

DIDAKTIKA

Elméleti alapok a tanítás
tanulásához

Szerkesztette

FALUS IVÁN

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Fejezetek

Előszó

I. Oktatáselméleti irányzatok (Réthy Endréné)

I. Az oktatás társadalmi meghatározottsága (Nahalka István)

, IIA tanuló (Golnhofer Erzsébet)

. A pedagógus (Falus Iván)

, A tanulás (Nahalka István)

Az oktatás célja (Kotschy Beáta)

Az oktatás tartalma (Nahalka István)

VIII Az oktatási folyamat (Kéthy Endréné)

Az oktatás stratégiái és módszerei (Falus Iván)

Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei (Petriné Feyér Judit)

XI. Az oktatás szervezeti keretei és formái (M. Nádasi Mária)

"XII Az oktatás szervezési módjai és munkaformái (M. Nádasi Mária)

. A pedagógiai értékelés (Golnhofer Erzsébet)

XI-V Tanulásszervezés (Szivák Judit)

XV A különleges bánásmódot igénylő gyermek (Petriné Feyér Judit)

U Az iskolai oktatómunka tervezése (Kotschy Beáta)

XVI A kezdő pedagógus (Szivák Judit)

Névmutató

Tárgymutató

Előszó

A könyv címe kifejezi a szerzőknek a pedagógia tudományáról és benne az oktatáselmületről vallott felfogását. Azt a hitet, hogy e tudományok megismertetése nem nyújt garanciát az eredményes gyakorlati munkára, de hasznos tudományos ismereteket közvetítvén jó elméleti alapul szolgálhat a tanítás művészetének/mesterségének elsajátításához.

A könyv a fenti hitvallásnak megfelelően igyekszik integrálni a legfrissebb tudományos eredményeket, beágyazva azokat a nemzetközi tudományos és gyakorlati fejlődés fő irányába, s főként szoros kapcsolatot tartva a hazai iskolai gyakorlat változásaival. Minden fejezetben szem előtt tartottuk a pedagógussá válás folyamatának igényeit, s a könyv felépítésében, fejezeteinek elrendezésében is az iskolai gyakorlatra történő felkészítés volt fő vezérlő elvünk.

Az első öt fejezet az oktatást meghatározó tényezőket elemzi. A történetileg kialakult és jelenleg érvényes oktatáselméleti felfogások bemutatása után a társadalmi igényekre, a gyermekre és a pedagógusra vonatkozó fontosabb ismereteket, majd a tanulásról vallott korszerű felfogást foglaljuk össze.

A 6-13. fejezetek magára az oktatásra vonatkozó, egymással szorosan összefüggő leglényegesebb tudnivalókat tárgyalják: az oktatás célját, tartalmát, folyamatát, stratégiáit és módszereit, eszközeit, szervezeti kereteit és formáit, szervezési módjait, valamint az értékelés témaköreit.

A hazai tankönyvekhez képest talán szokatlannak tnik, hogy a tanulás-szervezés kérdéseivel, azaz az eredményes tanulási környezet megteremtésének módjaival, a különleges bánásmódot igénylő gyermekkel, a tervezéssel s a kezdő pedagógussal külön fejezet foglalkozik. A tanulásszervezésről szóló fejezetet az a felmérés indokolta, hogy a pálya elején ezen a területen sok nehézséggel találják szetnbe magukat kollégáink. A különleges bánásmódról szóló fejezet közreadását egyfelől a tehetség gondozással szemben n.e5vekvő társadalmi igény, másfelől a nehézségekkel küszködők integrált oktatásának egyre szélesebb ktrben. terjedő gyakorlata indokolja. A gyógypedagógiai felkészültség nélküli általános pedagógusnak is képesnek kell lennie a speciális

segítségnyújtásra.

A tervezésről szóló ismereteket önálló fejezetbe gyjtöttk, tekintettel a decentralizált tantervi szabályozás következtében megnövekedett feladatokra. A fejezetet a fő mondanivaló kifejtése után helyeztük ef: igaz, hogy tervezni

7

az összes többi feladat elc5tt kell, de csak a célok, a folyamat, a tartalom, a módszerek, az eszkcizők és a szervezési módok ismeretében lehet.

A zárőfejezet ítravalcít kíván nyújtani: mit kell tenni a megszerzett elméleti alapokkal, hogy minél sikeresebben járassuk be a tanítani tanulás ri-gős útját.

E knyvet nyolc szerzc írta. Nyolc autonóm személyiség, akik több évti-zedes pedagógusképzési gyakorlatuk során - s most e könyv megírása alatt különösen - igyekeztek nézeteiket többszörösen megvitatni, összeegyeztetni. Reméljük, hogy a szemléletbeli különbségek következtében az egyes fejezetek között érzékelhető hangsúlyeltolódások csupán felhívják az olvasó figyelmét a lehetséges eltérő megközelítési módokra, de nem gátolják a könyv anyagának koherens feldolgozását.

E helyütt kívánunk köszönetet mondani bírálónknak a tisztéből fakadó kötelezettségeit jelentősen meghaladci munkájáért, segítségéért, dr. Vámos gnesnek a név- és tárgymutatci összeállításáért, valamint Jantász Lászlónénak a könyv technikai elckészítésében való közremködéséért.

A könyv átdolgozása, továbbfejlesztése eltökélt szándékunk. Ehhez vár-juk a hallgatók, oktatói és gyakorlc5 pedagógus kollégáink szíves észrevételeit, tanácsait. (Cím: Falus Iván, ELTE Neveléstudományi Tanszék, Ajtósi D. sor 19-21. 1146; falusx)isis.elte.hu)

l3udapest, 1997. november 1.

A szerzők

I. 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 diszciplína "oktatáselméleti" koncepciója

A tapasztalati pszichológiai szálak

Értékelméleti irányzat

A társadalmi igényekhez igazodó irányzat

Az oktatáselmélet differenciációjához kapcsolódó, a különbezó

társtudományok eredményeire interdiszciplinárisan építő irányzatok

Az oktatáselmélet integrálódásához kapcsolódó irányzatok

Napjaink alternatív irányzatai

A posztmodern irányzat

Elmélet kontra gyakorlat

9

Az oktatáselmélet értelmezése

Az oktatás hétköznapi felfogása

Az oktatásnak - mint minden más tudományos fogalomnak - egyben hétköz-napi értelmezése is van. A mindennapok gyakorlatában hétköznapi értelmezés szerint valamely információ, ismeret, tudás megtanítását, kezelését, elsajátít-tatását értjük oktatáson. Tanítja, oktatja - időnként kioktatja - a szülő gyer-mekét, felnőtt a felnövekvőt, a többet tudó a kevésbé tájékozottat. A tudás birtokosa megmutatja, elmondja, elmagyarázza, ismerteti az ismereteket, in-formációkat az oktatásra szorulóknak.

Az oktatás tudományos megközelítése

- Mint láttuk, a köznapi szóhasználatban az oktatás és a tanítás szinonimaként fordul elő. A szaknyelv viszont megkülönbözteti ezt a két fontos fogalmat.

Míg Finánczy Ernő és Imre Sándor a tanítást tartotta szélesebb körnek, ad-dig Nagy Sándor szerint az oktatás a tanítás és a tanulás egysége. (Ballér,

1997. III. 13-14.) Báthory Zoltán is ezt az utóbbi álláspontot osztja: az oktatás egyrészt a tanuló tudatos és aktív tevékenységét jelenti, mellyel az alapmveltséghez tartozó kulturális javakat elsajátítja, másrészt pedig a tanár cél- " irányos tervező, szervező, szabályozó, értékelő eljárásait, amelyekkel a tanulók tanulási munkáját ösztönzi, irányítja, segíti, azaz hatékonyá teszi. (Báthory, 1992.)

Ezt a célirányos tevékenységet, a tanulás feltételeinek megteremtését hívjuk tanításnak. A tanítás mindenekelőtt a társadalmilag releváns mvelődési tartalmak elsajátításának tervszer előmozdítása, meghatározott mveletek, jártasságok kifejlesztésének biztosítása, alapvető és speciális készségek fejlesztése, a mvelt magatartás, viselkedés (tolerancia, kooperáció, empátia) formálása. (Nagy S., 1993. 12.)

Báthory Zoltán meghatározásából elscisorban a tanítási tevékenység jelle- gére vonatkozó megállapításokat kell kiemelnünk, Nagy Sándor megfogalma- zásában pedig a tanítás-tanulás krszer tartalmára figyelhetünk fel. Nem csupán ismeretek befogadását, hlnem mveletek, a viselkedés, a magatartás aktív elsajátítását teszi lehetővé a korszeren értelmezett oktatás.

10

Az oktatáselmélet tudomárcyos megközelítése

Iruner (1974) szerint az oktatás társadalmi találmány. Nem is szorul különö- sebb bizonyításra, hogy minden nemzedék számára meg kell határozni az ok- tatás jellegét, célját, irányát, tartalmát, módszerét, formáját, eszközeit. Így az oktatás tulajdonképpen az "állandó feltalálás" folyamatában van. I3efolyásolja tudásunk folyamatos gyarapodása, a felhalmozódó ismereteink tárháza, a gyermek fejlődésére vonatkozó nézetek alakulása, valamint a társadalmi igé- nyek változása.

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

A tanítási-tanulási tevékenységet mint a személyiség egészére kiható, köl- csönhatásban lezajló aktív folyamatot értelmezzük.

Az oktatáselmélet magában foglalja az oktatás céljának, tartalmának, fo- lyamatának, szervezeti formáinak, kereteinek, módszereinek, eszközeinek tu- dományos ki fejtését.

Az oktatáselmélet a gyakorlat számára kritériumokat állít, és meghatároz- za e kritériumok elérésének elégséges feltételét, azaz az ismeretek, jártasságok, készségek, viselkedésformák, attitdők megszerzésének legcélravezetőbb mód- jaira vonatkozó szabályokat fogalmaz meg, s mércét, útmutatást nyújt a taní- tás vagy tanulás bármilyen speciális módjának elbírálásához, értékeléséhez.

A különböző oktatáselméleti irányzatok felosztására tett próbálkozások

Egységes osztályozásról, általános egyetértésen alapuló rendszerezésről egyál- talán nem beszélhetünk az oktatáselmélet területén. Az egymást kiegészítő, egymásból kifejlődő, egymás mellett ható irányzatok felosztása a legkülönbö- zőbb logikai alapon, időnként prejudikált előítélet-tartalommal, változatos formában történt.

A felosztások színes kavalkádjából csak néhányat szeretnénk vázlatosan megemlíteni.

Nagy Sándor (1993) bár a didaktikai koncepciók osztályozására nem vállalkozik, de az "oktatás" és a "tanítás" fogalmak történeti és jelenkori ér- telmezését felvázolva beszél a tanítás sík és tág felfogásáról. Az előbbin a pusztán intellektuális fejlesztési felfogást érti, a tág értelmezés pedig a tanítás- tanulás komplexitásából fakadóan az egész mvelődési folyamat irányítását jelenti nála.

11

I3áthory Zoltán (1992) a didaktikai gondolkodás két fc vonulatát különí- ti el: az elméleti, zzorznatív és a kísérleti, eznrikus irányzatöt. A kortárs di- daktikai gondolkodás és kutatás területén pedig további elágazásokat mutat be - elsősorban I3lankertz és Dunkin rendszeréből kiemelve -, így a mvelő- déseltnéleti, tanuláselméleti, humán interakccís, képesség-mcídszer interakccís, lingvisztikai, rendszerszemlélet modelleket.

A német Herbart (1983, idézi M. Nádasi, 1987) a didaktika fő irányzatait öt csoportba sorolta: képzéseméleti, tanításeméleti, kibernetikai, curriculáris és kommunikációs didaktika.

Találkozhatunk az irányzatok tradicionális kontra modern felosztásával is. (Halász, 1991.)

A felsorolt csoportosításokból kitnik, hogy a különböző kutatók más-más alapról, aspektusból közelítik meg az egyes irányzatokat. Itt a Jánossághan megállapítható róluk, hogy a normatív (sollen) és az empirikus (sein) szempontú felosztás világosan elkülöníthető, s köztes megoldásként az inter- és multidiszciplináris irányzatok további felsorolása történik.

Érdekesképpen jegyezhetjük meg, hogy az oktatásemélettel foglalkozó szakkönyvek nagy része tartózkodik mindennemű felosztástól, s csak saját koncepcióját különíti el másokétől.

Nézetünk szerint nem tanulás nélküli a pedagógia, illetve a nevelés területéről vett további három felosztás megemlítése sem.

Nagy, József (1994) numográfiájában három alapvető fejlettségi szintet különböztet meg: a tapasztalati, a metaforikus és a modellezőt. (Tapasztalati: sejtések, hiedelmek, megfigyelések, vélemények, metaforikus: a tapasztalatok összetartozó körének megnevezése, modellező: a viselkedés struktúrájának, működésének logikailag korrekt, ellentmondásmentes, leegyszerősített izomorf leképezése.) Így gondoljuk, Nagy József itt magának a tudománynak a metód-

ológiai célját szövegezi.

László István (1994) a 20. századi nevelési modelleket három szempont alapján osztályozza: a nevelési értékkiemelés (normatív, értékrelativista), a megismerési folyamatok szabadsága (irányított, szabad) s a nevelési hatásszervezés (intellektualista, naturalista). A pedagógia új rendszerének kidolgozásáért legutóbb Zsolnai József (1996) tett kísérletet, mely próbálkozást a szerző a pedagógia elméletéhez és gyakorlatához fűződő folyantatos elégedetlensége hívott életre. Munkájában a pedagógiatudomány bonyolult interdiszciplináris kapcsolódásairól, strukturálásának nehézségeiről (így szól címszavakban). Mindeközben sok új terminológiát alkot, az osztályozás során számos szempontot érvényesít, a pedagógiai tudás feltáratlan területeit is számba veszi (például a pedagógiai "tudás környezettana" stb.). A pedagógiai hagyományos tematizálódásának szempontjai és ezek a szempontok alá sorolható pedagógiai diszciplínák benntartása során a tanítást, a didaktika mint diszciplína tipizálás szempontját "a pedagógus munkamegosztás-beli szerepe alapján különíti el" a neveléstől a tantárgy-pedagógiától. (Zsolnai, 1996. 202.) Magát a didaktika terminológiát a később nem használja, s nem végez a diszciplínán belül elemzést sem.

Ezen osztályozási módok, szempontok - hár teljesen különböznek egymástól - közös jellemzője, hogy az általánosítás magas szintjén mozognak, s megfelelő elemzési szempontok nyújthatnak az egyes oktatáseméleti irányzatok értékeléséhez is.

12

A felosztások tengerében egy sajátos utat választottunk; foglalkozunk ugyanis az elméletek kialakulásának problémáival, ezen belül a tudomány előtti, a pedagógia önálló tudománnyá válásának, differenciációjának, integrációjának folyamatában kialakuló, hatékony és a más befolyásoló irányzatokkal.

A tudomány előtti elképzelések, filozófiai gyökerek és a gyakorlat

Amióta ember él a Földön, a világ megismerésére törekszik, s ez a törekvése szükségszerűen előhívja a 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 filozófiája, még később pedig a tudomány, a pedagógia alakult ki.

Könnyen beláthatjuk, hogy eleve lehetetlen a több évezredes folyamatot rekonstruálni, akárcsak áttekinteni is azt, hogy miképpen fejlődtek az oktatásról vallott felfogások az ókortól napjainkig. Ez nem is lehet célunk, az erre vonatkozó ismereteket a neveléstörténet közvetíti. (Fináczy, 1906; Mészáros, 1989, 1982; Horváth, 1983; Golnhofner, 1990; Pukánszky-Németh, 1995; Szabolcs, 1995.) Mi csupán néhány problémátörténeti tény felvázolásával szeretnénk napjaink oktatáseméleti irányzatainak gyökereit rávilágítani.

Néprajztudósok, archeológusok vizsgálatai arra hívják fel a figyelmet, hogy a természeti "primitív" népeknél kora gyermekkortól el kellett kezdeni a felkészülést a felnőttkorra. Az ismereteket (gyjtögetés, vadászat stb.) a napi élet folyamatában, főképp utánzás, próbálkozás útján tanulta meg a felnőttektől a gyermek, tehát közvetlenül a megtanulandó 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 sárrzánok szerepe, akik e szertartásokra való felkészítést végezték. A következő fejlődési szakaszban a gyermekek oktatása kettős változáson megy keresztül. A megtanulandó ismeretek tömege messze meghaladta azt a mennyiséget, melyet bármely egyén az adott szituációbcíl megszerezhet. gy fokozatosan kialakult a tanítás, az oktatás olyan egyre gazdaságosabb rendszere, módszere, intézményes formája, amely már nem a szituációban való megmutatás, utánzás, hanem szituáción kívüli, közvetett módon, főként a verbalításra (elmondásra) támaszkodva folyt, s közvetítő személyeket igényelt. Ekkortól bizony állítható, hogy "a kultúra tanítása" a tanítást önmagában értekes tevékenységgé avatja. (Bruner, 1974. 256.)

13

Egyiptomban például Kr. e. 3000 körül besulykolással, kórusban való le-
daráltatással, másoltatással, náspángolással kísérvé folyt az írnokok tanítása. A görög Püthagorasz és a pitagoreusok kizárólag a mester szavaira esküdtek. A szofisták vándortanítóként tudásukat örömmel állították közszemlére. Szókratész a "bábamvészet" segítségével hívta elő a tanítványokban szerinte eleve meglévc tudást. Platón (aki tanítványa volt) alapján azt vallotta, hogy a tanulás "újraemlékezés", s kérdeve-kifejtő módon lehet serkenteni. A középkorban kialakulnak a mai értelemben vett iskolák, s a nevelés középpontjában a gyermek rosszra hajló természete elleni küzdelem áll. A skolasztika módszerét alkalmazzák az egyetemeken (bizonyítandó tételek bemutatása, az ellenérvek, a mellette szóló érvek felsorakoztatása, a tétel kifejtése, az ellenérvek megcáfolása).

A pedagógia tudománnyá válása előtt főképpen a filozófia keretei között foglalkoztak a megismerés elméleti kérdéseivel (Platón, Arisztotelész, Cato, Varró, Cicero, Seneca) a gyakorlatot pedig a verbális, mechanikus, a gyermek emlékezetére építc büntetéssel, veréssel kísért ismeretközlés jellemezte. A megszülető pedagógiai diszciplína "oktatáselméleti" koncepciója

A 17. század a pedagógia önálló tudománnyá válásának nagy százada. A filozófiából való kiválása, önállósulása után is még sokáig magán viseli a spekulatív elemeket, de a felgylt s rendszerbe foglalt gyakorlati tapasztalatok felhasználásával kifejlődik sajátos fogalomrendszere.

A "didaktika" terminológiáját először Radtke (1571-1635) használta, majd Comenius (1592-1670), a "didaktika atyja" a "Didactica Magna" (Nagy Oktatástan) cím mvében honosította meg. E fogalom alatt a "mindenkit mindenre megtanítás mvészetét" értette. Javasolja, hogy a dolgokat érzéki úton, tapasztalással, az értelem útján, saját gondolati mérlegeléssel, illetve mások véleménye útján ismertessük meg. A tanítványnak tehát nem tekintélyelv, hanem mindenekelőtt saját tapasztalatai, belátása alapján kell az ismereteket megszereznie. Comenius felszabadította a gyermeket a tekintélyelvtől és a skolasztikától, ugyanakkor túllépte a puszta empirikus megismerés hangsúlyozását, tisztán látta ugyanis, hogy az érzékszervekkel nem lehet a dolgok lényegét megismerni (Galilei, Descartes, Hobbs hatása), csak azok külső tulajdonságait. (Réthy, 1990a) Mveiben a mit, mivel, hogyan, hol tanítás-tanulás komplex kérdéseinek kifejtésével találkozhatunk. Szükségszeren a tudomány differenciálódásának hiányából következően, egy tág oktatáselméleti felfogást ismerhetünk meg munkáiból, melynek jellemzője, hogy normatív, közvetlenül

14

irányító s az intellektuális erők mellett az érzelmekre is ható oktatáselméleti irányzatot képviseli. (Comenius, 1970, 1992, 1994.)

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 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 képzetek, ugyanakkor nem tagadja az egyéni adottságok meglétét.

A műveltséget nem tartja önmagában értékesnek, nézete szerint az ismeretek alkalmazásra valók. A tudást magát nem tekinti abszolút bizonyosságnak. Nevelési eszménye a hasznos ismeretekkel rendelkező "gentleman". Az ismerethez vezető utat gyorsá és röviddé kívánja tenni. Így kell ugyanis tanítani, hogy a gyermek ne érezze tehernek a tanulást. (Fináczy, 1927. 89.) Nála a tanulási folyamatban a racionális készletések állnak a fő helyen. Locke igen érzékletesen ír a gyermeki kíváncsiságról, mely szerint "nem egyéb, mint vágyódás a tudás után, épp ezért fel kell karolni nemcsak mint jó jelt, hanem mint azt a nagy eszközt, amelyet a természet ad kezükbe, hogy leküzdjék azt a tudatlanságot, amellyel erre a világra jöttek...". (Locke, 1914. 136.) Hangsúlyozza továbbá, hogy a tanítás során igazodni kell a gyermek életkori szintjéhez, adottságaihoz, képességeihez. Locke tehát a mit, kiknek, hogyan tanítás kérdéseivel foglalkozott.

A 18. századi francia felvilágosodás gondolkodója, Rousseau (1712-1778) a gyermeki egyéniség felfedezője. Felfedezi a gyermeket, a gyermekkor sajátos funkcióját, értékét. Világosan látta az egyéniség jelentőségét, s az egyéniség kibontakozását állította nevelélméletének középpontjába. A kultúra megrontotta szerinte az emberiséget, ennél fogva vissza kell térni a természethez. Így kell nevelni, ahogy azt a gyermek természete megköveteli. Rousseau a pedagógiai gondolkodás középpontjába magát a gyermeket, a gyermeki természetet helyezte. Ezt a gyermeki természetet kell minél tökéletesebben megismerni, s az oktatást ehhez igazítani. A gyermek természetétől fogva szabadságra vágyik, ez a szabadság pedig az akarat és a képességek összhangját jelenti.

Mit tanuljon a gyermek? Azt, ami érdekli, ami természetes tudásvágyának megfelel. (Fináczy, 1927. 123.) Nála a gyermek tanulásának legfőbb mozgatója a gyermekben levő ösztönös kíváncsiság a külvilág előtte még ismeretlen dolgai iránt. Rousseau úgy véli, hogy ez az ösztön minden emberben egyformán, kivétel nélkül megvan, mert emberi természetében gyökerezik. Intelme a nevelőkhöz: "Mialatt azonban tápláljátok kíváncsiságát, soha ne siessetek kielégíteni. Adjátok keze ügyébe a kérdéseket, és hagyjátok, hadd oldja meg ő maga." (Rousseau, 1957. 171.) Tehát a készen kapott ismeretek

15

Rousseau szerint nem sokat érnek, a gyermek ne "...tanulja a tudományt, hanem találja fel". (Rousseau, 1957. 177.)

Rousseau nézetei a szabad, közvetett, természetes, gyermeket a középpontba helyező természetes nevelés eszméit tükrözik. Neveléssel kapcsolatos nézeteivel jóval megelőzte korát, kései hatása a reformpedagógiai mozgalmakban, a reformpedagógiákban 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 világosságig.

Az oktatás a gyermeki szellemben rejlő lappangó erőknél a kibontakoztatása, eleven erőkké változtatása. Minden megértés feltétele az, hogy az új ismeret az előzetesen megszerzett ismerethez fűződjék. Az oktatásnak lépésről lépésre, fokról fokra hézagtalanul kell szerinte haladnia. (Fináczy, 1927.) Pestalozzi nagy fontosságot tulajdonít a gyermeki tevékenységnek, amelyet ösztönként kezel. Az oktatásnak figyelembe kell vennie a gyermek egyéni önkibontakozására irányuló törekvését. Az emberi lélekben eleve benne vannak

az erők és ösztönök, a pedagógiának csak kifejlődésükről kell gondoskodnia. Az emberi tudás elemeit kutatva a szemléletet tekintette a tudás alapjának. Az emberben levő természetes lehetőségek, "ösztönök" kibontakoztatásának ki-
tűnő eszköze a munka. Felmerül nála a hasznosság is mint indíték, növendé-
kei számára ugyanis egzisztenciális jelentősége is van a munkának, hiszen fel-
nőtt életükben erre nélkülözhetetlen szükségük lesz.

Iestalozi egyaránt kívánt hatni a fejre, a kézre és a szívre, s e hatás mód-
szertani és eszközi feltételrendszerét a gyakorlatban is kipróbálta.

A tapasztalati pszichológiai szálak

A pszichológia önálló diszciplínává szerveződése előtt a didaktikán belül ta-
lálkozunk már a tapasztalati pszichológiára építő tételekkel, elképzelésekkel is.

Herbart koncepciója

Lerbari (1776-1841) hatása szinte az egész 19. századi polgári pedagógiát
átjárta. Herbart szisztematikus logikai keretbe foglalta a pedagógiai s ezen
belül a didaktikai gondolkodást. A nevelés célját a gyakorlati filozófiából,
1(

eszközét pedig a pszichológiából vezeti le. Nevéhez fűződik a megismerés
ol"tyárraFáük vTzsgátat is: A--rrregisrtiérés folyamatában két fokozat követi
egymást: az elmélyedés és az eszmélkedés. Mindkét fokozaton belül megkü-
lönbözthető nyugvó, statikus és haladci, dinamikus szakasz. A megismerés
folyamatában a statikus elmélyedést felváltja a dinamikus elmélyedés, ezt kei-
veti a statikus, majd a dinamikus eszmélkedés. A pedagógus által irányított
megismerés: a világosság, a képzettársítás, a rendszer és a módszer fokain ha-
lad keresztül, jelentve a megértés, rögzítés, rendszerezés, alkalmazás külön-
böző fázisait. (Herbart, 1932.)

Didaktikai elképzelésének egyik kulcsfogalma az érdeklődésemélet. Töb-
ben foglalkoztak már előtte is az érdeklődés kérdéseivel, de Herbart kísérelte
meg első ízben az érdeklődés mibenlété- t lélektani alapról magyarázni, illetve
az érdeklődéssel foglalkozó különféle felfogásokat egységes rendszerbe fog-
lalni. E téren elért eredménye jelentős, még akkor is, ha az általa alkalmazott
spekulatív, mechanikus, intellektuális lélektan ma már nem tekinthető tudó-
mányos értéknek. Sajátos módon ragadta meg Herbart az oktatási folyamat
és az érdeklődés viszonyát. Véleménye szerint akkor beszélünk érdeklődésről
(il, ha az ember tudása kiegészítésére vágyik, teljesebbé válásra törekszik. Az ok-
tatás közvetlen célja szerinte nem más, mint a gyermek sokoldalú érdeklődé-
sének kialakítása: "Az érdeklődés az egyetlen olyan eszköz, amellyel tartóssá
tehetjük az oktatás eredményét." (Herbart, 1932. 63.) jként hangoztatja,
hogy az érdeklődés szintje, mélysége, sokoldalúsága szoros kapcsolatban van
a tanulók öntevékenységevel. Herbart tehát a gyermek pszichológiai sajátos-
ságait is felismerve, értelmezve próbálja a "Hogyan tanítás" kérdését előtérbe
helyezni akkor, amikor még a pszichológia nem válik önálló tudománnyá.

Diesterweg felfogása

Diesterweg (1790-1866) a "pszichológiai" törvényeken alapuló didaktikai
szabályokat tárta fel. Rousseau után ismét felfedezi a gyermeket, a maga ter-
nészteses gyermeki valóságában., s képzési alapelveit, elképzeléseit a gyermek-
ben rejlő adottságok kifejlesztésére alapozza. Nézete szerint a gyermek élete
nem osztható fel egymástól élesen elhatárolódó korszakokra. Az életkori saját-
osságok figyelembevétele mellett az azonos életkorú gyermekek különböző-
ségére is felhívja a figyelmet. "Vedd figyelembe tanítványaid egyéniségét!"
(Diesterweg, 1900. 199.) "Az egyik gyermeknek jobb a felfogása, a másiknak
az ítélőképessége, a harmadiknak az igazságérzete..." (Diesterweg, 1962.

157.) Képességfelfogása is figyelemre méltó. Nála a képesség lehetőséget je-
lent csupán, ami a nevelési hatások és az öntevékenység útján fejlődhet to-
vább. (Réthy, 1991.) Korszeren értelmezte a tanár-diák kapcsolatot, fellé-
pett a drill és a büntetés ellen. Nincs büntetés ott, ahol a munkát szeretik.
Hangsúlyozta, hogy a tanítónak saját egyénisége szerez tekintélyt, hatalmat,

17
befolyást. Kiképzése megfelelő intézményekben szükséges, értelmiségi léte
pedig elengedhetetlen.

Diesterweg tehát a kit, hogyan tanítás kérdéseit pszichológiai alapon kö-

zelíti meg, és kiegészíti a kik tanítsanak fontos kérdésével.

Értékelméleti irányzat

Willmann (1839-1922) az értékelméleti filozófia alapjairól indulva megteremtette a kultúrpedagógiai irányzatot. Az oktatáselmélet fő feladatának a műveltség átszármasztását tekintette. Szétválasztotta és elemezte a kell (sollen) és a valós (sein) értékeket. Ennek alapján osztályozta tovább az objektív művelődési javakát. Az értékfordozás 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 körébe a természettant, földrajzot és kémiát csatlakoztatta, 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 irányzatot alkotott.

A társadalmi igényekhez igazodó irányzat

A társadalom szükségleteire, igényeire már Comenius, Locke és Pestalozzi is gondolt. Kerscheneiner (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. (Kerscheneiner, 1972. 99.)

Szerinte az iskola legyen olyan munkaközösség kicsiben, mint minden jól működő állam nagyban. Kerscheneinernél a társadalmi igényekhez, a konkrét gyakorlathoz igazodó oktatáselméleti 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.

18

A pragmatista alapú pedagógia vezéralakja Dewey (1859-1952) műveiben a cselekvést tekinti a létezés lényegének. Dewey a 19-20. század fordulóján lílialtlanul dinamikusnak, változónak látta a körülötte zajló amerikai életet. Szerinte a nevelés célja a minden körülmények között cselekedni tudó ember kialakítása lehet; Deweynél a cselekvés a tanulás legfőbb eszköze, sőt a tanulás egyenlő a cselekvéssel. A tanulandó ismeretet a tanulók érdeklődéséhez kell szabni: "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, köznapi tapasztalathoz." (Dewey, 1976. 53.) Dewey szerint a tanulást valóságos életproblémák ösztönzik. Maga a tapasztalat a tapasztalás folyamatában, jelenidejűségében fontos. Az oktatás a tapasztalat folyamatos újjászervezése, rekonstrukciója, transzformálása. Az iskolai tanulás és az iskolán kívüli élet nem válik el egymástól, nála leomlik az iskola és az élet közötti válaszfal.

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 gyermeki természethez igazódó, természetes, közvetett, szabad nevelésen, Pestalozzi-nak a gyermeki öntevékenységen, munkán nyugvó elmélete, Herbartnak a filozófiai és lélektan alapú megismerési és érdeklődéselméleti hogyan tanítási koncepciója, Diesterwegnek a kit, hogyan, kik tanítási kérdésekre fókuszáló pszichológiai alapú didaktikai felfogása, Willmann-nak a mit tanítás kérdését elemző, Kerscheneinernek a milyenre oktatni kérdéseket taglaló koncepciója s Dewey pragmatista, cselekvésen, tapasztaláson nyugvó elmélete folyamatosan járultak hozzá a tudományos elniélet megalkotásához.

A pedagógiát ekkor még főként a spekulativitás, a normatív jelleg dominanciája jellemezte, habár időnként felmerült már az igény a tapasztalatok közvetett hasznosítására is. Mindez teljesen érthető, hiszen először az elméle-

tet kellett megalkotni ahhoz, hogy a gyakorlat változzon. Ez az elmélet pedig csak a felgyült gyakorlati, tapasztalati ismeretek szintetizálásán keresztül születhetett meg.

19

Az oktatáselmélet differenciációjához kapcsolódó,

a különböző társtudományok

eredményeire interdiszciplinárisan építő irányzatok

A pedagógia, így az oktatáselmélet sem önmagába zárkózó tudomány, ma már az "emhertudományok" eredményeinek felhasználása nélkül nem képes a felmerülő elméleti és gyakorlati problémák megválaszolására. Az új, gyorsan fejlődő társtudományokat, interdiszciplináris tudományágakat segéd tudományként használja fel (szociológia, a pszichológia különböző ágai, informatika, kibernetika stb.), jóllehet ezen tudományágak maguk is foglalkoznak pedagógiai kérdésekkel (pedagógiai pszichológia, pedagógiai szociológia, pedagógiai kibernetika stb.). Folyamatosan kiépül az önállósult és differenciálódott pedagógia teljes intézményrendszere (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., 1995.)

A különböző irányzatok egymás melletti léte teszi nyilvánvalóvá a differenciálódás tényét. A legfontosabb változást pedig a po-zitiizmus, az emirikus kutatások előtérbe kerülése jelenti.

Szociológiai irányzat

A szociológiai vizsgálatokban a tények feltárására irányuló törekvések öltenek testet. A pedagógia területén alkalmazásuk ezért is vált oly fontossá a hatvanas évektől, mert a tanítási-tanulási folyamatra ható társadalmi tényezők hatásmechanizmusát, az iskolának a társadalmi folyamatokra gyakorolt visszahatását is vizsgálják tudományos eszközökkel. A szociológiai kutatások többek között elemzik a tanulók szociokulturális háttérét, a tanulóira, tanároira ható társadalmi környezetet, a pályaválasztás társadalmi meghatározottságát, a diákéletminőségét, a kisebbségi lét aspektusait, a tanulók közötti társas kapcsolatokat, a családi hatások szerepét, a különböző szerepvizonylatokban (tanár-diák stb.) folyó kommunikációt. Az iskolát mint szervezetet vizsgálják, egyre inkább elterjesztik a kikérdezés és a szociometria módszerét az iskolai hatások elemzésekor. (Moreno, 1954; Mérei, 1988; Pataki-Hunyady, 1972; Lataki, 1964, 1976; Hegeds-Forray, 1990.)

20

Iszichodógiai irányzatok

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

A pszichológia különböző ágai egyrészt a gyermek közvetlen megfigyelésének, később tesztelésének útját, módját közvetítik a didaktika számára, másrészt az összegyjtött teoretikus, empirikus ismeretek fontos tanulságaival gazdagítják azt. Különösen fontos a személyiség feltárása mellett a kognitív szférára vonatkozó ismeretek s a nem kognitív szféra jellemzése (attitűdök, motivációk), valamint a tanulás pszichológiai elméleteinek kidolgozása s a pszichológiai hatás mechanizmusának elemzése.

A pszichológiára támaszkodva előtérbe került a kinek tanítás kérdése, s a válaszok tudományosan, empirikus kutatási adatokra alapozottan, nem pedig naiv, tapasztalati "pszichológiákként" fogalmazódhattak meg.

Az érzékelés, a figyelem, az asszociáció törvényei, az emlékezet, a gondolkodás pszichológiai vizsgálata iránymutató megállapításokat nyújt folyamatosan a didaktika számára is. Visszavonhatatlanul fontossá válik az iskolákban a tanár és a tanuló személyisége, alkotótevékenysége. Napjainkban a pszichológia legkülönbözőbb ágai hatnak megtermékenyítőleg az oktatás elméletére és egyben gyakorlatára is. A különböző pszichológiai iskolák nézőpontjait is megtalálhatjuk az egyes pedagógiai koncepciókban, így a biológiai-antropológiai, a behaviorista, a pszichoanalitikus, a fenomenológiai, valamint a kognitív pszichológiai irányzatokat.

Napjainkra főként a kognitív pszichológia hatása nagy. Míg a 19. századi változata inkább az introspekcióra építve foglalkozott a mentális folyamatokkal, az észleléssel, emlékezéssel, gondolkodással, problémamegoldással, addig a modern kognitív megközelítés a mentális folyamatokat objektíve vizsgálja. A mentális reprezentáció a tudás szerveződése, a nyelvfeldolgozás, a szövegértés, a tudás hasznosítása, a következtetés, a döntéshozatal területeit teszi elemzés tárgyává. (Eysenck-Keane, 1997.)

A szociálpszichológia a szem.élyközi kölcsönhatás, az interakciók és csoportviselkedés elemzésein keresztül szolgáltat értékes ismereteket az oktatáselmélet számára. Feltárja a viselkedés társadalmi gyökereit, a társas viselkedés szabályszerűségeit, a csoport-hovatartozás hatásait, a kultúra meghatározó szerepét.

A pszichológia tehát a gyermek személyiségének sokoldalú megismeréséhez eszközt, módszert, a hatásformáláshoz pedig elméleti háttérrel nyújt a pedagógia számára. (Vigotszkij, 1957; Nagy L., 1982; Galperin, 1980; Piaget, 1970; Aebli, 1983; Bruner, 1974; Gage, 1984; Kiss, 1978; Mérei, 1976; Kelemen, 1981; Lénárd, 1981; Putnoky-Barkóczi, 1980; Salamon, 1973; Kozéki, 1980; Pléh 1997. Hunyady, 1984; Hunyadyné, 1977.)

21

In formációelméleti, kibernetikai irány

Az információelmélet és a kibernetika a didaktikára való hatását kezdetben a skinneri operáns kondicionálás tanuláselméleti alapjain bontakoztatta ki. 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. (Lumsdaine-Odenbach-Ityelszon-Hochheimer, 1964; Ieszpalko, 1968; Landa, 1966; Kiss, 1973; Takács, 1978.) Maga az oktatástechnológia, a tanítást-tanulást segítő eszközök rendszerének kifejlesztése és a hatékony felhasználás feltételeinek kutatása is innen indult. (Falus, 1980; Falus-Hunyadyné-Takács-Tompa, 1979; Nagy J., 1979; Orosz, 1985; Gyarak-Kiss-Iáthory, 1969.)

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.

Napjaink új fejleménye a távoktatás didaktikájának, valamint a számítógépek, az internet oktatási felhasználásának kidolgozása, elmélete és gyakorlata. (Kovács, 1980, 1992; Mayer, 1988.)

Lingvisztikai, interakciós, kommunikációs irányzat

Egyrészt a nyelv, a tanítás nyelvének szemantikai tanulmányozására, másrészt a verbális és nemverbális tanári-tanulói kommunikáció megfigyelésére, elemzésére irányuló kutatásokat foglalja magában. Az irányzat kutatói az iskolai kommunikációs színtérnek, a tanulócsoporthoz kommunikatív mezőnek tekintik, a tanulást pedig mint interakciót értelmezik.

Az empirikus megfigyelések középpontjába a tanóra kerül, ahol finom, közvetlen megfigyelési módszerekkel próbálják feltérképezni a tanuló és a tanár közötti interakciók lefolyását és hatását. (Flanders, 1970; Medley, 1965; Falus, 1972; Réthy, 1976.)

A kutatás módszere a közvetlen megfigyelés, melyet előre kialakított kategóriarendszerek felhasználásával igyekeznek pontosra tenni.

Az osztálytermi interakció hálózatát, interaktív jellegét elemzik a kutatók, sőt a kommunikáció rejtett síkjainak feltérképezéséről sem feledkeznek meg. (Iluda, 1978; Szabó, 1985, 1993; Zrinszky, 1993; Scherer-Walbot, 1979.)

22

Az oktatáselmélet integrálódásához kapcsolódó irányzatok

Napjainkban az oktatáselméletben az interdiszciplináris ismeretek rendszerének empirikus tapasztalatokkal kiegészült integrációja megy végbe. Az oktatáselmélete, a didaktika integrált multidiszciplinává válik. (Nagy J., 1995.) Az oktatáselmélet a differenciáció megfelelő fázisain keresztülmenve, multi-

diszciplináris elméletté, a gyakorlattal egyeztetett autonóm, folyamatosan fejlődő nyitott tudománnyá vált.

A tanítás-tanulás rendszerszemlélet modellje

A tanítás-tanulás rendszerszemlélet modellálása a tanulásszervezés folyamatának feltárását, az e folyamatban felmerülő hatások, kölcsönhatások elemzését jelenti. A tanítás és tanulás szabályozott rendszer, a szabályozó és szabályozott rendszer között a visszacsatolás folyamatos. A bemenet (input) funkciója a célképzés, az oktatás tartalmának megválasztása, a folyamat (process) a tanuló és a tanár együttes tevékenységét jelenti, a kimenet (output) pedig a tanulási tevékenység eredménye. A visszajelzés (feed back) beépülve a modellbe lehetővé teszi a belső irányítást, önirányítást és önszabályozást. Magában a folyamatban vezérlési és szabályozási tevékenység valósul meg. A rendszerszemlélet az oktatási folyamat szervezettségét, optimalizációját tette lehetővé, a honnan Hová kérdést helyezve vizsgálódásának fókuszába. (Landa, 1966; Nagy J., 1979; I3áthory, 1987; Falus, 1969.)

A rendszerszemlélet megközelítés kutatási stratégiáját nyújtják Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolszky (1989) azáltal, hogy az oktatási folyamat tervezése, szervezése, módszerei, eszközei, az értékelés, a tanár-tanuló kapcsolat és a pedagógiai tevékenység együttes megragadásának empirikus modelljét állították fel.

Az oktatás hatékonyságát segítő irányzatok

A megtanítás, optimális elsajátítás (mastery learning) stratégiai iránya Carroll (1963) és Iloom (1976) modelljükben elsősorban a tanítás és tanulás pszichológiai és pedagógiai változóit írták le. Carroll és Iloom sz szerint a sikeres-tanulás a tanulásra fordított idő és a tanuláshoz szüksége. idő hányadosával felezhető ki. A tanuláshöz szükséges tcot a tanulási képességtől, a tanítás megértésének szintjétől s a tanítás minciségétől tette függővé, a tanulásra fordított időt a tanulási alkalom és a tanuló szorgalma, kitartása határozta meg:

.,r4 23

í

I

i"w

5

1

Iilm ú;y..vélte, .hogy a tanulás eresséét a tanulási feladatök .

egtanulásához szükséges elcizete5 tuca5, motiváco, vallmint tanítás minri-sé;e bfcilyásoljn. A tanulás hatékcmyságát pedig a tanulási teljesítményben, a taxulás ütemében és a további tanulás motivácicíjában lehet szerinte mérni.

Az optimális elsajátítást garantáló tanítási stratégiával (előismeretek biztosítása, a tanulnivalók pontosítása, ütemezése, formatív és szummatív értékelése, egyéni, kiegészítő tanulási idő, motiváció fejlesztése stb.) a tanulók 80-ának megtanítható a kitzött tanítási anyag. Tehát 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 kérdéseggyüttest fejtik ki szisztematikusan.

A megtanítás stratégiájával elért eredményeket a kutatók a metaanalízis módszerével is ellenőrizték. (Kulin-Kulin, 1989.) Ezen elemzések arra hívták fel a kutatcík figyelmét, hogy bizonyos "Robin Hood" effektus jellemzi az op-

timális elsajátítás stratégiáját, azaz elsősorban a gyengébb teljesítmény tanulók számára hatékony, a jó teljesítő tanulcknál befolyásoló ereje csekélyebb. (Csapci, 1978; Petriné-Mészölyné, 1982.)

A kéesség-rnódszer interakciós modell (ATI modell)

Komplex pedagógiai, pszichológiai kutatási irány, először angolszász (Cronbach, 1975; Snow, 1977; Gagne, 1967; Salamon, 1972), majd német nyelvterületen (Flammer, 1978; Schwarzer-Steinhangen, 1975) 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 igazodni 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.: IX. fejezet!)

24

A fejlesztő tréningkurzusok világa

Az empirikus oktatáseméleti valóság, a pedagógiai kutatás sokoldalú feltérképezése, közvetlen megfigyelése eredményeként bontakozott ki 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 kutatásunkra támaszkodó, konkrét célú és megfellelő irányú tréningkurzusok megjelenését is.

Háttérként, első kezdeményezésként akrotanítás elméletét és gyakorlatát (Allen-Ryan, 1969; Falus, 1975) mint a gyakorlatra orientált, hatékony tanárképzés új módszerét, technikáját kell megemlítem Alkalmazásához elsősorban a pedagógiai tevékenységek (kompetenciák) széles területének konkrét és korrekt feltérképezésére volt szükség, majd ezért tevékenységek gyakorlati kipróbálására, kontrolljára a videotechnika adott lehetőséget.

A másik kezdeményezés a már kiképzett tanárok körében szervezett hosszabb-rövidebb tréningek a mindennapos pedagógiai munka hatékonyabbá tétele érdekében. Ilyen speciális tréningkurzuson kaptak felkészítést például a tanárok a tanulók individuális értékeléséhez. (McClelland, 1972; Mehta, 1968; Krug-Hanel, 1976; Dweck, 1975.) A tanulók számára is szerveztek speciális fejlesztő kurzusokat, például a reális önértékelés kialakítására, a gátlások és egyéb pszichés problémák leküzdésére, a hatékonyság növelésére. Tehát a szakemberek egy-egy konkrétan felmerülő tanulási nehézség kiküszöbölését a szociálpszichológiai csoporthatások lehetőségeinek felhasználásával próbálták megoldani. Ehhez az irányzathoz sorolhatók továbbá a napjainkban hazánkban is oly elterjedt, a tanári és a szülői hatékonyság növelését célzó T. E. T., P. E. T. Gordon-féle módszer (1989). E módszer elsősorban az eredményes konfliktusmegoldást, illetve a hatékony kommunikációt szolgálja. Ez az oktatáseméleti irányzat a hatékonyság 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, egyidejleg a negatív emóciókat teljes mértékben kiküszöböli. (Boekaerts-Simons, 1993; Whisler, 1991; Mills, 1991.) A pszichológia különböző ágazataihoz - elsősorban a kognitív pszichológiához és a motivációkutatáshoz - erősen orientáló irányzat, a tanuló kompetenciájának, önbizal-

25

mának, motivációjának fejlesztését tartja fontosnak. A tanulásra való eltökéltség, a tanulási tevékenység, aktivitás megindítása, a feladatok megértése, az ismeretek különböző helyzetekben való alkalmazása elengedhetetlenül fontos feltétele a sikernek. A tanár mindeközben informál, orientál, támogat, egyre önállóbbá tesz, kialakítja tanítványaiban az autonómiát és a szabadságot. E folyamatban igen nagy szerepe van a metakogníciónak, a saját gondolkodásról való "gondolkodásnak". A megoldási stratégiák keresése (emlékezeti előhívás, a feladat analízise), saját koncepció felállítása (a feladat énekesítése, a probléma egyeztetése a gondolkodási megletekekkel) s e közben emocionális (a stressz kikerülése, egyéni interpretációk, a váratlan új szituációkra való felké-

szülés) és tevékenységi (személyes cél, önreguláció, aktivitás, mentális folyamatok összekapcsolása, kezdeményezés, kitartás, felszabadulás, hatékonyság megélése, erőfeszítés) kontrollmechanizmusok kifejlesztése, felhasználása kap fontos pedagógiai szerepet. Az irányzatnál meghatározóak a mentálhigiénés szempontok is.

Osszességében interdiszciplináris ismeretekre támaszkodó, egyéni tanulási programokra építő, empirikusan kikísérletezett, hatékonyságot fokozó stratégia a képesség-módszer interakciós modell. A kit, honnan, hová, hogyan, mivel, jobban, többre kérdések komplex sora állítható fel az oktatás hatékonyságát segítő sokszínű irányzat koncepcióinak vizsgálatára kapcsán.

A curriculáris didaktikai irányzat

A hatvanas évek közepétől a didaktikai közgondolkodásban előtérbe kerültek a gazdaságossági, hatékonysági, teljesítményre orientált szempontok. Jigények jelentkeztek a tantervek és a tantervelmélet fejlesztésére. Az angolszász nyelvterületen a tanterv elnevezésére használt, latin eredet "curriculum" (folyamat) kifejezés jelöli az irányzatot. Az oktatás tartalmának kutatását, elméletének kifejtését és a tananyag fejlesztését tette ki célként. (Robinson, 1967; Heitger, 1970; Bloom, 1957.) Tyler (1949), Bloom (1964), Dave (1969) alapelveire támaszkodva világszerte a tanítási célok pontosítása, feladatokká alakítása, operacionalizálása, az elért tanulási eredmények egzakt értékelésének igénye került a kutatások előterébe, az oktatás hatékonyságának növelése céljából.

A curriculáris megközelítés az oktatás anyagának tudatos tervezését, előkészítését, operacionalizálását, elemzését, kiértékelését vállalja fel, melynek keretében kidolgozzák a tanítási célok taxatív, hierarchikus rendszerét, operacionalizált formáit a kiinduló előismeretek körét, a tanítási-tanulási folyamat hatékony stratégiáit, módszertani-eszközi vetületét, majd a folyamat végén a mérhető tudás ellenőrzésének módjait, formáit, végezetül kiértékelését. A tanulás céljait egyre alaposabban pontosították, osztályozták, s a tanítási-

26
tanulási folyamatot mérhető célokkal irányították, s gyakori visszacsatolások beiktatásával szabályozták.

Az irányzat kis késéssel hazánkban a hetvenes évek elejétől éreztette hatását, s lökést adott hasonló tárgyú kutatásoknak. A pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kutatások Kiss Rád névével fémjelezve már a hatvanas évek elején elindultak. (Kiss, 1961.) Erre a kutatási eredményre is támaszkodhatnak a nemzetközi felmérések, az összehasonlító tantárgyi IEA- (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vizsgálatok, melyek áttörést jelentettek a rendszerszemlélet értékelés terén, mind szemléleti, mind pedig módszertani szempontból. Megkezdődött a tesztfejlesztés és az országos reprezentatív felmérések időszaka: TOF, Monitor. (Báthory, 1983; Vári, 1989.) A pedagógiai mérésekkel kapcsolatos kutatások a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén a hetvenes évek elejétől indultak. A tudás egyszerűbb elemeinek vizsgálatára kidolgozott és széles körű felmérésekkel kipróbált tesztek (Nagy J., 1971; 1972) követték az egyes tantárgyak anyagát lefedő tudásszintmérő tesztek.

A Standardizált témazáró tesztek 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, 1987, 1990), majd az alapműveltségi vizsga előkészítésének munkálatai. Megindult továbbá a tanítandó anyag tudományos fejlesztésének folyamata. (Báthory, 1979, 1985; Ballér, 1982, 1996; Szebenyi, 1990.) Ebből az irányzatból bontakozott ki a nyolcvanas évektől a NAT kidolgozásának igénye és elméleti alapozása. (Báthory, 1989, 1997.)

Napjaink alternatív irányzatai

Az alternatíva nem más, mint választható, választott cselekvési, tevékenységi mód. Két vagylagos lehetőség közötti választást jelenti. Két tényező határozza meg: az alternativitás, mely felkínálja a választható utat, és az autonómia, mely az alternativitás szubjektív feltétele, s a választás lehetőségét jelenti. Ez utóbbi törvényi keretét, lehetőségét az 1985., illetve 1993. évi közoktatási

törvény biztosítja (az iskolaalapítás szabadsága, a strukturális szabadság, az iskolák autonómiája, a helyi programkészítés és a helyi tananyagkészítés lehetősége, kötelezettsége).

Az alternatív iskolák civil kezdeményezésre létrejövő iskolák, melyek a kötelező iskolai idő egészére vagy valamelyik szakaszára kínálnak a "tömeg-oktatástól" eltérő speciális tananyagot, szervezeti keretet, módszert, eszközt stb.

27

A választható utakat pedig a reformpedagógiák, valamint az új iskola-koncepciók kínálják. Napjaink iszlamaátalakítási hulláma is a reformpedagógiák felé fordul, annál is inkább, mert azvk igazi kipróbálására, hatásuk elemzésére a két világháború között fellelhető vérszegény kísérletekhez (Burchard, 1987) eltekintve ez idáig igazán nem volt mód. Egyidejleg kiemeljük, hogy napjaink oktatásméleti fejleményei nem indokolják a reform, a megreformálás olyan szükségességét, mint a reformpedagógiák születésekor. A törvényi lehetőségekkel élve kibontakozási színes paletta, az azóta, akár a reformpedagógiák kezdetére keletkező újabbnál újabb iskolakoncepciók is kínálhatók, alternatívaként szerepelnek.

Azok a pedagógiák, amelyeket reformpedagógiáknak hívunk, társadalmi, pedagógiai mozgalomként a múlt század második felétől bontakoztak ki. Közös vonásuk a markáns társadalmi, tudomány- és iskolakritika.

Az első reformkísérletek már megtalálhatók a dán szabad iskolákban, melyek Grundvig és Kold kezdeményezésére, független, szabad magániskolákként, szülői kezdeményezésre 1844-től alakultak, s a "kéz és szellem" együttes nevelésére vállalkoztak. (Rühlig, 1991.) Az iskolaalapító Tolsztoj 1849-ben (Jasznaja Poljana) elvet mindenfajta kényszert az iskolában, s a természetesség elve szerinti, természetes életkörülmények közötti nevelés fontosságát hangsúlyozta. A századforduló tájékán egymás után alakultak ki. a modern oktatási elképzelések, így a pragmatista (Dewey), az experimentális (Lay, Neumann), a funkcionális (Claparède) nevelési koncepciók, melyek elsősorban Rousseau, Bergson és Nietzsche filozófiai, illetve pedagógiai nézeteire támaszkodtak. (Chmaj, 1969; Buzás, 1967; Vág, 1985; Nagy S., 1.988; Lienner-Kern, 1.993.)

A társadalom, a kultúra és az iskola jobbítására törekvő reformpedagógia az új felnövekvő generáció segítségével, egy jobb társadalom megálmodásával a maga korában progresszív volt. Fordulatot jelentett, hogy a gyermek kognitív erőinek fejlesztése mellett, néha helyett, az érzelmi és gyakorlati kompetenciák kialakítását tűzi ki célként. Ugyanakkor tudjuk, hogy az ismeretszerzés csak korlátozott mértékben folyt ezekben az iskolákban, s a kultúrjavak minimalizált köre került közvetítésre. Az egyéni szükségletek túlhangsúlyozása következtében az irányított, értékorientált, tudatos hatások háttérbe szorultak.

Az alternatív pedagógiák másik nagy csoportjába az iskolai kísérletek, kísérleti iskolák, a hetvenes évektől kibontakozási új iskola-koncepciók tartoznak:

Ide sorolható például Gáspár László szentlőrinci iskolakísérlete, a szolnoki Varga Katalin Gimnázium, Winkler Márta Kincskereső Iskolája, a törökbálinti Zsolnai József-féle Kísérleti Talános Iskola, Loránti Ferenc komprehenzív iskolája. További számos alternatív iskola működik, mint például az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola, a Rigers-, a Jungianus Életfa Iskola, a Mustármag stb. Mindezek az új célok-

28

kal, tananyaggal, szervezeti keretek között működő iskolák napjainkban is alternatívát kínálnak.

Az alternatív pedagógiák a célok, a struktúra, az oktatási tartalom, a szervezeti formák, a módszerek, az eszközök tekintetében különböző sajátosságokat, több-kevesebb eltérést mutatnak.

Az iskolák filozófiai fiájában, szellemiségében, kitűzött céljaiban mutatkozó alternativitás

A reformpedagógiák, alternatív pedagógiák eszmei gyökerei különbözőek, más-más módon fogalmazzák meg az iskola szellemiségét. Eltérő, a vallás-, a

hit-, a világ- és az emberképfelfogásuk. Montessori például az embert a kozmikus világ részének tekintette, Steirier emberképe az antropozófia, a nyugati és keleti istenhitek ötvözete. Freinet szerint az ember önmagát alakítja. Az egyén és a közösség viszonyának inégítelésében is különböző nézeteket vallanak. (Réthy, 1997.) Az alternatív iskolák nem normatív jellegűek, értékek interiorizálását tűzik ki célként, hanem értékre-la-tivista módon a gyakorlatra, a tanulói szükségletekre, egyéni sajátosságokra orientálnak. Az intellektualizmus helyére a gyakorlati tapasztalat kerül. A tanulók életszer körülmények között tevékenykedve juthatnak konkrét tapasztalatokhoz, melyek alapján önállóan vonhatják le maguk számára a következtetéseket, tanulságokat. Széles tevékenységrendszer felkínálása, e tevékenységek sokoldalú ösztönzése, motiválása, a tanulók aktivizálása kap nagy szerepet a tanítás-tanulási folyamatban. A pedagógiai folyamatok, a tanítás-tanulás szabályozása közvélemény által indirekt, esetenként szabad. Az alternatív iskolák céljait illetően abban megegyeznek, hogy a gyermeki személyiségre koncentrálnak, a gyermek érdeklődésének, szükségleteinek; igényeinek kielégítésére törekuszenek. Ebből kifolyólag az iskolában háttérbe szorul a pusztán ismeretközvetítés, általában a tudás szokványos értelmezése, az intellektuális, verbális hatás, helyette elsősorban affektív és effektív célok (szociabilitás, empátia, tolerancia, autonómia) kerülnek előtérbe. (Rogers, 1986. l-umánisztikus iskola.) Az alternatív iskolák szellemisége általában li-

2

berális, 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 gyermek másképp" ideológiája a Freinet- (1982) pedagógiában, a biológiai-antropológiai koncepció a Montessori- (1978) iskolákban, a cselekvő, alkotó gyermek képe a Petersen-iskolákban, az ismeretek életszerűsége a Dalton-terv alapján működő iskolákban, a személyiségben rejlő lehetőségek legteljesebb kibontakoztatása a Rogers- és a képességfejlesztő Zsolnai-féle iskolákban.

29

Alternatívitás az iskolák struktúrájában

Az új szellem oktatás nem folyhatott már a poroszkaszárnyákhoz hasonlító iskolaépületekben. A természetközelség, a különleges architektúra, a nagy, tágas terek, a kialakított zövezetek teszik az iskola épületét a gyermekek számára bensőségesé.

A legszembetűnőbb változás, hogy az új iskolai épületek egy részében nem található hagyományos osztályterem, pad sor 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 konyha. Változatos képet nyújt az osztályok és a tanórák teljes és/vagy részleges felbomlása, illetve megőrzése, az iskolakezdés éve, az oktatás időtartama.

A Waldorf-iskola 12 osztályos, egységes rendszer, mely az óvoda (4-7 év) után, biológiai, pszichológiai megfontolásokból 7 éves korban kezdődik. Az osztálytanító saját maga választja ki tanítványait előzetes beszélgetések, megfigyelések alapján.

A Montessori-óvoda 2,5-6 éves kor között működik, az iskola 6 éves kortól szerveződik, a módszer maga 6-10 éves gyermekek számára igazán kidolgozott. Érdekeség ugyanakkor, hogy például Hollandiában Montessori-középsiskolák is vannak. Montessori-óvodák, -iskolák vegyes csoportokkal - és egyben osztályokkal - működnek, megvalósítják az integrált oktatást (a foglalkozásoknak az épekkel való együtt tanítása).

A Petersen-iskolák (ena Plan) négyéves korban kezdődnek, s heterogén életkorú csoportokkal dolgoznak. (A 4 törzscsoport: 4-6, 6-9, 9-12, 12-14 éves gyermekekből áll.)

A tanári szerep teljesen megváltozik. Megszűnik a tekintélyelvűség, a tanárok, tanulók közötti távolságtartás, elkülönülés, a kommunikáció irrever-

zibilitása, a közvetlen, direkt vezetés. A tanár a tanulók munkájának szervezője, az ehhez szükséges infrastruktúra biztosítója, permanens segítségnyújtás, támogatás, tanácsadás válik elsőrendű feladatává.

Az iskolákban új formát ölt a tanárok 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.

30

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 tevékenységi és fázisválasztási kínálatú.

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 feladatcsomagot, 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 (Jena Plan). Projektek (életszer, komplex témák) alapján dolgoznak a Dalton-tervben, a tananyag témák szerinti tömbösítése folyik az epochális képzés keretében a Waldorf-iskolákban (egy-egy témakörben teljes az elmélyedés). Itt a zene (furulya, ének, kórus) és a tánc is fontos szerepet kap.

A Waldorf-iskolában az első évtől két idegen nyelv tanítása folyik, mondókák, versikék segítségével, a cél a helyes kiejtés elsajátítása. A szabad szövegalkotás módszerével már első osztálytól találkozhatunk a Freinet-iskolában.

A szervezeti formák alternativitása

A szervezeti formákat illetően is a legkülönbözőbb megoldások lehettek fel a hagyományos keretek között folyó frontális osztálymunkától (Waldorf-iskola) az individualizált tevékenységrendszerig (Montessori-iskola); az egyéni 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.

Összességében az indirekt tanári vezetés, a tanulók aktivizálása, az önkibontakoztatásra való erőteljes készítés 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, felfedező, kutató

31

tevékenységek, a kezdeményezés nagy szerepet. Előtérbe kerül a játék, az önkifejezés, a mozgás, a tánc, az élményszerűség, fontossá válik a szabad partnerviszony kiépítésére, a tanulói kezdeményezésre, együttműködésre, aktivitásra, önállóságra való törekvés.

Dramatizálással dolgozzák fel a különféle történeti, irodalmi témákat, szabad teret engedve az intuíciónak. A természetközelség, a természetesség nagy szerepet kap. Az ünnepek fontossága kiemelkedő jelentőség (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 iskolákból - az osztályozással egyetemben - a bukás kikerül, 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 kör, szabad polcokon elhelyezett, bármikor elérhető, a
mindenkori igényeknek megfelelő eszközökkel találkozunk a reformiskolák-
ban. 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 kü-
lönöző egyéni feladatlapokkal, kártyákkal és iskolai nyomdával dolgozik, a
Waldorf-iskola pedig a "mesterséges" audiovizuális, számítógépes eszközöket
teljesen kiiktatja, s a természetes tárgyak alkalmazásával oktat.

Az egykönyvség helyett a sokkönyvség, speciális könyvek, feladatla-
pok, programok, jól felszerelt könyvtárak, laboratóriumok, melyek képezik
az alternatív iskolák infrastruktúráját.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az alternatív iskolák többsége
nem elméleti koncepciók kidolgozására, hanem hatékony gyakorlati utak ke-
rcsésére vállalkozott. A hangsúly a kiker, hogyarr, milyen szellemben, jobban,
másként kérdésekre tevődik át.

Napjainkra az iskolák autonómiája a nem alternatív iskolákban is tág te-
ret biztosít az önálló kezdeményezéseknek, mcdot 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 túlhaladtak azok a tanulásfelfogások,
amelyekre épülnek, mások szerint egyoldalúak, induktív ismeretelsajátításra
épülnek, a "hivatalos" tantervekhez való kapcsolatuk "barátságtalan", nem ve-
szik figyelembe a napjainkra lezajlott változásokat a curriculumban. Összes-
32

ségében azonban úgy gondoljuk, hogy az alternatív pedagoiák napjainkban
még valós igényt elégítenek .ki, mást, néha többet (a különböző képesség,
nevelési igény gyerekekhez való alkalmazkodásban, fejlesztésben), néha ke-
vesebbet (a tananyag, a diszciplínák elsajátításában) nyújtanak.

Az alternatív pedagógiák napjainkban hatnak, befolyásolnak vagy "csu-
pán" versenyhelyzetet teremtenek. Nem különülnek már el olyan élesen a
"hagyományos" és "alternatív" iskolák, és talán a pedagógiák sem. Bár a ha-
gyományos iskolák nem mondanak le - és nem is mondhatnak le - arról,
hogy a tudományos diszciplínákat közvetítsék, ellenben módszereik, eszkö-
zeik, határfokuk változik, egyre hatékonyabbá válik. (Carpay, 1994.)

A posztmodern irányzat

A nyolcvanas évektől a modernitás ingája kilendült az abszolút igazságtól a
relatív felé. A posztmodern mint áltlánQs .él .ézés, szellemi áramlat az
amerikai és nyugat-európai országok pedagógiájára nagy hatást gyakorolt.
A nevelés-oktatás valóságában ugyanis olyan mélyreható változások mentek
végbe, melyek fokozták az elbizonytalanodást. A korábban soha nem ismert
méreteket öltő pluralizálódás és individualizálódás, a "taradicionális" gyer-
mekkor megszűnése, felcserélődése a "media"-gyermekkorra, tradícióvesztés
a családban, mind, mind csak a bizonytalanságot fokozta. Törvényesült tehát
a pedagógiában a bizonytalanság.

A posztmodern a pedagógiában minden elméletet megkérdőjelez, minden
bizonyosságtudatot" elvet főleg az átfogó koncepciók terén. Tagadja az

"
igazság és értékmonopóliumok" létét. Lemond a feltételezett egészlegesség-

"
ről, a nevelés "mindenhatóságába" vetett hitről. llítja, hogy egyik pedagógiai
törekvés sem értékesebb a másiknál, a jelen és a jövő között nincs többé a
múltból származtatott megbízható folyamatosság. Az egész személyiség kép-
zése helyett a részterületekre kíván hatni (mikrológia - posztmodern didak-
tika). Elsősorban tapasztalatra építő oktatást jelent, amely főként bemutatás-
ra, fantáziára, belső lelki életre, átélésre, erős befolyásoltságra, szemantikus
orientációjú tanulásra koncentrál, középpontjában a szocializációval.
Nem új kelet az a nézet, amely szerint az emancipatorikus-kritikus ne-
veléstudomány nem tudja beváltani ígéreteit. A modernizálási törekvések ku-

darcba fulladtak. (Göstemeyer, 1994.) A modernizmushoz való különböző viszonyt fejezi ki ez a korántsem egységes áramlat. gy annak teljes tagadását, és/vagy folytatását is tükrözheti. A modernizmussal való szembenállásáról olvashatunk Schirlbauer munkájában.

33

Napjaink úgynevezett "modern" didaktikájának szisztematikus kritikájához kiinduló új áramlat ez, tnyet az oktatási elmélet és gyakorlat markáns híralata a többszörösen "megjavított" oktatási rendszerben való csalódottság hívott életre. Az iskola a híralatok szerint csak felületesen szocializál, félig megértett ismereteket közvetít, a reformpedagógiák elemeinek beszrődése miatt igénytelenség uralja. Mivel a reformpedagógiák a gyermek szükségleteire és tapasztalataira építenek, az irányzat képviselői szerint "önvesztő" pedagógiák (Schirlbauer, 1992), azaz az elmélet és a tudás megrágalmazását, az akarat és a tevékenység elöcsalogatásának ritualizálását okozza. A nyitott curriculum - amely a kultúrát minimalizálja - mindazonáltal az életre sem készít fel, pusztán a gyermeki szükségleteket favorizálja, glorifikálja, s rendkívül káros. Így csak egy út maradhat a pedagógia számára: a posztmodern, mely akár jelentheti a megújított, a hagyományos értékekre alapozott didaktika rehabilitációját 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 mellőzni kíván.

A posztmodern rokonságot mutat más pedagógiai válság és radikális kritikai elméletekkel, az antipedagógiával. (Zrin.szky, 1997.) Iván Illich 1971-ben megjelent könyvében hirdeti meg az iskolátlanított társadalom programját, az iskolák leépítésének stratégiáját, az intézményes nevelés eltörlésébe látva a jövő útját. Neki és követőinek az iskolával szembeni vádpontjai a következők: az iskola lerombolja a tanulók kíváncsiságát, megakadályozza gondolkodásuk originalitását, korlátozza önállóságukat, érdeklődésüket, helyetté infantilizál, lehetetlenné teszi az autonóm személyiség kifejlődését, s újratermeli a társadalmi egyenlőtlenséget.

A tnozzalomná vált irányzat az antipedagógia, mely szerint nem lehet a jövőnek nevelni, a pedagógiailag tervezett nevelés nem éri el a remélt célokat, ehelyett kalkulálhatatlan mellékhatásokat provokál. (Zrinszky, 1991; Vincze, 1991; I3álint-Gttbi-Mihály, 1980.) Később már "fekete" pedagógiaként emlegetik az intézményes nevelést, s szerintük az iskola mint totális intézmény megheteítő hatásít lélekgyilkolást visz végbe. Végső konklúzió, le kell mondani a nevelés minden formájáról, mert az csak akadályozza a gyermek ősi, eredeti erőinek kibontakozását.

Veszedelemes tévútként értékeljük az antipedagógia tételezéseit, melyek a nevelés, az iskola minden formáját a gyermek elleni merényletnek minősíti. Szerintünk c nézetrendszer nem jelent önálló oktatáselméleti koncepciót, hanem a túlszabályozott, rosszul működő iskolák ellenhatásaként a hogyan ne helyett a sehogyanse nézetét hirdeti meg.

34

Elmélet kontra gyakorlat

A 20. században az elmélet és a gyakorlat ijesztő divergenciájának vagyunk taní. A pedagógia megpróbálkozott megteremteni a maga tudományosan rendszerezett multidiszciplináris elméleti rendszerét, a kutatók egyidejleg folyamatosan feltárták azokat a problémákat, amelyekkel a pedagóga gyakorlat küszködött. Mégis az oktatás mlagválságával összefüggő súlyos kérdés az iskola működésének alacsony hatásfoka. Az újabb és újabb elméletek ugyanis vajmi kevésbé hatottak, hatnak a gyakorlatra. A multidiszciplináris oktatáselmélet - mely elméleti és alkalmazott, kísérleti, fejlesztő, gyakorlati pedagógia egyidejleg - sem képes megoldani a felmerülő problémákat. Az elmélet és a gyakorlat elszakadásával, különválásával, önálló életet élésével találkozhatunk lépten nyomon.

Az elméleti alapvetések, elképzelések, megállapítások, tételek, elvek for-

májában, a legjobb szándék ellenére is "ünnepnapiak" maradnak mindaddig, míg 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. (Carpay, 1994.) Vajon van-e még esély a két szint integrálódására, vagy a köztük levő szakadék tovább mélyül? Létezik-e "érvényes" paradigma, melynek explicitté 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.

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

Vitatható és egymással is vitatkozó elméleti és gyakorlati kérdéseket, dilemmákat vetettünk fel az oktatáselméleti irányzatok tárgyalásakor. Mindezzel az eligazodást és a kritikai állásfoglalást együttesen szerettük volna szolgálni. Az oktatáselméleti irányzatok történeti kialakulása, változása, fejlődése, integrációja, párbeszéde nem egy lineáris folyamat eredménye, hanem a különböző felfogások váltakozása, egyiknek a másiktól való kifejlődése, illetve párhuzamossága.

35

Irodalom

- AEBL, H. (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Klett-Cotta, München.
- AGÓCS BÉI, A (1993): Mária Montessori. Szakdolgozat. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék. Konzulens tanár: Réthy Endréné.
- AI..EN, W.-RYAN, K. (1969): Micro-teaching. Addison Wesley. Reading. Mass., Stanford.
- BBOŠIK ISTVN-MEZEI GYULA (1994): Neveléstan. Telosz Kiadó, Budapest.
- BLINT MRIA-GUBI MIHLY-MIHLY OTT (1980): A polgári nevelés radikális alternatívái. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BAI.LÉR ENDRE (1978): Tantervelmélet és tanítási reform. Tankönyvkiadó, Budapest.

36

- BALLÉR ENDRE (1982): A nevelési-oktatási folyamat célrendszere és tervezete. In: Pedagógiai Kézikönyv. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- IiALLÉR ENDRE (1982): Tantervelmélet és iskola. Pedagógiai Szemle, 3.
- I3ALLÉR ENDRE (1997): Oktatás. In: Pedagógiai Lexikon III. kötet. (Szerk.: Báthory Zoltán-Falus Iván) Keraban Kiadó, Budapest, 13-14.
- BARKCZY II.ONA-PUTNOKI JEN (1980): Tanulás és motiváció. 2., javított, bővített kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BTHORYZOLTN (1973): 7 standardizált tantárgyteszt. OPI, Budapest.
- BTHORY ZOLTN (1979): A feladatelemezési módszer alkalmazása a tantervi értékelésben. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1977. Akadémiai Kiadó, Budapest, 186-216.
- BTHORY ZOLTN (1987): A tanári önállóság és a tananyag. Pedagógiai Szemle, 7-8.
- BTHoRY ZoLTN (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BENDA JZSEF (1991): Humanisztikus kooperatív tanulás. In: Lukács Péter (szerk.) (1992): Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon. OKI, Budapest.
- BENNER, D.-KEMPER, H. (1993): Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik Fernuniversität. Hagen.
- BESZPALKo, V. P. (1968): Információs pszichológia és didaktika. Tankönyvkiadó, Budapest.

