcsúzás például levelezéskor).

e) A nyelv dialektusaihoz való viszony:
- nyelvi rituálék (narrativumok, szokásos beszédfordulatok az egyes nyelvekben);
- a beszéd szociokulturális jegyeinek felismerése, alkalmazása (a társadalmi csoportok nyelvi jegyei, a tájnyelvek);
- a kulturális háttértudás és nyelvi kommunikáció (a beszéd tartalmának megértése a benne lévő információ szerint).


A tannyelv-pedagógiai szemlélet

A tannyelv-pedagógiai szemlélet a tanuló anyanyelvével és a tanítás nyelvével kapcsolatos szempontokat követi a tervezés különböző szintjein. Figyelembe veszi a kiindulási és háttér- (családi) nyelvállapotot és a fejlesztendő területeket (célokat).

a) A pedagógiai program tannyelvi-tervezési kérdései, illetve döntési pontok:
- Melyik tannyelv legyen az iskola célnyelve, azaz melyik nyelv fejlesztése kapjon prioritást (például a kisebbség nyelve vagy a külföldieknél a magyar mint idegen nyelv)?
- Melyik évfordulmon, mely tantárgyakat, melyik nyelven oktassuk (például általános iskolában a készségtárgyakat, szakképzésben a szakmai tárgyakat)?
b) A célnyelvű tantárgy tantervének kérdései, illetve döntési pontok:

- Milyen többlet jelenjen meg a tantárgyrendszerben (például a nemzeti kisebbség oktatásakor a népismeret; a migráns tanulóknak a magyar civilizáció tantárgy)?
- Melyek legyenek az értékelés nyelvi szempontjai? (Például mikor osztályozzuk a nyelvi „hibákat”, s mikor nem?)

c) A tematikus terv és az óravázlat kérdései, illetve döntési pontok:

- Milyen ütemben haladjunk a téma feldolgozásának különböző fázisaiban?
- Milyen tannyelv-pedagógiai módszereket alkalmazzunk, hogyan differenciáljunk eközben?

Az oktatás sajátos folyamata

Az oktatási folyamat általánosan ismert felépítésétől az egyes folyamatelemekre fordított idő arányában, az elemek sorrendjében el kell térni, ha a tanulás két nyelven folyik, ha a tanulók nem (például migránsok) vagy nem megfelelően birtokolják (például a cigány tanulók bizonyos köre) az oktatás valamelyik nyelvét, vagy jelentősek a kulturális, szocializációs különbségek. Az eltérés a folyamatban tehát a kultúra és/vagy a nyelv beemelése miatt jelentkezik, más országokból érkező migráns gyermekek esetében az előzetes tudás mássága, a korábbi iskolarendszer sajátosságai miatt is.

Eltolódás a folyamat egyes fázisaiban és a tartalmában

Az időarányok megváltozásának területei

- Az előzetes ismeret feltárása, ha a tanulók ún. hétköznapi tudása, iskolán kívülről táplálkozó tudása más, mint amire az országos tantervek (Nemzeti alaptańterv, Kerettanver) épülnek. (Ok lehet a nyelvileg szegényes környezet, a nyelvi dialektus használata, külföldi tanuló korábbi iskoláinak eltérő tanterve.)
- Új ismeretek megtanítása, főleg a tanuló számára idegen nyelvű fogalmak, kifejezések esetén.
- Gyakorlás, ha a tanulóknak otthon nincs rá módjuk.
- Összefoglalás, ha azt mindkét tannyelven elvégzik.
- Ellenőrzés (az „idegen nyelvű” tantárgyakban a dolgozatírásra is több időt kell szánni).

Folyamatos nyelvi fejlesztés megjelenése

- Hiányos nyelvtudás esetén nyelvoktatási módszerek tarkítják a szaktárgyi órát (szókincsfejlesztés, szövegértés fejlesztése, kifejezőkészség fejlesztése stb.).
Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)

- Állandó a nyelvi alapozás, elsődleges a szakszavak elsajátítása.
- Nyelvi szövegértés és nyelvi kifejezőkészség folyamatos tanítása, a nyelvi megértés állandó ellenőrzése.
- Az anyanyelv és a második nyelv kapcsolatának tudatosítása: kontrasztivitás (összehasonlítás) és interferencia (a nyelvek közötti gátló tényezők).

Az oktatási folyamat időarányainak eltolódása a tematikus tervezés különös gondosságát igényli, hiszen az egyes pontokon szükséges többletidőt nem mindig lehet óraszámtöbblettből megoldani, hanem csak más lépések rovására vagy a követelmények átcsoportosításával, csökkentésével, illetve a módszerek professzionális alkalmazásával.

A folyamatszervezés csoportsajátosságai


Stratégiák, speciálisan kezelt módszerek, eljárások

A kisebbségpedagógia egyes elemeknek nagyobb hangsúlyt ad, míg másokat hosszabb-rövidebb ideig háttérbe szorít. Nyilvánvaló, hogy egy nyelvileg még „fejletlen” csoportban nem lehet hosszú, szaknyelvel dúsított előadást tartani, s felesleges házi feladatot adni akkor, ha szinte biztosak lehetünk abban, hogy a sikeres otthoni tanulásra nincs esély. A speciális bánásmódnak megfelelő módszerek megválasztása nem könnyű, de néhány általános szabály eligazítást adhat.

Az oktatás stratégiái és a csoportszempontok

A problémaspecifikus oktatási stratégia esetén (például hátrányos helyzet kompenzálása, anyanyelvi reedukáció érdekében) az első lépés a problémák elemzése, az okok feltárása. Ezután a probléma felszámolására tervet készítünk, amely a kiindulási és várt végpont között szervezi egybe a hatásokat.

A mastery learning (azaz az optimális megtanítási) stratégia kombinálása a tutorális vagy kooperatív eljárásokkal kulturálisan vegyes tanulócsoporthoz jelentősen javítja az osztály átlagos teljesítményét.

A speciális tannelvi stratégiák a nyelvet úgy kívánják fejleszteni, hogy azt a tanítás nyelvévé teszik. Egy tanítási nyelvű stratégia esetén az oktatás meghatározóan a fejlesztendő nyelvet folyik, azért, hogy a tanuló minél nagyobb arányban és minél több funkcióban találkozzon vele. Nálunk a nemzeti kisebbség ün. anyanyelvű iskoláiban és az idegen nyelvű iskolákban, illetve külföldi gyermekes esetében aközvetítő nyelv nélküli oktatás formájában találkozhatunk vele. Két tanítási nyelvű oktatási stratégia nyelvi gazdagítást, nyelvi fejlesztést vagy nyelvcsereért egyaránt szolgálhat. Ez utóbbit a mai oktatáspolitika elutasítja. Az anyanyelvet támogató kétnyelvű programok olyan esetekben alkalmazhatók, amikor a tanulási előmenetelt
Az oktatás módszerei és a csoportszempontok

Kisebbségi oktatás esetén minden módszert szembenesdünk a tanulók aktuális nyelvtudásával és kulturális hétérvével, valamint a kitűzőtt célékkel. Szemléltetéskor ügyeljünk arra, hogy az a tanuló számára ne legyen sértő, a kiválasztott anyag a tanuló kulturáljában is érvényes legyen. Információforrásként inkább a gyakorlati, mintsem a verbális (írásbeli) csatornát válasszuk, különösen, ha az a tanuló kulturálára jellemzőbb. Elbeszéléskor a kisebbség kultúrájából válasszunk anyagot.

Gyakorlati példák, lépések és a csoportszempontok

a) A kulturális megértésre nevelés, identitásápolás

• A nyelvi vagy kulturális félreértés azonosítása („Hirtelen megfagyott a levegő körülöttem...”).


• Az énreflexió és a sztereotípiák tanulása („Hogyan látan mások minket?”).

Keressünk képeket, amelyek más ország(ka)t mutatnak be annak tipikus elemeivel (például idegen nyelv tantárgy keretében). Elemezzük, hogy mit látunk, mi lehet az összeállítás elve. Készítsünk listát, majd értelmezzük a képet csoportmunkában vagy projekt keretében. Nyilvánosan mutassuk be.

Kérjük meg tanítványait, hogy tantárgyuk tankönyvéből (például történelem tantárgy keretében) keressék ki valamely országra vonatkozó leírásokat (tárgyakat, embereket, eseményeket). Készítsenek listát róla, majd értelmezzék a kiegyensúlyozottság vagy egyoldalúság szempontjából.

b) A szociális és kulturális hátrányok kompenzálásának, a különbségek felhasználásának gyakorlati példái:

• A családi és iskolai szokások, rituálék megismerése („Hidépítés”).

Technikaórán mindenki készítse el álomlakásának alaprajzát, berendezését. Beszélgessünk kötetlenül a családi szokásokról. Az osztályterem kooperatív berendezésekor tapasztalatainkat mindezzel kapcsolatba hozhatjuk. A megbeszélést nyelvi fejlesztésre is felhasználhatjuk.
Különleges bánásmódot igénylő
csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)

- A kulturális ismeretek felhasználása az oktatásban („Varázsceruza”).

Irodalomórára gyűj tessünk a családból vagy a közösségből olyan szólásokat, meséket, amelyek valamelyik nemzetségi, etnikai kisebbség nyelvében, kultúrájában jellemzők. Órán elemezzük a szólások művötti hagyományt, a történelmi-kulturális eredetet. Keressünk a többség kultúrájával közöös vonásokat, eltéréseket.

c) A nyelvi hátrányok csökkentésének-felszámolásának gyakorlati példái:

- Otthoni nyelv és oktatás („Az iskolában otthon vagy”).

Magyar tannyelvű oktatáskor tantárgyanként gyűjtsünk kisebbségi (nemzetségi vagy roma) nyelvhez tartozó szavakat és készítsünk belőle saját, „házi szótárt”. Engedjük meg, hogy a tanulók használják, ha szükségét érzik.

- Tanulás célnyelven („Tanulni tanulunk”).

A tanulók projektmunkában készítsenek anonim felmérést arról, hogyan tanulnak az osztály tagjai a célnyelvű tantárgyakra. Az egyik csoport vizsgálja meg az egyes tantárgyakra fordított otthoni tanulási időt, a másik tájra fel az anyanyelv, a második nyelv szerepét a tanulásban. Közösen készítsünk tipikus tanulási sorrendet a kapott információk alapján. A tanulmányi eredményekkel való esetleges összevetés után beszéljük meg a praktikus és hatékony tanulási módszereket, a tanulás nyelvi problémáit. (Színesítésként ábrázolhatjuk az adatokat diagramon, grafikonon, készíthetünk mininterjuktat az iskoláujáss számára stb.)

- Nyelvtanulási napló és a portfolió („Kedves Naplóm!”).


Eltérés az értékelésben, osztályzásban

Általánosan igaz, hogy a rendszeres visszajelzés jó hatással van mind a teljesítményre, mind a motivációra, a kisebbségpedagógiában különösen. Az értékelésnél félreérthetetlenül elküldöttjük a kulturális másságból, nyelvi félreértésből, nyelvi hiányosságokból (nyelvhelyességi, nyelvtani hibából) fakadó jelenségeket a tudás más hiányosságaitól. A tanulót azon a nyelven kérdezzük, amelyiken tanult, de ellenőrzésként lehetőséget kell adnunk arra, hogy tudásáról azon a nyelven is megőrzheszen minket, amelyiket jobban tudja. A nyelvi és tartalmi fejlesztést csak e két terület elkülönítése esetén tudjuk jól végezni. A tanuló ellenőrzése során alkalmazott technikákban a bevált tannyelv-pedagógiai gyakorlatot tanácsos követni, például

- az írásbeli és szóbeli ellenőrzés arányát a tanuló számára kedvezőbb módon alakítsuk;

- feleltetéskor ajánlott a kérdések lassabb megismétlése, átfogalmazása, kiegészítő kérdés beiktatása, hogy az esetleges válaszhiányban kizárhassuk a nyelvimegértési komponenst – a mérés megbízhatósága érdekében;
- dolgozatiráskor 15-30% többletidőt adjunk, nehogy véletlenül a szövegértés lassúságát osztályozzuk tantárgyi tudás helyett – a mérés érvényessége érdekében;

- ne legyünk türelmetlenek, ne legyenek előítéleteink – a mérés tárgyszerűsége érdekében;

- nyelvi problémák esetén engedélyezzünk szótárhasonlatot (egynyelvű szótárt vagy a kulcsszavak meghatározását adjuk meg);

- a viszonyítási alap meghatározásakor alkalmazzuk a differenciálás bánásmód elvét, minden esetben adjunk jelzéseket az önmagához viszonyított tendenciákra, és ne felejtsünk el végül minden esetben bátorítóan és biztatón reagálni.

Ha a tanuló a visszajelzésekben önmagát jellemzően rossznak, sikertelennek, „hibásnak” éli meg, akkor ez rombolja az énképét. Az identitásváltságban lévők pedig, az ellenkező, gyakran érzelmesebben kell ismerniük, hogy miért nem sikerül megfelelő eredményt elérni bizonyos kisebbségi csoportok tagjainak az integrált nevelés körülményei között sem.

**Elterés a tanulásban, a tanulás nyelvével kapcsolatos kérdések**

A kisebbségpedagógia, az interkulturális oktatás kutatásában fokozott érdeklődés övezzi a tanulás szféráját. Magyarázatot keresnek arra, miért romlik a korábban sikeres tanulók teljesítménye az új (tannyelvű) környezetben, hogy miért nem sikerül megfelelő eredményt elérni bizonyos kisebbségi csoportok tagjainak az integrált nevelés körülményei között sem.

**Elterés a tanulási szokások, a tanuláshoz való viszony miatt**

Bizonyos roma családokban nincsenek meg a sikeres tanulás hagyományai, a szülők nem ismerik megfelelő eredményt elérni bizonyos kisebbségi csoportok tagjainak az integrált nevelés körülményei között sem.

**Elterés a tanulás nyelve miatt**

Két nyelvű oktatásban az idegen nyelven, második nyelven való tanulás technikáit el kell sajátítani, s nem lehet pusztán az anyanyelven megismert tanulástechnikákra építeni. Fontos szerepet kap a szótározás, a szövegértés-fejlesztés, a memoriter és a szöveg hangos felmondása, a tömörítés, a közvetítés, a fordítás tanulása.
Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)

A két nyelv írásjeleinek, hangkészleteinek eltérése esetén fejlesztendő a vizuális észlelési és írásprodukciós, illetve az akusztikai észlelési és hangképzési kompetencia.

Tanulótámogató szervezeti keretek is szükségesek lehetnek: tanulópár (tutor), tanulást segítő tanári munkakör, szakkör, korrepetálás, csoportbontás.

Külföldi tanulók esetében felmerülhet a magyar mint idegen nyelv tantárgy tanulását biztosító és a beilleszkedést segítő fogadó osztály szervezése.

Számos esetben családgondozó, szociális munkás, gyermekegyes és gyermekvédelmi szolgáltatások, civil szervezetek, egyházak, lakóhely és kisebbségi önkormányzatok segítségét kell igénybe venni az otthoni és tanulási körülmények javítása céljából, a gyermekek érdekében.

Összefoglalás

A magyar közoktatásban lehetőség van arra, hogy bizonyos társadalmi csoportok saját céljaikat megjelenítsék az oktatásban, elsősorban a csoport nyelvét és kultúráját, amelyek a másoktól való megkülönböztetés legfontosabb elemei. A nemzeti kisebbségek és a roma tanulók számára készült pedagógiai programok célja a kisebbségi identitás megőrzése, apoláza, a nyelv és hagyományok tanulása, de éppúgy cél a sikeres társadalmi integráció, a másokkal egyenértékű tudás, mint bármely más csoport vagy a többség esetében. Vannak olyan esetek is, amikor anyelvi és kulturális másság nem kötődik csoporthoz, illetve, amikor a többségtől való eltérés nem hozza magával a kisebbséget megillető jogi védelmet. Ilyenek hazánkban a bevándorlók, tartósan letelepedők, menekültek (migránsok). A csoportok általában belső heterogének.

Az interkulturális (multikulturális) szemléletű nevelés-oktatás mind a kisebbség, mind a többség esetében fontosnak tartja a megértésre, türelemre nevelést szokoznak az ismereteknek és képességeinek az elszajátítását, amelyek a birtokában az egyén belül, fel akar lépni saját csoportja és mások értékeinek érzelmi, az igazságtalan megkülönböztetés ellen, s amelyek lehetővé teszik a tudáshoz való hozzáférést, s ezzel a sikeres élet esélyét nyújtják. A pedagógia válogat az eszközöket között, ha olyan csoportokról kell gondoskodnia, amelyekben a tagok anyanyelve, kulturálja más, mint amire az oktatási rendszer általánosan támogatja. Ezeket az eszközöket szervezett rendszerűen kell kisebbségpedagógia. A nyelv tanítási-tanulási funkciójával foglalkozik a tannyelv-pedagógia.