- BIELEFELD, E. G. H. (1992): Didaktik und Dogmatismus, Ein Aspekt didaktischer Wissenschaft. Pädagogik und Schulalltag 3. 47.
- BI,OOM, B. S. (1957): Taxonomy of Educational Objectives Cognitive Domain McKay II. New York etc.
- I3I.oom, B. S. (1976): Humán characteristics and school learning. McGraw-Hill Book Co., New York etc.
- BOEKAERTS, M.-SIMONS, P. R. (1993): *Leren en instructie*. Dekker van de Vegt, Assen.
- BRUNER, J. S. (1974): *j utak az oktatás elméletében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BUDA BÉLA (1978): *Az empátia - a beleélés lélektana*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BURCHARD ERZSÉBET (1987): *Visszaemlékezéseim Montessori-módszer magán- és magán- "népiskolámra"*. Pedagógiai Szemle, 12.
- BUZS LszLó (1967): *Az "j Iskola" pedagógiája*. Pedagógiai Közlemények. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CARPAY, J. A. M. (1993): *Didaktycseszkije modeli i probléma obucsajuscsej diszkusszű, Voproszi Pszihologü 4. 20-26.*
- 37
- CARnAY, J. A. M. (1994): *Nyekotrije vvodnije zamecsanyija k ponyjatyiju kommunikatyvnoje szopernycsesztvo sz tocski zrenyija tyeorü obucsenyija*. Kézirat, Szabadegyetem. Amszterdam.
- CARROI.t., J. B. (1963): *A Model of School Learning*. Teacher College Research. 64.
- CHMAJ, L. (1969): *Utak és tévutak a XX. század pedagógiájában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- CI.AnARÉDE, E. (974): *A funkcionális nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- COntENIUUs, J. A. (1970): *Részletek az "Egyetemes Tanácskozás" cím mből*. Ford.: Waczulik Margit, Magyar Pedagógia, 4.
- COMI.NtUS, J. A. (1992): *Didactica Magna, Halász és fiai kiadása*, Pécs.
- COOMI3S, P. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CRoNIACH, L. J. (1975): *Beyond the two disciplines of scientific psychology*. American Pszichológia, 30.
- CRONiACH, L. J.-SNOW, R. E. (1977): *Adaptitudes and instructional methods*. Irvington., New York.
- CsAP BEN (1978): *A "mastery learning" elmélete és gyakorlata*. Magyar Pedagógia, 1.
- CSAu BEN (1993): *Tudásszintmérő tesztek* In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- DEWEY, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Pedagógiai Források. Tankönyvkiadó, Budapest.
- DIESTERWEG, ADOI.F (1900): *Válogatott mvei*. Fordította és jegyzetekkel ellátta: Bányai Jakab és Rédl Ferenc. I. kötet. Pleitz kiadás, Nagy-Becskerek.
- DIESTFRWEC, F. A. W. (1962): *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften Ausgewählt und Eingeleitet*. Von Franz Hofmann. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- DWEcK, C. S. (1975): *The role of expectations and attributions in the alleria-tion of learned helplessness*. Journal of Personality and Social Psychology, 31.
- EYSENCK, M. W.-KEANE, M. T. (1997) *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FAI.US IvN (1969): *A visszacsatolás problémája a didaktikában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FAI.US IvN (1972): *A tanári hatékonyságról és a tanárképzésről*. Pedagógiai Szemle, 12.
- FAI.US IvN (1975): *Mikrotanítás*. OOK, Veszprém.
- FAI.US IvN (szerk.) (1980): *Oktatástechnológia*. Tanulmánygyjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FAI.US IvN (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- FALUS IVN-GOLNHOFER ERZSÉBET-KOISCHY BETA-M. NLOASI MRIA-SZ(-
KoLSzKY GNEs (1989): A pedagógia és a pedagógusvk, Egy empirikus
vizsgálat eredményei. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FALUS IVN-HUNYADY GYRGYNÉ-TAKC:S ETE:L-TOMPA KLRA (1979): Az
oktatócsomag, Tankönyvkiadó, Budapest.
- FINCZY ERN (1906): Az ókori nevelés története, Hornyászkly Viktor Könyv-
kiadó, Budapest.
- FINCZY ERN (1926): A középkori nevelés története. Hornyászkly Viktvr
Könyvkiadó Mhely, Budapest.
- FINCZY ERN (1935): Didaktika. Studium, Budapest.
- FLNCZY ERN (1927): Az újkori nevelés története. Királyi Magyar Egyetemi
Nyomda, Budapest.
- FISCHER, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen
Pdagogik. St. Augustin.
- FL.AMMER, A. (1978): Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Un-
terrichtsmethoden - eine zerroneue Hoffnung. Madl, H. Krapp. (Hrg.)
Schuleingangsdiagnose Hogrefe, Göttingen.
- FLANVERS, N. A. (1965): Teacher Influence Pupil Attitudes and Achievement.
V. S. Department of Health Educational und Welfere U. S. Governve-
ment Printing Office of Education, Washington.
- FLANDERS, N. A. (1970): Analyzing Teaching Behavior. Addison Wesley.
Reading. Mass.
- FREINET, C. (1982): A Modern iskola technikája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FUCHS, W. R. (1971): Az új tanulási módszerek. Közgazdasági és Jogi Kiadó,
Budapest.
- GAGE, N. L.-BERLINFR, D. C. (1984): Educational Pszichológia. 3. ed. Hough-
ton Mifflin Co., Boston.
- GAGNF, R. M. (1967): Learning and individual differences. Merill Books,
Columbus, Ohio.
- GALPERIN, P. JA. (1980): A pszichológia tárgya. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GoLNI-LoFER ERzsFBFT (1990): Pedagógiai irányzatok Magyarországon 1945
és 1948 között. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Budapest.
- GoRuoN, T. (1989): A tanári hatékonyság fejlesztése. A T. E. T. módszer.
Gondolat Kiadó, Budapest.
- GoRvoN, T. (1990): A szülői eredményesség tanulása, Gondolat Kiadó, Bu-
dapest.
- GÖSTEIVLEYER, K. F. (1994): Van-e pedagógia a modernizálás után. A dogmatiz-
mus és pluralizmus prohlémakörének áttekintése. j Pedagógiai Szemle, 10.
- GYARAKI FRIGYES-KISS RPD-BTHORY ZOLTN (szerk.) (1969): A progra-
mvzott oktatás. Eredmények és feladatok. OPI, Budapest.
- HALsz GBOR (1991): j oktatáspolitikai koalíciók. Magyar Pedagógia, 1..
- HALL, G. S. (1974): Az amerikai iskoláról. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 39
- HECKHAUSEN, H. (1974): Leistung und Schancengleichheit. Hogrefe, Göttingen.
- HEITGER, M. (Hrg.) (1970): Zur Problematik wissenschaftstheoretiscner
Voraussetzung der Curriculumforschung. Bochum.
- HEGEDS T. ANDRS-FORRAY R. KATALIN (1990): A cigány etnikum újjászüle-
töben. Akadémiai Kiadcí, Budapest.
- HEREART, J. F. (1882): Pedagógiai elc5adások vázlata. Kisdednevelés, 62.
- HORVTH MRTON (szerk.) (1993): A magyar nevelés története II. Budapest.
- HUNYADY GYÖRGY (szerk.) (1973): Szociálpszichológia. Gondolat Kiadó, Bu-
dapest.
- HUNYADY GYÖRGY (1984): Sztereotípiák a változó közgondolkodásban. Aka-
adémiai Kiadó, Budapest.
- HuNYADY GYÖRGYNÉ (1977): Kollektivitás az iskolai osztályban. A közösségi
beállítódás strukturális meghatározói. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- IIVIRE SNDOR (1928): Neveléstan. 2. kiadás. Studium, Budapest.
- KELEuIEN LSzLó (1981): Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KERN, W. (1992): Zur Reformpädagogik - Reception in den alten Bundeslan-

- dern Ohasen, Funktionen, Probleme. Pädagogik und Schulalltag 2. 47.
 KERSCHENSTEINER, G. (1972): A munkaiskola fogalma. Tankönyvkiadó, Budapest.
 KEY, E. (1976): A gyermek évszázada. Tankönyvkiadó, Budapest.
 KISS RPD (1973): A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, Budapest.
 KISS RPD (1978): Mérés, értékelés, osztályozás. Tankönyvkiadó, Budapest.
 KLINGERG, L. (1992): Herbart über "Pädagogischen Takt". Pädagogik und Schulalltag, 4. 47.
 KOVCS ILNIA (1980): Levelező oktatás - távoktatás. FPK, Budapest.
 KOVCS ILNIA (1992): Távoktatás Magyarországon 1970-ig. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
 KOZÉKI BÉLA (1980): Motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 KOZÉKI BÉLA (1985): Személyiségfejlesztés az iskolában. Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
 KUT.IN, J. A.-KULIN, C.-L. (1989): Meta-Analysis in Education. International Journal of Educational Research, Volume 13. 3. Pergamon Press, Oxford etc.
 LANIA, L. N. (1966): Pedagógia és kibernetika: A modern technikai eszközök szerepe a pedagógiában. TIT Szegedi Nyári Egyetem, Szeged.
 LÉNDR FERENC (1981): Emberismeret a pedagógiai munkában. Tankönyvkiadó, Budapest.
 LOCKE, I. (1914): Gondolatok a nevelésről. Szerk.: Kornis Gyula. Pedagógiai Könyvtár, Katolikus Középiszkolai Tanáregylet, Budapest.
 LOCKE, I. (1964): Értekezés az emberi értelemről I. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 40
 LOST, C. (1992): Peter Petersen und die deutsche Schulreform Acht Überlegungen zur ostdeutschen Schulentwicklung in den vergangenen Jahren. Pädagogik und Schulalltag, 2. 47.
 LUKCS PÉTER (szerk.) (1991): Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon. OKI, Budapest.
 LUMSDAINE, A.-ODENBACH, K.-ITYELSON, L. B.-HOCHHEIMER, W. (1964): Az oktatógép és az oktatás programozása. Tankönyvkiadó, Budapest.
 LYOTARD, J. F. (1987): Postmoderne für Kinder. Wien.
 MAYER R. E. (ed.) (1988): Teaching and Learning Computer programming. Multiple Research Perspective (Hillsdale) 32.
 MCCLELLAND, D. C. (1972): What is the effect of achievement motivation training in the Schools? Teacher College Record 74.
 MEDLEY, M. D. (1972): Early History of Research on Teacher Behavior. International Review of Education 4.
 MÉREI FERENC (1988): Közösségek rejtett hálózata. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
 MÉREI FERENC-BINÉT ÁGNES (1970): Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó, Budapest.
 MÉREI FERENC (1985): Demokrácia az iskolában. Nevelés elmélete és iskolakutatás, IV. évf., 3.
 MÉREI FERENC (1987): Carl Rogers. Pszichológia, 1. 5-19.
 MÉSZROS ISTVN (1982): Mióta van iskola? Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
 MÉSZROS ISTVN (1989): Iskolatörténeti kaleidoszkóp. I-II. kötet. Artemis Kiadó, Budapest.
 MÉSZROS ISTVN (1991): Magyar iskolatípusok 996-1990. OPKM, Budapest.
 MEUMANN, E. (1974): Kísérleti pedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest.
 MIHLY OTT-TRENCSENYI LSZL-VEKERDY TAMS (1994): Alternatív pedagógusképzés - alternatív pedagógiák. Új Pedagógiai Szemle, 9.
 MILLS, R. C. (1991): A New Understanding of Self: The Role of Affect, State of Mind Self-Understanding and Intrinsic Motivation. Journal of Experimental Education, 60. 1. 67-81.
 MITTER, W. (1994): A XXI. század kihívása az egyetem oktatás. j Peda-

gógiai Szemle, 3.

M. NDASI MRIA (1987): Didaktikai irányzatok az NSZK-ban, Magyar Pedagógia, 4.

M. NDASI MRIA (1989): Reformiskolák - életközben. Magyar Pedagógia, 2.

MONTESSORI, MARIA (1978): Az ember nevelése. Tankönyvkiadó, Budapest.

MORENO, J. L. (1954): Fondements de la sociometrie. PUF. Paris. Idézi: Mérei Ferenc (1988).

MÖLLER, CH. (1974): Praxis der Lernplanung. Beltz Verlag, Weinheim. Idézi: Nádasi (1987).

41

NíuAsi MRIA (1990): Látogatás a tübingeni Waldorf-iskolában. Köznevelés, 3.

NAGY JZSEF (1971): Az elemi számolási készségek Tankönyvkiadó, Budapest.

NAY JÓZSEF (1972): A témazárcai tudásszintmérés gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadci, Budapest.

NAC.Y J6zSEF (1979a): Az OOK és a pedagógiai technológia. OOK, Veszprém.

NAC:Y JzSEF (1979b): Köznevelés és rendszerszemlélet. OOK, Veszprém.

NAGY JÖzSEF (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. Kézirat. Szeged.

NAGY LszI.ó (1982): A gyermek érdeklődésének lélektana. (Köte Sándor tanulmányával..) Tankönyvkiadó, Budapest.

NAGY MRIA (1994): Gondolatok a közép-európai tranzitváróban. Uj Pedagógiai Szemle, 3.

NAGY SNDOR (1988): Mába nyúló történelem: A harmincas évek pedagógiai irányjai, Pedagógiai Közlemények. Tankönyvkiadó, Budapest.

NACY SNDOR (1993): Az oktatás folyamata és módszerei. Volosa Kiadó, Budapest.

NÉMETH ANDRS (1993): A reformpedagógia múltja és jelene 1889-1989.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

ORoSz SNDOR (szerk.) (1985): Oktatástechnológia. I-II. OOK, Veszprém.

PATAKI FERENC (1976): Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Kiadó, Budapest.

PATAKI FERENC (1982): Nevelés és társadalom. Tankönyvkiadó, Budapest.

PATAKI FERENC-HUNYADY GYÖRGY (1972): A csoportkohézió. Akadémiai Kiadó, Budapest.

PESTALOZZI, J. H. (1959): Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit? Pestalozzi Válogatott mvei II. Tankönyvkiadó, Budapest.

PETRINÉ FEYÉR JUDIT-MÉSZÖLYNÉ FEHÉR KATALIN (1982): Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban. Pedagógiai Közlemények 23. Tankönyvkiadó, Budapest.

PIAGET, J. (1970): Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pi.ÉH CsAtA (1992): Pszichológiai történet. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pt.HH CSAIia (1997): Pszichológia szócikk. Pedagógiai Lexikon, 200.

PUKNSZKY B.LA-NÉMETH ANDRS (1995): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

RÉTHY ENDRÉNÉ (1977): A tanári magatartás jellemzése a direkt és indirekt reakciók hányadosa alapján. Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszersítésével kapcsolatban. Pedagógiai Közlemények, 18. Szerk.: Nagy Sándor, Tankönyvkiadó, Budapest.

RÉTHY ENDRÉNÉ (1984): Tallózás a nyugatnémet szociálpedagógiai szakirodalomban, Pedagógiai Szemle, 1.

RÉTHY ENDRÉNÉ (1985): A tanulói személyiségtényezők és a pedagógiai eljárások összeegyeztethetőségének lehetősége - egy szertefoszló álom? Magyar Pedagógia, 4.

42

RÉTHY ENDRÉNÉ (1990a): Comenius: Egyetemes Tanácskozás cím munkájának didaktikai tanulságai. Comenius és Magyarország, Magyar Comenius Társaság, Sárospatak.

R, IHY ENDRÉNÉ (1990h): Diesterwegs Wirkung auf die Theorie und Praxis der ungarischen Pdagogik. Berlin Diesterweg - Ehrung 2U0. Geburtstag

- von F. A. W. Diesterweg. Wissenschaftliche Kolloquium, Berlin.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1992): Didaktische Lehren des Werkes von Comenius "De rerum humanarum emendatione consultatio catholica". In: Türen nach Európa. Wissenschaftliche Comenius Tagung Herrnhut.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1991) Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: A tanítók tanítója. Magyar Pedagógia, 2.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1997) A motiváció elmélete és gyakorlata a reformpedagógiában. In: A modern nevelés elmélete. Szerk.: Bábosik István. Telosz Kiadó, Budapest.
- ROBINSOHN, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied.
- ROGERS, C. R. (1986): A személyiség erejéről. Kézirat. Ford.: Lászlóné Gera Éva. In: Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései. Szeged.
- ROUSSEAU, J.-J. (1957): Emil, vagy a nevelésről. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ROZSNYAI AGNES (1990): Rudolf Steiner él. I-II. Élet és Irodalom (ápr. 6. 13.).
- RÜHRIG, P. (1991): "Um des Menschen Willen." Grudvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenerbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Deutsche Studien Verlag, Weinheim.
- SALAMON JENŐ (1973): A gyakorlati problémamegoldás fejlődése 6-14 éves korban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SANTON, G. (1992): Heuristic Models for the Generation of Aptitude-Treatment Interaction Hypotheses. Review of Educational Research, 2.
- SCHERER, J. (1972): Änderungen von Lehrerattribuierung und deren Auswirkungen auf Leistungen auf Leistungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmale von Schülern, Bochum.
- SCHEREIZ, K. R.-WAI, BOTT, H. G. (1979): Nonverbale Kommunikation. Beltz, Weinheim-Basel.
- SCHIRIBATIER, A. (1992): Junge bitternis. Eine Kritik der Didaktik. WUV Universitätsverlag, Wien.
- SCHWARZER, R.-STEIHANGEN, K. (ed.) (1973): Adaptiver Unterricht. München, Kasel.
- SEBESTYÉNNÉ VEISZ ANNA (1995): Az integráció lehetősége és jelentősége a Montessori-oktatási rendszerben. Szakdolgozat. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék. Konzulens tanár: Réthy Endréné.
- SKINNER, B. F. (1973): A tanítás technológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SNYDERS, G. (1977): Irányított nevelés vagy szabad nevelés? Gondolat Kiadó, Budapest.
- SOMOGYI BÉLA (1992): A Freinet-pedagógia Magyarországon. Szakdolgozat. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék. Konzulens tanár: Réthy Endréné.
- 43
- STEINER, R. (1993): A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból. (Második kiadás.) Tótfalusi Tannyomda.
- SZAB LSZI. TAMS (1985): A "rejtett tanterv". Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- SZAB LSZI. TAMS (1993): Minőség és minősítés az iskolában. Keraban, Budapest.
- SZABOLCS ÉVA (1995): Fejezetek a gyermekképzés történeti alakulásából. Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék. Pro Educatione Gentis Hungaria Alapítvány, Budapest.
- SZARKA JZSEF (1973): A polgári pedagógia főbb áramlatai a XX. században. Tankönyvkiadó, Budapest.
- TÖKÉCZKY LSZL (1983): Neveléstörténeti rendszerezési kísérletek a mai német nyelv szakirodalomban. Magyar Pedagógia, 1.
- VG OTT (1985): Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Fejezetek a 20. századi pedagógiai reformtörekvések történetéből. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VRI P. TER (1989): A Monitor-86 vizsgálat ismertetése. Pedagógiai Szemle, 12.
- VEKERDY TAIVIS (1990): A Waldorf-iskola első három évének programjairól. Waldorf könyvek I. Török Sándor Waldorfpedagógiai Alapítvány, Budapest.
- VIDKOVICH TIBOR (1990): Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai

Kiadó, Budapest.

- VtOTSZKIJ, L. S. (1978): Mind in Society. The development of higher psychological process. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- VIKIDL GYUI.NÉ (1993): C. R. Rogers munkássága különös tekintettel személyközpontú megközelítésére és alkalmazására. Szakdolgozat. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék. Konzulens tanár: Réthy Endréné.
- VINCZE LSZL (1991): Appendix neveléstörténeti munkához. A "fekete pedagógia" történetéből. Magyar Pedagógia, 3-4.
- Wr.LScII, W. (1988): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim.
- WHIst.H.K, J. S. (1992): The Impact of Teacher Relationships and Interactions on Self-Development and Motivation. Journal of Experimental Education, 60. 1.
- WII.I.tvIANN, D. W. (1917): Didaktika, a műveltség, művelődés és oktatás elmélete. Ford.: Schütz József. I-II. Budapest.
- ZRINSZKY LszI.ó (1993): Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe. PSZM, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZRINSZKY LSZLŐ (1997): Posztmodern a pedagógiában (szócikk). Pedagógiai Lexikon.
- ZSOLNAI JZSEF (1986): Egy gyakorlatközeli pedagógia. A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig. OKI, Budapest.
- ZSOLNAI JZSEF (1996): A pedagógia új rendszere címszavakban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

44

II. fejezet

Az oktatás társadalmi meghatározottsága

NAHALKA ISTVN

A fejezet témakörei

Az oktatás társadalmi funkciói

A társadalmi egyenlőtlenség következményei, az oktatás szerepe a társadalmi egyenlőtlenségek alakulásában

Rejtett társadalmi hatások az oktatás társadalmi meghatározottságának kialakításában, az iskolarendszert alakító folyamatok, az oktatásirányítás és az oktatáspolitikai

Az oktatás társadalmi meghatározottságának alakulása az ezredforduló Magyarországon

45

Bevezetés

Az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei

Rendszerszemlélet megközelítés

A pedagógia elsősorban olyan rendszerekkel (emberi csoportokkal), illetve olyan rendszerek alapfolyamataival foglalkozik, amelyek a nevelés során alakulnak ki a társadalomban. A pedagógiai történés tehát alapjában véve egy viszony, itt nem az egyes emberrel foglalkozunk (még ha igaz is, hogy az eredmény az egyes emberben ölt testet), hanem egy társadalmi kapcsolatrendszerrel. Világos, hogy a pedagógiai feladatokra (is) alakult emberi csoportok, mint a családok és az iskola, ezer szállal kötődnek a társadalom egyéb komponenseihez. Ez a kölcsönhatás ezen integrációk létének az alapja, ez adja meg funkcióikat, teremti meg létezésük feltételeit. E rendszerszemlélet kiindulópont adja további elemzésünk kereteit.

A tanítás-tanulás jelenségvilágának van egy didaktikai-individualisztikus, egyénre koncentráló megközelítése (Wielemans, 1984), amely természetes módon jellemzi e kötet legtöbb tanulmányát is. Ebben a megközelítésben a tanulás, a személyiség, a tanár-diák viszony, a tehetség, a tananyag, a differenciálás és hasonlóak a fontos fogalmak. A tanítás-tanulás folyamatának elemzése azonban egyoldalú marad, ha csak ez a megközelítés érvényesül, s a vizsgált jelenszféra társadalmi jelentőségét és társadalmi folyamatok általi meghatározottságát elhanyagoljuk. Ezért megfelelő súlyt kívánunk adni a didaktikai-individualisztikus elemzésen túl a társadalmi folyamatok vizsgálatá-

nak.

Az iskola funkcióirak leírása

Ha elemzésünk rendszerelméleti kündulópon.tokat használ, akkor logikus, hogy a tárgyalás középpontjába az oktatás funkcióit állítsuk. E kérdéssel kapcsolatban azonban rendkívül különbözv álláspontok léteztek és léteznek a pedagógiában. Funkcici alatt - a szociológia fogalomalkotását követve - azoknak a tэрzyleges hatásoknak az együttesét értjük, amelyeket egy adott társadalmi részrendszer (irztézmény, csoport stb.) a befoglaló társadalmi környezetére kifejt. A funkció tehát nem azonosítható a céllal, az elvárásokkal, a deklarált feladatokkal. gy például az iskola funkciója nem az, amit a társadalom tagjai elvárnak ettől az intézményrendszertől. Az iskola funkcióit a tár-

46

sadalomban az oktatás hatására ténylegesen bekövetkező folyamatok, változások alkotják.

Az oktatás társadalmi funkcióit szokás felsorolni. Számtalan forrás írja le az oktatás szernélyiségfejlesztő, társadalmi egyenlőtlenségeket növelő vagy csökkerztő, társadalmi mobilitást befolyásoló, munkaerőt "előállító", szociális jelleg, kulturális funkcióit. Az iskola társadalmi funkcióinak megnevezése, felsorolása, elemzése terén azonban nem beszélhetünk egységes tudományos megközelítésről, többféle szemlélet érvényesül egymással párhuzamosan. Ennek az az oka, hogy valójában az iskola funkcióinak felsorolása beláthatatlan nagyságrend feladat. Hiszen az iskola mint fontos társadalmi intézményrendszer a társadalomnak szinte minden más összetevőjével, intézményével, csoportjával kapcsolatban áll, a rendszerelemzés keretei között vizsgálhatcí, hogy milyen kölcsönhatásban áll ezekkel az elemekkel. Vagyis vizsgálható, hogy mindezek formálásában milyen funkciót tölt be. gy bátran beszélhetnénk az iskola gyermekmegőrző, drogmegelőz(i, a bnözés megelőzését elősegítc, a munkanélküliséget fokozó vagy csökkentő funkcióiról, s természetesen még végtelen sok más funkcióról is. A funkcióleírások nyilván abban különböznek egymástól, hogy ezeket a funkciókat milyen absztraktabb kategóriákban, nagyobb csoportokban egyesítik, melyeket emelik ki s tekintik fontosabbaknak. A funkcióleírások tehát a társadalomvizsgálat szempontrendszerétől függnek. Más funkcióleírást ad a pedagógia, mást a szociológia s mást a közgazdaságtan, s még e tudományok keretei között is más és más leírások születhetnek a szemléletmód választásától függően. (Kozma, 19R5. 129-142; Gazscí, 19RR. 24-4R; Mih.ály-Löránd, 19R3.)

A szociológia az oktatás funkcióiról

Az alaposabb megismerés érdekében válasszuk ki - a fejezet jellegének is megfelelően - a szociolöiai funkcióleírást, s elemezzük alaposabban az egyes elemeket. Szociológiai szempontból az iskola egyik legfontosabb funkciója a társadalmi mobilitásboz való hozzájárulás. Társadalmi mobilitás alatt azt értjük, hogy egy adott társadalomban milyen jelleg és milyen mérték az átáramlás az egyes társadalmi csoportok között. Vizsgálhatjuk, hogy milyen az egyéni mobilitás, vagyis az egyes egyéneknek milyen lehetőségeik vannak arra, hogy társadalmi csoportjukból egy másikba lépjenek át. Vizsgálhatjuk a csoportmobilitást, vagyis azokat a társadalmi, történelmi folyamatokat, amelyek egész társadalmi csoportok életfeltételeinek megváltozását eredményezik. Vizsgálhatjuk az egyes emberek életútján belül bekövetkező mobilitást, vagyis az új társadalmi pozíciók elérésének folyamatát egy életúton belül. Elemezhetjük ugyanakkor a generációk közti mobilitást is, amikor az érdekel bennünket, hogy a gyerekek szüleikhez képet mennyire kerülnek át más tár-

47

sadalmi csoportokba. Az iskola első megközelítésben jelentős szerepet játszik a társadalmi mobilitásban, hiszen a megszerzett tudás, a képzettség, az iskolai végzettség közismerten meghatározó abból a szempontból, hogy ki milyen munkaszerepeket vállalhat az életében, milyen helyet foglalhat el a társadalmi ranglétrán. Ez azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy az iskola egyben meghatározó szerepet tölt be a társadalmi mobilitásban. Nem állíthatjuk, hogy mindenki annak mértékében jut különböző társadalmi presztízst jelentő csoportokba, amilyen az eredeti tehetsége, amilyenek az adottságai, mert az

iskola nem a környezetét meghatározó társadalmi folyamatoktól, hatásoktól függetlenül fejti ki tevékenységét. A kérdés e fejezet legfontosabb problémáját, a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai leképeződésének folyamatát érinti, ezért a későbbiekben még részletesen tárgyaljuk.

Az iskola funkcióinak szociológiai elemzése során fontos szerephez jut a társadalmi egyenlőtlenségek alakításában betöltött funkció. 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 jelentősebb távolságával jár együtt). A társadalmi egyenlőtlenségek számos területen jelentkezhetnek, azonban alapvető szerepet játszanak a munkamegosztásbeli, a vagyonbeli, a jövedelmek elosztását meghatározó, az érdekérvényesítési lehetőségekhez kapcsolható és a mveltségbeli egyenlőtlenségek, amelyek természetesen egymástól sem teljesen függetlenek. Ezek az egyenlőtlenségek adott társadalmakban lehetnek kisebbek vagy nagyobbak, s fontos lehet változási folyamataik iránya és nagysága is. Például a 20. század végén Magyarországot a nyugati típusú piacgazdaság kiépítésével párhuzamosan egyre inkább a társadalmi egyenlőtlenségek növekedésének folyamata jellemzi, s ennek hatásaival az iskolának is számolnia kell. Az iskola munkaerőképző funkciója nemcsak a szociológia, hanem a közgazdaság-tudomány vizsgálataiban is fontos szerepet kap. Az iskolai képzés keretei között alakul ki a felnövekvő nemzedék szakmai orientációja, az iskolában sajátítjuk el szakmai tudásunk alapjait, alapképességeit, 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 "szakmaiság" értelmezésének kiszélesedése voltak. Utóbbi alatt értjük a munkaszerepekre való felkészítés során a társadalmi tényezők, a munkaszervezetben jellemző csoport- és csoportközi viszonyok, az együttműködés, szervezés, döntés és konfliktusok szerepének növekedését. Vagyis azt, ahogyan az iskolarendszer munkaerőképzésben a sík szakmai feladatokon túl a munkaszervezetekben való együttélésre is fel kell készíteni a jövő munkavállalóit.

48

Az iskola jelentős szociális funkciókat is ellát. Különösen a szociális szempontból valamilyen hátrányokat elszenvedő gyerekek segítésében, életfeltételeik javításában jelentős ez a szerep (nehéz, az átlagosnál lényegesen rosszabb szociális környezetben nevelkedő gyerekek, különböző veszélyeknek – drog, alkohol, erőszak – kitett gyerekek stb.). A ma már Magyarországon is törvénybe foglalt, nemzetközileg deklarált gyermeki jogok érvényesítésének egyik letéteményese az iskola. Ennek az intézményrendszernek fel kell tárnia s lehetőségeihez mérten enyhítenie kell a gyerekek életében bekövetkező, őket veszélyeztető, jogaik érvényesítését megnehezítő vagy ellehetetlenítő problémákat, illetve hozzá kell járulnia ezen problémák megoldásához. Természetesen a pedagógia számára alapvető jelentősége van, de a szociológia által is tárgyalt funkció a személyiség fejlesztése. A szociológia számára az a fontos kérdés, hogy a társadalmi együttműködésben való részvétel, az érdekérvényesítés feltételrendszerének használata, a csoportokban való mozgás, a munkához, a mvelődéshez, a kultúrához, a politikai intézményrendszerhez való viszony szempontjából milyen személyiségjellemzőket formál az iskola, vagyis hogy milyen állampolgárokat nevel. E funkció elemzésének a fontos szempontjai: a mveltség, a cselekvőkészség, a jogi tudatosság, a vezetés, a kooperáció, a csoport tagja szerepének vállalása, a családban kifejtett tevékenység, egyáltalán a legkülönbözőbb társadalmi szerepek, a viszonyulások, a társadalmi folyamatok szempontjából releváns értékek. Talán ezen a funkción látszik a legjobban, hogy ezen szociológiai elemzés egyes elemei mennyire elválaszthatatlanok egymástól. Jól láthatjuk, hogy a személyiségfejlesztés funkciója jelentős átfedésben van szinte minden más funkcióval. A teljességre törekvés az iskola társadalmi funkcióinak felsorolásában természetesen lehetetlen vállalkozás. Minden funkcionális elemzésnek meg-

van a relevanciája amennyiben megragad egy vagy néhány társadalmi összefüggést, kapcsolatot, kölcsönhatást, s azt igyekszik elemezni. Ezek a törekvések nyilván hasznosak az iskola és a társadalom egésze közötti kapcsolatok, meghatározó viszonyok részletesebb elemzése szempontjából. A funkciófelsorolások azonban véleményünk szerint alkalmatlanok az iskola, az oktatás társadalmi beágyazottságának elméleti megragadására. Elsősorban azért, mert pusztán a funkciók "nevét" adják meg, vagyis azt, hogy az iskola mely társadalmi folyamatok, részrendszerek által befolyásolt, s ő mely társadalmi részrendszerekre és jelenségekre fejt ki hatást. Fentebb már jeleztük, hogy ebben az értelemben az iskola funkcióinak felsorolása egy "végtelen listát" eredményezne, mert az iskola valójában minden társadalmi részrendszerrel és minden társadalmi jelenséggel kapcsolatban van.

49

Az oktatás funkcióinak mélyebb elemzése

A legtöbb esetben a funkciófelsorolások önmagukban képtelenek megragadni a funkciók tartalmát, vagyis azt, hogy ténylegesen milyen az elemzett hatás. Erre tett kísérletet a francia oktatásszociológiai iskola és elsősorban Pierre Bourdieu, amikor az oktatás funkciójának lényegét (most már nem csak a rendszerelemek közötti kapcsolat megnevezésére törekedve) a fennálló társadalmi viszonyok konzerválásában jelölte meg. (Bourdieu, 1978.) Igaz tehát, hogy az oktatás a társadalom minden részrendszerére és folyamatára hat, még ha eltérő erővel is, de ennek tartalma éppen a rendszer adott struktúrájának, egyensúlyi folyamatainak fenntartása. Az iskola tehát konzerváló funkciót tölt be a társadalomban, a szót most értékmentes 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 érthető 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, paradigmája tehát egyenes következménye a rendszerszemlélet leírásnak. Az oktatás olyan belső működése alakul ki, amely megfelel a társadalom adott struktúrája és működés módja feltételeinek, azoknak az uralkodó, domináns tendenciáknak, amelyek elsősorban megbarátazzák a társadalom működését. Ezen a ponton válik számunkra érdekessé a meglehetősen elvont elemzés. Hiszen ez azt jelenti, hogy mindaz, amit tanárként vagy tanulóként a tanórákon vagy az azokon kívüli oktatási formákban teszünk - akár tudjuk ezt, akár nem tudjuk, akár akarjuk, akár nem akarjuk -, nagymértékben az adott társadalmi nagyrendszer részrendszerei, domináns folyamatai, uralkodó elvárásai és értékrendszere által meghatározottak. Az elméleti és történeti elemzés, valamint egy gyakorlatiasabb, a mai kor folyamatait vizsgáló elemzés számára ez jelentheti a paradigmátikus kiindulópontot. Természetesen figyelembe kell venni azt is, hogy a társadalomban jelenlévő folyamatok, elvárás- és értékrendszerek maguk is többfélék, vagyis némi lehetőséget kínálnak a választásra, az orientálódásra.

Az esélyek egyenlőtlensége és az oktatás

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 újratermelés folyamatában valóban tőkeként funkcionáló szellemi, kulturális javaknak a halmaza az iskola tevékenységében jön létre s lesz szétesztva az új generációk tagjai között. Nagyon fontos összefüggés, hogy a kulturális tőke - teljesen ugyanúgy, mint a tőke bármely más formája - társadalmilag meghatározott módon, lényegében a család által birtokolt "össztőke" arányában (beleértve a kulturális tőkét is) osztatik szét a felnőttek társadalmába belépő fiatalok között. Ke-

vésbé rébuszokban fogalmazva: a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező családok gyermekeiknek magasabb szint, hosszabb, tartalmasabb, a pályaválasztásban jobb pozíciók elérését lehetővé tevő oktatást biztosítanak. Az egyenlőtlenségek átörökítődnek, 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, szemben azokkal a társaikkal, akik alacsonyabb társadalmi presztízzsel rendelkező családokba születtek. Hogy ez valóban így van, azt számtalan oktatásszociológiai, valamint a tanulók teljesítményeit a társadalmi státusz függvényében vizsgáló munka bizonyítja. (Lásd például Andor és mts., 1997; Bourdieu, 1996; Douglas, 1996; Lawton, 1996; Sáska, 1989; Gázsó, 1988; Gubi, 1986; Férgé, 1980.) A tény maga egyébként sem vitatott, annál inkább vitatottak a magyarázatára született elméletek és társadalmi kezelésének lehetőségei.

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, amelyekhez tartozók alkalmasak, képesek a kultúra elsajátítására, előjoguk a magasabb műveltséghez való hozzájutás. Az alacsonyabb néprétegekhez tartozók - e nézetrendszer szerint - erre nem képesek, s ezért nem is kell biztosítani számukra a magasabb szintű műveltség megszerzésének feltételeit. A polgári átalakulás mozgalmi, forradalmi törekvéseire azoknak a társadalmi viszonyoknak a széttörését, amelyek ezt a konzervatív szemléletet voltak hivatottak a gyakorlatban megvalósítani. A felvilágosodás, illetve a francia forradalom egyenlőség eszménye új perspektívát rajzol a nevelés számára, s a 19. század már az oktatás széles néprétegekre való kiterjesztésének százada lesz. Magyarországon ez a folyamat a 19. század utolsó harmadában, illetve a 20. század első felében teljessé válik a népiskolai rendszer létrehozásával.

2. A "minden ember egyenlő jogokkal születik" elve azt is jelentette

hogy mindenkinek joga van az iskolázáshoz. Ennek az elvnek a gyakorlatba való átültetése a nagy, nemzeti iskolarendszerek létrejöttét, e (méleti képe pedig a liberalizmus egyenlőséggel kapcsolatos felfogása. A liberális felfogás a leg-

51 fontosabb célnak azoknak az akadályoknak a megszüntetését tekinti, amely akadályok az alsóbb, a szegény néprétegekhez vagy valamilyen más szempontból szociálisan hátrányosan megkülönböztetett (etnikai, nemi, faji, vallási) csoportokhoz tartozók előtt állnak az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés szempontjából. A liberális krédó szerint le kell rombolni azokat a társadalmi intézményrendszerben meglévő falakat, amelyek bárkik iskolázása előtt állnak. Ez ugyan még nem eredményezi azt, hogy mindenki elsajátíthatja az iskolában elsajátítható műveltség maximumát, de a sikert már nem akadályozhatják rendi viszonyokban gyökerező, jogi különbségekhez, a családok különböző anyagi helyzetéhez kötődő tényezők. A polgári átalakulással elindul az a hosszú folyamat, amelyben a parlamentáris demokráciák jogrendjében egyre fejlettebb formában és egyre hosszabb időtartammal jelenik meg az általános és kötelező iskolázás. Ekkor töröltetik el minden diszkriminatív megkülönböztetés az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés területén. Kibontakozik az a folyamat, amelyben állandó programmá válik az iskolai oktatás ingyenessé tétele, s amelyben legalább a "népiskolák" esetében (tehát az alapoktatás biztosításában) az állam válik a legfontosabb iskolafenntartóvá. A folyamat a huszadik században is zajlik, s a középfokú iskolázás általánossá tételében, a felsőfokú oktatás lényeges kiterjesztésében csúcspontot ér el. álljon itt illusztrálásként néhány adat a hazai fejlődésről, amely a lakosság iskolai végzettsége tekintetében 1960 óta végbement:

II/1. táblázat. Az aktív kereső népesség, megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerinti csoportokba 1960-1996 (n). (Forrás: Halász-Lannert, 1998. 349.)

Általános Befejezett Összesen

Szakmun-

0-7 8 kásképző és Közép- Felsőfok

- szakiskola skála

1960 64,9 24,9 - 7,2 3,2 100,0

1970 39,0 34,1 7,8 13,9 5,2 100,0

1980 18,5 35,4 16,9 21,7. 8,1 100,0

1990 5,2 33,4 24,2 24,8 12,3 100,0

1996 1,1. 20,2 30,6 31,3 16 8 100 0

A liberális szemléletben az egyén, a tanuló felelőssége, hogy tud-e élni a felkínált lehetőségekkel. Ha a külső feltételek adottak, akkor a további folyamatokat, így az egyenlőtlenségek létrejöttét, már a verseny fogja szabályozni, ebben a versenyben az lesz sikeres, akinek eredeti adottságai - a véletlen folytán - jobb pozíciót teremtettek. Nem egyenlőséget kell biztosítani, hanem az esélyek egyenlőségét. A jobb adottságokkal rendelkező győz, s ne az, akinek családi helyzete eleve kiváltságokat nyújtott. Ez a folyamat lehe-

52
tővé teszi azt is, hogy a társadalom racionálisan tudjon gazdálkodni a gyerekekben, fiatalokban meglévő "képességpotenciállal". Tehát ez a folyamat biztosítja, hogy ne vesszenek el tehetséges gyerekek, bármilyen társadalmi környezetben nőttek is fel. E gondolkodásmód képviselőinek tekinthetjük - kis erőszakkal - például Emile Durkheimet (1980), valamint Talcott Parsons-t. Már legalább száz éve annak, hogy az oktatásszociológiával foglalkozó szakemberek újra és újra kimutatják, hogy az itt röviden bemutatott, a polgári társadalom egyenlőségeszményét kifejező, liberális gondolkodásra épült oktatáspolitikai rendszerek képtelenek voltak enyhíteni a mvelődési egyenlőtlenségeket. Ezek az egyenlőtlenségek továbbra is a társadalmi csoportok differenciáltságának megfelelő minták szerint termelődnek újjá a következő nemzedékekben, minden jó szándékú egyenlőségeszmény ellenére is.

3. A liberális egyenlőségeszmény kudarca motiválta részben egy szociológus nézőpont megszületését vagy másképpen: a kompenzatorikus elképzelések térnyerését. E szemlélet szerint az egyenlőtlenségek oka a különböző társadalmi rétegekhez tartozó családok kulturális miliőjének különbségeiben keresendő. A liberalizmus által elképzelt "szabad verseny" nem "szabad", mert a versenyben a gyerekek nem ugyanon indulnak, s nem is elsősorban az eredeti adottságaik különbözősége, hanem a családi háttér különbségei miatt. A magasabb társadalmi presztízs családok gyermekei tanultabb, iskolázottabb szüleiktől már az iskolakezdést megelőzően olyan előnyöket kapnak, amelyek lényegesen jobb versenypozícióba juttatják őket. A jelenség illusztrálására számtalan vizsgálati eredményt, adatot ismertethetünk. Itt egy az 1980-as évek elejéről származó adatsort közlünk, amely azoknak az apáknak az egyes társadalmi csoportokon belüli százalékos arányát mutatja, akiknek gyermekei 4,0 és 5,0 közötti, vagyis nagyon jó tanulmányi eredményt értek el. Az adatok a különböző rétegekhez tartozó gyerekek eredményességének rendkívüli eltéréseit mutatják egy olyan országban és egy olyan korban, amelyben és amikor az esélyegyenlőség biztosítása állami politika, a hivatalos ideológia szerves része volt.

53

11/2. táblázat. A 4,0 és 5,0 közötti tanulmányi átlagú tanulók aránya (-ban) társadalmi rétegek szerint az általános iskola 8. osztályában (Forrás: Gázsó, 1988. 61.) A különbségek szinte minden számításba vehető képesség területén kimutathatóak. Különösen problematikusak nyelvi területen (szókincs, kifejező-készség, kommunikativitás, mondatformálás, szlenghasználat stb.), a tanuláshoz, a mvelődéshez való hozzáállás, a tanulási attitűdök terén, az absztrakt fogalmak használata terén, egyáltalán a birtokolt tudást tekintve és annak felhasználásában, a szociális képességek fejlettségében. A kompenzatorikus szemlélet fontos feladatnak tartja a hátrányokkal küszködők külön segítségét, a hiányok iskolarendszeren belüli pótlását. A szemléletmód jellegzetes képviselői Pierre Bourdieu (1978), Sámuel Bowles (1976). Ebben az elképzelésben tehát az iskola értékrendje és a középosztály értékrendje azonosnak tekinten-

dő. Az ehhez képest alacsonyabb szint tudással, motivációkkal, képességekkel érkező gyerekek számára biztosítani kell ennek az értékrendnek az elsajátítását, elfogadását. A kompenzatorikus elképzelés tehát bizonyos értelemben erőszak alkalmazását preferálja, más társadalmi értékrenddel az iskolába érkező gyerekek számára csak a középosztály értékrendjének elfogadását kínálja fel egyedüli lehetőségként.

4. A negyedik paradigma osztozik a kompenzatorikus elképzelésekkel az egyenlőtlenségek okainak megítélésében, de más koordinátarendszerben helyezi el azokat. Hívhatjuk ezt a szemléletet emancipációs szemléletnek is. Kiindulópontja ugyanis az, hogy a valamilyen szempontból hátrányos megkülönböztetésben részesülő csoportokhoz tartozó gyerekeknek nem kell feladniuk eredeti identitásukat, nem kell egy új vagy sok esetben ki fejezetten idegen értékrendet elsajátítaniuk, hanem inkább az iskola alkalmazkodjék az ő értékrendjükhöz. 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 "megtrni" kell, hanem a fejlesztési folyamatoknak ezen kell alapulniuk.

A társadalmi meghatározottság kérdése a neveléstörténetben

A történeti vizsgálat alapjai

A társadalomban zajló nevelési folyamatok társadalmi meghatározottsága, tehát az az összefüggés, hogy a nevelés funkciójára alakult emberi integrációk tevékenysége mélyen beágyazódik az egész társadalom működésrendszerébe, ma már számunkra lényegében evidens tény. Az e folyamatokkal kapcsolatos pedagógiai gondolkodásmód és ennek megfelelően a pedagógiai folyamatok irányítása azonban a történelem során változatos formákban alakult. Természetesen nincs most módunk megvizsgálni minden olyan, akár csak fontosabb gondolati rendszert a neveléstörténetből, amelynek volt mon-

54

danivalója a nevelés társadalmi meghatározottságával kapcsolatban. Annál is kevésbé, mert lényegében minden pedagógiai gondolkodó, pedagógiai irányzat letette a névjegyét a kérdésben.

Mivel az emberiség eddigi történetének minden szakaszában a nevelés a társadalomban konzerváló funkciót töltött be, ezért azt érdemes vizsgálni, hogy milyen csatornákon keresztül, hogyan érvényesült ez a funkció, s e folyamatoknak milyen ideologikus (a pedagógiai elméletben megjelenő) képei alakultak ki.

Uálaszok a történelemben a "kiket tanítunk?" kérdésre

Az ókorban a fokozatosan intézményesedő oktatás a szabad emberek s néhány kivételtől eltekintve csak a fiúk oktatását jelentette, illetve az oktatásban való részvétel lehetőségét a család anyagi helyzete is megszabta. A nevelés történetén végigtekintve könnyen észrevehetjük az oktatás fokozatos kiterjedésének folyamatát. Először a társadalmi csoportok szerinti megkülönböztetés merev falai kezdenek eltnni, ahogyan a szabadokra és rabszolgákra, valamint különböző, megváltoztathatatlan társadalmi kasztokra való felosztás eltnik. Ez nem jelenti azt, hogy a társadalom minden tagja számára egyenlő esélyek jönnek létre az iskolázásban való részvétel szempontjából. A társadalmi különbségek máig megszabják az oktatásban való részvétel lehetőségét. Jellegzetessége azonban a folyamatnak, hogy az áthághatatlan, többnyire jogi akadályok fokozatosan megszűnnek, s a társadalom tagjai egyre nagyobb számban vehetnek részt az oktatás magasabb szint frméiben. Fokozatosan enyhül az egyes osztályok kirekesztettsége. Jelentősen enyhül, a legfejlettebb társadalmakat tekintve mára lényegében megszűnik a nemek közötti jogi megkülönböztetés az iskolázásban. A vagyoni helyzet meghatározó szerepe is mérséklődik. Ezek a különbségek azonban egyáltalán nem ttnnek el, s még a legfejlettebb társadalmakban is kimutathatók különbségek az iskolázásban társadalmi csoportok, illetve anyagi helyzet alapján. Sőt, ahogy korábban már jeleztük, ez lesz a huszadik századi oktatásszociológia egyik központi kérdése: a jogi akadályok megszűnése után mégis miért marad fenn az esélyek egyenlőtlensége az oktatásban.

A "kiket tanítunk" kérdése, az arra adható válaszok alapvetően befolyásolják az oktatás céljait, tartalmát, eszközrendszerét, eljárásait, módszereit, az értékelés módozatait. Az iskola a tanítás eszközrendszerének megformálása során messzemenően figyelembe veszi a "kiket tanítunk" kérdésre adható választ, speciális előképzettséget, mveltséget, iskolához, mvelődéshez való viszonyt feltételez. A társadalom az emberiség eddigi története során tehát részben azzal szabályozta az intézményes nevelés, oktatás működését, hogy ki-sebb-nagyobb mértékben, a legkülönbözőbb formális és in formális eszközökkel korlátozta az iskolai oktatásban részt vevők körét.

55

A nevelés intézményrendszerének társadalmi szabályozása

A társadalomnak az oktatás folyamataira való hatása a nevelés intézményeinek konkrét szabályozásában, a jogi feltételek körülhatárolásában is megnyilvánul. A "kik, hogyan és mit tanítanak" kérdéseire adandó válaszokat a különböző társadalmak különböző részletességgel és különböző módokon határozzák meg. Kétségtelen, hogy az emberiség történetében kimutatható egy tendencia az oktatás tartalma, eljárásrendszere, a tanítók köre meghatározásának mind részletesebbé, előíró jellegvé válásával kapcsolatban.

Nem kis leegyszerősítéssel: az ókorban nincsenek formális szabályok a tanítók kiválasztására, nincsenek "állami előírások" a tananyagra, az alkalmazható módszerekre. A középkor évszázadaiban Európában a keresztény egyház előírásai dominálnak, hiszen maga az oktatás is döntően az egyház kezei között szerveződik. Az első formalizált iskolastruktúrát a 16. században a jezsuiták hozzák létre, ettől az időtől kezdve beszélhetünk tantervről is. Magyarországon az első formalizált iskolai előírásrendszer 1777-ben, a Ratio Educationisszal jön létre. 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 szintén a jezsuiták által létrehozott tanítóképzés is a formalizálás, a professzionalizálódó pedagógiai mesterség szabályainak rögzítésére, intézményesítésére szolgál. Ezen a fokozatos intézményesedési, professzionalizálódási tendencián belül azonban minden időben nagy különbségek voltak az iskolarendszerek között.

Napjainkban sem alakult még ki az államnak az iskola életét meghatározó szerepével kapcsolatban egységes felfogás és gyakorlat. A ma demokratikus társadalmában is kettős tendencia érvényesül: egyrészt értéket jelent az iskola és a pedagógus önállósága, kreativitása, innovatív jelleg tevékenysége, ami elscisorban az állam közvetlen szabályozó szerepének csökkentését teszi szükségessé. Emellett azonban növekszik az igény bizonyos - legalább - nemzeti standardok, alapkövetelmények kialakítására. Ezek egyre több fejlett vagy kevésbé fejlett országban nemzeti tantervek (Anglia), alaptantervek (Magyarország), nemzeti standardok (Egyesült llamok) alakjában öltenek testet.

A hazánkban a 20. század 80-as éveinek második felében és a 90-es években lezajlott folyamatok is egyszerre jellemezhetők a kétféle tendenciával. Egyrészt a megelőző időszak merev, rendkívül központosított oktatásirányítását felváltja egy rugalmasabb, kevésbé előíró oktatáspolitikára, amely szabad teret enged a nem állami és önkormányzati szerveződéseknek az iskolaalapításra.

Erősíti az iskolarendszer irányításában a helyi társadalom szerepét (az önkormányzatok, az egyházak, az alapítványok, más szervezetek, intézmények az iskolafenntartók), teljesen visszavonul a tanítás eljárásainak meghatározása

56

területéről, lehetővé teszi többféle pedagógiai rendszer érvényesülését, így nagyon fontos fejleményként elismeri az alternatív tantervi rendszerek létjogosultságát. Ugyanakkor 1995-ben megszületik a Nemzeti alatanteru, ami viszont egyfajta nemzeti oktatási standard kialakítását tzi ki célul, megszabja az iskola által kötelezően közvetítendő tartalmat, a minimális követelményeket. A Nemzeti alaptanterv azonban nem szól az oktatás módszereiről, s nem ír elő - legalábbis a szándékok szerint - olyan mennyiség tananyagot, amely megbénítaná az iskolai pedagógiai munkát elsősorban a helyi igényekhez való

alkalmazkodásban és a differenciált pedagógiai munka feltételeinek megteremtésében. E fejezet írásakor a Nemzeti alaptanterv elfogadott ugyan, de az iskolák döntő többségében még nem annak megfelelő tantervek szerint folyik a tanítás, ezért itt a dokumentum hatásának értékelésére még nem térhetünk ki. Az iskolarendszer formálása

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 szelekciós funkcióval rendelkezik. E szelekciós funkció ellátása részben az iskolarendszer formálásával lehetséges. A különböző társadalmak olyan iskolarendszert alakítanak ki, amelyekben a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyermekek és fiatalok eltérő képzési utakat járhatnak be, eltérő iskolatípusokban tanulhatnak elsősorban, s ez a helyzetük társadalmilag meghatározott. E szelekciós működés leírására megfelelő keretet biztosít a "felülről lefelé" és az "alulról felfelé" építkező iskolarendszer történeti kialakulásának és fejlődésének elemzése. (Férge, 1976.) A "felülről lefelé építkező iskolarendszer" a középkor során alakul ki, elsősorban a középkori egyetemek létrejöttével, megerősödésével és teljes funkciórendszerük kiépülésével. A felülről lefelé építkezés azt jelenti, hogy ebben az iskolarendszerben a szintben magasabban lévő iskolatípus határozza meg az alatta lévő iskolatípus értékrendjét, tananyagát, működését. Legjobb, ha mai, hazai példát említünk. A hazai iskolarendszer felépítésében jelentős hatása van a felülről lefelé építkezésnek. A gimnáziumok tevékenységét teljes egészében s a szakközépiskolák orientációját is jelentősen a felsőoktatási aspirációk, a felvétellel kapcsolatos igények határozták meg. Ha megvizsgáljuk például a "hagyományos" magyar gimnáziumok tantervét, a tantárgyak tanításában megnyilvánuló értékrendet, akkor nem nehéz észrevenni, milyen erősen az egyetemi és főiskolai felvételre való orientáltság határozza meg a középiskolák működését. Ugyanígy kimutatható az alsóbb iskolák - az ezredfordulóhoz közeledve még mindig a nyolc évfolyamos általános iskolák - függése a felsőbb iskolafokozattól, azon belül is a társadalom megítélése szempontjából színvonalasabb iskoláktól, a gimnázium-

57
módtól. Az általános iskolák értékelése során meghatározó szempont mind az iskolairányítás, mind a fenntartó, mind a szülők, mind az ott dolgozó pedagógusok szempontjából, hogy milyen arányban képes az iskola nagyobb presztízs középiskolákba eljuttatni az ott végző tanulókat.

Az "alulról felfelé építkező iskolarendszer" az előbbivel ellentétes tendencia megtestesítője, formálódása napjainkban is tart. Az újkornak a széles néprétegek műveltségével kapcsolatos, megnövekedett igényei alakítják ki. Kezdetben rendkívül alacsony szint tartalom közvetítésével elsősorban a fejlődő, modern nagyipar igényeit elégíti ki azzal, hogy a szükséges minimális műveltséggel rendelkező munkásrétegek kiképzésének kezdeti szakaszát valószínűsíti meg. Később időtartama növekszik, az átadott tartalom egyre általánosabbá válik, egyre inkább azoknak a művelődési javaknak az elsajátítását szolgálja, amelyek a permanens művelődést, tehát az egész életen át tartó művelődést készítik elő. A legtöbb fejlett országban az iskolázás első néhány évfolyamának iskolaszervezete egységes. Nincsenek különböző funkciókkal rendelkező, a továbblépés differenciált lehetőségeit kínáló alapiskolák. A differenciáltság legfőképpen az iskola ellátottságában, felszereltségében jelenik meg, illetve abban, hogy milyen intézmény a fenntartója. Ezek a tényezők nagy különbségeket is kialakíthatnak már az iskolázás első éveiben, azonban intézményes elkülönülésről a legtöbb esetben nem beszélhetünk. A felülről lefelé és az alulról felfelé építkező iskolarendszer közötti konfliktusok inkább az egységes alapiskolázás utáni szinteken erősödhetnek fel. Minden modern iskolarendszerben állandóan számolni kell azzal a veszéllyel, hogy a kétféle iskolarendszer megmerevedik. A felülről lefelé építkező rendszer a társadalmi szelekció masszív eszközeként funkcionál, míg az alulról felfelé építkező rendszer iskolái végzik az alacsonyabb társadalmi pozíciókat majd elfoglaló rétegek "kiképzését", pontosabban "alattvalói magatartásának" kialakítását. A társadalom és az oktatási folyamatok közötti

meghatározó viszony

A pedagógiai fejlesztés lehetőségei és korlátai a tanítás-tanulás folyamatában

A tanítás-tanulás folyamatának társadalmi környezetbe való ágyazottsága kérdésében az egyik fontos, elemzésre érdemes probléma, hogy a pedagógiai fejlesztési folyamatok számára milyen lehetőségeket biztosít és milyen korlátokat állít fel egy adott, konkrét társadalom. A pedagógiai fejlesztés alatt most

58
azokat az innovációkat, megújító tevékenységeket értjük, amelyek az iskolákban, az iskolarendszer irányításában, a kiszolgáló intézményrendszerben jelentkeznek, s céljuk a valamilyen szinten megfogalmazott társadalmi elvárások jobb kielégítése. A nevelés történetében, a szakma professzionalizálódásával. párhuzamosan a pedagógiai fejlesztés folyamatának egyre intézményesedtebb formái alakultak ki. Ez a folyamat mára a fejlett országokban egy gazdagon struktúrált, sokrétű, hosszú távon tervező, a tudománnyal szoros kapcsolatokat kialakító szervezetrendszer által irányítottá vált. Egyetemi, főiskolai intézetek, kutatóintézetek, curriculumfejlesztő központok, tanácsadó szolgálatok, pedagógiai intézetek, alapítványok, pályázati rendszerek, értékelő központok, az iskolai folyamatok ellenőrzésére alakult szervezetek alkotnak olyan intézményrendszert, amely a pedagógiai fejlesztés feladatait látja el.

A fejlesztési folyamatok központosítása

A pedagógiai fejlesztésnek többféle stratégiája különíthető el. Magyarországon ezeket a folyamatokat a 20. században a 80-as évek közepéig s részben még azután is szerkezetileg egy merev, központi irányítás jellemezte, bár természetesen a társadalmi változásoknak megfelelően nagyon különböző tartalommal. A centralizált irányítású fejlesztési folyamatokban a politika közvetlenül érvényesíti akaratát, elsősorban a kutatások irányításával, a fejlesztési folyamatok irányainak meghatározásával, a konkrét innovációk (például tantervfejlesztések, tankönyvírás stb.) beindításával és "levezénylésével". Ilyen körülmények között a tudomány bizonyos mértékig autonóm folyamataiban született felismerések érvényesítése esetleges lesz, bár még így sem lehetetlen. Kétségtelen előnye ugyanakkor az ilyen oktatásfejlesztésnek, hogy tervezhető, szervezett, irányítása könnyen megoldható, rendszeres megkövetelése könnyebben biztosítható. Ez tehát az egyik stratégiája a pedagógiai fejlesztési folyamatok irányításának. 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 (például Magyarországon a 20. század 50-es éveitől kezdődően napjainkig a magas tantárgyi szakmai színvonal biztosítása több műveltségi területen is).

Az oktatásfejlesztés liberalizálása

Hazánkban - nyilván részben a szélsőségesen központosított irányítás ellenreakciójaként - a 80-as évek közepétől egy másik fejlesztési stratégia vált egyre fontosabbá, s jelent meg eklektikus gyakorlatot eredményezve az előbbi

59
mellett. Nevezhetjük ezt az irányt szélsőségesen liberálisnak is. Ebben a koncepcióban a fejlesztési folyamatok helyszíne döntően az iskola, letéteményesei maguk a pedagógusok. A korábbi intézményhálózat (kutatóintézetek, szolgáltató rendszerek) vagy szétesik, vagy tevékenységét a politikai hatalom bizalmatlansága kíséri, illetve egyre jelentősebb szerephez jutnak a piaci viszonyok. A tendenciák jellemző tünete az éppen a rendszerváltás környékén kibontakozott folyamat, amelyben új iskolatípusok jönnek létre (elsősorban a hat, illetve nyolc évfolyamos gimnáziumi formák). Soha nem látott számban születtek (ezres nagyságrend) iskolai tantervek, a fejlesztésre meglévő pénzüsszegek felhasználására elsősorban sok, kisebb jelentőség, iskolai innováció keretében került sor. A korábban a fejlesztési folyamatokból kiszorított pedagógustársadalom hirtelen olyan feladatokat kap, amelyeknek színvonalas elvégzésére nincs felkészülve, s amely feladatokhoz a feltételek (elsősorban anyagi feltételek) is csak korlátozottan biztosítottak. Ezen oktatásfejlesztési gondolkodásmód elsősorban az oktatásügyi szolgáltatások piacát próbálja

megteremteni. Alapelve, hogy azok a fejlesztések kapjanak elsőbbséget, amelyek az iskolák, maguk a pedagógusok alkalmasnak tartanak a bevezetésre. Vagyis ez az elképzelés nem központi szabályozással, hanem a felhasználók érdekei, s ezen alapuló választásai segítségével kíván létrehozni egy jobb fejlesztési szisztémát. Ez tehát a pedagógiai fejlesztési folyamatok irányításának második lehetséges stratégiája. Következésképpen általában a demokratikus formák erősödése, a fejlesztés eredményeinek széles pedagógiai közvélemény előtt való megmértetése mellett a fejlesztési eszközök gyenge hatékonyságú felhasználása, a valódi innováció gyakori elmaradása, tehát "álinnovációk" születése, az innovációban a szakmai kompetencia érvényesülésének esetlegessége. Ezen kívül még egy rendkívül jelentős, bár a társadalom különböző rétegeiben és a szakemberek körében is nagyon eltérő módokon megítélt folyamatot is tekintetbe kell vennünk: az iskolarendszer szelektivitásának felerősödését, intézményesedését. E folyamat beindulását - legalábbis egy társadalmi modernizációs gondolkodásmód keretei között - sokan rendkívül veszélyesnek tartják, a társadalom kettészakadásának tendenciáját lényegesen felerősítő folyamatot látva benne.

Az oktatási innováció korszerű útjai

A pedagógiai fejlesztési folyamatok harmadik, Magyarországon is valószínűleg érvényesítendő, a modern társadalmakra helytel-közzel jellemző stratégiája az innovációt egy gazdagon struktúrált, demokratikusan működő és a szakmai kompetencia érvényesülését lehetővé tevő intézményrendszerre igyekszik építeni. Ezen intézményrendszer politikai, államigazgatási irányításában - a szándékok szerint - jelentős szerep jut az autonómia egyre szélesebb értel-

mezésének. Az irányításban a feltételteremtésre és a főbb irányok preferálására, támogatására szorító magatartásnak jut a döntő szerep. Az intézményrendszer különböző típusú elemei (a tudományt képviselő, a fejlesztés szakmai menedzselésével foglalkozó elemek és a fejlesztés terepeként működő iskolák) közötti együttműködés fontos meghatározója az ilyen fejlesztéssel foglalkozó intézményrendszer működésének. A tanítás-tanulás folyamata szempontjából azért fontos számunkra ez a folyamat, mert ha Magyarországon sikerül az elkövetkező időkben kiépíteni egy ilyen pedagógiai fejlesztési rendszert és működést, akkor 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". A jövő pedagógusainak azt kellene érezniük, hogy iskolai munkájuk hátterében ott működik megfelelő színvonalon egy fejlesztő rendszer. Ennek munkájába a pedagógusok bekapcsolódhatnak. Ez a rendszer képes arra, hogy az innovációban alkotó módon alkalmazza a tudományos felismeréseket. Alternatívákat kínál, és képes nyújtani azokat a szolgáltatásokat, amelyek ma Magyarországon teljesen ellátatlanok (értékelési rendszerek mködtetése, hatékony tanácsadási rendszer, módszertani segítségnyújtás, elsősorban a pedagógiai differenciáláshoz elengedhetetlen eszközök rendelkezésre bocsátása, a szakmai szinten tartás és továbbfejlődés eszközrendszerének biztosítása, vagyis továbbképzési rendszer, szakmai önképzési rendszerek mködtetése, szakmai informálódás lehetőségeinek biztosítása stb.).

A társadalmi egyenlőtlenségek kezelése a tcznítás-tanulás folyamatában
A témát már tcibbször érintettük, illetve korábban felvázoltuk, milyen szemléletmódjai alakultak ki a tudományban és az oktatási gyakorlatban a társadalmi egyenlőtlenségek kezelésének. Kündülőpontunk, hogy társadalmi rendszerbeli helyzetének megfelelően az iskola változatlan formában újratermeli a társadalom adott egyenlőtlenségi rendszerét, úgy, hogy a szülők generációjában jellemző mintákat átörökíti a következő nemzedékre. riási nevelésszociológiai irodalma van annak, hogy mik ennek a folyamatnak a társadalmi feltételei, hogyan játszódik le, milyen érdekek mozgatják, mit jelent a társadalmi mobilitás, milyen értelmezési lehetőségei vannak, s mi az iskola szerepe benne. Bennünket azonban most jobban érdekelnek a tanítás-tanulás folyamatával kapcsolatos kérdések. Azt kérdezzük, hogy az osztálytermi folyama-

tok milyen szerepet játszanak a társadalmi viszonyok újratermelésében, s van-e olyan értelmes pedagógusi magatartás, amellyel a negatív hatású folyamatok bizonyos mértékig ellensúlyozhatók.

61

Az osztálytermi folyamatok elemzéséhez azonban paradox módon az iskolaszervezet alakulását kell megvizsgálnunk. Kimutatható ugyanis, hogy az iskolaszervezetnek, az iskolatípusok vázolásához fűződő érdekeknek és aspirációknak, az ezek hatására kialakuló célrendszereknek és pedagógiai eljárásoknak van meghatározó szerepük az osztálytermi folyamatokban is. Az egyenlőtlenségek pedagógiai kezelésének megfelelő módja az, ha az iskolaszervezet, benne a pedagógiai működés igazodik a gyerekek közötti különbségekhez, valamilyen módon biztosítja a differenciált nevelés és oktatás lehetőségeit. (Magyarországon Báthory Zoltán 1992 foglalta össze egy korszerű, differenciális oktatáselmélet lehetséges alapjait.) gy tnik, mára világosan elkülöníthetővé vált e feladat megoldása szempontjából két tendencia. Az egyik arra épül, hogy a különböző felkészültséggel, különböző tehetséggel rendelkező gyerekeket külön intézményekben 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 s később már a saját igény szintjének megfelelő oktatásban részesülhessen. A másik elképzelés ezzel szemben a lehető legkésőbbre kívánja halasztani a már nem vagy csak nagyon nehezen megváltoztatható döntéseket, a különböző felkészültség, különböző adottságokkal rendelkező gyerekek együttes nevelésében hisz. Azt az iskolarendszert, amely döntően az előbbi, tehát az intézményes szelekcióra épülő rendszert valósítja meg, szelektív iskolarendszernek, a szelekciót minél későbbre halasztó iskolarendszereket komprehenziveknek nevezzük (a komprehenzív szó általánost, átfogót jelent). Hasonlítsuk össze a kétféle felfogásmód, iskolarendszeri elképzelés értékrendjét, s ezzel együtt hasonlítsuk össze társadalmi hatásukat.

A szelektív iskolarendszer

A szelektív iskolarendszer olyan iskolatípusokat s olyan egyéb oktatási formákat hoz létre, amelyek az egyre magasabb évfolyamokon egyre inkább elválasztják egymástól a tehetségesebb, gyorsabban haladó gyerekeket, valamint a lemaradókat, a kevésbé tehetségeseket. Előnye lehet, hogy olyan homogén csoportok jönnek létre ezáltal, amelyekben könnyebbé válik a tanulás, amelyek esetében jól lehet igazodni a csoport (osztály, iskola) igény szintjéhez, elvárásaihoz, esetleg már korán kialakuló aspirációihoz (például egyetemi, főiskolai felvételre készülés vagy kifejezetten egy szakma elsajátítása). A tehetségnevelés, valamint a felzárkóztatás szempontját is felvetik az ezt az elképzelést preferáló szakemberek, pedagógusok, oktatáspolitikusok. Kiemelik például, hogy a társadalomnak nagy szüksége van jól képzett, nagyon tehetséges emberekre, s ezek magas szint képzése feltétlenül indokolt. Az így kialakított csoportokban (osztályokban, iskolákban)

62

az átlagosnál jóval többet lehet tanítani (mennyiségi szempont), az értékválasztás során jóval nagyobb szerepet kaphatnak az intellektuális fejlesztés, az akadémikus (tehát a magas szint elméleti tananyagot preferálci) felkészítés szempontjai, egyéni képzési irányok dolgozhatók ki, s az érdeklődés magasabb szintje miatt könnyebben meg is valósíthatók, jóval nagyobb mértékben bízhatnak a pedagógusok a tanulók tanulás iránti elkötelezettségében, szorgalmában, ennek is következményeként az ilyen iskolákban nagyobb szerepet kaphat az önálló tanulás, általában a gyakorlással összefüggő teendőknél házi feladatként való kiadása.

Az ilyen értékrenddel jellemezhető képzést nevezik gyakran elitképzésnek, ez azonban nem pedagógiai szakkifejezés, használata jelentős félreértésekre ad lehetőséget, ezért mi kerüljük.

Saját felfogásunk szerint a szelektív iskolarendszer itt kifejtett előnyei csak viszonylagosak, pontosabban egy adott pedagógiai kultúra keretei között

előnyök. Arra gondolunk, hogy abban a helyzetben, amelyben ma Magyarországon is a pedagógiai kultúra található, vagyis amikor a pedagógusok döntő többsége egyáltalán nem alkalmaz differenciális pedagógiai eljárásokat (lásd e kötetben a szervezési módokkal foglalkozó fejezetet), természetes a törekvés minél homogénebb csoportok kialakítására. A homogén csoport nem teszi szükségessé a differenciálást, a csoportunka, a páros munka, az individualizált egyéni munka alkalmazását. Lehetővé teszi viszont a jól begyakorolt és jól ismert frontális eszközök szinte kizárólagos használatát, valamint nem teszi szükségessé a módszertani kultúra állandó fejlesztését (új, korszerű eljárások bevezetését).

Fentebb értékeket soroltunk a szelektív iskolarendszer szempontjából, adjuk meg most azokat a hátrányokat, amelyekkel ez az iskolaszervezés jár: A szelektív iskolarendszerben működő csoportokat létrehozóik homogénnek gondolják, olyannak, amelyekben nincs szükség differenciálásra. A korszerű személyiségelméletek, de a napi pedagógiai tapasztalatok is azt mutatják, hogy a tanulók személyiségének ez az egydimenziós szemlélete (vagyis, hogy például matematikából vannak jó, közepes és gyenge tanulók) nem megfelelően jellemzi a gyerekek közötti különbségeket. Amennyiben az így létrejövő szelekció együtt jár (ez azonban nem szükségszerű) a differenciálás szinte teljes kiküszöbölésével, akkor problematikus helyzetek alakulhatnak ki. Egy homogénnek tekintett csoportban is egészen más területeken tehetséges, egészen más érdeklődési területekkel, más és más előnyökkel és hátrányokkal rendelkező gyerekek vannak. Ők ugyanúgy differenciált bánásmódot igényelnének egymagassabb színvonalú pedagógia nevében, mintha nem homogénizálták volna a csoportot. Vagyis a differenciálás feladatának kiküszöbölése

63

ezen a módon nem lehetséges, ahogyan ezt sok szelektív iskolában dolgozó pedagógus differenciált tanítási eljárásai is alátámasztják.

Nem bizonyítható, hogy a szelekció előnyös az így elválasztott gyerekek számára. Sok pedagógiai vizsgálat és tapasztalat is azt támasztja alá, hogy a szegregált formában tanított tehetségesek (vagy tehetségesnek tartott gyerekek) nem szereznek magasabb szint felkészültséget. (Az erre vonatkozó empirikus vizsgálatok világosan mutatták ezt az összefüggést, részletes ismertetésüket lásd Báthory, 1992. 108-114.) Nemzetközi vizsgálatok alapján pedig kimondható, hogy nem mutatható ki előny a legtehetségesebbek fejlesztése tekintetében azon országokban, amelyek iskolarendszere erősen szelektív. Erősen vitatott, hogy a különböző felkészültség, különböző teljesítményű gyerekek szétválasztása személyiségük fejlesztése szempontjából pozitív hatású-e. A homogénizált csoportok társadalmi tapasztalatszerzési lehetőségei beszűkülnek, a versenyszituáció, amiben találják magukat, miv, nem jól képezi le a társadalomban ténylegesen meglévő versenyhelyzeteket. Ez a probléma akár önértékelési zavarokat is okozhat, ez különösen azok csoportjában veszélyes, akik számára az iskola fontos referencia, vagyis éppen a tehetségesebbek csoportjában.

! A szegregált iskolarendszerben megnő annak a veszélye, hogy a tehetségesebbekkel foglalkozó iskolák pedagógiai légköre megmerevedik. Ekkor túlzottan, egyoldalúan az intellektuális értékrend uralkodik el rajta, mindent egyetlen értéknek, a minél magasabb presztízs iskolákban való továbbtanulás értékének vetnek alá. A belső értékelési folyamatokban ilyenkor túltengnek a formatív funkciót nem teljesítő, a tanulási folyamatok eredményességéért a felelősséget egyoldalúan a gyerekekre hárító formák. Hangsúlyozzuk: ez a defmáció nem szükségszerűen következik be, s nem is a szelektivitásnak, hanem az egyoldalú teljesítmény-központúságnak a következménye, csak azt állítjuk, hogy a szelektív iskolarendszerben ennek megnő a veszélye. Ugyanakkor annak is nő a valószínűsége, hogy egyes iskolák színvonala vésszen süllyedjen. Funkciórendszerük beszűkül, csak azért, mert a különböző szelekciós pontokon sikertelennek bizonyult tanulók nevelése folyik ezekben az iskolákban.

A legsúlyosabb probléma azonban az, hogy a szelekció csak névleg törtenik a tehetség, a genetikusan örökölt adottságok szerint. Valójában itt tár-

sadalmi szelekcióról van szó. Ezt az összefüggést korábban már részletesen elemeztük.

A szelekciós működés tehát abból a szempontból előnyös lehet egy ország iskolarendszerében, hogy igazodik egy nem túl magasnak tekinthető, a differenciálás feladatának teljesítésére képtelen vagy azt nem preferáló pedagógiai kultúrához. Ugyanakkor látjuk, hogy a szelektív iskolarendszernek sok jelentős hátránya, veszélye is van. Nézzük meg ezután, hogyan viszonyítható mindehhez a komprehenzív típusú felépítés és működés!

64

A komprehenzív iskolarendszer

A komprehenzív iskolarendszer - ahogyan ez várható volt - éppen ott hordoz előnyöket, ahol a szelektív hátrányosnak mondható. A komprehenzív rendszerben

javaslóik és megvalósítóik számot vetnek azzal, hogy nem léteznek homogén csoportok, a gyerekek egyedi, megismételhetetlen, komplex, egymástól nagyon eltérő tulajdonságokkal jellemezhető kis lények, értékrendjét tekintve az ilyen iskola plurális, képes egymásnak nem elmentmondó, de mégis különböző értékeket, törekvéseket, aspirációkat magába fogadni,

a legkülönbözőbb háttérrel rendelkező, a legkülönbözőbb kultúrákat magukkal hozó gyerekek együtt nevelésének inkább előnyei vannak, elsősorban a társadalmi tapasztalatok gyjtése, 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 háttérrel rendelkező gyerekek hoznak magukkal, s pótolja azokat a hiányosságokat, amelyekkel az ilyen háttérrel nem rendelkező gyerekek kerülnek az iskolába.

A komprehenzív iskolarendszer tehát kiküszöböli az intézményes szelekciót, vagy legalábbis jelentősen csökkenti negatív hatásait. Alapvetően a csoportok heterogén szervezésének elvére épít, inkább belső differenciálással, s ezzel együtt egy gazdag pedagógiai kultúra elemeinek segítségével oldja meg a gyerekek különbözőségéből adódó nehézségeket. Éppen ez utóbbiból fakadnak a komprehenzív iskolaszervezéssel kapcsolatos gondok is:

A komprehenzivitás alapvetően megkövetel egy alaposabb pedagógiai felkészültséget, nagyobb tudást, a differenciálás elméletének és gyakorlatának (többek között technikáinak) jó ismeretét.

Olyan gondolkodásmódot igényel, amelyben a gyermeket nem, csupán tantárgyi teljesítménye, hanem sokoldalú személyisége alapján értékelik. Tudni kell "mozogni" a különböző kultúrák között, nagymértékben kell rendelkezni toleranciával, empátiával.

Ugyanakkor tudomásul kell venni, hogy a különböző társadalmi csoportok ehhez az elképzeléshez nagyon különböző módon viszonyulnak: nagyon sok szülő kíván gyermekének "minél keményebb", úgymond "az élet kegyetlenségére felkészítő, versenyiskolát", szemben egy ilyen "puhább", ráadásul "mindenféle gyereket összevegyítő" iskolával, mások viszont nem veszik jó néven a komprehenzív iskola nagyobb szülői részvételre, együttműködésre vonatkozó igényeit.

65

Amint látható, a komprehenzív iskolarendszer hátrányai elsősorban azzal kapcsolatosak, hogy meglehetősen nehéz a rá jellemző pedagógiai kultúrának a kialakítása és elterjesztése. Az ezredforduló végi Magyarországon sem jók a feltételek a komprehenzív iskola kifejlesztéséhez. Ez a megjegyzés egyben azt is jelenti, hogy az ezredvég Magyarországnak iskolarendszere szelektívnek tekinthető. (Nahalka, 1998.)

Szelekciós hatások a tanítás-tanulási folyamatban

Amint láttuk, a napi pedagógiai munkára, a tanítási-tanulási folyamatok tervezésére, kivitelezésére és értékelésére jelentős hatást gyakorol az iskolaszerkezet, a szelekció konkrét mechanizmusa, az iskolatípus. Vizsgáljuk meg, hogy magában a tanítási folyamatban milyen módon jelentkeznek ezek a ha-

tások!

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 fokozódásának veszélyével jár. Míg a tanórán alkalmazható szervezési módok közül a frontális munka nem alkalmas a differenciálásra, addig a többi három, a csoportmunka, a páros munka és a differenciált egyéni tevékenység igen. A frontális munka nem "hibáztatható" azért, hogy nem alkalmas differenciálásra. A tanári munka egyik jellemző sajátossága a frontális tevékenység túlreprezentáltsága, ami jelzi, hogy a magyar pedagógia: gyakorlatban a differenciálásra módot adó szervezeti formák csak kevésbé terjedtek el. (Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolszky, 1989. 60-62.)