A tanítási folyamat legkülönbözőbb mozzanataiban, a felhasznált eszközökből, módszerekben és eljárásokban, a tervezésben és az értékelésben, a munkaformákban és a szervezési módokban, azaz a pedagógiai beavatkozás különböző pontjain szükség van arra, hogy segítség a tanulók a nehézségek leküzdésében, a tudáshoz vezető úton, biztosítsuk számára saját nyelvek, kultúrája megismerését, továbbá valamennyi gyermekek esetében tegyünk arról, hogy egymást megismerjék és megértsék. A didaktika ismeri a szükséges eszközöket, melyekre e fejezetben példát is hozzunk.

Feladatok

1. Keressen olyan iskolát, ahol nem magyar anyanyelvű külföldi gyermek tanul! Legyen „segítő tanára” egy hónapig abban a tárgyban, amely az ön szakja. Készítsen a tanulóról anamnézist a feladat megkezdése előtt és értékelést a feladat befejezésekor! Jegyzőkönyvezze vagy naplózza a folyamatot!
2. Válasszon ki szakjának megfelelő középiskolai tankönyvet, és elemezza a kulturális jelek, karakterek, szimbólumok, üzenetek és a nyelvi kód szempontjából.

3. Írasson egyetemistákkal, középiskolásokkal vagy általános iskolásokkal olyan velük megtörtént eseteket, amikor hátrányt szenvedtek nyelvi, kulturális, származási különbözőségük miatt (természetesen név nélkül)! Győjtse össze, elemezza, s – ha van Önben vállalkozó kedv – folytasson csoportos beszélgetést a másság, a tolerancia, a megértés, a kiváncsi az eredményre, akkor hívjon előadót, moderátort. Nézze meg, hogy e témák szerepelnek-e iskolai pedagógiai programban, tantervben!

4. Készítsen elő dolgozatot saját tantárgyához magyar nyelven, majd ugyanazt a nemzetiségi osztályt, ahol megírja a tanulókat véletlenszerűen választja szét. Elemezza az eredmény nyelvi oldalát!

5. Végezzen a nyelvtanítási módszerekre irányuló megfigyelést egy olyan osztályban, ahol nem magyarul tanítanak bármilyen tantárgyat! Mikor és miért jelennek meg nyelvtanítási elemek a szaktárgyi órán?

6. Kérdezzön a tanulókat arról, hogy milyen tanulási lépéseket alkalmaznak, amikor egy nemzetiségi nyelvű vagy idegen nyelvű tantárgyra (például matematika, történelem) készülnek. Egyes lépések fordított időt ábrázolja diagramon!

7. Keressen olyan iskolát, ahol cigány tanulók vannak! Hospitáljon saját szakja szerinti órán, majd készítsen felmérést arról, hogy milyen a tanulók szövegértése az írott (tankönyvi) és a szóbeli (tanórai) közléskor!

Irodalom


Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)


Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása (VÁMOS ÁGNES)


18. fejezet - Az iskolai oktatómunka tervezése (KOTSCHY BEÁTA)

A fejezet témakörei

• A tervezési tevékenység sajátosságai
• A pedagógus tervezési feladatai:
  az intézményi szintű pedagógiai program és helyi tanterv
  a pedagógus által készített egyéni tervek
  új szempontokat érvényesítő alternatív tervek.

A tervezési tevékenység sajátosságai

„Ha a tanítás művészet, akkor a tanításra való felkészülés tudomány” – írja könyvében Orlich, érzékletesen fejezve ki vele a tanítás „kettős” természetét. (Orlich, 1980.) A tervezés és megvalósítás egyaránt alkotó folyamat, de amíg az előkészület a tudományos problémamegoldáshoz hasonlóan sokoldalú információsszerzést, az információk szisztematikus feldolgozását, rendszerbe foglalását és racionális döntések meghozatalát jelenti, az interaktív szakaszban az intuitió és az improvizációs képessége is jelentős szerephez jut.

A két szakasz különböző képességek fejlettségét igényli, s ebből következően a pedagógus személyisége, gondolkodási stratégiája és problémamegoldó stílusa befolyásolja, hogy milyen tervezési szokásokat alakít ki. Vannak olyan tervezők, akiknél a megfogalmazott megoldás először „csontvázszerű”, rövid lépések sorozatából áll, és csak a megvalósítás fázisában – éppen az osztályteremben szerzett friss információk alapján – teljesedik ki a szükséges részletekkel. A másik típus az átfogó, alapos tervezést részesíti előnyben, amelyik előre elkészülő, általában részletes tervet jelent, és a probléma egységben kezelését tükrözi.

Néhány szakember a sok szempontú, alapos felkészülésben veszélyeket is lát. Fél attól, hogy a pedagógiai intuitió, amelynek fontos szerepe van a nevelés folyamatában, csorbát szenved azáltal, hogy a tanár mereven fog ragaszkodni saját előzetes elképzeléseinek, „művészi alkotó helyett mestermerré válik”. (Mahmutov, 1981.) A hazai empirikus vizsgálatok azt bizonyítják, hogy kisebb problémát rejtként az a tény, hogy a pedagógus ragaszkodik saját előzetes terveihez, mint az, hogy a tevékenységében túl sok az előzetesen nem tervezett, rutinszerű és spontán elem, amit utólag sem tud racionálisan igazolni. (Kotschy, 1985; Falus és mts., 1989.)
Az iskolai oktatómunka tervezése több szinten folyik. Az országos érvényű tantervek és kerettantervek széles körű tantervfejlesztő szakembergárda és kiemelkedő eredményeket elérő gyakorlati pedagógusok munkája, erre épülnek a helyi tantervek, amelyeket egy-egy intézmény tantestülete hoz létre. Ezek a dokumentumok képezik az alapját a pedagógusok egyéni, osztályra, tanévre, témára vagy tanórára vonatkozó tanítási terveinek. Ezek végső formájának kialakításában már szerepet kaphatnak, s jó, ha szerepet kapnak maguk a tanulók is. A különböző szinten készült tervek funkciója és tartalma eltérő ugyan, de magának a felkészületi folyamatnak mint problémamegoldásnak és döntéshozatalnak egységes sajátosságai vannak.

A legáltalánosabban alkalmazott tervezési modell a könyvünkben már többször említett Tyler-féle racionális cél-eszköz modell, amely a célok és az elérésüket szolgáló eszközök tervezésének racionális algoritmusát adják (lásd: VII. és XV. fejezet). Eszerint a tervezés forrásai és tevékenységelemei közti kapcsolatok a következőképpen ábrázolhatók (Tyler, 1949, idézi May, 1986):

**XVIII.1. ábra - A tervezés Tyler-féle modellje**

- Tanulók (forrás)
- Társadalmi szükségletek (forrás)
- Műveltségi területek (forrás)

- Nevelésfilozófia (szűrő)
- Tanuláspszichológia (szűrő)

- Konkrét oktatási követelmények
- A tartalom és a tanulási tapasztalatok kiválasztása és megszervezése
- Értékelés

A modellben leírt folyamatban a tervező a következő résztevékenységeket végzi el:

- a forrásokkal kapcsolatos információk megszerzése és elemzése;
- döntés a három „forrás” értékeit és érdekeit figyelembe vevő, kompromiszeszumot tükröző általános célokért;
- a meglévő pedagógiai és pszichológiai tudás alkalmazásával a célok megvalósítási lehetőségeinek és feltételeinek meghatározása;
• döntés az általános célok és a feltételek ismeretében a konkrét célokkról;
• a konkrét célkitűzések alapján a megvalósítási folyamat és az ellenőrzés megtervezése a didaktikai ismeretek alkotó alkalmazásával.

Mint látható, döntéseink során alternatívákból kell gondolkodnunk, s a valós alternatív megoldások közül kell kiválasztanunk a legmegfelelőbbet. A tervezés tantervi szintjén a folyamat vonalainban ennek megfelelően történik. A társadalmi-szakmai viták hatására különböző variánsok készülnek, és ezek közül választják ki a végző döntés során a várhatóan legeredményesebbeket. A folyamatos tantervejlesztés is a leghatékonyabb változat kialakítását célozza. A tanár azonban tervezése, főleg az órára való felkészülése során ritkán keres többsféle megoldást, tevékenysége jobban hasonlít arra a problémamegoldási folyamatra, amelyben az első megoldási javaslat kerül rögtön megvalósításra. Amikor viszont nagyon alaposan akar felkészülni az órájára (például bemutatóórát tart), a tervezés során újabb és újabb változatokat gondol végig, és így keresi a legeredményesebbnek tűnő megoldást. Szükség van a különböző megoldások végiggondolására azért is, mert a pedagógiai szituáció, amelyben elkötelezéseinket meg akarjuk valósítani, igen komplex, bizonytalan és instabil. A várható osztálytermi történelek több változatban való előzetes megfogalmazása és a szituációra adható válaszok számbavétele segít a rugalmas alkalmazkodásban, s lehetővé teszi, hogy a tanulás eredményessé váljék a különböző utak, kitérők ellenére is.

A Tyler-féle modell központi szerepet szán a tervezés során a konkrét célkitűzéseknek, követelményeknek. Ezek alapján határozza meg a pedagógus a tananyag tartalmát, az oktatás folyamatára, módszereire stb. vonatkozó elképzeléseit. A célok egyenrangú forrásai a tanulói szükségletek, művelődési tartalmak és a társadalmikörnyezeti elvárások.

Tyler modelljét gazdagítva Gage a tervezés utolsó két fázisát a következő részfeladatokra bontja:
• óra- vagy modultervek készítése,
• oktatási anyagok és eszközök kiválasztása és fejlesztése,
• algoritmikus és heurisztikus struktúrák alkalmazási lehetőségeinek meghatározása,
• a tanulói tevékenységek meghatározása,
• az ellenőrzés módszereinek és eszközeinek megválasztása (formatív és szummatív értékelés megtervezése). (Gage, 1985.)

Míg a Tyler-féle modell a tanterv elkészítése és például a tanár tematikus tervezése során egyaránt érvényes, a Gage által említtet momentumok tipikusan a tanári tervezés részei.

Ez utóbbi szakaszban befolyásoló tényezőként figyelembe kell venni a tantárgy, a feladat sajátosságait is, amely eredményeként különböző tervezési variációk jöhetnek létre. Ezekben a változatokban a pedagógus nem a célok közül kiindulva határozza meg az oktatás stratégiáját, hanem a tevékenységekből vagy az oktatás tartalmából.

Például az esztétikai, művészeti tárgyak esetén inkább az ún. integrált cél-eszköz modell alkalmazását tartják a pedagógiai hatékonynak. Eszerint az előző modellben eszközként kezelt tanulói tevékenységeket integrálóan vannak jelen a tanulás céljai is, amelyek a tevékenységek elvégzése...
Az iskolai októmunka tervezése (KOTSCHY BEÁTA)

során alakulhatnak ki, csak abból következhetnek. A pedagógiai gyakorlatra hivatkozva például Eisner azt állítja, hogy a tanárnak nem a speciális tanulói célokat kell kitüznie a tanítás előtt, hanem a tanulói tevékenység különböző típusait, változatait kell meghatároznia. A tervezett tevékenykedés közben a tanulók pedig majd megszerzik saját tapasztalataikat, kiválasztják saját céljaikat, aszerint, hogy hogyan hat rájuk például az adott vers vagy zenemű. (Eisner, 1971.)

A hazai tervezési gyakorlatban a pedagógusok leggyakrabban az oktatás célja helyett az oktatás tartalmából indulnak ki, s a tananyag elemzése alapján tüzik ki az előrendeli célokat, fogalmazzák meg az elsajátítási folyamat eredményeire vonatkozó elképzeléseiket. Ennek a módszerek az elterjedtségét több okkal is lehet magyarázni:

• A tartalmi elemek maguk is önálló célkategóriák (például szaktárgyi ismeretek a különböző tárgyakból).

• Az évtizedekig használt központi tantervek a pedagógusok számára pontosan előírták a tanítandó tananyagot, így ahhoz mindenki egyenrangúan kell azokba a tartalomba utazni. Ebből következett, hogy olyan célokat tűztek ki, amelyekre ezek az adott tartalmak lehetőséget nyújtottak. Mivel a tanterv megvalósítása a szintén központi tárgyakból történt, a tartalom-központúság egyben tankönyv-központúságot is jelentett. Ez az ún. késésstárgyak esetében sokszor az eredmények csökkenéséhez vezetett. A pedagógus ahelyett, hogy például az adott tanuló vagy tanulócsoporthoz felvételkor ismerkedik megfelelő nehézségű szöveget, szigorúan követte a tankönyv olvasmányait a szerzők által meghatározott sorrendben.

A demokratikus oktatásirányítás egyre nagyobb szabadságot biztosít a pedagógusok számára, s ennek következtében „egyéni feladattá” válik a tervezés jelentős része is. Új lehetőség és feladat a központi tantervi elképzelések véleményezése, minden iskolának önállóan kell meghatároznia a saját célrendszereit és az erre épülő pedagógusok programjait, a pedagógusoknak önállóan kell kiválasztaniuk az oktatási tartalmak nagy részét, kiválasztaniuk vagy megírniuk a használandó tankönyveket. Ez feltétlenül szükségesse teszi, hogy ismerjék a racionális céleszköz modell gondolatmenetét, és alkalmazni is tudják tervezésük során.

A konkret szaktárgyi probléma sajátosságai befolyásolhatják a tervezés lineáris, egymásra épülő menetét is. Vannak olyan feladatok, amelyekben a pedagógus csak az alapvető lépéseket, csomópontokat tudja előre meghatározni, de az oktatási pontos menete a folyamat közben alakul, a tanulói reakcióknak megfelelően. Minél nagyobb súlya van a tanulók önálló gondolatainak, ötleteinek, annál inkább hasonló lehet a terv egy hálóhoz, amelynek kezdő- és végpontja nagy vonalakban meghatározott, de a célhoz vezető út iránya minden csomópont után változhat az adott szituációknak megfelelően.

A tervezés folyama nem fejeződik be a tervek elkészülésével, a tanítás megkezdésével. A megvalósítás közben ösztönösen vagy tudatosan változtatjuk, alakítjuk, korrigáljuk előzetes elképzeléseinket, s az óra végezésével ismét végiggondoljuk, elemezzük és értékeljük előzetes felkészülésünk minőségét. (Sikerült-e megvalósítaniunk tervünket, vagy milyen mértékben és miért tértünk el tőle? Hogyan tudjuk az órán tapasztaltatkat a következő alkalommal beépíteni a felkészülés folyamatába? stb.) Ezek a reflexiók nagymértékben segítik a tervezéshez szükséges képességeink fejlődését, s ezáltal pedagógiai munkánk eredményességének növelését.
A pedagógus tervezési feladatai

A tervezés intézményi szintje. Pedagógiai program – helyi tanterv

A Nemzeti alap- és középiskolai oktatási és szabadidőtudás mechanizmusából következik (lásd: VIII. fejezet), hogy az egyes oktatási intézmények önállóan készíthetik el saját részletes pedagógiai programjukat. A pedagógiai programban elsősorban az iskola tanítóinak és tanárainak „pedagógiai hitvallása” fogalmazódik meg, azok a nevelésfilozófiai elvek és értékrend, amely alapján az intézmény pedagógusai közösen határoznak az intézmény pedagógiai célrendszeréről. Ez ad lehetőséget arra, hogy hozzávetőlegesen egységes nevelői hatást tudjanak majd megvalósítani. A célrendszer mellett tartalmazza az iskolai oktatás teljes képzési ciklusára szóló helyi tantervet, az egyes évfolyamokon tanított kötelező és választható tantárgyakat, a tanórai foglalkozások óraszámait, fő témaköreit és követelményeit, a magasabb évfolyamba lépés feltételeit, az ellenőrzés, értékelés, minősítés tartalmi és formai követelményeit, a differenciálás módjait, az alkalmazható tankönyveket és más taneszközökre vonatkozó döntéseket, azaz az intézményben folyó oktató-nevelő munka curriculumát.

A pedagógiai program elkészítésének újszerű feladatához a pedagógusok különbözőképpen viszonyulnak. Míg egyesek örülnek a szabadságnak, az új kihívásnak, addig mások félnek a felelősségtől, amely a döntések következtében rájuk hárul, úgy érzik, nincsenek kellőképpen felkészülve az ilyen feladatokra. Éppen ezért a törvényi szabályozás lehetővé teszi, hogy átvéhessek vagy adaptálják más intézmények „minta”-tanterveit, központilag ajánlott, szakemberek által készített programjait.

Miért fontos az intézmény számára a sajátos, egyéni pedagógiai program készítése?

• Lehetővé teszi az iskola feltételezésrendszerének figyelembevételét s ezáltal a tervek megvalósíthatóságát.
• Igazodik a nevelőtestület értékrendjéhez, pedagógiai elveihez, ezáltal növeli az elkötelezettségüket a vállalt feladatok ellátásában.
• Figyelembe tudja venni az iskola fenntartójának, a szülőknek és a tanulóknak a szükségleteit és érdekeit, ez segíti a velük való együttműködést, végső soron az iskola működését, fenmarnadását.
• „Kényszeríti” a pedagógusokat saját pedagógiai elvek tisztázására és megfogalmazására, és megfelelő kompromisszumok révén lehetővé teszi az egységeség és az egyéni eltérések és sajátosságok optimális arányának megteremtését.
• Kiszámíthatóvá teszi a pedagógusok, tanulók, szülők és a fenntartók számára az intézmény munkáját, biztosítja a folyamatosságot, tervszerűséget és stabilitást.
• Egyedi arculatot ad az iskolának, megkülönböztetve a többítől.
• A helyi tanterv pedagógiai bázisát képezi.

A pedagógiai programok és helyi tantervek készítését gazdag szakirodalom és továbbképzések sora kívánja segíteni. Ballér Endre tanulmánya alapján az iskolai tantervefesztés feladatait a következő rendszer szerint lehet elvégezni:
1. Az igények, szükségletek felmérése, elemzése
   1.1. Országos igények, követelmények
       1.1.1. A tudományos, technikai, gazdasági, társadalmi fejlődés következményei
       1.1.2. Oktatáspolitikai szabályozások (például országos alapkövetelmények, vizsgarendszer)
       1.1.3. Politikai dokumentumok, jogi rendelkezések (például alkotmány, oktatási törvény, önkormányzatok működése)
   1.2. Helyi igények, követelmények
       1.2.1. Az iskolai nevelés-oktatás helyzetéből eredő feladatok
       1.2.2. Az iskolafenntartó(k) igényei
       1.2.3. A szülők igényei
       1.2.4. Az önkormányzati testületek igényei
       1.2.5. Az iskola környezetéhez tartozó munkahelyek elvárásai
       1.2.6. A nevelőtestület, a pedagógusok igényei
   1.2.7. A tanulók igényei

2. Az iskola nevelési koncepciójának és programjának a kialakítása
   2.1. Az intézmény életében alapul vett értékek
   2.2. Az iskolai nevelés pedagógiai-pszichológiai elvei
   2.3. Az iskolai nevelés- oktatási folyamat fő céljai
   2.4. Az iskolai nevelés-oktatás működésének elvei, szervezeti keretei, a működéshez szükséges feltételek számbavétele

3. Az iskola alaptanterve
   3.1. Az oktatás tartalmi struktúrája
       3.1.1. A tantárgyak rendszere (kötelező, választandó, választható tárgyak)
3.1.2. Óraszámok

3.1.3. A tantárgyak (tantárgycsoportok) tematikájának, követelményrendszerének körvonalazása

3.1.4. Metodikai alapelvek

3.2. Az oktatás szervezeti keretei

3.2.1. Tanórai, órán, iskolán kívüli tevékenységek (például összevont csoportok, szakkörök, klubfoglalkozások, üzemi gyakorlatok, tanulmányi kirándulások)

3.2.2. Az oktatás szolgáltatásai (könyv- és médiatár, oktatástechnikai bázis, nyelvi labor, szertáarak stb.)

3.2.3. A tanév rendje (például tanítási napok száma, szünetek, kirándulások)

3.3. Az iskolai oktatás és a helyi tanterv ellenőrzésének, értékelésének, minősítésének rendszere (külső és belső vizsgák, a szülők tájékoztatása, a tanulók továbbhaladásának kritériumai, dolgozatok, zárthelyik, tesztek stb.)

4. Tantárgyi programok

4.1. A program tematikája

4.2. A program követelményrendszere

4.3. A program taneszközei (például tankönyvek, számítástechnikai eszközök, feladatbankok, modulok, oktatócsomagok)

4.4. A program feldolgozásának ellenőrzése, értékelése

4.5. Tanári feladatok a program feldolgozásának irányításában” (Ballér, 1990.)

A tantestületek által elfogadott pedagógiai programokat és helyi tanterveket a szülői véleményeztetés után szakértői értékelése alapján az iskolafenntartók hagyják jóvá, s ez egyben azt is jelenti, hogy vállalják a megvalósításhoz szükséges anyagi források előteremtését is.

A felsorolt feladatok közül néhány (például az igények felmérése, az iskola nevelési koncepciójának kialakítása) a gyakorló pedagógusok számára teljesen új feladat, mivel erre az egységes és előíró központi tanterv esetében nem volt szükség. Az 1985-ös oktatási törvény azonban már lehetővé tette, hogy minisztériumi engedélyezetetettséggel ugyan, de egyes iskolák önálló „kísérleti” programot dolgozzanak ki, azaz megjelentek az első alternatív helyi tantervek. Ez a szabadság vált általánossá (sőt kötelezővé) az 1993-as oktatási törvény bevezetésével.

A pedagógiai szabadság mértéke azonban nem azonos az összes iskola számára. Azok az intézmények például, amelyek kis településeken működnek, ahol a tanulók és szülők számára nincs iskolaválasztási lehetőség, nem készíthetnek olyan programot, amely egy speciális területen
kívánja fejleszteni a gyermekeket, s ezért felvételi vizsga alapján válogatja ki a megfelelő tehetséggel gyermekeket (például zenei képességek fejlettsége szerint), de nem indíthat sajátos nevelésselányozási alapokra épülő alternatív vagy reformpedagógiai programot sem. Ezekben az esetekben a pedagógusok igényeinek kevés szerepe lehet a program összeállításakor. Egy nagyváros vagy a főváros ugyanakkor támogathatja ezeket a speciális programú iskolákat. Ilyenkor az iskolának a tanárok által kialakított arculata fogja meghatározni, hogy milyen gyerekek kerülnek az iskolába, s így a szülők igényeinek előzetes felmérése lesz kevésbé jelentős.

Új szemléletet tükröz az az ajánlás is, amely az életkori sajátosságoknak megfelelően a tanulók bevonását is szorgalmazza a helyi programok kialakításába. Ballér Endre két területet emel ki ebből a szempontból:

• az iskolai tantervbe, programokba beépített választási kötelezettségek, lehetőségek megtervezését és
• az órán, iskolán kívüli tevékenységek tanulói tervét.

A pedagógusok egyéni tervei.

Tanmenet – tematikus terv – óravázlat

A pedagógusok egyéni tervei elsősorban a saját szaktárgyuk oktatására vagy osztályfőnöki nevelőmunkájakra vonatkozó célokat és feladatokat tartalmazzák. Egy tantárgy oktatásának folyamata kisebb egységekre bontható, s ezeknek az egységeknek megfelelően tervezhető. A hazai gyakorlatban három alapvető fázist különlíthatunk el: a tanév, egy téma feldolgozásának időtartamát és a tanítási órát. E három fázisnak megfelelő tervtípusok a tanmenet, a tematikus terv és az óravázlat.

Ezek a tervek a pedagógus egyéni tervei, ezért nem írható elő egységesen, hogy mit tartalmazzanak. Tartalmukat és részletességüket alapvetően befolyásolja a pedagógus tapasztalati bázisa. Míg a kezdő tanár a téma és az óra tervezése során tud csak konkrét elképzeléseket kialakítani az oktatási stratégiájára, módszerekre vonatkozóan, a tapasztalattal rendelkező, a gyerekeket több éve ismerő kollégája már a tanév elején, a tanmenete készítésekor dönthet ezekről a tényezőkről is.

Alapelvként egyrészten az fogalmazható meg, hogy a döntéseket akkor kell meghozni, amikor a megfelelő információk rendelkezésre állnak vagy megszerezhetők, másrészten a tanítás megkezdésékor tiszta folyamat minden részbenőzet letéve vége ismerő kollégája már a tanév elején, a tanmenete készítésekor döntethet ezekről a tényezőkről is.

Az alábbiakban tehát a különböző tervtípusok tartalmára vonatkozó információkat nem előírásként, hanem ajánlásoként fogalmazzuk meg.

A tanmenet

A tanmenet adott tantárgy oktatásának adott év folyamatos számára készült éves terve. A pedagógusok a tanévre való felkészülésük során, szeptember első feléig írják meg tanmeneteiket. Forrásként a NAT, a kerettantervek, a helyi tanterv, tantárgyi program, a tankönyv és más oktatási eszközök, információs források, illetve a tanulókra vonatkozó ismeretek szolgálnak.
A tanmenetkészítés feladatai

1. A kitűzött célok és követelmények alapján a pedagógus meghatározza és elosztja az éves tananyagot a rendelkezésre álló időkeretnek (óraszámok) és az elsajátítási folyamat szükségeit megfelelően, kellő időt szánva az ismeretek alkalmazására, rendszerezésére és az ellenőrzés-értékelés fázisára is.

A célék és az oktatási tartalmak szempontjából meg kell vizsgálni, hogy minden tantervi rész felé eléréséhez megfelelő tananyag áll-e rendelkezésre, illetve ha vannak olyan tartalmi összetevők, amelyek nem kapcsolhatók az eredetileg meghatározott célékhez, elhagyhatók-e, vagy az eredeti célrendszere érdemes változtatni, gazdagítva azt az új lehetőséggel.

A tananyag részek kiválasztásakor és elrendezésekor egyrészt az adott tárgy logikai szerkezete, másrészt az elsajátítási folyamat pszichológiai sajátosságai lesznek meghatározóak. A tartalmi egységek sorrendje ennek megfelelően lehet kronológus vagy ok-okozati összefüggésre épülő (például a történeti jellegű tárgyak), az egyszerűtől a komplex irányába (például a készségfigyelés) vagy a konkrétől az absztraktt felé (például a filozófia, közgazdaságtan) haladó.

A tartalmak kiválasztásakor figyelembe kell azt is venni, hogy mennyire felel meg a tanulók fejlettségi szintjének, érdeklődésének.

Az egyes témákra szánt időt rugalmasan kell megtervezni, hisz általában a tanítási órák néhány százaléka előre nem tervezett eseményekkel telik el.

2. A szükséges és lehetséges tantárgyi koncentráció feltárása és megnevezése. A tanmenet készítése során fel kell tánozni az adott tantárgyon belül azokat a területeket, amelyek tartalmilag kapcsolódnak más tárgyak anyagához (például a művészetek és a történelem kapcsolata, egy-egy természeti jelenség fizikai, kémiai vagy biológiai megközelítése, az anyanyelv és idegen nyelv grammatikai sajátosságai stb.), illetve kapcsolhatók a műveltség konkrét tananyagon kívüli területeibehez.

Ennek fő eszköze a tanterv alapos ismerete mellett a kollégákkal való konzultáció és meggyezés a közös terület tanításának ideoneosztásáról, tartalmi mélységéről, a kapcsolódási pontok kiemeléséről stb. Ez a rendkívül fontos feladat az iskolai gyakorlatban igen gyakran előfordul, ezért a tantárgyak (műveltségi területek) közti természetes kapcsolódások nem jönnek létre, a diákok fejében külön-külön ismeretként élnek ugyanannak a jelenségnek a különböző szempontú megközelítései.

Az is előfordul, hogy a tanár olyan ismeretek meglétére épít, amelyek a másik tárgy tanításában csak később kerülnek sorra, s így eredménytelen lehet a munkája.

3. Az alapvető oktatási eszközök meghatározása is a tanmenetkészítés során történik, hogy kellő idő álljon rendelkezésre a szükséges, de hiányzó eszközök beszerzésére vagy elkészítésére.

Az elkészített tanmenetek általában az év során nem pontosan valósulnak meg. Az új tapasztalatokat, a tervezettől eltérő célokat, tartalmi elemeket, eszközhasználatot stb. érdemes jelölni rajtuk, így a következő évben már több információ alapján készülhet fel a tanító vagy tanár az új tanévre.

A tematikus terv

A tanításra való felkészülés hagyományos formái, a tanmenet- és óravázlatkészítés mellett az utóbbi évtizedekben egy új tervezési forma, a tematikus tervezés jelent meg a pedagógiai gyakorlatban. A tanév től hosszú, a tanítási óra pedig től kicsi részletekre bontja az oktatás folyamatát, ezért
Az iskolai oktatómunka
tervezése (KOTSCHY BEÁTA)

szükség van egy olyan formára, amely kb. 4-8 óra (1-2 hét) anyagát foglalja egységbe, az erre való felkészülést biztosítja. Ez a tartalmi szakasz lehet egy koherens téma (ezért nevezzük tematikus tervek), de egyes tárgyakban jelenhet mindössze formai egységet is, például az idegen nyelv tanításánál 1–2 leckét.

A tematikus tervezés során már a pedagógus rendelkezik a szükséges információk döntő részével, tudja, hogy az előző tananyagrészeknél milyen eredményeket ért el, milyen tudásra számíthat és mit kell pótolnia, vagy melyek azok a problematikus pontok, amelyekre nagyobb hangsúlyt kell fektetnie. Tudja ezt az egész osztály és az egyes tanulók szintjén is. Kevesebb ismeretlen momentum várható az iskolai életben is, tehát reálisabb terveket lehet készíteni.

**A tematikus tervezés feladatai**

A téma elsajátítása során elérendő **konkrét célok és követelmények** meghatározása két forrás alapján történhet, egyrészt a tantervben és a tanmenetben kitűzött célokból való válogatással, másrészt a tananyag sajátos lehetőségeinek feltárásával. A tematikus tervezés általában tartalomból kiinduló tervezési forma, ezért első feladatként a tananyag elemzését kell elvégezni különböző szempontok szerint.

Mahmutov egy 1981-es tankönyvében a következő szempontokat ajánlja:

1. **Fogalmi elemzés és logikai elemzés.** Ennek során vizsgáljuk meg, milyen új fogalmak és összefüggések találhatók az új anyagrészben, ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, a már tanultakhoz és a későbbiekben sorra kerülőkhöz.

2. **Pszichológiai elemzés.** Az anyag érdekkességének mértéke alapján a pedagógus megtervezi a motiválás módozatait, az anyag nehézségi fokának és a tanulók fejlettségi szintjének összetételével pedig a differenciálás és individualizálás különböző formáit. A pszichológiai elemzés során fogalmazza meg a problémaszituációk különböző lehetséges típusait, a problémafelvetés kérdéseit, a próblémaszituáció megteremtésének módszereit, eljárásait.

3. **Nevelési szempontú elemzés.** A tananyag elemzésének ebben a fázisában a pedagógus azokat a lehetőségeket tárja fel, amelyek a tanulók személyiségfejlesztését, magatartás- formálását segíthetik elő.

4. **Didaktikai elemzés.** A didaktikai elemzés szempontjai a tananyag feldolgozási és elsajátítási módjainak lehetőségeire vonatkoznak, a tanítási-tanulási stratégia meghatározását alapozzák meg. (Mahmutov, 1981.)

Egy adott téma tanításában rejlő összes lehetőség feltárása alapján a pedagógus ún. „forrástervet” készít. A forrásterv felhasználható minden olyan esetben, amikor a pedagógus az adott témát tanítja. Ebben készül el aztán a konkrét osztály, tanulócsoport sajátosságainak, az iskola nyújtotta tanulási környezeti feltételeknek a figyelembevételével a tematikus terv.

A tematikus terv a következő részekből állhat:

- a téma tanításának cél- és követelményrendszere,
- a logikai lépésekre bontott és órákra elosztott tananyag,
Az iskolai oktatómunka tervezése (KOTSCHY BEÁTA)

- az elsajátítási folyamat struktúrájának megfelelő didaktikai feladatok,
- az oktatás szervezési módjai, a differenciálás konkrét csoportos és egyéni feladatai,
- az alkalmazandó módszerek,
- az oktatás eszközei,
- a téma lezárását követő ellenőrzés-értékelés konkrét kérdései, feladatai.

A tematikus tervezés a folyamatok egységben látása mellett a felkészülés feladatainak három fázisra való bontásával a pedagógusok arányosabb megterhelését és az alaposabb felkészülés lehetőségét biztosítja. Ezt igazolják a 80-as években végzett hazai empirikus vizsgálat adatai is, melyek szerint a tematikusan tervező pedagógusok a kiegyezőtő anyag, a feldolgozás módszerei és az ellenőrzés-értékelés megtervezésének gyakoriságában, illetve a szakirodalomnak a felkészülés során történő felhasználásában különbözik pozitívan (és szignifikánsan) a tematikusan nem tervező pedagógusoktól. (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989.)