A tanulók közötti különbségek fokozódásával járhat minden olyan tanári tevékenység, amely határozottan megkülönbözteti az egyes gyerekek által képviselt kultúrák elemeit. Például a pedagógus által használt nyelv, a szókinccs, a használt kifejezések, nyelvi fordulatok, idegen szavak hátrányos helyzetbe hozhatják azokat a gyerekeket, akik szegényesebb nyelvi környezetből származnak. Ugyanígy az egyenlőtlenséget fokozza a tanítás során az olyan helyzetek, életszer példák, környezetek, fogalmak felhasználása, amelyek a gyerekek egy része számára kevésbé ismertek szociális helyzetükből vagy valamely nem domináns csoporthoz való tartozásukból adódóan (például lányok, nem domináns etnikai csoport tagjai, különleges vallási csoporthoz tartoznak). Az egyenlőtlenségek sajátos manifesztálódását jelentik azok a finom megkülönböztetések, amelyek a pedagógusok által a gyerekekről alkotott előfeltevésekkel kapcsolatosak, s amelyeket a pedagógusok általában a gyen-

66

gébbnek tartott tanulókkal szemben, öntudatlanul alkalmaznak. A gyengébb tanulók általában kevesebb figyelmet, kevesebb biztatást kapnak a pedagógusoktól. Hiházás esetén a jó tanulókat segítik, támogatják inkább, a gyenge tanulókat viszont valószínűleg korholják. Esetükben gyakrabban fordul elő, hogy váratlanul, jelentkezésük nélkül kapnak felszólítást válaszadásra, a nekik intézett kérdések általában nem gondolkodtató jellegek, a válaszra várakozás ideje az (í esetükben átlagosan rövidebb, mint a jó tanulóknál. Itt az önmagát beteljesítő jóslat jelenségével, illetve a rejtett tanterv, a nem feltétlenül szándékoltnak, mégis nagy erővel működő mechanizmusok hatásával állunk szemben. A tanulóról előítéletes módon kialakított, sztereotip kép határozza meg a tanulóhoz való gyakorlati viszonyt, ami viszont kialakítja és rögzíti a tanuló negatív énképét. Ez az énképnek megfelelő motivációkat, cselekvést eredményez, ami tovább erősíti a pedagógusban az előítéletes képet a tanulóról. (Szabó L., 1988; Cserné Adermann, 1986.)

A tanulók közötti egyenlőtlenségeket rögzíti, illetve növeli - legalábbis a tanulásról alkotott korszer felfogások szerint - minden olyan pedagógiai eljárás, amely azt feltételezi, Hogy a tanulás kizárólag az empirikus tapasztalatszerzést követő induktív általánosítások sorozata. Ezt az összefüggést a tanulásról szóló, későbbi fejezetben fejtjük ki részletesebben, ott megmutatjuk, hogy az elmúlt egy-két évtizedben komoly figyelmet kapott a felfedezett tanítás, legalábbis szélsőséges, az előzetes tudást egyáltalán nem vagy csak kevésbé figyelembe vevő formájában jelentős esélyegyenlőség-növelő tényező. Azok a gyerekek képesek önállóan következtetésekre jutni a tapasztalatok alapján, akik e tapasztalatok feldolgozásához már a megfelelő kognitív struktúrával rendelkeznek, vagyis meglévő ismeretrendszereik már alkalmasak az új ismeret befogadására. Míg az ő esetükben nem is felfedezésről van szó, hanem már meglévő, esetleg csak intuitíven birtokolt ismereteik elaborálásáról, addig más gyerekek esetében a meglévő, a tapasztalatokkal ellentmondásban álló értelmező keretek gátolják a megoldást, a feldolgozást. A felfedezett tanítás tehát előnyt jelent az egyébként is előnyt élvezőknek, amennyiben nem veszi figyelembe a tanulóban már létező kognitív rendszereket, s ha el-

sősorban egy sík, intellektuális képességrendszer mozgósít. Ugyanakkor a felfedeztetés egy körültekintőbb alkalmazás keretében, a tanulást alapvetően befolyásoló előzetes tudás figyelembevételével, továbbá sokféle képességrendszer (például manuális készségek) elemeinek igénybevételével megfelelő eljárás lehet akár az egyenlőtlenségek csökkentésében is.

Sajátos, egyenlőtlenséget növelő tényező az elsajátítási folyamat ütemének gyerekektől való függetlenítése 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 mennyiség időre van szükségük ugyanannak az ismeretnek vagy képességnek az elsajátításához. A vezérlés típusú, az elsajátítás

67

mértékét figyelembe nem vevő munkaszervezés esetén ezek az egyéni különbségek nem válnak a pedagógus döntéseinek részévé. Különösen az iskolakezdésnél lenne nagy jelentősége az egyéni elsajátítási ütemhez való igazodásnak, legalább a minimális elsajátításhoz kellő mennyiség egyéni időtartam biztosításának, de ennek a későbbi évfolyamokon is van jelentősége. Indokolt lenne például, hogy az iskolakezdekori minél hosszabb ideig ne viszonyítsuk a gyerekek teljesítményét tantervekben rögzített értékelési pontokhoz, vagyis ne osztályozzunk, s különösen ne buktassunk. Lüztosítsunk hosszú időt arra, hogy következetes pedagógiai munkával megadva a segítséget, minden egyes gyermek leküzdhesse azt a hátrányt, amely iskolakezdekori jellemezte helyzetét. Az oktatásszociológiai szakirodalom a sajátos, egyenlőtlenséget fokozó tényezők változatos formáit írja le. Fontos észrevétel, hogy ezek, a pedagógusok oktatási tevékenységében megjelenő elemek nem pusztán a felkészültség hiányosságaiból fakadnak, nem egyszeren az alkalmasság problémáiról van szó. A pedagógusok tevékenységét jelentősen meghatározzák a tanterv, a tanítás-tanulás téri és idői dimenziói, lehetőségei, az eszközrendszer, a rendelkezésre álló segítség, az asszisztencia, az ellenőrzés, külső értékelés formái, a tanárképzés és -továbbképzés rendszere, tartalma s nem utolsósorban az a kényszer, hogy meg kell felelni a környezet elvárásainak. Ez az utóbbi tényező valószínűleg a legjelentősebb. Olyan társadalmi közegben, amely elsősorban a szelekció véghezvitelének jó minőségét jutalmazza, nehéz olyan pedagógusi tevékenységet ki fejteni, amely az egyenlőtlenségek csökkentésének irányában hat. Egy durva fogalmazásban: a mai iskolarendszerek többségében, a magyar iskolarendszerben is valójában az egész iskolázás alatt elsősorban a majdan magasabb iskolafokokba jutó gyerekek kiválogatása történik. Ezt várja el a társadalom, ennek felelnek meg az iskola belső mechanizmusai, s ennek igyekszik megfelelni - akár tudja ezt, akár nem tudja - maga a pedagógus is. A fogalmazás azért durva így, mert valójában nem ez az egyetlen reális hatása az oktatásnak, hiszen a felnövekvő generációk elsajátítanak egy minimális alapot ahhoz, hogy a társadalmi életben megállják a helyüket. Ez a funkció azonban nem elődleges, az elsődleges a szelekció végigvitele.

Az oktatás társadalmi meghatározottsága az ezredforduló

Magyarországon, folyamatok és feladatok

Már az eddigiek során is több esetben hivatkoztunk a hazai viszonyokra. Magyarországon rendszerváltás zajlott le az 1990-es évek elején, tehát a szocializtának nevezett, az állami tulajdon primátusára épült gazdasági rendszerrel

68

rendelkező, a demokratikus viszonyokat csak töredékesen megvalósító társadalmi berendezkedés helyett egy alapvetően a magántulajdonra épített, polgári, parlamenti demokrácia jön létre. Ez a társadalmi átalakulás természetesen jelentős hatást gyakorol az oktatási rendszerre s annak belső folyamataira is. A bennünket érdeklő tanítási-tanulási folyamatok szempontjából alapvető jelentősége van az oktatási intézménystruktúra változásainak, az oktatás tartalmi szabályozása átalakulásának, a pedagógusszakma társadalmi helyzetében bekövetkező változásoknak.

Magyarországon az iskolarendszer a nyolcosztályos általános iskolák létrehozásától (1946) az 1980-as évek közepéig, végéig csak kevésbé változott (á

szakmunkásképzés átalakulása, a technikumok létrejötte, majd megszüntetése, a szakközépiskolák kialakulása). Az ezt megelőző 20-25 évben lényegében az egyes középfokú iskolatípusokban tanuló fiatalok aránya sem változott

(hozzávetőlegesen: szakmunkásképzés 50, szakközépiskolai képzés 30 gimnáziumi képzés: 20). gy az általános iskola, majd egy szelektív, háromágú középfokú oktatás hosszú időn keresztül változatlan módon határozta meg az iskolarendszert. A társadalmi szelekció rejtett hatásai így is mkvdtek természetesen még az általános iskolában is, pedig ez az iskolatípus a deklarációkban a társadalmi egyenlőség iskolája volt. Kialakultak az egyes általános iskolák közötti különbségek, a párhuzamos osztályok közötti különbségek, ezekre az egyenlőtlenségekre a források, a pedagógusok és a pedagógiai gondoskodás egyenlőtlenségei rakódtak rá. (Báthory, 1992; Ladányi-Csanádi, 1980; Férge, 1980.) A 14 éves kortól "belépő" középfokú oktatás pedig immár deklaráltan, intézményesen szelektált. A szelekció jellegében jól kimutatható a társadalmi osztályoknak és rétegeknek való megfelelés, vagyis az, hogy a társadalmilag magasabb presztízsnak tartott gimnáziumokban és a "jobb" szakközépiskolákban a magasabb presztízis társadalmi csoportok gyermekei tanulnak.

Miközben a világ más részein a huszadik század második felében mind kifejezettebbé váltak azok a törekvések, amelyek az iskolarendszer kevésbé szelektív formáinak kialakítását célozták, eközben Magyarországon a 80-as évek végén és a 90-es években olyan folyamatok játszódtak le, amelyek a társadalmi szelekciót erősítették, növelték az egyébként is meglévő esélyegyenlőtlenséget az iskoláztatás területén. Nyíltabbá, egyértelműbbé vált az oktatás piacosodása, vagyis megjelentek azok az immár legális formák, amelyek az oktatási szolgáltatásokat megvásárolhatóvá teszik (elsősorban az alapítványi és magániskolák). Jól érzékelhetően megnőtt a családi jövedelemből a gyermekek oktatására fordítandó költségek aránya. Ez utóbbi jelenség a társadalom jövedelmi viszonyaiban bekövetkezett polarizálódással, az alacsony jövedelmű családok helyzetének rosszabbodásával, az ő életszínvonaluk minden más rétegnél erősebb csökkenésével együtt az iskolázási esélyegyenlőtlenségek jelentős növekedését okozta. Legalább ilyen hatással volt az esélyegyenlőtlen-

69 ségek alakulásának folyamataira az iskolarendszer átalakulása, elsősorban a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi formák létrejötte, vagyis egyes gimnáziumok "lefelé terjeszkedése" és - ennél sokkal kisebb arányban - általános iskolák "felfelé terjeszkedése". Ezek az iskolák hamar a társadalmi elit (a vezető, az értelmiségi, az alkalmazott és a vállalkozó rétegek) által preferált iskolákká váltak. Ezen intézmények már azzal a pusztán ténnyel, hogy a hagyományos iskolától való eltérésüket, másságukat deklarálták, valamint azzal, hogy nyíltan megfogalmazták az egyetemi, főiskolai felvételi kitüntetett szerepét a célrendszerükben, az iskolázottabb, az oktatás kérdéseiben könnyebben eligazodó, megfelelő társadalmi kapcsolatrendszerekkel rendelkező szülők számára váltak vonzókká. Erre épül a szelektív iskolává válás mechanizmusa. Ugyanis az ilyen iskolákba a jobb kulturális, műveltségi háttérrel induló gyermekek jutnak el, akik könnyebben igazodnak az iskola "magas színvonalú" (értsd a majdani továbbtanulás értékrendjének megfelelően megfogalmazott) elvárásaihoz, s ezzel az iskola ezen értékrend szerinti színvonalát emelik. Ez a tény viszont még vonzóbbá teszi az iskolát az említett társadalmi körben. Mindezek, illetve a már korábban is bemutatott adatok és folyamatok alátámasztják tehát azt a vélekedést, miszerint a világfolyamatokkal ellentétesen, Magyarországon a társadalmi szegregálódás, az intézményesedő és egyre ki fejezettebbé váló szelekció irányába mozdult el az oktatási rendszer formálódása a 20. század 90-es éveiben.

Az eddig kifejtettek alapján Magyarországnak az oktatási rendszer fejlesztésével kapcsolatosan a következő kihívásokkal kell számolnia az új évezredben:

Képes lesz-e az ország megállítani és az ellenkező irányba fordítani az iskolarendszer társadalmi szelekciót erősítő, az iskolai esélyegyenlőtlenségeket

növelő folyamatait? A kérdés egyrészt a politikai folyamatok kérdése, hiszen az ország oktatási rendszerének alakulása elsősorban azoktól a politikai döntésektől függ, amelyek ezt a rendszert érintik. Ugyanakkor sok múlik a pedagógia, az oktatásszociológia mint tudományok érzékenységén, tevékenységén, tudnak-e olyan döntési alternatívákat felvázolni, amelyek reményt adhatnak egy másfajta működés megalapozására. Végül sok múlik az oktatás gyakorlatán, vagyis azon, hogy a magyar pedagógustársadalom az oktatási rendszer szelektív jellegének erősítése vagy más tendenciák mellé áll-e. Ezek a tényezők természetesen kölcsönhatásban állnak egymással. A szakmai területeken, illetve a gyakorlatban, az iskolákban dolgozó pedagógusok érdekeit, érdekvényesítési törekvéseit jelentősen befolyásolják a politikai döntések, a politikai döntésekre pedig hatást gyakorolnak természetesen a tudományban és az oktatásban lezajló konkrét folyamatok.

Megbonosítható-e Magyarországon a komprehenzív iskola? A világon meghatározónak mondható demokratizálódási tendenciák, a szelekció ellen

70

ható mechanizmusok elsősorban a komprehenzív iskolai törekvésekben öltenek testet. Magyarországon is indokolt ennek az iránynak az oktatáspolitikai preferálása, mozgalommá fejlesztése és a kutatásokban és fejlesztésekben való képviselésének jelentős növelése. Tudomásul kell venni, hogy a komprehenzív iskola egész filozófiájában, célrendszerében, tantervében, szerkezetében, a gyerekekhez való viszonyában, didaktikájában olyan jelentős változást jelent a hagyományos magyar iskolafelfogáshoz és különösen a szelektív iskolarend-

szert intézményeihez képest, hogy az "innováció szokásos hazai módszereivel nem bevezethető. Ez az iskolatípus nem erőszakolható rá az oktatásra, nem lehet elrendelni a megvalósítását, ugyanakkor a folyamatokat liberális módon szabadjára engedve sem érhetünk el valószínűleg sikereket. Az oktatási fejlesztések teljes liberalizálása, vagyis a fejlesztéseknek igen nagy mértékben az iskolákra való rábízása és a szakértelem kikapcsolása ebből a folyamatból - ezt korábban igyekeztünk bemutatni - a középszer megerősödésének, a szakmailag diszkreditálódott, de jelentős érdekháttérrel bíró megoldások, évtizedes minták továbbélésének kedvez.

Képes lesz-e a pedagógia mint tudomány és mint iskolai gyakorlat megújulni abból a szempontból, hogy az oktatás társadalmi meghatározottságából fakadó negatívan megítélhető folyamatokat ellensúlyozza? Láttuk, milyen mélyen gyökerezik az oktatás mindennapos gyakorlatában a szelekció, az esélyek egyenlőtlenségeinek még súlyosabbá válása. A kutatásnak fel kell tárnia ezeket a folyamatokat. A tanárképzésnek és -továbbképzésnek olyan új pedagógusnemzedékeket kell kibocsátania, amelyeknek tagjai értik, világosan látják ezeket a folyamatokat, bennük a pedagógus sajátos szerepét és felelőségét is. Ezen új pedagógusnemzedékek tagjainak rendelkezniük kell azzal a gondolkodásmóddal, valamint azokkal a technikákkal is, amelyekkel enyhíteni lehet a negatív folyamatok következményeit, s amelyek részben kiküszöbölik az oktatás folyamatából az egyenlőtlenségeket súlyosbító tényezőket. Az oktatásnak valószínűleg vállalnia kell, hogy a családok közötti különbségek egyre súlyosabbá váló hatásai ellen veti be eszközrendszerét. Számot kell vetni természetesen azzal is, hogy az oktatás önmagában nem lehet meghatározó tényezője a társadalmi egyenlőtlenségek alakulási folyamatainak.

Képes lesz-e a magyar pedagógiai gondolkodás az oktatás és a társadalom közötti kapcsolat s elsősorban az esélyegyenlőtlenségek kezelése kérdéseiben előnyben részesíteni az emancipatorikus megfontolásokat, a multikulturalitás értékrendjét? A magyar iskolarendszernek meg kell tanulnia a másság elfogadását és értéként, sőt pedagógiai hajtóerőként való kezelését. Sajnos a mi iskolarendszerünkben a szociológiai felfogásnak megfelelő gondolkodásmód és gyakorlat sem terjedt el, s még a kompenzatorikus jellegű törekvések sem élveznek elsőbbséget. Ebben a helyzetben a középosztály és a más dimenziókban jelentkező domináns csoportok értékrendjét nem feltétlenül preferál vagy legalábbis nem egyetlen értéként képviselő nevelés kiala-

71

kítása még sokkal nehezebb feladatnak látszik. A magyar iskolarendszernek meg kell tanulnia, hogyan igazodjék a gyerekek magukkal hozott kultúrájához, ahhoz a speciális helyzethez, amelyben a társadalom speciális esoortjai vannak. Ma még meglehetősen távol vagyunk ettől a helyzettől, ahogyan azt sajnos jól demonstrálja a roma gyerekek tanításának összes problémája, vagy az, hogy a hazai pedagógia elméletében és gyakorlatában eddig még csak meglehetősen korlátozottan merült fel az igény a lányok oktatásának specifikumaira való odafigyelésre. (A kevés érdemi elemzés közül lásd például 13á-thory, 1992. 77-83.)

vajon képes lesz-e a magyar oktatásirányítás, tudomány és gyakorlat kialakítani egy korszer fejlesztési stratégiát, s ennek keretében fel tud-e zárkózni a világ élvonalához? Mint láttuk, az 1990-es évek közepén, végén a hazai oktatásfejlesztési folyamatokat inkább a liberalizáltság jellemzi, ami a hosszú időn keresztül egyeduralgkódó, merev központi irányítással szembeni reakcióként értelmezhető. A fejlesztés folyamataiban el kell jutni az értelmes preferenciákat nem diktatórikus eszközökkel érvényesítő, hanem a szelektív támogatás politikáját megvalósító finanszírozási rendszerig és fejlesztési politikáig, a fejlesztési folyamatok társadalmasításáig. Ez azonban nem jelenti a fejlesztésből a szakmai kompetencia kizárását, sokkal inkább biztosítja a kutatás és a gyakorlat jó együttműködését. A fejlesztési folyamatok átalakításának sikeressége azon lesz lemérhető, hogy mennyire tudunk ezen a téren felzárkózni a világ élvonalához. A tanítási-tanulási folyamatokkal kapcsolatos kutatási és fejlesztési feladatokat illetően ma már jól látszik, hogy ez a felzárkózás azon múlik, mennyire tudjuk adaptálni azokat a kutatásokat és fejlesztéseket, illetve mennyire tudjuk azoknak ütemét felvenni, amelyek elsősorban a curriculum-reform, a tanulás folyamata, az oktatás episztemológiai státusa, a tanulók közötti különbségek kezelése, a radikálisan megújuló módszertan, elsősorban a modern elektronika jótéteményeinek oktatási alkalmazása terén folynak. Látni kell, hogy az ezredfordulóhoz közeledve a magyar kutatási, fejlesztési irányok mások, mint a világtrendek ezen a téren.

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 kölcsönhatásról van szó, az iskola bizonyos funkciókat tölt be a társadalom életében. E funkciók rendszerei a választott társadalomtudományi gondolkodásmód szerint a különböző modellekben akár jelentősen eltér-

72

hetnek egymástól. A mveltség 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 rendszerének alakulására hatnak. Az iskola nem hatarozza meg e folyamatokat, ebben még csak relatív önállósága sincs. Az iskola inkább átörökíti az egyik generációról a másikra változatlan 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 megváltoztathatatlanak 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 s a társadalomban uralkodó értékhierarchiákat minden gyermekre kiterjeszteni akaró gondolkodásmód és 4. a körunkban megszületett, a különböző kultúrák egymás mellettiségét valló, e kultúrák hatását az iskolában érvényesíteni 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 ki kiket tanít kérdésre adható válaszo-

kat, felépít egy a társadalom aktuális igényeit kielégítő iskolarendszert, politikai folyamataival befolyásolja az iskolában átadott mveltséget, feltételeket teremt az iskola konkrét működése számára, formális és informális eszközökkel értékeli az iskola tevékenységét, elsősorban azzal, hogy az iskola által "létrehozott eredmény", a társadalomba integrálódó személyiség megméri a társadalmi tevékenységrendszer körülményei között.

A világban az iskolarendszerek fejlődésének két fő útja alakult ki napjainkra, az egyik a szelekciót korai évfolyamokon erőteljesen érvényesítő, a kezei között csak bizonyos célokat megvalósítani kívánó (többnyire a felsőoktatásba való eljuttatást preferáló) iskola, a másik a széles célrendszerrel jellemezhető, a szelekciót kizáró komprehenzív iskola. A 20. század végén, illetve a következő évezred elején a magyar iskolarendszer alakulásának legfőbb kérdése a szelekció folyamatainak alakulása az iskolában. A hazai pedagógia számára az egyik legnagyobb kihívás a szelekció erősödése folyamatának megállítása, illetve ellenkezőjére fordítása.

73

Irodalom

ANDOR CSABA-HORVTH ZSUZSANNA-TOMIA KLRA-VRI PÉTER (1997):

Monitor 95. A tanulók tudásának felmérése. Mérés, értékelés, vizsga I. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

BTHORY ZOI.TN (1992): Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BOURDIEU, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest.

BOURDIEU, P. (1996): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom (Szöveggyjtemény). JPTE, Pécs, 81-99.

BOWLES, SAMUAL (1976): Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life. Részletek magyarul: Várhegyi György (szerk.) (1986): Mvelődési egyenlőtlenség. Elméletek. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 5-33.

CsERNÉ AERMANN Gizella (1986): "Önmagát beteljesítő jóslat" a pedagógiában. Pedagógiai közlemények. Tankönyvkiadó, Budapest.

DOUGLAS, J. W. B. (1996): A tanulók képességek szerinti elosztása. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom (Szöveggyjtemény). JPTE, Pécs, 173-187.

DURKHEIM, ÉMIL (1980): Nevelés és szociológia. Pedagógiai források sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.

FALUS IVN-GÖNHOFFER ERZSÉBET-KOTSCHY BETA-M. NDASI MRIA-SZÖKOLSZKY GNES (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest.

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

75

FERGE ZSUZSA (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Társadalompolitikai tanulmányok. A Társadalomtudományi könyvtár sorozatban a szerző tanulmánykötete. Gondolat Kiadó, Budapest, 97-136.

GAZSÓ FERENC (1988): Megújuló egyenlőtlenségek. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

GUBI MIHLY (1986): Esélyegyenlőtlenség és Gesamtschule. In: Várhegyi György (szerk.): Mvelődési egyenlőtlenség. Elméletek. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 150-177.

HALSZ GBOR-LANNERT JUDIT (szerk.) (1998): Jelentés a magyar közoktatásról - 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

KOZMA TAMS (1985): Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

LADNYI JNOS-CSANDI GBOR (1983): Szelekció az általános iskolában. Gyorsuló idő sorozat. Magvető Kiadó, Budapest.

- LAWTON, D. (1996): Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. A demográfiai tények. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény). JPTE, Pécs, 101-119.
- LISK II.ONA-FEHÉRVRI ANIK (1996): Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- MIHI.Y OTT-LORND FERENC (1983): Az iskola általános nevelő funkciója és az általánosan képző iskola fejlesztése. In: OPI: Vázlat a szocialista nevelőiskolárcél. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 23-235.
- NAHALKA ISTVN (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. Pedagógiai Szemle, 5. 3-19.
- SsKA GÉZA (1989): Minden predestinált? A teljesítmény és a képesség társadalmi kötöttségéről. Pedagógiai Szemle, 12.
- SzABÓ KosNÉ (1998): Szegénység és iskola. Kor- és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról. (Második kiadás.) Trezor Kiadó, Budapest.
- SZAB LSZL TAMS (1988): A "rejtett tanterv". Gyorsuló idő sorozat. Magvető Kiadó, Budapest.
- WIELEMANS, W. (1984): Opvoeding en Onderwijs onder Mautschappelijke druk. Amersfoot Acco, Leuven. Részletek magyarul: Várhegyi György (szerk.) (1986): Mvelődési egyenlőtlenség. Elméletek. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 5-33.

76

III. FEJEZET

A TANUL

GOLNHOFER ERZSÉBET

A fejezet témakörei

A gyermekstátus értelmezése

A pedagógus gyermekszemléletét befolyásoló tényezők

Szemponatok az egyéni különbségek értelmezéséhez

A tanuló megismerése, megértése

77

Bevezetés

Amikor a tanár belép az iskolába, az osztályba, sajátos egyéni pedagógiai kompetenciával rendelkezik, sajátos pedagógiai értékei, attitűdjei, elvárásai, észlelései, 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 értékeli a tanulókat, milyen módon szervezi meg az osztálytermi tanulást stb. A pedagógiai kompetenciák sorában meghatározó szerepet tölt be a pedagógus gyermekszemlélete és ehhez kapcsolódóan az, hogy miként vélekedik a tanulószerepről, illetve általában a tanulókról. A tanároknak a gyermekekkel, a tanulókkal kapcsolatos nézetei, elvárásai stb. a tanári pályára való többlépcsős és többtényezős szocializációs folyamatban alakulnak ki (lásd a pályaszocializáció kérdéseit a IV. és a XVII. fejezetekben).

A pedagógusok gyermek- és tanulóképe rendkívül összetett kérdés, amelyből a következőkben három jelentős témát emelünk ki: a gyermekstátus jellegzetességei napjainkban, a tanulók közötti különbségek néhány fontos szempontja és a tanulók megismerésének, megértésének alapkérdései.

A gyermekstátus értelmezése

Több szempontból is fontosnak tartjuk, hogy foglalkozzunk a gyermekek státusának a problémájával. Egyrészt kifejezésre kívánjuk juttatni, hogy a tanulóra mint egyénre tekintünk, s nemcsak a sík értelemben vett (iskolai) tanulószerepében értelmezzük, másrészt jelezni akarjuk, hogy a felnőttlétől elkülönülő, függv. státusról van szó. Az utóbbi szempontjából az is figyelemre méltó, hogy a modern társadalmakban a gyermekkor értelmezése, szakaszolása egyre inkább az iskoláztatás meghosszabbított idejéhez kötődik. (James-Prout, 1997.) Ehhez igazodva a gyermek kifejezést az iskoláskorúakra (6-18 évesek) használjuk, tehát belefoglaljuk a serdülket és az ifjúkor kezdetét is.

A gyermekkor, illetve a gyermekstátus értelmezése történeti koronként, kultúrákként változó. (Ariés, 1987; Gábor, 1993; Szabolcs, 1995.) A gyermeki státus felfedezése a középkor végén kezdődött, de valódi kibontakozása a 19. századhoz, a modern társadalmak kialakulásához kapcsolható. A munkamegosztás differenciálódásával, az életkor megnövekedésével, az életviszonyokban bekövetkező változásokkal meghosszabbodott a társadalomba való belépés (a felnőtté válás) ideje, és mindezzel párhuzamosan kialakultak a tö-

78 megoktatás intézményei. E folyamatokban önálló, elismert társadalmi kategóriává vált a gyermeklét. (Vajda, 1994.) Ennek filozófiai, pedagógiai gyökerei megtalálhatóak Jean-Jacques Rousseau-nál, aki a gyermeket nem tökéletlen felnőttnek, hanem másfélének gondolta, a gyermeklétet önmagában is értéknek tekintette. Ez a gondolatkör kiteljesedett a századfordulón induló reformpedagógiai mozgalmakban, amelyek elismerték a gyermekek sajátosságait és egyben igyekeztek megismerni azokat. A jogrendben is elkülönül a gyermekstátus, törvények védik a gyermekek érdekeit, a szülők teljhatalma megszűnik. (Vekerdy, 1993; 1996. évi LXII. törvény.) A gyermek nem a nevelés tárgya, megmunkálendő anyag, hanem a nevelés alanya, önálló, autonóm lény.

A gyermekstátus jellegével, tartalmával kapcsolatban a 20. század második felében régebbi tendenciák felerősödését, illetve újak megjelenését lehet tapasztalni. A fejlett országokban a jóléti és a fogyasztói társadalom kibontakozásával megnövekedtek az egyén lehetőségei, kevésbé volt szükség a gyerekeknél korlátozásra, erősödtek a gyermeki emancipáció esélyei és a személyiség sajátosságaira épülő nevelés lehetőségei. Előtérbe került a gyermekek viselkedésének belső szabályozása, az önkontroll. Ugyanakkor a modern társadalmakban felerősödik a bizonyítvány (a diploma) megszerzésének a kényszere az életpálya alakulása szempontjából, így a szülők a gyermekeket arra ösztönzik, hogy minél nagyobb kulturális tőkét szerezzenek iskolázásuk ideje alatt, ezzel biztosítsák maguknak az előnyösebb társadalmi pozíció elérését. (Gábor, 1993; Vajda, 1994.) Mindez együtt jár azzal, hogy fokozódik az iskola szerepe, a gyerekkor túlterhelődik tanulási feladatokkal, az életpálya korai kialakításának terheivel, a gyerekek, a fiatalok konkurenciaharcot folytatnak társaikkal a kulturális források elsajátításáért. (Ferge-Háber, 1974.) Megnő az iskolába járás ideje, kitolódik az ifjúság kora, a keresőpozícióba lépés ideje. Ez a jelenség újra felveti a felnőtt vezető (tananyag-kijelölő, minősítő stb.) szerepének növekedését, a szakmai, illetve a személyes tekintély kérdését. Néhány kutató az önállósodó gyermeklét helyett arra a tendenciára hívta fel a figyelmet, hogy napjainkban egyre inkább eltnik a különbség a gyermeklét és a felnőttvilág között, egybeolvad a gyermekkor és a felnőttkor. (Winn, 1990.) Ebből a szempontból is megjelenik érvként, hogy a gyerekeket korán bevonják saját életpályájuk alakításába, korán önálló részeivé 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 tömmegkommunikáción keresztül emészthetetlen információkhoz jutnak, így túl gyorsan válnak a felnőttvilág részévé, koraérett gyerekekké. Napjainkban úgy tnik, 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 ké-

79 sőbb találják meg a helyüket a munka világában. (Zinnecker, 1993.) A szülők és a nevelők is egyre kevésbé vállalják a felelős tekintély szerepét a nevelésben (nem akarják korlátozni a gyerekeket, illetve az értékválság őket is elbizonytalanította). A gyermeknevelésben is megtalálható ez a kettős irányú mozgás: növekednek az "absztrakt" teljesítménykihívások, de gyengülnek a gyermekkorra vonatkozó nevelési követelmények.

A gyerekeknek azonban egészséges fejlődésükhöz szükségük van támogatásra, támpontokra és védelemre a felnőttek részéről, ezért a felnőtteknek, különösen a pedagógusoknak vállalniuk kell a felelős nevelő, a biztonságot

teremtő, óvó felnőtt szerepét az iskolában.

A pedagógus gyermekszemléletét befolyásoló tényezők

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 a t - egyéni predispozíciói befolyásolják a tanulókat abban, hogy mennyire képesek és készek hasznosítani az iskolai oktatást. A gyerekek különbözőségére a ! tanárok többféleképpen reagálhatnak. A két szélső pont e tekintetben: az egyéni különbségekhez igazítják az oktatást, hogy mindenki optimálisan fejlc5dhessen (lásd differenciálás), illetve a tanulóktól várják, hogy alkalmazkodjanak a rendszerhez. Például csak azokat veszik fel az adott iskolába, akik illeszkednek a tanárok "pedagógiai kultúrájához": vagy azt tanulják, amit az iskola megkövetel, 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, ezek közül a gyermekszemléletre jellemző, az azzal szorosabban összefüggő dolgokat tekintsük át.

Az egyik alapvető kérdés, hogyan értelmezi a nevelést a tanár. Milyen megközelítések közül választhat, illetve melyekből hozhatja létre saját értelmezését?

Nagyon leegyszerűsítve a problémát azt mondhatjuk, hogy vagy a hagyományos normatív, a társadalom követelményeit szem előtt tartó, a kultúraátadás funkcióját hangsúlyozó nevelés híve, vagy az emberi természet saját

i
tosságaira építő, alapvetően a reformpedagógiai mozgalmakban kibontakozó, a gyermeki autonómiára, szabadságra, önkibontakozásra alapozó, gyermekközpontú nevelést részesíti előnyben, vagy az előbbi két megközelítés ellentmondásainak feloldására törekvő, egyensúlyt kereső nevelési elképzelést alakít ki. Mindegyik nézet mögött meghúzódik az az alapfeltevés, hogy a gyerme-

80
kek nevelésre szorulnak, és ezzel együtt azt is, hogy a nevelés lehetséges és jogos tevékenység.

A 20. század végére létrejöttek olyan nevelélméletek, amelyek kétségbevonják 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 posztmodernizmushoz kapcsolódó nézetek pedig lehetetlennek látják a nevelést (nem elítélendőnek, mint az antipedagógiák), mert nincs egyetemes érték, világos jövőkép az emberiség számára. (Horváth, 1996; Németh, 1997; Schaffhauser, 1997; Zrinszky, 1997.) 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 saját gyermekkép, tanulóképek kimunkálásakor érdemes figyelembe venni néhány ténytet, elvet és elvárást:

Az emberi fejlődés dinamikus és változó környezetben zajlik, nincs emberi természet önmagában, a társadalom az ember természetes környezete, amely kezdettől interakcióba lép az ember veleszületett adottságaival. (Pléh, 1992; jhelyi, 1994; Vajda, 1994.)

A társadalom és az egyének igényei közötti konfliktusok megjelennek a közoktatás különböző szintjein: országos, helyi, iskolai és egyéni (tanuló, tanár) szinteken. Feloldásuk egyoldalú érdekérvényesítéssel (vagy a társadalom, vagy a gyermek szükségletei, igényei) nem lehetséges. A gyermek érdekeire, illetve sajátosságaira figyelő nevelés nem zárja ki azt, hogy a nevelés során számoljanak mások érdekeivel (szülők, tanárok, állam), hogy figyelembe vegyék más tényezők hatását (kultúra, ismeretek struktúrája stb.). (I3arrow-Milburn, 1986. 121.)

Nem lehet megfelelkezni arról sem, hogy a modern társadalmak valamilyen módon, például tantervek és vizsgák formájában szabályozzák azt, hogy az iskola milyen tudás elsajátítását igényli a tanulóktól a felnőtt felada-

tok ellátásához. (Lásd: XIII. fejezet; Vajda, 1994. 166.)

A neveléshez kötcSdő nézete, koncepciója befolyásolja a tanárt abban, hogy miként tekint a gyermekekre: például befogadó, alkalmazkodó lényként vagy aktív, önmagáért felelős egyénként. Lényeges kérdés az is, hogy mit helyez előtérbe: a gyerekek vezetését, irányítását vagy a gyermekek önkibontakozását. Ugyanez az összefüggés megjelenhet a tanárok oktatással kapcsolatos nézetei 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 érdekeltek együttműködését és befolyásoló szerepét tartja fontosnak, a diákok kezdeményező partnerekként jelennek meg.

81

Ma Magyarországon a decentralizált oktatásirányítás keretei között az iskolák jelentős autonóciával rendelkeznek, így az oktatással kapcsolatos társadalmi, gazdasági kihívásokra sok szempontból az iskolákban kell megtalálni a megfelelő választ. Az iskoláknak minőséget kell produkálniuk. De mit jelent a minőség és ez miképpen függ össze a pedagógus gyermekszemléletével? Kissé leegyszerűsítve a problémát a minőségnek háromféle értelmezése különíthető el:

a) A minőség megállapításakor "abszolút" normákhoz viszonyítanak (például emberi jogok, átlagteljesítmények, sztenderdek).

b) Adott helyen, adott időben, adott programban megfogalmazott célok szempontjából vizsgálják a minőséget (specializált sztenderdek vagy másképpen megegyezésen alapuló minőség).

c) A minőség értelmezése a gyakorlati alkalmasság megítéléséhez kötődik, vagyis hogyan reagál a "termék" (tudás, felvételi arány stb.) a "vevők", a "kliensek", a "fogyasztók" (például szülők, gyerekek, tanárok, iskolafenntartók stb.) igényeire.

Napjainkban a változó társadalmi, gazdasági és demográfiai környezetben - nemcsak Magyarországon, de szerte a fejlett országokban - az oktatási rendszerekben egyre hangsúlyosabb szerepet kap a harmadik, a kliensek, fogyasztók által irányított minőségértelmezés. (Golnhofer, 1996; Setényi, 1997.) A többféle minőségértelmezés jelenléte az oktatásban, valamint az a tény, hogy az igények és a vevők is rendkívül változatosak lehetnek, elvezet ahhoz a megállapításhoz, hogy nincs legjobb minőség az oktatásban. A minőség csak a változó igények és az ezeket kielégítő folyamatok optimumaként írható le. Praktikusan fogalmazva: a minőség az, amire a tágabb és a szkebb társadalmi környezetnek szüksége van, ami jó esetben megjelenik a Nemzeti alaptantervben, az iskola által kialakított pedagógiai programban és az iskola kultúrájában, valamint működésében.

Ha a fenti gondolatot elfogadjuk, akkor annak többféle következménye lehet a tanárok gyermekszemléletére. Az iskola különböző vevői különböző igényekkel léphetnek fel az iskolával szemben, például egyes szülőka teljesítményközpontú, mások a gyermekközpontú, esetleg örömelv iskolát igénylik, a fenntartó pedig gyakran az olcsó iskolát preferálja. Az eltérő igények más és más diákképet sugallnak, megjelenik a szorgalmas vagy a jól teljesítő vagy az alkalmazkodó vagy a kreatív vagy az önmagát jól menedzselő stb. diák képe. A tanárok - többek között - a különböző külső, számukra objektív elvárásokhoz viszonyítva hozzák létre saját szubjektív "jó diák képüket, diákképeiket". (Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolszky, 1989.) Nemcsak a külső elvárások között létezhetnek konfliktusok, de ellentét alakulhat ki a külső és a tanár létező diákképe között. A konfliktusok megoldásának egyik alapfeltétele, hogy a tanár megismerje a külső elvárásokat és tudatosítsa a saját, tanulókkal kapcsolatos elvárásait.

82

A konkrét kutatások egy része azt jelezte a hetvenes években, hogy a leginkább pozitívan értékelt gyerek engedelmes, tanulékony, alkalmazkodó, irányítható. Kevésbé pozitívan értékelt a független és aktív tanuló. (Ormai, 1984.143.) Későbbi kutatásokból is azt lehet látni, hogy a kreatív gyerekek helyzete ellentmondásos, ti. a tanárok elfogadják a kreativitást és a gyermeki

autonómiát mint értéket, de mégsem kedvelik eléggé az ilyen tulajdonságokkal rendelkező gyerekeket.

Az előzőekben felvetett problémáktól nem független, hogy a tanárok mi-képpen értelmezik saját pedagógusszerepüket, ami sok szempontból kiegészítője a diákszemléletnek. Számolnunk kell azzal, hogy bonyolulttá vált a pedagógusszerep. Az iskola ma nyitottabb, sokféle elvárás jelenik meg vele kapcsolatban, s emellett egyre védtelenebb intézmény is, ti. az iskolán kívüli társadalmi folyamatok rázúdulnak az iskolára (a család megváltozott szerepe, bűnözés, kábítószer-fogyasztás, elszegényedés stb.). Az utóbbi hatására kiterjedtebbé vált az iskola szocializációs szerepe, új feladatokat kell megoldania (drogmegelőzés, szociális étkeztetés stb.). A decentralizált oktatási rendszerekben megnövekedett a tanárok szabadsága, de az egyes tanárok szerepe nehezebbé vált, hiszen bonyolult összefüggésrendszerben kell mozogniuk. Ennek következtében a tanári szerepeket ma már nem lehet leírni leegyszerűsített ellentétpárokkal, például tanulás-, illetve oktatás-központúság, vagy tanuló-, illetve tananyag-központúság. A mai szerepértelmezésekre inkább az jellemző, hogy az egyes tanárok a szereplehetőségek más és más oldalait valósítják meg. (Boreczky, 1997. 181.)

Szempontok az egyéni különbségek értelmezéséhez

A tanulók közötti különbségek kezelésénél gyakran felmerülő alapkérdés a pedagógusok körében, hogy miként alakultak ki az eltérések, "honnan ön" a személtiség. Genetikailag meghatározott? Velünk született? A környezet teremtette meg? A környezet és a gyermek interakciója a döntő? Sokféle tudományos kutatás (genetika, biológia, pszichológia) eredményei alapján ma azt fogalmazhatjuk meg, hogy az öröklés és a tanulás kombinációja produkálja az individuális különbségeket, az örökletes és a környezeti tényezők hatásának bonyolult összefüggése érvényesül. (Atkinson, 1994; Sutherland, 1990.)

Hogyan tekintünk az egyéni különbségekre, az emberi változatosságra?

Egyetérthetünk azzal a megközelítéssel, hogy minden emberi különbség potenciálisan érték. Az "emberek sok dimenzióban térnek el egymástól, s a társadalomszervezés feladata e sokféleség megőrzése és mvelése az uniformizálás s egydimenziós szelekció helyett". (Pléh, 1992. 14.) Ez a premissza az

83

individuális fejlesztés jelentőségét emeli ki az oktatásban, de hozzá kell tennünk a következő kérdést: Miként lehet ezt összeegyeztetni a tömegoktatás gondolatával és gyakorlatával, illetve az egyenlőség (esélyegyenlőség) eszméjével a modern társadalmakban? A tanár ma a saját válaszát (konceptióját, nézeteit, érdekeit stb.) döntően a helyi pedagógiai programok, tantervek kidolgozása során és konkrét tanulásszervezési gyakorlatában tudja kifejezésre juttatni. (Lásd: II., XI., XII., XV. fejezetek.)

Sokszor feltesszük azt a kérdést, hogy az egyéni különbségek ellenére tanulóink (a gyerekek) keresztülmennek-e ugyanazon a minőségileg különböző természetes 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.)

Ma még nincs egyértelmű válasz ezekre a kérdésekre. Számos pszichológus úgy véli, hogy a gyermek fejlődésében vannak minőségileg elkülönülő szakaszok, s minden gyermek ugyanabban a sorrendben ugyanolyan szakaszokon megy át. (Lásd Piaget kutatásait a kognitív fejlődési szakaszokról vagy Kohlberg véleményét az erkölcsi gondolkodás fejlődéséről vagy Erikson leírását a pszichoszociális fejlődés stádiumairól.) "A környezeti tényezők gyorsíthatják vagy lassíthatják a fejlődést, de a szakaszok sorrendje változatlan marad: a gyermek nem teljesíthet egy későbbi szakaszt, mielőtt a korábban nem jutott túl." (Atkinson, 1994. 68.) Többen úgy vélik, hogy a szakaszelméletek hasznosak, de nem ismerik el a minőségi ugrásokat.

Számos kutató kételyeit fejezte ki a fejlődési szakaszok létezésével kapcsolatban, különösen a kognitív fejlődés szempontjából. Gy látják, hogy a gyermekek és a felnőttek lényegileg ugyanazon kognitív folyamatokkal rendelkeznek, a közöttük lévő különbségek döntően a felnőttek kiterjedtebb tu-

dásán alapulnak. (Lásd: V. fejezet.)

A fejlődépszichológusok egyik része az emberi fejlődést tanulmányozva leírta, hogy fajunk tagjai mennyiben hasonlítanak egymásra a testi, a perceptuális, a kognitív fejlődésben, illetve a társas kapcsolatok fejlődésében, másik része pedig azokat a jegyeket emelte ki, amelyekben különbözünk egymástól. A kutatók nagyon gyakran az átlagos, tipikus fejlődésmenetet tanulmányozzák, s a kutatásokban nyert, az életkorhoz (illetve fejlődési szakaszokhoz) kötcített adataik fontosak lehetnek a tanárok számára a gyerekek megismerésében, fejlődésük megítélésében és segítésében. (Bee, 1995.)

Azt tudjuk, hogy a pszichikai és testi fejlődés nem azonos az életkorral, egy-egy korosztályban nagyon tarka a kép. A gyerekek különböznek 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 értelmi kiválóságok, de társas kapcsolatokban komoly nehézségeik vannak. Tudjuk, hogy vannak közös elemek az egyének fejlődésében,

84

de a tanítás során, illetve a gyermekkép alakításakor 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 gyermek megismerése, megértése

A tanárok, ha különbözőképpen is, de szükségét érzik, hogy megismerjék, megértsék, illetve elismerjék az egyéni sajátosságokat, vagyis az egyének közötti különbségeket. A tanároknak alapvetően két ökből érdemes tudatosítaniuk a tanulók egyéni sajátosságait, illetve a közöttük lévő különbségeket:

1. Az egyéni jellegzetességek alapján válik lehetővé, hogy a tanítást adaptálják a gyerekek szükségleteihez (lásd: differenciálás).

2. Ha a tanítás során nem tudunk alkalmazkodni a tanulók egyéni sajátosságaihoz, akkor is meg kell érteni, hogy azok befolyásolják a tanulási eredményeket, ti. csak ezen a szemléleti alapon tudunk a gyerekek számára gondoskodni a tanulási, a fejlődési perspektívákról.

A tanításban a megismerő ember, a megismerő tanuló áll a középpontban, ezért a megismeréshez, a tantárgyak tanulásához, tanításához közvetlenebbül kapcsolódó gyermeki sajátosságok megismerése, megértése köti le a tanárok figyelmét. Ebből a szempontból az válik fontossá, hogy a tanár feltárja a tanulók tudásának változását befolyásoló tényezőket.

Tág értelemben a tanulók tudása bonyolult összefüggésrendszerben alakul, nemcsak a diákok személyiségének, tudásának a sajátosságaitól függ, az aktuális társadalmi-gazdasági környezet, a család, az iskola jellegzetességei is meghatározóak lehetnek.

Tartós környezeti hatásokra alakul ki a gyerekek szocioökonómiai státusa, amelynek számos eleme befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét. (Báthory, 1997.) Sokféle szociológiai vizsgálat talált összefüggést a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, valamint a tanulók iskolai teljesítménye között. Fontos szerepet töltenek be a tanuló családjának sajátosságai, például a család nagysága, anyagi helyzete, értékrendje, tanuláshoz, iskolához való viszonya, kohéziója, rétegnyelve, anyanyelve stb. Nem lehet figyelmen kívül hagyni az etnikai sajátosságok és kötődések szerepét sem a tanítás hatékonysága szempontjából. A település jellegzetességei (például falu, város) mellett az iskola mint szociális közeg szintén hozzátartozik a tanuló szocioökonómiai hátteréhez. (Csapó, 1992.)

Kutatások sokasága a gyerekek teljesítményeiben megmutatkozó különbségek feltárásával kíván segítséget adni a pedagógusoknak ahhoz, hogy a fej-

85

Idés ösztönzése érdekében alkalmazkodni tudjanak a tanulók sajátosságaihoz. E kutatások többek között leírták, hogy milyen különbségek vannak a nemek iskolai teljesítményei között, jelezték a tanulók szocioökonómiai háttere és az iskolai teljesítményekben meglévő eltéréseket, a tanulók fizikai sajátosságainak és intelligenciájának hatását a tanulásra stb. (Báthory, 1992.) A feltárt összefüggések azonban nem kezelhetők úgy, mintha oksági viszonyo-

kat igazoltak volna a gyerekek iskolai teljesítményei és a gyermekek neme, társadalmi, kulturális, gazdasági sajátosságai, valamint értelmi képességei stb. között, tehát e tényezők nem magyarázzák meg egyértelműen az egyes gyerekek iskolai teljesítményeit. Ennek ellenére a diákok szocioökonómiai státusának megismerése segítheti a gyerekek megértését, tanulásuk irányítását.

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

A szakirodalomban a személyiséget a pszichológia egyik legbonyolultabb, legnehezebben meghatározható fogalmának tekintik. (Várfi, 1997.) A személyiség feltehetően az egyén és a környezet kölcsönkapcsolatának teriméke, alakulásában és működésében valószínűleg kritikus szerepe van az egyén kognitív-emocionális önlekepezésének (énfelfogás, 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 típuselméleteknek, amelyek szerint az egyének egymástól minőségileg különböző típusokba sorolhatók be. (Lásd például Hippokratész típusait: melankolikus depresszív, kolerikus ingerlékeny, szangvinikus derlátó, flegmatikus nyugodt, közönyös.) Mások a személyiségvonások (tulajdonságok) leírására vállalkoztak, így például öt szuperfaktor, az egyén neurocitása, extraverziója, nyitottsága, együttműködése, Icküsmertessége mentén kísérelték meg elhelyezni a személyiség jellegzetességeit. (Lásd Allport, Cattell, Eysenck munkásságát.) A vonáselméletek az egyének közötti különbségekre koncentrálnak úgy, hogy a viselkedéses tulajdonságok és a környezeti feltételek kölcsönhatását elemzik. A nagy hatású pszichológusok megközelítések a személyiség szerkezetével (ösztön-én, én, felettes-én) és a személyiség dinamikájával (lelki energia) foglalkoztak. (Lásd Freud, Jung, Adler, Fromm, Erikson munkáit.) A szociális tanuláselméletre alapozó személyiségelméletek azt feltételezik, hogy a személyiség sajátosságai a tanulási tapasztalatokból származnak. "A személy viselkedése a helyzet sajátos jellemzőin múlik, cisszhangban a személy helyzetértékelésével és korábbi megerősítéseinek történetével." (Atkinson, 1994. 418.) Az egyén viselkedésének előrejelzéséhez azt kell tudni, hogy az egyén jellemzői miként lépnek kapcsolatba a helyzet sajátosságaival. A személyiség az egyedi megerősítések egyedi története, így ebben a megközelítésben nem az egyének közötti külön-

86

bségek leírására (például mint a típus- és vonáselméletek) helyezik a hangsúlyt, hanem a folyamatokra. A fenomenológiai elméletek az egyén szubjektív élményeiből származtatják a személyiséget, azt vizsgálják, hogy az egyének hogyan érzékeli és értelmezi életük változatait körül legjelentősebb - Suants, tku szszchologza (Cárt"Rögers, Ábrahám Maslow, Georg Kelly), amelynek a képviselői az énfogalom (mi vagyok én, mit tehetnek) jelentőségét, a személy fejlődésért való törekvését, önmegvalósítását hangsúlyozzák. A teljes, egészséges emberre összpontosítanak, optimista ember szemléletet sugallnak.

A mai pszichológusok közül sokan eklektikusnak vallják magukat, a különböző irányzatok kombinálásával alakítják ki saját elképzelésüket a személyiségről. Mások az elméleti megközelítés tudatosítása helyett a személyiséggel kapcsolatos problémák empirikus kutatását helyezik előtérbe. A gyakorlati pszichológusok gyakran csak a személyiségvizsgáló módszerekre koncentrálnak a terápia vagy egyéb segítő szolgálat (például pályaválasztás, munkaalkalmasság) érdekében.

A személyiségelméletek különböző (kereteket teremtettek a személyiség leírására, megragadására, a tanárok is tudatosan választhatnak ezek közül vagy hozhatnak létre eklektikus koncepciót. Munkájuk során kialakíthatják saját személyiségelméletüket, ami orientálja, segíti őket a tanulók személyiségének a megismerésében, megértésében. Például a tanár a vonáselméletekhez vonzódva a tanulókat főként az t szuperfaktor mentén igyekszik megismerni úgy, hogy a tanulók viselkedését a környezeti feltételekkel való viszonyban

elemzi. Ennek következtében nemcsak azt állapítja meg, hogy mi jellemzi a tanulót például az együttműködés szempontjából, de foglalkozik a tanulót érő környezeti hatásokkal is például az együttműködési készség szempontjából. (Vajon az iskolában a különböző tanuló feladatoknál megjelenik-e az együttműködésre készítő társas közeg?)

A személyiség megismerésére sokféle módszert dolgoztak ki, ezek azonban részben a szakértelem hiánya, részben időigényes voltak miatt nem alkalmazhatóak az iskolai gyakorlatban. A tanárok döntően a gyerekekkel való együttlétek során (tanítási órákon és azokon kívüli tevékenységeken) észlelik a tanulók személyiségének jellegzetességeit. E szociális személyiségészlelésnek a pontossága függ többek között az észlelő személy (a pedagógus) tulajdonságaitól, hangulatától, a helyzetétől, 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) személyiségelméleteknek és a személyiség típusokba sorolásának.

87

"Az emberekről felhalmozott tudásunk eredményeként valamennyien rendelkezünk burkolt személyiséggel. Mérettel, amit úgy határozhatunk meg, mint felhalmozott hipotéziseink és elvárásaink összegét arról, hogyan szerveződnek az emberi tulajdonságok és jellemvonások." (Forgas, 1989. 49.) Tehát nem aszerint látjuk a diákok személyiségét, ahogy azok önmagukban vannak, hanem azoknak a kategóriáknak megfelelően, amelyekkel leírásukra rendelkezünk (Bruner). Aktívan és folyamatosan módosítjuk azokat a konstrukciókat (Kelly), sémákat (Bartlett), amelyeket az információ osztályozására és értelmezésére használunk. Ezek a sémák (prekonceptciók) segítik az emberek (a gyerekek) észlelését, de torzítják is, ti. azt észleljük, ami beletartozik a sémába. A naiv személyiségelmélet befolyásolja, hogy mit tartunk a gyermek(ek) fontos tulajdonságának, s hogy egy-egy tanuló kevés megfigyelhető tulajdonsága mennyire valószínűleg kapcsolódik össze egyéb, nem megfigyelhető sajátosságával. Például egy udvarias, kellemes külsejű diákról kevés információ alapján is hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy kedves, melegszívű, sőt intelligens.

A személyek osztályozási sémái is befolyásolják az emberek megítélését. A személyiségészlelés folyamatát leegyszerűsíti, gazdaságossá teszi, ha az embereket, így a tanulókat is osztályozzuk, "típusok"-ba soroljuk, hiszen ezáltal megszerezni tudjuk a gyerekekről felhalmozott információkat. A tanárok is szert tesznek a személyiségtípusok készletére, például lázadó, rendetlen, lusta, sportoló, nyugodt, nyitott, introvertált diák stb. Vannak olyan gyerekek, akik ideálisan megtestesítik a prototípusokat, mások kevésbé tipikusak. Minél inkább tipikus egy diák, annál könnyebben alakít ki róla valamilyen benyomást a tanár, s könnyebben tud visszaemlékezni rá, különösen, ha az adott típushoz erős pozitív vagy negatív érzelmi reakció kapcsolódik.

A személyek (a gyerekek) észlelésében, megismerésében a fentiekén túl is nagy a hibázás lehetősége, hiszen 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 viselkedés, teljesítmény tanulóakra, mint a csendes, kirívó dolgot el nem követőkre.

Meglévő elvárásaink és előfeltevéseink ("elméleteink"), amelyek arra utalnak, hogy milyeneknek kellene lenniük az információknak (például a gyermek viselkedésének), szintén torzíthatják észleléseinket (lásd sémás feldolgozás). Elméleteinkhez kötődő sémáink 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 személyiség-sémák közül az emberek egy csoportjához (például etni-

kumokhoz, nemekhez, szexuális irányultsághoz) közt absztrakt kognitív reprezentációk, a sztereotípiák hatása is jelentős.

Az iskolai életben is gyakori az elsőbbségi hatás. Ha egy tanulóról szerzett első információk kedvezőek voltak, akkor ennek hatása rendkívül erős, a továbbiakban minden információt e kedvező sémába illesztünk.

Pedagógusként úgy vélekedünk, hogy akkor értjük meg igazán a gyermek 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 szituációból eredőekre. (Atkinson, 1994.) A hazai kutatások is utalnak arra, hogy a tanárok hajlanak rá, hogy nagyobb jelentőséget tulajdonítsanak a gyermekek 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 szerepük van az érzelmeknek, érzéseknek is. E szempontból fontos kategória az attitűd, amely az egyén pozitív és negatív viszonyulásaira utal a tárgyakkal, személyekkel, csoportokkal, helyzetekkel, eszmékkel stb. kapcsolatban. A tanárok gyerekekhez fűződő attitűdjei különbözőek. Például egyesek kifejezik azt a véleményüket, hogy szeretik a gyerekeket, mások úgy vélekednek, hogy nem szeretni kell a gyerekeket, hanem tanítani őket. (Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolszky, 1989.) A gyerekekkel kapcsolatos attitűdjeink sémaként is működhetnek, megkönnyítik a tanulóktól érkező információ tömeg feldolgozását, kifejezik értékeinket (például a nevelés vonatkozásában), segítenek eligazodni az iskolában, az osztályban.

Sokszor felteszik azt a kérdést, hogy vajon a tanárok attitűdjei befolyásolják-e a tanulókkal kapcsolatos viselkedésüket. A szociálpszichológiai kutatások egy része szerint az attitűdök azokban az esetekben hatnak erőteljesen, amikor elég erősek és konzisztensek, a személy közvetlen tapasztalatán alapulnak és speciálisan bejósolandó viselkedéshez kapcsolódnak. Mások azt tapasztalták, ha nincs összhang a személy attitűdje és a cselekedete között, akkor a kialakuló disszonancia arra készteti a személyt, hogy megváltoztassa attitűdjét. (Kognitív disszonancia elmélete, Festinger; lásd: Forgas, 1989; Atkinson, 1994.)

Bár a pedagógusok gyakran tiltakoznak, hogy rokonszenvet vagy ellen-szenvet éreznek egyes gyerekek vagy gyerekcsoportok iránt, de a személyközi vonzalom mindenképpen része a tanár-diák interakciónak. (Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolszky, 1989.)

A fizikai vonzerő, a közelség, az ismerőség és a hasonlóság a legfontosabb tényezők, amelyek befolyásolják a személyek közötti rokon- vagy ellen-szenvet.

8 9

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.

A kognitív pszichológiai és ehhez kapcsolódó pedagógiai megközelítések szerint szűkebb értelemben a tudás változásának kognitív és affektív feltételei vannak. (Csapó, 1992.)

A kognitív feltételek valójában a gyermekben meglévő tudás sajátosságait jelentik, amelyek az új tudás megszerzésének eszközei és egyben korlátai is, hiszen befolyásolják, hogy meddig lehet eljutni egy adott "téma" elsajátításában. (Lásd: V. fejezet.) Emellett a tanulási képességek, az intelligencia, a tanulási stratégiák és a tanulási stílusok, valamint a metakognitív tudás, az információfeldolgozási stratégiák ellenőrzése és szabályozása is hozzátartozik a

kognitív feltételek köréhez.

Az affektív feltételek okféle változó sajátos együttállásából erednek. Például a tanuló szorongása, a tanulással, iskolával, tanárokkal kapcsolatos attitűdök, á-diák énképé, attribúciói (minek tulajdonítja iskolai eredményeit), a diák motivációi, érdeklődése, akarati sajátosságai. (Szitó, 1987.) Míg a kognitív feltételek az eredményesség határait "jelvlik meg", addig az affektív tényezők azt befolyásolják, hogy a határokon belül meddig jut el a tanuló.

A kognitív és az affektív jelleg feltételek meglétéről, sajátosságairól a tanárok a tanulók feladatmegoldásai alapján tudják a leginkább objektív és meghízható információkat összegyjtteni. (Lásd: XII., XIII. fejezetek.)

Az eredményes tanulás belső feltételeinek érvényesülését a szociális köz is módosítja. Ezek közül lényeges szerepet játszik a család, illetve a tanárokkal és a tanulótársakkal kialakuló interperszonális viszony. A kedvező elsajátítási feltételek megteremtéséhez tehát nemcsak az egyének megismerésére van szükség, hanem arról is információkat kell szerezni, hogy a különböző csoportok, illetve a különböző csoportos tanulási helyzetek milyen feltételeket jelentenek az egyének (a tanulók) számára. A szociális közeg természetesen nemcsak feltétele a tanulásnak, hiszen a tanulók társas terében (iskola) szociális tanulás is folyik. (Somlai, 1997. 43-44. Részletesebben lásd a rejtett tanterv problémájánál.)

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 jellemzők mellett a tanítási órákon számolni kell például a tanulók fáradtságával, túlterhelésével, pillanatnyi érzelmi zavaraival.

90

sszefoglalva megállapítható, hogy egy bonyolult hatásrendszerben alaku a tanulók iskolai teljesítménye, jönnek létre az egyéni különbségek, ezért a tanuló sokoldalú megismerése adhat csak valódi információs bázist a tanulás optimális megszervezésére.

A tanár munkájában egyesíti a tudományos és a hétköznai megismerést. Míg a tudományos emberismeret meghatározott célok érdekében történik ki-próbált, leírt tudományos módszerekkel, addig a mindennapi megismerésre a spontaneitás jellemző. A mindennapos tanár-diák interakciók hordozói a gyerekek spontán és tudatos megismerésének, hiszen a gyerekek viselkedése egyszerre függvénye személyiségüknek és a helyzetnek is. A gyermekek fejlődését segítő tanár nem maradhat meg a hétköznapi megismerés szintjén, ti. a meg-alapozott gyermekismeret nem nélkülözheti a tudatos, tervezett, módszeres információgyjtést. A tanulók megismerésére sokféle módszertani eljárást lehet alkalmazni, ilyenek: a megfigyelés, a beszélgetés a tanulókkal, a szülőkkel, a tanártársakkal, a tanulótársakkal, a tanulók élettörténetének tanulmányozása, a tanulók produktumainak elemzése, szociometria stb. (Lásd a módszereket: XIII. fejezet.)

Gyakran felmerül az a kérdés, hogy a tanárok rögzítsék-e a tanulók jellegzetességeit írásban is, esetleg egységes szempontrendszer alapján. A gyakorlatban ez a megoldás főként a magatartási és tanulási problémákkal küzdő tanulók esetében terjedt el. Magyarországon 1989-ig használtak személyiség-lapokat, amelyek a tanulók adatait tartalmazták, és lehetőséget adtak a tanuló 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.

Az egyéni sajátosságok megismerése nemcsak 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 nemcsak arra használhatja a tanár, hogy alkalmazkodjon azokhoz a tanítása során, arra is törekednie kell, hogy ismeretükben fejlessze a tanulókat.

91

Összefoglalás

A pedagógusok gyermek- és tanulóképe befolyásolja iskolai viselkedésüket,

közelebről tanítási gyakorlatukat. A gyerekekről, a tanulókról alkotott nézetek, vélekedések alakulására hatással van többek között, hogy mit gondol a tanár a gyermekek helyzetéről., státusáról az adott társadalomban, kultúrában, hogyan vélekedik az iskola, a nevelés, az oktatás szerepéről, 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 tudásának változását befolyásoló tényezőket, illetve azokhoz igazítani az oktatást. A tanulók iskolai teljesítménye bonyolult hatásrendszerben alakul, ezért a tanulók sokoldalú megismerésére van szükség. A gyerekek hétköznapi és tudományos megismerése kiterjedhet a tanulók szocioökonómiai státusára, személyiségük jellegzetességeire, a tudásváltozás kognitív és affektív feltételeire egyaránt. A tudatos, eltervezett, módszeres információgyűjtés mellett sem feledkezhet meg a pedagógus arról, hogy a tanulók megismerését, a szociális személyiségjelölés pontosságát sokféle jelenség akadályozhatja, torzíthatja (burkolt személyiségelméletek, előfeltevések, elvárások, attribúciók, rokon- és ellenszenvek stb.).

92

Irodalom

- ARIES, PH. (1987): Gyermek, család, halál. Gondolat Kiadó, Budapest, 419.
- ATKINSON, R. L. etc. (1994): Pszichológia. Osiris-Századvég, Budapest.
- BAGDY EMKE-TELKES JZSEF (1988): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BARROW, R.-MILBURN, G. (1986): A Critical Dictionary of Educational Concepts. Wheatsheaf Books Ltd. Great Britain, Kent.
- BTHORY ZOLTAN (1997): Tanulók, iskolák, különbségek. Okker Kiadó, Budapest.
- BEE, H. (1995): The Developing Child. Harper Collins College Pub., New York.
- BORECKY GNEs (1997): A gyermekkor változó színterei. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest, 15H-228.
- BOWERS, C. A. (1987): Elements of a Post-Liberal Theory of Education. New York-London.
- BUZS LszLó (1961): A hazai gyermektanulmány fejlődése és hanyatlása. Pedagógiai Szemle, 6. 523-537.
- BUDA BéLA (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSAPó BENő (1994): Az induktív gondolkodás fejlesztése. Magyar Pedagógia, 1-2. 53-80.
- CSAPó BENő (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FALUS LVN (szerk.) (1993): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest.
- FALUS IVN-GOLNHOFER ERZSÉBET-KOTSCHY BETA-M. NDASI MRIA-SZOKLSZKY GNEs (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FERGE ZSUZSA-HBER JUDIT (1974): Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- FORGAS, J. P. (1989): A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GBOR KLMN (szerk.) (1993): Civilizációs korszakváltás és ifjúság. Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, Szeged.
- GöSTEMEYER, K. F. (1994): Van-e pedagógia a modernitás után? j Pedagógiai Szemle, 10.
- GOLNHOFER ERZSÉBET (1996): Minőségörzés, minőségfejlesztés és értékelés az iskolában. In: Oszi közoktatási napok a Józsefvárosban. Tótfalusi Tny., Budapest, 47-53.
- HAI.SZ GBOR-LANNERT JUDIT (1996): Jelentés a magyar közoktatásról. 1995. OKI, Budapest.

93

HorvTH ATTILA (1996): Elméletek a nevelésről. Okker Oktatási Iroda, Bu-

dapest.

Individual Differences and Instruction. The Encyclopedia of Education. (Eds. Husen, T.-Poslethwaite T. N.) 1985. Oxford etc.

JAIvIFs, A.-PRouT, A. (eds.) (1997): Constructing and Reconstructing Childhood. Falmer Press, London, Washington.

JR KATALIN (1998): Diáktársadalom - diákvezetGk gimnáziumi osztályokban. Uj Pedagógiai Szemle, 1. 5-24.

KELENIEN LszLó (1981): Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest.

KOZÉKI BÉLA (199): Hogy h lehessen önmagához... A gyermeknevelés gyakorlata. Tankönyvkiadó, Budapest.

KSNÉ ORMAI VERA etc.(1982): Fejlődéslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest.

KósnÉ ORMAI VERA etc. (1984): Neveléslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest.

KósnÉ ORMAI VERA (1989): Beilleszkedési nehézségek és az iskola. Tankönyvkiadó, Budapest.

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

MEADovUs, S. (1996): The Child as Thinker. Routledge, London-New York.

NAGy LszLó (1914): A gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban. A GyermeK, 8. évf.

NÉMETH ANDRS (1997): Nevelés, gyermek, iskola. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 9-158.

Nemzeti alaptanterv. 1995. Az MKM megbízásábcíl a Korona Kiadó, Budapest.

PAPn GYÖRGY (szerk.) (1990): Jelentés a magyar gyerekek helyzetéről. GyermeKérdeKek Magyarországi Fóruma, Budapest.

PEck, D.-WHITow, D. (1983): Személyiségelméletek. Gondolat Kiadó, Budapest.

PLÉH CsAtA (1996): Kognitív tudomány. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest.

PLÉH CsABA (1992): Pszichológiatörténet. Gondolat Kiadó, Budapest.

ROGERS, C. (1986): A tanulás szabadsága a nyolcvanas években. Szeged.

SCHAFFHAUSER FERENC (1997): Optimista nevelési perspektívák. In: A modern nevelés elmélete. Szerk. Bábosik István. Telosz Kiadó, Budapest, 233-249.

SFTÉNYI JNOS (1997): A minőség iskolája: ellenőrzés, értékelés és biztosítás. In: Pöcze Gábor (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. OKI, Budapest, 147-155.

SMITH, P. K.-CowtE, H. (1994): Understanding Childrens Development. Blackwell, Oxford.

SoMLAI PÉTER (1997): Szocializáció. Corvina, Budapest.

94

SuTHERLAND, M. (1990): Introduction: Individual Differences and Development. In: Entwistle, N. (ed.): Handbook of Educational Ideas and Practices. Routledge, London-New York, 918-920.

SzABoi.cs ÉvA (1995): Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. j Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

SZITó IMRE (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2. ELTE SoksZ., Budapest.

TIELMAN, R. (1991): Az oktatás humanista szemlélete. Világosság, 1.

TóTH LszI.ó (1993): Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez. KLTE, Debrecen.

TREncsÉNYI LSZI. (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Budapest.

JI-IEI.YI MIKI.ós (1994): Az evolúciós hiológia és az antropológia konfliktusa. Valóság, 10. 29-38.

VAJvA ZSUZSA (1994): Nevelés, pszichológia, kultúra. Dinasztia Kiadó, Budapest.

VRFI FERENCNÉ (1997): Személyiség. In: Pedagógiai Lexikon. III. köt. Szerk. Báthory Zoltán-Falus Iván. Keraban Kiadó, Budapest, 365-367.

- VEKERDY TAMS (1993): Az emberi és gyermeki jogok nemzetközi törvényei és az iskolázás szabadsága Európában. In: Halász Gábor (szerk.): Az oktatás jövője és az európai kihívás. Educatio, Budapest, 99-125.
- VIKR GYÖRGY (1980): Az ifjúkor válságai. Gondolat Kiadó, Budapest.
- WAT, KER, J. (1995): Feszültségoldás az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- WINN, M. (1990): Gyerekek gyermekkor nélkül. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ZINNECKER, J. (1993): Gyemekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szeivetségi Köztársaságban. In: Gábor Kálmán (szerk.): Civilizációs korszakváltás és ifjúság. Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, Szeged, 29-49.
- ZRINSZKY LszI.ó (1991): "Aki gyerekeket akar nevelni, tönkre akarja tenni őket." Jegyzetek az antipedagógiáról. j Pedagógiai Szemle, 12. 12-21.
- ZRINSZKY LszLó (1991): A nevelés társadalmi szerepe, társadalmi céljaink iskolai megjelenése, nevelési rendszerünk kívánatos alakulása. j Pedagógiai Szemle, 11.
- ZRINSZKY LszI.ó (1997): A nevelés antipedagógiai felfogása. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest, 223-233.

95

IV. fejezet

A pedagógus

FALUSIVN

A fejezet témaköze

A pedagógiai hatékonyság összetevői

A "jó" pedagógus tulajdonságai

A személyiségvonások szerepe

A pedagógiai képességek

A pedagógiai tudás szintjei és típusai

A gyakorlati készségek

A pedagógiai döntések

A pedagógus gondolkodása

Hitek, filozófiák

A reflektivitás

96

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 kérdéskört egy sík 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, aminek 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 tantervek 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 jelentős hatást gyakorol tanítványaira, egy életre szóló élményt jelentenek a vele való találkozások, óráin megfeszített figyelemmel ülnek 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.

Az egyik meglehetősen elterjedt felfogás képviselői szerint pedagógusnak születni kell. Azaz vannak bizonyos velünk született adottságok, amelyek predesztinálnak a pedagóguspályára. Ha ezekkel rendelkezünk, akkor - füg-

getlenül képzettségünktől, speciális felkészültségünktől - eredményesek leszünk, de ha nem adatott meg számunkra, hogy ilyen képességekkel rendelkezünk, akkor mindenféle erőfeszítés hiábavalónak bizonyul, eredményeink igen haloványak lesznek. Amennyiben elfogadjuk ezt a felfogást, nem marad más hátra, mint hogy kiválasszuk a pedagóguspályára a megfelelő adottságokkal rendelkező személyeket. Ennek a megoldásnak - függetlenül attól a tényről, hogy az alapjául szolgáló elméleti felfogást magunkévá tesszük-e vagy sem - van egy súlyos gyakorlati akadálya: nincsenek olyan számban "született . ; pedagógusok", mint amilyen számban szükség lenne rájuk. S a pedagóguspálya megbecsültsége világszerte sem vonzza magához az összes "született pedagógust", vagyis kénytelenek vagyunk olyan jelölteket is képezni, akikben az adottságok csak kisebb mértékben vannak meg. De elméletileg sem igazolt az a tétel, hogy a pályaalkalmasságot bizonyos veleszületett adottságok ily mértékben determinálnák. Nem tagadva ezen adottságok meglétének hasznosságát, jelentőségét, azt valljuk, hogy több vagy kevesebb képzéssel a különböző adottságú személyekből is válhatnak eredményes pedagógusok. A következő kérdés az, hogy milyenfajta képzés vezet az eredményességhez?

97

- gy, nem jelentéktelen tudósok által képviselt álláspont szerint a slaktu domanflkészuluteg 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 személyiségükre, fejlődésükre. Ez az álláspont is sok igazságot tartalmaz. Annyit mindenképpen, hogy a megfelelő, magas színvonal szaktárgyi tudás szükséges feltétele az eredményességnek. Az is igaz, hogy jó néhány kiemelkedő adottságú személy számára - s az ci példájukra szoktak ezen álláspont képviselői hivatkozni - a megfelelő szakmai tudás elegendő is 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 tnik az a válasz, hogy megfelelő pszichológiai és pedagógiai ismeretekre. Gyakorta találkozunk azzal a jelenséggel, hogy pszichológiából és pedagógiából remekül vizsgázó pedagógusjelöltek nem bizonyulnak sikeresnek 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 vallott köznapi, a józan ész alapján megfogalmazott álláspontnak tekinthetők.

A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogy a pedagóguskutatás, amely tudományos igénnyel vállalja fel a kérdés megválaszolását, milyen álláspontot képvisel. Irányzatok a pedagóguskutatásban

A pedagóguskutatásban 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 probJ.émák megoldásában egyaránt. Melyek ezek az irányzatok?

1. Az eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok feltárása.
2. Az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározása.
3. A pedagógiai képességek feltárása.
4. Az eredményességet befolyásoló tudás meghatározása.
5. A gyakorlati készségek összegyjtése.
6. A pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárása.
7. A pedagógus hiteinek, gyakorlati filozófiájának feltárása.
8. A reflektív tanítás definiálása.

98

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 leírták az általuk hatékonyak vélt pedagógusok jellemzőit. Hart az 1930-as években 10 000 tanuló véleményét összegezve megállapította, hogy a kedvelt, eredményesnek ítélt tanárokat a tanítási készség, a vidámság, a türelem, barátságosság, a megértő, elfogulatlan magatartás, az igazságos osztályozás jellemzi. A tulajdonságok összegyjtése a későbbiekben sem maradt abba. Egy nem régi összehasonlító elemzés szerint nemzetközi méretekben egyező tulajdonságoknak tekinthetjük a következőket: megértő, együttműködő, demokratikus, kedves, jó, türelmes, igazságos, segítőkész, hűnörérzéke van. A Német Szövetségi Köztársaságban a der, az igazságosság, a türelem, 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, der. Magyarországon a szakmai és az általános műveltség, a gyermekszeretet, a lelkiismeretesség, a hivatástudat, igényesség, példamutató magatartás, pedagógiai érzék, der, szuggesztivitás vezette a sort. (Sallér, 1983.)

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

Az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározása

A pedagógus személyiségének, alapvető személyiségvonásainak mindig nagy jelentőséget tulajdonítottak. Rogers és Gordon gondolatainak és gyakorlatának elterjedése még inkább ráirányította a figyelmet azokra a személyiségvonásokra, amelyek az eredményes pedagógust, a személyközpontú, a másokat

99

elfogadó pedagógust jellemzik. Három ilyen alapképességet szoktak kiemelni: a feltételek elfogadása az empátiát és a kongruenciát. E képességek lényegét jól foglalja össze Sallai Eva (1994. 46-52).
Feltétel nélküli elfogadás. olyan pozitív érzelmi odafordulás a másik ember felé, nem a tulajdonságoknak, a viselkedésnek szól, hanem a személynek, aki önmagában érték és tiszteletre méltó. Lényegéhez tartozik, hogy nem feltétele a viszonyosság. 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 nemverbális csatornáin történik. A tekintetváltás, hangszín, hanghordozás, gesztusok, testhelyzet mind-mind jelentősek az elfogadás kifejezésében. Nem szabad viszont lebecsülnünk a verbális csatornát sem, mert az elfogadás élményét nem élheti át például az a diák, akinek a tanára állandóan értékeli a viselkedését, aki gúnyolódik, kioktat, folyton tanácsokat ad stb.