Az óravázlat

Az óravázlat tartalmazza az adott tanítási óra konkrét, személyre szóló feladatait, tevékenységformáit, felhasználó eszközeit, pontos időbeosztását. Az óravázlat tartalma függ az előző tervezési szakasz alaposságától és a megvalósíthatóságának realitásától. A részletes tematikus terv mellett az órára való felkészüléskor elég valóban csak „vázlatosan” rögzíteni az óra történéseit, ha azonban a tematikus terv nem tért ki az oktatás minden alapvető tényezőjére, vagy a már megtartott órák nagy eltérést mutattattak a tervekhez képest, akkor ismét végig kell gondolni az oktatás teljes célrendszereit, tartalmát, stratégiáját stb. Az óravázlat tartalma és részletesessége függ a pedagógus személyiségétől és szakmai tapasztalatainak mennyiségétől és minőségétől is. (Például: Tanította-e már az adott tananyagot, tanított-e már az adott tankönyvből? Írásban szereti-e rögzíteni a gondolatait vagy elégnek tartja fejben véggésettödni a teendőket? A fontos fogalmakat, címszavakat veti papírra, vagy gondosan, szabatosan megfogalmazza mondandóját?)

A pedagógusok véleménye szerint az óravázlatról is igen sok előnye van:
- Az írásban történő megfogalmazás segíti a gondolatok tisztázását és pontosítását.
- Az emberek nagy része „vizuális” típus, szükségük van a gondolatok írásbeli rögzítésére.
- A leírt tervek a későbbiek folyamán is használhatók az új objektív és szubjektív feltételeknek megfelelő változtatásokkal.
- Különös jelentősége van a tervek írásban történő rögzítésének a tanársábjáték és a kezdő pedagógusok esetében, amikor az oktatási szituáció bonyolultsága és a tanóra közben átült szorongás miatt nem képesek gondolatban átlátni az összefüggéseket, megjegyezni az egyes döntéseket.
- Az írott tervek a tanítás során segítséget és támaszt jelentenek ahhoz, hogy a tanulók szabad asszociációi vagy gondolati elágazásai ne vigyék teljesen mellékvágánya az óra menetét. (Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky, 1989.)
Új szempontokat érvényesítő alternatív tervek

A tervezés három általános vagy hagyományos formája mellett a szakirodalom megemlít új tervezési módokat is, amelyek a korszerűbb oktatási stratégiák megvalósítását segítik elő. Az új szempontokat érvényesítő alternatív terveket két csoportra oszthatjuk, egyik részük a tananyag felépítésében, másik részük pedig a tanulásszervezés módaljain különbözik a hagyományos megoldásoktól.

A tananyag felépítésének különböző módjai

Egy oktatási program vagy tananyag strukturálásának speciális módja a moduláris felépítés, amely a tananyagegységek kötött sorrendjét oldja fel, szabad választást adva az egyes modulok elsajátításának sorrendjére vonatkozóan. A modultervek alkalmazására idősebb tanulók esetén van lehetőség, mivel a rendszer rugalmasságát ők tudják eredményesen felhasználni. Egy-egy moduláris tanegység tervezése abban különbözik az általános tervezésen, hogy a tananyag elemtételi, hogy a tananyag elemzése során döntéseket kell hozni arról is,

- melyek lehetnek a választható elemek, témák és tevékenységek, és melyek a mindenki számára kötöttek és kötelezők;
- a választhatóság esetén milyen tanulói szükségletek és differenciákat vehetők figyelembe;
- a választás mire terjed ki: a modulok sorrendjére, egyes modulok kihagyására, a feldolgozandó modulok mennyiségére stb.?

A moduláris szerkezet lehetővé teszi a tanulók motivációjának, nagyobb autonómiájának és felelősségének megnövekedését saját tanulmányaik alakításában, fejlődésük elősegítésében.

A tervezés variánsai között egyre nagyobb jelentőségre tesz szert az integrált témák tervezése. Ennek egyik legismertebb formája a projekttervezés. A projekttervezés sajátosságaiból fakadóan (lásd: X. fejezet) egy-egy feladat megvalósítási menetének, időbeosztásának meghatározásában, a konkrét tevékenységek szétosztásának stb. alapvető szerepük van maguknak, a tanulóknak, a tanulói önállóságnak. A tanár elsősorban az előkészítést, a feltételek biztosítását végzi, a munkaszervezéssel kapcsolatos tervezés viszont már a tanulók feladata lehet. A projekttervezés ily módon kooperatív tevékenység, a tanárok és tanulók közös munkája.

A tanárok közötti kooperációt igényli az integrált témákra alapozott oktatás tervezése is (például a táplálkozás, környezetünk védelme, jeles ünnepeink stb.).

Ez a megközelítés a szakirodalom szerint elsősorban kisiskolásokban fontos, mert

- a kisgyermek világítása holisztikus, ezért értelmezhetőbbek számára az integrált témakörök;
- gondolkodására az összekapcsolás a jellemző, nem a részekre bontás és elemzés;
- a valóság egymástól jól elkülönülő tantárgyakra tagolódása megnehezíti a későbbiekben az ismeretek egységben látását;
Az iskolai októmunka tervezése (KOTSCHY BEÁTA)

- a fiatal gyermekek tanulási ritmusát is jobban szolgálják az egymással összefüggő tanórák, mint az állandó váltsás. (Cohen–Manion–Morrison, 1998: 95–96.)

A szerzők a tanítási témák integrált megközelítését az elemi iskolai oktatás szemszögből vizsgálják, de érvényességük bármely szinten felismerhető. Az integrált témák esetében a különböző szaktárgyak pedagógusainak közösen kell összegyűjteniük mindazokat az ismereteket, amelyek az adott témára vonatkoznak. Ezt oly módon kell megtenniük, hogy szakterületük sajátos megközelítését is érvényesíteni tudják. Például a „táplálkozás” téma feldolgozása tartalmazhatja a kommunikációt fejlesztő anyanyelvi órán a bolti eladó és a vevő közti konfliktus eljátszását, történelmi megközelítésben az egyes történeti korokban a fűszerek használatát vagy szerepüket a világtörténelem alakulásában, a vallásoktatótásban az egyházi ünnepek rituális étkezését stb.

A felkészülés folyamatában a pedagógusoknak a téma sajátosságainak megfelelően el kell dönteniük a részterületek kapcsolódásának mértékét és egymára épülését, a kapcsolódási pontok helyét a feldolgozás menetében. Az együttműködés lényeges feladata a téma lezárásának megtervezése, az összegző ellenőrzés és értékelés módjának megvalósulása. Az integráció ebben a fázisban teljesedik ki. A tananyagtervezésnek ez a módja csak igen ritkán fordul elő a hazai gyakorlatban, de elterjedése nagymértékben segítséget nyújt a tanulók motiváltságának, érdeklődésének és tanultak integrációjának megvalósulásának.

A tanulás szervezésének különböző módjai

A tematikus tervek különböző formái a tanulás szervezési módjaitól és a folyamat irányításának módjaitól függően változhatnak. A szakirodalom a tematikus terv általános sémája mellett három variánsát jelöli meg: a laboratóriumi típusú tananyag-feldolgozást, a tanulási csomagot és a tanulási szerződést.

A laboratóriumi típusú egység feldolgozását általában a felfedezéses stratégia alkalmazása jellemzi, így az általános menetehz viszonyítva „individualizáltabb”. Ebből következik, hogy a tevékenységeket két részre kell bontani, az ún. bázistevékenységekre, amelyeket mindenkinek el kell végeznie, és az egyénileg választott tevékenységekre, amelyek a tanulók saját tervezése alapján kerülnek bele a folyamatba.

A tanár tervezési feladata a laboratóriumi típusú tananyagfeldolgozás esetén tulajdonképpen útmutató készítése a tanulók önálló munkájához. Az útmutató tartalmazza

- a tevékenység céljait,
- a szükséges háttér-információkat,
- problémamegoldásokat,
- ajánlásokat a tevékenységek kiválasztására és megvalósítására,
- a gyakorlásokra választható feladatokat,
- segítő kérdéseket,
Az iskolai októmunka
tervezése (KOTSCHY BEÁTA)

• ajánlott olvasmányok és források jegyzékét,
• az önellenőrzést segítő teszteket, feladatokat,
• kitekintést a további lehetséges tevékenységekre.

A tervezetnek tartalmaznia kell azokat a módokat, amelyek közül a tanulók választhatnak beszámolóik megtervezésekor, például írásbeli beszámoló, riport, közös vita, panelbeszélgetés, vetélkedő.


Az egyéni munkaformák tervezésének egy speciális fajtája a tanulási szerződés (lásd: X. fejezet). Az előzőktől abban különbözik, hogy kiegészül a tanár és a tanuló által kötött megegyezéssel. Ez a szerződés tartalmazza a vállalt feladatokat (például irodalom elolvasását, problémák megoldását, vitában vagy panelbeszélgetésben való aktiv részvételt, valamilyen munkadarab elvégzését), a határidőt és a „szerződő felek” aláírását. (Callahan–Clark, 1988.)

Az egyéni tanuláshoz készített tervek egy variánsát (S.I.P. – Self Instructional Package) írja le Kim és Kellough tankönyvükben. Ez a tervezés a programozott oktatás alapelveire építve öt lépésben határozza meg a programcsomag fejlesztését:

• Világos, precíz viselkedési célok megfogalmazása.
• A tanulási tevékenységek kis, szekvenciális lépésekre bontása.
• A megértés folyamatos és gyakori ellenőrzéséhez szükséges eszközök biztosítása.
• Azonnali értékelés/visszacsatolás, a korrekciók elvégzéséhez szükséges feltételek biztosítása.
• A kérdések és feladatok megtervezése, amelyek a célok elérésének ellenőrzésére, mérésére alkalmasak. (Kim–Kellough, 1991: 209.)

Összefoglalás

Az oktatás tervezése során a tervező a tanulókra vonatkozó ismeretei, a korszerű műveltséganyag és a társadalmi szükségletek/elvárások alapján döntéseket hoz, esetenként alternatívákat dolgoz ki az oktatás cél- és követelményrendszerével, az oktatás tartalmával, stratégiájával és az ellenőrzés-értékelés módozataival kapcsolatban.
Az iskolai októmunka
tervezése (KOTSCHY BEÁTA)

A tervezésnek különböző formái alakultak ki az elméletben és a gyakorlatban egyaránt, ilyenek például a célból, a tevékenységből és az oktatás tartalmából kiinduló modellek.

A tervezés első fázisa országos szinten a központi tantervek, az alaptanterv, kerettantervek, programok kidolgozása. Ezek a dokumentumok képezik az intézményi szintű és az egyéni tervezés alapjait. Intézményi szinten az iskolák pedagógiai programot és helyi tantervet készítenek, míg az egyes pedagógusok önálló feladata a tanmenet, tematikus terv és óravázlat készítése. Az utóbbi években alternatív tervtípusok születtek a tartalom elrendezésének és a tanulás szervezeti sajátosságainak megfelelően, mint a projekttervek, integrált tématervek, laboratóriumi típusú tanulásszervezés tervei, tanulási csomagok, tanulási szerződések.

A tervezés különböző szintjei egymásra épülő hierarchikus rendszert képeznek. A társadalom, a tudományok állandó fejlődésének, a pedagógiai gyakorlat változásának következtében szükséges a tervek rendszeres felülvizsgálata és folyamatos fejlesztése.

Feladatok

1. Határozza meg azokat az értékeket, nevelési elveket és általános célkitűzéseket, amelyeket iskolája pedagógiai programjának feltétlenül tartalmaznia kellene!
2. Készítsen kérdőívet a szülői igények felmérésére a helyi tanterv készítéséhez!
3. Fogalmazza meg, miért tartja fontosnak saját szaktárgya tanítását!
4. Elemezze egy műveltségi részterület követelményrendszerét a NAT általános célkitűzéseinek megfelelésének szempontjából!
5. Elemezze és értékelje ugyanezt a részterületet az oktatás tartalma és a képességfejlesztési követelmények egymásnak megfelelése szempontjából!
7. Keresse meg az egyes műveltségi részterületek közti kapcsolódási pontokat, az integráció lehetőségeit!
8. Keresse meg szaktárgyának azokat a részecskéjait, amelyek különböző tartalmak segítségével is elérhetők! Válasszon egyet közülük, s keressen hozzá olyan oktatási tartalmakat, amelyek optimálisan biztosíthatják a cél elérését!
9. Egy kiválasztott szaktárgy hipotetikus témát Mahmutov tananyag-elemzési szempontjai szerint!
10. Egy kiválasztott témát elemezzen a tantárgyi koncentráció szempontjából!
11. Fogalmazza meg, hogy egy adott tanítási témában mit tart fontosnak és érdekesnek! Gondolja végig, mitől választ ez a gyermekek számára is érdekből!
12. Elemezze egy tantervi téma célrendszerét abból a szempontból, hogy direkt vagy indirekt tanítási stratégiával valósítható-e meg!

13. Fogalmazza meg egy tantervi téma kapcsán a lehetséges problémafelvetéseket!

14. Tervezzen differenciált feladatokat egy adott téma feldolgozásához!

15. Tervezzen variációkat egy téma feldolgozásának folyamatára:
   a. rendkívül érdeklődő, illetve passzív tanulócsoporthoz számára,
   b. kiemelkedő és gyenge teljesítményű csoportok számára,
   c. az önálló tanuláshoz szükséges képességekkel rendelkező és nem rendelkező tanulók számára.

16. Elemezze és értékelje az oktatás különböző módszereit szaktárgya célkitűzéseinek megvalósíthatósága szempontjából!

17. Válasszon oktatási eszközöket egy adott téma feldolgozásához!

18. Készítse el egy téma oktatásának részletes tervét!

19. Fogalmazzon meg olyan projekttémákat, amelyek szaktárgyához is kapcsolódnak!

20. Készítsen egyéni tanulási csomagot egy adott témához egy tehetséges tanuló számára!

Irodalom


Az iskolai oktatómunka tervezése (KOTSCHY BEÁTA)


19. fejezet - A kezdő pedagógus (SZIVÁK JUDIT)

A fejezet témakörei

• A kezdő tanárok legfontosabb problémái
• A kezdő és tapasztalt tanár tevékenységében, gondolkodásában megfigyelt alapvető különbségek (tervezés; észlelés–információfeldolgozás; interaktív tevékenység; döntési folyamatok, kognitív struktúrák; tanári attitűd)
• A tanár önismanete
• A kezdő lépések
• Önelemző eljárások, fejlesztő technikák.

Bevezető

A kezdő tanár többnyire úgy érzi magát első munkahelyén, mint az idegen egy ismeretlen földön. Szembesül élete első igazán felelős szerepével, melyet szinte egyik napról a másikra kapott kezébe tanári diplomájával együtt. Szembesül azonban, hogy a tanári képesítés megszerzésével nem lezárultak tanulmányai, hanem valójában kezdetét vette a pálya tanulásának soha nem sejtett kudarcokkal és sikerekkel vegyes útja, melyet már nem a tankönyvek és vizsgák kényszere, hanem a tanítványok iránti felelősség motivál.

Amíg a jogászi vagy az orvosi pálya megköveteli az egyetemi évek után a két év gyakorlatot, mielőtt a jelölt megkapná képesítését, addig a pedagógussá válás, a hivatás valódi tanulásának időszakát már felelős tanárként kezdik és élik meg ebben a szakmában. A gyakorlattal való személyes problémája, a jó tanárrá válás folyamatának „titka” régóta foglalkoztatja a közvéleményt és a tudományt egyaránt.

A pedagóguskutatás nagy állomásai: a pedagógus tulajdonságainak, személyiségnének, majd a pedagógus tevékenységeinek kutatása után, az elmúlt évtizedekben a szakma érdeklődésének középpontjába a pedagógus gondolkodás-döntéshozatal került (vö.: IV. fejezet).

Különösen a kognitív pszichológia, majd a kognitív pedagógia megjelenésével a kutatás egyik fontos iránya és egyben metódusa a kezdő és a tapasztalt tanárok kognitív struktúrájának és e struktúra működésének összehasonlító elemzése lett. (Ben-Peretz, 1986; Clark–Peterson, 1986; Berliner, 1987; Calderhead, 1991.)

Ezzel párhuzamosan a szakma tanulásának, a pedagógussá válás folyamatának megválaszolatlan kérdése is a fenti iránya terjedték a kutatásokat, míg nem a pedagógian belül a kezdő, illetve a tapasztalt tanárok vizsgálata önálló kutatási területté fejlődött, amelynek sajátosan új metodikája van. A kutatások alapvető motívuma nem pusztán a tanárra válás folyamatának új szempontú leírása, a „jó tanárra” válás titkának a megfejtése, hanem egyben a szakma tanulásának segítése is.
A kezdő pedagógus (SZIVÁK JUDIT)

A pedagógussá válás problematikájával foglalkozó kutatások a kérdés komplexitásának megfelelően sokirányúak. Magukban foglalják

- a *karrierkutatásokat*, melyek elsősorban a pályaszocializáció kérdéseiivel (beilleszkedés, szereptanulás, kiégés) foglalkoznak,
- a pedagógusok szituáció-, illetve *problémaészelésével*, értelmezésével,
- a *viselkedés*- és tevékenységrendszerrel kapcsolatos,
- a *gondolkodási-döntési* struktúrát leíró,
- az *attitűd*- és nem utolsósorban
- a *képzést-továbbképzést* vizsgáló területeket, vagyis a pedagógiai „működés” legfontosabb aspektusait.