Az elfogadás légköre a személyiség fejlődésének optimális feltételét biztosítja, és annak a jognak a tiszteletét jelenti, hogy mindenki saját értékeit szerint irányíthassa 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 elsősorban nem a tanuló magatartásának morális megítélése, hanem elemzése. Tisztában kell lennie azzal, hogy minél inkább elfogadjuk valakit, annál inkább képes lesz arra, hogy a hibás magatartást megváltoztassa.

A lelki egészség egyik legfontosabb eleme... önel fogadás. Az önel fogadás mások feltétel nélküli elfogadásának feltétele. -

A pedagógiai munkában kiemelt jelentősége van az empátiának. Az empátiás viselkedés lényege a másik ember érzéseinek megértése és a lehető legpontosabb visszajelzése. Egy az egyik oldal a beleélés, míg a másik a visszajelzés (verbalizáció). Ez utóbbi azt jelenti, hogy nemcsak passzívan figyelünk a másikra, meghallgatjuk, hanem meg is értjük azt, hogy hogyan érez, hogyan látja a világot. E megértés során az információkat (verbális és nem-

verbális) rendezzük, strukturáljuk, "feldolgozzuk", és ezt jelezzük vissza. Az empátiás megértéshez szükség van arra, hogy a pedagógus teljes figyelmével a tanulóra figyeljen, hiszen csak így képes a kommunikáció rejtett tartalmait is feldolgozni.

Az, hogy a fogadó mit képes felfogni az üzenő kommunikációjából, függ a fogadó érzelmi érzékenységtől és az ún. affektusfigyelmétől. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a stabil személyi adottságként létező érzelmi érzékenység kapacitását egy adott helyzetben mennyire képes kihasználni. Az egyének között az érzelmi érzékenység mértékében jelentős különbségek vannak. Az affektusfigyelem az egyénen belül változik, belső állapota befolyásolja az érzelmi jelenségek befogadása iránti készenlétet.

100

A pontos empátiás megértés a pedagógus munkájában nagyon lényeges.

A beleélés során a pedagógus meg tudja érteni a tanulók azon érzelmeit, indulatait, törekvéseit, amelyek szavakban nem fejeződnek ki, sőt ezeket az információkat úgy rendezi, hogy azok értelme a tanuló számára világosabb és pontosab

1 ongruenci. alatt az értékekben való bizonytosság. Ha a pedagógus hisz a tapasztalatainak, hisz a saját érzéseinek, és nem mossa össze ezeket másokéval. Ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a verbális és nemverbális közlései egymással és a saját belső állapotával egybeesnek. A kommunikációs hatások összességének azonos jelentése van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából azért van nagy jelentősége, mert csak a hiteles, érett személyiség tanár tud a diákokkal jó kapcsolatot kialakítani. A hitelesség megkönnyíti a gyermekek viselkedésének a szabályozását.

Barett megfogalmazása szerint a hitelesség a tapasztalat, a tudatosság és ezek közlése közötti harmonikus viszony, így a kommunikációs viselkedés egyik aspektusa. A pedagógusokra gyakran - éppen az említett tudatosság hiánya miatt - jellemző az inkongruens, sablonszerű, személyidegen viselkedés. A tudatosság fejlesztése növeli a hiteles viselkedést, azt, hogy a személy nem viselkedik elhárító-védekező módon, hanem szabadon dönt, hogy mit közöljön és mit ne, nincsenek előre megtervezett lépései.

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

A pedagógiai képességek feltárása

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

A kommunikációs-ügyesség - azt jelenti, hogy a "pedagógus a kommunikációs folyamatok mindkét szerepében (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 feltételrendszert, amiben mód van a tiszta kommunikációra és tere van a kommunikációnak." (Sallai, 1994. 56.)

Az eredményes pedagógiai munkának feltétele a diákok részéről a viselkedésr. zt a tényezőt - mint később látni fogjuk - a pedagógiaiJ készségeket kidolgozó, annak lényeges szerepet tulajdonító kutatók is hang-

101

súlyozzák. A gazdag viselkedésrepertoár azt jelenti, hogy az adott helyzetben minél több viselkedési mód közül választhassa ki a pedagógus azt az eljárást, amelyet a leghatékonyabbnak ítél. A rugalmasság viszont azt jelenti, hogy a pedagógus mindig az adott tényekből 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 helyzetalkotásnak 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 ér-

dekes 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 módjaival gazdag szakirodalom foglalkozik (Író Ferencné, Kósáné Ormai Vera, Szekszárdi Júlia, Ungárné Komoly Judit stb.). Az ajánlott konfliktusmegoldási módokra az erőszakmerzség, a kreativitás a jellemző. Gordon nyomán három konfliktusmegoldási módszert szoktak megkülönböztetni. A tekintélyhangsúlyost, amikor a tanár hatalma bevetésével oldja meg a konfliktust, a gyermekhangsúlyost, amikor a tanár a saját igényeit figyelmen kívül hagyja, elfogadja, hogy az legyen, amit a gyerekek akarnak, s végül a liberálist, amikor is megegyeznek a megoldásban. A képességek 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 helyzetek, jelenségek elemzésének képessége. Ez egyrészt feltétele az adott szituációkban szükséges korrekciók végrehajtásának, másrészt, ami még fontosabb, a pedagógus önfejlődésének. (Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolcsy, 1989.)

Végezetül meg kell említenünk az eredményes munka feltételei között a -- i pedagógus mentális egészségét.

Az eredményességet befolyásoló tudás meghatározása

A hatékony pedagógiai tevékenységnek s ezen belül a hatékony tanításnak a személyiségvonások, az alapképességek csak a többé vagy kevésbé kedvező kereteit teremtik meg. A hatékony tanításnak ennél jóval konkrétabb komponensei is megragadhatók. Ezeket szemlélteti az 1. és a 2. ábra.

102

IV/1. ábra. A hatékony tanítás feltételei

Tudásalap

Tevékenységrepertoár

Problémamegoldási,

elemzési (reflexiós)

beállítódás

és képességek

A tanítási tanulás állandó folyamat

A tudásalap, az a tényleges tudás, amely valójában hat a tanítás eredményességére, tartalmilag az alábbi összetevőkre bontható:

IV/2. ábra. A tanítás szakmai tudásalapjának összetevői

A tantárgy ismerete A tanterv ismerete

Pedagógiai tartalmi A tanulók ismerete

ismeret

Egyéb tartalmak ismerete A nevelési célok ismerete

általános pedagógiai

tudás

Tamir - felhasználva Shulman és Shikes felosztását - a tanári tudást az alábbi kategóriákba sorolja.

1. általános műveltség

2. Személyes fellépés

3. Tantárgyi tudás

4. Általános pedagógiai tudás

4.1. A tanulóról

4.2. A tantervről

4.3. Az oktatásról (a tanításról és az oktatásszervezésről)

4.4. Az értékelésről

103

5. Tantárgyspecifikus pedagógiai tudás

5.1. A tanulóról (a tanulók tipikus nehézségei egy adott témával kapcsolatban)

5.2. A tantervről

5.3. Az oktatásról

5.4. Az értékelésről

6. A tanítási szakma alapjai (filozófiai, pszichológiai, szakmai etikai ismeretek)

A tantárgyspecifikus pedagógiai ismeretek egy-egy tárgy témáihoz kapcsolva jelenítik meg a pedagógiai tudást: Milyen alapfogalmak, készségek, attitűdök sajátíthatók el a témához kapcsolódva? Melyek a téma legnehezebben érthető részei? Mi érdekli leginkább a tanulókat? Milyen analógiák, metaforák, példák segítik elő leginkább a különböző képességű tanulók számára a megértést? Milyen tanulói prekoncepciókkal számolhatunk? Stb. (Tamir, 1988.)

A fenti tartalmi felosztás mellett célszerű megkülönböztetni a pedagógus tudását a gyakorlati tevékenységhez való viszonya szempontjából. Az ismeretek egy jelentős részét a pedagógusok, pedagógusjelöltek különböző könyvekből, előadásokból szerzik meg. Ezeknek jelentős részét reprodukálni és értelmezni is kiválóan tudják, gyakorlati tevékenységükre azonban nem hat. A tudás egy másik része, amelyet saját tapasztalatukból szívnak le a pedagógusok, közvetlenül befolyásolja a gyakorlati tevékenységüket. Ennek a kétféle tudásnak: a megtanult vagy vallott tudásnak, illetve a cselekvésben testet öltő gyakorlati tudásnak a megkülönböztetése igen fontos. Az eredményes pedagógiai felkészítés és továbbképzés akkor valósítható meg, ha a tanárjelölt gyakorlati tudásának kifejtésére lehetőséget adunk, az új elméleti ismereteket a meglévő gyakorlati tudásba építjük be kipróbálható, hasznos információ formájában. (Shulman, 1986; Schön, 1983.)

A gyakorlati készségek összegyjtése

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 begyakoroltassuk, 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 gondolkodtató kérdést kellene feltennem, de ez mégsem sikerül, tudom, hogy nem kell rögtön válaszolnom, ha a tanuló nem felel, de mégis ezt teszem stb.).

A gyakorlati készségek elsajátításának két feltétele van, egyrészt fel kell tárnunk azokat a készségeket, amelyekről igazolható, hogy az eredményes munka feltételei, másrészt rendelkezniük 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.

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.

A készségek első csoportját a tervezési készségek alkotják. A korszerű pedagógiának azok a törekvései, 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 főszereplőjéből 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 (tudás- és neveltségi 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 vi. XVI. fejezet).

Az int-era-ktíszakaszban hat készségcsoportot különíthetünk el.

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

A kérdezést tekinthetjük az egyik legfontosabb készségnek. A pedagógusnak a kérdések hatékony alkalmazása érdekében képesnek kell lennie:

- a) a kérdések különböző gondolkodási mveletek szerinti osztályozására, a gondolkodási mveleteket kiváltó kérdések feltételére,
- b) a krdések világos, egyértelmű mego,galmazására,
- c) o gyan kérdezési stratégia alkalmazására, mely minél nagyobb számú tanuló minél magasabb szint aktív gondolkodását, aktív részvételét teszi lehetővé, s végül

e . LtE-L ;. C :

(

(! K .. (. A fa...:

or .a4.

- Lt

fic: a - r" n., 4.1. .l .. rG lY..

d) olyan további kérdések, segédkérdések feltételére, amelyek híztoítják, hogy a lehető legjobb és legteljesebb válaszhoz jussanak el a tanulók. (Részletesebben lásd a IX. fejezetet.)

A magyarázat készségének kialakításakor figyelmet kell fordítanunk a világcs címégjeTÖTésT; az illusztráló példák kiválasztásának szabályaira, a példák alkalmazásának sorrendjére, a bemutatás mcídjára, a magyarázat logikus szerkesztésére, az audiovizuális és demonstrációs eszközök célszer használatára, a tervszer ismétlésekre, az egyértelmséget biztosító redundanciára. Mellőzni kell a magyarázat érthetőségét csökkentő olyan tényezőket, mint a logikai és a fogalmazásbeli következetlenség, a határozatlan, a bizonytalan megfogalmazás, a töltelékszavak, az idegen és az ismeretlen szavak használata (vö.: IX. fejezet).

A tari-.tattulói..t. nterakció.:ék.o.taznikáia-héz-ségei teszük lehetővé a pedagógus számára azt, hogy irányítsa és ellenőrzése alatt tartsa az egyes tanulókkal, illetve az osztállyal fennálló kapcsolatrendszerét. Az indirekt tanári magatartás elsajátítása lehetővé teszi 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.

Meg kell említenünk az osztámunka szervezésének készségeit (vö.: XIV. fejezet).

Jelentős helyet kap az a készségcsoport, amely a csQor-, .tletve az eyéni munka irányítása,a szolgál (vö.: XII. fejezet).

Az interaktív szakaszban érvényesülő ezen hat készség mellett jelentősek még a megfigyelési-elernzési és az értékelési készségek is. A pedagógusnak ugyanis képesnek kell lennie arra, hogy a munkájáról, annak eredményeiről érkezcs jelzéseket regisztrálja, feldolgozza, értékelje. Ez teszi lehetővé a szükséges módosítások megtételét, önismeretének fejlődését. Bizonyos megfigyelési-elemzési technikák elsajátítását feltétlenül fontosnak tartjuk (vö.: XVII. fejezet).

Az értékelési készségeknek a szcíbéli ellenőrzés szervezésén, értékelésén kívül biztosítaniuk kell, hogy a pedagógus képes legyen különböző 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 (vci.: XIII. 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 gya-
106

korlati pedagógiai munkában. Gyakorta tanúi lehetünk azonban olyan szituá-
cióknak, amikor a pedagógusok az elsajátított készségeket nem a legmegfele-
lőbb 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
jellemzőinek, sajátosságainak feltárása

Egy egyszer példán könnyen beláthatjuk, hogy az elemi pedagógiai cselekvé-
sek is jelentős számú döntést igényelnek.

A 3. ábra jól mutatja, hogy a kérdés feltétele után, de még a felelő kije-
lelése előtt a pedagógusnak jó néhány szempontot figyelembe kell vennie.

IV13. ábra. A kérdés elhangzása és a felelő kijelölése közötti dtW tések szemhontjai

KÉRDÉS

DÖNTÉS

1. 2.

A kérdés A A rendel-
célja tananyag kezelésre

jellege álló idő

TKGYI SZEMPONIOK

4. 5. 6.

Az osztály, A A jelent-
a gyerekek gyerekek kezők

szín- reagálása száma

vonala

A TANULKKAL KAPCSOLATOS

SZEMPONTOK

1

A FELEL KIJELELÉSE

(Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolcsy, 1989. 69)

107

Kérdéses azonban, hogy a pedagógusok a valóságban, amikor egy dél-
előtt folyamán több száz, a fentiekben vázolt hasonló döntési helyzettel
állnak szemben, valójában tudatos döntéseket hoznak-e. El lehet-e viselni
ilyen mennyiség terhelő feladatot. A kutatók egy csoportja úgy véli, hogy a
pedagógusok megfelelően védekeznek a túlterhelés ellen. Kialakulnak olyan
gondolkodási sémák, amelyek segítségével szinte automatikusan meg lehet
oldani a feladatokat. A kezdő és a tapasztalt tanárt többek között éppen
ezeknek a sémáknak a száma, differenciáltsága különbözteti meg egymástól.
A tanítás folyamatában megvalósuló pedagógiai gondolkodás szemléltetésére
sok modellt dolgoztak ki.

Az első szerint a tanítás a pedagógus tudásának az adott szituációra tör-
ténő transzformálásával, adaptálásával kezdődik, majd értékeléssel, reflexió-
val, újabb értelmezéssel folytatódik a ciklus (4-5. ábra).

IV/4. ábra. A pedagógiai gondolkodás modellje

Transzformáció

Kritikus elemzés

Bemutatás

Adaptáció

Testre igazítás

Értelmezés Tanítás

1

Új értelmezés Értékelés

Reflexió

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 dön-
téseket: a nem azonnali, me-

lyek 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

108
tevékenységnek ez csupán a tervezési és értékelési fázisára jellemző, az interaktív szakaszban viszont az azonnali, a helyszíni döntések dominálnak.

N/S. ábra. Cdark és Peterson (1986) a gondolkodás és cselekvés kapcsolatát tárgyalja fel
Kényszerek és lehetőségek

Cttás előtti és
léletei és vé eá,f

S x át e eQ. go

P O

4 dN!. Ö

ai Q

O

N

+

A tanár gondolkodási

folyamatai

1

e,

Iht és

aása

gondolko

keaéSe + A tavlők

1a a

Lr.

O

C

A tanár cselekedetei és ezek

megfigyelhető hatásai

9.

oI

a e

lo teljesít

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 cselekvés változatlanlansága 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 e szer" lt .rle.k-r. em tudatosak.

A döntések lehetséges kombinációját szemlélteti a 6. ábra.

109

A tanári hitek és filozófiák

Schönnek és Shulmannak a pedagógiai tudais típusaira vonatkozó elképzelései egyrészt a reflektív tudásra vonatkozó elgondolások kimunkálásához vezetnek, másrészt elindítottak egy olyan kutatási irányt, amelynek középpontjában a tanári hitek és filozófiák állnak. A konstruktív pedagógia tanításaira jelentős mértékben támaszkodó felfogais hívei szerint a tanár tevékenységét s azt is, hogy a tevékeny.t-taaegh-atárcaz...yakorlatt tudasba m.iwépül be, mit fq-gadnak el a tánátok, lenyegeben..meghatár.ozzák...tanarok kialakult httei, elő-

i, feltéveset, gyakorlati filozófiárekonceptot, előít-é-letei. A hitek (a további-
I
akbük így, a kü inféle szavakkal jelölt, de lényegében azonosnak
tekinthető fogalmakat) annyiban térnek el a gyakorlati tudástól, hogy bennük
az érzelmi komponenseknek, a képi jelleg képződményeknek jelentősebb a
szerepük, mint a kognitívoknak. Ennek következtében, miként a kutatások
mutatják, jóval stabilabb képződmények, nehezebben változtathatók meg.
Wubbels (1992) prekonceptoknak nevezi ezeket a képződményeket, s azt ál-
lítja, hogy ezek agy eltekében helyezkednek el. Az ismeretek, a tudo-
110

IV/6. ábra. A pedagógiai döntések fajtái (Sutcliffe és Whittfield, 1979 nyomán)
mányok által leírt tudás, a definiált fogalmak stb. viszont a jobb féltekéhen.
Következésképpen, ha a pedagógusok gyakorlatilag hasznosítható tudását el-
méleti ismeretekkel kívánják növelni, ez könnyen hatástalan marad, mivel az
új ismeretek nem módosítják a kialakult prekonceptiókat. A konkrét valóság
értelmezésében a prekonceptióknak van döntő szerepük. (Ez az elmélet jól
magyarázza azt a többször leírt jelenséget, hogy a pedagógusok sokkal inkább
aszerint tanítanak, ahogyan őket tanították, sokkal kevésbé aszerint, hogy mit
tanítottak nekik.) A képzés, önképzés, továbbképzés csak akkor lesz eredmé-
nyes, ha kapcsolódunk a prekonceptiókhoz, feltárjuk azokat, s hasonló gya-
korlati szinten segítjük továbbfejlesztésüket.

Nespor (idézi Pajares, 1992) további lényeges ismeretekre hívja fel a fi-
gyelmet. Míg a főalomrend-szer nyitott a kritikus elemzésre, vizsgálódásra,
addi a hitek nem. Ennek ellenére a hitek sokkal nagyobb mértékben hatá-
rozzák meg, hogy az ember miként határozza meg és értelmezi a feladatait, a
problémákat, és pontosabban prediktorai a cselekvésnek. A korábbi ismeretek
felidézésében is jelentős szerepük van a hiteknek: nemcsak azt határozzák
meg, hogy mit idéz fel valaki, de azt is, hogy hogyan. Az ember annak érde-
kében, hogy a hite továbbra is fenntartható legyen, képes a jelenségeket lé-
nyegesen eltorzítani. (Pajares, 1992.)

A reflektív tanár

A gondolkodó, reflektáló, elemző tanár egyrészt azzal a szemlélettel szemben
alakult ki, amely a pedagógust a technikai készségek alkalmazójaként értel-
mezte, másrészt azoknak a felülről lefelé megvalósított pedagógiai reformok-
nak az ellenhatásaként, amelyek a pedagógusban a másutt kidolgozott tanter-
vek végrehajtóját, alkalmazóját látták, s nem egy olyan személyt, aki képes a
tantervek bírálatára, sőt kidolgozására is. A reflektív tanár:
feltárlja, bárnlja P. n, egkís, neg. dani. az. sztályhan felvetőd-
rolélnákat,
tisztában van azzal, hogy ő maga is adott értékekkel és feltételezésekkel
lép be az órára, következtet. kés. lltikusari szeintém ezek az érté-
ket,
figyelembe veszy.. azt az irit.mi.. s...kulturális környezetet, amelyben
tanít,
dolgozásában és részese az iskolafejlesztésnek, fe-
lelősséget érez a szakmai fejlődésért. (Zichner-Llston, 1996. 5:) "

111.

A reflektív tanítás gondolata elvezet vissza, aki lülőubséget
tett a rutinszerű. (. lznymások, -a. hagyományok és a tekintély által vezérelt)
és a reflektív (a cselekvés okainak és következményeinek alapos tanulmányo-
zása után elvégzett) tevékenységek között. A reflektív tevékenységnek három
attitűd integráns része: a nyitottság alternatívák áttekintése, saját kedvelt el-
képzelésünk téves voltának értelmezése, a felelősség (a cselekvés konzek-
venciáinak alapos elemzése), a nyíltság (az új megismerésének és befoga-
dásának igénye).

Dewey is felismerte, hogy szükség van a rutin és a reflektivitás egyensú-
lyára, bizonyos mértékű rutin nélkül az élet nem menedzselhető.

A reflektív pedagógus eszményét a nyolcvanas években Schön fejlesztette
tovább. Megkülönböztette a tevékenység során (reflection in action) és a te-
vékenységről (reflection on action) kifejtett reflexiót. Schön szerint a pedagóg-

gus annak következtében, hogy folyamatosan értékeli és elemzi saját tevékenységét, folyamatosan tanul...is belőle. A tanár saját gyakorlatát értékeinek, ismereteinek, elméleteinek és tapasztalatainak szrőjén keresztül elemzi. A felsoroltak alkotják a tanár spirálisan fejlődő értékelési rendszerét. Az értékelési rendszer a személyes tapasztalatokból, az átvett ismeretekből és az értékekből jön létre.

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

1. Gyors reflexió Azonnali és automatikus reflexió a tanár válaszol a tanuló kérdésére cselekvéssorán

2. Javítás t gondolt reflexió a tevékenység A tanár rövid gondolkodás után, fi-során gyelembé véve a tanulók reakcióit, cselekszik

3. ttekintés Kötetlen reflexió a tevékenységről A tanár gondolkodik vagy beszél egy osztály vagy egy tanuló fejlődéséről, problémáiról

4. Kutatás Szisztematikus reflexió a tevékeny- A tanár mint kutató elemzi a tevé-ségről kenység jól körülhatárolt egységét (például megfigyel)

5. Elméletalkotás Hosszú távú reflexió a tevékeny- A pedagógiai elmélet fényében át-és kutatás ségről a tudományos elméletek fel- fogalmazza saját elméletét használásával

A tanítás kritikai elemzése több szempontból történhet: a tananyag, a tanulási stratégiák, a tanulók fejlődése-fejlesztése, a szélesebb társadalmi összefüggések szempontjából. De van olyan irányzat is, amely a reflektív tanítás 112

elegendő ismervének tartja azt, hogy a tanár tudatosan átgondolja tevékenységét. (Zeichner-Liston, 1996. 25-33.)

Wubbels és Korthagen (1996) a reflexiót egy spirális folyamatként fogja

a cselekvésre -- a lényeges dok kialakításá -ktvróbá-

lás. A reflektivitás elősegítése érdekében a szerzők az egyes fázisökn bizonyos kérdések feltételét tartják szükségesnek, s azt javasolják, hogy a pedagógusok (pedagógusjelöltek) óráikat elemezzék, azokról a kérdések által irányítva munkanaplót vezessenek.

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 fázis - a lényeges elemek tudatcsítása - érdekében a következő kérdésekre kell feleletet adni:

- Milyen kapcsolatok állnak fenn az elc5ző kérdésekre adott válaszok között?

- Milyen a környezetnek - az iskola egészének - a hatása?

- Mit jelent ez számomra?

- Mí 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 kiprcibálást 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 ötvözni a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben cisszegylyt ismereteket.

113

Osszefoglalás

Összefoglalásul hangsúlyoznunk kell tehát, hogy a pedagógiai tevékenység megértése és változtatása nem valósítható meg egyetlen irányzat követésével: sem új ismeretek elsajátításával, sem a pedagógiai döntések mechanizmusainak feltárásával, sem a "pedagógiai gondolkodás" sajátosságainak megismerésével, a mélyen meghúzcídó hitek, prekoncepciók megismerésével és módosításával, sem a reflektív szemlélet elfogadásával. E fejezetben felsorolt megközelítési módok mindegyike tartalmaz lényeges szempontokat a hatékonyság "titkának" megközelítéséhez.

114

Irodalom

BAI.I.ÉR ENDRE (1983) (összeállította): Pedagógia III. A pedagógus (kísérleti jegyzet, kézirat). Budapest.

CLARK, C. M.-PETERSON, P. L. (1986): Teachers thought processes. In: Wittrock, M. C. (ed.): Handbook of Research on Teaching (3 ed.).

MacMillan, New York, 231-263.

FALUSI (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben V. ÖK, Veszprém, 41-55.

FALUSI (1986): A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.

FALUSI-GÖTTSCHEWITZ-KOTSCHY-BÉTA-M. NEMES MARIÁNA-SZŐKOLCSY GÉNESZ (1989): A pedagógia és a pedagógusok, Akadémiai

Könyvkiadó, Budapest.

GRIFFITHS, M.-TANN, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. Journal of Education for Teaching, 68-84.

KORTHAGEN, F. A. J.-WUBBELS, TH. (1966): Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. Teachers and teaching: theory and practice, 1. 51-72.

KSNÉ ORMAI VERA-ZNKAY ANDRS (1985): Szempontok a nevelési konfliktushelyzetek megoldásának elemzéséhez. In: Kósáné-Münich (szerk.): Szocializációs zavarok - beilleszkedési nehézségek, Tankönyvkiadó, Budapest.

MITCHELL, J.-MARLAND, P. (1989): Research on Teacher Thinking: The next Phase. Teaching and Teacher Education, 2. 115-128.

PAJARES, M. F. (1992): Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct, Review of Educational Research, 3. 307-332.

POLLARD, A.-TRIGGS, P. (1997): Reflective Teaching in Secondary Education. Cassel, London.

RICHARDSON, W. (ed.) (1997): Constructivist Teacher Education. Falmer Press, London.

SALLAI ÉVA (1994): A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógus személyiség kialakulására. (Bölcsészdoktori disszertáció, ELTE.)

SCHÖN, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. Temple Smith, London.

SHULMAN, L. (1986): Paradigms and research programs in study of teaching. In: Wittrock, M. C. (ed.): Handbook of Research on Teaching (3 ed.)

MacMillan, New York, 3-36.

115

SIIAVRISUN, R. J. (1973): What is the basic teaching skill? Journal of Teacher Education, 1. 144-151.

SUTCLIFFE, J.-WHITFIELD, R. (1979): Classroom Based Teaching Decisions. In:

Egglestone, J. (ed.): Teacher decision-making in the classroom. 9-38.
SZtKsZKDI JúI, IA (1995): Utak és mődök. Iedagógiai kézikönyv a konfliktus-kezelésről. IFA - Magyar ENCORE, liudapest.
TAMIR, P. (1988): Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education. Teaching and Teacher Education, 2. 99-110.
UNGRNÉ KOMOL, Y JUDIT (1985): A pedagógiai képességek és az önismeret fejlesztése a csoportos pedagógiai gyakorlatokon a tanítóképző főiskolákon. In: Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben. OOK, Veszprém.
VtI, I, AR, L. M. (1995): Reflective Teaching. In: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Pergamon, London, 178-185.
WUI313Et.S, T. (1992): Taking account of student teachers preconceptions. Teaching and Teacher Education, 2. 137-149.
ZEICHNER, K. M.-LISTON, D. P. (1996): Reflective Teaching. An Introduction. Lawrance Erlbaum, Mawah.

116

V. fejezet

A tanulás

NAHALKA ISTVN

A fejezet fő témakörei

A tanulás általános fogalma, az interdiszciplináris, az egyes diszciplínák felségterületeit átmetsz(i tanulásfogalom

A tanulás más tudományok fogalomrendszerében, tanulságok a pedagógia számára

Tanulásfelfogások a pedagógia mint tudomány és mint sajátos emberi gyakorlat történeti fejlődése során

Korszer elképzelések a tanulásról, a konstruktív tanulásszemlélet bemutatása

A tanulás folyamata a tanuló emberben, a folyamat optimalizálása és hatékonyságának növelése

117

Sevezetés

A tanulás mint hétköznapi fogalom

A tanulás tudományos, de egyben hétköznapi fogalom is. A tudományok s az azokra épülő professzionalizált gyakorlatformák (a mi esetünkben a pedagógiai gyakorlat) sok "hétköznapi" fogalomból alkotnak tudományos fogalmat, néha nem is ismerünk rá a kifejezés eredeti értelmére. Természetes jelenség, hogy bizonyos elméletek, paradigmák a hétköznapi szemléletből születnek meg, elsősorban azoknak a "naiv elméletrendszereknek" vagy másképpen "laikus gondolkodásmódoknak" az elemeit emelik tudományos szintre, amelyek a nem az illetec tudománnyal hivatásszeren foglalkozó emberek gondolkodását is jellemzik.

A tanulással kapcsolatos "naiv elméleteket" elsősorban a tanuláshoz információfelvétélként, 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 információkat. A tanulás hétköznapi fogalmának van azonban egy másik jelentésrétege is, hiszen bizonyos képességek kialakulását, fejlődését, készségek formálódását is tanuláshoz tartjuk. (Iiarkóczi-Putnoky, 1980. 15.) Gondoljunk például a kerékpározás vagy a sportok tanulására.

A tudomány számára a hétköznapi tanulásfogalom forrást jelentett, hiszen az elscS 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 jellemezhetők 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 megelőző

tudás, a szociális környezet.

A tanulás meghatározása

A folyamatra koncentráló és 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. Ez a meghatározás kel-

118
lően általános ahhoz, hogy a pszichológia, a pedagógia, a mesterséges intelligencia tudománya, az etológia, vagy akár a szociológia, de tulajdonképpen bármilyen tudomány találhat benne sajátos tanuláselképzelését kielégítő elemeket, de talán már túlságosan is megfosztott azoktól a sajátosságoktól, amelyek egy-egy tudományágon belül, egy-egy paradigma keretei között éppen a tanulás kutatásának legfontosabb mozzanatait jelentik.

Minden tudomány elsősorban rendszereket vizsgál, illetve e rendszerek bizonyos sajátosságait. Ebben az értelemben bármely tudomány felteheti magának a kérdést, hogy az általa vizsgált rendszereknek vannak-e tanulási sajátosságaik. Az oktatáselmélet elsősorban azokkal az emberi kapcsolatokkal foglalkozik, amelyekben a "tanító-tanuló viszony" a meghatározó. Az ilyenek közül a legfontosabb az iskolai környezet. Az oktatáselmélet vizsgálati terepe tehát döntően az iskola, és azt is a tanítási-tanulási folyamatok szempontjából vizsgálja. Ezért a tanulás kérdése az oktatáselmélet számára legelőször mint a nevelés folyamataira alakult emberi csoportok (legnagyobb részben az iskolai közösségek) tanulási folyamatai szempontjából vetődik fel. szintén meg kell mondani azonban, hogy a pedagógiában ma még nem meghatározó kutatási terület az oktatás során kialakuló csoportok mint komplex rendszerek tanulási folyamatainak a vizsgálata (milyen adaptív változásokon megy keresztül, vagyis hogyan alakul maga a szociális szerkezet, hogyan alakul a szabályok, az értékek, a normák rendszere a közösségekben). A tanulás fogalma másképpen merül fel: pszichológiai értelemben, vagyis az egyén tanulásának értelmében. A tanítás-tanulás folyamata esetében elsősorban az érdekel bennünket, hogy az egyénben milyen változások jönnek létre a tanulás során. Tudomásul kell vennünk azonban, hogy ez a kérdés a pszichológia felségterülete. Az egyén a pszichológia által vizsgált rendszer, ezért az egyén tanulás is e tudomány hatókörébe tartozó folyamat. Ha a pszichológiára alkalmazzuk a fenti, meglehetősen elvont, nagyon 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 akarja jelezni, hogy a tanulás eredményeként valami olyan változás következett be, amely magát a rendszert, a mi esetünkben magát az embert adaptívvá, a környezetéhez jobban alkalmazkodóvá teszi.

A pedagógia egésze, de azon belül természetesen az oktatáselmélet is támaszkodik a pszichológiára. A pedagógia által vizsgált rendszerek (bizonyos, pedagógiai szituációban lévő emberi csoportok) emberekből, személyekből állnak, és azok pedagógiai szempontból releváns folyamatait elsősorban a pszichológia által kialakított ismeretrendszerek alapján tudjuk leírni. A következő elemzések a tanulás fogalmát pszichológiai értelemben kezelik, azonban a pedagógia, az oktatáselmélet által használt módon.

119

A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése

Kísérletet teszünk arra, hogy átfogó képet adjunk a tanulás fogalmának tudományos fejlődéséről. Elsősorban a filozófiára, azon belül is az ismeretelméletekre, a pszichológiára és a pedagógiára (az oktatáselméletre) koncentrálnunk. Mivel elemzésünk fókuszában az oktatáselmélet áll, ezért a kifejtés fő vázát a didaktikában a tanítás-tanulás folyamatáról alkotott alapvető elképzelések adják, és azt vizsgáljuk, hogy az ismeretelméletekben, valamint a lélektani kutatásokban hogyan teremtődtek meg az oktatáselméleti fejlődés gondolkodásbeli előfeltételei. A fejlődés szakaszolása tehát a didaktika nagy átalakulásaihoz kötődik az itt következő elemzésben, élesen megkülönböztet-

ve egymástól az ókor és középkor pedagógiai gondolkodását jellemző ismeretátadást, az empirizmus kialakulásával párhuzamosan megjelení szemléltetés pedagógiáját, az elsősorban a reformpedagógiai mozgalmak által inspirált cselekvés pedagógiáját s a napjainkban formálódó konstruktivizmust. Elemzésünk nagymértékben épít Hans Aebli leírására (1951), amelyben részletes elemzését adja az itt is leírt első három didaktikai rendszernek. A negyedik paradigmát Aebli rendszeréhez már mi illesztjük hozzá.

A tanulásról alkotott felfogás az ókorban és a középkorban

Az első paradigmát, amely az ókorban és a középkor legnagyobb részében jellemzi a pedagógiai gondolkodás tanulásfelfogását, valójában nagyon közel áll egy köznapi felfogáshoz (bár nem teljesen azonosítható azzal). Ez nem más, mint a tanulásról mások által már feldolgozott ismeretek elsajátításával történő azonosítása. Az ismeretek forrása tehát egy közvetített valóság, a tanuló ember nem a valósággal közvetlenül kerül kapcsolatba. E felfogáshoz elsősorban olyan didaktika kapcsolódik, amely élőszóban előadott vagy olvasott ismeretek sokszor szó szerinti megtanulására, majd visszaadására épül.

Ennek a didaktikának mély gyökerei vannak az emberi kultúrában, hiszen az írás "feltalálása" előtt egyértelműen, de azután is a könyvnyomtatás megszületéséig, illetve az olcsó, nagy példányszámban terjeszthető írások megjelenéséig az ismeretek szűk körben való közvetítésének, azok minél pontosabban történő megjegyzésének alapvető szerepe volt. Jól látható ez a primitív kultúrák rituális aktusaiban, a sokszor nagyon is hétköznapi ismereteket is kereteikbe foglaló mesék, történetek, énekek szerepében, a továbbadásuk folyamataiban.

120

E tanulási paradigma egyáltalán nem veszett az idők homályába. A kívülről való megtanulás mint helyteleníthető, pusztán csak magoláshoz vezető 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 memoriter szinte minden iskolai tantárgyban szerephez jut, ez pozitív szerep, ha ezt a bizonyos megértést, aktív feldolgozást sikerül biztosítani.

E tanulási paradigmán belül a deduktív folyamatok játsszák a fő szerepet. A tanulás kiindulópontjai jól megformált dogmatikai rendszerek, például a görög filozófiai munkák, a római jog, a biblia. A tanulás elsősorban arra irányul, hogy e dogmatikai rendszerekhez tartozó szövegeket, az érvelés logikáját, a köztudott gondolkodási és nyelvi formákat sajátítsák el a tanulók. A kreativitás ebben a felfogásban diszfunkcionális, hiszen rontja az abszolút értéknek tekintett pontos visszaadást. Ne értékeljük negatívan ezt a tanulásparadigmát! Túl azon, hogy bizonyos elemei, értékei ma is élnek (memoriter, érvelés, formális logika, a tudás tisztelete stb.), a maga idejében - vagyis a nagy példányszámban terjeszthető könyvek megjelenése előtt - hallatlanul adaptív volt, hiszen biztosította a tudás és a tudás feldolgozásával kapcsolatos képességek egyik generációról a másikra való átadását.

Az empirizmus hatása, a szemléltetés pedagógiája

A "második didaktika" megjelenéséhez valószínűleg nagymértékben hozzájárult a könyvnyomtatás feltalálása és széles körben való elterjedése. E didaktika "gondolati feltételei" az empirizmus ismeretelméletének létrejöttével teremtdtek meg. Éppen ezért meg kell vizsgálnunk ezen irányzat kialakulásának körülményeit, fő mondanivalóját.

Az empirizmus ismeretelmélete

Az empirizmus gondolatvilága talán egyidős az emberi gondolkodással, mégis az első tudományos igény 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 embert körülvevő valóságból származó információk elsősorban érzékszervek útján történő befogadása. Az empirizmus gondolkodásmódja szerint az ember a valóság egysze-

tényeit felhalmozza magában, ezek szükségszerén kikényszerítik az ösz-
121

szefüggések észrevételét, aminek eredménye általánosítás, absztrakció lesz. Kialakulnak a valóság viszonyait tükröző fogalmaink, amelyektovábbi általánosítások eredményeként az elvont törvények felismeréséhez vezetnek. Ez a gondolkodásmód az ismeret igazságának kritériumaként az empirikus megerősítést nevezi meg, vagyis minden olyan ismeretet igaznak tart, amelyet empirikus próbák támasztanak alá.

Az empirizmus kialakulása és korai fejlődése szorosan összekapcsolódott a természettudományok 17-18. századi fejlődésével, amelyben a kísérleti módszerek előretörése következtében hatalmas mennyiség ismeretanyag halmozódott fel, s joggal kelthette azt a látszatot, hogy az emberi megismerés az empirikus tények felhalmozásán, akkumulációján s az erre az empirikus bázisra épülő általánosítások rendszerén alapul. Az empirizmus logikája induktív, amennyiben a megismerést az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé, az egyestől az általános felé, a konkrétól az absztrakt felé haladónak tekinti. Az empirikus-induktív szemlélet a mai napig fontos szerepet játszik a tudományos gondolkodásban, paradigmák, tudományos metodológiák épülnek rá. A rendszer belső gyengeségét, vagyis az induktív logika matematikai tartóhatatlanságát (nem lehet néhány konkrét esetből azt állítani, hogy minden esetben igaz egy kijelentés) különösen a 20. század logikai pozitivistái igyekeztek kiküszöbölni. A szemléletmód rendkívül formalizált kifejtései azonban rendre kudarcot vallottak, s az egyoldalúan empirista megismerésszemlélet mély válságát eredményezték. (Ience, 1990.)

Cornelius "forradalra", a szenzualista pedagógia

Az empirizmus ismeretelmélete óriási hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra. Tudományos forradalom zajlik le, amikor Comenius felépíti szenzualista pedagógiáját, s annak középpontjába a szemléltetést állítja. (Comenius, 1992.) A szemléltetés azonban itt nemcsak egyszeren egy módszer, hanem az ismeretszerzés alapvető elve is. A szemléltetés arra való, hogy lehet (ívé tegye a növendék számára a találkozást a valóságos világgal (s 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 pedagógiailag feldolgozott módon, betartva bizonyos szabályokat, például a fokozatosság követelményét.

A szenzualizmus pedagógiája rendkívül hatékony paradigma volt az oktatás történetében. Az ismeretközvetítés érzékszerveken keresztül, tanulói tapasztalatok által történő megszervezése, a szemléltetés (itt már mint módszer), a tanító szerepe, az önállóság "engedése", illetve kialakítása, az érdeklődés felkeltése mind olyan feladatokat jelentettek, amelyekhez számos, kü-
122

lönböző hatékonyságú megoldást, pedagógiai eszközt lehetett rendelni, s ezeket nagy pedagógiai elméleti rendszerekbe lehetett foglalni.

Az ismeretelmélet jelentős forradalma, a pedagógia átalakulási folyamatai következetesen vezettek a gyermekkép radikális átfogalmazásához. (Szabolcs, 1995.) Ha fontossá válik a megismerési folyamatban, a tanulásban az önálló megfigyelő tevékenység, az érzékszervek fejlettsége, a világból származó információk feldolgozása, akkor a pedagógia tovább már tekinthet a gyermekre mint egy szövegeket megjegyző s azokat pontosan visszaadó "gépezetre". Fontossá válik a gyermek fejlettsége, a fejlődési folyamat, maga a gyermekkor, annak a felnőttek világától eltérő sajátosságai, vagyis maga a gyermek a maga teljességében.

A szemléltetés pedagógiája sem csak a pedagógiatörténet egy szakasza, amelynek mára már esetleg el kellett volna tnie a pedagógia gyakorlatából. Ismét sok példát sorolhatunk a mai oktatásból is mind negatív, mind pozitív megjelenésére. Minden olyan esetben, amelyben a gyermek passzív módon szemléli csak a bemutatást, a szemléltetést, káros lehet e gondolkodásmód követése. Akkor is problematikus a szemléltetés alkalmazása, ha mód nyílna a gyermekek önálló cselekvésére, egy aktívabb feldolgozási és elsajátítási fo-

lyamat kialakítására, a pedagógus azonban megmarad a tanári szemléltetésnél. Ugyanakkor számtalan esetben indokolt megmaradni a szemléltetésnél: nagyon gyakran azért, mert cselekedtetéssel az adott téma nem feldolgozható objektív okok (például eszközcizók hiánya) miatt, de sok esetben a pedagógus okos, jól felépített, szemléltetéssel is kiegészített magyarázatában nagyobb lehetőségek rejlenek, mint bármilyen más megoldásban. Ez elsősorban azokban az esetekben igaz, amikor a tanulók gondolkodásában éppen egy jelentősebb átalakulásnak (konceptuális váltásnak) kell bekövetkeznie, s e tanulásban éppen a kívülről származó logika, rendszer segít a legtöbbet. (Vö.: IX. fejezet.) Az empirizmus által keltett folyamatok, mint már említettük, napjainkig nagyon jelentős hatást gyakorolnak a tanulás fogalmának alakulására s a pedagógiai alkalmazásokra is. Éppen ezért, amikor a pszichológiában, valamint a didaktikában bekövetkezett fejleményeket vizsgáljuk, akkor napjainkig húzódik a vizsgálat időszaka. Az angol empiristákkal, Comeniussal kezdődő folyamat folytatódik az asszociációs pszichológiával és didaktikai alkalmazásával, de elérünk a 20. századig, s tárgyalnunk kell a behaviorizmust és a neobehaviorizmust, valamint ezek hatását a didaktika alakulására, s valójában még a korai kognitív pszichológia fejlődésével kapcsolatos ismereteket is ide kell sorolnunk.

123

Az asszociációs pszichológia tanulásfelfogása

Az asszociációra, a képzetek társítására vonatkozó ismereteink gyökere – mint szinte minden emberi tudásé – az antik filozófiában van. Platón és Arisztotelész már felállítják az asszociáció alaptörvényeit. Tudatunkban kapcsolatok jönnek létre érzékek, a nekik megfelelő képzetek, szavak, gondolatok között, s valójában ezeknek a kapcsolatoknak a fennállása 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 elménkben is kapcsolatba kerülhetnek. A kapcsolatok aztán fogalmak alakulásához vezetnek, s működhet az egész induktív masinéria", vagyis kialakulhatnak emberi sajátosságként értékelhető, komplex ismeretrendszerünk.

A tanulás folyamatának elemzése szempontjából sokatmondók Thomas Brown (1778–1820) másodlagos asszociációs törvényei, amelyek az asszociációk tanulás során bekövetkező szelekciójával kapcsolatosak, vagyis azzal, hogy melyek azok az asszociációk, amelyek elsősorban (erősebben, hosszabb ideig) megmaradnak bennünk. Fontos szerepe van az eredeti érzékek egymáshoz viszonyított idejének (időbeli közelségüknek), élénkségüknek, gyakoriságuknak (ha többször társultak), a jelenhez való közelségüknek, a korábban hozzájuk kapcsolódott alternatívák számának (mennyire versenyeznek egymással különböző asszociációk), illetve az egyéni különbségeknek, érzelmi állapotoknak. (lásd részletesebben: Pléh, 1992. 50.) A 20. századig az asszociációs pszichológia elsősorban az érzékek asszociációjával foglalkozott, s a pedagógia, a tanulás elemzése is elsősorban a képzetek alakulásával, kapcsolatok formálásával összefüggésben tudta hasznosítani ezeket az ismereteket. Különösen a szóbeli anyagok elsajátítása számára adtak az asszociációs lélektan törvényei megfelelő fogódzókat, hiszen a "leckék megtanulása és felmondása" során követhető eljárások esetében valóban jól használható – vagyis adaptív – a paradigma. 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 asszociációs tanulási módnak. Valójában jól is ismerjük a gyakorlatból ezt a módszert, hiszen a felmondásos leketanulás, a felnőtt, illetve a társ felmondás során nyújtott segítsége éppen ezt a hatást igyekszik kamatoztatni. Ugyanígy a megtakarításos módszer is az asszociációs lélektan kutatások eljárása, amelynek során az anyag többszöri megtanulása esetén a bevéséshez

(kritériumig tanuláshoz) szükséges idő állandóan csökken, s az elsajátítás egyre alaposabb lesz. (Barkóczy-Putnoky, 1980. 94-95.)

A tanítás-tanulás folyamatainak irányítása szempontjából nagy jelentőségek azok a felismerések, amelyek az asszociatív tanulást befolyásolják tényezőkkel kapcsolatosak. Ezek mind a tanítás, a pedagógiai tervezés és értékelés vagy például a tantervek készítése során figyelembe veendő tényezők: a tanulási anyag terjedelme, jellege, minősége, bonyolultsága, az egyes részek közötti megkülönböztetés lehetősége (lényegében a tanulási anyag strukturáltsága), a pozícióhatás, vagyis az egyes részek helyéből, egymáshoz viszonyított elhelyezkedésükből következő, tanulásra ki fejtett pozitív vagy negatív hatások. Külön ki kell emelnünk két olyan hatást, amelyek pszichológiai ismereteink szerint jelentősen befolyásolják a tanulás minőségét, ezek a beállítódások (mind a tanult anyaggal, mind a tanulási szituációval, mind a tanulóval általában összefüggő attitűdök rendszere) és a motiváció, amely egy tanulási feladat során szinte kritikusan befolyásolja a sikerességet.

A behaviorizmus tanulási felfogása

A behaviorizmus már a 20. század terméke. John Broadus Watson (1878-1958) 1913-ban hirdeti meg programját, amelyben a lelki jelenségek világát azonosítani javasolja a viselkedéses alkalmazkodással, minden pszichikai jelenséget egy determinisztikus (a folyamatokat jól meghatározható törvények szerint pontosan lezajlónak tartó) és elementarista (az összetett jelenségeket elemekre visszavezetni szándékozó) felfogás keretében az S-R relációra, vagyis az inger (S - stimulus) és a válasz (R - response) viszonyára kíván visszavezetni. Széleskörűen környezetelvű; vagyis az ember tevékenységének optimista programját fogalmazza meg, meghirdeti az önmegfigyelés módszerét a pszichológia kutatási módszerei közül, ezzel párhuzamosan kiemeli azokat a "gyanús" folyamatokat, fogalmakat a pszichológiából, amelyek az inger és a reakció közötti közvetítés eszközei lennének (tudat, érzelmek, emlékezet stb.), s a gondolkodást azonosítja a belső beszéddel. (Pléh, 1992. 148-152.) A behaviorizmus felfogásában a tanuló központi szerepe van: az S-R kapcsolatok létrejötte nem más, mint tanulás, a viselkedés módosulása a megfelelő-inger hatására. Különösen megerősítik ezt a felfogást Ivan Petrovics Pavlov (1849-1936) reáktanulásra vonatkozó kísérleti és elméleti eredményei. Pavlov szolgáltatja a behaviorizmus számára a legfontosabb empirikus alapokat. Pavlov az I. típusú vagy klasszikus kondicionálást írja le (lásd részletesen: Barkóczy-Putnoky, 1980), amely során a feltétlen ingerrel több alkalommal párosított feltételes inger később már önmagában is kiváltja az eredetileg csak a feltétlen ingerre adott reakciót. A klasszikus kondicionálás kulcsa a behavioristák kezében, megteremtette a vis-

elkedés és a viselkedéstanulás elementarista magyarázatának lehetőségét.

Burrhus F. Skinner (sz.: 1904) alkotja meg a II. típusú vagy instrumentális kondicionálás fogalmát. (Lásd részletesen: Barkóczy-Putnoky, 1980.) Az instrumentális tanulás során a feltétlen inger mellé úgy párosul a feltételes inger (például egy megmozdítandó kar látványa), hogy ezen ingeregyüttest nem követi a jutalom (például táplálék), csak valamilyen cselekvés végrehajtása következményeként (például meg kell mozdítani a kart). Az állat (itt elsősorban állatkísérletekről van szó, amelyekben a kondicionálás rendkívül egyszerű, más viselkedésektől jól elkülöníthető modelljei tanulmányozhatók) egy viselkedést tanul meg azzal, hogy az először csak véletlenül elvégzett cselekvés jutalommal párosul, majd a további próbák során egyre szorosabb lesz a kapcsolat a feltétlen és feltételes inger, a viselkedés és a jutalom között. Fontos számunkra, hogy a tanulási folyamatban alapvető szerepe van a próbaszerencse tanuláshoz és a problémahelyzetnek. A behavioristák természetesen úgy képzelik, hogy minden bonyolult magatartásforma ilyen és ehhez hasonló, elemi kondicionálásos tanulási aktusok eredménye.

A behaviorista tanulásfelfogás alapvetően empirista, induktív beállítottságú. Valóban, a tanulás a tapasztalatszerzés eredménye, az ingeregyüttesek kapcsolatrendszerére hozza létre a tanulás eredményeként megjelenő "lenyoma-

tot", a viselkedést, illetve a bonyolult viselkedésformák induktíve, az elemiek kialakulásával s azok egymással való összekapcsolódásával jönnek létre. A pedagógia számára rendkívül fontos az ember alakíthatóságába vetett hitnek a paradigma alapelvei között való megjelenése. Ahogy Watson állította: elég megteremteni a tanuláshoz (az S-R kapcsolatok kialakításához) szükséges ingerkörnyezetet; s a tanulás optimálisan végbemegy. A tanulási környezet ("learning environment") azóta az oktatáselmélet egyik álpfőgálmává vált. A tanulási környezetben adottak azv k a viszonyok, amelyek a tánülási fötyam-
tot szabályozzák, ezért a tanulási környezet színvonala, szervezettsége, pedav
gógiai megformáltsága alapvet(jelentőség. A modern tanuláselméletek, il-
letve oktatáselméletek azonban már nem fogadják el a tanulási környezet
hatásának kizárólagosságát, a tanuló és a környezet közötti viszonyt, és ezzel
a tanulás folyamatát is kölcsönhatásként írják le. Ez az elképzelés válójában
már a behaviorizmus gondolatvilágában is megjelenik csírájában, hiszen az
instrumentális kondicionálás már a k5rnyezetre való hatás mozzanatát is tar-
talmazza. Mivel azonban a behaviorizmus tudni sem akar belső világról, ezért
ez a cselekvés, viselkedés eszközi jelleg marad, a tanuló szempontjából va-
lójában külsődleges, pusztán közvetíti a külvilág viszonyrendszerének bizo-
nyos elemeit (meg kell nyomni a kart ahhoz, hogy hozzájuthassak a táplálék-
hoz).

126

Neobehaviorizmus

A 20. század 30-as éveiben fokozatosan átalakuló behaviorizmus meg-
újul, s különösen az 50-es és 60-as években válik egyre nyitottabb, egyre libe-
rálisabb pszichológiai irányzattá, illetve válik egyre inkább egyértelműen ta-
nuláselméletté. Egyben ez az átalakulás a felbomlás folyamata is, előbb az
alakelmélet számos vonásának, majd a pszichoanalízis sok összetevőjének
importálása" után lesz eklektikus, nehezen körülhatárolható irányzattá.
Számunkra a legfontosabb fejlemény a közbülső változók fogalmának beveze-
tése. Ez annak elismerését jelenti a behamorisztikus gondolatkörben; hogy az
inr és a válasz között "mégiscsak van valami", ami a belső pszichikus fo-
lyamatokat jelenti, s ami a tanulás során változik. Hull motivációelmélete,
Skinner operáns kondicionálásra (vagyis a II. típusú, instrumentális kondicio-
nálásra) építő, társadalomelméletté növe teóriái, ennek keretében a progra-
mozott tanulás elméleti megalapozása a legmarkánsabb képviselői a neobeha-
viorista gondolkodásmódnak.

A neobehaviorizmus "beemeli" a tanulás elméleti konstrukcióiba azt a
nyilvánvaló tényt, hogy az ember szociális, társas lény, s hogy a társas folya-
matoknak meghatározó szerepük van a tanulás folyamatában. Bandura után-
zások tanulásra vonatkozó vizsgálatai összekapcsolják az agresszió és az után-
zás jelenségvilágát. Mint ismeretes, a kísérletek alapján világossá válik, hogy a
gyerekek a látott agressziót késleltetve utánozzák, a jutalmazott felcitt min-
tává válik a gyerekek számára. Az utánzás az elméletben az egész szociális ta-
nulási folyamat, vagyis a szocializáció alapfolyamatává válik.

A neobehaviorizmus gondolatkörében a legmarkánsabban s az oktatásra
vonatkozóan talán a legtöbb relevanciával Skinner fogalmazza meg elképzelé-
seit a tanulásról. Skinner szerint a tanulás alapfolyamata az operáns kondi-
cionálás, minden tanulás ilyen típusú elemi lépésekből épül fel. A tanulást
olyan nagyszámú, kis, elemi lépésből kell felépíteni, amely lépéseknek a célja
pontosan, a gyermeki teljesítmények szintjén megadható, amely teljesítmé-
nyekhez megerősztések rendelkezhetők, méghozzá precíz szervezésben, vagyis
mindig időben és megfelelő gyakorisággal. A tanulást válójában ezek a meg-
erősítések, visszajelzések szabályozzák. Az egész folyamat kis lépések sorozá-
ta, amelyet akár programozni is lehet, könyvben vagy egy számítógépes progra-
mban megadva. A tanár szerepe a program összeállítása és a végrehajtás
ellenőrzése. A programozott oktatás lett az 50-es és 60-as évek egyik
megváltó pedagógiai ideológiája", később a nyomában kialakuló jelentős kri-
tika hatására visszaszorult. Napjainkban már egészen megváltozott formában,
egészen megváltozott célokkal mintha ismét reneszánszát kezdené élni e gon-
dolkodásmód, bár kétséges, hogy rokonítható-e skinneri elődjével. Minden-

esetre a számítógépek, a multimédiaeszközök, a virtuális valóság oktatásbeli alkalmazásai olyan technikai lehetőségeket teremtettek, amelyek találkoztak

127

bízmyos modern tanuláselméleti felfogásokkal, s a "programozás", a "gépi tanulás" újból szerephez jutott. Ez azonban egészen más, mint a skinneri programozott oktatás (vö.: IX., X. fejezet).

A tanulás folyamatáról alkotott elkézelések jelentős átalakulása a 20. század első feléoen, a cselekvés pedagógiája

A re forrn pedagógiai mozgalmak hatása

A pedagógiai tanulásfelfogás következő nagy forradalma, a "harmadik didaktika" megszületése a 19. és 20. század fordulóján következett be. A reformpedagógiák megszületése jelzi elsősorban az átalakulást, amelyet találóan a "cselekvés pedagógiája" megjelenésével szoktak jellemezni. A reformpedagógia aramlataiba söröIhitó gondolkodók és gyakorlci pedagógusok tanulásfelfogásának közös lenyee talan abban foglalhatcí össze, hogy a gyermeket nem egyszeriien az ismereteket passzívan befogadó, a külvilág hatásait elszenvető valakiként értelmezik, hanem cselekvő, a külvilág folyamataiba beavatkozó, e beavatkozás eredményeként fejlődő emberként. A Főfőmpedagógiai elveken alapuló iskolák a gyermek cselekvésére építenek elsősorban. Ez a cselekvés tárgyi és gondolati cselekvés egyszerre, de minél kisebb gyermekről van szci, annál inkább tárgyi, vagyis a környezet tárgyaival, anyagokkal, szerzőszámokkal, játékokkal végzett cselekvés. A reformpedagógiák teremtik meg a gyakorlatban is az önállóan caelekvő gyermek képét. A gyermeket hagyni kell szabadon. kutatni, keresni, tanulni, játszani, hiszen a világra nyitott, kíváncsi szellem képes a leginkáhh arra orientálódni, ami optimális fejlődéséhez szükséges. A reformpedagógiai gondolkodók, s köztük is elsősorban John Dewey, és Edouarc la.par.iwde.alakítják ki a felfedezetté-s pedagógiai eljárását, vagyis azt, hogy a gyermek.. öruállóan fedezze Z az ismereteket; riállóan kísérlétezzzen, mérjen, végezzen vizsgálatokat, figyeIjéri meg vagy vonjon le következtetéseket dokumentumok és más ismeretforrások alapján. Gyakran ez a folyamat az önállciságöt nem sértő tanári segítség mellett (vagyis megfelelő körülmények megteremtésével) reprodukálni kívánja az emberi ismeretszerzés történeti folyamatát, s a gyermeket a tudós tevékenységének világába akarja bevezetni. Ez a gondolkodásmód csak a 20. század 50-es és 60-as éveinek nagy curriculumreformjaiban mehetett át a széles kör oktatási gyakorlatba. Az Egyesült llamokból kiinduló, majd az egész fejlett és fejlődő világon "végigsöprő" hullám, legalábbis a tanulás felfogását illetően, a gyermeki felfedezés középpontha állítását tekintve pontosan a reformpedagógiai gondolatokat valósította. Vmeg (más tekintetben viszont eltért e gondolatoktól, például az erős tudománycentrikusság vagy a "tantervek mindenhatóságába vetett hit" egyáltalán nem a reformpedagógiai gondolatokbcíl származott). (Nahalka, 1993.)

128

A "harmadik didaktika" ismeretelméleti háttere és szichológiája, Jean Piaget munkássága

1

Ismeretelméleti szempontból a "harmadik didaktika" abban jelent változást, hogy az ismeretek és a képességek kialakulási folyamatában nem az érszervek közvetítő meéhanizmusan tartla meghatározpnak, hanem a cselekvést, a gyermek környezetet befolyásoló, atalakító tevékenységét. Ezen elgondolások pszichoögiái, episztémológiai alapjait részléteiben Piaget dolgozta ki. Piaget helye azonban nem jelölhető ki ilyen egyszerűen, hiszen munkásságában már ott található az általunk a későbbiekben Aebli rendszeréhez hozzáillesztendő "negyedik didaktika" episztémológiai alapjai is. Piaget elsősorban a gyermek mtellektualis képességek fejlődését mzs-gálta. Ebben aapvétő szerepet játszott az z el gondölás, hogy az erte-mi mveletek, .fejlődése jól elkülöníthető és a mveletek minőségileg eltérő struktúrával jellemezhető szakaszokban zajlik. Pszichológiai tanulmányainkból ezek leírását ismerhetjük. Az izgalmas kérdés a fejlődéslélektan szempontjából az, hogy milyen mechanizmussal zajlik ez a fejlődés, mi történik a gyermek és a környezet kölcsönhatásában, valamint a gyermek tudatában. Piaget e kérdé-

sekben vallott felfogása tekintetében alapvető szerepet játszik az egyensúly fogalma. Az egyensúly, pontosabban a szervezet egyensúlyra törekvése szabja meg a külvilággal való kapcsolat főbb formáit és az intellektuális fejlődést is. Piaget gondolatcodását jelentősen befolyásolta az evolúciós gondolat, vagyis az, hogy a dinamikus, nyílt rendszerekben olyan folyamatok játszódnak le, amelyek a rendszernek a környezet változásaihoz való alkalmazkodását segítik elő. Az egyensúly ezen alkalmazkodás kialakításában játszik szerepet. A gyermek új helyzetek elé kerülve kölcsönhatásba kerül környezetével, s az egyensúlyt megbontó folyamatok hatására olyan változások jönnek létre, amelyek lehetővé teszik a megváltozott környezet asszimilalását, illetve kiváltják a szervezet (jelen esetben a kognitív struktúra) akkomodációját, azaz mcidosulását. E folyamatok hozzájárulnak létre újból az egyensúlyt, már egy magasabb szinten. Míg az asszimiláció akkor jellemzi az elsajátítási folyamatot, ha a meglévő kognitív fe d zer (az értelmi mvéletek adott szintre jellemű rendszere) nincs el- lentmondásban az elsaatítandó ismeretekkel, képességekkel, addig az akko- modacio. az élréritéses esetben lezajló-folyamat, amelyben maga .a külső információkkal ellntéthe került kognitív struktúra alakul..á.t, hogy az egyen- sű, xrrjőjön, s az alkalmazkodás a környezethez tökéletesebb legyen. Az egész folyamat a gyermek cselekvésén alapszik, az értelmi mveletek a való- ságos cselekvési mveletekből erednek, azok interiorizációi.

129

A korai kognitivizmus kialakulása

A 20. század második felének kétség kívül egyik legfontosabb tudomá- nyos teirténése a kognitív forradalom vagy még inkább forradalmak sora, a kognitív tudományok rendszerének (mások szerint a kognitív tudománynak) a kialakulása. (Pléh, 1998.) Egyszerre sok tudomány fordul szembe a poziti- visztikus ihletés, a behaviorizmus gondolatvilágára épülő emberképpel, az "S-R gép" automatizmusai helyett egyre nagyobb figyelem fordul a megisme- rés tartalmi kérdéseire, magára a tartalomra, a megértés folyamatára, a jelen- tésre, vagyis azokra a tényezőkre, amelyeket mondjuk a behaviorista pszi- cholc5gia éppen hogy számnizni szeretett volna a tudományos gondolkodásból. A kognitív pszichológiában a kognitív forradalom azt hozta magával, hogy kialakult az emberi értelem mködésének in formáció feldolgozásként történő értelmezése. (Pléh, 1998.)

Azért kell korai kognitivizmusról heszelnünk, mert az 50-es és 60-as évek tudományos folyamatait ezen a területen még uralta (és persze még napjaink- ban is fontos szerepet játszik) a szimbólumfeldolgozás paradigmája. Eszerint az elmemködések a valóság tárgyainak, eseményeinek, jelenségeinek és vi- szonyaiknak megfelelő belső, szimbolikus jelleg reprezentációkon végzett mveletekként azonosíthatók. Ahogy gyakran fogalmazzuk: a kogníció kom- putáció, vagyis számítás, az emberi elme is az elemi szimbólumokon logikai és aritmetikai mveleteknek megfelelő manipulációkat végez. A folyamatra vonatkozóan a számítógépes analógia igazíthat el bennünket a legjobban. Mint ahogy a számítógépekben, lz emberi elmében is feltételezünk memóriát (az emléknymok tartós tárolása), sőt különböző jelleg memóriákat (szenzoros, rövid tá vú, hosszú távú memória, a részleteket lásd például Eysenck-Keane, 1997). Helye van a központi feldolgozó, a processzor fo- galmának is, a szimbólumfeldolgozási paradigma makacsul hisz olyan "beren- dezésekben", amelyek az emberi gondolkodás, a szimbólumok manipulálásá- nak feladatát látják el. A szimbólumok feldolgozása soros, vagyis az egyik fel- adat 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 kiindulóponot használó megismerés- felfogások a kora kognitív pszicholc5giában érték el csúcspontjukat. (Az objektivista megismerésfelfogások az objektív valóságot megismerhetőnek, a megismerés során kialakuló tudást objektívnek, igazságtartalmát valamilyen módszerrel ohjektíve értékelhetnek tartják. Ilyen ismeretelmélet az empiriz- mus, a racionalismus - még ha nagyon különböző válaszokat is adnak e kérdé- sekre -, ezzel a gondolkodásmóddal jellemezhető minden pozitivistá filozófia,

ilyenek a neopozitívizmus 20. századi áramlatai stb.) Az ember egy érzékelő, szimbólumokat manipuláló, ezzel problémákat megoldó, s a külvilág változó-

130
saira ily módon értelmesen reagáló lényként szerepel ebben a felfogásban. Az érzékelés és a reagálás közötti folyamatok itt már meghatározók, az értelmezés, a belső folyamatok mechanizmusa lesz a legfontosabb kérdés. Messze kerülünk tehát a behaviorizmustól, azonban a megismerési folyamat továbbra is objektivista szemüvegen keresztül szemléltetik. 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" kifejezések néha el is takarják ezt az episztemológiai meghatározottságot.

A század közepétől kibontakozó didaktikai gondolkodásmód részben a kognitív tudományok korai fejlődésének hatására

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 konstruktívizmus megjelenése előtti oktatáselméletek sokszor nem bevallottan, nagy részben a reformpedagógiai elgondolások örökösei, még ha nem is vállalnak azokkal teljes azonosságot. A modernnek nevezett pedagógiai gondolkodásmódban a hagyományosan pedagógus közép-pontú felfogásokat a gyermekközpontúság váltja fel. Ivlern a tanár tanítási feladatai állnak az érdeklődés homlokterében, Hanem a gyermek tanulási folyamatai. Ennek megfelelően a pedagógus funkciója megváltozik: nem az ismeretek forrásának szerepét játssza, hanem az elsajátítás folyamatát kell szerve-znie, s ennek az elsajátításnak elsősorban a gyermek önálló cselekvéseiben kell testet öltenie. (I3áthory, 1992.) Ez az a mozzanat, amely miatt a pedagógia fejlődésének ezt a szakaszát is még a cselekvés pedagógiájához 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 tanulásirányítás eszközei között elsősorban azokra kell építenie tevékenységét, amelyek a folyamat szabályozását teszik lehetővé, szemben a foamat vezérlésével. A kibernetika szerint egy folyamat irányítása kétféle lehet, elCire adott, változatlan program szerinti, merev végrehajtást eredményező vezérlés vagy az irányított rendszer visszajelzései szerint a programot mcidosító, hajlékonyan mködő szabályozás. A gyermeket középpontba állító, a tanulás folyamatát kiemelő, a tanítást is annak alárendelő szemlélet erősen igényli a szabályozási folyamatok szervezését.

A tanítás-tanulás folyamatainak elemzése során - már részben a korai kognitívizmus fejl(í)edésének következtében is - egyre fontosabb szerepet kapnak a döntések, illetve általában a roblémamegoldás. A problémamegoldás

131

E elemzése ebben a szemléletben induktív meghatározottságú. Alapvetéi szerepet játszik benne a problémahelyzet felismerése, elemzése,, a,, p, robléma meg-! oldásához szükséges adatök összegyjtése, mzsgalata, megoldási tervek készítése, majd kipróbálása, empirikus ellenörzése, a probléma ténylegés megoldása. (A problémamegoldás általános pszichológiai kérdéseinek kognitívista megválaszolására tett első kísérletek közül a legfontosabb Newell és Simon munkája az "Általános lroblémamegoldó"-val összefüggésben, lásd részlete- sen Eysenck-Keane, 1997. 391; az eredeti publikáció: Newell-Simon, 1972.) Pólya György híres matematikai problémamegoldó heurisztikája is ezeken az alapgondolatokon nyugszik. (Pólya, 1988.) Jól látható, milyen szoros a ro-konság ezen elképzelés és a felfedezettetés didaktikája között. Mindezen fejle-mények s az oktatáselmélet belső fejlődésének eredményeként a tanítás mód-szertanában egyre fontosabb szerepet kezdenek játszani a döiltést igénylő vagy prohlémamegcildási folyamatokat megvalósító eljárások, elsősoi-bái" a dintésjátékok, az összetettebb problémák individuális vagy csoportmunka ke- retében történő megoldásai, a döntés folyamatát megvalósító egyszer szi- mulácicík, játékok.

A kognitív forradalom egyik kiemelkedően fontos területe a kommunikáció elméletének megújulása. Shannon és Weaver munkája (1949/1986), az információszállítás 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 objektivisták szemléletében tehát, amely a kommunikációt objektív tudástartal- mak 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 információ- küldő személy tudásának minél objektívebb megjelenése a fogadónál. A pedagógia messzemenően épít erre az elgondolásra, s számtalan didaktikai és általános pedagógiai munka kiindulópontja lesz a pedagógiai kommunikáció.

A szakdidaktikák, vagyis az egyes tantárgyak módszertanai is hosszú ideig a hatékony pedagógiai kommunikáció szempontjából vizsgálják a saját tantárgyuk tanításában követendő módszereket (milyen kommunikáció biztosítja a legjobb megértést, milyen eszközök szükségesek ehhez stb.). A téma jelentőségét lemérhetjük azon is, milyen fontos szerepet játszik a kutatásokban is a tanári kérdések problémája, illetve, hogy sok felmérés igazolja, hogy a pedagógia gyakorlatában a kérdve kifejtés módszere kiemelt szerepet játszik. (Lásd a "megbeszélés" névű módszer értékelését Falus-Golnhöfer-Kotschy-M.

Nádasi-Szokolcsy, 1989. 54. oldaltól kezdődően, valamint a IX. fejezetet.)

Részen a reformpedagógiák, részben a kognitív pszichológia korai fejlődése hatásainak tudható be a modern pedagógiában az általános készségek fejlesztésének kiemelt fontossága. A különböző leírásokban, elemzésekben, valamilyen sorban a tantervekben lépten-nyomon találkozunk a gon-

132

1

dolattal, hogy a tanításnak nem elsősorban az ismeretekre kell irányulnia. Hanem az általánosabb, az ismeretek elsajátítását, kezelését, lehetővétevé-
ségekre (sok más leírásban a műveletek, általános kognitív operátorok fejlesztésére). E tudományos és gyakorlati fejlődést segítették a személyiség-
lélektan felismerései, azok az általános modellek, amelyek az emberi személyiséget egyre komplexebben, egyre többféle és egymással egyre bonyolultabban összekapcsolódó személyiségjellemű által meghatározott entitásként ír-
ták le. A tanulás az e fejleményeket felhasználó interpretációkban éppen az így leírt személyiséggel, emellett a fejlesztése, "ami már ebből a meghatáro-
zásból adódóan is nemcsak az ismeretrendszer formálását jelenti, hanem a képességek, motívumok (szükségletek, attitűdök, érzelmek), a szokások fejlesztését is. Nem kívánjuk áttekinteni ezen a helyen mindazokat az elméleti és gyakorlati fejlesztéseket, amelyek elsősorban a tantervelméletek és tantervfejlesztés inspirációinak megfelelően bontották ki a kultúraátadás kí-
vánatos tartalmát, s kísérelték meg változatos formában felvázolni azt a rend-
szert, amely a személyiségpedagógia számára adaptív modellezését jelentette, csak az alapvető, magyar nyelvű irodalomra utalunk: lásd például Nagy J., 1996, 1997; Nagy S., 1981; az általános kognitív pszichológiai megközelíté-
sekkel kapcsolatban pedig Csapó, 1992.

Annak a kérdésnek a megközelítése, hogy mit is tanulunk, a korai kogni-
tív pszichológiai elképzelésekben elsősorban a deklaratív, a procedurális és a
szituatív tudás megkülönböztetésén alapult. A deklaratív tudás nagyon egy-
szeren a mit? kérdésre adandó választ, a tényszerű ismereteket takaró tu-
dást jelenti. A procedurális tudás elsősorban a hogyan? kérdésre adható vá-
laszt, a cselekvésekkel, a műveletekkel kapcsolatos, az ismeretek manipulálását
lehetővé tevő tudásunkat jelenti. A szituatív tudás a hol, mikor? típusú kérdé-
sre válaszol; vagyis az emberi tevékenység szituatív jellegzetességeire vo-
natlanul. E kognitív pszichológiai leírásokban szereplő tudástípusok a peda-
gógiai elemzésekben, a tantervekben lépten-nyomon előkerülnek, még ha más
nevekkel is, elsősorban ismeretként, készségként, jártasságként, képes-
ségeként és magatartásként.

Mind ezek a pszichológiában és az oktatáselméletben jelentkező fejlemé-
nyek egyetlen közös gondolatra vezethetők vissza: léteznek az emberi elmé-

ben bizonyos, elkülönült, a gondolkodást, a cselekvéseket irányító "apparátusok" vagy másképpen általános képesséek, amelyek a nevelés során egy finomodvx,, egyre gazdagodva egyre allZalmasabbá tesztk a fejlődő gyermeket, a fiatallt kQrnyező valóság megismerésére és megváltozttdtására.

133

jabb kognitív forradalmak, a konstruktív pedagógia megszületése

Az 1950-es években bontakozik ki tehát a kognitív forradalom. Az oktatás-elméletre és oktatási gyakorlatra kifejtett hatásának elemzése során bemutatjuk az alakelmélet mint a kognitivisták által is az új mozgalom elődjének tartott szellemi irányzat tanulásfelfogását, elemezzük a tudományelmélet terén bekövetkezett változásokat, bemutatjuk a kognitív pszichológia tanulásfelfogásának formálódását s végül azt, hogy mindezen folyamatokra, továbbá a radikálisan új ismeretelméleti felfogásokra támaszkodva hogyan jön létre a konstruktivizmus s az annak megfelelő pedagógia.

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 tízes éveitől kezdődien bontakozik ki. Sok szempontból ellentéte, sőt, ellenlábasa az amerikai pszichológiában egyeduralkodó behaviorizmusnak. Míg a behaviorizmus a viselkedést inkább "elemeire szeretné bontani", meg akarja találni a pszichikus mködések alapformáit, hogy ezekből induktíven építse fel a viselkedés tudományát, addig az alaklélektan mind az észlelésben, mind a tanulásban, mind más, magasabb pszichikus funkciók elemzésében az egészlegességet, a komplex struktúrát tekinti meghatározócinak. Míg a behaviorizmus tudományelméleti támaszát a neopozitivizmusban találja meg, vagyis a tudományt - saját tudományát 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. Vagy 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 jetiigét?" 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

134

lényege a problémaszituáció átstrukturálása gondolathan. Az alaklélektan tanulásszemlélete valóban kiindulópont a kognitív tudományok számára, mert abban a tanulás tárgyának egyfajta megértése, a tanulás tárgyában jelenlévc5 kognitív viszonyok játsszák a fő szerepet.

A tudomány filozófia 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 ismeretszerzés megnyugtató, lényeges ellentmondásoktól mentes elméletét szolgáltatni. Az áttörés 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 kifejtő tudományfilozófus) leírta: a korábbi episztemológiai elképzelések közös problémája, hogy ezek a gondolkodási rendszerek igazolhatónak tartják a tudást ("igazolhatóságelmélet"). (Lakatos, 1970.) Az empirizmus megerc5sítéi empirikus tapasztalatok felsorolásával, az itt részletesen nem bemutatott, a rációra, az ész veleszületett belső törvényeire hi-

vatkozó racionalizmus pedig a tiszta észre hivatkozva. A modern tudományelméletek ezt az episztemológiai (ismeretelméleti) bázist veszik kritika alá, s alakítják ki azokat az elméleti konstrukciókat, amelyek egymástól is lényegesen különbözve nyújtanak alternatívákat a tudományos megismerés értelmezésére. Ez az értelmezés a legtöbb modern konstrukcióban alapvető szerepet szán az elméletek és az empiria kapcsolatának. Ezekben a koncepciókban a tudományos megfigyelések, kísérletek, mérések, vizsgálatok elméletirányítottak, vagyis elsősorban attól az elméleti konstrukciótól függenek, amely szükségszerűen működik a kutatók fejében, a tudomány szakmai közegében. Nincs elméletmentes empiria, s az empirikus eredmények nem igazolhatják az elnyéleteket. Míg az empirikus-induktív 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 falszifikálódik, s helyette újat kell keresni. (Popper, 1972, 997.) Lakatos szerint ilyen esetben az a tudományos kutatási Program, amelynek az állítás a része volt, meggyengül, s más kutatási programok kerülnek jobb helyzetbe. (Lakatos, 1970.) Kuhn szerint a megcáfolt hipotézis hátterét alkotó paradigma (elméletrendszer, gondolkodásmód, fogalomrendszer, tudósi attitűdök rendszere; módszertan) veszt csatát, s bein-

135
dulnak 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 modern tudományelméletek episztemológiai, ismeretelméleti bázisa nem tükreszmélet. Az új megközelítések szerint nem vonhatunk semmilyen fizikai vagy strukturális párhuzamot a valóságélem és a neki megfelelő ismeret között. A tudás természetesen valamilyen módon a megismerő rendszer és a környezete közötti kölcsönhatásban alakul ki, de különösen a radikális ismeretelméleti felfogások szerint e tudás igazságtartalmának, illetve általában a világ megismerhetőségének kérdése értelmetlen, e problémafelvetésekben meghatározatlan fogalrízák és követelmények jelennek meg. Sokkal általánosabban elfogadott a megismerés folyamatának evolúciós metaforákkal való értelmezése. Eszerint a bennünk (illetve intézményesen a tudományban) kialakuló tudás jellegére vonatkozóan az adaptivitás szempontja vethető fel egyedül. (Glaserfeld, 1991.) Ez azt jelenti, -hogy a tudás az ember biológiai értelemben vett adaptivitását fokozza, képessé teszi arra, hogy jobban alkalmazkodjék a környezetéhez. Mint ilyen, nem valamifajta fizikai lenyomat vagy tükörkép, hanem személyes konstrukció, amely a megismerő szubjektum tevékenységének terméke. Ez az ismeretelméleti gondolkodási irány pontosán ezért szerepel konstruktivizmus megnevezéssel, s meghatározó szerepet játszik a modern pedagógiai tanulásfelfogás kialakulásában.

A kognitív tudományok mondanivalója a tanulással kapcsolatban

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

A kognitív pszichológia nagyon hamar eljutott azokhoz a kérdésekhez, hogy milyen módon alkotunk elménkben reprezentációkat a világról, vagyis milyen módon észleljük a környezetünk tárgyait, eseményeit, folyamatait, milyen módon tároljuk az így szerzett információkat, vagyis milyen információfeldolgozás zajlik elménkben, milyen struktúrában tárolja az agy az információkat, illetve milyen módon zajlik az információk felhasználása a gondolkodás folyamataiban, tehát a problémamegoldások, a következtetések és a döntések során. (Eysenck-Keane, 1997.)

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 szü-

136
letésünk utáni fejlődési folyamatban sajátítunk el. A másik kérdés, hogy az emberi eltné mködésének alapstruktúráját az általános, minden "anyagon" ugyanúgy mködő értelmi képességek határozzák-e meg, vagy pedig azok a tudásterület-specifikus ismeretstruktúrák, amelyek egy-egy területen formálják meg tudásunkat, képességeinket.

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

Az innátizmus, vagyis a velünk született és tudásterület-specifikusan szerveződő ismeretrendszerekre építő elméletek állítása szerint az újszülött már birtokol olyan információfeldolgozó képességeket, s olyan, számára adaptív jelentőség, az észlelt dolgok viszonyára vonatkozó naiv elméleteket", amelyek lehetővé teszik a körülötte lévő világ adekvát felfogását, illetve (s számunkra ez rendkívül fontos) alapjai a további fejlődésnek is. Precíz vizsgálatokkal sikerült kimutatni, hogy rendkívül fiatal csecsemők már rendelkeznek azzal a "tudással", hogy egy tárgy nem lehet egyszerre két helyen, hogy egy helyet nem foglalhat el egyszerre két tárgy, a tárgyak kölcsönhatásaival kapcsolatban "oksági elvárásaik" vannak (vagyis létezik egy primitív okságfogalmuk), s a tárgyak konzisztenciájával, valamint a mozgás folytonosságával kapcsolatban is vannak elképzeléseik. Korábbi, határozottnak tartott ismeretünkkel ellentétben kiderült, hogy a tárgyállandóság nem a 9. hónap körül alakul ki a csecsemőben, hanem ez már születésünkkel meglévő "képességünk". E vizsgálatokat (Baillargeon, 1993; Spelke-Van de Walle, 1993; Spelke és mts., 1994) a gyermek vizuális preferenciájának rögzítésével végezték, vagyis azt figyelték meg és regisztrálták, hogy egy-egy jelenséget a gyermek milyen hosszú ideig néz, melyik az az esemény, amely nem okoz számára meglepetést, "összefér belső elméleteivel", s melyik az, amelyik nem.

Az elmélet szerint tehát meghatározott területeken szerveződő, vagyis tudásterület-specifikus információfeldolgozó képességekkel jövünk a világra. Jerry Fodor alkotta meg az elme modularista felfogását, amely a tudásterület-specifikusságot és az innátizmus hatókörét meglehetősen széleskörön értelmezte, állítva, hogy teljes információfeldolgozó "apparátusunk" velünk születik (Fodor, 1983), a külső világ ingereit ezek a modulárisan szerveződő részegységek dolgozzák fel egymástól elkülönülten mködve. Noam Chomsky a nyelvvelsalátítás te..efetett ki hasonló nézeteket, állítva, hogy az emberben "öröklött-módon..adottak a grammatyi forma k, a, generalts n, y (taxL, .e mei. Fodor és Chomsky nézeteit számos kutatón kritizálta. Híres ezzel kap-

137
csolatban az a vita, amely Chomsky és Piaget között folyt. (Piatelli-Palmerini, 1979.)

A tudásterület-specifikusság kérdése külön is fontos számunkra, hiszen a pedagógiában alapvető kérdés, hogy elsősorban az általános képességeket, a minden konkrét területen ugyanúgy mködő mveleteket kell-e fejleszteni az iskolai tanítás során, vagy ez hiábavaló vállalkozás, s ezzel szemben a jól szervezett tudásrendszerek felépítése a fontos (az utóbbi alatt adott területhez kitérdő ismeretek és képességek rendszerét értve). Jól ismert, hogy a század egyik kiemelkedő tudományos teljesítményében, 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 elkülöníthető, egymástól minőségileg különböző szakaszokban zajlik, amelyek szigorú sorrendben követik egymást. (A kögnifv"pszichológia korai fejlődése nagyon hasonló következtetésekhez ve-

zetett a szimbólumfeldolgozás kizponti operátorai tekintetében.) A fejlődés alapvető mozgatórugója, kiindulópontja a gyermek cselekvése, e cselekvés objektív viszonylatai válnak belsővé a folyamat során. Ez az elmélet tehát a műveletek kialakulását, a külső műveletek belsővé válását, a tudásterület-független struktúrákat tekintette alapvetőnek. (Piaget, 1993; Inhelder-Piaget, 1984.)

Jobb 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 absztrakt gondolkodásra, nem gondolkodási műveleteik Piaget által megalkotott fejlettségi szintjétől függ (mozgásos - érzékszervi, műveletek előtti, konkrét műveleti, formális műveleti szintek), hanem attól, hogy a konkrét feladat által megkövetelt ismeretekben mennyire otthonosak, milyen merznyiség és szervezettség tudással rendelkeznek azon a konkrét területen. J1 megszervezett, alapos vizsgálatok mutatják, hogy a gyerekek iskoláskor előtt képesek már pontos, szillogizmusokat alkalmazó logikai következtetésekre, metaforák megértésére, absztrakt fogalmakkal végzett operációkra, amennyiben ezek a feladatok valamilyen, számukra otthonos 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 tudásterület-specifikusságot, valamint a fejlődés és azon belül a konstruktív folyamatok jelentőségét a kognitív pszichológiában Annette Karmiloff-Smith 1992-ben megjelent, fontos könyve igyekezett egységes rendszerbe foglalni. (Rövid ismertetését, kivonatát lásd: Karmiloff-Smith, 1996.) Ebben az innátizmus az

138
emberi fejlődés kiindulópontjaként jelenik meg, azonban nem abban a szélsőséges formában, ahogy Fodornál. A velünk született képességek, "ismeretek" nem teljes információfeldolgozó rendszert jelentenek, hanem csak az alapokat, a kiindulópontot. Karmiloff-Smith elfogadja, sőt nagyon fontosnak tekint a tudásterület-függőséget, ebben tehát Piaget szemléletével szemben foglal állást. Ugyanakkor fejlődéslélektani szempontból alapvetőnek tekinti azokat a folyamatokat, amelyek a tanulás során zajlanak a megismerő elmében, amely folyamatok szerinte a konstruktivizmus fogalomrendszerével írhatóak le. Foglaljuk össze - vállalva a leegyszersítésből fakadó veszélyeket -, milyen előfeltevésekre épül a következőkben kifejtendő tanulásfelfogás: az emberi elme a valóság modelljeit építi fel magában, s az ember ezen modellek mködtetése során kialakított predikciók (előrejelzések) szerint, azok értékelése alapján cselekszik; az emberi elme els(isorban tudásterület-specifikusan szerveződő, információfeldolgozó apparatusok segítségével mködik; az embergyerek bizonyos nagyon fontos, a környezet értékelésére s az abban való cselekvés irányítására alkalmas prediszpozíciókkal, genetikusan kódolt képességekkel, egy primitív modellezést lehetővé tevő "ismeretrendszerrel" ("naiv elméletekkel") jön a világra; a fejlődés nem más, mint a tudatban mködő "világmodellnek" a fo-

lyamatos változása, gazdagodása, részleges vagy jelentéisebb 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 eddigiekben csak ezt az utolsó pontot nem magyaráztuk meg. A következőkben vázoljuk fel részletesebben, mit is jelent a megismerési folyamatok egészen új szemléletében a konstruktív, a tudásnak a megismerő elmében való létrehozása.

A tanulási folyamat mint koyastruktív

Ez a szemlélet a tanulást egy alapvetően aktív folyamatnak tartja, amely-

ben a leglényegesebb mozzanat, hogy a tanuló ember meglévő és kognitív rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értefmezi az új információkat. Alapvető szerepet játszanak tehát azok a korábban megszerzett ismeretek, amelyek képesek kapcsolatba kerülni az új információval, s amelyek "naiv elméletek", világkép(ek), kidolgozott, tudományos alaposságú elméleti rendszerek, modellek, szkémák vagy "forgatókönyvek" formájában léteznek a tanuló emberek tudatában. A konstruktív tanulásszemlélet szerint tehát a tanuló ember a tudást nemcsak egyszerűen befogadja, magába olvasztja, hanem

139
egyenesen létrehozza, megkonstruálja az itt leírt értelmezési folyamatokban. A tanuláselmélet ezért is kapta a "konstruktív" jelzőt. (Ausubel, 1968; Novak, 1977b; Driver, 1988; Nahalka, 1997.)

A konstruktív tanulásszemlélet összhangban van azokkal a kognitív pszichológiai elképzelésekkel, amelyek az emberi elmének működését a modellezés fogalma segítségével közelítik meg. A világról, környezetünkről kognitív struktúrákat, modelleket építünk fel. E modellek bizonyos szabályok szerint működnek, a szabályokat magunk alakítjuk egy konstruktív folyamatban. Szerepük a körülöttünk lévő világ történéseinek, benne a mi cselekvésünk eredményeinek állandó predikciója, vagyis a következmények előrejelzése, s ennek megfelelően a cselekvés irányítása, ami így természetesen egy szabályozási folyamat.

A konstruktív tanulásszemléletben természetes módon kapnak szerepet a korábbi tanuláselméletekben szereplő, ezen elmélet keretei közé is jól illeszthető elemek. Így az asszociatív pszichológia szövegtanulással kapcsolatos felismerései is helyet kapnak a konstruktivista szemlélet keretei között. Igaz továbbá, hogy a konstruktív tanulásszemléletben is alapvető szerepet játszik a cselekvés, hiszen a belső képek, modellek, "naiv elméletek" ellenőrzése, ütköztetése a valósággal egy aktív folyamat, amelyben a tanuló ember öntevékenységének jut a legnagyobb szerep. Igaz továbbá, hogy a konstruktív tanulásszemlélet is a tanulás széles értelmezését vallja magáénak, amennyiben a tanulás végeredményeként nemcsak egyszerűen valamilyen holt anyag elsajátítását, információk megjegyzését jelöli meg, hanem az alkalmazható tudást, a cselekvéseinket irányítani képes struktúrákat, vagyis tág értelemben a személyiség fejlődését.

Az induktív folyamatokra építő tanítás kritikája

A konstruktív tanuláselmélet szerint erősen megkérdőjelezhető a tanulásban az induktív jellegű elsajátítási folyamatoknak nemcsak a jelentősége, de még a léte is. (Vosniadou, 1994.) Pontosan azért, mert a tanulás folyamata értelmezés, vagyis egy új információ egy tágabb kognitív rendszer működtetésével méretik meg, ezért a folyamatra sokkal inkább a dedukció fogalma alkalmazható. Az új ismeretet akkor fogadom be, ha valamely kognitív rendszerem azt értelmezni tudta, ha el tudta helyezni saját értelmezési keretei közé. Az induktív logika érvényesülésével szemben a következő főbb érvek sorolhatók fel:

1. Az, hogy a tudományos ismeretszerzés nem az induktív logikát követi, nagyon fontos figyelmeztetés kell legyen. A konstruktivisták erősen meg vannak győződve arról, hogy a tudományos kutatás és a gyermeki ismeretsajátítás azonos logikát követ. Így gondolják, oly erős ez az analógia, hogy inkább

140
az ellenkező állítás mellett kellene súlyos érveket felsorakoztatni. (Nahalka, 1995.)

2. Amikor valaki azt hiszi, hogy a tanár irányításával a gyerekek most éppen induktív általánosítások útján jutnak el valamilyen felismeréshez, akkor valójában a gyerekek tudatában ennél sokkal bonyolultabb folyamatok zajlanak. Az egyes gyermek megkísérli mozgósítani addigi tudását, elképzeléseit, belső elméleteit az új információ értelmezésére. Ha az új információ alapvetően ellentmond a gyermek meglévő gondolkodási rendszereinek, akkor sok minden történhet, azonban sajnos a legritkább esetben az – legalábbis az erre a folyamatra nem figyelő tanítás során –, hogy a gyermek feladja addigi elképzeléseit, s újakat alakít ki helyettük. Ráadásul az induktív megköze-

lítésben majd csak "a végén csattan az ostor", a gyerek nem is tudja, milyen új kognitív részrendszerre kellene kicserélnie meglévő magyarázatait, a konfliktus az elméletek, az átfogó tudástartalmak területén nem válik explicitté. Sok tanár jó néhány esetben titkolja, hogy hova akar kilyukadni, szeretné, ha nagy lenne a meglepetés, illetve solcan szeretnék, ha a gyerekek felfedeznék a célul kitűzött ismeretet.

3. Pontosán azért, mert a gyerek valójában a meglévő ismeretrendszerét mozgósítja az új információ értelmezésére, kialakulhat az a helyzet, hogy ugyan elfogadja tényként azt, amit látott, de nem úgy magyarázza, ahogyan azt tanítója és a tudomány elvárna. Az empirikus tapasztalat - paradox módon - inkább megerősíti félreértelmezéseit. Ezt a jelenséget az induktív nagy veszélyének tartjuk. A jelenség mögött az a tapasztalat áll, hogy egy-egy adatsort, kísérleti eredményt, megfigyelést, képet, dokumentumot, művészeti alkotást általában többféleképpen lehet interpretálni. Ha a gyermek fejében nem lenne semmi megelőző tudás, ez a tény akkor is azt jelentené, hogy egyáltalán nem biztos, hogy a tanár által elvárt általánosításhoz, következtetéshez, magyarázathoz fog eljutni. De mivel a gyerek tudata nem egy teleírandó üres lap, hanem magyarázatok keretével szolgáló komplex ismeretrendszerekkel telített, aktív, értelmező rendszer, ezért teljesen természetes, hogy a gyerek, ha tudja, meglévő tudását fogja alkalmazni egy jelenség magyarázatára, s nem azt, ami egyelőre elfogadhatatlan számára, vagy amit esetleg nem is ismer, mert tanára kifejezetten fel akarja vele fedeztetni.

4. Az is előfordulhat, hogy a gyermek magát az új ismeretet, magát a tapasztalatot, mondjuk a mért adatot módosítja, hogy az konzisztens legyen belső képeivel, elvárásaival. A jelenség lehet tudatos, de öntudatlan is. Itt látható, hogy az előítélet-mentességre épülő (induktív eljárás azzal, hogy nem vesz tudomást a gyerekekben zajló, értelmezési folyamatokról, valójában az objektivitás ellen dolgozik. Ha "rejtve tartom" a meghatározó értelmezési keretet, akkor az anélkül fejti ki a hatását, hogy tudatosulna bennem, vagyis úgy vagyok előítéletekkel terhelt, hogy nem is tudok róla. Ha viszont világossá teszem magam előtt is, hogy mit várok az empirikus vizsgálat eredményeként, s miért pont azt várom, akkor az elvárás eleve alternatívákban fogalmazódik

141

meg, még akkor is, ha az egyik kimenetelt várom igazán, s meglepődök, ha az alternatíva jön ki. De a "tudat alatti folyamatok" kevésbé hatnak az észlelésre!

5. Ha túl sokszor tapasztalta már a gyerek, hogy a tanítás nem törődik az CS elgondolásaival, s kissé belefáradt abba, hogy állandóan a saját elképzeléseinek ellentmondó tényeket kell egy tanulásnak nevezett, valójában raktározásnak megfelelő folyamathoz elsajátítania, akkor könnyen lehet, hogy egy idő után már meg sem kísérli az értelmezést, már nem akarja összevetni az új információt a meglévő tudattartalmakkal, vagyis kikapcsol. "Majd otthon megtanulom" - hangzik a következtetés, s lesznek jó tanulók, akik valóban megtanulják, bemagolják, s képesek másnap ötösre felelni belőle, s lesznek olyanok, akiknek "fontosabb dolguk akad". Az utóbbiak lesznek a rossz tanulók. Minden osztályban van természetesen legalább néhány gyerek, akik azért értik is a tananyagot, számukra nem jelentett problémát az új információk egyeztetése belső képeikkel, mert nem volt ellentmondás, az új ismeretet képesek voltak "lehorgonyozni" a már meglévőkhöz. Világos, hogy a pedagógia egyik csapdájával van dolgunk: a tanításból - az induktív logikájából - az profitál, aki már eleve többet tudott (pontosabban aki már eleve a megfelelő kognitív részrendszerrel rendelkezett az adott tudásterületen). "A gazdagabb még gazdagabb lesz, s a szegényebb még szegényebb." Az induktív eljárás erős szelekciós tényező.

6. Az induktív út választása könnyen vezethet a világnak a gyerek fejében való megkettőződéséhez. Van egy világ az iskolának, a tanárnak, a felelésnek és a különböző, akár nemzetközi tudásvizsgálatoknak (például IEA vizsgálat), s van egy mélyebb, az eredeti ismereteket, felfogásokat, hiedelmeket tartalmazó világ, amelyet viszont a gyakorlati élet eseményeinek magyarázatára használ. Meglepc, de több országban is tapasztalták, hogy 20 éves fiatalok, tehát gyakorlatilag a felnőtt korosztályokat már képviselck is 70-80 százalék-

ban a gyakorlati, életszer helyzetekben, fizikával (mechanikai ismeretekkel) kapcsolatos kérdésekre az arisztotelészi és nem az iskolai követelmények szerint elvárható newtoni világképnek megfelelő válaszokat produkáltak. (Carrascosa, 1990.) Természetesen a tudás világának iskolai tudásra és életszer tudásra való szétválása a legjobb táptalaja az iskola, a mvelődés leértékelésének.

7. Az induktív eljárás, mint láttuk, a tanár tudatos irányító munkáját igényli. Ebben az esetben a folyamatot egyértelműen determinálja a tanár által elképzelt és megtervezett eljárás. A gyermek megfontolásainak, gondolkodása útvesztőinek nem jut szerep. Nem feldolgozza a tananyagot, hanem raktározza. Az autokratikus pedagógia melegágya természetesen ez az eljárás, amelyben nem jut szerep a gyermeki önállóságnak. Ha vannak gyerekek – és mindig vannak –, akik szívesen követik a tanárt, s kérdéseire sokszor produkálják is a megfelelő választ, akkor erős lehet a gyanúnk, hogy ezek a gyerekek valójában már rendelkeztek – lehet, hogy csak intuitív szinten – az éppen elsajátítandó információval.

142

8. Ha a tanár a felfedeztetés tját választja, vagyis – ez a másik véglet – nem írja elő az utat, hagyja, hogy a gyerekek teljesen maguk dolgozzanak s fedezzék fel azt az összefüggést, amit éppen meg kell tanulni, akkor észrevehetjük, hogy minél következetesebb valaki e stratégia alkalmazásában, annál kisebb hatékonysággal tudja azt végrehajtani. Tudomásul kellene vennünk, hogy a semmiből a gyerekek nem fogják kitalálni az ismereteket. Ne várjuk, hogy a gyerekek képesek lesznek arra a bvszmutatványra, hogy ismeretlen célt elérjenek pusztán kisebb-nagyobb (az esetek többségében sajnos inkább nagyobb) pontatlanságokkal bíró kísérleti adatok elemzésével vagy egy általuk először látott szöveg elolvasásával. A tudósok sem így jutottak az új ismeretekhez, vajon miért találtuk ki ezt a járatlan és a konstruktivisták meggyőződése szerint járhatatlan utat a gyerekek számára? A felfedeztetéses módszer megint csak azokat a gyerekeket preferálja, akik már rendelkeznek a megfelelő kognitív részrendszerekkel az adott tudásterületen. A felfedeztetés is erősen szelektív hatású edagógiai eljárás.

Az induktív tanítási eljárások alkalmazásával kapcsolatos kritikát természetesen a konstruktivista megfontolások szemszögéből írtuk le. Az e paradigmára épülő empirikus kutatások gazdag tapasztalati anyagot szolgáltatottak ahhoz, hogy a konstruktív pedagógia alaptételei, valamint a más pedagógiákkal szembeni kritikája megalapozást nyerjen. Ezek az empirikus kutatások széles tematikát ölelnek fel, s elsősorban a következő fő kérdésekkel foglalkoznak:

Hogyan jellemezhető a gyerekek (vagy akár a felnőttek) kognitív rendszere, tudásrendszere egy adott tudásterületen, vagyis milyen alternatív elképzésekkel, felfogásokkal, naiv elméletekkel, laikus teóriákkal (ezek a kifejezések mind ugyanannak a jelenségvilágnak az elemeit jelölik) rendelkeznek? Gyakran nevezik ezt a különösen izgalmas és szép kutatási területet a gyermektudomány vizsgálatának. Különösen sok kutatás folyt a gyermekek kozmológiai viszonyokkal kapcsolatos felfogásainak feltárása érdekében (Driver és mts., 1985; Nussbaum, 1985a; Novak, 1977c; Nussbaum-Novak, 1976), a mozgásfogalom gyerekekben (és felnőttekben) létező összefüggéseivel kapcsolatban (13liss-Ogborn, 1994; Gunstone, 1988; Gunstone-Watts, 1985; McCloskey, 1983), az anyagfogalom fejlődésével összefüggésben (Séré, 1985; Novick-Nussbaum, 1978) stb. A kutatások feltárták a gyermeki elképzések sajátosságait, s elsősorban azt támasztották alá, hogy a gyerekek egyes tudásterületeken kialakult elképzései rendkívül sta bil, nehezen atalakítható, konstrukciós folyamatok eredményeiként értelmezhető struktúrák.

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 köztük a tanulásnak és a tudományos tevékenységnek egy hagyományos naiv ismeretelméleti megközelítése,

143

vagyis egy induktív-empirikus bázison álló értelmezés. (Duween és mts., 1993; Griffiths-barry, 1993; Summers, 1982; Rubba és mts., 1981.) 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 mennyiség és jól szervezett ismeretrendszereket birtokló szakértők teljesítményét, gondolkodásmódját, kognitív stratégiáit hasonlították össze. (Eysenck-Keane, 1997. 404-415.) Különösen a sakkozás, valamint az iskolai tanulás szempontjából talán izgalmasabb fizikai ismeretek területén folytak ilyen jellegű kutatások, amelyek arra mutattak rá, hogy 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 tanuláselképzelésre vonatkoznak: V/1. táblázat. A pedagógiában kialakult tanulásfel fogások főbb jellemzői

COMFNIIS A SZENZUA- A CSELEKVÉS KONSTRUKTIV

ELT"TI PE- LIZMUS PE- PEDAG- PEDAGGIA

DACÖC.TA DAGGIJA GIJA

Episztemológiai Már feldolgo- Empirizmus, Empirizmus, Konstruktivizmus bázis zott valóság szenzualizmus cselekvéses

heé ítése elsa átítás

A pedagógiai Deduktív, a Induktív Induktív Dedukció + koncep-

eljárások logi- nagy dogmati- tuális váltások

kájai rendszere-

ken alá ul

Jellemző Szövegtanulás Szemléltetés Cselekvés - A megelőző tudásra

pedagógiai tevékenyked- építés, a konceptuális

eljárások tetés váltások előse ítése

Mi vagy ki áll a A szöveg, a A szemléltető A cselekvő A belső elméleteket

középpontban? szerző, a külső pedagógus gyermek mködtető és cselekvő

autoritás érmek

Nevezetes kori és kö- Comenius, A reformpeda- Rosalind Driver,

képviselők zépkori Rousseau, gGgiák képví- David Ausubel,

"educátorok" Pestalozzi selői (Dewey, James Novak,

Cla aréde stb. Ernst Glasersfeld stb.

144

A tanulás irányítása a korszerű pedagógiai elképzelésekben

A cselekvés pedagógiája és a konstruktív pedagógia

kiemelt szerepe

Az alábbiakban megkíséreljük egy olyan ismeretrendszer felvázolását, amelyben egy a mai, modern társadalmak igényeit kielégítő iskolai működés keretein belül a tanulás irányításának szerintünk optimális folyamata szerepel.

Ebben nem kötődünk szorosan az eddig kifejtett valamely paradigmához, bár elsősorban a 3. és a 4. tanuláselképzelés dominanciájára figyelhetünk fel. gy

véljük, hogy a mai körülmények között, az ezredfordulón már nem tekinthető adaptívnek a pusztán szemléltetésre, s még kevésbé az egyszerű ismeretát-

adásra épülő pedagógia. A gyermek aktivitása, nállósága, a személyiség gazdag fejlesztése, a sokoldalú metodika ma már alapkövetelménynek számít-

tanának egy modern igényeket kielégítő iskolában, így elsősorban a cselekvés pedagógiájára, valamint a konstruktivizmus gondolatvilágára támaszkodunk.

Ez a két paradigma persze egy-két ponton kibékíthetetlen ellentétben van egymással (episztemológiai alapok, a tanulás logikája, az empirikus megismeréshez való viszony, a felfedezettetés értelmezése stb.). Ugyanakkor sok a közös

a két gondolkodásmódban, illetve még nagyobb lehet ez az egyezés, ha a cselekvés pedagógiájának képviselői elfogadják azt a számukra sem feltétlenül idegen feltételezést, hogy a gyermek tanulásában meghatározó szerepet játszhatnak megelőző ismeretei, a már létező, összerendezett világgépi elemek, kognitív struktúrák.

Mivel a könyv e fejezete csak a tanulásról szól, ezért nem itt tárgyaljuk a tervezésre, a kivitelezésre és az értékelésre, a tanár szerepére, a kommunikációra, a tanítás folyamatára, szervezésére, a módszerekre vonatkozó elképzeléseket, most csak jelezni kívánjuk azokat a kötési pontokat, amelyeken keresztül a reformpedagógiai (a cselekvésre összpontosítói), valamint a konstruktív tanulásszemlélet valójában az egész didaktikai gondolkodásra s remélhetően fokozatosan egyre inkább a pedagógiai gyakorlatra is hathatnak. A korszerű tanulásszemléleteknek megfelelő tanítás nem lehet egyszer tudásátadás. A tudás a gyermek cselekvéseiben épül fel, illetve személyes konstrukció, ezért a pedagógusnak mindent meg kell tennie annak érdekében, hogy létrejöttéhez optimális feltételek alakuljanak ki.

145

A gyerekek személyisége, valamint ismeretstruktúrái megismerésének fontossága

Az egyik fontos didaktikai kivételmentés, ami ezekből a szemléletmódokból levezethető, a gyerekek személyiségének, érdeklődésének, igényeinek, valamint belső képességeivel, ismeretstruktúráinak jó ismerete. Több esetben is volt már róla szó, hogy a gyerekekben meglévő értelmezési keretek ismerete nélkül valójában "vakon tanítunk", s adott esetben több kárt okozhatunk, mint amennyi a haszon. A jó pedagógus természetesen eddig is (tudatosan vagy nem tudatosan) figyelemmel kísérte tanítványai ismereteinek, komplex ismeretstruktúráinak (világkép, bonyolultabb elméletek stb.), személyiségének alakulását. Szükség van azonban arra, hogy tudatos értékelő tevékenység, vagyis diagnosztikus és formatív pedagógiai értékelések része legyen egy-egy tudásterületen, a témakör tanítása előtt vagy akár közben is a gyerekek által birtokolt képességek, attitűdök, valamint a téma szempontjából releváns értelmezési keretek vizsgálata. E vizsgálatok elvégzésének alapvető feltétele, hogy természetesen maga a pedagógus tisztában legyen azzal, hogy egyáltalán milyen képességek, felfogások, félreértelmezések létezhetnek, ezek milyen kapcsolatban vannak a hétköznapi tapasztalatokkal vagy a felnőttek, illetve a média által közvetített ismeretekkel, hogy milyen módon kötődnek össze a tudomány története során is kialakult felfogásokkal (paradigmákkal), hogy milyen képességek, gondolkodásmód és attitűdök szükségesek ahhoz, hogy a gyerekek az adott tanulási feladatot sikeresen teljesítsék. Ez az adott tantárgyban biztos eligazodást, alapos szakmai ismereteket és jó gyermekismeretet igényel. A vizsgálatok elvégzéséhez nagyon gyakran elég egy pár perces beszélgetés, néhány kérdés megfogalmazása s a válaszok gondos elemzése. Más esetekben alaposabb felkészülést igénylő módszereket kell bevetni, s rövidebb vagy nagyobb lélegzet "felmérési dolgozatot" (tesztet, feladatlapot, kérdőívet) kell készíteni. Szükség lehet arra is, hogy néhány gyerek esetében az interjú módszert, illetve a klinikai kikérdezést alkalmazzuk, amelyek bonyolultabb esetekben már komoly felkészültséget igényelnek. Bármilyen módszert alkalmazunk is, vigyáznunk 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 konstruktív tanulásszemlélet csak megérintheti. Ha igaz, hogy a tanulásban alapvető szerepet játszik a gyermek

146

önálló cselekvése, illetve, hogy a tanulás személyes konstrukciók kiépítése, akkor a folyamat csak nagyon differenciáltan mehet végbe, 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 konstruktív pedagógia ellentétes eredményekre 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 jellemző. Mindkét tanulásszemlélet hívei gazdag tapasztalatszerzési lehetőségeket építenek ki a gyerekek számára, azonban eltérő módon értelmezik azt, s ez a pedagógiai gyakorlatban is különbségeket teremt. Mindkét pedagógiai gondolkodásmódra jellemző tanulási 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 projektszervezés stb. A tanulási környezetben tehát - mindkét paradigma keretei között - minden eszközi és szervezési jellegű elem a tevékenységet, a tapasztalatszerzés gazdag lehetőségeinek megteremtését szolgálja. A pedagógus ebben a környezetben is fontos szerepet játszik, de nem merev vezérlője az elsajátítási folyamatnak, valójában az önálló tanulás feltételrendszerét teremti meg, s szervezi pedagógiailag megformált egészé. 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 egyszerűbbekből kiindulva, azoknak az objektív valóságból való "felvételével" alakulnak ki. Ennek következménye, hogy a cselekvés pedagógiájának megfelelő tanulásszervezés a tanulás folyamatának kiindulópontjába helyezi a cselekvéses tapasztalatokat, ideálja az a tanítási-tanulási folyamat, amelyben a gyerekek minden más tevékenység előtt önállóan tapasztalatokat szereznek, ezeket önállóan dolgozzák fel, illetve maguk fedezik fel a megismert objektív tények közötti objektív összefüggéseket.

Mint mondtuk, a konstruktivizmus nem fogadja el a tanulás induktív jellegére vonatkozó előfeltevést. Mégis, mit ajánl akkor az ilyen szemlélet tanulásirányítás helyett? Semmiképpen nem egy elvont dedukciót. Szó sincs róla, hogy az induktív, felfedeztető módszerek, eljárások helyébe a lehető legáltalánosabb tételekből való kiindulást s az ismereteknek e tételekből való

147

deduktív levezetését kellene állítani. Vannak ugyan ilyen mozzanatai is a tanításnak, azonban az induktív eljárásokkal való szembenállás általánosan nem vezethet el ilyen szélsőséges megfogalmazásig. A dedukció (ha egyáltalán értelmes itt ez a kifejezés) nem a tudomány elvont tételeihez képest dedukció, hanem elvsorbaraz a gyerekek meglévő tudáshoz, kognitív struktúrákhoz kötődést jelzi. Amennyiben a gyermek meglévő ismereteihez jól köthető az új információk, akkor a tanítás során arra van szükség, hogy egy hevallott és tudatosított deduktív eljárásban teirtenjék azok értelmezése, vagyis a hefogadci kognitív struktúra n ködjön. S itt nincs abban semmi szégyellnivaló, ha ez a kognitív struktúra "csak" egy hétköznapi értelmezés, egy naiv elmélet. A gyermek a mi eljárásunktól függetlenül is ezen 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, szemléletével, akkor nehezebb a pedagógiai eljárások megtervezése és kivitelezése. Ekkor is egy deduktívnek nevezhető (vagy részben deduktív) megoldást kell alkalmazni: ismét a gyerkek meglévő ismereteiből kell kiindulni, s meg kell teremteni fokozatosan a konceptuális váltás feltételeit. Fokozatosan bizalmatlanságot kell ébreszteni a birtokolt magyarázatokkal, elméleti rendszerekkel kapcsolatban, ezt tudatosítani is kell, a gyermeket valójában szembesíteni kell látásmódja és a valóság tényei közötti ellentmondással. A tudomány is így működik amikor egy paradigma kereteit kezdik szétfeszíteni az új és j ellentmondások, anomáliák. El kell jutni addig a pontig, hogy a gyermek is indokoltnak tartsa egy alternatív

magyarázat felvetését. Ha már kialakult ez a helyzet, akkor van szükség a tanár nagyon okos, jól szemléltetett, világosan megfogalmazott magyarázatára. David Ausubel az ekkor kialakuló tanulást befogadó tanulásként nevezte, s nagy hangsúlyt helyezett a jól struktúrált, megfelelően felépített tanításra, ismeretátadásra. Ez azt jelenti, hogy (más modern elképzelésekhez hasonlóan) a konstruktív tanulás szemlélet sem tartja értéktelenné az egyoldalú tanári kommunikációt, a jól szervezett, értelmes, logikusan felépített tudásátadást, a frontális eszközöket, amennyiben azok elvessé a konceptuális váltást, lehetővé teszik, hogy a gyerekekben végrehessenek azok a folyamatok, 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 számtalán kivált) eljárások éppen a legtöbbet tehetik a gyerekek fejlődése érdekében.

A felfedeztetés tehát - legalábbis szélsőséges, a gyerekek spontán és induktív-empirikus ismeretszerzési folyamataira jellemző formájában - a konstruktív pedagógia szerint "számszerű" az oktatásból. Ez nem jelenti azt,

145

hogy a gyerekek nem ismerhetik meg a felfedezést úgy, ahogyan az a valóságban zajlik. Ez az a pont, amelyen már találkozunk egymással a reformpedagógiai gondolkodás és a konstruktivizmus. A normál tudomány (Thomas Kuhn fogalomalkotása 1984, a "hétköznapi" tudományt, az adott és egyelőre nem megkérdőjelezett paradigma keretei közötti működést jelenti) rejtvényfejtéshez hasonlít. Egy paradigma csak a kereteket adja. A tudomány legtöbb tevékenysége éppen abban merül ki, hogy a részleteket felfedezze, közben anomáliákra bukkanjon, deduktív módon hipotéziseket alkosson, amelyeket egyrészt empirikusan megvizsgál, s ezzel próbára teszi az elméletet, másrészt viszont az igaznak bizonyult hipotézisekben megfogalmazódó ismeretet "felajánlja gyakorlati alkalmazásra". A tudománynak csak ritka pillanatai a konceptuális váltások, 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 „előítéletektől, elméletirányítottságtól mentes” felfedeztetéstől kell óvakodnunk a konstruktivisták ajánlata szerint.

A gazdag módszeregyüttes alkalmazásának jelentősége

Az eddig kifejtettekből is következik, hogy a megfelelő pedagógiai eljárások kiválasztása és alkalmazása során törekednünk kell arra, hogy a módszerek ösztönözzék a vélemények, felfogások, alternatív elgondolások minél szabadabb kifejtésére. Világos, hogy ez a követelmény előtérbe állítja a kettős, az együttműködést, megbeszélést, vitát tartalmazó módszereket. A bennünk lévő képek, felfogások megfogalmazásának, vagyis explicitté, kifejezetté tételének, valamint a társakkal folytatott kommunikációnak mindkét pedagógiai rendszerben óriási jelentősége van. Ebben nagy valószínűséggel kritikus szerepet játszik a nyelvi megformálás, a forma és a gondolatok közötti összhang és természetesen az a kommunikáció, ami ilyenkor a tanulócsoporthoz tagjai között, valamint köztük és tanáruk között kialakul.

A tanítás életszerűségének biztosítása

A gyerekek értelmezési folyamataira nem ügyelő pedagógiai gyakorlat a konstruktív elképzelések szerint - mint láttuk - könnyen vezet a világ megkérdőjeléséhez, olyan értelmezési keretek kialakulásához, amelyeket a gyermek csak pedagógiai, "számonkérési" 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

149

helyezni, 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 szülnek, s lényelmes lehetőséget kínál-

nak egy "iskolás tudás" kialakítása számára. Az ismeretek alkalmazása a korszer oktatáselrnéletben és tanítási gyakorlatban nem pusztán a gyakorlás lehetőségét vagy valamilyen érdekesség felmutatását jelenti, hanem a tanulás egyik meghatározó mozzanata.

Összegzés: a két elsősorban ajánlott tanulásfelfogás összehasonlítása

Tegyünk egy kísérletet arra, hogy mintegy "kiskáté" formájában foglaljuk vssze igen tömören a pedagógus számára, milyen teendői vannak, ha az itt kiemelt, korszernek tartott tanulásszemléletek keretében kíván tanítani! Külön érdekesség, hogy egy ilyen leírásban hogyan viszonyul egymáshoz a cselekedtetésre építc5, korszer pedagógia és a konstruktivista elképzelés. Azokat a "tanácsokat", amelyek mindkét szemléletmódban fontosak, relevánsak, az egész sorban végig írtuk. Ahol különbizik vagy csak egészen egyszeren más fogalomrendszert használ a két szemléletmód, ott a két oszlopban megadtuk a különbizc megfogalmazásokat.

V12. táblázat. A cselekvés pedagógiája és a koraszer konstruktív pedagógia szemléletmódjának összehasonlítása

A cselekvés pedagógiája Konstruktív pedagógia

Kcivetkezetesen érvényesítsd saját pedagógiai Légy tisztában saját kognitív srruktúráiddal hitvall:ísodat! értelmezéseidciel!

ndold végig, milyen tanulásfelfogást hir- Cronold végig, milyen tanulásfelfogást hirrokolsz, tényleg fontos szerepet szánsz-e a tokolsz, hol egyezik ez a kép a konstruktív gyerekek önálló, felfedezS jelleg tevékeny- tanulásszemlélettel, s hol különbözik attól! sé ének!

Ieszélgess nélia (sokszor) gyerekekkel arról, hogyan gondolkodnak a világról, annak bizos elensé erről!

l3eszélgess néha (sokszor) gyerekekkel arról, l3eszélgess néha (sokszor) gyerekekkel arról hogyan gondolkodnak a cselekvésről, a világ hogyan gondolkodnak a gondolkodásról és a felfedezéséről! tanulásról!

150

A cselekvés pedagógiája Kvnstruktív pedagúlia

Jó, ha olyan tantervet választasz, amely a Ha nem konstruktív felfvgásmóddal készült gyermekek tevékenységére épül, de ha nincs tanterv szerint tanítasz, akkor gondold végig, ilyen tanterved, akkor önállóan kell kialakí- hogy honnan indulsz (a gyerekek gvndvlkotanod azt a programot, amelyben a csefekvés dása az adott terleten hogyan jellemezhető), lesz a központi elem. Vagyis írd új tantervet! milyen közbülső állomásokon kell keresztül-menned (milyen konceptuális váltásokat kell kidolgoznod), s hova akarsz kilyukadni, vagyis mi az a kognitív struktúra, amit szeretnél, ha a gyerekek megkonstruálnának maguk(an).

Va is ír ú tantervet!

Ha bevonnak egy tantervfejlesztési munkába, Ha bevonnak egy tantervfejlesztési munkába, akkor képviseld a gyermekek önálló tevé- akkor képviseld a konstruktív tanulásszemléken sé lére é ítő tanulásszemléletet! letet!

Ismerd meg a gyerekek érdeklődését, törek- Ismerd meg a gyerekek óelső képeit az éppen véseit a tanítani szándékozott tananyaggal tanítani szándékozntt tatlanyaggal kapcsolat-kapcsvlathan - amilyen részletesen csak le- ban - amilyen részletesen csak lehet!

llCt!

Törekedj arra, hogy a gyerekek megértsék a tananyagot!

Légy kicsit hitetlen, ha pontos szövegviisszaadást hallasz!

Képezz csoportokat a gyerekekből aszerint, Képezz csoportokat a gyerekekből aszerint, hogy elsősorban milyen érdeklődések és hogy a tanírási anyaggal kapcsolatban milyen mil en ké essé eiket tekintve feIetttk! el(e zetes ké eket birtokolnak!

Ue ha olyan módszert választasz, amelyben Ue ha olyan nlcídszert választasz, amelyben éppen annak van jelentősége, hogy a külön- éppen annak van jelentősége, ilvgy a külön- bözcS érdeklődés és kültínböző képességek- laöz(í magyarázatok, sémák egymással össze- ke) rendelkező gyerekek hassanak egymásra, hasonlítottassanak, akkor igyekezz hetervgén akkor igyekezz heterogén csvportokat kiala- csoportokat kialakítani - valószínűleg a legkítani - valószínűleg a legjobb, ha ráhagyod a jobb, ha ráhagyod a gyerekekre a csoportala- gyerekekre a csoportalakítást, s csak kisebb kítást, s csak kisebb korrekciókat javasolsz

korrekciókat avasolsz!

Mindig hagyj a gyerekek gondolkodásának spontán megnyilvánulásait érvényre jutni, ne korlátozd a gyerekeket sajátos látásmódjuk megfogalmazásában, állításaik "bizonyításában"! Ezek talán a tanítás leértékesebb illanatai.

Minden gyerek más, a személyiség komplex leírásán minden gyerek; a jellegzetes, s a differenciáltság, ezért a gyerekek különböző gondolkodásnak ezért alapvető a jelentősége, 1) a gondolkodásban kell hogy részvételük legyen. A különösen fontos "másképpen tanítani" az az, az ismeretek nem játszanak kitüntetett szerepet a differenciálás folyamatában. sémát, vagyis áttestek a konceptuális váltáson, s azokat, akik még ez előtt állnak. Vagyis mindenkit "másképp kell tanítani".

Soha ne közöld megfellebbezhetetlen állítás- Ha konceptuális váltást kell elérned, akkor ként a saját álláspontodat vagy a tudományét! ne keizöld előre a saját felfogásodat, illetve tudomány állás ontát!

151

A cselekvés pedagógiája Konstruktív pedagógia

A gyerekek gondolkodása, megismerési fo- Ha konceptuális váltást kell elérned, akkor lyamatai, felfedezései a tevékenység közben épít a gyerekek gondolkodására, abból infognak kibontakozni, hagyj önállóan csele- dulj ki, adj olyan feladatokat, amelyek lehet- kedni őket! tövé teszik a gyermeki képek, elméletek veri- fikálását!

A konkrét, cselekvéses tapasztalataik alapján Ne hidd el, hogy egy empirikus ismeret meg- alakulnak ki a gyerekek ismeretrendszerei, változtatja a gyerekek gondolkodását. A gy- képségei, attitűdjei. Izz a gyerekek önálló rekek képesek az empirikus tapasztalatot ta asztaltszerzésében! ak, írmil en elmélettel ma arázni.

Ne alakíts ki a gyerekekben a tapasztalat előtt Kérj véleményt a gyerekektől egy-egy vizs- előítéleteket, tedd lehetővé, hogy a vizsgálá- gát, megfigyelés, kísérlet elvégzése előtt taik, kísérleteik, megfigyeléseik alapján von- Adjanak becsléseket, jósolják meg, mi fog ják le következtetéseiket! történni. Mondják meg azt is, hogy miért -ondolák ezt.

Kerüld a pusztán ismeretközlést, a frontális Ha előkészítetted a konceptuális váltást, ak- n, megoldásokat, ha a gyerekek önálló tevé- kor bátran használd az ismeretközlés pedagó- kenységével is meg tudod oldani a feladatot! gia eszközeit, a frontális megoldásokat. Aká előadást is tarthatsz. De annak olyannak kell lenni, hogy a gyerekek óra végén csettintse- nek: "Ez i en!!!"

A felfedeztetés legyen a legfontosabb eszköz a Ha viszont biztos vagy már benne, hogy sike tanulás során. Szervezd úgy a munkát, hogy a rült elérned a konceptuális váltást a gyere- gyerekek minél inkább jussanak el az kekből, akkor a kognitív struktúra gazdagítá- alapvető következtetésekig, te csak a feltéte- sában, a sémába illeszkedő fogalomrendszer leket teremtsd meg ehhez. kiépítésében, új, de a kialakult rendszerrel

magyarázható jelenségek és összefüggések

megismerésében adj nagy önállóságot a gy- rekeknek, itt már működék a felfedeztetés.

A kialakult séma gazdagítása ismétlésekkel és többféle megközelítésben történjék. Egy foga- lomhoz jussatok el több irányból is! Egy ismeret alkalmazására egymástól lényegesen eltérő éldákat mutass!

Amikor csak lehet, életszerű szituációkat és problémákat használj a tanítás során! Gyakran menjetek ki az iskolából, használjatok valódi, iskolába behozott tárgyakat, valóságos élet- hel zeteket átsszatok el!

Elsősorban olyan módszereket alkalmazz, Elsősorban olyan módszereket alkalmazz, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek ki- önálló, felfedező jellegű tevékenységgel jus- fejezhessék saját elképzeléseiket, s azokat ö- sanak el a kívánt célhoz! gy mindig gondold szehasonlíthassák másokéival! gy mindig meg, alkalmazhatod-e a vitát (valamilyen gondold meg, alkalmazhatod-e a vitát struktúrált formájában), az ötletrohamot, az (valamilyen struktúrált formájában), az ötlet- esettanulmány módszerét, a szituációjátékot, rohamot, az esettanulmány módszerét, a szí- a játékokkal való szimulációt, a csoportos tuációjátékot, a játékokkal való szimulációt, a problémamegoldást, a projektmódszert. csoportos problémamegoldást, a projektmód- szert.

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 s ezen keresztül a pedagógiai tanulásfogalom formálódására. Az asszociációs pszichológia, majd a behaviorista és a neobehaviorista tanuláselképzelések egyértelműen az empirizmus szemléletmódját követik, a megismerést a tapasztalatokon alapuló, induktív logikájú folyamatnak képzelik. Ezzel szemben a kognitív tudományok felismeréseire és különösen a konstruktivizmus filozófiájára épülő modern elképzelések tagadják az empirizmus létjogosultságát, az elmélet széles körű adaptivitását. A konstruktivista ismeretelméletre épülő pszichológia és pedagógia az egyén 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 rendszerek működésének tartja, s az empirikus eredményekre is támaszkodva elfogadja, hogy vannak velünk született képességeink, már születésünkkor birtoklunk bizonyos "tudást". Az ismeretátadásra, a mások által már feldolgozott ismeretek elsajátítására épülő, az ókor és a középkor gondolkodásmódját jellemző felfogás az újkorban átadja helyét a Comenius megteremtette szemléltetés pedagógiájának. Comenius elképzeléseinek helyébe lép a 20. század elején a cselekvés pedagógiája, amely a gyermeket az elsajátítás során már nem tartja passzívnak. A 20. század utolsó évtizedeiben erősödik meg aztán a konstruktív pedagógia, amely a konstruktivizmus ideológiájára építve dolgozza ki a nevelés, oktatás folyamatára vonatkozó radikális elképzeléseit. Nem véletlen, hogy korunkat sok szakember a tanulás forradalma korának tartja, valószínű, hogy a harmadik évezred a pedagógiában a tanulási folyamatok szemléletének alapvető átalakításával, az új tanulás-elképzelések gyakorlatba való átültetésével s széles körben való elterjesztésével fog kezdődni.

153

Irodalom

- AUSUBIN, D. P. (1968): Educational Psychology: A Cognitive View. Holt, Rinehart and Winston Inc., New York.
- AIKEN, H. (1951): Didactique psychologique. Applications a la didactique de la psychologie de Jean Piaget. Delachaux et Niestlé; Neuchatel, Paris. Magyarul: Lélektani didaktika. Piaget lélektanának didaktikai alkalmazása. Ford.: Mérei Ferenc. OPKM-dokumentum.
- BAILLARGEON, R. (1993): The object concept revisited; New directions in the infants physical knowledge. In: Granrud, C. E. (ed.): Visual Perception and Cognition in Infancy. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; Hillsdale. 265-315.
- BARKÓCZI ILONA-ITINÓKY JEN (1980): Tanulás és motiváció. Tan.könyvkiadó, Budapest.
- BÉNYÓ GYÖRGY (1990): Kritikai előtanulmányok. MTA Filozófiai Intézet, Budapest.
- BLISS, J.-OGDEN, J. (1994): Force and Motion from the Beginning. Learning and Instruction, 4. 7-25.
- BROWN, G.-DESFORGES, C. (1979): Piaget's Theory; A Psychological critique. Routledge and Kegan Paul, London.
- CATRASCOSA, J. (1990): What to Do About Science "Misconceptions". Science Education, 74(5). 531-540.
- COMENIUS (1992): Didactica magna. Seneca Kiadó, Pécs.

- CSAP BEN (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CHAST, W. G.-SIMON, H. A. (1973): The minds eye in chess. In: Chase, W. G. (ed.): Visual Information Processing. Academic Press, New York.
- DOCHY, F. J. R. C. (1992): Assessment of Prior Knowledge as a Determinant for Future Learning; The Use of Prior Knowledge State Tests and Knowledge Profiles. Lemma, Utrecht; Kingsley, London.
- DRIVER, R. (1988): Theory into Practice II: A Constructivist Approach to Curriculum Development. In: Fensham, P. (ed.): Development and Dilemmas in Science Education. The Falmer Press, London, New York, Philadelphia, 133-149.
- DRIVER, R.-CIUESNE, E.-TILEKGIEN, A. (eds.) (1985): Childrens Ideas In Science. Open University Press; Milton Keynes, Philadelphia.
- DUWEEN, J.-SCOTT, L.-SOLOMON, J. (1993): Pupils understanding of science: descriptions of experiments or A passion to explain? School Science Review, 271. 19-27.
- EYSENCK, M. W.-KEANE, M. T. (1997): Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 155
- FALLOUS IVN-GOLNFIOFER ERZSÉBET-KOTSCHY IETA-M. NDASI MRIA-SZOKOT.SZLCSY GNES (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FENSHAM, P. (1988): Development and Dilemmas in Science Education. The Falmer Press, London, New York, Philadelphia.
- FODOR, J. A. (1983): The modularity of mind. MIT. Press, Cambridge.
- GIASFRANZEL, E. VON (1991): Constructivism in Education. In: Lewy, A. (ed.): The International Encyclopedia of Curriculum. Pergamon Press, Oxford etc. 31-32.
- GRIFFITHS, M.-HARRY, M. (1993): High School Student Views About the Nature of Science. School Science and Mathematics, 1. 35-37.
- GLJNSTON, R. F. (1988): Learners in Science Education. In: Fensham, P. (ed.): Development and Dilemmas in Science Education. The Falmer Press, London, New York, Philadelphia, 73-95.
- GUINOTON, R. F.-WATTS, M. (1985): Force and Motion. In: Driver és mts., 1985. 85-104.
- INHEI, R. II.-PIAGET, J. (1984): A gyermek logikájától az ifjú logikáig. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992): Beyond Modularity; A Developmental Perspective on Cognitive Science. MIT. Press, Cambridge.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1996): Túl a modularitásról. A kognitív tudomány fejlődésméleti megkezelítése. In: Pléh Csaba (szerk.): Kognitív tudomány. Osiris, Budapest, 254-282.
- KUHN, TH. S. (1984): A tudományok forradalmak szerkezete. Társadalomtudományi könyvtár. Gondolat, Budapest.
- LAKATOS, I. (1970): Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In: Lakatos, I.-Musgrave A. E. (eds.): Criticism and the growth of knowledge. Cambridge University Press, Cambridge, 91-196.
- MCCLOSKEY, M. (1983): Naive theories of motion. In: Gentner, D.-Stevens, A. L. (eds.): Mental Models. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, NJ, 299-324.
- M. RÖLSZLÖ (1994): Észjárások. A racionális gondolkodás korlátai és a mesterséges intelligencia. Typotex, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (1996): Nevelési Kézikönyv. Ilozai Oktatási Stúdió, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (1997): Személyiségfejlődés és nevelés. Iskolakultúra, 5.
- NAGY SÜSÖR (1981): Az oktatásmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAHALKA ISTVÁN (1993): Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében. Pedagógiai Szemle, 1. 3-24.
- NAHALKA ISTVÁN (1995): A természettudományos nevelés és a tudományelméletek. Magyar Pedagógia, 3-4. 229-250.

- NA-IAt.KA ISTvN (1997): Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 2. 21-33; 3. 22-40; 4. 21-31.
- NEWELL, A.-SLIVN, H. A. (1972): *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, N. J.
- NEWAK, J. D. (1977a): An Alternative to Piagetian Psychology for Science and Mathematics Education. *Science Education*, 4. 453-477.
- NOVAK, J. D. (1977b): *A Theory of Education*. Cornell University Press, Ithaca and London.
- NOVAK, JOSEPH D. (1977c): Epicycles and the Homocentric Earth: Or What Is Wrong With Stages of Cognitive Development? *Science Education*, 61 (3). 393-395.
- NOVICK, S. E.-NUSSELL, J. (1978): Junior high school pupils understanding of the particulate nature of matter; An interview study. *Science Education*, 62(3). 273-281.
- NOVICK, J. (1985a): The Earth as a Cosmic Body. In: *Driver és mts.*, 1985. 170-192.
- NOVICK, J. (1985b): The Particulate Nature of Matter in Gaseous Phase. In: *Driver és mts.*, 1985. 124-144.
- NOVICK, J.-NOVAK, J. D. (1976): An assessment of children's conception of the Earth utilizing structured interviews. *Science Education*, 60(4). 535-550.
- NOVICK, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- NOVICK, J. (1992): *Iszichológiatörténet*. Gondolat, Budapest.
- NOVICK, J. (1996): *Kognitív tudomány*. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- NOVICK, J. (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Tipotex Elektronikus Kiadó Kft. Budapest.
- NOVICK, J. (1988): *Indukció és analógia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- NOVICK, K. R. (1972): *The logic of scientific discovery*. Hutchinson, London.
- NOVICK, K. R. (1997): *Megismerés, teoretika, politika*. ADUPRINT, Budapest.
- NOVICK, J.-NOVICK, J. K.-SMITH, J. M. (1981): A Study of Two Misconceptions About the Nature of Science Among Junior High School Students. *School Science and Mathematics*, 3. 221-226.
- NOVICK, M. G. (1985): The Gaseous State. In: *Driver és mts.*, 1985. 105-123.
- NOVICK, C. E.-NOVICK, W. (1949): *The Mathematical theory of communication*. University of Illinois Press, Urbana. Magyarul (1986): *A kommunikáció matematikai elmélete*. OMIKK, Budapest.
- NOVICK, E. S.-KATZ, G.-PURCELLI, S. E.-EHRlich, S. M.-REINLINGER, K. (1994): Early knowledge of object motion; continuity and inertia. In: Hirschfeld, L. A.-Gelman, S. A. (eds.): *Mapping the Mind; Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge University Press, Cambridge. 119-148.

157

- NOVICK, E. S.-VAN DER WAT, G. A. (1994): Perceiving and reasoning about objects; Insight from infants. In: Eilam, M.-McCarthy, R.-Tversky, A. (eds.): *Spatial Representation*. Blackwell, Oxford, 132-161.
- SUMMERS, M. K. (1972): Philosophy of Science in the Science Teacher Education Curriculum. *European Journal of Science Education*, 1. 19-27.
- SZABÓ, CS. F. (1995): *Fejezetek a gyermekképzés történeti alakulásából*. ELTE Eötvös Loránd Tudományosi Kutatóközpont, Budapest.
- VOVNIADOU, S. (1994): Capturing and Modelling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction*, 4. 45-69.

158

VI. fejezet

Az oktatás célrendszere

KOTSCHY BÉTA

A fejezet témakörei

Az oktatási cél fogalma

A célok funkciói a pedagógiai folyamatban, a célok kiválasztásával kap-

csolatos döntések szempontjai

A célok osztályozási (taxonomizálási) lehetőségei

Az általános célok konkrét követelményekké alakításával kapcsolatos kérdések

159

Bevezetés

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

Ezek a célok lehetnek egyértelműen, konkrétan megfogalmazott és ki-nyilvánított, 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, ugyanakkor a pedagógiai gyakorlat egyik problematikus pontja. Az 1980-as évek elején végzett egyik 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. Már kb. 74-ük megtervezi a célokat, de csak 30-uk érzi, hogy a célok tervezése, tudatosítása pozitív hatással van az oktatás menetére. A megfogalmazott célok általánosak és közhelyszerek (például egészséges életmódra nevelés egy oroszra céljaként, mivel az ötödikes olvasmánya télről tanít meg néhány kifejezést, vagy logikus gondolkodásra nevelés szinte minden matematikacraín globálisan, az egyes gondolkodási mveletek megemlítése, kicmclésc nélkül...). Jcíl jellemzi ezt a gondolkodást az egyik interjúalany nundata: "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-Szokolozsky, 1989.)

Az ötletszer vagy csak rutinra épülő folyamatok eredményességével kapcsolatban így joggal merülnek fel kétségek. Az oktatás alacsony hatékonyságának okait feltárcí nemzetkeizi vizsgálatck is az oktatási célok kutatására fordították a pedagógiai szakemherék figyelmét. A rendszerszemlélet terjedése és a pedagógiai gondolkodásra gyalcrott hatása szintén a célok kiválasztásával kapcsolatos döntések, a célok osztályozása és konkrét megfogalmazása, illetve a folyamatok mérhető eredményei közti összefüggéseket világította meg elsősorban. Ugyanakkor ezt a "technológiai" megközelítést igyekeztek transzformálni oly módon, hogy a humán rendszerek működésére is alkalmazható legyen.

Míg a 60-70-es évek az új szemlélet térhódításának időszaka az oktatás

i

terén (cél- és követelménytaxonómiák kidolgozása, az operacionalizálási technikák szorgalmazása jellemzi ezeket az éveket már nemcsak a kutatás-fejlesztés, hanem a pedagógusképzés területén is), a 80-as évek irodalma inkább a nehézségekre, az alkalmazás korlátaira, a technológiai szemlélet

dehumanizáló hatására irányítja a figyelmet. Napjaink feladata, hogy kialakuljon a hatékony egyensúly, ott és olyan mértékben épüljön be a pedagógiai gondolkodásba a technológiai szemlélet, amilyen mértékben a rendkívül bonyolult humán rendszerekbe beépíthető az "elgépiesedés" veszélye nélkül. A korlátozott alkalmazás ugyanakkor nem jelentheti a racionális cél-eszköz-eredmény-cél összefüggés teljes mellőzését, hiszen beépülve a mindennapi munkába a céltudatosság növelésével a hatékonyságnövelés eszközévé válhat. Az oktatási cél fogalma

Az oktatás céljai" a tanulók személyiségfejlődésében bekövetkezett tervezett változások, amelyek a tanítási folyamat eredményeként valósulnak meg akorszerű mveltségfelfogást reprezentáló mvelődési anyag feldolgozása

során.

A fogalom meghatározásában nincs teljes kör szakmai egyetértés, szki-
tő és tágító tendenciák egyaránt léteznek, illetve a pedagógiai gyakorlatban is
az egyes elemek hangsúlyozásában nagy különbségek mutatkoznak. Ezért ér-
demes a meghatározás egyes elemeit külön-külön is megvizsgálni és utalni a
mögöttük meghúzódó nézetbeli különbségekre. Ezzel nemcsak gazdagodhat,
hanem egyértelművé is válhat a fogalom tartalma és az általunk elfogadott ér-
telmezése.

"Az oktatás céljai a tanulók személyiségfejlődésében ... a tanítási-tanulási fo-
lyamat eredményeként ... bekövetkező változások ..."

Az oktatás legfontosabb jellemzője, hogy magában foglalja a tanítást mint
tanári és a tanulást mint tanulói tevékenységet, amelyek egymással kölcsön-
hatásosak, a tanulásnak pedig az oktatás célja a tanulók fejlesztésére
vonatkozik, azaz míg a cél tételezője általában a pedagógus, az eredmény
hordozója a tanuló, aki maga is sajátos célok által vezetve vesz részt a folya-
matban. Ebben az értelemben mondhatjuk azt is, hogy az oktatás célja azonos
a tanítás céljával, amely lehet azonos a tanulási céllal, közelíthet hozzá, illetve
el is térhet tőle. Könnyű belátni, hogy minél nagyobb a tanuló, annál közelebb
léhet a közös munka. A közelítés két

féleképpen valósítható meg:

1. A tanár a célok meghatározásakor előzetes ismeretei, aktuális felméré-
sei és a tanulókkal folytatott közös megbeszélés alapján, a lehető legnagyobb

161
mértékben figyelembe veszi a tanulók szükségleteit. Lehetőség szerint feltárja
a tanulóknak saját céljait és azokat beépíti a célrendszerébe.

A tanár a motiváció értelmi és érzelmi eszközeivel is igyekszik elfogad-
tatni a kitűzött célokat a tanulókkal.

Ezek a látszólag kézenfekvő megoldások igen ritkán valósulnak meg a
gyakorlatban, különösen egy centralizált oktatási rendszerben, ahol az egyéni
érdekekhez, érdeklődéshez való igazodás lehetőségének mértéke igen csekély.
A tanulói célok figyelembevétele szemléletváltást igényel a pedagógusok egy-
részétől, akiktől pályájuk jelentős részében elsősorban a központi célok- és
utasítások végrehajtását követelték meg. A megváltozott feltételekhez való
igazodás igen nehéz és lassú folyamat még akkor is, ha minden tanár egyetért
abban, hogy a célok eredményes megvalósítása csak az elfogadás és elfogadta-
tás útján lehetséges.

Az oktatás célja a tanulók személyiségfejlődésében bekövetkező változás .. "

A kiemelt gondolat nem kevesebbet mond, mint hogy az oktatásnak a ta-
nulók személyiségfejlődését, azaz nevelését kell szolgálnia, az oktatási cél
egyben nevelési cél is. Felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatás a teljes gyé-
rnek személyiségre bontó folyamat, így a neveléssel egységben, egymástól el-
nem különítve értelmezhető csak.

Gyakran olvashatjuk oktatáspolitikai, elméleti munkákban, hallhatjuk a
hétköznapi megnyilvánulásokban, hogy az oktatás és nevelés fogalmát elvá-
lasztják egymástól, sőt szembe is állítják őket. A 60-as évek tanterve mellett
külön nevelési terveket hoztak létre, a tanítási ciklus tervével központi elvárás
volt az oktatási és nevelési cél külön meghatározása, vagy csak egyszerűen
oktatáscentrikus iskoláról, csak oktató pedagógusról szóltak/szólnak elma-
rasztalóan. A nevelés és oktatás merev elválasztása mögött történelmi-
politikai okokat és pedagógiai okokat egyaránt találunk.

Az 50-60-as években a pedagógus tevékenységében a nevelés kiemelt
hangsúlyozása mögött ideológiai küzdelem húzódott meg. A szülői házzal
szemben bizalmatlan politikai hatalom az iskolai nevelésben látta céljait, a
kommunista/szocialista embereszmény megvalósításának egyetlen lehetséges
útját. Központilag írta elő mind a tanárok, mind pedig a tanulók számára
mindazokat a nevelési célokat, amelyek ebből az embereszményből deduktív
módon lebonthatók, s legalább adminisztratív úton ellenőriztette, hogy a pe-
dagógusok szinte óráról órára lebontva megjelenítsék ezeket terveikben. Ezért
kellett differenciáltan megjeleníteni az oktatási célokat (néha didaktikai és
képzési célt) és a nevelés célt. A politikai, nyomorúságával a 70-es...és
tanterv munkálatai során a pedagógiai szakembere igyekeztek ezt az elkü-

leínített értelmezést feloldani, így az új tantervek itiar mtegráltan.t,talmaztál
162

a nevlis oktatás-céljait A pedagógiai "közgondolkodásban azonban még
érősen élnek az elmúlt évtizedek hagyományai.

A pedagógiai okok vizsgálatánál azzal a problémával találkozhatunk,
hogy az oktatás céljait gyakran... zonosítják a mind szélesebb köz . ismeret-
rendszerek elsajátíttatásával, az oktatás nevelő hatását kizárólag a személyiség
mtellektuális fejlesztésében látják. Kétségtelen, hogy az oktatás az értelmi ké-
pességek fejlesztésének kiemelten fontos eszköze, de ugyanakkor a pedagógiai
amatban a tanár és a tanuló is teljes személyisege éI van jelen, így a peda-
gógiai hatás globális, a célzott fejlesztési törekvések mellett a spontán hatások
is beépülnek a gyermeki személyiségbe.

" Találkozhatunk, az iskola világában olyan pedagógusokkal is, akik való-
jában "csak szaktanárnak" tartják magukat, s egyedül a tanított tantárgyban
látják a nevelő hatás eszközét, a minél magasabb szaktárgyi tudás elsajátítta-
tását tartják szinte kizárólagos feladatuknak. Ezt a pedagógusi attitdöt táp-
lálják azok a középiskolai és felsőoktatási felvételi mechanizmusok is, ame-
lyek a tanulókat kizárólag tanulmányi teljesítményeik alapján értékelik és
választják ki. Ennek egyenes következménye, hogy a szülők nagy része első-
sörban azt várja el az iskolától, hogy a felvételi tárgyakból alapos tudást biz-
tosítsanak gyermekeiknek még akkor is, ha ez egyoldalú megterheléshez és
kiegyensúlyozatlan személyiségfejlődéshez vezet. Különös hangsúllyal merül
fel ez a probléma napjainkban, amikor az iskolának mint szolgáltatónak mind
nagyobb mértékben kell figyelembe vennie a kliensek, elsősorban a szülők
igényeit.

Az oktatási célok korlátozott értelmezését és használatát erősíti a már
előzőek,énvemlített technolo rat szemlélet is, mely a mérhetőség,"áz oblektív
értékelhetőség kritériümáva apcsolja össze a céltételezést, sőt magát a peda-
gógiai munka eredményességét is. Egy iskola vagy egy tanár "jbsága", hiva-
talos minősítése elsősorban tanulói továbbtanulási statisztikáin, tanulmányi
versenyeken elért eredményein alapul, a teljesítmény-központú társadalmi ér-
téktrend szinte kizárcílag csak az intellektuális teljesítményt ismeri el. Igen erős
pedagógiai elhivatottság kell ahhoz, hogy valaki a közgondolkodás ellenében
a gyermekek egyéni képességeire és szükségleteire alapozva az értelmi fejlesz-
tésen túl az erkölcsi értéktrend, az érzelmi kultúra, a mozgáskultúra fejleszté-
sét, az egészséges életre való nevelést is egyenrangú célként fogalmazza meg,
netán olyan iskolában vállaljon einként munkát, ahol nem számíthat a maga-
sabb szint intellektuális teljesítményekre.

Végül az oktatáscentrikusságot, a tanítás- és tantárgyközpontúságot a
kezdtek pedagógusök gyakorlatlansága is okozhatja. A képzőintézmény elhagyá-
sákor, a tanítás első időszakában a kezdő tanárok nagy része mind szaktárgyi
tudása, mind pedig pedagógiai felkészültsége terén igen bizonytalan. Az osz-
tálytermi munka során elsősorban arra koncentrá, hogy mit mond, hogyan
mondja stb., tehát a saját tevékenységével van elfoglalva, s nem tud még fi-
163

gyelni a tanulókra, fél attól, hogy a sík tantárgyi területről letérjen. Ez a
"túlélés" időszaka, amelyen általában 2-3 év alatt túl lehet jutni. Természete-
sen vannak olyan tehetséges kezdők is, akik számára ez az időszak csak né-
hány hónapig tart, de sajnos vannak olyanok is, akik megrekednek ezen a
fejlcidési szinten, s ezért elhagyják a pedagóguspályát.

"Az oktatás céljai ... tervezett változások."

A tervezettség egyrészt az oktatási tevékenység tudatosságát hangsúlyoz-
za, másrészt viszont szkíti a tanulási eredmények körét, kiemelve belőlük
azokat, amelyeket a céltételező a célok meghatározásánál előre megtervezett.
Ez a szkítés arra az eltérésre hívja fel figyelmünket, amely a kitzött célok és
a valós eredmények között fennáll. Akármilyen alapos információszerzés és
információfeldolgozás előzi meg a célok kiválasztását, akármennyire törek-
szik a pedagógus, hogy a céloknak megfelelően tervezze meg az oktatás tar-
talmát, stratégiáját, módszereit, eszközeit, a megvalcísítás folyamatában az
előre nem látható szubjektív elemek és váratán objektív körülmények hatása

erőteljesen befolyásolja a folyamat kimenetelét. A szakirodalomban mint később látni fogjuk, a tervezett célok teljes elvetésének 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 saját tapasztalataihól, amikor egy váratlan esemény, egy váratlan kérdés teljesen elterítette az óra menetét az előre eltervezettől, s bár az előzetesen meghatározott célokba semmi sem valósult meg, a tanár rugalmas vezérlése révén értékes változások következtek be egyes tanulók gondolkodásában, erkölcsi meggyőződésében stb. A flexibilitás, az eredeti tervektől való eltérés eredményessége azonban szintén a pedagógus tudatosságán, gazdag tapasztalati bázisán alapul biztos vezetésén múlik. Amennyiben ezek hiányoznak, az oktatás anarchikussá, kiszámíthatatlanná válik, a folyamat ötletszerű mozaikokra esik szét, eredményei csekélyek és esetlegesek lesznek.

"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 sajátosságát, amelyik a nevelési célok rendszerén belül elkülöníti az oktatási célokat, vagyis ez a fogalom "differentia specificum"-ja. A korszerű jelző már önmagában sugallja, hogy a műveltségfelfogás "orientált", az adott társadalom értékrendjének vagy értékrendjeinek megfelelően szükségszerűen változó tartalmakát foglal magában, s ennek következtében fog változni az oktatás céljairól kialakított elképzelés is. Maga a műveltség-

164
anya köztudatának... zölt.hv a.7 oktatásban az előbb említett eszközi szerepe nélkül az ismeretrendszer elsajátítása önmagában is az oktatás célját képezi. A didaktikai gondolkodás megjelenésével egyidős az a vita, amelyik az egyik funkció primátusát, illetve a köztudat arányának megállapítását tűzte ki célul. Az anyagi vagy materiális képzés hívei a műveltség anyagi elsajátítását tartották elsőrendűnek, azt gondolván, hogy a folyamat magában hordozza a képességfejlesztés lehetőségét is, míg az alaki vagy formális képzés hívei szerint a gondolkodás, az intellektuális képességek fejlesztése az elsődleges, s ennek van alárendelve a művelődési anyag. Ez egyben azt is jelenti, hogy nem a műveltségkép lesz a meghatározó szempont a tananyag kiválasztásánál, hanem a gyermek képességeinek fejlesztése. Az egyes funkciók egyoldalú előtérbe helyezése azonban a didaktikai gondolkodás torzulásához, didaktikai materializmushoz vagy didaktikai formalizmushoz vezethet.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az oktatási célokról 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 köztudatára, a nevelés és oktatás viszonyának tisztázására, a célok tervezhetőségének problémájára s végül az adott társadalomnak a műveltségről és az iskolai oktatás feladatáról vallott nézete és az oktatási célok kiválasztása közti kapcsolatokra.

Az oktatási cél funkciói

Az oktatás meghatározó sajátossága, hogy céltudatos "tevékenység, "intencionális aktusok sorozata, (Nagy S., 1984), mélyben a kiválasztott célok irányításként befolyásolják az oktatás egész rendszerét, annak minden komponensét.

Az oktatás célrendszere hivatkozva a társadalom értékrendje, szükségletei : és az iskolai gyakorlat között azáltal, hogy a céltételezés legfelső szintjén a legáltalánosabbi, a minden iskolára érvényes célok meghatározásakor éppen ezekből indul ki. Ezek a köztudatban 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 célrendszerének, erre épül az iskolák feladatrendszer 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 cé-

lok tükrözik azokat az értékbeli preferenciákat, amelyek az iskolát környező társadalmat, az iskola fenntartóját vagy az iskolában dolgozó pedagógusokat

165 jellemzik. Ezek a preferenciák fogják befolyásolni a feladatokon belül a prioritásokat; az egyes mvelt-ségl területek arányát, a ráju.c.. fordltott ..időmennyiséget, és az egyes tanárok által meghatározott tantárgyi célok alapvető bázisát is képezik.

A céltételezés tantárgyi szintjén egy-egy tarztárgy konkrét célrendszerét 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.

Bár a neveléstudomány, az oktatáspolitikai, a pedagógusok és a társadalmi közvélemény általában osztja és elfogadja az oktatási célok előzőekben felvázolt funkcióit, a nevelés története folyamán és napjainkban is felbukkannak olyan nézetek, amelyek, az oktatás tanári célok által vezérelt és tervszeren kialakított folyamatát a nevelés szempontjából károsnak tartják.

A naturalisták (például Ellen Key) Fináczy által idézve erről a következőket mondják: "Ne a tanár tzzön ki a növendéknek célokat, hanem maga a tanuló önmagának. Ne a tanár intézzen kérdéseket a tanulókhöz, hanem a tanulók kérdezzének: intézzenek kérdéseket a tanárhoz és egymáshoz. Nem baj, ha a tanulók összevissza kérdeznek és beszélnek, az se baj, ha időnként egészen elhallgatnak és pusztán. befogadnak, mindez jobb, mert egyénibb és természetesebb, mint a kitzött célok és tervszer kérdések pórázán való haladás." (Fináczy, 1994. 14.) Az idézet igazságtartalmát részben elismerve felmerülhet azonban a kérdés: Vajon. a tanulók például kisiskoláskorban milyen mértékben képesek önállcían célokat tzni maguk elé, megszervezni saját tanulási tevékenységüket, és hogyan alakítható, fejleszthető ez a képességük? Az oktatás céljainak kiválasztása

A célok kiválasztásával kapcsolatos döntések bonyolult folyamatot alkotnak, melynek során különböző szempontrendszerek, érdekek és értékek érvényesülnek. hazai és külföldi szakirodalom ezeket a szempontrendszereket kvzel ázoncs módon határozza meg, legfeljebb a sorrendi különbségek utalnak az egyes szempontok fontosságával kapcsolatos értékelések különbözőségére. (Blöom, 1966; Landsheere, 1977; Nagy S., 1984; Mihály, 1974.)