**A kezdő tanárok legfontosabb problémái**

Ha résztvevői lennénk tanárjelöltek vagy kezdő tanárok beszélgetéseinek, nem re, tudományszakra való tekintet nélkül közel azonos problémákat hallhatnánk, hasonló kudarcok kerüléné szóba. A problémák szükségszerűen és természetesen adódnak a gyakorlat által felvetett nehézségek terén.

„Mikor már tudtam, hol fogom kezdeni a tanévet: megszereztem a tankönyveket és a nyár nagy részén azokat a vágyakat, ötleteket fogalmazgattam magamban, hogy mi mindent is fogok csinálni. Egyet biztosan tudtam: nem úgy akarom tanítani az irodalmat, ahogyan nekem tanították. Nem akarom, hogy az életrajzi adatok, irodalomelméleti alapfogalmak meg a kötelező demagóg verselemzések megutáltassák velük az irodalmat. Elhatároztam, hogy a legfontosabb az lesz, hogy szeressenek olvasni, hogy sokat olvassanak, ha kell, akkor az őket érdeklő témákat, könyveket bevetve. Aztán elkezdődött az év. A kezdeti jóízű beszélgetések után azt vettem észre, hogy már jócskán lemaradtunk, hogy még nem „tanultunk” semmit, hogy hamarosan meg kellene íratni az első nagyolgozatot. És akkor beindult a verkli, aminek a kereke kiesett a kezemből és magától forgott. Legalább egy évig úgy készültem, hogy a tankönyv következő leckéjét, a szöveggyűjtemény soron lévő alkotását tanítottam. Aztán év végén úgy éreztem magam, mint aki szilárd, gyönyörű piramist akart építeni, s helyette az alapkőveket össze-vissza szórta a sivatagban.”

„Minden kezdet nehéz” – állapítja meg sommásan a köznyelv, s a tudomány régóta kutatja a megállapítás mögött rejlő okokat, konkrét tartalmakat, éppen azzal a céljával, hogy segítséget nyújtson a pályakezdők számára.

A kutatások egyik legjelentősebb állomása Simon Veenman nevéhez fűződik, aki 1984-ben kezdő tanári problémákkal foglalkozó nyolcvanhárom empirikus kutatási beszámolót dolgozott fel. Minden egyes tanulmányból a tizenöt legsúlyosabb problémát választotta ki, s ez alapján készített összesített rangsort.

Az ő munkássága nyomán került a szakmai közutadatba a „reality shock”, a pályakezdés kritikusan problématerhelt szakaszának leírása, a „tünetek” azonosítása, meghatározó jelentősége a pálya további alakulásában. (A jelenségről később részletesen szólunk.)
1992-ben Young és Beverly a kezdő tanárokat aggodalmait vizsgálva szintén összeállított egy problémarangsor, és ismét rámutatott az első tanítási év magas bizonytalanságérzésére a pedagógusok tanári kompetenciájával kapcsolatban.

Az említett szerzők és számtalan más publikáció alapján a kezdő tanár nehézségeit az alábbi fő csoportokba sorolhatjuk:

- a tanulók, tanulócsoportok eltérő személyiségével, képességeivel kapcsolatos tervezési, szervezési, módszertani problémák,
- fegyelmezzéssel, szervezéssel kapcsolatos kérdések,
- a módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra, illetve adaptációs készség hiánya,
- a beilleszkedés nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok a szervezetben (iskolavezetéssel, kollégákkal, szülőkkel),
- a túlterhelés (idő, adminisztráció, osztálylétszámok) valós és a rutintalan szervezésből fakadó nehézségei,
- tanácskérés-tanácsadás, reális ön- és tevékenységértékelés kérdései.

Az említett két problémarangsor összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a kezdés problémái következetesen azonosak az 1960-as, a 70-es és a 80-as évekban Európában és az USA-ban egyaránt, vagyis okkal feltételezhetjük, hogy ezek a nehézségek a pályakezdésre általánosan jellemzőek, akár napjainkban is.

Poljakova (1983) más attitűddel közelít a problémák felé. Véleménye szerint a nehézségek megoldásának folyamata nemcsak feszültséget, elégedetlenséget, de mobilizációt, az akarat megújulást is kíváthat. Elősegítheti a pedagógusmesterség tökéletesítését, a pedagógiai gondolkodás fejlesztését, a hozzáértést a nehézségek leküzdéséhez szükséges feltételek megteremtésében.

Bármely nehézség ösztönző faktorként is működhet az értelmezés és a megoldás folyamatában, illetve a leküzdés eredményeként. Egyszerűbben fogalmazva: az igazi siker nem egyszerűen jól, hanem újrapróbálva jobban csinálni valamit.

A problémák leírása nyomán megindultak az okokat feltáró kutatások, melyek alapvetően azonos módszertani megközelítéssel éltek: a legjellemzőbb pedagógiai tevékenységek végrehajtását és a mögöttes gondolkodási struktúrát hasonlították össze kezdő és tapasztalt pedagógusok körében.

A kezdő és tapasztalt tanárok tevékenységében, gondolkodásában megfigyelt alapvető különbségek

Tervezés

Bár a kezdő pedagógus számára a tervezés több problémát is felvet, különösen jellemző a rövid távú célok tervezése, a napról napra élés mozaikos tervezési mechanizmusa, és komoly gondot okoz az óra időbeosztásának összeállítása, az eredeti tervtől való eltéré. Tervezésekor sokkal kevesebb
A kezdő pedagógus (SZIVÁK JUDIT)

szempontot vesznek figyelembe, a tanulók előzetes tudásának és egyéni képességeinek különbségeinek megismerése és ennek felhasználása a tervezés során tovább szűkíti ezt a szempontrendszerét. Az instrukciók logikai elemekre bontása szinte teljesen hiányzik.

Mi az, amit egy tapasztalt tanár másként tesz, s amit célszerű lenne megfontolnunk?

A tapasztalt tanárok általában hosszú távú oktatási céljaikból vezetik le az adott tanóra célját, s óravázalataikat képesek az adott óra történéseinek megfelelően rugalmasan kezelnii. A tervezésnél lényegesen több szempontot vesznek figyelembe kezdő társaiknál, praktikus pedagógiai tapasztalatukra hagyatkozva végzik a tervezést, elsősorban a tanulók képességeinek és előzetes tudásának figyelembevételével. Terveik gazdagabbak, többedelemek, képesek a tervezésben szereplő szempontok integrációjára, és kevésbé befolyásolják őket azok az előzetes információk, amelyeket másoktól kapnak a tanulókról. Már a tervezés során a tanulókat és az adott feladatokat „tipikus és atipikus” kategóriákba sorolják, egyeztetik az előzetes információkat a létező sémák és az adott tanóra között, így válik tervezésük gyorsabbá és hatékonyabbá. Általában párhuzamos tervezést végeznek, vagyis egymás mellett átgondolják a tanári és a tanulói tevékenységeket is. Nemcsak a tanulói feladatok nagyobb számú tervezése jellemzi munkájukat, de az instrukciók logikai elemekre bontása is.

A fentiek alapján talán a következő kérdések végiggondolása segítheti a hatékony tervezőmunkát:

• Az adott téma, tartalmi egység tanítása miként illeszkedik a tantárgy tanításának távlati céljaihoz? (Ha alapvető céloam az irodalomtanítás kapcsán az értő olvasóvá nevelés, ez miként jelenik meg az antik irodalom, a romantika vagy akár József Attila életművének tanítása során? Sikerül-e elkerülni azt a csapdát, hogy az aktuális tartalom válóképp a létez?)

• Az órára való készüléskor minden lényeges szempontot figyelembe vettünk-e? Az alapvető célok felidézése és a tartalom meghatározásán túl megjelennek-e az adott tanulóképességeinek, erdeklődéseinek, az előző óra történéseinek, a diákok tanulási szokásainak, az eltérő képességű tanulók szempontjai vagy akár az a probléma, hogy hanyadik óráról is van szó a tanítási napon, esetleg egy szünet előtti utolsó vagy szünet utáni első óráról?

• A tanóra mely történéseit, mozzanatait szükséges terveznünk? Lehet csupán a tanári, csupán a tanulói tevékenységeket, de lehet e kettőt együtt tervezni. Lehet a tanára kérdéseit megfogalmazni, esetleg a feladatok megoldásának (a megoldás segítésének) logikai lépéseit feljegyezni. Elképzelhető olyan óravázlat is, mely előre jelzi a jósolható nehézségeket, tanulói problémákat, melyre már a tervezéskor lehet alternatív megoldásokat (feladatot, rávezető kérdéseket) kigondolni. „Jobb félni, mint megijedni.”

• Az óravázlat elkészítése során vajon képesek voltunk-e a „tanulók fejével” is gondolkodni? Az adott tananyag akkor, olyan módon, azoknak a gyerekeknek valóban befogadható, megérthető, esetleg érdekes lesz-e?

• Amit eltervezünk, az osztály hány százalékának, mely tanulóknak szól? A tehetségeseknek? Lesznek-e olyan tanulók, akiknek a terveink szerinti tartalom, tempó nem megfelelő?

• Mi az, amit az előző órai terveinkből meg tudtunk valósítani? Az esetleges eltérések, sikertelenségek hogyan küszöbölhetők ki a jövőben?
Észlelést – információfeldolgozás

A tapasztalt pedagógus a megosztott figyelem képességének fejlettsége révén egyszerre több történés észlelésére képes, az információkat a kidolgozott kognitív sémák segítségével azonnal szelektálja a „fontos, nem fontos”, illetve a „reakálást igényel, nem igényel” azonnali döntések mentén. Ezek segítségével gyors az információfeldolgozás, s mivel a valódi problémára figyel fel, azonnal lehetővé válik az adekvát reagálás.

A kezdő tanár nem képes egyszerre észlelni a komplex osztálytermi környezet történéseit, s kialakulatlan kognitív struktúrája miatt az információfeldolgozás folyamata lassú. Nincs rutinja a lényeges és lényegtelen információ, probléma szelektálásában, így azokat egyenként mérlegeli. A tapasztalatlanság bizonytalanságából fakadóan nem képes egyszerre önmagát, az egyes gyereket és az egész osztályt figyelni, figyelmének középpontjában önkéntelenül saját maga áll.

Mindez a tapasztalattal, az osztálytermi történések tudatos-elmző feldolgozásával, a reflektív gondolkodás alkalmazásával alakul, fejlődik. Segítségünkre lehet például a kollégák óráinak tudatos, meghatározott szempontú megfigyelése, saját óránként reflektív feldolgozása. Sok esetben egyszerű kérdések megfogalmazása és átgondolása is hatékonyabbá teheti az információfeldolgozás képességének fejlődését.

(Hány tanulóra tudtam figyelni az órán? Kik azok, akikről az óra nagy részén nem volt információm? Miért történt ez? A tanóra folyamán milyen tanulói érzelmekeket, spontán tevékenységeket vettem észre?)

Interaktív tevékenység

A tapasztalt tanároknál (küörülbelül a 4. tanítási évtől) az interaktív szakasz sémáját a következők jellemzik: a tanulókról való ismeretek kifinomult kezelése, a tanulók viselkedésének és tanulásának szünetlen figyelése, a jelzések viszonylag pontos azonosítása és az ezen alapul vezetési-oktatási stratégia, kidolgozott, érthető és pontos instrukciók, az integrációra lehetőséget adó tartalmak és a tanulók előzetes tudásszintjének adaptív felhasználása. Jellemző továbbá az új információk szemléletes, többirányú kötése a diákok előzetes ismereteihez, készségeihez. A feldolgozás során alapvető módszer az összehasonlítás, az egyedi jelleg bemutatása, megoldási technikák és a használat körülményeinek, szabályainak bemutatása.

A fentiekkel szemben a kezdő tanár tevékenységét az interaktív szakaszban alapvetően befolyásolta a tanulókról szóló ismeretek hiánya, a saját viselkedésének, eredményességének állandó kontrollja (awareness), a fegyelmezési nehézségek zavaró hatása és általában egy kialakult oktatási stratégia segítő hátráinak nélkülözése.

Az információfeldolgozást segítő technikák segítségét jelentenek az interaktív tevékenységek hatékonyabb ellátásában is. A fegyelmezésről olvashatunk a XI. fejezetben a tanulásszervezés kapcsán. A tanulók megismerésére számos diagnosztikus eljárás ismert (lásd például Kósáné Ormai Vera A mi iskolánk című munkáját), de ezen a területen is alkalmazhatjuk az óra utáni célzott „ünkérdezést”, mely kérdések rendszeres alkalmazása egy idő után az órai történés közben is tudatos azonnali reakciókat és lehetőséges változásokat fog előírni.

(Kik voltak azok a tanulók, akiknek a tempó túl lassú/gyors volt? Milyen tanulói viselkedésből következhetett erre? Kik jelentkeztek? Kik igyeksztek „elbújni” az órán? Vannak-e tanulók, akik azért nem jelentkeztek, mert alapvetően kudarckerültek?...)
Döntési folyamatok, kognitív struktúrák

A kezdő és tapasztalt pedagógus döntési folyamataiban lévő különbségeket alapvetően két okra vezethetjük vissza. Az egyik, hogy a tapasztalt tanár döntéseit a preaktív, az interaktív és a posztaktív szakaszban szerves kapcsolatban állnak egymással, jól működő visszacsatolási és értékelési mechanizmusok révén. Ez teszi lehetővé az oktatásnevelés folyamatjellegét és nem utolsósorban a tanári következetesség működését.

Ez azt jelenti, hogy a tervezés meghatározott célok által vezérelt, melyeket a legoptimálisabb tevékenységekkel, módszerekkel igyekszik megvalósítani a tanórán és ellenőrizni annak megvalósulását a számonkérés során, végül a következő tervező szakaszban felhasználni az értékelés információit.

Kezdő tanárok esetén ez a kapcsolat esetleges és nem tudatos értelmezési folyamatok eredménye. Köznyelvi megfogalmazásban: „a sok fától nem látjuk az erdőt”.

A döntési folyamatok tudatosabbá tételét segítheti a reflektív óraelemzés, mely során módszeresen összevetjük az óra tervezésekor kitűzött célt és annak megvalósulását. Megfogalmazzuk az eltéréseket és átgondoljuk azok okait. (Rossz időgazdálkodás, megértési problémák, hiányos instrukciók?)

A számonkérés tapasztalatai is fontos információforrások. Egy dolgozat értékelése során nemcsak az lehet fontos, hogy milyen szinten teljesítettek a tanulók, hanem az is: melyek voltak a típushibák, az osztályátlag mögött hány olyan tanuló „bűjik” meg, akik a minimumszintet sem érték el, biztosan építhetünk-e az adott anyag részre a továbbhaladás során. Ezeket a tapasztalatokat fel tudjuk építeni a következő tananyag tervezése-tanítása során.

A másik ok a döntések alapjául szolgáló kognitív struktúra kiépítettsége, differenciáltsága vagy ellenkezőleg: differenciálatságos. A tapasztalt tanár pályája során felhalmozódott rutinnal olyan kategóriákkal, kognitív sémákkal rendelkezik, melyekben rengeteg információt integrál és szelektál nap mint nap, s ezeket a sémákat az adott pedagógiai szituációra alkalmazva viszonylag nagy megbízhatósággal hoz gyors döntést, hiszen kipróbáltan jó vagy kipróbáltan rossz alternatívákából kell kiválasztania az aktuálisan szükségeset. Döntésére jellemző, hogy bonyolultabb és differenciáltabb pedagógiai kontextusban dönt, hiszen a meglévő kognitív sémák az új információk hatékony integrációját is segítik.

Mivel a pedagógiai tudás kognitív szervezettsége minden tevékenységre transzferhatóval van, s a kognitív struktúra változása maga után vonja a mindennapi praxis változását is, egyes kutatók a kognitív struktúrát egyenlővé teszik a pedagógiai tudással. E struktúra változása pedig a tapasztalatokon és a tudatos vagy nem tudatos reflektív gondolkodáson, gyakorlaton alapul.