A célok kiválasztásakor figyelembe vett szempontok közös elemei a következők:

Társadalmi értékek, szükségletek, tevékenységek.

Nevelésfilozófiai nézetek.

A tanulóira és a tanulási-tanítási folyamatra vonatkozó pszichológiai és pedagógiai tudományok.

166

A társadalmi értékek, szükségletek, tevékenységek hatása

az oktatási célok meghatározására

B. Bloom a tantervi célkategóriák kiválasztásakor az értékekkel kapcsolatban a következő kérdések megválaszolását tartja fontosnak:

Melyek a társadalmi által elfoadott jelenlegi értékek? Az egyes társadalmi csoportok értékrendjzött milyen éitérése k tálálThtók? Vannak-e az egész társadalomra érvényes alapvető értékek?

"Az alapvető társadalmi értékek közül melyek azok, amelyek ténylegesen az iskolai nevelés-oktatás irányelveinek részét képezhetik?

És az az... alapvető értékek, amelyek a társadalmi. v. ltszások során vel k? Mi a szerepe az iskolának ezek megörzésében?

Milyen új értékek jelennek meg a társadalmi fejlődés svrán? Melyeket

kell ezekre kifejleszteni a tanulóknak, hogy a jövőben megállják a helyüket? (Bloom, 1966.)

Ezek 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 jellemzi a magyarországi társadalmi-gazdasági átalakulások következtében az 1980-as évektől lezajló értékrendi változásokat is. Az ellentétek két "diznexzió mentén érhetők. tetten: szociális vagy individuális értékek, illetve konzervatív vagy modern értékek mentén.

Az első dimenzió ellentétes hatását 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 eszközrendszerének is legáltalánosabb kategóriája, s az önkormányzatra épülő közösségi tevékenység nélkül nincs eredményes nevelés. A szocialista pedagógiában az egyén formálásában is a közösségi hatásrendszer 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. 13allér, 1982. 60.)

Mihály Ottó és Loránd Ferenc 1983-ban a következőkben foglalja össze azokat a személységvonásokat (értékeket), amelyeknek fejlesztése célként állítható a pedagógusok elé:

- önállóság, öntevékenység, motiváció, alkotó részvétel a tanulásban,

"

- a mveltség megszerzésének a kívánalma, továbbtanulási aspirációk, folyamatos önmvelés (permanens tanulás),

167

- 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,

- kooperáció másokkal, együttműködési készség." (Mihály-Loránd, 1983;

id. Báthory, 1992.)

A célokkal kapcsolatos döntések során nem kevesebb a céltételező 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 a társadalmi hatás is, amely az elmúlt évtizedek szélsőségesen kollektivistikus szemléletének ellenhatásaként egy erőteljesen individualisztikus szemléletet helyez előtérbe. Még reménytelenebb vállalkozásnak tnik a konzervatív-modern-poszt-modern értékek szintézisének a megteremtése:

Ezt a fiaskót követhetjük nyomon a Nemzeti alaptanterv készítése során az egyes változatok vitáiban. A NAT első változatában a szerzők széles kör felmérés után egy értéklisát tettek közzé, ezzel deklarálva, melyek azok a fontos értékek, amelyek alapján a tantervi célrendszer kialakítható. A célokat öt fő kategóriába sorolták:

a hiológiai lét értékei (például egészségvédelem, az élet tisztelete), az én harmóniájára, autonómiájára vonatkozó értékek (például önismert, harmónia),

a társas kapcsolatok értékei (például szülők tisztelete, önzetlenség),

a társadalmi eredményességre vonatkozó értékek (például önmvelés igénye, kreativitás, problémamegoldó képesség),

a humanizált társadalom- és világkép értékei (például hazaszeretet, egyetemes emberi jogok, civil társadalom fejlesztése).

Az értéklislista széleskörűen 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 értéklisát a széles kör 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

168 társadalmi konszenzus. Ugyanakkor ezzel szabadságot, adtak az egyes intézményeknek saját értékrendjük meghatározására

Ugyanakkor, a jelenlegi magyar társadalomban olyan nagyok az értékrendbeli, gondolkodásbeli különbségek, hogy ezek áthidalása társadalmi szinten lehetetlen. Az alapprobléma azonban ezáltal nem szűnt meg, csak a céltételezés 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 társadalmilag fontos feladatait négy területen jelöli meg:

szocializáció és perszonalizáció,

munkaerőképzés (professzionizáció, pályaorientáció, szakképzés),

társadalmpolitikai funkció (társadalmi mobilitás elősegítése),

kulturális funkció.

Ár 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 társadalom szükségleteinek a célokra gyakorolt hatása veszélyeket is rejt magában.

Egyes kutatók és pedagógusok a társadalom és az állam befolyását az iskola célrendszerébe olyan mértékben tartották, hogy a 70-es évektől elméleti és gyakorlati mozgalmat indítottak a társadalom iskolátlanítására, az állam és a nevelés radikális szétválasztására. (Zrinszky, 1993.) Ezek a törekvések egyrészt az értékrendi pluralizmus és az individuális társadalom szempontjából kérdőjelezzik meg az iskola társadalmi funkcióit, másrészt felhívják a figyelmet arra a veszélyre, hogy az egységes társadalmi elvárások esélyegyenlőtlenséget szülnek, s a fejlődés féltve az adott társadalmi berendezkedés konzerválásához vezetnek.

A nevelés filozófiai nézetek hatása az oktatási célok kiválasztására

A nevelés filozófiai alapjait vizsgálva történelmileg ugyan változó, de napjainkban is egymás mellett létező irányzatok hatása mutatható ki a különböző nevelési koncepciókban. Ellts Cogan Howe a nevelés alapjairól szóló tanulmányukban - rendkívül egyszerűsített módon - a pedagógiai célok szempontjából négy jól elkülöníthető felfogást említ:

169

Az idealista felfogáson alapuló nevelés célja az ideák befogadása, az abszolúttárra, a rökéletességre 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 mutasson 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 természettudományok tanulmányozásán, az intellektus fejlesztésén keresztül vezet. A pedagógus tanítása során példát mutatva segíti a kutatás, megismerés módszereinek elsajátítását, az értelmi képességek fejlődését.

Apragmatista nevelésfilozófia szerint a nevelés célja a felnőttkori társadalmi beilleszkedés biztosítása. Az elsajátított ismeretek értékét jövőbeli hasznossággal 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 szempontrendszeri

alapján épül fel, hanem a valóság konkrét jelenségeinek komplexitását tükrözi. A pedagógus feladatá elsősorban a tanulási lehetőségek és környezet megszervezése.

Végül az egzisztencializmus hatását tükrözik azok a nevelési koncepciók, amelyekben a pedagógus miritfacilitátor segíti a gyermek önmegismerési folyamatát, elfogadását s egészséges személyiséggé válását. (Ellis-Cogan-I-owey, 1987.)

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

A normatív pedagógiák "deklarálják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák közvetítését és interiorizálását a nevelés által, és tudatosan trekszenek erre". Ennek a célkitzésnek az irányított nevelési folyamat lesz az adekvát kerete.

Az értékrelativista koncepció képviselői szerint a magatartási normák és szociális-etikai értékek múltbeli tapasztalatokon alapulnak, ezért nem orientálhatnak a jelenben, még kevésbé a jövőben. A világ állandó változása miatt alkalmazhatóságuk relatív. "Természetes, hogy az értékrelativista koncepciók nem dolgoznak ki részletes érték- és normarendszert, sőt figyelmeztetik a pedagógust arra, ne avatkozzék be az értékképződés folyamatába ... a magatartási normák vagy erkölcsi értékek közvetítése helyett a gyerekeket életszer körülmények között kell tevékenykedtetni, ilyen módon tapasztalatokhoz juttatni. Ezeknek a tapasztalatoknak az átgondolása alapján alakítja ki majd az egyén azokat a normákat, valamint a jóról és a rosszról alkotott fogalmait, amelyeket az életben érvényesülni 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.)

170

Az értékrelativisztikus felfogás az iskola világában egyes szerzők szerint komoly veszélyeket rejt magában: "... a világnézeti, valamint a történetileg-társadalmilag orientált célmeghatározások felpuhulása szerte a mai neveléstanokban egyfajta dezideológizálódáshoz; ércemlegességhez, normavesztéshez, céltartalmilag vett sokféleséghez, sőt elaprózódáshoz, időrikét és ideyénként nagyon zavart és bizonytalan irányú célkereséshez, kusza, inkonzisztens cél- és feladatcsoportok 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 való elképzeléseiket, a számukra fontos értékek és a célok kiválasztása közötti kapcsolatokat. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ezeknek nincs hatásuk a tevékenységükre, legfeljebb latens módon befolyásolják döntéseiket. A pedagógiai programkészítés során azonban szükségszerűen szembesülnék nézeteik tisztázásának és a pedagógiai következmények levonásának feladatával.

A gyerekekről és a tanulásról való pszichológiai és pedagógiai tudás a céltételzés realitását hivatott biztosítani. A pedagógiai és pszichológiai "lehetséges" feltárásával meghatározza az eredményes tanulás és tanítás feltételeit és azokat a korlátokat, amelyek figyelmen kívül hagyása a céltételzést irreális "álmodozássá" változtatja. Másrészt a kutatások újabb és újabb eredményei az egyre gazdagodó tudás révén tágítják a lehetőségek határait, növelik a céltételzés eredményességét. Erre vonatkozóan a példák sokaságát találhatjuk a könyv egyes fejezeteiben. (Lásd a tanulásról, a gyerekekről stb. szóló fejezeteket.)

A céltételzést befolyásoló szempontok összefoglalására szemléletes lehetőséget nyújt W. Esler és P. Sciortino metaforikus ábrája. (1. ábra.) Me rajzolja azt a folyamatot, amelyben a társadalom értékrendje, a nevelési kapcsolatos hiedelmei, sőt babonái a sokszoros társadalmi és szakmai szűrt általános tantervi célkitzéseké, egy-egy... ipetemény pdagságia...poramla "nak "iránytjévé" válnak. A folyamatban részt vevő egyes elemek elhelyezkedése ugyanakkor a döntések alakulását befolyásoló hatalmi viszonyokat is érinti.

Az ábrán megjelenített kapcsolatrendszerből különösen fontos napjaink-

han a helyi önkormányzatoknak, iskolaszékeknek mint a kliensek képviselőinek hatása az egyes iskolák programjainak alakulására. Bábory Zoltán hívja fel a figyelmet erre a problémakörre, amelyet a kettős Legitimáció problémájának nevez: "... a társadalom és az iskola használói (a kliensek) egyformán legitimációs források, egyik sem élvezhet dominanciát a másikhoz képest" (Bábory, 1992. 119.)

171

VIII. ábra. A céltételezés jolyamata

Értéke

0 0 0

0 0 0 0

0 0 0

0 0 0

Hitek

0 0 0

0 0 0 0

0 0 0

Iiabonák

0 0 0

0 0 0

0 0 0

(Esler-Sciortino, 1991 nyomán)

172

"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 érdekeivel. Gyakori azonban, hogy az iskola a társadalmi és a kliensi érdekek összeütközésének küzdőterévé válik." (Bábory, 1992. 20.)

Mivel a kettős legitimáció szükségszerűen az oktatásügy demokratizálódása során válik nyilvános problémává, ezért érzékeljük napjainkban új és kissé idegen problémaként. Ez nem jelenti azt, hogy az érdek- és értékellentétek üem 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 árán jött létre, hanem "utasításra". A felszín alatti, latens folyamatokban azonban jól tetten érhető volt a másképp gondolkodás, az ellenállás. (Lásd Szabó, 1979, 1985.)

Mihály Ottó a kettős legitimáció szükségszerűségét a következőképpen fogalmazza meg: "A pluralizmus viszonyai között csak az az iskola tud hatékonyan szocializálni, amelyik nem ideologikus célmeghatározások illúziójában él, hanem a gyerekek, szülők, tanárok által alkotott környezet realitásában,

és képes a szocializációban. e különböző csoportok viszonyait 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 iskolás korú gyermekek száma. Ez a piaci mechanizmusok gyors elterjedését segíti az oktatási szférában is. Az iskoláknak olyan köznevelést kell biztosítaniuk, amelyre a legnagyobb a szülői kereslet, amellyel a lehető legtöbb tanulót tudják becsábítani vagy ott tartani az intézményben. Ez már egzisztenciális kérdés a pedagógusok számára, létszükséggé vált a kliens érdekeinek figyelembevétele és minden eszköz megragadása az iskola célrendszerének legitímálására.

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 világnézetiileg elkötelezett iskolák vagy a sajátos nevelésfilozófiai koncepcióra épülő alternatív és reformpedagógiai iskolák), másrészt olyan mechanizmusok. beépítése a céltételezés folyamatába, amelyek segítenek a kliensi igények, elvárásában és a pedagógiai programba

történe bépítsbn. illetve az iskola pedagógusai által fontosnak tartott értékek és célok elfogadtatásában (például rövid információs füzet az iskola fő célkitzéseiről, pedagógiai hitvallásáról, a tanárok szóbeli vagy írásbeli tájékoztatója az általuk tanított tárgy tanításával kapcsolatos célokról és követelményekről, rendszeres visszajelzés szülői kérdőívek alkalmazásával az iskola munkájának eredményességéről és hiányosságairól).

173

Az oktatási célok osztályozása

A társadalmi szükségletek és egyéni törekvések közti kompromisszum eredményekérik a céltételezés különböző szintjein (nemzeti tanterv, pedagógiai program esMfiyi tanterv, tanári tervek) egyrészt különböző távlatokra, másrészt a gyermeki személyiség különböző területeinek fejlesztésére fogalmazódnak meg a nevelés-oktatás célkitzései. Ezek a célok egymással egy, n-gúak vagy alá-fölrendeltségi viszonyban lévőek lehetnek. A célok közti viszonyok elemzése, az általános, átfogó s ezáltal hosszabb időtávon megvalcsítható célok rész céljainak és rész lépéseinek feltárása a pedagógiai kutatások és fejlesztések történetében új fejezetet nyitott. Bár a hagyományos didaktikai gondolkodásban is megjelent a célok osztályozásának, rendszerezésének igénye, Benjamin Bloom munkássága hatására az 1960-as évektől az egész pedagógiai gondolkodást átalakító érdeklődés figyelhető meg ezen a téren. A Bloom és munkatársai által kidolgozott rendszert követve, továbbfejlesztve vagy azzal vitatkozva a kutatások sokasága foglalkozott a pedagógiai célok taxonomizálásának lehetőségével és a cél- és követelménytaxonómiák egész sora jött létre, s ennél nem kisebb jelentőség, hogy a taxonómiai szemlélet beépült a pedagógiai gondolkodásba, legalább a kutatás-fejlesztés szintjén. (f-azai ismertetések és kutatásokat lásd: Ballér, 1.972, 1979, 1985; Báthory, 1972, 1978, 1992; Kádárné, 1979; Szabolcs, 1981; Orosz, 1982; Nagy S., 1984, 1993.) A taxonómia egy olyan osztályozási rendszer, amelyben az események, jelenségek, tárgyak vagy célok egymásutánját egységes elv határozza meg. A pedagógiában ez a belső rendező elv általában a tumulattv hierarchta, ami azt jelentt, hogyp az egymás fölé rendelt célok, IéenségeC (osztályök) mindig magukban foglalják az alacsonyabb szinteket. A pedagógiai taxonómia fogalmának értelmezésére, illetve a taxonómiai szemlélet bemutatására Benjamin S. Bloom rendszere jelentheti a legjobb példát. Bloom és munkatársai a személyi.ségfejlesztés három területét emelték ki, és ezekre készítették el célrndszerket: a "kognttiv (értelmi) feilesztésre (Bloom, 1956), az affektív (érzelmi-akarati) féjlesztésré (Kráthwoh;l-Bloom-Masia, 1964) és a pszichomotoros fejlesztésre (például Dave, 1969).

174

Az értelmi fejlődés szintjei

Gondolkodási szint A tanulók viselkedésének jellemzői

Ismeret emlékezés, felismerés, felidézés

Megértés értelmezés, saját szavakkal történő leírás, interpretálás

Alkalmazás problémamegoldás

Analízis elemzés, a lényeges elemek, struktúra feltárása, motívumok értelmezése

Szintézis egyéni és eredeti produktum létrehozása

Értékelés vélemény- és ítéletalkotás a saját értékrend alapján

A hat kategória a gondolkodási folyamatok összetettségében különbözik egymástól.

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

A megértés a tudás magasabb szintjt jelenti, egyszerűbb és bonyolultabb összefüggések értelmezését, átkódolást, transzformációt stb., ahol a tanulók-riak átalakított formában kell az elsajátított ismeretekről számot adniuk. Pél-

dául összefoglalást kell készíteniük, táblázatba rendezni a különböző tényeket, jelenségeket, példákat keresni adott tételhez, saját szavakkal leírni, definiálni bizonyos jelenségeket.

Az alkalmazás (ismert, illetve új szituációban) két részből álló folyamat. Az els(íben 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. analízis kategóriájának lényeges eleme az analitikus gondolkodás, de ezen túlmenően érveléseket, magyarázatokat is tartalmaz, tehát összehasonlító és értékelő 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.

2. Meg kell ítélni, hogy ez a hatás logikusan következik-e a folyamat vagy jelenség struktúrájából. Az ítéletet érvekkel kell alátámasztani.

9 75

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

A szintézis új, yedi alkotás létrehozását jelenti, a tervezést, kivitelezést és az eredményelc, rtékelését.

Az értékelés során különböző nézetek összevetése, elemzése és a saját értékrendhez való rendelése alapján inálló veTiriényalkotás és.ítélkezés történik.

Az érzelmi-akarati fejlesztés szintjei

Odafigyelés nyitottság a különböző külső hatások, értékek, attitdők befogadására

Reagálás aktív válasz a külső hatásra, együttműködési készség

Frtékelés értékek befogadása, egyes értékek preferálása, ítéltkezés

Organizáció értékrend kialakítása

Az értékrendet tükröző viselkedés a jellem kialakulása, az értékrend és a cselekvés harmóniáiának metereemtése

Az érzelmi-akarati fejlesztési célok Xendszerképző elve az értékek interiorizáltságának a mértéke. Míg első lépésként a figyelem, érdeklődés kialakítása is már a féjlésztés érdménye 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

matikus véreheitása, rutin és snontaneitás

A pszichomotoros tanulás céljai a mozgások sebességében, pontosságában, bonyolultságában és koordináltságában térnek el egymástól.

A Bloom-féle céltaxonómia filozófiai-elméleti szinten sok szempontból támasztja. A fe-jiesztes h,roXn ril,t,1,1. :...;.5 tee

az egyes terulet a. valóságban nehezeri...zM.ál,sztaók, a részcélok hierarchiája is kérdéses, főleg a kognitív fejlesztés kategóriáiban. Mégis ",, a"ógiai gyakorlatban jól használható eszköz, amely felhívja a tanárok figyelmét az Ayn tiéktuális fejlesztés egyojdal.ús a globális célok differenciálására. D. Orlich tanulmányában tíz pontban foglalja össze a taxonómiák előnyeit és használatuk termékenyítő hatását az oktatásra:

176

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 diagnosztizálásában.
8. Tanulási modellt nyújt.
9. Segíti a megfelelő gyakorló és ellenőrző feladatok kiválasztását, meghatározását.
10. Segíti a tanárt oktatási döntéseiben. (Orlich és mts., 1980.)

A taxonómiai szemlélet gyakorlatba való beépülése elsősorban a tanterv- és taneszközkészítés 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 célkitzését osztályozta a Bloom-féle 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 kategóriái szerepeltek "szívfé kizárólagosan, 74 . vonatkozott az ismeretre, 20 a megértésre, s mindössze 6 az alkalmazás négy szintjére. Az érzelmi fejlesztést is hasonló arányok jellemezték, a célok 74-a az odafigyelés és a reagálás elérésére irányult. A szerzők ezeket az eredményeket azzal magyarázzák, hogy a tanárok a képzőintézményekből kikerülve, szinte elfelejtve az ott tanultakat, saját diákkori tapasztalataik alapján szervezik meg munkájukat, másolják régi tanáraik példáját. Másrészt maguk a tantervek és más oktatási források célkitzései is ezeket sugallják. (Gansneder és mts., 1977.)

Az 1978-as hazai tantervi követelmények elemzésekor hasonlóan alacsony arányban találtak az 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 feleltek meg az előzetes elvárásoknak. Takács Etel szerint a követelményrendszer kidolgozásának legnagyobb erénye abban volt, hogy lehetővé tette a tanulói teljesítmények mérésére szolgáló feladatrendszerek kidolgozását, illetve standardizált feladatgyjtemény (feladatbank) létrehozását. Ugyanakkor az elkészült köve-

177
 telményrendszerek 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 önállósítást, 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 mzs u-C; ábíri égyérfi?lmen felfedezhetjük a taxonómiai kutatások hatását, s ezzel együtt annak az empirikus cél- és követelményrendszernek a hatását is, amelyet Nagy Sándor a hazai hagyományokra építve dolgozott ki. Nagy Sándor célrendszere alapvetően harmonizál Bloom taxonómiájával az ismértek és az alkalmazni képes tudás kiemelésével, de kategóriái kevésbé differenciáltak, s ezért könnyebben alkalmazhatók az általános tantervi célok definiálására.

Nagy Sándor a 60-as évektől megjelenő oktatáseleméleti 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 készség mint a velünk született diszpozíciókból az előbbi műveletek

segítségével kifejlesztett szellemi objektívációk,
- 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 Bloomtól eltérően a megértés tudásszintjét is. A kettő szétválasztása Nagy Sándor. szeri, t., szer- ss...a köztük lévő különbsége gyakorlatban nehezen ismerhető fel.

Apartasság" az új feladatok, problémák megoldását jelenti az ismeretek alkotó (kognitív) felhasználása útján. Jelenti

"- az aktivizációra kész ismeretek szisztematikus felidézését,
- 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 színe, a tudatos tevékenység automatizált komponense". A készségek lehetnek intellektuálisak, például a helyesírási készség, vagy manuálisak/motorikusak, például az írás készsége. w .-.w

178

képesség cselekvésre teljesítményre való alkalmas, amelynek minőséget egyrészt az éremmel született adottságok... hajlamosok, másrészt a körzeti átöröklés határozza meg, és az emberi tevékenység folyamán alakul ki. Ennek ún. természetes és intellektuális (intelligencia, kreativitás), amelyek a tevékenység során az éremmel született adottságokból, a természetes adottságok egy-egy területén fejtenek ki hatásukat (például zenei képesség, kézügyesség).

A magatartást befolyásoló viszonyulások, amelyek közül a szerző a tudás fogalmát emeli ki és értelmezi, mivel ez a célkategória a hazai oktatáselméleti munkákban eddig "nagy mértékben hiányozni 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 attitűdbefolyásoló, személyes cselekvés eredménye." (Gagné-Briggs, 1974, idézi Nagy S., 1993. 36.)

Az 1998-tól bevezetésre került Nemzeti alaptanterv általános követelményrendszerében a Nagy Sándor alapján is idézett hagyományos oktatáselméleti célkategóriákkal találkozunk: A követelmények a 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, rutinszerűen, 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 (resz)területek szerint hierarchikusan bontva jelennek meg: R... " . .

A tanítandó tananyag, a tanítási célok, a készségek, a képességek, beállítódások fejlesztésének eszközei, tartalmak (például képzetek; adatok, tények, fogalmak, általánosítások, gondolatmenetek, információk, műveletek, összefüggések, törvények, elvek, szabályok, elméletek, axiómák, tételek) alapjai.

"... kompetenciák (magukban foglalják a különböző területek eredményes, hatékony döntéseikhez, tevékenységeikhez, teljesítményeihez szükséges felkészültséget, hozzáértés alapvető ismereteit).

Minimális teljesítmén (a tanulók továbbhaladásához, tudásuk, ismeret-

szerzésü ; tánulásuk eredményes folytatásához elengedhetetlen ismeretek, jártasságok, készségek, általános képességek alsó szintjei).

179

Az egyes mveltségi területek speciális célrendszerét vizsgálva viszont igen sok helyen találkozunk a taxonómiai szemlélet differenciáltabb megjelenésével, elsősorban a fejlesztési célok hierarchikusan felépülő szintekre bontásakor, a 6. és 10. évi, esetenként a 4., 6., 8., 10. év végi követelmények meghatározásakor. A következő két részlet jól példázza ezt:

Az "Ember és társadalom" mveltségi terület általános fejlesztési követelményeiben az ismeretszerzési és feldolgozási képesség fejlesztésének egyik rész célja a tények és a vélemények közötti különbségek felfogásának 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 tükrözik 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.

I3) Legyen képes a különböző ismeretforrásokból (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. lemutatja 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.

8. osztály: Tiszta éneklés, az éneklő közösség egységes hangzásának formálása. Ol-
dottabb metrikájú parlando, szabadabb rubato és a feszes, giustós lükte-
téssel történő éneklés. Ualok stílusos eladása. Többszólamú éneklés to-
vábbi fejlesztése. Dalok, szemelvények emlékezetből való éneklése.

10. osztály: Tiszta éneklés, kulturált, egységes hangzás, többszólamú éneklési készség csoport- és osztályszinten. A zenei stílusok iránti érdeklődés és az értékes zene iránti igény." (NAT, 1 R 1-1 83.)

A taxonómiai szemlélet elterjedését a gyakorló pedagógusok mindennapi munkája során nagymértékben segítheti Nagy József "Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez" című munkája.

"Ahhoz, hogy az iskolákban a személyiségfejlődést segítő nevelés alapve-
tő feladata eredményes legyen, mindenekelőtt olyan nevelési rendszerre, pe-
dagógiai programra, iskolai tantervre van szükség, amely elegendő konkrét-
sággal és rendszerezettséggel előírja a nevelési célokat és követelményeket.

Mivel az új helyzetnek megfelelő tervezőmunkában a pedagógusok ma még kevés tapasztalattal, felkészültséggel rendelkeznek, hasznos lehet, ha ajánlá-
sokat tartalmazó kézikönyveket vehetnek kézbe." (Nagy J., 1996. 9-10.)

180

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 kimvelés 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 taxonómiai rendszer.

Például A segítő életmódra nevelésen belül a szociális képességrendszer fejlesztése a következő feladatok hierarchikus feladatrendszerében valósulhat meg:

Szociális képességrendszer fejlesztése

1. A szociális komponenskészletek gyarapodásának segítése

1.1. Szociális szokások és minták

1.2. Szociális készségek

1.3. Szociális ismeretek

2. A szociális kommunikáció fejlesztése

2.1. Érzelmi kommunikáció

2.2. Szóbeli szociális kommunikáció

3. A szociális érdekérvényesítés fejlesztése

3.1. A segítőképesség fejlesztése

3.2. Az együttműködési képesség fejlesztése

3.3. A vezetés képessége

3.4. A versengés képességének fejlesztése

Nagy József a részletes célrendszer bemutatása, az egyes kategóriák értelmezése mellett utal azokra a tanítási és tanulási tevékenységekre és tartalmakra, amelyek elősegítik az egyes pszichikus komponensek, komponensrendszerek létrejöttét, s ezáltal a személyiség fejlődését. (Nagy J., 1996.)

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

181

Az általános célok konkrét követelményekké alakítása

A pedagógusok célteóriáját az elmúlt évtizedekben a taxonómiai szemlélet mellett nagymértékben gazdagította a célok konkretizálása, mellekkel a célalkotás terén érzett hiányosságok-éjlesztések és szakmai munkák eredményei által hagyományos célmeghatározásokkal szemben több alapvető hibát is említették a szakirodalomban:

A célok túl általánosak (például: A tanuló ismerje, érezze át stb.).

A célok nem a tanulóknak, hanem a tanár tevékenységére utalnak (például:

A francia forradalom hatásának bemutatása).

Nem válik el világosan az óra témája és célja..(például: Az ige igék ragozása); e

Esetenként olyan tanulói tevékenységet jelölnek, amelyik nem a tanulás eredménye lesz, hanem az elsajátítás folyamata során kell végrehajtani (például: Olvassák el és értelmezzék 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 előtérbe kerül a fenntartók és a szülők részéről az iskolai munka "elszámoltathatóságának" kérdése, az egyértelmű, precíz elhatárolás, a követelmények konkrét megfogalmazása és. p, g fontos kérdéssé válik.

Ez a kérdéskör a szakirodalomba a lehető célok problémájaként került be. P. W. Tyler már 1949-ben a következőképpen fogalmazott: "A leghasználhatóbb formája a célok megfogalmazásának, ha olyan terminusokkal fejezzük ki, amelyek könnyen azonosíthatók mind a fejlesztési szándékunknak megfelelő tanulói viselkedéssel, mind pedig azokkal a környezeti sajátosságokkal és körülményekkel, amelyben ez a viselkedés megnyilvánul." (Idézi Orlich és mts., 1980. 41.) Ezt az alapvető tükörzi a későbbiekben Mager (1962) elmélete, amely szerint a pontos és mérhető-cél három elemből áll:

1. célzott tanulói viselkedéstevékenység olyan leírásából, egy

külső szemlélő számára is egyértelműen megfigyelhető, értékelhető legyen.

Példaként a két "összefoglaló" megfogalmazott igék összeasonlítása szolgál:

tudni írni

érteni tervezni

felfogni értékelni
megérezni kiválasztani
megragadni azonosítani
r--

Az első oszlop igéinek tartalma bizonytalan célmegjelölés a pedagógus részéről, mivel széles teret enged a szűbjektív értelmezés számára. A Pitagorasz-182

tétel 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 tételt 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.

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

3. Az értékelés minimumszintjének meghatározásából.

Fonnyéként említik még hogy a célokat a tanulókkal is ismertetni

kell a tanulási folyamat kezdetén: --.-----..-----.....-.....

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

Tyler és Ma;er...gondolatai alapján a konkrét, mérhető célok meghatározása a tanárképzőprogramok fontos elemévé vált, s beépült a tantervkészítési folyamatokba is (ezen a szinten elsősorban az első követelmény, az ellenőrizhető tevékenységmegnevezés).

Az amerikai Junior Achievement tantervfejlesztési központ egyik közgazdasági képzési programjának fejlesztési céljai a következő megfogalmazásban jelennek 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 alapelveit,
- megmagyarázni a verseny szerepét a piactudaságban,
- meghatározni a profit szerepét a gazdasági szervezeteknél,
- összefoglalni a fogyasztói biztonság és termékért vállalt felelősség elemeit,
- felsorolni az üzleti szervezetek három fő formájának előnyeit és hátrányait,
- megmagyarázni a testületi jogok/szabályok céljait,
- leírni a testületi hivatalnokok kötelezettségeit.

A fejlesztési céloknál pedig az íráskészség fejlesztése érdekében írni egy

- gazdasági beszámolót,
- hirdetést,
- jelentést és üzleti levelet.

(Junior Achievement, 1990.)

183

A célok operacionális jellegűvé válásával...praktikus, ugyanakkor komoly elvárásokat hangoztató viták alakultak ki a szakemberek között azokról a célokról, amelyek az alkalmazásukról. -A viselkedési célok egyik legnagyobb ellenzője, E. Eisner szerint

a viselkedési célok előírása arra enged következtetni, hogy a szakírók túlbecsülik a pedagógiai eredmények előrejelzésének lehetőségeit; a viselkedési célok alkalmazásánál nem a valódi eredményeket értékelik, hanem csak az előre meghatározott normák teljesítését ellenőrzik; viselkedési célként csak a célok bizonyos köre fogalmazható meg, még-

pedig 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 kihasználatlan marad; a viselkedési célok merev alkalmazása összeegyeztethetetlen a felfedező tanulással.

Más szerzők még kiegészítik az ellenvetéseket azzal, hogy a viselkedési célok használata gátolja a nevelés egyénre szabott és humanizált folyamatát. és akadályozza a spontaneitást, visszafejleszti a tanári rugalmasságot. (Mörner-Dersheimer, 1977.)

Az érvek és ellenérvek összevetésével megállapítható, hogy Mager alapelveire épülő specifikus céltételezés nem használható minden tantárgyban, sőt egy tárgyon belül sem minden célkitűzés megfogalmazásához. Vannak tárgyak, például a matematika és a készségfejlesztés területei, ahol a tanítók eredményesebb tanítást-tanulást eredményezhetnek, míg az irodalom vagy társadalomismeret esetében csak rész-készségek kialakításakor célszerű őket alkalmazni (például térkép-használat).

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

R. MacDonald pedagógusképzési kézikönyvében arra hívja fel a figyelmet, hogy kezdő tanárok esetében hasznos próbálgatni 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.)

184

Összefoglalás

Az oktatási célok tehát a nevelési célrendszer részét képezik, az oktatás hatására a tanulók fejlettségében bekövetkezett tervezett változásokat tartalmazzák. Kiválasztásukkor a céltételezőnek (központi szakmai szervek, tantestületek, tanítók és tanárok) bonyolult, egymásnak sokszor ellentmondó, különböző értékeket és érdekeket megjelenítő szempontokat kell figyelembe vennie döntései során (társadalmi szükségletek, nevelésfilozófia, pedagógiai, pszichológiai tudás, kliens érdekek).

A megválasztott célok a pedagógiai tevékenység irányítói, befolyásolják az oktatás tartalmának, stratégiájának, szervezési módjainak; módszereinek és eszközeinek megválasztását, az eredményesség ellenőrzésének kritériumrendszerét adják.

Ahhoz, 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) és az adott tartalom sajátosságai és a tanulók lehetséges fejlesztési szintjének figyelembevételével a célok és követelmények specifikus, operacionalizált megfogalmazására.

185

Irodalom

BAI. LÉR ENDRE (1972): A tantervek alapvető összefüggéseiről. Pedagógiai Szemle, 3. 193-211.

BAL. LÉR ENDRE (1979): A tantervi követelményrendszer alapvető problémái. In: Tanulmányok a neveléstudományok köréből. 1977. Akadémiai Kiadó, Budapest, 163-185.

BALLÉR ENDRE (1982): A nevelési-oktatási folyamat célrendszere és tervezete. In: Pedagógiai Kézikönyv, 2. kiad. Tankönyvkiadó, Budapest, 49-79.

BAI. LÉR ENDRE (1985): A tantervelmélet kialakulása és fejlődése A tantervelmélet forrásai, 5. kötet, OPI, Budapest.

BIIOSIK ISTVÁN (1997): A nevelélméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest, 7-25.

- BTHORY ZOI.TN (1972): Értékelés a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 3. 212-222.
- BTHORY ZOLTAN (1978): A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. Magyar Pedagógia, 2. 195-207.
- BTHORY ZOI.TN (1992): Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlatja, Tankönyvkiadó, Budapest.
- BILOM, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain, McKay, New York.
- DAVE, R. H. (1969): Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing In: Developments in Educational Testing, University of London Press, London.
- EILTS, A. K.-COGAN, J. J.-HOVEY, K. R. (1987): Introduction to the Foundations of Education. 109-130.
- EISNER, E. W. (1971): Confronting curriculum reform. Little Brown and Company, Boston.
- ESLER, W. K.-SCORTINO, P. (1991): Methods for Teaching: An Overview of Current Practices, University of Central California.
- FALUS IVN-GOINHOFFER ERZSÉIET-KOTSCHY BETA-M. NDASI MRIA-SZOKOLSKY GNES (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FINCZY ERNŐ (1935): Didaktika. Hasonmás kiadás, OPKM, Budapest, 1994.
- GSZPR LSZLÓ (1977): A társadalmi nevelés szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai kiadó, Budapest.
- 187
- GANSENER, B. M. és mts. (1977): An Analysis of the Association between Teachers Classroom Objectives and Activities. The Journal of Educational Research, 4. 175-179.
- JUNIOR ACHIEVEMENT (1990): Applied Economics Curriculum for High School Students. Colorado Springs.
- KDRNÉ FÜLÖI JUDIT (1971): Taxonómia a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 6. 497-506.
- KDRNÉ FÜLÖP JUDIT (1979): Az értékelési taxonómia - általános pedagógiai perspektívából. Pedagógiai Szemle, 4. 314-325.
- KRATHWOHL, D. R.-BILOM, B. S.-MASIA, B. B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives, Affective Domain. McKay, New York.
- LANDSHEERE, V. de (1977): On defining educational objectives. Evaluation in education. International Progress, Oxford.
- MACDONALD, R. E. (1991): A Handbook of Basic Skills and Strategies for Beginning Teachers. California State University.
- MAGER, R. F. (1962): Preparing Instructional Objectives. Palo Alto.
- MIHIY OTT-LORND FERENC (1983): Az iskola általános nevelőfunkciója és az általános képző iskola fejlesztése. In: Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. Budapest.
- MORINE-DERSHIMER, GR. (1977): Planning Teaching. In: Cooper, J. M. (ed.): Classroom Teaching Skills - A Handbook. Lexington-Massachusetts-Toronto.
- NAGY JZSEF (1996): Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Szeged.
- NAGY SNDOR (1984): Az oktatás elméleti alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY SNDOR (1993): Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 1995. Budapest.
- ORLICH, D. C. és mts. (1980): Teaching strategies - A Guide to Better Instruction. Lexington-Massachusetts-Toronto.
- OROSZ SNDOR (1982): A taxonómia néhány elméleti problémája. A Szombathelyi Tanárképző Főiskola Tudományos közleményei III. Szombathely, 15-60.
- PROSZKA LAJOS (1935): Didaktika. Budapest, 1935. Hasonmás kiadás,

OPKM, 1994.

SCHAFFHAUSER FERENC (1997): Nevelési céltípusok a XX. századbari. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest, 43-62.

SZAB LSZL TAMS (1985): A "rejtett tanterv". OKI, Budapest.

SzABOLCS EVA (1981): Taxonómiák a nevelési célok rendszerében. Magyar Pedagógia, 2. 183-189.

188

TATcCs ETEL (1985): A részletes követelményrendszer értelmezése és továbbfejlesztésének lehetőségei. OPI (kézirat).

TYt.ER, R. W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. University Chicago.

ZRINSZIC LSZLÓ (1982): Az iskola és a társadalom. In: Pedagógiai Kézikönyv. Tankönyvkiadó, Budapest, 7-29.

ZKINSZKY LSZL (1993): Pedagógia a Nagy Elbeszélések után. j Pedagógiai Szemle, 6. 8-19.

189

VI f. fejezet

Az oktatás tartalma

NAHALKA ISTVN

A fejezet térhakörei

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 és kritériumai

Az oktatási tartalom meghatározásának folyamata az ezredforduló Magyarországon

190

Bevezetés

Első megközelítésben rendkívül egyszer válasz adható arra a kérdésre, hogy mi az oktatás tartalma. Nyilván a tanított tananyag, azoknak a tudáselemeknek - almaza, amelyeket az iskola közvetít, amelyeknek átadását a pedagógusok megtervezik, amelyeket a gyerekeknek meg kell tanulniuk, s amelyekből összeálló tudás meglétét és színvonalát a különböző pedagógiai értékelési formák segítségével megmérjük. Az oktatás ebben az értelemben vett tartalma nyilván ott van a tantervekben, a tankönyvekben, az egyes pedagógusok terveiben, illetve ez a tártalm adott a vizsák megmeretesek követelményrendszereiben. E felfogás szerint a tartalom tenyeöl, adatokból, képzetekből, fogalmakból, összefüggésekből, törvényekből, elméletekből, jelenségek, rendszerek, algoritmusok leírásaiból és sokféle hasonló típusú tudáselemből, vagyis ismeretelzből áll.

A 2(zázd)"pedagógiájának fejlődése során azonban - s a gyökerek még messzebbre nyúlnak a neveléscörténeten - az oktatás tartalmának tartalma fokozatosan átalakult, bővült. A kérdés elemzői egyre inkább az oktatás tartalma alá tartozóként szerepeltették a késségeket a kés.ségeket.waz attttdöket, s a személyiség más, hasonló alkotóelemeit. Éifogás szerint az oktatás nem elsősorban vagy pontosabban nemcsak ismereteket, yformációkat ad, át

hanem komplexebb személységstruktúrákat a feleszt Ez a gondolkodásmód jelentős mértékben hatott a tantervelméletre s a tantervfejlesztés gyakorlatára. Különösen a század 50-es éveiben, a világban elindult nagy curriculum-reform során, illetve az azóta készült tantervek tartalmazznak olyan, tanulókkal szemben támasztható követelményeket, amelyek nem pusztán egy ismeretrendszer elemeinek, az egyszer információknak a birtoklását tartalmazzák, hanem bizonyos képességeket, készségeket, gondolkodásmódokat, magatartásmintákat, beállítódásokat, szokásokat is leírnak.

Nagy Sándor nagyon sok tanító és tanár didaktikai tanulmányait megha-

tározó mveien (1981, 1993) az ismeretek, a jártasságok, a készségek, a képességek és a magatartás kategóriáival írta le azokat a teljesítménytípusokat, amelyek mind az oktatás célrendszerét, mind tartalmát meghatározzák. (Lásd részletesen a VI. fejezetben.)

Említsük meg Robert M. Gagné és Leslie J. Briggs kategóriarendszerét is, amely a következő elemeket tartalmazza:

intellektuális készségek,
kognitív stratégiák,
verbális in formációk,
motorikus készségek,
attitdök. (Gagné-Briggs, 1987. 31.)

191

Nagy Józsefnek a NAT előkészítése során készített egyik, országos vitára szánt tanulmányában olvasbatunk olyan leírást, amely az oktatás tartalmával, de célrendszerével kapcsolatban is egy még részletesebb, még több elemre kiterjedő modellt nyújt. Ennek kategóriái:

az ismeretek,
a motívumok - szokások (magatartási, cselekvési szokások, szenvedélyek), szükségletek, beállítódások vagy attitdök, értékviszonyulások, eszmék, életprogramok,
az emóciók,
a képességek - értelmi (megismerési, tanulási, gondolkodási, kommunikációs) képességek, a döntési képesség, alkotóképesség, a szociális képességek rendszere, a speciális képességek,
a készségek (az egyszer rutinok és az összetett jártasságok). (Alapmveltségi Vizsgaközpont, 1994. 13-20.)

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

Fogalmazzunk egyszeren: a ma széles körben elterjedt pedagógiai felfogás az oktatás tartalmát elsősorban az ismeretek, a képességek és az attitdök kategóriáira bontja. Nem véletlen, hogy számtalan, fejlett országbeli iskolai tanterv a célok vagy a követelmények rendszerét - ha viszonylag egyszer struktúrát akar használni - éppen e kategóriák rendszerében írja le. E kategóriarendszerek közös gondolati magva, hogy elsősorban három fő alkotóelem-típust különítenek el valamilyen módon s valamilyen részletézettséggl: ázw in formációkat, a cselekvéshez szükséges elemeket, s valamifajta a f fektív tartalmakat.

Az itt idézett megfontolások csak az oktatás tartalmának felépítésével, az elemek kategorizálásával kapcsolatosak. A pedagógiának természetesen ezenkívül még számos kérdésre választ kell adnia. Ilyen az, hogy miért különböz a tanítás tartalma a történelem különböző korszakaiban, miért különböznek 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 kultúrakoncepció érvényesül az oktatás tartalmának kijelölése során, netán a domináns társadalmi csoportok hatása,

192

esetleg a pedagógus választása, a szülők akarata? 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 választ egy pedagógus, egy iskola, egy tantervszerző, egy tan-könyvíró, egy ideológus, egy oktatáspolitikus akkor, amikor a tanított tartalom kisebb vagy nagyobb elvontságú kérdéseiben dönt, illetve ilyen döntési folyamatokat befolyásol? Vajon az ismeretek-képességek-attitdök hármassal valóban megfelelő-e az oktatás tartalmának leírása során, milyen viszonyban

állnak egymással ezek a kategóriák?

Elemzésünk egyik kiindulópontja lesz, hogy valójában az oktatás tartalmának értelinezése sosem lehet egyértelmű. Ennek oka pedig az, hogy az oktatásban ténylegesen lejátszódó folyamatokat, a valóságos tanítást, azt a folyamatot, amelyben a tanulók sikeresen elsajátítanak valamit, számos tényező befolyásolhatja.

Ha a tantervekben leírtakat tekintenénk az oktatás tartalmának, akkor természetesen egy következetes definíciót alkothatnánk meg, ebben az esetben a tartalom vizsgálatának kérdése a tantervelmélet mint pedagógiai részdiszciplína fennhatósága alá tartozna. Ilyen választás esetén azonban az a hiányérzetünk támadhatna, hogy ezzel szinte egyáltalán nem jutottunk közel a valóságos, tantermi folyamatokhoz. A valóságban még az is előfordulhat, hogy a hivatalos tanterv szinte egyáltalán nem határozza meg a valódi tanulási folyamatokat, mást és másképpen tanulnak a tanulók, s más tényezőktől, nem a hivatalos tantervtől függ az, hogy végül is egy adott tantárgy tanulása során milyen eredményt produkálnak.

Tekinthetnénk az oktatás tartalmának a pedagógus konkrét folyamatra vonatkozó tervét, a helyi tantervet, a tanmenetet, a tematikus tervet, pontosabban az azokban meghatározott tartalmat, s ekkor az e fölött elhelyezkedő, "hivatalos" tanterv egy oktatási tartalmat befolyásoló tényezővé válik. Ebben az esetben a pedagógiai vizsgálat arra szorítkozhatna, hogy mi módon formálódik meg a pedagógus terve, mi határozza azt meg, milyen módszerekkel végzi a pedagógus a tartalom meghatározását, milyen elveket vesz számításba, milyen kritériumokat érvényesít. Ebben az esetben a pedagógiai tervezés kérdésköre alá tartozna a tartalom problémája. Ugyanakkor ebben az esetben is felvethető, hogy vajon sikerült-e a valóságos folyamatokat a vizsgálatás középpontjába állítani. Teljes joggal felvethető az a probléma, hogy a valóságos tanítási-tanulási folyamatokat egy sor egyéb körülmény is befolyásolja a pedagógus előre elkészített s bizonyos kívánalmaknak megfelelő tervén túl.

Létezik egy rejtett tanterv (Szabó, 1985), azoknak a folyamatoknak az összessége, amelyek ném tervezettek, jórészt nem is ismertek, amelyek bűvó

193
patakszeren érvényesülnek a tanítás-tanulás valóságos folyamataiban. Ilyenek a korlátvzó feltételek, a pedagógus előítéletei, a számításba nem vehető csoportfolyamatok, a társadalmi környezet hatásai stb. A rejtett tanterv hatása oly erős lehet, hogy a pedagógus eredeti szándékával ellentétes következményei lesznek a valóságos tanítási folyamatnak, az előzetes tervek minden nagyszersége ellenére. Vagyis akkor valahol a rejtett tantervben bújik meg a tartalom? A metakommunikáció finom mechanizmusai, a jelenségek, a csoportviszonyok egyéni tanulói értelmezései, a csoporttörténések rejtett üzenetei határozzák meg, hogy mit tanulnak meg a gyerekek?

Mi tehát az oktatás tartalma? A tantervben van? Vagy a pedagógus konkrét tervében? Netán a nehezen megragadható rejtett tantervben?

Bárhol keressük is a tartalmat, meghatározásának végső célja a hatékony tanulás. A tanulóban kialakuló, megváltozó konstrukciók rendszere, vagyis az ebben az értelemben vett oktatási tartalom mintegy a gyújtópontja minden oktatáspolitikai, alaptantervi, tantervi, tankönyvszerzői, tanári tervezési erőfeszítésnek, s minden rejtetten, bűvópatakszeren érvényesülő hatásnak is. Ebben a szemléletben (lásd A tanulás cím fejezetet) komplexebb módon foglalnazhatjuk meg a tartalom jellegét is, hiszen a kognitív struktúrák nem egyszerűen információk halmazai, hanem "igazi" struktúrák, tehát gazdag, kapcsolatokat formáló rendszerek, amelyeknek szerveződése létrehozza a tudás magasabb rétegeit, elsősorban a képességeket, készségeket, cselekvéseket, motívumokat, magatartást is. Ebben a szemléletben a tanítás eljárásai (módszerei, stratégiái) nem válnak el a tartalomtól, hiszen a tanulóban lejátszó folyamatokat képtelenek vagyunk 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 környezetben és milyen előzetes tudásháttérrel érvényesül. A konstruktivizmus ebben az értelemben tagadja bármiféle tanítási

tartalomnak a pedagógiai eljárásoktól való elválaszthatóságát, a közvetített tartalom és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységszerűen határozzák meg a tanulóban kialakuló konstrukciókat. (Bednar és mts., 1992.)

194

Az oktatás tartalmának alakulása a nevelés történetében

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 határozták meg a társadalmi folyamatok ezt a változást. Az oktatás társadalmi meghatározottságát elemző fejezetben bemutattuk, hogy a társadalmi folyamatok milyen mechanizmusokon keresztül határozzák meg adott körökben az iskolatípusokat, az iskolába járók körét, egyenlőtlenségeiket, vagyis milyen módon teszi a rendszer átörökíthetővé a mindenkori társadalmi viszonyrendszert. Ezen egyenlőtlenségi rendszer egyik, eleme a tanított tartalom is, amely a tanulási környezettel, a tanítás speciális és differenciált viszonyaival együtt meghatározza, hogy a gyerekek milyen tudást szerezhetnek, hogyan épülhetnek belső konstrukcióik. Ezen egyenlőtlenség elemzésére megfelelő elméleti keretet kínál a már korábban tárgyalt „alulról felfelé, illetve „felülről felfelé” épülő iskolarendszer fogalmát. (Vö.: Az oktatás társadalmi meghatározottságát elemző fejezet, illetve a részletes elemzés: Férge, 1976.)

Férge Zsuzsa, a társadalmi viszonyok újratermelésének, valamint a társadalmilag felhalmozott tudás továbbadásának szempontjait használva az emberiség számára adott tudáshalmazt a következő fő csoportokra különíti el:

„1. Társadalmi szempontból közömbös, nem releváns, elenyészelt tudás, amely a korábban használt és releváns tudáselemek elavulásával, a tudás egyes elemeinek egy adott társadalmi csoport számára irrelevánssá válásával, a növekvő információmennyiség által keltett „zörejek” (nem hasznosuló, de akaratlanul is megtanult ismeretek) elszármazásával jön létre.

2. Társadalmi szempontból „közvetített” tudás, amelynek Férge Zsuzsa három típusát különbözteti meg:

a) „Szakmai tudás, szaktudás, vagyis az a tudás, amelyet a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helynek megfelelő munkatevékenységben használnak fel az emberek, s amely tudás minőségileg is és mélységében is rendkívül differenciált.

b) „Étköznapi tudás, amely az egyes emberek hétköznapi életéhez szükséges, vagy a hétköznapi gyakorlati tudás (az ember és a természet közötti kapcsolatnak nem a munkamegosztás keretében zajló folyamatok során felhasznált tudás, a magánélet tárgyi feltételeihez kapcsolódó tudás), vagy a...n-berek között, érintkezéssel, a társadalmi viszonyok kezelésével kapcsolatos, a magánéleti körökben hasznosuló tudás kapcsolataival írható le.

195

c) „Ünnepnapiszerű” 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 illethetünk. (Férge, 1976. 15-25.)

A történelemben az iskolai tudásközvetítés egyenlőtlenségei elsősorban az itt megadott tudástípusok közvetítésének egyenlőtlenségeiként értelmezhetők. Az ókorban csak keveseket, a szabadok és azok közül is a társadalomban elfoglalt helyzetben lévőket gyermekeiket nevelő iskolákban az ünnepnapiszerű és a hétköznapi tudás elemei alkotják az oktatás tartalmát. Ugyanez érvényes a középkor egyetemére, illetve arra a felülről lefelé kiépülő iskolarendszere, amelyben az egyetem fokozatosan „maga alá szervezi” az alacsonyabb iskolatípusokat. A szakmai ismeretek, a szaktudás csak a későbbi korokban lesz az ezen iskolarendszerben átadott tudásanyag szerves része. Az alulról felfelé épülő iskolarendszerben kezdetben és sokáig csak a hétköznapi tudás átadásáig jutunk el.

A társadalom élete, a munkamegosztás követelményei az ókorban és a

középkorban még nem lépnek fel jelentős igényekkel a szakmai ismeretek átadásával kapcsolatban. A polgári fejlődés, a modern nagyipar kialakulása teremti meg az igényt a szakmai ismeretrendszerek iskolai keretekben, nagy tömeg számára történő átadására, illetve annak az egyre professzionalizálódó rétegnek a kinevelésére, amely a tőkés gazdaságban a magas szintű szakmai feladatokat hivatott ellátni. Az ünnepnapok tudás jelentősége ezekben a folyamatokban fokozatosan csökken, a szakmai tudásé fokozatosan nő. Ez igaz a társadalmi egyenlőtlenségek területére is, vagyis az egyenlőtlenségeket elsősorban az iskolarendszerben a szaktudáshoz való hozzájutás 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 egyoldalú közvetítése, az uralkodó tanulásfelfogás a tanulót passzívnak, befogadónak tételezi. A befogadói szemléletnek nem kell törődnie a befogadó milyenségével, csak a közvetített tartalom logikusságát, racionális építkezését, kívülről meghatározott és nem a befogadóban lévő feltételekhez viszonyított tanulhatóságát kell figyelembe vennie. Minden későbbi tanulásfelfogás, tanításelmélet kell hogy számoljon a befogadó milyenségével, mert valamilyen aktivitást feltételez a tanuló részéről, még

196

akkor is, ha ez az "aktivitás" csak az érzékszervek működésének. Ezen megfontolásokra épülő pedagógiáknak, a szemléltetett pedagógiájának, a reformpedagógiai elgondolásoknak vagy a modern tanuláselméletre alapuló elképzeléseknek (lásd részletesebben e kötet tanulmányról szóló fejezetét) már figyelembe kell venniük a gyermek szempontját is

Fontossá válik a tanuló befogadóképessége, . . . egyáltalán a fejlődés, annak lehetséges szakaszolása, fontosabb állomásainak megállapítása, valamint a pedagógiai eljárásoknak a fejlődés megszabta feltételekhez való igazítása. Az újkor, illetve a modern tudományosság kezdetén az oktatott tartalom formálásában egyre fontosabb szerepet kezd játszani a szemléletesség, a jelenségek, folyamatok érzékeltetése, párhuzamosan azzal, hogy - persze elsősorban a felülről lefelé építkező iskolarendszerben - a tudományosság" jelentősége is . . . nő. A 18-19. századi pedagógiák tehát elsősorban azzal veszik figyelembe a gyermek szempontját az oktatás tartalmának kijelölése során, hogy igyekeznek igazodni a kiforró, pozitív ismeretelméleti gondolkodáshoz, amely a megismerésben az empiriára alapozott, induktív logikájú és természetesen a társadalmilag egyre elfogadottabb tudományosságot preferáló elsajátítási folyamatokra helyezi a hangsúlyt. A gyermek szempontját akkor érvényesítjük a leginkább, ha az oktatás tartalmát az újkor tudományosság alapjaira helyezzük, ha mintegy reprodukáljuk a tanításban mindazt, ami a tudományban is zajlott és zajlik.

Ez a gondolkodásmód természetesen nem azonnal és nem teljes mértékben kap elsőbbséget, az iskolarendszerek alsóbb fokain lényegesen kisebb a hatása, mint az egyetemeken, valamint az elit középiskolai intézményrendszerben. E folyamat része az a harc, amelyet a neveléstörténet nagyjai a természettudományos ismeretek iskolai legitímálásáért folytatnak, amely a tanítási tartalom szekularizálásáért (egyházi tanoktól való függetlenítéséért, világi jellegvé tételéért) zajlik. A tudományosság "gyoelme" a kiépült iskolarendszerek egészében, így az alsóbb iskolafokokon is . . . csak a huszadik század közelettől elmuló folyamatok eredménye lesz. Ekkor válik elfogadottá a fejlett országokban, de a fejlődő országokban és az átközi szocialista országokban is, hogy az oktatás tartalma meghatározásában az iskolázás minden szintjén a tudomány meghatározó szerepet kell játszania. Ez az elv az 50-es évek végén az Egyesült Államokból kimuló, de egy évtized alatt az egész világon végigsöprő curriculumreform alapfelfogata lesz, s megszületnek azok a tudományközpontú, tantervi rendszerek, amelyek az egész tanított, iskolai tartalmat a diszciplínák rendszerére építik. (Nahalka, 1993.)

Talán furcsa lehet, hogy a tudományosság szempontját éppen a gyermek szempontja érvényesítésénél említjük, hiszen a tudomány értékrendjének, tartalmának és működésének érvényesítése az oktató tartalom, valamint a pedagógiai eljárásokban éppen hogy társadalmi jelleg hatásnak, elvárásnak

197 látszik, s talán kevésbé a gyermek szempontja érvényesítésének. Természetesen igaz, hogy a modern társadalmak egyre nagyobb igényeket támasztanak az oktatási tartalommal szemben, ezért itt nyilván egy társadalmi szemponttal is számolunk. Annyira azonban az a pozitívista szemlélet, amely uralta a tudomány folyamatainak értelmezését, egyben meghatározta a gyermek elvárásait, a tanulásfelfogást is, elsősorban annak indukált logikáját és empirikus jellegét. A tudomány-központság tehát nemcsak a modernizáció társadalmi hatásaként értelmezhető, hanem a gyermek, a gyermeki megismerés sajátos szemléletének is.

A huszadik század ugyanakkor a gyermek szempontjának figyelmesebb területén egészen új megfontolásokat is hozott. Itt először a reformpedagógiai mozgalmakról és az azokból kinövő sokféle pedagógiai rendszerről kell szólnunk. Ezekben a gondolkodási rendszerekben az oktatás tartalma jelentős mértékben relativizálódik. A gyermek szempontja úgy válik fontos kérdéssé, hogy a pedagógiai folyamatok tervezésében, kivitelezésében és értékelésében a gyermeki személyiség, a meglévő adottságok és képességek, a gyermeki szükségletek, érdeklődés és motiváció válik meghatározóvá. A nevelés eredménye a fejlődő, autonóm személyiség, s ebben döntően a tudástartalomtól elszakíthatónak vélt képességek, attitűdök, érzelmek játszzák a fő szerepeket. A tanított ismeretek halmaza - szélsőségesen fogalmazva - szükséges rosszá válik, amelyre a gyermek számára a legkevesebb szükséges. A reformpedagógiai vagy hasonló elveket valló irányzatok "tantervellenesség" közismert. Ezek a pedagógiai rendszerek a rögzített tananyag megköveteltségeit túl merevnek tartják, ez a kötöttség nem teszi lehetővé a gyerekek eltérő igényeihez, adottságaihoz, különböző motiválhatóságához való igazodást. A reformpedagógiák egész rendszerét a gyermeki önállóság-és...:a....diffrenciálás szükségessége hata a huszadik század utolsó harmada azonban újabb fordulatot hozott az egész pedagógia fejlődésében, s ezen belül az oktatás tartalmának kijelölése kérdéseiben is. Részben a pozitívista tudomány szemlélet és megismerés-felfogás mély válsága, részben a modern kognitív tudományok színre lépése következtében új utak alakulnak ki a pedagógiában is a tanulási folyamatok s ezzel összefüggésben a tanításelméletek terén (részletesebben lásd az V. fejezetben).

A különböző, "kognitív indíttatású" pedagógiai elképzelések... ezek között is elsősorban a 90-es évekre meghatározóvá váló konstruktív pedagógia, a mintegy "visszaadják a tudást" elvűekben az iskolákban a tanulás, a szervezett, rendszertanulást... az értelmezés lesz a tanulás legfőbb kérdése, s ennek eredményeképpen újra fontos kérdéssé válik a "tananyag", pontosabban az oktatás tartalma, amelynek értelmezésében a

198 megközelítésben a tudományok... feladatok, b. ca, lpet gbz a reformpedagógiai elképzelésekhez képest pedig sokkal egyszerűbb és komplexebb, a tanulás, a tanulás feladatokban az emberi megismerés alapvető tényezői a már birtokolt, modulárisan építkező, tudásterület-specifikus információfeldolgozó rendszerek, amelyek valójában egy adott tudásterületen a már elsajátított ismeretek rendszerbe szervezett együttesét jelentik. Ez a tudáskoncept... tantervellenesség, tantervellenesség... integrált tanterv... fogalmába. az istenre... et, a képesség, a tanulás, s valójában mindenfajta, emberi teljesítményt lehetővé tevő, moduláló, átszínező belső, mentális tartalmat. A képességek ebben a felfogásban nem alkotnak elkülönült rendszert, a tudásterület-specifikus információfeldolgozó apparátusok sajátos minőségét, cselekvésre való alkalmasságát, problémamegoldásban való teljesítőképeségét jelentik. Ez a pedagógia számára azt jelenti, hogy meg kell találnia annak a módját, hogy az is-

meretek kialakítását és a képességfejlesztést "ne játssza ki egymás ellen próbálja meg gyakorlati cselekvési módjait úgy kialakítani, hogy a képességek fejlesztése a hatékony, gazdag tartalmú, gazdag struktúrát formáló, értelmes tanulással elsajátított ismereteken, tudásterület-specifikus rendszereken alapuljon.

Vagyis "a tudást vissza kell helyezni jogaiha"! Természetesen ez a tudás nem hasonlítá" "f"órinállisan elsajátított, bemagolt, rendszert nem alkotó, nehezen előhívható és nehezen mozgósítható ismerethalmazokhoz. A túlterhelés, a gyerekek fejének "teletömése" fölösleges ismeretekkel azért probléma, mert az elsajátítás nem értelmes tanulással, nem a mélyen birtokolt struktúrákhoz való "lehorgonyzással" történik. Megfogalmazzuk azt az optimista vélekedést, hogy amennyiben sikerül kiépíteni az értelmes tanulás feltételeit a tanulók döntő többsége. számára, akkor nagy tömegek lesznek képesek a mai-nál sokkal magasabb szintűveltséget elsajátítani úgy, hogy ez a tanulás nem túlterhelés lesz, hanem örömmel végzett, motivált tevékenység. Végül is a modern tanulásfelfogások úgy járultak hozzá a gyermekköz-pontúság érvényesítéséhez, hogy kialakították és megvalcsísították azt, hogy az elsajátítási folyamat a tanuló belső világától függjön, az előzetes tudásra alapozódjék, s ezzel totálisan a gyermektől függővé tették az elsajátítható, elsajátítandó tartalmat.

199

Az oktatás tartalmának "forrásvidékei" s e források felhasználásának" kritériumai

"

Az oktatás mindazon tényezői, amelyek aktív, tudatos szerepet játszanak az oktatás tartalmának kijelölésében, legyenek ők oktatáspolitikusok, pedagógiai szakemberek, tantervírók, tankönyvszerzők, illetve a gyakorlati pedagógiai feladatokat végző tanárok és tanítók, mindannyian különböző forrásokat használnak fel akkor, amikor kijelölik munkájuk tartalmát. A pedagógiai cél-képzés forrása it R. W Tyler (1977), csoportosította a pedagógiai szakmában réndkífvül szélés körben elfogadott módon, mégjelölve a tanulók szükségleteit, igényeit, érdeklődését, a fejlődéslélektan által megfogalmazott kívánalmakat, a tanítás konkrét társadalmi közegének elvárásrendszerét, a tudományt és

az adott társadalom legáltalánosabb elvárásait.

Mi most ezt a rendszert az oktatási tartalom kijelölése forrásainak leírására fogjuk használni, nem eltávolodva ezzel Tyler eredeti intencióitól, hiszen a célok, valamint a tartalmak kijelölése egymással réndkífvül szoros kapcsolatban álló folyamatok. A Tyler-féle rendszerben a fenti öt tényezőből valójában csak három jelenik meg forrásként, mégpedig a tanuló szükségletei, a konkrét társadalom igényei és a szaktudomány anyaga, a másik kettőt Tyler szerő"-ként írja le, vagyis olyan tényezőkként, amelyek a forrásokból származó oktatási tartalom válogatását, szerését végzik el. Ez a leírás fontos összefüggéseket ragad meg az itt általunk is vizsgált jelenségvilágból, még akkor is, ha egy sor probléma is felvethető vele kapcsolatban. Mindenekelőtt a fent leírt tényezők egyáltalán nem függetlenek egymástól. hogy a tanulókbari, az iskola konkrét társadalmi közegében milyen igények fogalmazódnak meg a tanítás tartalmával kapcsolatban, az egyáltalán nem független az általános társadalmi elvárásoktól, például a konkrét gazdasági vagy politikai helyzet közvetítette igényektől, 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 te-

"

kinthetjük a többitől teljesen független ágensnek. Az állítólagosan a tudományból vagy a neveléslélektanból következő elvárások pedig gyakran manipuláltak lehetnek, a tudomány (s ezen belül a fejlődés- és neveléslélektan) eredményeinek válogatott, interpretált közvetítésével nagyon is konkrét törekvéseket lehet szolgálni (elég csak bizonyos ideológiák feltétlenül szükséges, tanítandó" voltának elfogadtatási törekvéseire gondolni). A "források" és a

szörök" meigött valójában konkrét társadalmi csoportok törekvései, azok
200

ideologikus képe áll, s nem mindig könny megállapítani, hogy az oktatás tartalmát adott helyen, adott időszakban meghatározó folyamatok éppen mely társadalmi csoportok hatásainak következményei. Iatásgyakorló . ortok a politikai szervezetek, bizonyos ideológiák képviselő, szülők, a döntésozó és végrehajtó bürokracia, a pedagógusok mint sajátos szakmai c,porz....a tudomány emberei (s nem elvontan a tudomány), a különböző szakmai és tudományos csoportosulásokat alkotó pedagógiai szakemberek, s még talán a gyerekek i. Ha az itt jelzett bonyolult kapcsolatrendszerrel és a hatásgyakorló csoportok oktatási tartalom meghatározásában játszott szerepéről nem feledkezünk meg, akkor Tyler rendszerét a leírás, az elemzés szintjén jól asználhatjuk. Ezt tesszük mi is, azonban az eredetihez képest fordított sorrendben. Ennek oka nem az, hogy normatív módon, valamifajta egyetlen ideológiából s annak a társadalmi igényekről kialakult elképzeléseiből szeretnénk levezetni minden tényező mködését. Azért indulunk ki a legáltalánosabb társadalmi igényekből, mert az egyes tényezők alkotta bonyolult rendszerben mégiscsak a teljes társadalom a "színtér", a befoglaló "terep" minden más tényező mködése szempontjából. Leírásunknak ugyanakkor mégis csak van némi köze a normativitáshoz, ugyanis a következőkben nagyobb súlyt fektetünk azon kritériumok leírására, amelyeket a tartalom kijelölésével "hivatásosan" foglalkozóknak, például tantervíróknak, tankönyvszerzőknek vagy a pedagógusoknak figyelembe kell venniük.

A társadalom igényeinek figyelembevétele az oktatás tartalmának meghatározásábn

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 a szemlélet és gyakorlat, amely a társadalom legkülönbözőbb kisebbségeinek is autonómiát biztosítana a saját iskolai folyamataik meghatározásában, a tartalom kijelölésében (lásd az oktatás társadalmi meghatározottságáról szóló fejezetnek azt a részét, amely e meghatározottság elemzésének különböző szemléletmódjait, paradigmáit tárgyalja). A fejlett országokra jellemző és ma neuralkodónak tekemtheto felfogás és gyakorlat a középosztály értékrendjét (sazonélü is, izonyos ertekrendeket, mint a férfiak, az egyik nemzetiség, vaTás rtéésjét, abszoTutizál;a .é. tektz megtá:ozonak az oktatás tartalmakijelölésében.

201

A társadalmi folyamatok oktatási tartalmat meghatározó mechanizmusainak elemzése során fontos megemlítenünk az in formációrobbanás hatását. Maga a fogalom azt jelzi, hogy napjainkra a tuásrénzér ményiségének exponenciális növekedése egy emberöltőnél jóval rövidebb idő alatt is érzékelhető, ezért nemcsak a tudósok számára, hanem a széles közvélemény számára is felismerhető. Már az ókorban sem birtokolhatta senki az emberiség által felhalmozott tudás egészét, ebben a tekintetben tehát nem beszélhetünk minőségi változásról. Az iskola feladata mar régóta az, hogy válogasson ebből a mérhetetlenül nagy k ncsbőI. Ennek a válogatásriák a szempontrendszere

alternatívái, különböződ lehetőségei, végrehajtóinak kijelölése, technikája és a módosító társadalmi folyamatok jelentenek igazán izgalmas kérdéseket. Az információrobbanás folyamata párhuzamosan halad" a muka v.etekig". "p-kozott megosztásával, azzal, hogy az emberek a munkamegosztás keretében egyre speciálizáltabb feladatokat látnak el, s tevékenységük tudásszükséglete a termelési, gazdasági, társadalmi folyamatok egyre szkebb szeletét öleli át. Egyes pedagógiai elképzelésekben megkülönböztetik a tartalomtudás és az eszköztudás fogalmát. (Kádárné, 1978.) A tartalomtudás - egyszeren fogaahnazva - a birtokolt információk rendszere a tudatunkban, az eszköztudás

viszont az a tudás, amelynek segítségével újabb tartalomtudasokat tudunk megszerezni, s amely segít abban, hogy a tartalomtudas elemeit felhasználhassuk a mindennapi életben. Tartalomtudas egy vers ismerete vagy a másodfokú egyenlet megoldóképletének ismerete. Eszköztudas a verzelemzés vagy olyan problémák megoldani tudása, amelyek másodfokú egyenletekhez vezetnek.

A korszer tanuláselképzések szerint ez a fogalompár megragad valamilyen fontos összefüggést a birtokolható tudással kapcsolatban, de használata egyben problematikus is. Problematikus a fogalomalkotás, mert az újabb kelet felfogások szerint az eszköztudas elemei is tartalomtudasok. Mint már sokszor jeleztük, a korszer tanuláselképzések nem építenek be elméleti rendszerükbe általános képességeket, márpedig az eszköztudas eredeti értelmezésében valami ilyesmit jelentene. Ugyanakkor a különböző tartalomtudasok valóban megkülönböztethetők egymástól abból a szempontból, hogy mennyire alkalmasak eszközi funkciók ellátására, s mennyire nem. A jól szervezett, gazdagon struktúrált, nagy tömeg tudás eszköztudásként funkcionál. Ilyen szerepet játszik a metakognitív tudás is, vagyis az a tartalomtudas, amely saját elmemködéseinkkel, gondolkodási folyamatainkkal kapcsolatos, amely tehát saját mentális folyamatainkra vonatkozó konstrukciók segítségével vehet részt a gondolkodás, a problémamegoldás, a tanulás folyamataiban. Vannak olyan tudásrendszerek (mint például az írni, olvasni tudás), amelyek nagyon sokféle tapasztalat feldolgozására alkalmasak, s egymástól akár telje-

202
sen eltérő területeken használhatjuk őket feladataink megoldása során, vagyis meglehetősen általános hatókör tartalomtudasok.

Az oktatási rendszerek fejlődésének történelmi lépték folyamatai éppen azt demönstrálják, hogy az ebiség egyrészt egyrészt "birtkol egyre na Mgyobb szeletet az "eszközi funkcióval rendelkező tartalomtudásból" (az írásttl, an,, ag aranyanak jelentős csökkenése, a "jelek közkinccsé tétele", vagyis a tudás hozzáférhetőségében, ott is az egyes emberek tudásában bekövetkezett fejlődés, a több nyelv ismerete nagy tömegben, a számítastechnika mind több ember áitái mgismerése és felhasználni tudása st.) Kétségtelen tény, hogy a ma embere sokkal átfogóbb, időben és térben sokkal nágyob6 terü a téket eloeő tucassal rendelkezik, mint a rége6bi korok emberei. inez azt jelenti a pedagógia számára, hogy mindig azokat a főbb tudáselemeket klh; iiekerésnie, amelyek képesek a legáltalánosabb körben az emberi tevékenységekben eszközi funkciót ellátni. Nemcsak egyszeren több tudást kell átadni a felriövekvő generációkriak, hanem az emberiség tudáskinccsének olyan vázát, olyan, belső rendszert is alkotó részeit, amelyek lehetővé teszik - mint a könnyszerkezetes építés esetén a vastraverzek, a betonoszlopok - bármelyik részlet bármikor történő kitöltését. Ebben az értelemben az iskola az, egész életen át tartó tanulás, a permanens képzés, nevelés előkészítője. Látjü tehát, hogy az oktatás tartalmának kijelölése során többféle társadalmi meghatározó tényező figyelembevételre indokolt. A tantervírónak, a tankönyvszerzőnek vagy a pedagógusnak figyelembe kell vennie azokat a tárgabb, hosszabb távon ható társadalmi folyamatokat, amelyek jelentős hatást gyakorolnak a tartalom meghatározására. Láttuk, hogy ...s.öztudas struktúrlkvto Szerepe, miatt lotrbe lltandó. Az egész életen át tartó mvelcide5 igényeinek meghatározóknak kell lenniük a tartalom meghatározása során. Figyelembe kell venni az információrobbanást, azt, hogy ismeretek viszonylag gyorsan elavulnak s gyakran eserélödnék. A társadalomnak elsősorban arra van szükségéoa fiatalok stabil! lol szervezett alapmuveltséggel rendelkezenek, s ez a, tu as tovább építhető, könnyen kiegészíthető és megújítható (ye n.

Minden konkrét társadalmi szituációban viszonylag könnyen kijelölhetők a mveltségeknek, a társadalmi tudásrendszernek olyan elemei, amelyek az adott helyzetben különösen fontosak, amelyek valamilyen "kihívás" megfogalmazását jelentik. A második évezred végén - s e kötet írásakor bizton állítható, hogy ez így lesz még a következő évezred első évtizedeiben is - ezek a kihívások" az emberiség nagy kérdéseivel, elsősorban a globalizálódás fo-

lyamataival, az ember ökológiai felelősségének kérdéseivel, az emberi társadalmak belső átalakulási folyamataival, a technikának és a tudománynak a társadalomban játszott szerepével, az információs társadalom formálódásával
203

kapcsolatosak. Látni kell, hogy ezek a kihívások már ma is fozmálják az oktatás tartalmát, nevelési részterületek formálódnak körülöttük (technikai, informátikai, környezeti nevelés stb.), tantárgyak jönnek létre, amelyek ezekre épülnék (informatika, környezetvédelem, társadalomismeret stb.), s helyet kivetelnek a hagyományos tantárgyak tanterveiben is. Ezek a problémák, kihívások már egyáltalán nem közelíthetők meg a hagyományosaiib, elsősorban diszciplinorientált, szemléltetővel. Az általuk generált oktatási tartalmakat nem tudjuk hozzárendelni egyetlen tudományhoz, az sem igaz, hogy e témák tárgyalhatók szigorúan tudományos ismeretanyagok segítségével. Komplex, keresztntantervi tartalmak ezek, amelyek szinte követelik a hagyományos tantervi, tantárgy megoldások átalakítását. Először általában csak a tanórai foglalkozásokon kívül, elsősorban szabadidős tevékenységekben, szakköri típusú oktatásszervezési formákban kapnak helyet, s csak azután, fokozatosan kerülnek be a "hivatalos oktatás hivatalos formáiba".

Az oktatás tartalmának kijelölése során vajon hogyan kell figyelembe venni a társadalmi hatásokat? Az e feladattal foglalkozóknak (tantervíróknak, tankönyvszerzőknek, pedagógusoknak) figyelemmel kell kísérniük, s ha szükséges, akkor alkalmas eszközökkel vizsgálniuk is kell a munkájukat befolyásoló társadalmi folyamatokat. Például a következő tantervfejlesztésnek természetes része a fejlesztés szempontjából releváns társadalmi folyamatok elemzése, kutatása, e feladatra hozzáértő szakemberek bevonása. E munka során felhasználhatók természetesen a szociológia, a politológia, a közgazdaságtudomány és más diszciplínák eredményei, de adott esetben szükség lehet önálló vizsgálatok elvégzésére is, például a társadalmi igényekről alkotott vélekedések kutatására, dokumentumok, hírforrások (például újságcikkek, tanulmányok) tartalomelemzésére, egy konkrét társadalmi szituáció különböző intenzív eszközökkel történő megismerésére (kérdőíves, interjúkutatások) stb. A következő fejlesztési folyamatnak elengedhetetlen része a fejlesztés produktumainak gyakorlatban történő kipróbálása s a kipróbálás eredményeinek visszajelzése. Ez a visszajelzés a fejlesztés társadalmi igényeknek való megfeleléséről is tájékoztathat.