A következő ábrán jól megfigyelhető a pedagógiai gondolkodás, döntési struktúra kiépítettségének, differenciáltságának különbsége kezdő és tapasztalt tanárok esetében:
A modell alapján megállapíthatjuk, hogy amíg a kezdő pedagógus valójában csak az adott interaktív szakaszra koncentrál (vagyis az éppen előtte álló tanórára vagy annak egy mozzanatára), így az oktatás tervszerű és folyamatjellege szükségsgörbülen nehézségeket okoz számára, addig a nagyobb tapasztalattal rendelkező tanár egy sokkal tágabb struktúrába helyezi a tanórát, melyben fontos szerepet kap:

• a megelőző történések értelmezése, elemzése,
• ezek alapján a következő tanulási-tanítási feladat és a tanulócsoport alapján a tudásanyag megfelelő transzformálása,
• az értékelő visszacsatolás,
• a tanulói, tanári tevékenységre való reflektálás.

Mindezek tudatos felhasználása révén válik az oktatási folyamat tervezettebbé, következetesebbé, végső soron hatékonyabbá.

Az egyik legáltalánosabban elterjedt tévhit a pályával kapcsolatban, hogy aki kifogástalanul tudja saját szaktárgyát, az jól is tanít. Bár a szaktárgyi tudás jelentősége vitathatatlan, a tanítás elsősorban azt kívánja, hogy a tanár olyan optimális módon transzferálja tárgyi tudását az adott oktatási feladathoz, ahogyan az adott tanuló, tanulócsoport számára a legmegfelelőbb az eredményes elsajátításhoz. Ehhez szükséges a tanári magyarázat logikájának, a használt fogalmak olyan „átfésülése”, mely során következetesen szembesítjük mondanivalóinkat a tanulók gondolkodásának fejlettségével, érdeklődésükhöz, előismereteikhez szintjével.

A szakirodalom évtizedek óta megkülönbözteti a pedagóguspályához szükséges tudás rétegeit. (Vö.: IV. fejezet.) Bár többféle felosztás létezik, a legalapvetőbbnek tekintett tudásrétegek a következők:

• a szaktárgyi tudás, melyet a képzésből és a tapasztalatokból merít a pedagógus (subject knowledge),
A kezdő pedagógus (SZIVÁK JUDIT)

- a mesterségbéli, pedagógiai tudás, mely magában foglalja a tanításról és a tanulókról szóló ismereteket (professional knowledge),
- a pedagógiai problémamegoldással, döntésekkel kapcsolatos tudás, mely elsősorban a rutin talaján fejlődött speciális képességek rendszerét, stratégiák és a hatékony osztályosztorzás alkalmazására való képességet jelenti (professional judgement). (Schulman, 1986.)

A hatékony, tapasztalt tanár a fenti tudásrétegeket együtt használja az oktatási folyamat minden szakaszában, a tervezés, az oktatás és az értékelés során egyaránt. A kezdő tanár nehézségei tehát szükségszerűen adódnak egyrészt e pedagógiai tudásrétegek fejlettessége vagy kialakulatlansága miatt, másrészt abból, hogy a képzés során szükségszerűen elkülönültek, illetve alkalmazás nélkül nem tudatosultak megfelelően ezek a tudásrétegek.

Rendkívül szemléletesen fejezi ki Simon Beer ábrája, hogy milyen bonyolult és komplex gondolkodási tartalmak működnek, akár egyetlen tanóra tevékenységre rendszere mőgőtt.

A tanórai történések egy jéghegyre hasonlítanak, melynek 70–80%-a a felszín alatt rejtőzik.

XIX.2

(Simon Beer nyomán)

Az, hogy mennyire sikeres például az antik dráma fejlődéséről szóló óránk, függhet attól, sikerül-e a gyerekek érdeklődését felkelteni a téma kapcsán összegyűjtött érdekes információkkal, képanyaggal, minden szempontot figyelembe vettünk-e a tervezéskor, érthetően magyaráztuk-e el a drámaság fogalmát... és nem utolsósorban, hogy számunkra mennyire „kedves”- fontos a téma.
Tanári attitűd

A végzős hallgatók körében végzett legtöbb vizsgálat arról számol be, hogy a tanárjelöltek demokratikus és idealisztikus elvekkel és atitűdökkel kezdik a pályáit, de ezek az elvek nem tudatos mérlegelés vagy választás eredményei, mint ahogyan a kezdés sok esetben nyomasztóan erős felelősségtudata sem definiált. Később ez a diákközpontú, demokratikus vezetési stílus a külső nyomás és a tapasztalatok belső mérlegelése nyomán általában konzervatív irányba tolódik és tudatossá válik. A pedagóguspályával kapcsolatos elkötelezettség tartalma és minősége alapvetően változik meg azoknál a tanároknál, akik már saját gyermeket nevelnek.

Tanárjelöltek és kezdő tanárok körében végzett interjúk alapján kétféle tipikus magatartás jellemzi az első hetekben-hónapokban a tanulókkal való kapcsolatot. Néhányan igyeksznek határozott, szigorú tanári magatartással már az elején „erős kézzel fogni az osztályt”, véleményük szerint még mindig jobb „ebből visszavenni, mint hagyni, hogy a fejünkre nőjenek”.

Gyakoribb azonban az említett demokratikus, baráti, néha „haveri” kapcsolat kezdeményezése, nem ritka a tegező megszólítás megengedése sem. Indoklásul az életkor közelsége, leginkább pedig a jó tanár-diák kapcsolat megteremtésének igénye hangzik el.

Ilyen típusú kezdő tanári magatartás esetén, különösen, ha a követelmények alkalmazásában is a megengedő atitűd jellemző, általánosnak mondható az alábbi interjúban megfogalmazott tanulság:

„Nagyon készültem az évkezdésre, és már hetekkel előtte elpróbáltam, hogyan fogok bemutatkozni, mit is fogok mondani nekik. Emlékezem rá, hogy mennyire szerettük a gimnáziumban az új, fiatal tanárokat, mert végre lehetett beszélgetni valakiivel, és nem kellett rettegni az órák előtt. Ezt el is mondtdam nekik, meg azt is, hogy szeretném, ha nagyon jó kapcsolat alakulna ki, hogy fordulhatnak hozzámból bármilyen problémájukkal, szólhatnak, ha nem tudtak készülni, csak ne csapjanak be. A legelején még azt is megengedtem, hogy egyenek az órán, mert panaszkoztak a rövid szünetre. (...) A mai osztályaimmal már egyáltalán nem ezt csinálok, mert életem legnagyobb csalódása volt azt látni, hogy mennyire visszaéltek azzal, amit felajánlottam nekik. Hetek alatt azt vettem észre, hogy szétesett az osztály, képtelen voltam elkezdeni az órát, behajtani a házi feladatokat, megírati a dolgozatot. Egyszer az óra elején már vagy öt perce kértém őket, hogy kezdjünk el dolgozni, amikor az egyik fiú elővette a zsömléjét és hangosan beleharapott, amitől minden kicsúszott a zsemléből és a földre esett. Hangosan felröhögtek, és az egyik lány megszólalt: azért ez már szemétség, amit csináltok. Akkor mélységesen elszegyelltem magam és iszonyú csalódottságot éreztem..."

A kezdő tanároknak inkább jellemző demokratikus atitűd, megértő magatartás ugyanakkor óriási előnyöként is jelent. A diákszerep friss emlékei, a korosztály közel állása: nyitott, empátikus léggöré, jó hangulatú közösségformájú együttélés és újat kereső megoldásokat is eredményezhet. Ha ez a lendületes és bizonyos érzelemben partneri légkör következetes szabályalkotással és betartással párosul, akkor a kezdő pedagógus bizonyos érzelemben „behozhatatlan” előnyre, nem utolsósorban a tanulók bizalmára, szeretetére tesz szert.
Pályakezdés

A tanár önisméréte

Az önértékelés, reflektív gondolkodás szerepe

„A pedagóguspályára készülő hallgatók nincsenek önismérétre szocializálva”, miközben a szakma speciális helyzetéből adódóan a tanár mindennap ki van téve a gyerekek, a szülők, a kollégák és nem utolsósorban saját maga folyamatos megmérettetésének. (Galicza–Schődl, 1993: 24.)

A tanárképzés jelenlegi rendszerében igen kevés értékelő jelzést kapnak a hallgatók önmagukról, pedagógiai képességeik alakulásáról. A képzés ilyen értelmű egyoldalúsága, a gyakorlótanítások aszimmetrikus szerephelyzetei, az önértékelő helyzetek és technikák hiánya sokkal inkább a kialakult viselkedés védelmét és esetleg a bizonytalanság növekedését motiválják a pályakezdés során, mint a saját személyünkre, tevékenységünkre való tudatos odafüggetlenségét, elemzést és fejlesztést.

Sajátosan paradox helyzetben vannak tehát a még tapasztalatlan pedagógusok, akik a beilleszkedés, a szakmatanulás legnehezebb szakaszában, olykor minden külső segítség nélkül, de számtalan külső visszajelzés és belső konfliktus (szakmai és személyes egyaránt) keresztügyeze néznek szembe önmagukkal, egyik pillanatról a másikra most már felelős tanárként.

Mivel lehetetlen a hallgatókat minden előforduló helyzetnek, problémának kitenni a képzés során, ezért eszközöket kellene rendelkezésükre bocsátani az új szituációk megoldására. Olyan eszközöket, melyek segítik őket a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában és alkalmazásában, ezáltal aktív, segítő részesevé válnak saját személyes és szakmai fejlődésüknek.

Az egyik legfontosabb ilyen eszköz a pedagógus munkájában a reflektív gondolkodás és gyakorlat kifejlesztése, melyben a tapasztalatatlanság akár erény is lehet, hiszen nem szükséges át a problémák lehetséges megoldásain pusztán rutinja segítségével.

A reflektív tanítás a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. A reflektív tanításnak alapvetően két irányát különböztethetjük meg: a tanulók, a tanulócsopor történéseire, illetve a tanár saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló reflexiókat.

A reflexiós eszközével élnek a tanárok, amikor saját maguk között megbeszélve, kollegiális keretek között el tudják dönteni, hogy a problémás esetek milyen megoldása a legcelebrebb lehet.

A reflektív tanítás során a tanárok tudatosan választanak a különböző tanítási eljárások közül, olyan módszereket alkalmaznak, melyek tapasztalati úton eredményesek bizonyultak.

A reflektív gondolkodás segítségével új szituáció megfogalmazásában és megoldási technikákat fejleszthetnek ki, és így a tanítást mint egészet és annak komplex környezetét új megvilágításba helyezhetik, hatékonyabban irányíthatják.
Az önelemző gyakorlat során a tapasztalatokat tudatosan analizáljuk, esetenként újjászervezzük jelentésüket. Egy szituáció megértése gyakran metaforikus, „olyan, mint...” vagy éppen ellenkezőleg: „nem olyan, mint...” típusú folyamatban zajlik, amelyben a gyakorló tanár újraértelmezi, újjáépíti meglévő tapasztalatait, annak érdekében, hogy azok az adott szituáció megoldásában segítségére legyenek.

A reflektív gondolkodás és gyakorlat előzetes tapasztalatokon, a tanár értékeinek, előfeltéveinek repertoáráján és speciális szakmai képességek rendszerén alapul. Mivel a speciális szakmai képességek közül bizonyítottan fejleszthető a reflektivitás egyik legfontosabb összetevője, az elemzőképesség, az alábbiakban számítva van annak lényeges elemeit:

- az oktatási-nevelési dilemma felismerése,
- a dilemma meghatározása (azonosítása) és lebontása,
- a dilemma elemzése, elsősorban az okok feltárása segítségével,
- megoldási módon felállítása,
- az optimális megoldás kiválasztása olyan módon, hogy a választás a hasonló, szokásos szituációkat és az új helyzet egyedi vonásait is figyelembe veszi,
- a szándékolt és nem szándékolt következmények átgondolása.

Próbáljuk átgondolni a fenti lépéseket egy egyszerű példa segítségével:

1. A témazáró dolgozatban az egyik kérdésre a tanulók kétharmada nem tudott válaszolni.

2. Mit jelenthet ez?
- erre az anyagrészre nem készültek fel,
- ez volt a legnehezebb kérdés,
- nem volt nehéz a kérdés, de nem gyakoroltuk kellőképpen,
- a feladat megoldásához olyan képességekre lett volna szükség (például absztrakció vagy értékelés), melyek még nem alakultak ki a tanulók többségében,
- a feladat instrukciója pontatlan, nehezen érthető volt,
- a feladat az utolsó kérdés volt a dolgozatban, így nem volt rá idő.
3. A dolgozat áttekintése után kiderül, hogy az adott feladat egy olyan esszé megírása volt, mely utolsó helyen szerepelt a dolgozatban, nehezen volt érthető a feladat, és olyan kognitív szintet célzott, melyben még nem volt jártasságuk a tanulóknak.

4. Megoldási módok:

- a feladatlapok szerkesztésekor alaposan számba kell venni az egyes feladatok sorrendjét és a megoldáshoz szükséges időt,
- a feladatok megfogalmazásakor ügyelni kell az egyértelműségre, pontosságra és egyszerűségre,
- az oktatási folyamat során következetesen az írásbeli kommunikációt és az értékelést fejlesztő gyakorlófeladatok elé kell állítani a tanulókat.

5. Az adott életkort és csoportot figyelembe véve a feladatlap szakszerűbb szerkesztése tekinthető rövid és persze hosszú távon is célravezetőnek.

6. A tanulók tudásszintjének, életkorának megfelelő tartalmú és formájú feladatlap sikeresebb megoldásokat fog eredményezni.

- Ha a feladatlapok és az oktatási folyamat nem céloz magasabb rendű kognitív műveleteket, azok fejlődése stagnál.

Miután felismerték és empirikus kutatások sorával bizonyították a reflektív gondolkodás szerepét a tanárrá válás folyamatában, ez irányban is megindultak a kezdő és tapasztalt tanárokat összehasonlító vizsgálatok. A legjelentősebb megállapításokat az alábbiakban foglaljuk össze:

A reflektív gondolkodás már a képzés során szűrőként funkcionál, mivel a hallgatók saját, előzetes elképzelései és tapasztalatai határozzák meg, hogy mit fogadnak el, mit tartanak fontosnak és mit vallanak majd magukára a képzés alatt tanultakból, ezért a tanárképzésben figyelembe kell venni azokat, és elsőként az előzetes tapasztalatok elemzéséből, értékeléséből kiindulva kell fejleszteni az elméleti tudást éppúgy, mint a tanítási stratégiákat.

A végzés utáni elképzelések a tanításról, a saját pedagógiai célokról, meggyőződésekéről nem eléggé definiáltak, tudatosak, általában megalapozatlan liberalizmus jellemzi azokat.

Az első tanítási évet az aggodalom és a bizonytalanságérzés magas szintje jellemzi, amelynek alakulásában (a reflektív gondolkodás kialakulásával egyetemben) meghatározó szerepe van az első munkahelyekre. Míg az elhanyagoló, „szabadjára engedő” munkahelyi környezet, az alacsony támogatottság esetén az elemző gondolkodás nem fejlődik, sokan elhagyják a pályát, addig az iskola támogató-ségítő, odafigyelő szakmai környezete nem pusztán a reflektív gyakorlat kialakulását kőnyvnyitja meg, de a pálya további éveiben is megtartó erejű lesz.

A kezdő tanár általában ritkábban él az önelemzés gyakorlatával, gyenge a visszacsatolás az értékelés szakaszában a tanításra, illetve a következő tervező szakaszt nem befolyásolják érdemben az ellenőrzés-értékelés reflexiói.

Míg a tapasztalt tanároknak problémahelyzetek elemzése során eredményesen használják a „tipikus és atipikus” kategóriákat, jól ítélik meg a probléma „fontos és kevésbé fontos” összetevőit, valamint az elemzést okkérezéssel kezdik, addig a kezdők a személyüket leginkább érintő részletekkel foglalkoznak csak, ezáltal gyakran elvesznek a lényeges problématünetek értékelésében. Egy-egy pedagógiai történés kapcsán pusztán leírják magát a történet, valójában magukra és nem a tanulóra reflektálnak.
Példának okáért egy tapasztalt tanár többnyire másodpercek alatt képes meghatározni egy tanórai zavar, felerősödő zaj okát és egyben jelentőségét is. Korábbi szituációkkal való összehasonlítás segítségével tudja, hogy a gyerekek csupán fáradtak, várják a kicsöngetést, esetleg a következő napi tanítási szünetet, unalmasirá vált a feladatvégzés, vagy esetleg friss konfliktus, feszültség, hír foglalkoztatja az osztályt.

A reflektív gyakorlat az évek során spontán módon is fejlődik, de a képzés, illetve a pályakezdés évei alatt megfelelő technikákkal fejleszthető, tanulható képesség (lásd később).