Az oktatás tartalma és a tudományok anyaga, tudomány és oktatás kapcsolata

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 "ünnepnap" tudás átadását határozta-e meg, vagy már a szakmai tudás kijelölése volt-e a feladata. Más volt aszerint is,
204

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. Mindenesetre valószínűleg alig akadna olyan ember, aki kétségbe vonná, hogy a mindenkori iskola és a mindenkori tudomány között az emberiség történetében nagyon szoros szálak fűződtek.

Természetesen a tudomány nem teljes ismeretanyagával vesz 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. Lapos igazság, hogy a tudományos felismerések bizonyos válogatás után s bizonyos várakozási idővel kerülnek be az iskolai tananyagba, s hogy minél magasabb szint oktatásról van szó, annál kisebb ez a várakozási idő. Iúzonyára érdekes neveléstörténeti vizsgálatokat lehet folytatni azzal kapcsolatban, hogy a tudomány eredményei az emberiség történetében milyen gyorsan váltak tananyaggá a különböző korszakokban s a különböző iskolafokokon. Van azonban ennél érdekesebb és fontosabb kérdés is, nevezetesen az, hogy y.....tudárlépet közvetít az iskola.

Az oktatásban közvetített tudományképet a mai iskolai tantárgyakban

még mindig a pozitivizmus tudományszemlélete határozza meg. Az egyes tárgyak - természetesen jellegükből fakadóan különböző hangsúlyt helyezve a kérdésre - változatlanul közvetítik azt a szemléletet, hogy a tudomány folyamatai az empirikus módszerekkel összegyjtött részismeretek- halmozásaként, majd ezek általánosításaként, az elvontság magasabb szintjén álló ismeretek- rendszerek induktív úton történő létrehozásaként értelmezhetők. A korszer tudományelméleti elkezeléselc szerint ez a kép nem megfelelő módon írja le a tudomány fejlődését, nem jól alkalmazható tudománytörténeti tények sokaságának elemzése során, nem képes számot adni a korszer kutatói tevékenység egyes elemeiről és azok összekapcsolódásairól. A tudomány folyamatai inkább elméletvezéreltnek látszanak, az átfogó elméletek, gondolatkezelések - Thomas Kuhn kifejezésével élve a paradigmák, - leírják meg egy-egy diszciplínák működését, az empiria elsősorban a paradigmák gyakorlati, empirikusan vizsgálható következményeinek ellenőrzésére szolgál. Az oktatási folyamatokban közvetített tudománykép más szempontokból is torzra tekinthető. Az oktatás nem képes a tudományt valóságos társadalmi folyamatként bemutatni. Az oktatás egy "éteri" tudomány képét közvetíti, mert nem vesz tudomást arról, hogy ennek az emberi tevékenységrendszernek a feltételei a társadalomban jönnek létre, hogy a társadalom folyamatai erősen befolyásolják a megfogalmazódó kutatási kérdéseket, hogy a társadalom használja a tudomány eredményeit. A tudománykép zavarai eredményezik még a modern társadalmakban is azt, 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 várhatja fel kellő ismerettel a felnövekvő generációkat az ilyen hatásokkal szemben, s ez csak kisebb részben tudható be annak, hogy hiányos ismeretekkel rendelkezünk, nagyobb-részen inkább annak tulajdonítható, hogy az általunk brtokolt tudománykép nem megfelelő.

Az előző pontban láttuk, hogy az oktatás tartalma kijelölésében kívülül jelexxcsége van a struktúraalkotó elemek, az értelmező rendszerek kiválasztásának. E folyamatban a tudomány is jelenxős segxr";t i-
Y

sn rendelkezésre boesátja; mintegy felk,ttalía saat paradymait, értelmezési kereteit,-, A tudományos ismereteknek az oktatás tartalmában történő megjelenítése során nem is az a döntő kérdés, hogy az új és új ismeretmorzsák, felfedezések hogyan kerülhetnek be az iskolai tananyagba, hanem elsősorban az, hogy a tudomány által használt paradigmák közül melyek járulhatnak hozzá leginkább az oktatás tartalmának a korszersítéséhez. A tudomány ulabb felismerései nagyon gyakran nem is lehetnek részei az iskolai tananyagnak ariel -kül, hogy ne tanítanánk meg az új gondolkodásmódot, az új értelmzési keretet. Kvantumfizikai ismeretrendszer nem adhatunk át a kvantumfizika paradigmájának indokolt mélység megtanítása nélkül. A generatív grammatika elemei nem taníthatók a hagyományos nyelvtanítás elméleti keretei között. Ugyanakkor a tudományos paradigmák "tanítása" nem olyan egyszer feladat, mint azt korábbi pedagógiák elképzélték. A gyerekek már a tanulás elején hordoznak magukban értelmezési kereteket, új tudóüiáiiycis elméletek, paradigmák elsajátíttatása csakis az új konstrukciók konceptuális váltások keretében történő létrehozásával alakíthatók ki (lásd "A tanulás" cím fejezetet). Éppen ezért tantárgyanként nagyon alapos megfontolások részévé kell tenni azt a kérdést, hogy a tanulóknak adott problémakör megismerése során milyen konceptuális váltásokon kell keresztülmenniük, a kialakítandó konstrukcióknak mennyire kell megfelelniük a tudomány történetében is létező elméleti rendszereknek, s mely paradigmák szerepeltetése nem szükséges. Tudomány és oktatás kapcsolatának sajátos jelensége az, mikor a tudomány, a tantárgyhoz köthető diszciplína mintegy "elhatalmasodik" a tantárgy felett, vagyis a tanítás egyértelmen s egyoldalúan tudománye, ttri, kussá válik. Az ilyen oktatás a tantárgyat a megfelelő tudomány leképezésének tekinti, egyértelmen és kizárólagos módon az adott diszciplína anyagára, az ide tartozó tudósi képességekre és gondolkodásmódra, a tudósok által képviselt atti-

tdökre épül. Szélsőségesen fogalmazva: az ilyen magyar tantárgy kis irodalomtudósokat, az ilyen fizika tantárgy kis fizikusokat, az ilyen biológia kis biológusokat akar nevelni minden gyermekből. A hazai pedagógiai fejlődésre jellemző, hogy a huszadik század 50-es, mai 0 euibe évényesülc, . itt t yalt..tendencia nálunk is kialakult, de a későbbiekben meg is maradt, nem következett be az a folyamat, amely a világ Igtországa-206

ak kialakulásához, majd még később,

Magyarországon az egyoldalú tudományéentriCüsság cs nagyon lassan oldódik, s e könyv írásakor (a 90-es évek végén) még meghatározónak tekinthető. Pedig a pedagógia elméletében, a tantervelméletben, a tantervfejlesztés és a tantervértékelés szakirodalmában hazánkban is jól ismert volt a változtatás iránti igény már a 60-as évektől (elég itt csak Faludi Szilárd munkásságára hivatkozni, például 1970, 1988). A túlzott, sőt egyoldalú tudománycentrikus-ság természetesen magának a tudománynak, illetve a gyerekek tudományhoz való viszonya fejlesztésének is sokat árt. A.zi.nd ".megQztott ranagcc,j. . . szíCHa.el,ck.aa, elsősorban azért, mert a tudományt nem valódi társadalmi szerepében mutatják be, a bonyolult társadalmi kapcsolatrendszerek szövedékéből kiszakítják, abszolutizálják jelentőségét.

Mit és hogyan vegyünk figyelembe tehát a tudomány szempontjának érvényesítése során, ha tantervíróként, tankönyvszerzőként vagy pedagógusként kell oktatási tartalom meghatározásával foglalkoznunk? Láthattuk, hogy természetesen a tudomány igen fontos szerepet játszik az oktatás tartalmának meghatározásában, s ezt egyetlen gyakorlati szakember sem hagyhatja figyelmen kívül. Azt is láttuk, hogy a tanterveknek, a tankönyveknek, a gyakorlati pedagógiai munka elemeinek a tudomány valóságos társadalmi beágyazottságának megfelelően kell tükrözniük e fontos emberi tevékenységrendszer szerepét. Elsősorban aa tudomány aJ.t.al...sz.olgáltatott azon átfogó konceptuális rendszerétCre érdemes az oktatás tartalmának kijelölése során fordítani a fi-éjmet, amelyek az oktatás Tcönceptuali-s kérteit is meghatározzák, fontos-acká válnak tehát a tudományok átfogó fogalmai, fogalomrendszerei és összefüggései. lz vkttsnk mmdzekeken. kmul mindig, törekednie kell arra, hpgy lehetőleg a legújabb ismeretek is helyet kapjanak az otatasan A konkrét esetek természetesen nagyon különbözők lehetnek (nagyon nehezen tanítható területek, ezoterikus problémák, iskolában nem interpretálható módszerek stb.), de azt a helyzetet mindenképpen el kell kerülni, hogy mondjuk a huszadik század végén legyen o(yan tantárgy, amely nem vagy alig tartalmaz huszadik századi tudományos eredményeket.

A gyakorlatban ezeknek az elveknek az érvényesítésére többféle mód is kínálkozik. Indokolt akár a tantervfejlesztésben, akár a hétköznapi, pedagógiai munka tervezése során a tárgyalat területek fogalmi analízisét elvégezni, ahogyan azt a tudományos diszciplínák szinte felkínálják. Ez természetesen azt is igényli, hogy eldöntsük, mely tudományos látásmód, elképzelés, paradigma alapjai szerint folytatjuk az oktatómunkát. Gyakori, hogy választani kell különböző, egymásnak ellentmondó elképzelések között, még akkor is, ha gyakran előfordul, hogy az oktatás tartalmának meghatározása során többféle paradigmát is szerepeltetni kell. Indokolt lehet a terület tudományos

207

szakemberei véleményének kikérése, ez is történhet többféle formában (fejlesztő munkába, tantervértékelésbe való bevonás, komplex fejlesztő team kialakítása, interjúk készítése, véleményeztetés, lektoráltatás stb.). Kiváló példája a tudomány közoktatás fejlesztési folyamatokba való bekapcsolódásának a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási lüzottságának részvétele a 70-es évek elején-közepén az új tantervi rendszer kialakításában. Az egyes szakterületek neves hazai tudósai foglalták össze elképzeléseiket az egyes tantárgyak, képzési területek kívánatos, a jövő igényeit kielégítő mveltségtartalmáról, sőt, az iskolai nevelés, oktatás egészéről. A munka jelentősen hozzájárult az 1978-ban megjelent új általános iskolai és gimnáziumi tantervek kialakításához. A tapasztalatok szerint rendkívül hasznos az adott

tudomány történetének áttekintése a munkálatok során, ennek nemcsak a tudományos mondanivaló tisztázásában lehet nagy jelentősége, hanem a gyerekek kognitív fejlődési folyamatainak felvázolásában is, mert egyre biztosabban állítjuk az újabb kutatások fényében, hogy a gyerekek egy-egy tudásterület-specifikus kognitív rendszerének fejlődése nagyon sok hasonlóságot mutat a tudományos paradigmák fejlődési folyamataival (lásd e kötet tanulásról szóló részét). A gyakorlatban akár a fejlesztő munka, akár a hétköznapi pedagógiai tevékenység tervezése során rendkívül hasznos lehet a releváns tudományos folyóiratok legfrissebb számainak áttekintése, a legújabb kézikönyvek által mutatott főbb tudományfejlődési irányok azonosítása, olyan dokumentumok elemzése, amelyek a tudományos fejlődéssel kapcsolatban tartalmazznak információkat. Ugyanígy nagyon fontos feladat az illető tudomány hétköznapi alkalmazására vonatkozó ismeretek és legújabb fejlemények összegyjtése, felhasználva a napisajtót, a híradásokat. Sokszor egy-egy aktuális, a közvéleményt is erősen foglalkoztató tudományos kérdés akár át is alakíthatja a tanított tartalom egy részét (például számos biológiai és egészségnevelési programban volt ilyen hatása az AIDS megjelenésének). 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 mennyiség ismeretet, készséget, attitűdöt sajátítanak el annak érdekében, hogy a mindenrapi: Isten - és nem a társadalmi munkamegosztásban - szerepet játszó feladataikat el tudják látni, kezelni tudják társadalmi kapcsolatrendszereiket, gyakorlati módokkal is megteremtsék életfeltételeiket. Mind a szakmai tudás átadásában, mind a hétköznapi ismeretrendszerek formálásában az iskola egy;taabb szerepé jászik; s jelentős fniikciókat vesz át a esaládól. Példaként talán elég 208

említenünk a kommunikációs képességek fejlesztését, az állampolgári magatartás kialakítását, a környezethez való félelős viszony formálását, a kisebbségekkel, a másságra szembeni elfogadás attitűdjének alakítását, az egészségneveést.

Megfigyelhetjük, hogy az általános képzés ideje nő, és egyre élesebben válik el a szakképzés intézményesített formáitól. Az általános képzést szolgáló oktatási tartalmak pedig egyre nagyobb körben ölelik fel a hétköznapi tudás és az ünnepnapis tudás elemeit. Ugyanakkor - s ezt is említettük már többször - a felülről lefelé építkezés logikája jelentős mértékben torzíthatja is e tendencia érvényesülését, az általános képzés vége felé a fiatalok egyre inkább a továbbtanulási siker reményében a felsőoktatás már erősen szakmai értékrendje szerinti tartalmakkal foglalkoznak. Sőt, valójában a teljes köépiskolázás oktatási tartalmára ranyomla belyegét ez a tendepcia, s ennek lesz az a következménye, hogy válogatás nélkül mindenki olyan tudást kell hogy elsajátítson minden egyes tantárgyban (vagy legalábbis azokban, amelyekben felvételi van), amely a sikeres továbbtanuláshoz kell, de nem feltétlenül lenne helye minden elemnek az általános képzésben (ezt a jelenséget az egyoldalú tudomány-központúság fogalmával jellemeztük). A világ oktatási rendszereinek fejlődésében megfigyelhető az a tendencia, hogy a specializáltabb, továbbtanulásra orientáló képzés egyre inkább csak az általános képzés utolsó éveire, s akCor is csak a preferá.t tantárgyakban történő, differenciált haladásra. lesz jellemző. Visszaszorul tehát a továbbtanulásra orientáló képzés, pontosabban nem terjed ki fölöslegesen a képzés egészére, s nem terjed ki di f erenciálatlan módon minden érintett területen minden tanulóra. A helyét az általános képés foglalja el, amely tcvábbtanulási aspirációktól függetlenül nyújt az állampolgári létben, a családban, a magánéletben, a másokkal való kapcsolatok menedzselésében jól felhasználható tudást. Ez tehát a hétköznapi tudás jelentősége az oktatott tartalom meghatározása során.

Ha egy iskolarendszerben úgy nő a hétköznapi tudás átadása iránti igény, illetve ténylegesen úgy nő az ilyen elemek aránya a tantervekben, hogy közben nem enyhül a felülről lefelé építkezes hatása, nem szorul vissza egy ér-

telmes szintre a továbbtanulási orientáltság, akkor abban az iskolarendszerben hamar nyilvánvalóvá válik a célok kuszasága, feszültségek keletkeznek a rendszerén, tuzsüoltak esznek a tantervek Sok IeI muta arra, hogy Magyarországon az oktatási rénszrTálaulasa a huszadik szazac végén ebe a helyzetbe 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 tanulja azt a tantárgyat. A társadalom érdeke is, hogy az a mveltség, amelyet az általános képzés keretei között meg lehet szerezni, magas színvonalú, a hétköznapi életben és a szakmai felkészülésben, illetve később a munkameg-

209
osztásban is jól alkalmazható legyen. Ez magas színvonalat feltételez, de úgy, hogy az adott tantárgyi területen nem felvételizők rendkívül differenciált módon, valóban a hétköznapi és az ünnepnapit tudás elemeit s nem a szorosabbban vett szakismereteket sajátítják el.

A közvetlen társadalmi környezet igényei természetesen nem csak a hétköznapi tudás szempontjából befolyásolják az oktatás tartalmát. A szülőknek ecepzéléseik vannak gyermekük tanulmányaival kapcsolatban, az iskolából kikerülő gyerekeket alkalmazó intézmények, gazdasági gységek b-izryos l-várásokkal rendelkeznek, az elvárásaikat gyakran közvetlenül is mefogal mazzák, a fenntartónak is vannak kiivetelxné.ei..az..iskoláual..mmben. Természetesen ismét a hatásgyakorló csoportokról van szó, tőlük függ - ahogy már fentebb jeleztük -, miként érvényesülnek a társadalmi folyamatokban az egyes elképzélések, igények. Ezek nem feltétlenül korrelálnak egymással, ha az oktatás tartalmának meghatározásában játszott szerepüket tekintjük, sőt néha lényeges ellentmondás lehet közöttük. A tantervfejlesztőknek, általában mindenfajta oktatásfejlesztő tevékenységben 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, a pedagógiai lehetőségekkel és feltételekkel, valamint saját meggyőződésükkel. Ez a megismerés ismét sokféle formában, sokféle módszer alkalmazásával történhet. A legegyszerbb, ha beszélgetésekben, tanácskozásokon hozzuk össze azokat a partnereket, akik egy konkrét területen vagy akár egy konkrét iskolában tényezői lehetnek az oktatás tartalma meghatározásának. Az ilyen fórumok nemcsak a megismerésre teremtenek alkalmat, hanem arra is, hogy a különböző érdekek, értékek és elképzélések egymással konfrontálódjanak, s válják világossá, mennyire különböző indíttatások játszanak szerepet az oktatás tartalmának meghatározásában. Kompromisszumokat lehet és kell kötni, a szakember feladata az, hogy szakmája tudásrendszere alapján korszer, a felnövekvő nemzedék számára megfelelő, vállalható pedagógiai gyakorlat elemei alakuljanak ki. A közvetlen társadalmi igények megismerésének intenzívebb eszközei is bevetethők természetesen az oktatás tartalmának a meghatározásában. Anketokat tarthatunk, kérdőíves, interjú technikákkal kutatjuk a különböző törekvéseket, elképzéléseket. Fontos feladat a fejlesztés folyamatába bekapcsolni az itt említett tényezőket, vagyis a már említett visszacsatolás, tehát a fejlesztés eredményeinek elemzése s ez alapján a fejlesztés irányainak mcidosítása a befoglaló társadalmi környezet különböző tényezőinek a hatását is kell hogy érvényesítse. Vagyis a fejlesztési folyamatokba a fenntartó, a szülők, a környező intézmények, gazdasági egységek képviselői is bekapcsolhatók, ha így lehet a legjobban érvényesíteni befolyásoló szerepüket.

210
Az oktatás tartalma és a fejlődéslelektan követelményei

A világban a 20. század, v", "g.....éwl..pzeés dominanciája mutatható ki a fejlődéslelektani szempontok oktatási tartalmat meghatározó szerepének érvényesítésében, természetesen attól függően, hogy milyen pszichológiai gondolkodásmód jellemző a folyamatban részt vevőkre z egyik felfoas a fello déslélektan azon iskoláio kapssdik.... el. c;a....az életkori saát-ossok étét és a fejlesztési folyamatokban, a tartalom meghatározásában va o fiyeTémbevétehluk szuksegeességét. A "másik álláspont lényegében a

konstruktmzmus latasmodla, amely nem számöt .össá 1; ra
gyermekek értelmi fellodesenek szarcaszo"ásával
réformpedagógiái törekvése ázaitérjesztőjeként Nav László dolgo-
zott ki a 20. század elején olyan didaktikai rendszert, illetve tantervet, amely
a gyermek érdeklődésének formálódására, s így alapvető gyermeklélektani és
fejlődéslélektani bázisra építette az oktatási tartalom meghatározását. "Di-
daktika gyermekfejlődéstani alapon" (1921) cím mvének megfontolásai

következtetései ma is mintául szolgálhatnak arra, hogyan vegyék figyelembe a
komplex oktatási...rndszeretY Iletv-tarrtervek-kitdolgoao a..gye-rmek fejlődé-
sének törvényszerűségeit, bármilyen elméleti keretekben is értelmeLik azokat.
Az el s- osoban-Piagetlmél,etér--pítn, az értelmi fejlődés szakaszolását s
az ennek megfelelő életkori sajátosságokat figyelembe vevc5 elképzelés szerint
a gyermekek tanulására kijelölendő tartalom kiválasztása során be kell tartani
bizonyos szabályokat. Jól bemutatathatuk...-a lletmóenkwas-Ervé-
nesuleset a NA..m,.9,96 ban.fzgactt szvvegvaltozata,seítseével, hiszen az
alaptanterv az általános leíró fejezetében kifejezetten szerepeltet egy, az élet-
kori sajátosságok figyelembevételéről szóló fejezetet. (NAT, 1996. 14-16.) A
NATéletkori jellemzőket két fontos szakaszban vizsgálja. Az egyik az is-
kolakezdeéstől a prepubertásig (6-12 eYes kor) tart, a rrtásik... a....srdülőkaa.rt
(12-18. év) foglalja magában. z itt szereplő leírás a kisgyermekkor sajátos-
sági alapján kiemeli a tartalom meghatározásában a következő tényezőket:
a mozgásigényre, a nagy játékszükségletre építés;
igazodás a kisiskolás reális világszemléletéhez, a gyermeknek a folyama-
tok okai iránti fokozott érdeklődéséhez;
figyelembe kell venni, hogy a kisiskolás megismerési folyamataiban, a
motivációban az érzelmek még alapvető szerepet játszanak;
az analízis és szintézis mveleteinek fejlettsége és fejlesztésük szükségletei;
a cselekvéses tapasztalatok, a konkrét tartalmak, szemléletes jelenségek
jelentősége a megismerés, a memória folyamataiban;
a kor végén jelenik meg a gondolkodás elvontsága, az absztrakt kategó-
riák használata.

211

A második szakasz jellegzetességeit a Nemzeti alaptanterv - ismét termé-
szetesen az oktatás tartalmának kijelölése szempontjából vizsgálva a kérdést -
a következőkben jelöli meg:
a kondicionáló motorikus képességek fejlődése;
az önismereti érzékenység ugrásszerű megnövekedése, ami többek kö-
zött a metakognitív ismeretrendszer és képességek fejlesztését állítja előtérbe;
az erkölcsi felfogás rendszerének függetlenedési folyamata;
tartósabb, megbízhatóbb emlékezet

a formális gondolkodási szint megjelenése, vagyis elvont gondolkodás,
a jelenségek több viszonyítási rendszerben való elhelyezése, a lehetőségek
módszeres kipróbálása, kombinatorikai elvek alkalmazása, a konkrét és el-
vont szintek összekapcsolása;
absztrakt logikai, deduktív gondolkodás.

Ezek a sajátosságok befolyásolják az adott korban a tantárgyak tanterveiben
megjelenő tartalmakat. A gondolkodásmód szerint nem szabad olyan tar-
talmak elsajátítását kitzni adott fejlődési szakaszban, amelyek nem adekv,á-
tak azon a szinten, olyan feladatokat adni, amelyeket életkori sajátosságaik
miatt nem tudnak megoldani a gyerekek, illetve nem szabad "alultervezni"
sem, vagyis olyan követelményeket támasztani, amelyek korábbi életkori saját-
osságokhoz illeszkednek.

A másik, a konstruktivizmus gondolatvilágára épülő elképzelés mondani-
valóját rendkívül röviden is leírhatnánk: a modern fejlődéslélektan annak az
igénynek a megfogalmazásával járul hozzá az oktatás tartalmának a meghatá-
rozásához, hogy csak olyan tartalmak tervezhetők egy adott oktatási szakasz-
ban, amelyekhez elegendőek és megfelelően szervezettek az előzetes ismeretek
és tapasztalatok, s amelyeknek megtanulásához az adott ismeretbázison meg-

szervezhető a szükséges tapasztalatok és a megfelelő tanulási környezet.
A konstruktív pedagógiai .p. adyma nem .,el,X.jz.,-. , leznének
bármiféle életkori saaatpsagc, e felfogás srint pusztán arról van szo, hogy
a kisebb gyerekek az adott probléma, tanulási feladat megoldásához még nem
rendelkeznek kellő előzetes tudással, még képtelenek értelmezni az adott tar-
talom elsajátítása során szülségéé váló tapasztalatokat.
Hogyan vehető mindez figyelembe az oktatási tartalom meghatározása
során?

Mindenekelőtt az oktatás tartalmát "fel kell.étni". .Ez azt jelenti, hogy
a gyerekek adott tananyaggal kapcsolatos elsajátítási folyamatait úgy kell ki-
alakítani, hogy ze és részek egymásra épü,ljenelc,,egy adott resz a követke-
ző részek formálásának feltételeit is megtx,s, s közben maga a tudás-
structurá aaktijon, rie csak egyszeren egymásra r gződjének, q né csak
212

kumulálódó az ismeretek, s az azokból formálódó képességek. E folya-
tóan az életkori sajátosságokra építő elképzelés az értelmi fejlődés szaka-
szait veszi figyelembe, a konstruktivizmus pedig azt, hogy milyen konceptuá
lis váltásokon kell keresztülmenniük a gyerekeknek.

A konstruktivizmus fejlődéslélektani intenciói szerint minden korszakban
alapvető szerepet játszanak a már más szempontok szerint is fontosnak talált
át fogó fogalomrendszerek, az adott mveltséganyag nagy össze függései. Az
életkori sajátosságokra alapozó szemlélet a korai szakaszokban előtérbe állítja
az integráltabb, még nem diszciplinárisan szervezett tudásrendszereket, illetve
szintén hangsúlyozza a későbbi fejlődésben az átfogó, absztrakt fogalmak ki-
emelt szerepét. Ha nem egyszeren tudást, hanem tudásrendszert, vagyis szo-
ros struktúrával jellemezhető szisztémát kell építenünk, akkor az ilyen objek-
tumokban alapvető szerepet kell szálni a szervező, összefoglaló, az átlátást
megkönnyítő elemeknek. A konstruktív látásmód szerint ilyenek már eleve
vannak a gyerekek tudatában, csak nagyon sokszor nem veszünk róluk tudo-
mást. A tantervírónak, a tankönyvszerzőnek, a tanító pedagógusnak tudnia
kell, hogy milyen naiv elméletekkel, sajátos fogalomrendszerekkel rendelke-
nek a tanulók, milyen lehet az az implicit tudás (nyelvileg nem megformálha-
tó, illetve nem megformálódó, nagyon mély meggyőződéseken nyugvó, a ta-
pasztalatok által állandóan megerősített tudás), amely a tanulási folyamatokat
alapvetően szabályozza, s ehhez kell igazítani az oktatás tartalmának részle-
teit is.

Az életkori sajátosságokra apelláló elképzelés szerint különösen a gyer-
mekek első iskolai éveiben a konkrét, empirikus megismerési formákat elc5se-
gítő oktatási tartalmak a megfelelők, vagyis az oktatás tartalmának meghatá-
rozása során a konkrét, önálló tapasztalatszerzés lehetőségeit kell beépíteni. A
konstruktivista elképzelés számára is fontosak természetesen a tapasztalatok,
az életszerség, a konkrét jelenségekkel, tárgyakkal, anyagokkal stb. való
kapcsolatba kerülés, azonban az oktatási tartalom meghatározásában ez a
szempont alárendelődik a gyermek már.meglévő és formálódó, konstrukciós
folyamatokban alakuló világlátásával, a gyermektudománnyal kapcsolatos
törvényszerségek érvényesítésének. A konstruktivista tehát, ha az oktatási
tartalom rneghatározásával foglalkozik, a gyermeki világlátásról ki-
alakult 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 kijelölé-
se socá áontextuselv Arra atapozva, hogy a gyerejCek a legjobban úgy ké-
pesek elsaatitam az új ismereteket, ha azok számukra mmert, gyakorlati, let-
szer qszituációkban merülnek fel, tehát a kontextuselv azt igényli a tartalom
213

formálótól, hogy már a tananyagban, a fejlesztés területeinek kijelölésében iga-
zodjanak ehhez az elvhez. Ez sokszor azt jelenti, hogy egy-egy új téma tanulását
már meglévő tapasztalatok eenítésév eT, a olásáváT; -új köntéXtusTá "fié-
yzeseveeFtte-mes kezCem, érdemesólyasmit tanulni, ami szinte hicat képez a
gyerekek gyakorlati ismeretrendszeré, valós élethelyzete és a megtanulandó in-

formációk, a fejlesztendő képességek és attitűdök közt.

Az oktatás tartalma és a gyermek

A "gyűjtőponthoz" érkeztünk. Minden oktatásfelkészítési, tantervírói, tankönyvszerzői, gyakorlati pedagógiai erőfeszítés akkor kamatozik, amikor a gyerekkben tudásstruktúrák, konstrukciók jönnek létre, s amikor ezek a rendszerek olyan szintre fejlődnek, hogy, már képességekről, attitűdökről beszélhetünk. A gyermek szempontjának figyelembevétele természetesen mindegyik feladat, hiszen a tartalom meghatározásának más tényezői nem kerülnek közvetlen kapcsolatba a tanítványokkal. Ez nem jelenti azt, hogy ebből a szempontból semmilyen szerepük nincs. Mindenekelőtt a differenciálás eszközrendszerének bevezetése lehet például egy tantervíró vagy egy tankönyvszerző feladata. Igaz, hogy a valóságos differenciális tanulási környezetet a pedagógus fogja megteremténi, de amennyire lehet, ezt segíteni kellene tőle független eszközökkel is. Egyre inkább olyan tanterveknek és taneszközöknek (köztük tankönyveknek is), amelyek a mai nál sokszorosán segítik a pedagógus differenciáló munkáját elsősorban a tanterv tartalmának megadásával. Nagyon sok pedagógus elsősorban azért riad vissza a differenciálás valóban nehéz feladatától, mert nincsenek eszközei, önmagának kell "kitalálnia" az alternatív tananyagokat, az alternatív feladatokat, a módszereket, az értékelés alternatív módjait. Ebben segíthetnének a tantervek és a taneszközök.

A gyerekek sikeresebbé, törekvéseinek és érdeklődésének figyelembevételével az oktatás tartalmának meghatározásában természetesen elsősorban a tanár, a tanító feladata. Pedagógusainknak meg kell tanulniuk, hogy nemcsak a követelményszintekben, nemcsak az értékelés módjaiban differenciálhatnak a tanulók között, hanem az elsajátítás tartalmában, s ezzel természetesen szoros kapcsolatban az elsajátítás módszereiben is. A tartalom differenciálása szempontjából kiemelésre érdemes, hogy a pedagógusoknak olyan új tanítási eszközrendszert kell kifejleszteniük....amellyel képesek egyazon időben ugyanabban a tanulásszertben-gyornástól akár lényegesen több tanítási tartalmat is tanítani attól függően, hogy az egyes gyerekeknek, az egyes gyermekcsoportoknak éppen mire van szükségük. Ez nem könnyű fel-

214

adat, hiszen alapos felkészültség kell ahhoz, hogy valaki meg tudja állapítani, milyen különböző szükségletek azonosíthatók egy csoportban, ezeket a szükségleteket éppen milyen oktatási tartalom tanításával lehet a leginkább kielégíteni, milyen módszerek alkalmazására van szükség, hogyan. Menedzselhető az a már sokszor szinte kaotikusnak látszó szituáció, amelyben a gyerekek egy osztályban 4-5 feladattal foglalkoznak egyszerre, s hogyan valósítható meg ilyen helyzetben a következetes pedagógiai értékelés. Bár ezek a feladatok rendkívül nehezek, de a pedagógiának nincs más útja. Ha valóban egyéniségekből álló társadalmat akarunk kialakítani, s ráadásul a modern kor igényeinek megfelelő hétköznapi, ünnepnapra és szaktudással rendelkező fiatalokat akarunk kibocsátani az iskolákból, akkor a differenciális pedagógia gyakorlatát el kell sajátítanunk.

Az oktatás tartalmának alakulása az ezredforduló Magyarországon

A 80-as évek második felében és a 90-es években lezajlott rendszerváltás jelentős változásokat hozott a hazai oktatási rendszerben az oktatás tartalmának alakulása szempontjából is. A főbb tendenciák és folyamatok a következőkben foglalhatók össze:

A korábbi évtizedekhez képest sokkal differenciáltabbá vált az oktatás tartalma az országban.

Míg a centralizált oktatásirányítási rendszerben az "egyetlen tanterv - egyetlen tankönyv" logikája mereven meghatározta a tanítási tartalmát az összes iskolatípus és azon belül minden intézmény számára, addig a 80-as évek közepétől kezdve fokozatosan, majd a 90-es évek elején szinte robbanásszerűen törtek össze ez a rendszer, s lesz a magyar iskolákban az oktatás tartalma rendkívül differenciált. Ebben a differenciáltságban szerepe van az új iskolák (hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok, tízenkét évfolyamos iskolák) létrejöttének, új tantervek elterjedésének, valamint a pedagógusok egyéni döntési lehetőségei kiszélesedésének.

Az oktatási rendszer decentralizálódásával párhuzamosan nő annak az érzése, hogy, a házat oktatásban is (mint ahogy sok fejlett oktatási rendszerrel rendelkező országban) határozzák meg a minden iskolatípusban kötelezően közzetartandó tartalmat, az egységesen érvényesítendő követelményeket, s ezzel biztosítják az oktatási rendszer elfogadható szintjét. Általában, talán az oktatás tartalmi irányításának rendszere, amennyiben ez az irányítás már nem a kötelező, központi tantervekkel, hanem az egységes standardot rögzítő Nemzeti alap-

tervvel (NAT) s a vizsgakövetelmények megadásával szabályozza az oktatás tartalmának alakulását. Az iskoláknak ebben a rendszerben helyi tantervet kell készíteniük, vagyis a nemzeti szintű követelmények értelmezett, NAT-beli követelményekre és tananyagra építve, betartva annak belső szakaszolását, viszonylag szabadon határozzák meg helyi feladataikat, a tantárgyak rendszerét azok tartalmát és követelményrendszerét.

Magyarországon az iskolarendszer formálódása a nemzetközi trendekkel ellentétes irányban; a szelekció erejének irányába tolódik el. (Lásd a II. fejezetben!)

Ez azt is jelenti, hogy szintén ellentétesen a nemzetközi trendekkel inkább erősödik a középiskolai rendszerben, az oktatás tartalmának meghatározásában a továbbtanulási orientáció hatása. Ugyanakkor egyre élesebben vetődik fel az igény a hétköznapi tudás elemeinek közvetítése iránt is, s a NAT kidolgozói viszonylag következetesen érvényesítik is e tudás megjelenítésének szándékát (a környezet problémakörének szerepeltetése több műveltségi területen is, a technikai, háztartási ismeretek bővítésének igénye, egy széleskörűen értelmezett informatikai tudásanyag felvétele a NAT-ba, számos, hétköznapi tudásrendszerekkel kapcsolatos, korábbi tantervekben nem szereplő elem). Ezzel kialakul az a helyzet, amelyben egyszerre kellett érvényesülnie a túlzott mértékű vált tananyagcsökkentés tendenciájának és két fenti tartalmi irányulásnak (továbbtanulási orientáció és a hétköznapi tudásrendszer bővítésének). Ez az ellentmondásos helyzet sürgős megoldásokat kíván.

Az elcizc ponttal is összefüggésben Magyarországon a 90-es években is jellemző marad az iskolákban tanított tantárgyak rösdornány-kizú-

. . . .
saga.

A tartalom meghatározásában még a reformpedagógiai gondolatok sem terjednek el széles körben, a korszerű tanulás- és tanításelméletekre épített elképzelések pedig szinte egyáltalán nem érvényesülnek. (Nahalka, 1997.) Gyermek szempontjának érvényesítése egy túlhaladott megismeréskoncepció keretében szerepel pusztán, s az ország elmaradása a fejlett országokhoz képest a 90-es években ezen a téren is csak fokozódik.

Az előbbieken felvázolt kritika azonban "csak" a többségre, de nem minden iskolára, nem minden új kezdeményezésre érvényes.

Éppen a szabadság növekedése, a differenciáltság, az új kezdeményezések, kísérletek indításának valamivel jobb lehetőségei teremtették meg a feltételeket ahhoz, hogy az országban már nem elhanyagolható számban születessenek előremutató, ma Magyarországon korszerűnek számító, bár nem egy esetben legalább egy évszázados múlttal visszatekintő próbálkozások. Ide sorolhatók a reformpedagógiai vagy ilyen indíttatású iskolák (például Montessori-, Rogers-, Waldorf-iskolák), a komprehenzív vagy másképpen egységes iskola megteremtését célzó kezdeményezések (Loránd, 1994, 1997), a környezeti nevelés iskolai folyamatokba való integrálására született elképzelések és konkrét gyakorlat, azok a tantervi kísérletek, amelyek hagyományos hazai tantervi megoldásoktól lényegesen eltérő rendszereket dolgoznak ki.

216

Összefoglalás

Ebben a fejezetben az oktatás tartalmának a pedagógia tudományában és hétköznapi gyakorlatában egyre összetettebbé váló fogalmát, alakításának folyamatait mutattuk be. Megismerkedtünk 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 szándékolt hatásaiban, vagyis a rejtett tantervben.

Az oktatás tartalmának szaktudásra, ünnepnapra és hétköznapi tudásra való felosztása értelmezési kereteket nyújt a társadalmi egyenlőtlenségek oktatás során történő átörökítésének megértésében, a történeti folyama-

tok leírásában.

A történeti elemzés számára rendkívül gyümölcsöző a gyermek szempontjának vizsgálata az oktatás tartalmának formálásában. Megállapítható, hogy a gyermek szempontja a nevelés történetében csak fokozatosan válik jelentőssé, és széles körben csak az elmúlt évszázadban lett az oktatás tartalma meghatározásának egyik legfontosabb szempontja.

A tartalom meghatározásának forrásai (illetve részben szrői) a társadalmi igények, a tudomány, a hétköznapi élet során felmerülő célok, követelmények, a neveléslélektan felismerései, illetve maga a gyermek sajátos törekvéseivel, érdeklődési területeivel. Mindezen tényezők hatásainak figyelembevétele, beépítése az oktatás tartalmának meghatározása során s különösen az e tényezők változásaiból eredő következmények számbavétele alapvető feladata a modern pedagógiai elméletnek, fejlesztő munkának és gyakorlatnak.

Ma Magyarországon elsősorban a Nemzeti alaptanterv és az érettségi vizsgaszabályzat határozza meg az iskolában közvetítendő általános mveltség tartalmát, ugyanakkor a tartalmi irányítási rendszer nagyfokú decentralizáltsága, a tanári szabadság magas szintje miatt az egyes iskoláknak és az egyes pedagógusoknak is jelentős feladataik vannak a helyi tantervek formálásán keresztül az oktatott tartalom meghatározásában.

217

Irodalom

Alapmveltségi Vizsgaközpont (1994): Háttéranyagok Készült a Vizsgaközpont javaslataként a Nemzeti alaptanterv követelményrendszerének kidolgozásához - kézirat. MKM Alapmveltségi Vizsgaközpont, Szeged.

BFDNAR, A. K.-CUNNINGHAM, D.-DUFFY, TH. M.-PERRY J. D. (1992): Theory into Practice: How Do We Link? In: Duffy, Th. M.-lonassen, D. H. (szerk.): Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, Hová, London.

FALUDI SZILRD (1970): A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan mvelő iskolában. Pedagógiai Szemle, 1. 50-61.

FALUvI SZILRD (1988): Tantervi szétforgácsolttság - tantárgyi integráció. Pedagógiai Szemle, 7-8. 629-639.

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

GAGNI., R. M.-BRIGGS, L. J. (1987): Az oktatáselmélet alapelvei. OOK, Budapest.

KDRNÉ FÜLÖI JUDIT (1979): Az értékelési taxonómia - általános pedagógiai perspektívából. Pedagógiai Szemle, 4.

LORND FERENC (1994): Egy épülő komprehenzív iskolamodellről. Iskolakultúra-Társadalomtudomány, 19. 14-34.

LORND FERENC (1997): Az egységes iskoláról. j Pedagógiai Szemle, 1. 3-19.

219
NAGYLsz.ó (1921): Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.

NAGY SNDOR (1981): Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.

NAGY SNVOR (1993): Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, Budapest.

NAHALKA ISTVN (1993): Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében. Új Pedagógiai Szemle, 1. 3-24.

NAHALICA ISTVN (1997): A NAT tanulásszemlélete. Új pedagógiai Szemle, 7-8. 9-26.

NAT (1996): Nemzeti alaptanterv. Mvelődési és Köznevelési Minisztérium-Korona Könyvkiadó, Budapest.

SzAB LSZL TAMS (1985): A "rejtett tanterv". Oktatáskutató Intézet, Budapest.

TYLER, K. W. (1970): Basic Principles of Curriculum and Instruction. University Press, Chicago.

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 srsődnek. 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, szkebb értelemben pedig egy-egy tantárgy egy-egy témájának tanítási-tanulási folyamatát.

Az oktatási folyamat ellentmondásosságára Nagy Sándor (1993) hívta fel a figyelmet. A folyamaton belüli folyamatosság ugyanis csak megszakításokon keresztül érvényesül. Az egymáshoz logikailag és szervezetenként szorosan kapcsolódó tanítási órák egymástól időben elszakítva, különböző időpontokban, bizonyos megszakításokkal következnek. Ezt igyekszik oldani a tanulók tanítási órán kívüli feladatvégzése, a házi feladatok elkészítése. További ellentmondás, hogy az oktatás folyamata főként osztály és tanórarendszer keretei között zajlik, míg maga a tanulás nagyon is egyéni módon történik. Az egy csoportba, osztályba sorolt tanulók nem képeznek homogén egységet, egyéni sajátosságaik, képességeik előismereteik, tanulási módjuk, tempójuk is eltérő. Ehhez a heterogenitásához kell igazodnia a differenciált tanítási eljárásoknak. Elgondolkodtató az is, hogy oktatási folyamatról beszélünk, noha alatta a tanítási-tanulási folyamat együttesét értjük. Az oktatási folyamat elméleti megközelítéseit vizsgálva feltnő, hogy azok számos interdiszciplináris rész-elméletet integrálnak, így a kommunikációs elméletet, a szimbolikus interakcionizmust, a kibernetikát, információelméletet, rendszerszemléletet, konstruktivizmust s a humanisztikus pszichológia motivációs elméletét.

Az oktatási folyamat elemzése többféle módon mehet végbe, az eddigi felfogások kronologikus bemutatásából kiindulva napjaink elméleteinek felfogásán át a saját koncepció kialakításáig jutva. Hitelesen azonban csak úgy lehet róla szólni, ha egy koncepcióra alapozottan építkeznek a mondanivaló. Ha a gyermekről, a tanulásról, tanításról, motivációról előzetesen egy egységes koncepciót alakít ki a szerző.

Választásunk a legkézenfekvőbb út bejárására esett, jelesül egy számunkra kitüntetetten fontos megközelítés, az ismeretszerzés, gondolkodás és motiváció együttes önszabályozási képességét a tanulóknál kialakító folyamat bemutatására.

E fejezet az alábbi kérdésekre kíván választ adni:

Miben ragadható meg az oktatási folyamat lényege?

Melyek az oktatási folyamat különböző kndulásü és szint megközelítései?

Miben áll a tanulók önszabályozását kialakító oktatási folyamat lényege?

Mit jelent az oktatási folyamatot motiváló modell?

Az oktatási folyamat

Az oktatási folyamatról vallott felfogások az utóbbi harminc évben a "mester-tanítástól" a tevékenységorientáció és a tanulási motiváció irányába változtak. A zárt, csak a tanulási célokra, tanítási anyagra orientáló koncepciók mellett helyet kapnak a nyitott koncepciók is, melyek a gondolkodás és a motivációk fejlesztésére egyidejleg koncentrálnak.

A tanulás-tanulás folyamata minden esetben interperszonális, kommunikatív, interaktív cselekvések, tevékenységek sorozata. Az oktatási folyamat mint komplex interaktív folyamat magában foglalja nemcsak a tanítás és tanulás folyamatát, de a kognitív önszabályozás, illetve a motivációs önszabályozás kiépítésének, kialakításának folyamatát is. E folyamatban a tanár és tanuló együttes tevékenysége során nem csupán a tananyag (mvelődési javak) aktív feldolgozása, hatékony elsajátítása valósul meg, hanem közben kialakul 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 pedagógiaiilag indokolt differenciált adagolásban és a tanulási törvényszerűségek figyelembevételével, folyamatos visszacsatolás, motiválás biztosításával, a tanulók aktív részvételével közvetítődik, s ha egyben figyelembe veszi a tanár az adott osztály, csoport összetételét, a tanulók egyéni sajátosságait, fejlettségi szintjét, előzetes ismereteit, tapasztalatait, a tananyag jellegét s saját metodikai lehetőségeit.

223

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.

VIII/1. táblázat. Az oktatás folyamatára, menetére, tagolására vonatkozó felfogások

COMENIUS

1592-1670

Példa: bemutatás,
szemléltetés, megnevezés

Szabály: magyarázat

Előzetes: gyakorlás

DEWEY

1859-1952

Problémafelvetés

Premisszük

Kísérletiigazolás

Begyakorlás,
cselekvési készség

PESTALOZZI

1746-1825

Érzéki benyomások

szerzése: érzékelés

Szemlélet: elemi pontok:

szám, alak, szó

Képzet: hallgatás

Fogalom, cselekvés

MONTESSORI

1870-1952

Felfedezés

Kísérletezés

Befogadás

HERBART

1776-1841

Elmélyedés

Világosság

Képzettársítás

Eszmélkedés

Képzés

Módszer

NAGY LÁSZLÓ

1857-1931

Megfigyelés
Problémaállítás
Problémamegoldás
Kísérlet
DIESTEKWEG
1790-1866
Érzékiség
Szokás
Képzetek
Asszociációk
Öntevékenység
KRMN MR
1843-1915
Tudatosítás
Figyelem, érdeklődés
Beszélgetés
Magyarázat
Öntevékenység
IMRE SAMU
1877-1945
Megmutatás
Közlés
Beszélgetés
Tevékenykedtetés
FINCZI ERN
1860-1935
Szemléltetés:
figyelem
Társítás: megérzés
Megszilárdítás:
megtartás
PROHSZKA LAJOS
1897-1963
Problémakitzés
Munkaeszközök
előkészítése
Munka menetének
megbeszélése
Munka lefolytatása
Eredmény értékelése

A csak néhány bemutatott példán keresztül is jól illusztrálható, hogy az oktatási folyamatot egyrészt az elképzelt tanulói gondolkodási folyamathoz próbálták a teoretikusok igazítani, másrészt a folyamatot a módszerek szintjén ragadták meg. Az oktatási folyamatot lényegének megragadásakor valamilyen az induktív gondolkodásból indultak ki, s az ismeretszerzésben a gondolkodást és a tevékenységet igyekeztek összekapcsolni vagy legalábbis együttesen szemlélni.

224

A továbbiakban Nagy Sándor, H. Aebli és Báthory Zoltán oktatási folyamattal kapcsolatos koncepcióját ismertetjük részletesebben.

Vagy Sándor felfogása az oktatási folyamatról

Az oktatási folyamat egyik korrekt leíró, általános szint megközelítése Nagy Sándortól származik, aki az oktatási folyamatot a benne realizálódó fő didaktikai feladatok, azaz az ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés, rögzítés, ellenőrzés, értékelés egymást követő és egymást átszövő, elvszer és tervszer rendszereként definiálja. Ez képezi tulajdonképpen az oktatási folyamat alapstruktúráját, makrostruktúráját. Egyidejleg bemutatja az oktatási folyamat azon mikrostruktúráját is, mely az ismeretelsajátítás, feldolgozás, alkalmazás, kiértékelés, elemzés finomszerkezetét adja. A mikrostruktúra elemei a következők:

- a) A figyelem felkeltése, a tanulás motivációjának biztosítása, olyan szituáció létrehozásával, melyben az új ismeretek valamely problémára adott válaszként, természetes következményként értelmezendők.
- b) A tanulók informálása a tanítási célról, ezáltal a tanulók aktív gondolkodásának, érdeklődésének felkeltése, az ismeretek hasznosságának, használhatóságának beláttatása.
- c) Az előzetes ismeretek felidézése, az új anyag elsajátításához szükséges előzetes tudás előhívása (az előismeretek meglétének regisztrálása, illetve ellenőrzése).
- d) Az új ismeretek ténybeliségét biztosító jelenségek, folyamatok (tárnyak, malkotások stb.) garantálása, melyek lehetővé teszik a megfelelő színabsztrahálást.
- e) A tények, jelenségek, folyamatok sokoldalú elemzése, analízise, szintezise.

A fogalomalkotás, következtetések levonása, szabályalkotás.

g) Rendszerezés, rögzítés, az ismeretek funkcionálása érdekében.

h) A tanultak alkalmazása, visszacsatolása.

i) A teljesítmény mérése, értékelése (elmérés és/vagy a szükséges kompenzálásról, korrekcióról való gondoskodás) (Nagy S., 1993. 57.)

A fentiek alapján megállapítható, hogy a kognitív és nem kognitív elemek egymást áthatva, átszöve érvényesülnek az oktatási folyamat Nagy Sándor-i koncepciójában. Nagy Sándor tehát az oktatási folyamat makró- és mikro-szerkezetének világos, logikailag egymásra épülő analitikus bemutatásán keresztül avallóban hatékony oktatási folyamat struktúráját nyújtja. Az ismeretszerzés és alkalmazás két nagy fázisának felvázolásával, a tanulók tanulási tevékenységét, valamint a tanárok különböző szint tanulásirányító, szervező tevékenységét harmonizálja.

225

Aebli az oktatási folyamatról

H. Aebli Piaget tanítványaként a gyermeki fejlődésben a cselekvés vezető szerepét hangsúlyozta. Nézete szerint a gyermek fejlődése állandó egyensúlykeresés a külső elvárások és a belső sémák között. Ez a koncepció egy cselekvés- és önfejlődés-hangsúlyú, úgynevezett aktív didaktika kidolgozásának feltételeit teremtette meg. Magát az oktatási folyamatot komplexen, a pszichológiai gyökereket és hátteret is figyelembe véve, a didaktikai kompetenciarendszer körében elemzi. E kompetenciarendszer tizenkét alapformáját három dimenzióban mutatja be. Ezek az "alapformák" a tanulási szituációkat pszichológiailag is megvilágítják; a tanulók fejlődését a cselekvéstől a fogalmi gondolkodásig kísérik nyomon. Ezen általános didaktikai formák a közvetítés médiuma, a cselekvés, mvelet és a tanulási folyamat funkciói szerint a következők:

a) A közvetítés médiuma:

Elbeszélés, referálás, bernutatás. A cselekvések elmondása, meghallgatása útján belső kép formálódik a tanulóknakban. A megértésen keresztül a hallgatók utángondolása, átélése meg végbe a hallgatóságban, ezáltal az érzelmi szféra ösztönzése is megvalósul. Fontos kritérium az életszerűség, a hallgatóság fejlettségi szintjéhez való igazodás, a szükséges magyarázattal való kiegészítés a fogalmi tisztázatlanság elkerülésére.

2. Szemléltetés. A szemléltetés a megfigyelőképességet fejleszti, a megértést segíti, az utánzásos tanulást szolgálja. A szemléltetés, megfigyelés mint belső utánzás működik. Bemutatás során gondoskodni kell a gyermek figyelmének felkeltéséről, s a komplex dolgokat részekre bontva kell bemutatni.

3. Megfigyelés, érzékelés. A megfigyelést mint tevékenységet, komplex cselekvést értelmezi. Itala fejlődik a bonyolult felfogóképesség.

4. A tanulókkal való olvastatás. Az olvasás nem más, mint szövegfeldolgozás, szövegekkel való mveletek tanítása: szöveg-összehasonlítás, a szöveg és a saját tapasztalat összevetése a szöveg és a szerző, szöveg és az olvasó relációban.

5. rás-szöveg szerkesztés. Magában foglalja a szöveg tervezését, felépítését, lejegyzését, átdolgozását, a hatás kipróbálását s a korrektúrát. Az írásbeli kom-

munikáció fejlesztése nem más, mint az írás tanulható mestersége. (Aebli, 1983.)

b) A cselekvés, mvelet:

6. A cselekvési séma kidolgozása. Magában foglalja a cselekvés felépítését és belsővé tételét, a tevékenység formáinak, sémáinak, struktúráinak, következményeinek megismerését. A cselekvés tanulása a következő folyamaton megy keresztül: problémaállítást, a tevékenység tervezése, célállítást, kündülőhelyzet optimalizálása, egyes megoldási lépések egyeztetése, a kivitelezési terv

226
értékelése és kivitelezése, a cselekvés interiorizálása, a megértett cselekvés tudása. Tehát csinálni, megérteni, belsővé tenni, automatizálni!

7. A mvelet (absztrakt cselekvés) felépítése. A cselekvéstől a mveletig tartó utat foglalja magában. Az új mvelet felépítésének általános menete: a mvelet szimbolikus kódolása, interiorizálása, a mveletek automatizálása. Például: a megtanult matematikai formulák alkalmazása. Az automatizálás pszichológiai feltétele: a cselekvés megértése, felépítése, végigvitele, interiorizálása.

8. Fogalomképzés (a fogalom itt a szaktárgyi összefüggések hálója). A fogalomképzés belső szerkezete: tartalmának építkezése, a fogalom képzése és felhasználása. A fogalom felépítésének folyamata, a fogalom képzése, átdolgozása és alkalmazása.

c) A tanulási folyamat fuyzkciói:

9. Problémamegoldás. A problémafelvető oktatás a minimális segítség elvvel és az vnálló feladatmegoldás biztosításáva 1 dolgoztatja fel a tananyagot. Eközben érvényesül a heurisztikus szabály: a célanalízis, az interpoláció, a feltételek, a következmények vizsgálata s a strukturálás.

10. A feldolgozás. Feltétele a mobilis gondolkodás a megértésben, a tevékenységben, a változás megértésében, a környező dolgokon, a fogalmi rendszeren s a tevékenységen, mveleteken belül. A cselekvés és a gondolkodás együttes rugalmasságát jelenti tehát.

Az oktatás kizvetítő fortnái szerinti feldolgozási eljárások a flexibilis tevékenységi terv keretében történnek (elbeszél, megmutat, láttat és olvastat, majd újra elmeséltet, ismételtet, dramatizáltat stb.).

11. Gyakorlás és ismétlés. Megszilárdítás és automatizálás az elemi tanulás törvénye, ugyanis a teljesítmény az ismétlések számától függ. A sokoldalú ismétlés lényegében mint halmozott ismétlés funkcionál! A gyakorlás motiválása a siker lehetőségének biztosítását jelenti.

12. Alkalmazás. Valódi életszituációban való alkalmazni tudásig kell elvezetni a tanulókat, tehát az irányított alkalmazástól el kell jutniuk az einállóságig. "A tanítás alapjai" (Grundlagen des Lehrens Stuttgart, Klett-Cotta, 1986) című mvében Aebli tanítás alatt a cselekvéstől a tanuláshoz vezető út megszervezését érti. A tanulásban benne foglaltatnak tekinti a szociális tanulást, azaz az interakciót a társakkal, a csoporttal, az intézménnyel, a tanulási motivációt és motívumtanulást, a tanulás tanulását és az interperszonális kapcsolatok tanulását is.

A fentiek alapján jól látható, hogy Aebli az alapformák között elkülönítve, de egy egységben tárgyalja az ismeretek közvetítésének eszközeit, a cselekvés és mveletek kidolgozását, felépítését s magát a tanítási folyamat funkcióit. Ezáltal a pszichológiai koncepcióba ágyazott értelmezés megteremti a cselekvés folyamaton belüli egymásra épülő egységét.

227

Az oktatási folyamat feltárásának rendszerszemlélet megközelítése

Báthory Zoltán a tanítási-tanulási folyamattal kapcsolatban a tanítás-tanulás rendszerszemlélet modelljét írja le, amelyben "a bemeneti (input), a folyamat és a kimeneti (output) tényezőket, a környezetet és mindezen tényezők közötti információáramlást, visszacsatolást és kölcsönhatásokat foglalja egy rendszerbe". (Báthory, 1992. 19.)

VIII/1. ábra. A tanítás-tanulás rendszerszemlélet modellje

Bemeneti tényezők Folyamattényezők Kimeneti tényezők

- 3

1

U
Változások a
td11111()L011
3
n
1

Keirnyezet

(Báthory, 1985. 20.)

A bemenet funkciója a célképzés és a tartalomkiválasztás, a folyamat a tanár-tanulók közös tevékenységét jelenti, a kimenet pedig a tanulók tanulási eredményét jelzi. A modell logikai rendszerbe kapcsolja a tanítási-tanulási folyamat tényezőit. Három visszajelzési körrel dolgozik, az eredmény irányába mutat az első kör, a tanulók tanulási teljesítményének tanár vagy/és önmaguk általi értékelése, a második a folyamatra irányul, mely lehetővé teszi a tanár által irányított és szervezett tanulási folyamat hatékonyságának elemzését, a harmadik kör az elért eredmények alapján lehetőséget ad az oktatási szakértőknek a célok kiértékelésére. A visszajelzés negyedik, közbülső körét a szülők, iskolafenntartók, tanulók tapasztalatai adják, akik a tanárok mellett érdekeltek az iskola munkájában. A visszacsatolás tehát igen nagy jelentőség az oktatási folyamat rendszerszemlélet elemzésében, ugyanis lehetővé teszi a külső és belső folyamatos korrekciót.

Az oktatási folyamat különböző szempontú megközelítésének rövid felvázolásával is bizonyítani kívántuk, hogy sok értékes, a gyakorlatban ez idáig még nem realizálódó gondolat született az oktatási folyamat értelmezését illetően.
228

Az önszabályozást kiépítő oktatási folyamat

Mint hogy az oktatási folyamatban igen bonyolult hatásrendszer érvényesül, tárgyalásakor a teljesség igénye nélkül több egymással szoros kölcsönhatásban lévő, egymástól el nem szakítható vonulatot érdemes figyelembe vennünk, külön-külön tárgyalnunk. Ezek a vonulatok a következők:

a nem tudástól a tudásig vezető folyamat,
a tanulni tudást és a tanulási motivációt kifejlesztő folyamat,
a kognitív önszabályozást kialakító folyamat,
a motivációs önszabályozás kiépítésének folyamata.

Az oktatási folyamat célja, hogy a tanulóknál kialakítsa a kognitív és motivációs önszabályozást. Az ehhez vezető komponensek a 2. ábráról olvashatók le.

VIII/2. ábra. Az önszabályozás támasztás összetevői

Önszabályozás

Kognitív Motivációs

önszabályozó Cél önszabályozó

stratégia 5 stratégia

Kognitív stratégia, Alkalmazni tudás Motivációs

metakogníció stratégia

4

Tantárgyi tartalom Tantárgyspecifikus tudás Tanulni tudás és tudása tanulási motiváció

2

(Boekarts, 1997 nyomán)

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.

229

Az önszabályozás elsajátítása a tantárgyi tartalom tudásától indul, a tanulni tudás és a tanulási motiváció kialakítása segítségével nyer megalapozást. Az ismeretek alapos megértése, elsajátítása lehetővé teszi a természeti és társadalmi jelenségek értelmezését, magyarázatát. Az értelmes tanulás megtanulásán keresztül az ismeretek önálló gyarapítása, kiegészítése s az ismeretek megszerzéséhez szükséges motivációk kiépülése is végbemegy.

A tantárgyspecifikus tudásra épül a kognitív és motivációs stratégia kialakulása mint az ismeretek alkalmazni 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 szint kialakulása elengedhetetlen, segítségével az elsajátított ismeretek alkalmazása válik lehetővé. Ezen a házison bontakozhat ki végezetül az igazi cél, a valódi önszabályozást biztosító kognitív és motivációs önszabályozó stratégia, az iskolán kívüli ismeretszerzés képessége, a tág transzfer lehetősége. A pusztán elszigetelt ismeret nem hasznosítható, nem nevezhető valódi tudásnak. Fontos cél az oktatási folyamatban az alkalmazható, felhasználható ismeretek elsajátítása, mely nem szerezhető meg a gondolkodási erők és a motiváció együttes fejlesztése nélkül. A nem tudástól a tudásig vezető folyamat. A tantárgyi tartalom tudása a különböző előismeretekkel, tanulmányossággal, képességekkel, érdeklődéssel, motiváltsággal rendelkező tanulók lépnek egy-egy tantárgy tanításának-tanulásának folyamatába, ahol a legalapvetőbb pedagógiai cél az új ismeretek hatékony közvetítése által eljuttatni mindannyiukat az ismeretekkel való bányászathoz.

Legelső és legfontosabb cél a megértett ismeret, azaz a megfelelő módon reprezentált, a tudás más elemeivel sokféle kapcsolatban álló ismeret kiépülése. Ezzel szemben a fogalmi hálóba nem vagy csak lazán kapcsolódó elemeket még nem értetteknek tekintjük. (Dobi, 1998. 171.)

Mindenekelőtt azt a kérdést tesszük fel, milyen úton lehet a tanulóknak segíteni abban, hogy a tananyaggal eredményesebben boldoguljanak, hogy eljussanak annak valódi megértéséhez, s milyen heálítottóságok kialakítása szükséges az önálló tanuláshoz.

Az új ismeretek hatékony közvetítése

A tananyag egy része az iskola minden szintjén tényekből, adatokból épül fel, melyeket egyszeren meg kell tanulni, kritika nélkül el kell fogadni. Ilyenek például az idegen nyelvi kifejezések, nyelvtani tények, illetve a különböző

230 tudományterületről származó alapfogalmak. Az oktatási folyamat megszervezése ekkor az ösztönzést, valamint a leghatásosabb 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, hogyan kell megtanulni, mennyi erőfeszítés kell hozzá, s a megtanulnivalókat hogyan lehet különböző helyzetekben hasznosítani.

Az ismeretek bonyolult rendszere magában foglalja az információkat, adatokat, tényeket, algoritmusokat, konkrét és absztrakt fogalmakat, összefüggéseket, elméleteket, törvényeket, melyek alapot képeznek az alkalmazás, a jártasságok (az új feladatok, problémák megoldása), készségek (a tudatos tevékenység automatizált komponense) és a képességek kiépüléséhez. Az új ismeretek elsajátítása a viselkedés megváltozását is jelenti.

Sokszor előfordul, 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 hézagosságából, esetleg hibás értelmezéséből tévképzetek alakulhatnak ki.

Az ismeretelsajátítás és alkalmazás folyamatának szervezése

Az ismeretelsajátítás és alkalmazás folyamatának szervezésekor figyelembe kell venni: a tanulási törvényeket; az adott osztály vagy csoport fejlettségét, sajátosságait, fesszetételét, előzetes ismereteit, tapasztalatait; a tananyag ellegét, struktúráját; a tanár saját pedagógiai, módszertani lehetőségeit (Nagy S., 1969. 80.), továbbá: a tudományosság, a motiválás, az aktivizálás, az érthetőség, a fokozatosság, a rendszeresség, a szemléletesség, a tartóosság, a differenciálás, a visszacsatolás, a megerősítés elveit. Kicsit részletesebben:

Tudományosság: A képzés teljes anyagának, a különböző tantárgyak tartalmának a különböző iskolafokokon - az adott szaktudományok eredményeit figyelembe véve - tudományosan igazolt ismereteket kell tartalmazniuk. Ezen ismereteket a didaktika, pszichológia, tantervelmélet, tantárgypedagógia

tudományos módszereivel, eszközeivel választják ki, s közvetítik a tanítási-tanulási folyamatban tanítható és tanulható tananyagként. A tananyagoknak tehát hitelesnek kell lennie, még az egyszerűsítés okán sem tartalmazhat olyan kitételeket, melyek nem felelnek meg a szakszerűségnek.

Motiválás: Egy kívánt célállapot elérésére készítő, irányító, interaktív tevékenység. A tanulásra mozgósító különböző pedagógiai eljárások összessége, melyekkel a tanítási-tanulási folyamatban felébreszthető a tanulási kedv, a kitűzött célok eléréséhez szilárd elhatározás és hatékony tevékenység váltható ki a tanulóknál.

231

A tanítás megfelelő minőségével és az ebből következő eredményes tanulással kell motiválni a tanulókat, nem pedig csupán az egyes tanítási órákon esetlegesen, izoláltan beiktatott motiváló mozzanatokkal. A különböző motivációs elméletek figyelembevételére alapján négy fontos eleme van a hatékony motiválásnak a tanítás-tanulás folyamatában: a figyelem ébrentartása, a személyes relevancia, a tanulás tartalmához kapcsolódó személyes érdeklődés, a fontosság érzésének megteremtése, a bizalom; azaz a magabiztosság kialakítása s az elégedettség érzésének létrehozása. (Lens, 1995.)

Aktivizálás: Azon direkt és indirekt pedagógiai eljárások összessége, amelyeknek hatására a tanulásban részt vevők pszichikus folyamatainak aktívációs szintje növekszik (így a figyelem koncentrációs szintje, a gondolkodás intenzitása, az emlékezés élénksége, a cselekvés motiváltsága), célorientáltsága fokozódik, tevékenységük hatékonysága emelkedik. Az aktivizálás tehát a belső pszichikus folyamatokra és a külső tevékenységekre egyaránt hat. Az aktivizálás olyan szervező, irányító pedagógiai tevékenység, melynek célja a tanulóknál belső aktivitásának, öntevékenységének kialakítása. Az aktivizálás minősége összefügg a tanulásszervezés, a tanulásirányítás és a tanítási módszerek milyenségével. Az aktivizálás módját a tanítási-tanulási folyamatban befolyásolja a tanulóknál életkori sajátossága, a tanulócsoporthoz nagysága, az oktatás tartalma, a rendelkezésre álló taneszközök milyensége stb. A pedagógia egyik legrégebbi időktől kidolgozott elve, már J.-J. Rousseau óta minden, a nevelés hatékonyságát fokozni kívánó pedagógiai koncepció hangsúlyozta. A tevékenységcentrikus pszichológiai irányzatra (Vigotszkij, Galperin, Piaget stb.) építő didaktika központi fogalma a tanulóknál tevékenységből fakadó aktivizálás. Az aktivizálás nem eredményezhet az oktatási folyamatban pusztán "álaktivitást".

A tanítási-tanulási folyamatban fontos a tanulóknál differenciált aktivizálása. Még vannak olyan tanulóknál, akik erős belső motivációval rendelkeznek, önmagukat képesek aktivizálni, s számukra nem szükséges külön aktivizálás, addig másoknál erőteljes aktivizáló stratégiával lehet csak elérni az eredményes tanulást.

Érthetőség: A tanítási-tanulási folyamatban egy adott tanulócsoporthoz számára a tanítási anyag lényegét, alapösszefüggéseit, gondolati megragadását, világossá tételét segíti elő. Az érthetőség nagymértékben függ a tanulóknál előismereteiktől, az egyéni sajátosságaihoz igazodó differenciált pedagógiai módszerektől, eljárásoktól, a kognitív pszichológia és a logika törvényszerűségeinek felhasználásától, azaz a tananyag tanulhatóvá tételétől.

A fokozatosság figyelembevételével a tanítandó tananyagot, alkalmazott módszert, eljárást, sajátos pedagógiai logika alapján, a nehézségi szinteket mérlegelve úgy kell kiválasztani, hogy az optimális színvonalú legyen a különböző fejlettségű tanulóknál számára. Általános pedagógiai elv, hogy a személyiség fejlődésében minden új minőség az előzőre épül, s egyben előremutat a

232

következő szintre. A tanítás-tanulás folyamatában csak fokozatosan juttathatók el a tanítványok a nem tudástól a tudományok rendszeréig.

Rendszeresség: a képzés teljes tartalmának áttekinthető, logikus egységbe ágyazottságát, a tananyag logikus felépítését jelenti. Az iskolai élet minden területén érvényesülnie kell a rendszerességnek, így a tananyag adagolásában, elsajátításában, az ellenőrzés-értékelés fázisában, a felkészülésben stb. Csak a rendszeresség segítségével sajátítják el a tanulóknál a szellemi és gyakorlati mun-

kavégzés képességét és készségét.

A szemléletesség az észlelés, megfigyelés, szemlélet felhasználásával a valóság tárgyainak, jelenségeinek vagy azok ábrázolásának, modellezésének konkrét alkalmazásával történik. Fontos feladat a tanulók megfigyelésének pedagógiai irányítása, a látottak tudatos analizálása, a megfelelő belső kép kialakítása. Egyoldalú alkalmazásának káros voltára ugyanakkor már Comenius is felhívta a figyelmet: érzéki úton, tapasztalással nem lehet a dolgok lényegét megismerni. A megismerés ugyanis sokoldalú, komplex, dinamikus folyamat. A tartósság elvének érvényesítésével épülnek be az elsajátított ismeretek, jártasságok, készségek a tanulók személyiségébe, vezetnek el a teljesítményképes tudáshoz. Az új ismeretek a korábban megszerzett ismeretekre épülnek, s további ismeretek bázisát képezik. Csak a hatékony, minőségi tanítás eredménye lehet az elsajátított ismeretek tartóssága.

Differenciálás: a gyermeki természet sajátosságainak, szükségleteinek, érdeklődésének, eltérő jellegének figyelembevétele a tanítási-tanulási folyamatban. Nem a gyermeki sajátosságokhoz való pusztán alkalmazkodást jelenti – hiszen éppen a pedagógiai hatásokra változnak ezek a sajátosságok –, hanem azok egyidejű fejlesztését is.

A visszacsatolás által a tanulók tanulási tevékenységének eredményességéről folyamatos visszajelzés érvényesül az oktatási folyamatban. A tanárnak folyamatos tájékoztatást kell adnia a tanulóknak az előrehaladásról, a feladatmegoldás helyességéről, a kitűzött célok végrehajtásának szintjéről. (Falus, 1969.)

A megerősítés valamely tevékenység, reakció minden olyan következménye, amely annak jövőbeli megjelenését, gyakoriságát fokozza (pozitív megerősítés) vagy éppen csökkenti, illetve a reakciót teljesen megszünteti (negatív megerősítés). Az eredményes tanulást megalapozó egyik lényeges feltétel. (Réthy, 1997.)

Mindezek figyelembevételével ki lehet alakítani azokat a bevésési stratégiákat, amelyek hatékonyan szolgálják az alkotóképes tudás megszerzési folyamatát.

233

Az ismeretelsajátítás mikroszerkezete. A tanulásszervezés hatékony lépései (Tlagy S., 2003 alapján)

Az oktatási folyamat a megvalósuló didaktikai feladatok (ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés, rögzítés, ellenőrzés, értékelés) elvszer és tervszerű rendszere, amely során a tananyag aktív feldolgozása, elsajátítása történik. Ez képezi a makrostruktúrát. Az oktatási folyamat makrostruktúrája egymásból következő, egymást átható, de egyidejűleg bizonyos párhuzamosságot, egymásra hatást, kölcsönhatást, egymásba fonódást is jelent.

A makrostruktúrát a mikrostruktúra alkotja, melynek összetevői:

1. A figyelem felkeltése, a tanulók in formálása a tanulási célokról. Eszközei a tanulói kíváncsiság felébresztése, a tanulandók iránti érdeklődést felkeltő kérdések feltevése, problémaállítást, az elvégzendő feladatok céljának kijelölése, a hiányzó ismeretek szükségének beláttatása. (Lásd bővebben "Az oktatási folyamatot motiváló modell" alfejezetet!)

Példa:

ra eleji ráhangoló játék: találós kérdések a matematikaórán:

12 szögből hány átló húzható?

Melyik az a szám, aminek négyzete 12-vel kisebb, mint 93?

A t₀ km/órával haladó jármű hány kilométert tesz meg 1. perc alatt?

Mekkora annak a legnagyobb gömbnek a sugara, ami belefér egy 1 méter él kockába? (Öveges, Lóczy Gimnázium, matematikaóra, 1. o. 1997. 10. 31. rajegyzőkönyv.)

2. Az új ismeretek elsajátításához szükséges előzetes ismeretek felidézése.

Az előismeretek meglétének ellenőrzése, regisztrálása, a hiányok szükséges pótlása elengedhetetlen a tanítás-tanulás folyamatában. Az új ismeretek megszerzésének elcsúsztatása azoknak az előismereteknek a meglétére, felidézhetősége, amelyek alapját képezik az új ismeretek megértésének, biztonságos elsajátításának. Olyan felfedezésről, átismétlésről van szó, mely a régi és új ismeret

kapesolódását is jelenti.

Példa:

A Rákóczi-szabadságharc tanításához a 17. századi Magyarország néhány szerződésének mint az új anyag tanításához szükséges eszköztudásnak a felidézése: váradi béke, tordai és drinápolyi béke. (Eötvös József Gimnázium, történelemóra, 3. o. 1995. 10. 30. rajegyzőkönyv.)

A dinamika alaptörvényeinek tanításához a lendület fogalmának tisztázása. (Öveges József Gimnázium, fizikaóra, 1. o. 1997. 10. 31. rajegyzőkönyv.)

3. Az új ismereteket megalapozó tények biztosítása. Tárgyak, jelenségek, folyamatok tényszerű megismertetése, tanulmányoztatása tartozik ide. Induktív tanulási stratégia választásakor a megalapozó ténybeliség, problémamegoldáskor a bizonyító ténybeliség, deduktív ismeretfeldolgozáskor pedig a kiegészítő ténybeliség garantálása kívánatos. Fontos, hogy a feltárt tényanyag

234
reprezentatív legyen, kellő következtetési alapot szolgáltatson a tanulóknak a megfelelő elemzésekhez és absztrakciók, következtetések levonásához.

Példa:

Newton három axiómájának megtanításakor három tanári kísérlet bemutatása kiskocsikkal, a hatóerő, akcióerő, reakcióerő szemléltetésére. (Öveges József Gimnázium, fizikaóra, o. 1997. 10. 31. rajegyzőkönyv.)

Egyenes vonalú változó mozgás megtanításához a lejtőn mozgó golyó mozgásának tanári demonstrálása, közben a mozgásteljesítmény és a felhasznált idő tanulók általi mérése. (Eötvös József Gimnázium, fizikaóra, 6. o. 1995. 10. 02. rajegyzőkönyv.)

4. A tények, jelenségek, folyamatok sokoldalú elemzése. A vizsgált tárgyakat, jelenségeket, folyamatokat az elemzés során részekre bontva részleteiben megvizsgálva, minden lényeges vonását, sajátosságát, tulajdonságát, egymáshoz való kapcsolatát egyénileg és/vagy közösen állapítjuk meg. Ezt a folyamatot didaktikai analízisnek nevezzük. Ehhez szorosan kapcsolódik a szintézis, azaz az analízis eredményének összefogása, egyesítése, általánosítása. Az oktatásban az analízisnek és szintézisnek egységben kell megvalósulnia.

Példa:

A Rákóczi-szabadságharc tanításakor a feltételek sokoldalú elemzése: összefogás, szövetségesek, hadsereg, pénz, a nemzetközi helyzet alapos áttekintése: francia-Habsburg-ellenlénygel-svéd-orosz helyzet, kitől várhatnak segítséget? (Eötvös József Gimnázium, történelemóra, 3. o. 1995. 10. 30. rajegyzőkönyv.)

Angol nyelvórán szókincsbővítés: hangszerek nevének közös gyűjtése a táblánál, majd a tankönyv képei alá a hangszerek nevének megjelölése, a hangszerek csoportosítása fajták szerint, zenehallgatás, ezt követően a zenekar összetételének megjelölése, modern zenei iránytok hangszer-"kellékei"... (Szent Benedek liencés általános Iskola és Gimnázium, angolóra, o. 1998. 03. 03. rajegyzőkönyv, készítette: Tarnai Balázs bölcsészhallgató.)

Erőgépek témakörben a tanteremben demonstrált kerékpár fogaskerekének fogait megszámozzák a tanulók, megméri az átmérőket és kiszámolják a hajtóerőt több sebességben. További gondolkodtató kérdés: melyik sebességi fokozatban érdemes elindulni piros lámpa után? (Szabad Waldorf Iskola, Pesthidegkút, fizika epocha, 1998. 04. 07. rajegyzőkönyv, készítette: Tarnai Balázs bölcsészhallgató.)