Az önismertet, a tudatosan művelt önértékelés szerepének lényegét fogalmazza meg Popper Péter: „Az önmagával vivódó, elégedetlen, helyzeteivel küszködő ember lehet pszichésen egészséges, sőt! – belső küzdelmében éppen az egészségéből, problémabelátásából, a változás és változtatás igényéből fakadnak. ... Bármilyen furcsán hangzik: az önmegismerés és változtatás lehetőségének belső előfeltétele önmagunk szeretetteljes elfogadása. Önmagunkon változtatni csak az elfogadáson belül lehetséges. ... A valóság – akár sajat belső valóságunk – eltorítása, hamis tükrözése, eleve elutasítása mindannak, ami nem felel meg illúzióinknak, a nem odafigyelés, az előítéletek, az axiomatizált elvek – mind alapvető akadályai a megismerésnek...” (Popper, 1995: 75.)

**A kezdő lépések**

**Mire törekedjen, mit tehet a kezdő tanár?**

Már szóltunk mindazokról a nehézségekről, problémákról, amelyekkel a kezdő tanároknak nagy valószínűséggel szembe kell nézniük. Számos segítő technika alkalmazása mellett a legfontosabb ezeket a problémákat a saját tapasztalatok tükrében számba venni, hiszen ezek nem a „rossz” vagy az alkalmatlan tanár jellemzői, hanem a tapasztalatszerzés kezdetének termékeként vannak jellemzői.

Talán a legtöbb probléma kezelését segítheti, bizonytalanságéértünket csökkentheti, ha tisztában vagyunk a már említett „reality shock” jelenségével, azzal, hogy minden kezdő pályatársunk hasonló aggodalmaikat, néha kudarcokat él át.

A kezdés „sokk”-jának tipikus okai abból adódnak, hogy a felelős munkavégzés tapasztalatai sok esetben ellentmondanak korábbi tapasztalataiknak, „nem találják magukat” a szervezetben, vagy új tanárszerepükben korábbi meggyőződésükhöz, elhatározáshozuk képest a jelöltek nincsenek (nem is lehetnek) felkészítve a gyakorlat sajátos jellemzőiből fakadó nehézségekre s arra, hogy ezek milyen érzelmi, intellektuális vagy a viselkedésben megnyilvánuló reakciókat váltanak ki belőlük.

Mindezek feldolgozásában, a továbblépésben óriási tartalékok állhatnak rendelkezésre. Az első tanítási év, mely egyben az első igazi felelősségteljes „felnőtt” munka éve, annak összes esetleges kudarcával és legemlékezetesebb sikereivel, tulajdonképpen az a „szükséges rossz”, amely nemcsak a stressz, a túlerhelést, a pszichés és fizikai megterhelést és konfliktusokat jelenti, de a tanári viselkedés, néha a tanári attitűd és végő soron a pedagógusi személyiség alakulását, fejlődését is megalapozza.

„A kisfiamat egy kezdő tanárnő tanította irodalomból. Örültünk is, meg féltünk is, hogyan fog boldogulni. A télen súrgős és veszélyes műtéten esett át a kisfiam, mely hosszas kórházi kezeléssel járt. A negyedik napon egy csomagot kapott. Benne harminc levéllel, ennyien voltak az osztályban. Kiderült: a tanárnő mikor megtudatta az esetet, a következő irodalomórán a levél műfajával foglalkozva levelet íratott Petinek a kórházba. Leírhatatlan
volt az öröm. Később meg is látogatta őt, szerencséért mélyen nem volt később a gyönyörű. Később meg is látogatta őt, szerencséért mélyen nem volt később a gyönyörű.

Nagyon segítséget jelenthet, ha előre felkészülünk a várható nehézségekre, tudatosítva azok természetes jelenlétét, megtervezzük a tanév, iskolai jelenlétünket, működésünk első lépéseit, és az első év tapasztalatai alapján törekszünk önismertetünk, reflektív gyakorlatunk fejlesztésére. Ehhez a következők átgondolását, tervezését ajánlhatjuk:

Az önismertet

A reális önismertet, önértékelés szerepéről szóltunk már a korábbiakban. Régóta közismert tény, hogy a diákok egymástól nagyon is eltérő személyiségű, stílusú tanáregényiséget képesek elfogadni, sőt megkedvelni, ha a tanár kompetenciáját, hitelességét érzik. Nem az a cél tehát, hogy vélt szerepeltvárásoknak próbáljunk megfelelni, hanem hogy egyéniségünkre, a bennünk lévő értékekre, reális önismertetünkre támaszkodva hitelesen felvállaljuk személyünket. A kezdeti bizonytalanság oldásának is ez lehet az alapja.

A tanári képességek fejlesztése mellett a reális önismertet, az önértékelés képességének kialakításában is óriási jelentősége van a legtöbb tanárképző intézményben már évek óta folyó mikrotanításnak, majd a szaktárgyi gyakorlótanítás időszakának.

A várható problémákra való felkészülésben segíthet pedagógiai szituációk, konfliktusok, esetleírások önálló elemzése, átgondolása, a több szempontú, pedagógiai logikát igénylő döntéshozatal gyakorlása.

„Annak ellenére, hogy az én esetemben a videofelvétel visszanézése nemhogy előrelendített volna, hanem kissé visszatántorított a tanítástól. Hiszen éveken át meg voltam gondolva egy-egy dolog sikerességéről, s mikor visszaláttam a videofelvételen ezeket, rájöttem – amit természetesen lehet pozitívumként is értékelni –, hogy ezek tévévéra vezethetnek.”

A tanárkép

A közoktatás intézményrendszerében eltöltött évei alatt és a tanárképzésben megszerzett tudás alapján mindenki kialakul az ideális tanár képe. Ez a tanárkép sokélemű, magában foglal tulajdonoságokat, elképzeléseket arról, hogy mit tartunk fontosnak az oktatásban, a tanulókhoz fűződő kapcsolatunkban, mégis nagyon nehéz a kezdő gyakorlatban ehhez igazodni, főként azért, mert korábbi tapasztalatokból, gyakran definiálatlan ideálokból indul ki és nem egy tudatosan átgondolt egyéni célrendszerből.

Ahhoz, hogy ezt tudatossá tegyük, szükség esetén megváltoztassuk, fel kell támunk, meg kell fogalmaznunk a bennünk sokszor csupán lappangó elképzeléseket.

Érdemes tehát a következő kérdéseket átgondolni:

Melyek azok az értékek, célok, amelyek számonra különösen fontosak a nevelésben és az oktatásban? Milyen szeretném formálni az általam tanított gyerekek személyiségét, viselkedését, gondolkodását? Ez átgondolható, összegyűjthető egyszerű „lista” formájában is, de megfogalmazhatjuk azt is, mi az, amit egy általunk elfogadott, kedvelt tanárunk tudott. Mindez megvitatható a kollégákkal is.
Készíthetünk leírást az „igazán jó” vagy az „igazán rossz” tanárról, esetleg megtervezhetjük „álmaink iskoláját”, az abban folyó nevelő-oktató tevékenység céljait, hangsúlyait.

Ezek a gondolatok előkészítő tevékenységek nem az álmodozást szolgálják, hanem ellenkezőleg: segítenek abban, hogy önmagunk számára definiáljuk, meghatározzuk azokat az alapvető célokat, törekvéseket, melyeknek a későbbiekben iránytűként kell szolgálniuk a pedagógiai tevékenységek, módszerek tervezésekor, saját munkánk és a tanulók munkájának értékelésében is.

Saját céljainkat célszerű szembenézni az érvényes tantervi célokkal, követelményekkel, leendő iskolánk helyi tantervével. A célok megfogalmazásáának, megértésének ez a faja tudatossága segíti a folyamatban való gondolkodást, az arra irányuló gyakorlatot, fegyelmezőerővel hat a következetességre, és határozottságával csökkentheti a kezdeti magabiztosság hiányát.

Különösen tanulságos lehet ezeket az előzetes célokat, értékeket szembenézni az első hónapok tanítási gyakorlatával.

Nézzük csak őszintén:

• Milyen volt számomra az ideális tanár? Mi sikerült ebből?
• Mi volt a legfontosabb célem? Mit értem el?
• Milyen gyerekeket akartam tanítani? Kiméletlen valódik?
• Mi mindent határoztam el? Mi valósult meg?
• Mit akartam „megtanítani”? Mit „tudnak” a tanítványaim?

Az iskola megismerése

A beilleszkedés megkönnyítése érdekében fontos, hogy minél többet megtudjunk az iskola hagyományairól, szelleméről, pedagógiai programjáról, lehetőségeiről, az ott tanító kollégákról, a majdani vezetőkről, az oda járó tanulókról vagy akár arról, mit hol találunk meg az iskolában.

A tanév megkezdése előtti hetekben már sok időt töltünk az iskolában, amit érdemes jól kihasználni az iskolával kapcsolatos információk, dokumentumok gyűjtésével (SZMSZ, Pedagógiai Program, Házirend...), a lehetséges szakmai és kollegiális kapcsolatok felvételével, főként pedig azoknak a személyeknek a megtalálásával, akik mindebben segítségünkre lehetnek. Célszerű minél többet megtudni azokról az osztályokról, ahol tanítani fogunk, próbáljunk megismerni a neveket, hogy aztán minél rövidebb idő alatt nevükön tudjuk szólítani a tanulókat.

Az első tanítási napok izgalmáit, feszültségét feltétlenül oldja, ha már magabiztosan mozgunk az épületben, a kollégák között.

A tervezés

A pedagógiai tevékenység eredményességének egyik legfontosabb eleme a tervezőmunka. A tapasztaltság egyik „titka” a megfelelő szempontokat figyelembe vevő, azokat az adott tanulócsoporthoz adaptáló céljutat tervezőmunka. A tanmenet készítése ma már nem kötelező, de kezdő
pedagógus számára feltétlenül ajánlott annak végiggondolása, hogy a rendelkezésére álló időkeretekkel hogyan fog gazdálkodni, azt milyen alap- és kiegészítő tartalmakkal tölts meg, milyen módszereket, differenciáláci, szervezési, ellenőrzési formákat kíván alkalmazni. Egy-egy téma tervezése az egyes órákra való felkészülést, az órávázlato elkészítését is megkönnyíti. Sokféle jó óravázlat létezik tartalmát, formáját illetően egyaránt, de fontos kipróbálni, hogy számunkra milyen típusú óravázlat az, ami használható, ami megfelelő módon segít bennünket az óra irányításában. (Korábban már szóltunk arról, amit erről a tapasztalt tanárok tudnak.)

A szoros értelemben vett oktatási folyamat tervezésén túl célszerű szakmai működésünk időtervét is átgondolni. Az első tanévben minden feladat elvégzése, legyen az felkészülés, dolgozatjavítás vagy akár az eszközök előkészítése, viszonylag sok időt vesz igénybe. Ez a tapasztalatlanság természetes velejárója, de időgazdálkodásunk kritikus átgondolása alapján készíthetünk racionálisabb, nyugodtabb munkavégzésre lehetőséget adó időbeosztást.

Jó időgazdálkodás segítségével elérhetjük tanári működésünk hatékonyabbá válását, a hosszú távú tervezés megvalósítását, elégedetlebb, nyugodtabb munkavégzést, kevesebb stresszt és nem utolsósorban több időt önmagunkra. Az eredményes időgazdálkodás megvalósításához néhány javaslat:

• A tanóra gondos időtervezésénél ügyeljünk arra, hogy a jó óravázlat magában foglalja a tanári tevékenységek mellett az adott tanulócsoporthoz tempójának megfelelő tanulói tevékenységekre fordított idejét is! Rugalmas, tehát lehetőséget ad a tervezett történéseken túli eseményekre. Száamba veszi az óra záró öt percének, a nyugodt órabekezdésnek az igényét is.
• Használjuk fel a tanulók segítségét minden olyan tevékenységben, amely időt vesz el az órából!
• Szoktassuk rá tanítványainkat a pontos órakezdésre, arra, hogy csak a szükséges felszerelés legyen előkészítve!
• Mindig legyen nálunk toll, amikor figyeljük a tanulók egyéni munkáját, hiszen a hibák azonnali javítása hatékonyabb és gyorsabb!
• Minden könyvben, amit az órán használni akarunk, jól láthatóan jelöljük és arra, hogy csak abban az időben legyen előkészítve, ne külön-felkészülve!
• Tisztázzuk a határidők fontosságát, és mindig ellenőrizzük a kiadott feladatok pontos megértését!
• Ne visszünk el a szétszórt papírok tengerében, legyen egy füzetünk vagy dossziénk, ahol minden együtt megtalálható, amire az órán szükségünk lesz!

Kezdő pedagógusok esetében a legtöbb időt általában a fegyelmezés emészti fel. A szervezéssel kapcsolatos fejezetben olvashatunk arról, hogy milyen hatékony eljárások léteznek a fegyelmezetséget megelőzőésére, illetve kezelésére.

Az első találkozásnak a tanulókkal fontos szerepe van, hiszen az első benyomás hatással lesz a későbbi együttműködésre mind a tanulók, mind a tanár szempontjából. Az első találkozásnak a tanulóknak fontos szerepe van, hiszen az első benyomás hatással lesz a későbbi együttműködésre mind a tanulók, mind a tanár szempontjából. Ennek hangneme alapján a tanulók azonnal „elbecsülik” leendő tanárokat, s a kontroll korai elvesztését nehéz a későbbiekben pótolni vagy az első órát unalma után az érdeklődést felkelteni.

Már az osztályba való felépítés előtt gondoljuk át alaposan a bemutatkozás, a megismerkedés, a közös munka beindításának módját:
Milyen legyen az a bemutatkozás, amelyik hitelesen rólam szól, de nem túl személyeskedő, elég informatív és érdekes, de nem túl hosszadalmas és magamutogató?

Hogyan mutatkozzanak be a tanulók úgy, hogy elkerüljük az elcsépelt bemutatkozási rítusokat, hogy érezzék, fontos számomra a megismerésük, hogy minél gyorsabban megtanulhassam a nevüket?

Milyen módon és milyen részletességgel beszéljünk az év közös feladatairól, munkaformáiról, a közös munka szabályairól és követelményeiről, a várható ellenőrzési, értékelési formákról.

Rendkívül eredményesek lehetnek, a „szerződések”, amelyekben a fenti kérdéseket pontosan, érthetően, minél több kérdésre kiterjedően, lehetőleg írásban tisztázzák. A további munka során amolyan „együttműködési megállapodás”-szerűen szabályozzák és fegyelmezik a tanulót és a tanárt egyaránt, ezzel kiszámíthatóvá teszik a tanár elvárásait és azt is, hogy milyen következményekkel jár a szabályok megsértése (vő.: XI. fejezet).

A támogatók

Számos kutatás említi a pályakezdés problémáival kapcsolatban az iskolai szervezet szakmai és személyes segítő környezetének jelentőségét és ennek gyakori hiányát. Az iskolák „beliktatási” gyakorlata meglehetősen alacsony színvonalú, általában a tanév megelőző időszakra korlátozódik, egyfajta „familiarizáció” formájában. A tanév megkezdése után sok helyen a kezdő pedagógusok lenyűgöző segítséget kapnak: nincsenek számukra külön megbeszélések, nincs segítő kollégia kijelölve, nincs lehetőség az órák kölcsönös látogatására, elemzésére. Egy hazai, reprezentatív kutatás eredményei szerint a megkérdezett kezdő pedagógusok az első tanév óráiról a pedagógiai kérdések 42%-ában, a pszichológiai problémák 85%-ában semmit sem tudtak hasznosítani. (Övári, 1986.)

Első lépésként érdemes keresni és kéni az iskolában működő, esetleg az iskolán kívüli, szakmai szervezetek, munkaközösségek vagy egy olyan tapasztalt kollégá segítségét, akivel a kölcsönös bízalom és a segítő kompetencia alapján a napi problémák kapcsán is tanácskérésre fordulhatunk. Ha erre nincs lehetőségünk, az iskolába érkező új kezdő tanárokkal kezdeményezhetünk baráti-szakmai beszélgetéseket, ahol a hasonló nehézségekkel küzdők megértesésére, oldottabb, öszintébb légkörre számíthatunk.

A szakmai, személyes problémák feldolgozása, több szempontú megközelítése, alternatív megoldási utak keresése olyan alapvető jelentőségű a pszichés és szakmai „egészség” megőrzése érdekében, hogy ha az iskolai szervezet nem is teremt rá lehetőséget, feltétlenül érdemes megkeresni annak formáit (iskolapszichológusi hálózat, telefonos segélyszolgálat).

Ma már számos európai országban léteznek jól működő, kifejezetten a kezdő tanárok segítését célzó „mentor” programok, melyek lényeges elemei: az iskolára alapozott tutorkapcsolat (melyre időkeretet biztosítanak), tervezett és szisztematikusan folytatott iskolai óralátogatások és azt követő elemzések, esetmegbeszélések, valamint az iskola szakmai vezetése és a mentor folyamatos segítő visszajelzései.
A továbbiakban olyan technikákat, gyakorlatokat mutatunk be, melyek alkalmasak csoportos beszélgetésekre, elemzésekre, de párból történő vagy akár önálló feldolgozásra is az önelemző képesség fejlesztése érdekében.

**Önelemző eljárások, fejlesztő technikák**

A kutatásokban, de ma már sok tanár-képző rendszerben is az önértékelést, reflektivitást fejlesztő legelterjedtebb eljárás a *strukturált beszélgetés*. Ennek egyik eszközigényes változata, amikor a tanórát videóra rögzítik, majd a visszajátszás során vagy után a tanár önállóan, illetve egy tanácsadó segítségével. A módszer alkalmazható magnós felvétel segítségével is, de az óra rögzítése nélkül is. Az önkérdezo partner, hogy a gondolkodás stratégiajában valóban szisztematikusan, lépésről lépésre haladjon.

Az irányított beszélgetés négy lépése:

1. Egy oktatási vagy nevelési helyzettel kapcsolatos probléma tisztázása önmagunknak feltett kérdések segítségével. Ezek lehetőséget adnak arra, hogy a kérdéses probléma természetétől hű képet kapjunk, és esetleg átformáljuk a már meglévő (helytelen) megközelítési stratégiákat.

2. Az immár újradefiniált probléma összegzése.

3. Lehetséges megoldások gyűjtése, generálása és annak elővetítése, hogy milyen hatást váltanának ki, ha ezeket a valóságban alkalmaznánk.

4. Különböző lehetséges értékelési utak megtalálása a kiválasztott megoldás hatásosságára vonatkozóan.

A módszer célja, hogy a rutinszerűen felmerülő problémamegoldási stratégiákat felülvizsgáljuk, a problémás helyzeteket a lehető legtöbb szakmai aspektusból közelítsük meg, hogy a problémára rávilágítva annak hátterében új, valódi okokat fedezzünk fel, és pont ezért az okoknak megfelelő beavatkozási stratégiát dolgozzunk ki.

Az irányított beszélgetés négy lépese:  

1. Egy oktatási vagy nevelési helyzettel kapcsolatos probléma tisztázása önmagunknak feltett kérdések segítségével. Ezek lehetőséget adnak arra, hogy a kérdéses probléma természetétől hű képet kapjunk, és esetleg átformáljuk a már meglévő (helytelen) megközelítési stratégiákat.

2. Az immár újradefiniált probléma összegzése.

3. Lehetséges megoldások gyűjtése, generálása és annak elővetítése, hogy milyen hatást váltanának ki, ha ezeket a valóságban alkalmaznánk.

4. Különböző lehetséges értékelési utak megtalálása a kiválasztott megoldás hatásosságára vonatkozóan.

A módszer célja, hogy a rutinszerűen felmerülő problémamegoldási stratégiákat felülvizsgáljuk, a problémás helyzeteket a lehető legtöbb szakmai aspektusból közelítsük meg, hogy a problémára rávilágítva annak hátterében új, valódi okokat fedezzünk fel, és pont ezért az okoknak megfelelő beavatkozási stratégiát dolgozzunk ki.

Az irányított beszélgetés négy lépese:  

1. Egy oktatási vagy nevelési helyzettel kapcsolatos probléma tisztázása önmagunknak feltett kérdések segítségével. Ezek lehetőséget adnak arra, hogy a kérdéses probléma természetétől hű képet kapjunk, és esetleg átformáljuk a már meglévő (helytelen) megközelítési stratégiákat.

2. Az immár újradefiniált probléma összegzése.

3. Lehetséges megoldások gyűjtése, generálása és annak elővetítése, hogy milyen hatást váltanának ki, ha ezeket a valóságban alkalmaznánk.

4. Különböző lehetséges értékelési utak megtalálása a kiválasztott megoldás hatásosságára vonatkozóan.

A módszer célja, hogy a rutinszerűen felmerülő problémamegoldási stratégiákat felülvizsgáljuk, a problémás helyzeteket a lehető legtöbb szakmai aspektusból közelítsük meg, hogy a problémára rávilágítva annak hátterében új, valódi okokat fedezzünk fel, és pont ezért az okoknak megfelelő beavatkozási stratégiát dolgozzunk ki.

Az irányított beszélgetés négy lépese:  

1. Egy oktatási vagy nevelési helyzettel kapcsolatos probléma tisztázása önmagunknak feltett kérdések segítségével. Ezek lehetőséget adnak arra, hogy a kérdéses probléma természetétől hű képet kapjunk, és esetleg átformáljuk a már meglévő (helytelen) megközelítési stratégiákat.

2. Az immár újradefiniált probléma összegzése.

3. Lehetséges megoldások gyűjtése, generálása és annak elővetítése, hogy milyen hatást váltanának ki, ha ezeket a valóságban alkalmaznánk.

4. Különböző lehetséges értékelési utak megtalálása a kiválasztott megoldás hatásosságára vonatkozóan.

A módszer célja, hogy a rutinszerűen felmerülő problémamegoldási stratégiákat felülvizsgáljuk, a problémás helyzeteket a lehető legtöbb szakmai aspektusból közelítsük meg, hogy a problémára rávilágítva annak hátterében új, valódi okokat fedezzünk fel, és pont ezért az okoknak megfelelő beavatkozási stratégiát dolgozzunk ki.

Az irányított beszélgetés négy lépese:  

1. Egy oktatási vagy nevelési helyzettel kapcsolatos probléma tisztázása önmagunknak feltett kérdések segítségével. Ezek lehetőséget adnak arra, hogy a kérdéses probléma természetétől hű képet kapjunk, és esetleg átformáljuk a már meglévő (helytelen) megközelítési stratégiákat.

2. Az immár újradefiniált probléma összegzése.

3. Lehetséges megoldások gyűjtése, generálása és annak elővetítése, hogy milyen hatást váltanának ki, ha ezeket a valóságban alkalmaznánk.

4. Különböző lehetséges értékelési utak megtalálása a kiválasztott megoldás hatásosságára vonatkozóan.

A módszer célja, hogy a rutinszerűen felmerülő problémamegoldási stratégiákat felülvizsgáljuk, a problémás helyzeteket a lehető legtöbb szakmai aspektusból közelítsük meg, hogy a problémára rávilágítva annak hátterében új, valódi okokat fedezzünk fel, és pont ezért az okoknak megfelelő beavatkozási stratégiát dolgozzunk ki.

Az irányított beszélgetés négy lépese:  

1. Egy oktatási vagy nevelési helyzettel kapcsolatos probléma tisztázása önmagunknak feltett kérdések segítségével. Ezek lehetőséget adnak arra, hogy a kérdéses probléma természetétől hű képet kapjunk, és esetleg átformáljuk a már meglévő (helytelen) megközelítési stratégiákat.

2. Az immár újradefiniált probléma összegzése.

3. Lehetséges megoldások gyűjtése, generálása és annak elővetítése, hogy milyen hatást váltanának ki, ha ezeket a valóságban alkalmaznánk.

4. Különböző lehetséges értékelési utak megtalálása a kiválasztott megoldás hatásosságára vonatkozóan.
A kezdő pedagógus (SZIVÁK JUDIT)

gondolkodásunk kénytelen az okok közötti logikai (ok-okozati, rész-egész típusú) viszonyokat feltérni, rendezni. A technika hatása a reflektív, önelemző gondolkodás fejlesztésében szintén bizonyított. (Beyerbach, 1988; 1992.)

A fejlesztő módszerek harmadik nagy csoportját a pedagógiai feljegyzések, a „naplózás” képezi. Akár minden előzetes megkötés nélkül, akár egy határozott céllal és tartalommal készíthetünk feljegyzéseket saját magunk számára bármilyen típusú pedagógiai történésről. Ezeket a feljegyzéseket újraolvassva néha egészen más megvilágításba kerülnek akkori érzelmeink, választott reakcióink, döntéseink. A műfaj különösen alkalmas a helyzetekhez kötődő érzelmek önvizsgálatára.

Az újraolvásas során saját magunk elemezhetjük a leírtat, akár olyan előre átgondolt szempontrendszer alapján, mely a leginkább alkalmas a minket érintő problémák feltárására, tisztázására.

A saját tanóra részletes megfigyelése például videotechnika alkalmazása nélkül nehéz, de sokat segíthet az önértékelés, a további tervezőmunka szempontjából is, ha magunk állítunk össze órámegfigyelési szempontosorokat. Ezek lehetnek általános, generális szempontokat tartalmazó kérdéssorok, de kidolgozhatunk önmegfigyelési kategóriákat egyetlen, a tanításban számunkra nehézséget jelentő tevékenységről, problémáról is.

Ebben a folyamatban már a szempontok önálló kidolgozása is fejlesztő, segítő hatású lesz. Természetesen alkalmazhatjuk a szakirodalomban vagy a gyakorlatban közöttetett megfigyelési szempontrendszereket is, segítségül kölünk egy példát:

Általános szempontok az óraelemzésekhez

1. Célok, feladatok és megvalósulásuk
   – Mi volt az óra célja, szerepe a témát feldolgozó oktatási folyamatban?
   – Mit kívánt megoldani, megvalósítani a tanár?
   – Milyen mértékben felelt meg a tanítás-tanulás eredménye az óra céljának?
   – Megítélhető-e a felkészülés (tervezés, óravázlat-készítés) gondossága és célszerűsége?

2. A tanítási óra tartalma, szerkezete, időarányai
   – A magyarázat szintje és a tanított anyag mennyisége megfelel-e a tanulók felkészültségének?
   – Hogyan kapcsolódott a tanulók előzetes tudásához?
   – Megfelelő volt-e a készségek, jártasságok fejlesztését szolgáló tevékenységek tartalma, sorrendje?
   – Milyen képességeket, magatartási szokásokat fejlesztett a tanóra?
   – Milyen szerkezeti egységekből épült fel a tanítás-tanulás folyamata az órán?
A kezdő pedagógus (SZIVÁK JUDIT)

– Jutott-e elegendő idő az egyes szerkezeti egységek (didaktikai feladatok) eredményes megvalósítására?

3. A tanulás közvetlen irányítása a tanár és a tanulók interperszonális kapcsolatában

– Hogyan valósult meg az órán a tanár és a tanulók közötti kommunikáció: a kezdeményezés (indítás, felhívás), reagálás (válasz), reflexió (elfogadás, megerősítés, felhasználás, korrekción, elutasítás)?

– Milyen arányban oszlozt meg a tanár és a diákok kommunikációja, kezdeményezése?

– Milyen mértékben voltak szakszerűek, célszerűek, érthetőek és ösztönzők a tanár kérdései?

– Hogyan itélte meg a tanulók tévédeiseit?

– Hogyan reagáltak a tanulók a tanár kezdeményezéseire? (figyelemmel, érdeklődéssel, aktivitással – unalommal, közönnel, ...)

– Törekedett-e a tanár arra, hogy feltárja a tananyag tárgykozi kapcsolatait, illetőleg felhasználja a tanulók korábbi ismereteit vagy iskolán kívül szerzett tapasztalatait?

4. A tanulás közvetett irányítása

– Alkalmaz volt-e a választott eszközök minősége a tanítási cél elérésére?

– Hogyan készítette elő, szervezte meg a tanár a tanulók csoportos vagy egyéni munkáját?

– Biztosított-e megfelelő időt a feladatok végrehajtására?

– Ha differenciált munkát szervezett a pedagógus, mi volt a differenciálás szempontja, hogyan szervezte a differenciált munkavégzést, a feladatok alkalmazásak voltak-e a differenciálásra?

– Hogyan ellenőrizte, értékelte a tanulók munkáját?

5. A tanítási óra légköre

– Milyen hangulatban zajlottak le az óra eseményei?

– Melyek voltak az óra hangulatának domináns hatótényezői? (az óra anyaga, taneszközök, munkaformák, a tanár személyisége, az osztály közösségének szokásai, hagyománya, ...)?

– Hogyan függött össze az óra a tanár személyiségének, attitűdjeinek jellemzőivel?

– A tanár vezetési stílusa?
– Hogyan alakult az órán az aktív és passzív tanulók aránya?
– A tanulók kapcsolatára az együttműködés, a versengés, a közöny vagy az agresszív attitűd volt-e jellemző?
– Mit tanulhattak meg ezen az órán a tanulók a tananyagon kívül?

Összefoglalás
A pályaszocializáció, a tanítás tanulásának meghatározó szakasza az első tanítási év, melynek legfontosabb problémái általánosak és természetesek a kezdő pedagógusok körében. Ezek a problémák fontos és értékes intellektuális és érzelmi elhatározásokat, energiákat mozgósítanak a továbblépés érdekében. A „jó tanárrá” válás titka tehát a pedagógusban magában rejlik. Abban a tudatos önélmező gondolkodásban, mely segítségével fejlődésük aktív részesei, irányítóívá lesznek a tanárok, másrészt annak a pedagógiai jártasságrendszernek a kiépülésében, mely lehetővé teszi a problémák rutinszerű magabiztossággal történő megoldását.

Végezetül a „jó tanárrá” válás legfontosabb titka az a felelős motívum és kíváncsiság, mely minden gyermeket az értékes, eredményes és boldog élet elérésében kívánja segíteni.

Feladatok
1. Válasszon ki egy tetszőleges téma tanítására szolgáló tanórát, és készítsen óravázlatot egy tanulási nehézségekkel küzdő és egy tehetséges csoport számára!
2. A fenti tanórát próbálja úgy átgondolni, hogy vegyes képességű csoportot tanít, ahol az órán belül egyszerre kellene a különböző képességű tanulókat foglalkoztatnia!
3. Gondolja át az első tanítási óra tervét! Tervezze meg, hogyan fog bemutatkozni, illetve hogyan kéri bemutatkozásra a tanulókat!
4. Gyűjtse össze az ön számára „ideális” tanár jellemzőit. Ezek után gondolja át, milyen tanár szeretne lenni, melyek az ön számára legfontosabb nevelési értékek, oktatási célok! Minden felsorolt célhoz, értékhez rendeljen legalább egy tevékenységi formát, tanítási módszert, mely a kiválasztott cél elérését szolgálja!
5. Készítsen egy olyan saját óramegfigyelési szempontsort, melyet szívesen alkalmazna, hogy tapasztaltabb kollégája óráját megfigyelje! Gondolja át, hogy ezt a szempontsort alkalmazná-e saját órának megfigyelésére! Ha nem, miben változtatná a szempontokat?
6. Töltse ki az alábbi kérdőívet, mely a kezdő pedagógusok problémáira vonatkozik, majd kitöltés után gondolja át, hogyan készülhetne fel az ön számára különösen nehézséget okozó kérdések hatékonyabb megoldására! (Válaszait 1-től 7-ig pontszámmal jelezze: az 1 azt jelenti, hogy az említett probléma egyáltalán nem fog gondot okozni önnek, 7 pontot akkor írjon, ha biztosan nehézségei lesznek ezen a téren.)
Probléma: Pontszám:
1. Magas óraszám ............
2. A képességeik alatt teljesítő diákok segítése ............
3. Az oktatómunka tervezése ............
4. A munka alatti csend, fegyelem megteremtése és fenntartása ............
5. A tanulók teljesítményszintjének megítéltése ............
6. Kapcsolat kialakítása a kollégákkal ............
7. A tanulókkal való együttműködés szabályainak közös kialakítása ............
8. A tanórán kívüli szervezési teendők ............
9. Az iskola pedagógiai irányelveinek elfogadása, érvényesítése ............
10. Határozott reagálás a fegyelmezetlenségre ............
11. Eltérő szociokulturális helyzetű gyerekek tanítása ............
12. Eltérő nehézségi szintű feladatok szerkesztése ............
13. Az iskola munkarendjének betartása ............
14. A tanulók eltérő személyiségjegyein alapuló differenciálás ............
15. Adminisztrációs terhek ............
16. Kapcsolat kialakítása a szülőkkel ............
17. A tanulókkal kialakított szabályok betartatása ............
18. A tanulási, feladatmegoldási nehézségek okainak feltárása ............
19. Különböző tanítási módszerek hatékony alkalmazása ............
20. Szaktárgyi, elméleti tudásának hiányosságai ............
21. Követelmények elfogadtatása a diákokkal ............
22. Hiányos tárgyi felszereltség ............
23. Kiegészítő és segédanyagok hiánya ............
24. A lassan haladó tanulókhoz való alkalmazkodás ............
25. A tanulás tanítása, instruálása ............
26. Tehetséggondozás ............
27. A tanítás során jelentkező problémák, nehézségek elemzése, okainak feltárása ............
28. A tanítás során jelentkező problémák megoldási módjainak kigondolása ............
29. A tanítás során jelentkező problémák hatékony megoldása ............
30. Tanácskérés tapasztaltabb kollégáktól ............

Irodalom


Dissertation Abstracts International, 46, 2622a (order no. Dab524403).