5. Fogalomalkotás, következtetés, absztrakciók, általánosítások. A tanár által irányított, majd részben irányított s fokozatosan önállóvá váló elemzéssel biztosítható a tanulók önálló gondolkodásának fejlődése.

Példa:

Történelemórán az ipari forradalom kronológiájának felállítását (1780-1850), technikai forradalom (1850-1920), technikai és tudományos forradalom (1920-napjainkig), a tudományos és technikai forradalom definíciója a kellő számú indukciós anyagból levonva a következtetéseket. (Eötvös József Gimnázium, történelemóra, 11. o. 1996. 11. 10. rajegyzőkönyv. Németórán a visszaható igék alkalmazása, pantomim segítségével egy-egy visszaható ige eljátszatása és kitalálása. (Csik Ferenc általános Iskola és Gimnázium, németóra, 7. o. 1. 03. 10-14. rajegyzőkönyv, készítette: Tarnai Balázs bölcsészhallgató.)

6. A rendszerezés és rögzítés. A rendszerezés és rögzítés szisztematikus és folyamatos beiktatása garantálja részint az ismeretek tartósságát, könnyen fel-

235
idézhetőségét, de főként alkalmazhatóságukat a konkrét feladat- és problé-

mamegoldás esetében.

Az ismeretek rendszerbe illesztése fontos pedagógiai feladat. Seszélhetünk elsődleges, parciális (egy tantárgy nagyobb fejezetén belüli), átfogó (tantárgy egészére vonatkozó) és komplex (a rokon tantárgycsoportok egészére kiterjedő) rendszerrc5l.

Rögzítéskor is megkülönböztetünk elsődleges rgzítést (az új anyag megszilárdítása, összefoglalása) és folyamatos rögzítést (az alapvető tények, fő tételek felidézésre kész állapotban tartása).

Iélda:

Számelméletet oktató matematikaórán átfogó rendszerezésre szolgáló kérdések a tanulókhöz: Magyarázzátok meg, mit jelent a prímszám, a relatív prímszám, az összetett szám és számelmélet alaptétele? (Eötvös József Gimnázium, matematikaóra, 1995. 11. 13. rajegyzőkönyv.)

A nagy francia Eorradalom ellentmondásosságának megítélése a folyamatos rögzítés kapcsán. A francia forradalom pozitívumainak és negatívumainak összegyjtése. (Eötvös József Gimnázium, történelemóra, 11.. o. 1996. 10. 16. rajegyzőkönyv.)

7. A tanultak alkalmazása. Az újonnan megszerzett ismeretek feladat- és problémaszituációban való felhasználni tudásának kialakítása fontos pedagógiai cél. Ennek eléréséhez először gyakorlásra, jártasságok, készségek kialakítására, majd az alkotó, produktív alkalmazásra van szükség.

Iélda:

Szabad asszociáció alkalmazása magyarórán: "A csoda" címmel 5 perc alatt fogalmazás íratása, majd megadott szempontsor alapján közös megbeszélése. (Toldy Ferenc Gimnázium, fakultációs magyaróra, 4. o. 1994. 11. 8. rajegyzőkönyv.)

A tanultak alkalmazását kreatív feladat segítségével megoldó történelemóra: Hogyan jellemeznétek Martinovicsot, válaszokat indokoljátok! ("karrierista", "kicsit gyagyás", "talomra vágyó stb.") (Eötvös József Gimnázium, történelemóra, 1996. 11. 20. rajegyzőkönyv.)

8. A teljesítmény mérése, értékelése. A tanulási teljesítmény objektív, megbízható és érvényes mérése és e teljesítmény sokoldalú értékelése biztosítja igazán az oktatási folyamat hatékonyságát. (Lásd bővebben: "Az oktatási folyamatot motiváló modell" cím alfejezetet!)

Iélda:

Az előző órán írt dolgozatok értékelése, a javítás alapját képező pontrendszer (ponthatárok mellé rendelt jegyek) ismételt felírása a táblára, a dolgozatok kiosztása, megbeszélés a hibák kijavítása, a pótlás, javítás lehetőségei, a jegyek beírása. (Csik Ferenc Általános és Gimnázium, matematikaóra, 7. o. 1998. 03. 11. Orajegyzőkönyv, készítette: Tarnai Iialáz bölcsészhallgató.)

Értékelés a tanítási óra alatt. Nagyon ötletes választ adott a kérdésekre, erre én nem is gondoltam eddig! (Eötvös Gimnázium, történelemóra, 7. o. 1995. 11. 06. rajegyzőkönyv.)

236

A tanulók önálló tanulni tudását ki fejlesztő folyanzat

A tanulási tevékenység formálása s e tevékenység egyes elemeinek fokozatos elsajátíttatása a tanár segítségével történik. 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 a tanítványaink, illetve, hogy ezeket biztonságosan tudják alkalmazni, fontos, hogy tisztába legyenek egyrészt saját tanulási stílusukkal, másrészt pedig ismerniük kell azt a széles repertoárt, amelyet ma már a pszichológiai és pedagógiai szakirodalom felkínál a hatékony egyéni tanulás szervezéséhez. (Kugelmann, 1976; Szitó, 1987; Oroszlán, 1994; Réthy, 1995.)

Az örzálló tanulást segítő legfontosabb pedagógiai feladatok. A tanulási neHézségek felismerése

Mindenekelőtt a legfontosabb pedagógiai feladat a tanulási nehézségek időbeni felismerése, okainak korrekt feltárása. A tanulási nehézségek különböző természetek lehetnek. A sorozatos kudarcok a tanulóknál tanulás kapcsolatos averziót válthatnak ki, s következményeként az intellektuális ké-

pességeik blokkolódnak. A próbálkozások kudarcra negatívan hat a tanulók tanulási kedvére, gyengíti a tanulási motivációt. A tanulókat az átélt kudarc csüggeszti, fokozatosan csökken erőfeszítésük, s egy bizonyos idő után már hozzá is szoknak a kudarcukhoz. A "nekem úgysem sikerül" érzése hatalmasodhat el rajtuk. A tartós szorongás pedig lehetetlenné teszi számukra a feladattal való beható és eredményes foglalkozást. Tudjuk azt is, hogy a permanens feszültség iskolai stresszhez vezet, mely hipermobilitásban, agresszivitásban, koncentrációs zavarban, további tanulási nehézségekben nyilvánulhat meg. A tanulók félhetnek bizonyos tárgyaktól, tanároktól, egyes feladatoktól, helyzetektől vagy az egész iskolai szituációtól. Tanulni pedig emocionális biztonságérzet nélkül lehetetlen, különösen akkor, amikor valami újat kell elsajátítani, ugyanis az új, az ismeretlen mindig kihívást jelent az ismert gondolkodási sémákkal szemben. Az ismeretlen a legkülönbözőbb féltelmeket alakíthatja ki a tanulóban. Gyérezheti a tanuló, hogy erőfeszítései nem járnak eredménnyel. Onértékelése is zavart lesz. A legkülönbözőbb tényezők okozhatnak problémát, így a tanítás nem megfelelő tempója, a beszéd, a kommunikációs készség zavara, a feladatok megértésének nehézsége, a figyelem, a koncentrációs készség zavara, a sokféle gátlás, a módszeresség hiánya, a gátoltság, az időnkénti

237
kikapcsolás", a rossz tanulási módszer, a tanulási motiváció hiánya, szorongás, stressz, az önértékelés zavara, a tanítási anyag bonyolultsága, az oktatási folyamat mechanikus, monoton, differenciálatlan szervezése, a tanár helytelen bánásmódja, az osztálytársakhoz való nem megfelelő viszony. Jól látható, hogy a tanulási nehézségek külső (a tanulóktól függetlenül ható) és belső (a tanulóknál levő) okokra egyaránt visszavezethetők. A tanulási nehézségeknél nemcsak egyéni kudarcról van tehát szó, hanem az iskola diszfunkciós működéséről is. Bizonyos osztályokban nagyobb számban fordulnak elő tanulási nehézségekkel küszködő tanulók, ezáltal fokozottabb mértékben nő a tanulási deficit, a jó és a rossz teljesítmény tanulók közötti különbség.

A tanulás megtanításának legfontosabb fázisai

A tanulók ott honi tanulási feltételeinek megismerése, elemzése: a tanulók szociokulturális körülményeinek feltárása, családlátogatás vagy kikérdezés során a tanulás tárgyi és kulturális feltételeinek megismerése (saját szoba, tanulószobák, nyugalom, információhordozók minősége: könyvek, folyóiratok, napilapok, tv, rádió, video, számítógép stb., a szülői segítségadás mértéke, formái).

Az iskola tárgyi feltételrendszerének elemzése: tantermi zsúfoltság, világítás, hőmérséklet, zajosság, szemléltetőeszközök stb.

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 (egészlegetes), szerialista (analitikus), vizuális, auditív, motoros, vegyes, mély, felületi, stratégiai megközelítése.

A tanulás pszichológiai feltételeinek alkalmazása: a "rituális" ráhangolódás a tanulásra, a tanulás állandó helye, a tanulandók optimális sorrendje (a közepesen nehézről a legnehezebbben keresztül a legkönnyebbig), tanulás során a többféle szenzoros csatorna igénybevétele (olvasás, ábrázolás, meghallgatás, elmondás, megvitatás stb.), a különböző szünetek szerepe, formái, a tanulási tevékenység változtatása, a tanulandók "bátor" átalakítása, problémásítása, segédletek használata, a tanulást gátló tényezők: retroaktív (hátra ható) gátlás, proaktív (előre ható) gátlás, asszociatív vagy homogén (a nagyon hasonló megtanulásának nehézsége) gátlás, előhívásos gátlás megismertetése, az önellenőrzés különböző formáinak, fortélyainak alkalmazása: próbafelmondás, a lényeg összefoglalása, kulcsszavak elmagyarázása stb., önjuttalmazás egy-egy nehezebb tanulási feladat eredményes elvégzése után.

238

Hatékony tantárgy függő tanulási technikák, fogások elsajátíttatása.

A tanárok fontos feladata a differenciált és alaposan előkészített házi feladatok nyújtása. A házi feladatok egyeztetése az adott osztályban tanító különböző szaktanárok között, a nehézségi fokok gondos mérlegelése, a feladatok fokozatos adagolása, a különböző képességű tanulók közötti differenciálása, az egyes házi feladatok szükségességének kellő indoklása s a feladatok, teendők pontos kijelölése, megbeszélése, az otthoni tanulás legcélravezetőbb módjainak tudatosítása.

Kiegészítő tanulási lehetőségek és tanulási segítségek biztosítása. (Weiner, 1992.)

A szükséges egyéni korrekciós eljárások beiktatása:

Javító, ótló, orvosló eljárások: abban az esetben, ha a tanulóknál az ismeretek hiánya áll fent. Ekkor növelni kell a tanításra szánt időt, speciális elmaradások korrekciójávhz pedig sokoldalú segítséget kell nyújtani (vizuális, motoros stb).

Kompenzáló eljárások minden olyan esetben alkalmazandók amikor a tanuló olyan kedvezőtlen pszichés sajátosságokkal rendelkezik (pl. szorongás), melyek pedagógiai eljárásokkal, eszközökkel teljes mértékben nem szüntethetők meg, csupán tanulást gyöngítci hatásuk küszöbölhetfi ki. Ilyen hatékony eljárás lehet számukra a csoportmunka alkalmazása, a sürgetés kiküszöbölése, a versenyhelyzetek kiiktatása.

Preferáló eljárások szükségesek akkor, ha a tanulók egyes területen mutatkozó többlettudását bizonyos tudáselmaradás csökkentése céljából előnyben részesítjük. Például gyenge matematikus, de jól tornászó tanuló mutatja be az osztály előtt a tornagyakorlatot, így sikerhez jutva, hozzásegíthető ahhoz, hogy önbizalma növekedjen, s a matematikában elszenvedett kudarcát sikeresebben igyekezzon megszüntetni.

A tanulási motiváció fejlesztése. Tanulás és motiváció

Motiváció nélkül nem létezik tanulás, de a tanulási tevékenység svrán maga a tanulási motiváció is alakul, változik. Aki a szükséges tudást el akarja sajátítani, annak a tanuláshoz megfelelő ösztönzőkkel kell rendelkeznie.

A 90-es évektől paradigmaváltás következett be a tanulási motiváció értelemzésében, új perspektívák nyíltak a kutatásában. Az új, kibontakozó kutatási periódusban a kutatók (Ridley, 1991; Ryan, 1991; Mills, 1991, 1995; l3oekaerts, 1993; Réthy, 1995) nemcsak megérteni, megmagyarázni kívánják a tanulási motivációt, hanem befolyásolni is szeretnék azt. Az eddigi elméletek ugyanis jobbnál jobb ötleteket tartalmaztak, de kevésbé hatottak a gyakorlatra, különösen nem az alulmotivált tanulókra.

239

Vatódi paradigmaváltásnak azt a fontos felismerést tekintjük, amelynek kapcsán világossá vált, hogy nem lehetséges mereven elkülöníteni a kognitív és nem kognitív tényezőket a személyiségen belül, hiszen köztük szoros egymásra hatás, kölcsönhatás van. A tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik, és fordítva: a motiváció a tanulási és tapasztalási folyamatban bevéődik. A motiváció fejlődése a gyermeknél nem elválasztható a kognitív fejlődéstől, két egymással interaktív kapcsolatban álló mechanizmusról van ugyanis szó.

perspektívát ad a motivációkutatásnak az önszabályozás kérdésének elemzése. Az eddigi elméletek úgy képzelték, hogy a motiváció determinisztikus eredménye a külső és a személyiségen belül lejátszódó belső folyamatoknak. Valójában egy dinamikus öndetermináló folyamat része, nem pedig a különböző (belső és külső) determinánsokra adott pusztá reakciók együttese. A tanulási motivációt a továbbiakban az egyén önszabályozó folyamatainak részeként szemléljük, amelyben a tanuló (metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból) aktív részese saját tanulási folyamatának. A tanulási motiváció tehát a tanuló által meghatározott folyamat, amely önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg.

VIII/3. ábra. A tanulás és motiváció kapcsolata

viszonyulás

feltétel

irányultság

MOTIVÁCIÓ TANULÁS

kitartás

eredményesség

intenzitás

tartósság

(Réthy, 1995)

A tanulás és a motiváció összefüggésében feltételről 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 segítőtje. A tanuló hozzáállása a tanuláshoz, a tanulás öröme, a tanuló pozitív és negatív érzelmei komoly befolyást gyakorolnak az információk felvételére, feldolgozására, előhívására és

240

kalmazására. A motivált tanuló hatékonyabb, a teljesítménymotivált tanuló kitartóbbak, s maga a jobb előmenetel tovább motivál.

A tanulási motiváció szintjei

Pedagógiai megfontolásból a tanulási motiváció négy szintjét különböztetjük meg:

Beélt (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 magatartás vezérlését helyi tényezők veszik át, s a külső megerősítők legfeljebb a következmények, a célok elérésére vagy el nemérésére vonatkozó információként nyernek az egyénben kódolást.

Belső (intrinszc) 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 kíváncsnak azért tesz eleget a tanulási cél, mert a tananyag iránti érdeklődés, kíváncsnak mozgatja. A személyiségváltozók közül a külső bizalmi tantárgyakkal szembeni beállítódás, maradandó érdeklődés játszik szerepet.

Külső (extrinszc) tanulási motiváció esetében a tanulás külső, a tanulás kívülről leve, a konkrét cél elérése érdekében történik. A tanulás tehát csak eszköz valamilyen külső cél elérése érdekében. A tanulás ilyenkor a tanulás lényegéért idegen dolgokért folyik, külső jutalmakért: jó jegy, tárgyi jutalom. Külső jutalomhoz sorolható még a referenciális személyek, szülők, tanárok, iskolatársak elvárásainak vagy megfeleléshöz fűződő motiváció.

Találkozhatunk még a negatív következmények (büntetés, rossz jegy stb.) elkerüléséből fakadó motivációval is.

A tanuló külső tanulási motivációja tehát a tanulási-feladat polaritáson kívüli feszültségből ered. Annak ellenére, hogy a külső motivációk egyes esetekben erőteljesen hatnak, tartósságukra nézve kevésbé serkentik a teljesítményt. Amit csak jutalmért teszünk, nem olyan jelentős számunkra, mint az önmagáért örömteli tevékenység. Jelentőségét mégsem szabad lebecsülni olyan esetekben, amikor a tanuló teljesen motiválatlan, végletekig eltávolodott a tanulástól. Ilyenkor nem marad más lehetőség a minimális, a tanulás-hoz szükséges motiváció megteremtésére, mint a külső motiválás.

A presztízsmotiváció a külső és belső motiváció között helyezkedik el.

A külső 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 meglévő motívumokat fel kell tárnunk, meg kell ismerni s a pedagógia eszközeivel működésbe kell hozni, tovább kell fejleszteni vagy éppen ki kell alakítani az ismeretek megszerzésének elősegítése érdekében.

241

C

E .d

O C O :a

O r O O

O .N au

-C v -o E
a,
O . .JX E .Y
cé O v C
c0a -n O
C O
b0 Gn. O
G
E O
c O
a ov
Lv o 0 op
a a ö ö, G
- tin
- E E
a u v ; o
O a. N N E -O
O
s . . .
-,fC lO N
avaN,lOM
bL m v NO
dJ C - :.N. . N N r . O
O au .ü ay cá
n1
tC O aW C ÖJ G
4N7
- C
o a

4.
E C
O
ö
E v- L E E o
ö D cs c"3 o q, C N -a.
O M tG
O
Y
NN O" D
C O O 1: au
E áu
N
a E
c
C O m O v C N
N !G C vD
(G a C :
C-0
N

A kognitív önszabályozás stratégiáját kialakító folyamat
A kognitív inszabályozás fokozatosan a megfelelő előfeltételek birtokában alakul ki a tanulóban. A kognitív önszabályozás képessége együttesen jelenti az egyénnek önmagáról, a különböző feladatokról, valamint az alkalmazandó kognitív stratégiákról való tudását.

A kognitív stratégia, metakogníció

A memóriában tárolt információhalmaz nem különálló részenként van jelen, hanem összefüggő, állandóan változó, relációs rendszert alkot. (Gagné, 1985.) A rendszer elemei a képzetek, fogalmak, melyeket kapcsolatok fűznek össze. Egy-egy elem a fogalmi hálóban annál könnyebben felidézhető, minél

több szállal kapcsolódik a többi elemhez.

Tanulás során az új fogalmakat be kell építeni az egyes tanuló fogalmi hálójába, ez csak akkor mehet végbe, ha a tanuló rendelkezik a megfelelő elismeretekkel, 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.)

Az információk felvétele, feldolgozása, tárolása, felidézése, ellenőrzése s az eközben előálló zavarok fontos tudatosítandó pedagógiai cél, mintegy elővételezi a kognitív struktúra kialakítását segítő metakogníciót. (4. ábra.)

A gondolkodásfejlesztés folyamata - Bloom taxonómiája alapján - az 5. ábrán olvasható. E taxonómia szerint az ismeretsajátítás az exponált tárgyak, személyek, dolgok, események, azaz a feladat alkotóelemeinek megfigyelésével kezdődik. Az ismeretek, az események lényegének és alapvető összefüggéseinek feltárásával, megértésével folytatódik. A megértés függ az előzetes tudástól, a meglévő készségek és képességek szintjétől, a tanuláshoz biztosított időtől, a tanítás minőségétől s a motivációtól. Az adott tantárgy megismerésének és az ismeretek adekvát felhasználásának feltétele az alá-, fölé- és mellérendelés hierarchikus rendszerének biztos ismerete.

Az ismeretek, fogalmak, események, összefüggések rögzítése, valamint aktuális, variábilis gyakorlása szolgálja a megjegyzést. A tanulás mechanikus és értelmes módja közötti határvonalat a tanulásban való intellektuális részvétel mértéke vonja meg. Az intellektuális részvétel eredménye a megértésen alapuló ismeretszerzés, melyre a gondolkodás ellenőrző, szabályozó, tudatosító hatása jellemző. A megjegyzést befolyásoló tényezők: a tanulási anyag terjedelme, jellege, minősége, bonyolultsága, differenciáltsága, az anyagrészek közötti diszkriminációs lehetőségek.

243

VIII/.S. ábra. A gondolkodásfejlesztés Bloom-féle taxonómiája ismeret, jártasság, készség, képesség

Alkalmazás: a meglévő ismeret átvitelére konkrét, ismert szituációba, vagy új, ismeretlen szituációba. A siker alkalmazáshoz az összes pszichikus funkció mozgósítása szükséges: a problémamegoldó, a taktikai, a kombinatórikus, a kreatív, a heurisztikus gondolkodás megkövetelése.

Az ismeretsajátítás egy ciklusának "záró fázisa" az értékelés, amikor a kitöltött feladat célját, a követelményeket összehasonlítjuk az elért eredményekkel (ellenőrzés). Ahhoz az esetben, ha az összehasonlítás eredménye pozitív, az értékelés megencsisítéssel zárul, ha negatív, a feladatvégzés a tanulás korrekciójával "újraindul".

A fogalmi rendszerek kiépülése nem hierarchikus, hanem átfedések sorozatán keresztül történik. A fogalmak beépülnek, de egyidejleg számos "üres" fogalom is funkcionál. A tudományos fogalmakat is egyéni módon értelmezhetik nyelhetnek a különböző tanulók. A tévképzetek fokozatosan megszűnnek a képzés folyamán, de tudnunk kell, hogy újra is alakulhatnak. Ezért az ismeretek folyamatos közvetítése és kontrollja szükséges.

Az alkalmazás csak szilárd, biztosan megértett ismeretekre épülhet, s egyidejleg az alkalmazás új ismeretek megszerzésére is módot adhat.

Ezáltal kapcsolódik össze a nem tudástól a tudásig vezető folyamat az autonóm tanulási képességet kifejlesztő, a kognitív önszabályozást kialakító, valamint a motiváció önszabályozását elérő folyamatokkal.

244

Az oktatási folyamat fő célja az ismeretsajátítás, tevékenységfejlesztés mellett az, hogy a tanulóknál egyidejleg kifejlessze a kognitív stratégiai tudást, a saját tanulási folyamatuk önszabályozási képességét, a tanuláshoz szükséges magas szintű kognitív önszabályozás stratégiáját s a tevékenység önkontrollját. Csak ezeknek a készségeknek az elsajátítása után válhatnak ugyanis a tanulók valóban önállókká.

A kognitív stratégia körébe mindaz a tudás tartozik, mely lehetővé teszi az elsajátított ismeretek hatékony adaptálását új szituációkban. Vagyis a tanuló azon képessége, hogy a megtanult ismereteket transzferálni tudja a leghatékonyabb feladathelyzetre is. Ez a folyamat magába foglalja a szelektív figyelmet, az információk aktivizációját, lokalizációját, az ismeretek felidézését, szükséges kiegészítését, a dekódolást, a próbálgatást, az elaborációt, a strukturálást, a kérdezést, a szabályok felidézését, alkalmazását, a javítást, az újraalkalmazást, az új törvényszerűségek utáni keresgélést, az ismeretek célirányos felhasználását.

A tudáselemel új szituációban történő alkalmazása, kombinálása igen bonyolult kognitív folyamat. Előfeltétele a tanuló számára a megoldáshoz szükséges ismereteket, ha nem rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek a mentális folyamatok működéséhez szükségesek. Egy nagyszabású empirikus kutatás (Csapci, 1998) is azt igazolta, hogy az elméleti tudás és gyakorlati tudás között gyenge kapcsolat van. A magas szint elméleti tudás nem vonja maga után a tudás alkalmazni tudását. A természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazását hetedik osztályban az induktív gondolkodás fejlettsége befolyásolta. (I. Németh, 1998.)

A törvényszerűségek alkalmazása sok gyakorlást igényel, a kialakított megoldási stratégiát új szituációban csak megfelelő gyakorlás keretei között tudjuk alkalmazni. Meg kell külön tanulni az új tantárgyakhoz igazítani a feladatmegoldó stratégiát és az új információk integrálását.

Explicit transzfer: csak gyakorlás és tanulás útján tudják kidolgozni a tanulók a megfelelő stratégiát az önálló feladatmegoldáshoz.

A diákok többsége mélyebb megértés nélkül, csupán verbális szinten sajátítja el a fogalmakat, így tudásukat csak bizonyos kontextusban tudják használni.

A tanulók a kognitív stratégia elsajátításáért keresztül lesznek csak alkalmasak a kognitív önszabályozásra. A tantárgyi ismeretek tudására rá kell hogy épüljön az ismeretek alkalmazni tudásának, használatának biztos ismerete, majd a kognitív önszabályozás stratégiája az új ismeretek önálló megszerzésében és alkotó alkalmazásában.

A gondolkodás fejlesztésének nincs egységes, mindenki által elfogadott megközelítése. Van olyan felfogás, mely bizonyos speciális gondolkodási képesség fejlesztéséről beszél, mások a magasrendű gondolkodási műveletek kiépítéséről szólnak, megint mások a fejlődésben elmaradott gyermekek gond-

245
dolkodási funkcióinak fejlődéséről értekeznek. A gondolkodás fejlesztés kapcsolatosan különböznek az elképzelések:

Direkt modell: avagy jártasság típusú megközelítés, mely a tanuló független fejlesztő módszereket szorgalmazza, e nézet szerint a "közvetlen" önálló tantárgyként kellene fejleszteni.

Infúziós modell: a tananyag tartalmán keresztül kívánják fejleszteni a tanulók gondolkodását, elősegíteni a problémamegoldó és analízis készségek javulását. (Maclure-Davies, 1991.)

Nézetünk szerint az utóbbi modell követendő a tanítás-tanulás folyamatában. Mindazon területeken, ahol a megértésen túl az információk kezelése, különböző szint alkalmazására van szükség, a tanulók külön fejlesztési támogatást igényelnek a tanároktól. E fejlesztési támogatás által építhető a diszciplináris tudás és a stratégiai tudás között. (Steiner-Stoerl, 1997.)

Az egyén számára való tudásának legfontosabb összetevője a metakogníció, mely saját értelmű működésünkre vonatkozó tudásunkat jelenleg olyan komplex folyamat, mely során saját gondolkodásunkat és a megvalósuló problémát, feladatot (mintegy helikopterről) megfelelő távlatból, felülről vizsgáljuk. Metakognitív tudás: önmagunk gondolkodásáról való tudásunk. A metakognitív gondolkodás a saját gondolkodásunkról.

A metakognitív jelenti a magasabb rendű kontrollfolyamatokat, amelyek a problémamegoldáshoz, a döntéshozatalhoz és végrehajtáshoz alkalmasak, például a megoldásra váró problémára természete felőli döntés, elhatározás,

milyen stratégiát használjunk a megoldáshoz, az adatok értelmezésének és kelésének módja, a probléma feltételeinek kódolása, a feltételek közötti csolatra való következtetés, a lehetséges megoldási utak összehasonlítás (Kürti, 1990.)

A metakogníció kutatása a fejlődéslélektanon belül az 1970-es években kezdődött, s kezdetben a "metarnemória" fejlődésére koncentrált. (Flavell, 1977.) A kutatások iránya azóta sokat megváltozott. Az egyszer emlékezeti feladatok helyett a komplex feladatok, a problémamegoldás került a középpontba. (Ruthemann-Staub, 1986; Aeschbacher, 1986; Aebli-Ruthemann, 1987.)

Az utóbbi két évtizedben Magyarországon a JATE Pedagógiai Tanszék kutatásai a kognitív kompetencia összetevőinek (megismerés, gondolkodás, kommunikáció, ismeret, készség, képesség) megismerésére irányultak (Nagy J., 1987; Csapó, 1991.)

Amikor olyan helyzetek adódnak, amelyeket a tanult válaszokkal tudunk megoldani, a metakognícóra van szükségünk, tehát akkor van szükségünk, amikor a szokásos válaszok nem eredményesek, nem sikeresek. A metakogníció tudás a tudáscél. Nem elméleti (filozófiai, pszichológiai) tudást jelent, hanem az egyén önmagára vonatkoztatott tudását: saját tan

246
folyamatom, saját kvalitásaim, nehézségeim. Az önálló tanulás fontos tudáskomponense, mely csak megfelelően szervezett tanulási-tanítási folyamat eredménye lehet.

VIII/C. ábra. 11. problémamegoldás folyamata

METAKOGNÍCIÓ - AKTIVITÁS - KOGNITÍV STRATÉGIA - PROBLÉMAMEGOLDÁS

A metakogníció magában foglalja az információk felvételének, feldolgozásának, tárolásának, felidézésének, kiegészítésének, alkalmazásánál minden fázisát. A metagondolkodás Flavell (1977) szerint függ az egyén érzékenységtől az információk bevétele, elraktározása és előhívása terén, a tudás terjedelmétől, a feladatvariációktól és a stratégiavariációktól.

Melyek a legalapvetőbb metakognitív stratégiák?

Az új információk kapcsolatba hozatala a korábbi tudással.

A gondolkodási műveletek tudatos kiválasztása.

A gondolkodási folyamatok tervezése, ellenőrzése és értékelése.

Az elsajátított ismeretek alkalmazása, transzferálása sok nehézségbe ütközik. A tények, elvek, elméletek tudása, a velük kapcsolatos motivációk kialakulása mellett a releváns tudás alkalmazási képességére is szükség van. Az ismeretek új szituációban történő alkalmazásához igen bonyolult kognitív folyamat szükséges. Hiába tudja a tanuló az adott feladat megoldásához az ismereteket, ha nem rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek a mentális folyamatok működéséhez elengedhetetlenek. Téves azt gondolnunk, hogy a magas szintű elméleti tudás önmagában a tudás alkalmazni tudását is maga után vonja.

Egy sokváltozós empirikus vizsgálat (Csapó, 1998) adatai szerint az ismeretek alkalmazni tudása különösen az induktív gondolkodás fejlettségétől függ. (I. Német, 1998. 136-137.)

A kognitív örcszabályozó stratégia

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 elkötelezettséget és az erőfeszítést a megoldás megkeresésének megszervezését s végezetül

247
a problémát, a feladat megoldását. (Michigan-csoport: McKeachie-Pintrich-Lin, 1985; Pintrich-Garcia, 1993.) A kognitív kompetenciát jelenti tehát, a hozzáértést, az értelmes felhasználható tudást. Kialakulása hosszú folyamat eredménye, mely során nemcsak az adott terület ismeret- és készségrendszerének egyre több elemét birtokolja az egyén, de egyben tudása egyre szervezettebbé is válik. (Csapó, 1998. 23.)

Az önállóság megszerzéséhez mindenekelőtt megfelelő és reális tudással kell rendelkezniük a tanulóknak saját kognitív folyamatainkról, de stratégiai tudásra is szükségük van. A tanulóknak saját magának kell generalizálnia a ta-

nulísi stratégiát. Ehhez az szükséges, hogy a tanulók a tantárgyon helüli feladathoz kapcsoldó elképzeléseket, értékeket hirtokolják, továbbá saját képességeikről, céljaikról, érdeklődésükről ismeretekkel rendelkezzenek. Ez tulajdonképpen az érc vonatkozó kogníciót jelenti, azaz Landura (1986) szerint az érc hatékonyságról alkotott képet. Az érve, nmvgunkra, kompetenciánkra vonatkoztatott mentális folyamat a személyes célt és az önregulációs aktivitás összekapcsolódását jelenti.

Az Ünhatalconyság érzése, tudata azért fontos, mert az ercfeszítést mozgósítja. Mindez a saját érve vonatkozó -lirect és indirekt megelőző tapasztalatokhoz építkezik.

A tanítás-tanulás eredményességét jelentés befolyásolja, hogyan tudják a tanulók nállóan szahályozni mentális funkcióikat: figyelmüket, emlékeztüket. A gondolkodó személy irányítja, felügyeli viselkedését. A probléma-helyzet meghatározására és az alternatív megoldások kutatására stratégiákat választ ki. Idő- és energiakorlátokat szab a keresésnek. Ellenőrzi, korrigálja és megítéli gondolkodásmódját. Értékel és eldönti, milyen tekinthető a probléma a megfelelő szinten megoldottnak. például egy adott matematikafeladat észlelésekor felismeri a problémát, a megoldáshoz szükséges ismereteket képes felidézni, s mérlegelni, hogy a meglevő tudás elégséges-e vagy kibővítésre szorul, keresi a megoldáshoz vezető utakat, kiválasztja a megoldáshoz vezető stratégiát, s a megoldást ellenőrzi, értékeli.

A kognitív önszabályozás kialakítása tanári segítséggel

Maga az önszabályozás komplex, akaratlagos, esetenként azonban lehet automatikus is. A metakognitív tudás egyre javulhat, de ez a folyamat nem része az érésnek, meg kell tanítani, meg kell tanulni! Hiánya a gyakorlás hiányához és a feladat újdonságtartalmából adódik. A jó metakognitív mellett a tanuló jó megoldási stratégiát használ, jól oldja meg a feladatot. Direkt összefüggés van az alkalmazott stratégia és a jó teljesítmény között. Kialakításán nagy jelentősége van az ismeretek gyakoroltatásának, alkalmazásának.

248

A tanulók közötti legalapvetőbb különbség az, hogy képesek-e az önszabályozásra vagy sem. Az önszabályozás képessége pedig kialakítható minden egyes tanulóban. E képesség kialakítása nem csupán az iskolai tanulás során fontos, de a távolahbi, iskolán kívüli önképzést is segíti. (Isoekaerts, 1997.) Az önszabályozásra képes tanuló jellemzői: a kialakult érdeklődés, belső célok állítása, saját képességeik reális ismerete, a tanulás szeretete. (Ciarner, 1991 ; Weinert-Helmke, 1985.) Az önszabályozásra képes tanulók a tudásukat megkonstruálják, s ezáltal "mély" koncepcionális tudást birtokolnak. A legtöbb tanuló azonban nem képes az önregulációra, őket erre külön meg kell tanítani. Ugyanakkor az 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 tanítványair, reprodukciót, alkalmazkodást, utánzást várva el tőlük. gy a tanulók az ismereteket letnásolják, mintegy "átírják" saját fejükbe. Tudásuk ezáltal "felszíni" .

A tanárra az oktatási folyamatban kettős feladat hárul: egyrészt külső szabályozás, azaz a feladat megértetése, megoldásában a direkt irányítás, másrészt a belső szabályozás kialakításának segítése, a tanuló önállóságának fokozatos biztosítása.

A gondolkodás fejlesztése szempontjából a közvetett, indirekt tanítási modell megfelelő arányú alkalmazása lenne hatékonyabb, amely a legtöbb tanulót eredményesen, aktivizálja, segíti a kognitív stratégiák kiépülését, támogatja az ismeretek transzferálását, engedi a tanítványoknak az irányítást célzó fokozatos függetlenné válását.

A hagyományos tanításban közvetlen, direkt, egyirányú az információ-

közvetítés, amely vagy hordoz a stratégiára vonatkozó ismeretet, vagy nem.

Különbség van a tanulók külső és indirekt, a gondolkodáshoz szilárd

"állványzatot" nyújtó segítése között. A külső segítség, olyan támogató rendszer, mely a tanulóknak csak kis önállóságot biztosít, és kevés lehetőséget nyújt önerejével kipróbálására. Az indirekt segítség olyan, a fejlődést elősegítő

szakmai vezetést jelent, mely tárnogatja a tanulót a gyakorlat megszerzése elején, reciprnk (kölcsönös) tanulási dialógus alkalrnazásával aktívvá és korzstruktívvá válik a tanulási folyamat, s általa az in formációk valódi cseréje, oda-vissza ára?nlása valósul meg. Az instrukció olyan formája, melynek segítségével a tanuló sikeresen képes behelyezzyzi magát a tanulási folyarnatba, teHát megfelelő önállóságot alakít ki a tanuló a tanár segítségével.

Kezdetben a tanárnak kell aktivizálni, segíteni, stimulálni a tanulót, majd később az önállóság, önkontroll, önellenörzés kialakítását kell támogatnia. Mindez az ismeretek, fogalmak alapos megértetésén, integrálásán, alkalmaztatásán, a tanártcíl való fokozatos függetlenedés biztosításán, az ünszabályozás, az önállci kognitív stratégiák kialakításán keresztül történhet.

249

Fontos a külvnbvúí mcídszerek felkínálása, bemutatása, gyakoroltatása az alkalmazás fázisában (nem így, inkább úgy; . . . ellenben stb.). Tanulcík esztönzése az egyéni megoldásra, enálló gondolkodásra, kreativitásra.

Iülin segítség nyújtása az einregulációval nem rendelkező tanulók számára, küleinisen az új anyaggal vak szembesülés esetén: az új információk alapos megértetése; az informácicí feldolgozása, ahsztrahálás, konceptualizálás; extrapolálás, az algoritmikus megoldási. módszerek elraktározatása, az új ismeret gyakorlati szituációban való alkalmaztatása (negatív indukció); az új probléma megoldatása: a probléma felismertetése, kerülhatárolása, kiemelése a mellékes kontextusokból; munkatervezés, a probléma analízise, mit tudok, mit nem tudok a megoldásához, előzetes ismeretek aktualizálása; végül a probléma megoldása.

Egy 1978-ban végzett vizsgálat, az oktatási folyamatot faktoranalízis útján elemezte. (Réthy, 1978.) Feltnő külnbséget fedezett fel v tanítási órák Iizitt: a tanári munla dominanciáját szembeállítva a tanuic munka előtérbe Icerülésével. Az első eset a direkt tanári magatartás, mely korlátozza a tanulói aktivitást a tananyag feldolgozásában, dominánsná téve a tanári tevékenységet a tanítási círán. Az indirekt tanári magatartást ezzel szemben az jellemzi, hogy a tanár elfogadja a tanulók észrevételeit, bekapcsolja őket a tananyag aktív feldolgozásába. Hasonlci küleinbségek ragadhatcík meg a tanulói aktivitás mennyisége és ntinősée tekintetében is a tanítási círákon. Konkrétan azon a téren, hogy mennyi cselekvési szabadságot biztosít a pedagógus tanuic számára az ismeretelsajátításban. A tanári vezetés és a tanulói tevékenység egészséges szintéziséhez úgy jutunk el, ha megsznik a tanári irányítás és információkeizlés e;yoldalúsága, azaz a tanulók nagy részének passzivitása, helyébe pedig a tudatos és mcídszeres tanári vezetés mellett a tanulói t5ntevékenység és önálló feladatvégzés lép.

Külnbség volt kimutatható azon a téren is, hogy a tanári irányítás milyen lehetőségeket biztosított a tanulók gondolkodásának fejlesztésére. Például a gondolatébresztcs tanári magyarázat az emlékezet megmozgatásán kívül a tananyaggal kapcsolatos véletlénnyalkotást, ítéletalkotást, kiértékelést is igényli a tanulóktól. Az egyéni és csoportmunka alkalmazása pedig problémamegoldást, ítéletalkotást, magyarázatok felsorakoztatását kéri a tanulóktól. Az oktatási folyamat a direkt és indirekt úton irányított, autonóm infor-tnácicíszerezést és feldolgozást kell hogy biztosítsa. Fontos a tanítás-tanulás folyamatában bemutatni a megtanulandó fogalmak külenbező szintjeit, algoritmuskat kiépíteni, koncepciókat, minielméleteket közvetíteni, személyes viszonyulásokat alakítani, a kritikai gcmdolkodást kifejleszteni.

250

A tanulási motiváció önszabályozáscít kialakító folyamat

A motiváció a személy által meghatározott öndetermináló folyamat, mely önszabályozcú interakciókon keresztül valósul meg. (Ridley, 1991; Ryan, 1991; Mills, 1991.)

A tanulás motivációs stratégiája

A motiváció mint célorientáció mködik, elkötelezettséget, értéket jelent.

A tanulási motiváció, a tanulás szándéka a tanulóban, a szorongást és a negatív érzelmeket csökkentc folyamatot indít el, prospektív attribúciákat mozgó-

sít, s a szociális források felhasználásával a feladatmegoldásban további fáradozásra ösztönöz.

Az erőfeszítés lényege az inszabályozott tanulásnak. Itt is különbségek mutatkoznak a tanulók között, lehet az erőfeszítés tudatos és tudattalan, kvalitatív és kvantitatív (például a diák ül egész délután a könyv fölött). A tanulásban mutatott kitartást nagymértékben befolyásolja a tanulási feladat értéke. Az érdekes feladat önmagában fokozza a kitartást, az unalmas, kellemetlen feladatokban a tanulók kitartását külön motiválással fokozhatjuk. (Gage-Ilerliner, 1.988.)

A tanulónak tanulási szándéka a szorongást és a negatív érzelmeket csökkentő folyamatok, a prospektív attribúciók, a szociális források felhasználását jelenti.

Kuhl (1984) felismerte az információfeldolgozás és a motiváció közeitt a tevékenységkontrollt mint közbülső láncszemet. A kívánt tevékenység eredményének fontos determinánsa a motiváció önszabályozása (metamotiváció), melynek két összetevője van: a helyzetorientáció és a tevékenységorientáció. Tevékenységorientáció esetén a tanuló három minőséggel jellemezhető:

erőfeszítés, kezdeményezés, kitartás és biztonság a feladatvégzésben. A tanuló ténszer tevékenységkontrollt alkalmaz, érdeklődést mutat a feladat irányában, fontosnak, jelentősnek tartja azt, kitartást és biztonságot mutat a feladatvégzésben, az aktuális kontextusban fellépő más szükségletét egyidejleg blokkolja. Feladatreleváns gondolkodás és stratégia jellemzi.

Helyzetorientáció esetén tétozás, változékonyság, bizonytalanság jellemzi a tanulót. Ekkor a tanulemak hiányzik az einregulációs kontrollja, saját aktuális érzelmi állapota befolyásolja, s ennek alapján értékeli magát a szituációt is. Intenzív emóciók befolyásolhatják, gondolkodása diszfunkcionálisan működik. Az adott helyzetre szenzitív, érzékeny, énregulációs stratégiát alkalmaz. Csökken a tanulók kitartása, ha csökken a feladat értéke (ha unalmas, kellemetlen), a kitartás fokozható a feladat értékének növelésével. A magasan

251

motivált tanulók kitartásában, még akkor is, ha végül is nem sikerül a megoldást megtalálniuk. (Gage-Ilerliner, 1986.)

A motiváció szempontjából nagyon fontos, hogy a tanuló milyen okoknak tulajdonítja iskolai eredményeit (attribúció). A tanuló hajlamos a pozitív tanulási eredményeit saját képességeinek tulajdonítani, a negatív eredményeket pedig külvilágra hárítani, például a feladat nehézségére visszavezetni. Így siker után felértékelődik, kudarc után védekezik a személyiség. Abban az esetben, ha a tanuló helyi kontrollal rendelkezik, s a sikert cinmagának (képességének, tehetségének, szorgalmának) tulajdonítja, akkor maga a siker hűszkeséggel tölti el, s pozitív énképpel, megfelelő önbizalommal lát hozzá a következő feladathoz. Ez offenzív tanulási magatartás, mely a tanulót további fokozott tanulási erőfeszítésre készíti. A motivált tanuló hatékonyabb, s maga a jobb előmenetel is jobban motivál. Sikertelenség esetén pedig ismételt megpróbaillcozil a feladat megoldásával, mert a kudarcot az erőfeszítés hiányának tulajdonítja a tanuló.

A kudarcokkal jellemezhető, szorongó, belső bizonytalanságú tanuló a kudarcot stabil belső okokra, képesség, tehetség hiányára vezeti vissza, a siker pedig instabil külső okoknak tulajdonítja. A továbbiakban semmilyen okot nem talál, hogy nagyobb erőfeszítést fejtsen ki a tanulás terén, azaz defenzív tanulási magatartást alakít ki. A sikertelenség negatív énképet vált ki, aminek belső kudarcélménye a következménye, ez pedig erős szegényeszetet, alulértékelést indukál. Ezek a tanulók úgy élik meg az iskolai feladathelyzetet, hogy nem lépnek a sikerre, így nem is fejtenek ki nagyobb erőfeszítést, mert úgy találják, hogy az ügyis hiábavaló. A sikertelen tanulóknál összeadódik a sok megélt kudarc. Stresszt okozhat az egyénben: a sok lecke, konfliktus az osztálytársakkal, tanárral, az iskolai mulasztás, a tölcéletlenség érzete, sikertelen konfrontáció stb. Ilyen esetekben a feladat ellen fordulhat az egyén, a feladatot ellenzi, a negatív felelős érzése állhat elő, blokkolódhat az eladdig tudott ismeret.

Motivációs és kognitív stratégiák vizsgálata során kitűnik, hogy sokszor

nem ugyanaz a célja a tanárnak és a tanulóknak. Sokszor a tanár célja túl absztrakt, távoli, például jó eredménnyel befejezni az iskolát. A tanulók célja általában konkrétabb, rövid távú, például ezt és ezt megtanulni, megoldani.

az önszabályozó motivációs stratégia

Az önszabályozás kérdésének elemzése új perspektívát adott a tanulási motiváció értelmezésének. A továbbiakban már nem a külső és belső folyamatok determinisztikus eredményének tekintjük, hanem egy dinamikus, öndetermináló folyamat részének, mely nem vezethető vissza pusztán a különböző meghatározó tényezőkre. A tanulási motiváció az egyén önszabályozási

252
folyamatainak részeként értelmezendő, amennyiben a tanuló aktív részese saját tanulási folyamatának.

Alakulásának folyamatában nagy jelentőség az egyén aktív önszabályozása. A gyermek autonómiaja az otthoni és iskolai hatásokra változik. Kezdetben még nem beszélhetünk önszabályozásról, ugyanis a gyermek még szorosan függ környezetétől. A kezdeti, meghatározó véleményeket mint igazságokat fogadja el, s ez "pillanatnyi" igazságoknak kiszolgáltatott. (Például automatikusan elfogadja a tanár véleményét, hogy azért nem tudja a matematikát, mert nem megfelelő a képessége. Ez gátolja a tanulót abban a felismerésben, hogy esetleg a tanár nem tanít megfelelő módszerekkel.)

A reflektív önszabályozás kialakulása során a tanuló egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Összeveti a külső hatásokat a korábban szerzett tapasztalataival, s a kapott értékelést felülbíráhatja. (7. ábra.) VIII/7. dbvcr. A reflektív önszabályozás folyamata

FRTEL.EM --, ERGELEM

AKARAT

(TÉLFr, VI.nSZTS, TFFT)

FNKFP

REFLEKTIÓV, CÉLIKNYOS ÖNRFGLJLCI

(Ridley, 1991 nyomán)

A reflektív önszabályozás tehát az értelmi, érzelmi, akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, s egyidejleg befolyásolja az énkép alakulását is, mely aztán visszahat az értelmi, érzelmi akarati összetevőkre.

A feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló tényezőket mutatja a 8.

8. ábra. Az ábra jól szemlélteti a "feladat-egyen." pluszok bonyolult kapcsolatát a hatékonysággal.

Amikor a tanuló találkozik egy feladattal mint követelménnyel, saját egyéni sajátosságainak, énképének, szorongásszintjének, célorientációjának, teljesítménymotivációjának stb. megfelelően értelmezi a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját s a feladatmegoldás esélyeit. A saját képességekre építve elképzeli a metakogníció részének tekintjük. Egyidejleg felbecsüli a feladat nehézségi fokát is, majd megkezd a tanulási vagy problémamegoldási folyamatot. A tanulóknak tehát, amikor szembeesik egy feladattal,

2.S 3

I

O;

o;

ró

cn es. et

L

I

elsajátítás módja

w

N

O

1

1

I
Iw
se
4 ;
w
z

w
N
w

é
o és
c ;
0
0

c4

----- ; 0

küzdelem módja

(I3oekaerts, 1993 nyomán)

előszir mérlegelnie kell annak nehézségi fokát, bonyolultságát, újszerségét, váratlanságát, majd mindezzel össze kell vetnie saját kompetenciáját, miközben magát a saját kompetencia megítélését befolyásolják a tanuló egyéni pszichés vonásai: pozitív vagy negatív énképe, szorongásszintje, belső bizonytalansága, teljesítménymotivációja vagy kudarcorientációja, külső, belső kontrollja.

Mindezek bonyolult kölcsönhatása eredményezi a feladat nehézségének szubjektív megbecsülését: meg tudja-e oldani, vagy sem, s ebből következik a tanulási törekvések mozgósítása vagy az eleve lemondás.

Az információk első forrása a feladat megértése, ezt követi az a releváns tudás, amely összefügg a feladatmegoldással, s végezetül a feladat megoldása következik. Mindeközben a tanuló forrásokat nyerhet, illetve források elvesztését előzheti meg.

254

VIII/8. ábra. A feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló tényezők
Magában a gondolkodási folyamatban a kogníció és az érzelmek egymás-
ba szövődve, egymásra hatnak.

A tanulási szituáció, a tanulási feladathelyzet kiválthatja a mellékértelmezések egész sorát, megnőhet a feladat jelentősége, vagy éppen csökkenhet, változhat a tanuló kompetenciaérzése: alkalmas vagyok-e a feladat megoldására, vagy sem, tudom-e, vagy nem, esetenként elhatalmasodhat a tanulón a feladatnak meg nem felelős érzése, blokkolódhat az eladdig tudott ismeret. A feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló tényezőket folyamatosan kontrollálni kell. (Whisler, 1991; Ryan, 1991; Mills, 1991.)

A tanulókat meg kell tanítani motívumaik, érzelmeik megismerésére, interpretálására, kontrollálására és szabályozására, arra, hogy erőforrásokat nyerjenek, illetve források elvesztését előzzék meg a feladatmegoldás folyamatában.

Csak ennek birtokában beszélhetünk önszabályozott tanulási motivációról. Fontos tehát, hogy a tanárok a motivációs struktúra alkotóelemeinek figyelembevételével mellett tanítsák a tanítványokat, mégpedig alakítsák ki a tantárgyspecifikus tudást, tanítsanak meg önállóan tanulni, alakítsák ki a tanulási stratégiák önálló használatát s az önszabályozás, önkontroll, önértékelés, motivációs képességét. E különféle komponensek egymást támogatják, egymást kiegészítik, egymásra hatnak.

Az oktatási folyamatot motiváló modell

A gyakorlatban sokan még mindig úgy képzelik el a motiválást, mint a tanítás megkezdésének első lépését, az óra elején motiválnak, majd tanítanak. Ezzel szemben a motivációt eredményező minőségi tanítás egyes lépései a következők: Az eredményes tanuláshoz szükséges megfelelő pszichológiai elő feltételek megteremtése a tanítási órákon

Egyáltalán nem mindegy, hogy a tanítást milyen körülmények között kezdi meg a tanár.

A tanulásra kész lelkiállapot kialakítása

A tanulók tanulásra kész lelkiállapota a legkülönbözőbb okok miatt nem mindig megfelelő a tanítási órák elején: lehetnek fáradtak, szorongóak, izgatottak stb. A pontos órakezdés első pillanatában a tanárnak ezt az általános légkört kell felmérnie, s ehhez alkalmazkodnia, megnyugtatóni vagy éppen fel-

csigázni a tanulókat. gy kell kezdeni az órát, hogy az a tanulóknak már a kezdet kezdetén motivációs segítséget nyújtson a ráhangolódáshoz. Ehhez jó ötleteket meríthetünk az alternatív pedagógiákból (Frenet, Peter Petersen, a dán "free school" gyakorlata: ráhangoló beszélgetések).

Az érzelmi ráhangolódást segíthetik az óra elején alkalmazott tananyagfüggő melegeítő játékok. Fel kell ébreszteni a tanulóknak a tanulási kedvet például "étvágygerjesztés": a tanulandó témakörrel egy-egy fontos dolog felcsillantásával, éreztetve, hogy milyen jó lesz megismerkedni az új anyagrészszel. Ki kell használni a fokozott várakozást, a felfedezés örömeit, a különlegességet és a kutatás iránti igényt. Fontosak mindazon stimulusok, melyek meglepőek, eredetiek, különlegesek. A tanulók tudás utáni vágyát is fel kell használni. Az ismereteken túl a meglepetés, a kétely (vajon a háromszögek mindig 180 fokosak?), a bizonytalanság (több válasz közül melyik a jó) ébresztése mind, mind a motivációt szolgálja. Azt is tudnunk kell, hogy az így teremtett motivációt gyorsan kimerül, csak addig tart, amíg a feladat fennáll. A figyelem, érdeklődés, aktivitás, kíváncsiság felkeltése, valamint a tanulóknak a tanulásra való felkészítés. Hatékony az "étvágygerjesztés", a tanulók tanulási kedvének megalapozása. Érezzék meg a tanulók a tanulás örömeit.

Egy-egy óra hatékony indításának előkészítése már az előző órán megkezdődhet. A tanulók például gyűjtőmunkát kaphatnak önálló feladatként az adott témakörrel, amelyet az óra elején bemutathatnak az érdeklődés felkeltésére.

A tanulási célok pontosítása, a cél operacionalizálása

A célok, részcélok pontosítása nélkül nehezen folyhat a tanítás, a tanulók nem lesznek bevonva, nem ismerhetik meg a "játékszabályokat", nem lesznek érdekeltek. Nem indul el megismerő aktivitásuk, kereső, kutató gondolkodásuk az óra elején.

Fontos az elvárások, célok, kritériumok pontosítása. A célkitűzés lehet általános, konkrét, de a leghatékonyabb a probléma-célkitűzés. Minden problémafelvetés feladat bizonyos élethelyzetet képvisel, amely könnyen felkeltheti a gyermek figyelmét, mert érdeklődését és tapasztalatait is érinti. Motivációs szerepet tölthet be az egyes tanulók képességeihez közelített curriculum, a differenciált célmeghatározás, az individuális tanulási célok állítása.

A tanulóknak részvételük a célok megfogalmazásában, kijelölésében jelentős.

A közös tervezés és a várható eredmények tudatosítása erősen befolyásolja a tanulási tevékenység sikerét. Segítségével olyan viszony alakul ki a tanuló és a tanulási tevékenység között, amely biztosítja a tevékenység vonzerejét, a végrehajtásért érzett felelősséget és törekvést az eredmények elérésére.

256

Az oktatási folyamat motiváló modelljeinek pedagógiai céloktól függő differenciált alkalmazása

A tanítási órákon alkalmazott tevékenységi formák összefüggnek a tanítási célokkal, a tanítandó anyag tulajdonságaival: a nehézségi fokkal, az újdonság-tartalommal és az érdekességgel.

Fontos a diagnosztikai relevanciájú tanulási feltételek biztosítása:

- feladatreleváns elismeretek garantálása,
- feladatreleváns képességek kialakítása a tanulóknak.

A tanulási feladat analízise:

- a tartalom,
- a feladatmegoldás módja. (L3oekaerts-Simons, 1993.)

A feladat jellemzői. Soar vizsgálataiban kimutatta, hogy minél összetette-

tebb vagy elvontabb a tanulási feladat, annál közvetettebbnek (indirekt) kell lennie az oktatási modellnek: azaz a csoportmunka, a páros munka és az egyéni munkaformák alkalmazása kívánatos. (Soar, 1972.) (Lásd: 9. ábra.) Egyszerbb tanulási feladatok megoldásakor a közvetlen (direkt) tanári vezetés a hatékonyabb: a magyarázat, az elbeszélés, a kérdve kifejtés. Az oktatási folyamat motiváló modelljeinek kiválasztását tehát nagymértékben befolyásolja a tanítási feladat absztraktsági szintje. VIII/9. ábra. A tanulási folyamat honyolultsága és a tanári magatartás összefüggése kreativitás

szókinccs
olvasásmégértés

egyszer-konkrét

Tanári indirektség

(Soar, 1972 nyomán)

Jelentős motiváló tényező az adagolt diszkrepancia elve, azaz a tanulási anyag érdekességének, újdonságtartalmának, nehézségi fokának tudatos adagolása.

257

komplex-absztrakt

Gondoskodni kell a tanulási feladatok nehézségi fokának differenciálásáról. A könny tanulási feladatok csoportja alkothatja azt az alapszerkezetet, amelyből a tanulási folyamat egyéni útja megindul. Ugyanazon anyagrészt közepesen nehéz feladatainak megoldása már kiegészítő információk elsajátítását, információfeldolgozást igényel, vagyis az ismeretek általánosítását, át-szervezését is feltételezi. Fzen előzetes alapon vehetők elő a nehezebb feladatok. Az előre nem egészen biztosan látható megoldási kimenetel, a nem teljesen legyőzött nehézség teljes kedvvel élhető át, s mint funkcionális kedv motivál a teljesítményre. A tanulót ezzel szemben a túl nehéz feladat megbénítja, ha nincs kellően felkészítve rá, ekkor csak a tehetetlenségét éli át, dühös vagy rezignált lesz. A túl könny feladat pedig egyáltalán nem mozgósítja a tanulók erőfeszítését. A közepesen nehéz feladatnál élheti át a tanuló, hogy az eredmény saját rátermettségétől függ. általában az ilyen nehézség feladatok ébresztik fel a teljesítménymotivációt. Tekintettel arra, hogy minden egyes tanulónak mást-mást jelent a közepesen nehéz feladat, ezért is kell a feladatok nyjtásánál is differenciálni.

A tanulók sajátosságai

A különböző teljesítmény- és szorongásszint tanulók más-más tanulási módot igényelnek. gy például a választási szituáció a szorongó tanulók számára alkalmatlan pedagógiai eljárás. A szorongó tanulók eredményesen dolgozhatnak a csoportmunka keretei között, ahol megoszlik a felelősség, nyugodtan dolgozhatnak és a sürgetésük is elkerülhető.

VIII/10. ábra. A szorongás és az oktatási módszer hatása a tanulási sikerre nagy

Oktatási

siker

kicsi

oás

e o

anyab

(Flammer, 1978)

258

alacsony magas

Szorongási szint

A szorongásos tanulói attitűd a hibás pedagógiai szemlélet és eljárás mellett alakul ki, és nem is változik abban az esetben, ha a tanuló besztulázva érzi magát. Kibontakozás felé csak a sikeres teljesítmények mozdíthatják el, azaz a tanulók önbizalmát kell "átlátszó biztatgatás" helyett a közösség előtti konkrét teljesítménnyel és elismeréssel növelni. Csak az önbizalom fokozása adhat szárnyakat az öntevékenységhez, a nagyobb teljesítményhez, a

tanulási motiváció fejlődéséhez.

Azok a pedagógiai eljárások, melyek megfigyelésre, a részletek közötti differenciálásra ösztönöznek, a gyengébb általános képességekkel rendelkező tanulók számára hatékonyak. A jó képességű tanulók relatíve rosszabbul teljesítenek a megfigyeléses feladatokban. Sokkal jobb eredményeket érnek el abban az esetben, ha szimbolikus értelmű feladatokat kell megoldaniuk. A versenyfeltételek közötti tanulás a jó képességű teljesítménymotivált tanulók számára kiváló. gyszintén a deduktív oktatási mód a jó képességű tanulók számára korai előnyt jelenthet, de nem független az induktív oktatás színvonalától sem.

A differenciáció és individualizáció fokozott érvényesítése

Fontos motiváló feladat a tanulók egyéni sajátosságainak mint a hatékony tanulás előfeltételének számbavétele. Az egyéni különbségek analízise a tanár kezében megfelelő eszköz a továbbfejlesztést biztosító differenciált foglalkozások megszervezéséhez. gy egyes tanulóknál fontos külön gyalcorolni a tanulási feladat megértésének és a célok közös kitzésének segítségével a saját tevékenység tervezését, más tanulóknál az önellenőrzést kell fejleszteni, megint másoknál a szorongást kell kiküszöbölni.

Számba kell tehát venni az egyes tanulók személyiségjegyeihez igazodó, azzal egyeztetett alternatív pedagógiai programokat, eljárásokat, tanítási módokat, pedagógiai szituációkat, a segítségadás mértékét, az útmutatás részletességét, a megercsítés fajtáit, a stressz kiküszöbölésének forcnáit, a feladatok struktúráját, a felelősség mértékét, a vezetési módokat és a motiválási stratégiát.

A gyenge tanulási motiváltsággal rendelkező tanulókat elsősorban az oktatás adekvát módszerei és eszközei motiválják kellően. Számukra külső színes motivációs eljárások szervezéséről kell gondoskodni. Megfigyeléseink egyértelműen igazolják, hogy a gyenge motiváltságú tanulók is érhetnek el sikereket a gyjtőmunkában, egy-egy témához szemléltetőeszközök, képek, újságcikkek gyjtésében, azok bemutatásában, a tévéadások tantárgyi vonatkozásainak rövid felidézésében, a csoport- és páros munka résztvétevényében. Jól "megmozgathatók" a rajzos beszámolók készítésével, játékos tevékenkedtetéssel. gy a külső motivációs tényezők megszervezésén keresztül foko-

259 zatosan kialakítható az vnálle ismeretszerzés készsége, igénye a gyengén me-

tivált tanulóknál is. A tanulók motiváltságának magasabb fokán, a közepes motivációnál, igényesebb tevékenységrendszer megszervezéséről lehet és kell gondoskodni. T(hb nállcí gondolkodásra, kivetkeztetésre, alkalmazásra épülei feladatct kell számukra biztosítani. Ezen a szinten fokozható az igény a jelenségek, törvényszerűségek, ok-okozati összefüggések önálló, szabatos kifejtésére. Egyidejleg fontos egy-egy téma vagy problémaszituáció kapcsán a figyelem felhívása egy-egy mre, tanulmányra, melynek az círán való hemutatása, kézbeadása mindig hatékonyabb, mint a csak általában való megemlítése. A pusztá ajánlás kevés, a munkára ösztntzés feltétlen szükséges.

A keizepesen motivált tanulcínál tehát a megismerési érdeklCidés fokozásával érhetjük el a belsc motiváció fokozatos megercsítését.

A magas motivációs szinttel rendelkezc tanulók belsvleg vonzcídnak az adott tantárgyhoz, érdeklődnek, iránta, aktívan meg akarják ismerni. Ezen a szinten az egyéni vagy csoportos kutatómunka széles területeit kínálhatjuk a tanulóknak.. Az ajánlott vagy önálllcían felkutatott irodalom alapján tovább fejlődik a prohl.énamegoldci készségük. A legjohhak számára ilyenkor olyan feladat is adható, amelynek elvégzése során kiléphetnek a tantárgyi keretbcl, s a feladatot nem mint megtanulandó leckét, hanem mint stúdiunut, tudományt kezelhetik, melyben egyre nagyobb jártasságot érnek el, s melynek fedezésében egyre teibb örömt lelnék az osztályzattcíl teljesen függetlenül. Mindez az ismeretek magas szint alkalmazását jelenti. 61 használható a versenyfeladatok, a kiselvadások. Ezen a szinten nár a feladatok nehézsége, a kihívás motivál.

A tanulók közötti individuális különhségek csekkenthetcik az egyéni ta-

nulási folyamat vezetésével, tánugatásával.

r

A tanári-tanulói interakció otimális szervezése

A tanítási-tanulási folyamat többdimenzicis informácicicsereként értelmezhető. Ily módon üzenetek kibocsátását és vételét foglalja magában, melyek nem a tanárnak vagy a tanulónak fenntartott különleges feladatok, hanem olyan tevékenységek, melyeket alternatív módon mindkét fél folytat. Növelhető a tanulók teljesítménymotivációját, ha az interakció meleg érzelmi viszonyba ágyazott. Minden bizalmatlanság negatív és minden bizalom pozitív értelemhen alakítja a tanulókat. (Iorowski-Hielscher-Schwab, 1974.)

Az interakció azokat a folyamatokat foglalja magában, amelyekben minden résztvevő kész arra, hogy megváltozzon, és ennek a beállítottságnak az alapján magatartását valóban meg is változtassa. Ez azt jelenti, ha az interakciók optimálisan folynak az órán., akkor nemcsak a tanulók tanulnak a taná-

260
rőktől, hanem a tanárok is a tanulóktól, és a tanulók egymástól is. Növelhető a tanulók teljesítménymotivációját, ha az interakciós környezet meleg, érzelmi viszonyba ágyazott, ha a tanuló a tanártól megértést, biztonságot kap. A beleélő megértésnek az oktatásban nagy szerepe van. Abban az esetben, ha figyelmen kívül hagyjuk az érzelmi tényezőket, például a tantárgyi érdeklődés hiányát, a tanulási motiváció elégtelenségét, a figyelem összpontosítását zavaró érzelmi és indulati állapotokat, akkor a kognitív folyamatok szintjén is sok zikkenc és félreértés lehetséges, amely aztán megzavarja az ismeretek elsajátítását. Gyermek például más jelenségtartalmat vehet ki a tanuló az egyes elvont fogalmakból, másképpen értelmezhet összefüggéseket. A jó tanár mindezt könnyen észreveszi, kialakíthatja a megfelelő tanítási-tanulási légkört, amelyben a kommunikáció sokoldalúvá válhat, a tanulók meg mernek kérdezni azt, amit nem értenek, a tanár pedig érzi, hol nem világos a tanítványai számára valami, s a tanítványok egymásra is figyelnek.

A verbális és nemverbális kommunikációs szint egyidejleg és egymásra vonatkoztatva hordozza az információt. A verbális keizlések mellett mégsem kap a tanítási círán kellő hangsúlyt a nemverbális kommunikáció. Pedig egy mosoly vagy szemöldökráncolás rejtett célszerűséggel szól valakihez, bátorítást, elismerést vagy figyelmeztetést, helytelenítést fejez ki. Nagy különbség lehet egy kimért "helyes" tanári reagálás és egy mosollyal kísért tanári reakció között egy gátlásos, belső bizonytalansággal küszködő tanuló esetében.

A nemverbális kommunikáció szabályozására azért kell fokozottan ügyelni, mert spontán, őszinte mivolta többet árul el dolgokról, nézetekről, kapcsolatokról, mint pusztán a szavak. A verbális kommunikációnak ellentmondó nemverbális kommunikáció rendkívül sok zavart okozhat az oktatási folyamatban. Megmagyarázhatja például a tanulók passzivitását abban az esetben., ha a tanár felszólítja a tanulókat, hogy a tananyaggal kapcsolatban tegyenek fel kérdéseket, mondják el véleményüket, vitatkozzanak, de egyidejleg nemverbális kommunikációja türelmetlenséget és érdektelenséget mutat. Fontos követelmény tehát a verbális és nemverbális kommunikáció kongruenciája.

A tanári kommunikáció érzékszerve nagy szerepet játszik a tanulói teljesítmény stimulálásában. Magának a tekintetnek a folyamatos visszacsatolásban van kitüntetett jelentősége. A tanár-tanuló közötti szemkontaktus létrejöttének gyakorisága, illetve a szemkontaktus hiánya, kerülése fontos információt közvetíthet a két fél viszonyáról. Általában a szűk szemkontaktus kedvezően hat tanárra, tanulóra egyaránt.

A nemverbális kommunikáció tudatos szabályozása elősegíti a tanári-tanulói viszony személyesebbé válását. A tanár azonosulási minta lehet, ha él a közvetett megnyilvánulási formákkal, s ha ezek a tananyaghoz fűződő meggyőződését, a tanulók motivációjának fokozását kiváló viszonyt fejezik ki. A tanár munkáját megkönnyítheti, ha ismeri a nemverbális kommunikáció ter-

261
mészetét, mert általa állandóan figyelemmel kísérheti a tanulók reakcióit, érdeklődését, személyiségük spontán megnyilvánulását.

A tanári kommunikáció változatosságának, élénkségének, kongruens vol-

tának nagy szerepe van. Időnként csinálhatnak a tanárok váratlan dolgokat is, osszuk meg tanítványainkkal saját egykori tanulási problémáinkat, használjunk meglepő és eredeti példákat, vagy éppen hétköznapi példákkal éljünk. Az osztály légköre és e légkör tanulásra gyakorolt hatásának vizsgálatára nagyon sok kísérlet történt már. E vizsgálatok alapján elmondhatjuk, hogy a motiváló atmoszféra jellemzői:

a felszabadult, ders, vidám, elfogadó légkör,
a tanári helyeslés nagy száma,
az érdeklődés, figyelem, aktivitás, az elmélyedt munka,
a konfliktusok szakszerű kezelése,
alig fordul ÉG unalom, kizömbösség, tartózkodás vagy elutasítás,
a tanulók mentális egészségének biztosítása.

A tanár-tanuló kapcsolat alakulásában a tanár felelőssége roppant fontos. Szükséges a tudatossága, kompetenciája.

A differenciált teljesítményértékelés. A tanulási eredmények diagnózisa

Az iskolai teljesítményértékelés milyensége befolyásolja az oktatás minőségét, a tanulók teljesítményszintjét, a hibák korrigálhatóságának mértékét s a tanulók iskolához, tanuláshoz való viszonyát. Az értékelés komplex nevelői funkcióinak érvényesülése az egész személyiség fejlődését meghatározó komponens. Több száz tanítási óra elemzése alapján Heckhausen (1980), Rheiberg és (1980) Lissman-Paetzold (1982) feltárták, hogy a tanárok egyes tanulók teljesítményeit kétféle viszonyítási mérce, normaorientáció szerint ítélik meg az oktatási folyamatban:

1. Szociális viszonyításról akkor beszélnek, ha a tanulók teljesítményét a csoport, az osztály átlagához viszonyítva (interindividually) értékelik. Például: "Igen, ez egy kicsit jobb volt, mint a tiéd!" "Mindenki érti, csak te nem!"

2. Individuális viszonyításról akkor beszélnek, ha a tanulók teljesítményének értékelését korábbi teljesítményükhöz viszonyítva (intraindividually) az egyéni cselekvésfejlődés perspektívájából végzik a tanárok. Például: "Ma gyengébben sikerült a feleleted, mint hétfőn!" "Szépen javul a helyesírásod!"

A teljesítménymotivációjában megzavart, negatív énképű tanulók optikailag fejlettségükkel az individuális normaorientációjú értékelés a megfelelőbb és hatékonyabb.

262

Az individuális teljesítményértékelés a leginkább motiváló, kívánatos értékelési eljárás. Szummatív értékelésnél, osztályozásnál a tanár minden esetben a kritériumból indul ki, ahhoz viszonyít, leginkább így képes az objektívítást garantálni. Fokozott mértékben alkalmazza a folyamatos, formális értékelés módjait. A tágabban vett értékeléseknél a tanulók aktuális teljesítményét mindig egyénileg a megelőző teljesítményhez méri. Eszerint nemcsak a jó teljesítményt dicséri, hanem észrevesz minden teljesítményjavulást, amelyet kiemel, dicsér (kettesről hármasra történő javítást is!). De észreveszi a legkisebb romlást is, még a legjobbaknál is, s ekkor a javítás, pótlás módjait szintén megbeszéli. Ezáltal leépíti a tanulóknál a szorongást vagy éppen a babéreffektust".

A tanulók teljesítményét nem ítéli meg hosszú távon, a teljesítményt befolyásoló okok között számba veszi a képességek, a tehetség szociokulturális hátterét s a szorongalom mellett saját tanítási módját is. Megpróbálkozik a tanár a differenciálás módjait minden egyes tanulót az elfogadható teljesítményhez elvezetni. (Réthy, 1996.)

Igyekszik rövid távú sikereket biztosítani a tanulóknak a tanítás-tanulás folyamatában. Következésképpen törekszik a hatékony dicséret alkalmazására: mindig van oka a dicséretnek, a dicséret nem uniformizált, kiemeli, mi volt jó, az önálló megoldást mindig értékeli, serkenti a problémamegoldó gondolkodást, a tanulókat a dicsérettel jobb teljesítményre orientálja, dicséri az erőfeszítést is amennyiben a tanuló sikertelen volt. (Gage-Berliner, 1988.)

Minimalizálni igyekszik a kudarcok káros hatását, így az önhízalom elvesztését, a frusztráció érzését és a megértési zavart.

A motiválást tehát a tanulás megkezdésétől minden egyes további tanulá-

si mozzanatnál egyénre szabottan újhól és újból tudatosan alkalmazni kell. Az oktatási folyamat motiváló eljárásainak átgondolása, a minőségi tanítás megszervezése hozzásegítheti a tanulókat a valódi tanulás folyamatához.

263

Összefoglalás

A fejezetben az oktatási folyamat felvonásainak bemutatása után a téma rövid problémátörténeti elezményét vázoltuk fel. Az oktatási folyamat különböző szempontú megközelítése sok fontos és értékes gondolatot közvetít napjaink értelmezési kísérletei, valamint a konkrét iskolai gyakorlat számára is. A tanulók önszabályozását kiépítő oktatási folyamatot interdiszciplináris vonatkozásaiban próbáltuk feltárni. Fszellemben elemeztük az ismeretszerzés, gondolkodás és motiváció egyttés, egymásra ható kapcsolategyttését. A motivációt dinamikus öndetermináló folyamat részeként elemeztük, mely einszabályozó interakciókon keresztül fejti ki hatását. A motiváció fejlődése a gyermeknél nem választható el a kognitív fejlődéstől, két egymással interaktív kapcsolatban álló mechanizmusról van ugyanis sz.

Bemutattuk az ismeretszajátítás és -alkalmazás folyamatát, a tanulási képességét kifejlesztő folyamatot, a tanulás megtanításának legfontosabb fázisait. Fgyidejleg felvázoltuk a tanulóhoz elengedhetetlenül szükséges tanulási motiváció legfontosabb sajátosságait, különböző szintjeit és a motivációs stratégia fejlesztésének lépéseit. A tanulás motivációs stratégiájának tárgyalásakor kitértünk a helyzet- és tevékenységorientáció kérdéseire, a különböző attrihúciókra és a feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló aspektusokra.

A kognitív inszabályozás stratégiáját kialakító folyamaton keresztül elerneztük magát a kognitív stratégiát és a metakogníciót. Kiemeltük az önszabályozási motivációs stratégia önértékelő és inkontrollfunkciójának jelentőségét, felhívtuk a figyelmet arra, hogy a tanulóknak meg kell tanulniuk saját motivációik és érzelmeik ellenőrzését s befolyásolni tudását. A motivációt tehát nemcsak tárgyalni, elemezni, bemutatni szándékoztunk, hanem befolyásolni, fejleszteni és pozitív irányban hatni is kívántunk rá.

Végezetül bemutattuk az önszabályozó motivációs stratégia kialakulását elcssegítő tanulási folyamat kritériumait, melyek a tanítás minőségének garntálásával segítik a hatékony fejlesztést.

Összegzésképpen megállapítható, hogy az oktatási folyamat optimális szervezése során, a tanár és tanulók egyttés kooperatív tevékenysége kapcsán az oktatási tartalom aktív feldolgozása, magas szintű elsajátítása, a tanulók önálló tanulásra való képessége, kognitív önszabályozása s tanulási motivációinak ma-

gas szirttez szerveződő önszabályozása válik lebetővé.

264

VIII/11. ábra. A feladat megoldási fája

350!

S

l

3, d t s:n..9 rc.l,

... l.:n T.

5 3 en.

s + ...l.;.:

5.1.o:c .

wnaC

+..ll

Loe.

9"

+ s .l.:w.

9F-

25C i.c (w,na.c.(t..".)

3zoe

rt

oo .e

rt

0 0

o o

0 0 ö

Vooo

0

18, clace:

5, 3e

(Aebli, 1986. 201-202)

7-....(,;...J

I

re

A vázlat a feladat problémaszituációját teszi szcmlélctessé

266

Irodalom

AEBLI, H. (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Pädagogik Einführung. Klett-Cotta.

AEBLI, H. (1986): Grundlagen des Lehrens. Klett-Cotta.

AEBLI, H.-MONTADA, L.-Steiner, G. (1986): Zur pädagogischen Motivations-
theorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung. Erkennen,
Lernen, Wachsen. Klett.

AEBLI, H.-RUTHEMANN, U.-STAU, F. (1986): Sind Regeln des Problemlösens
lehrbar? Zeitschrift für Pädagogik, 32. 617-638.

AEBLI, H.-RUTHEMANN, U. (1987): Angewandte Metakognition: Schüler vom
Nutzen der Problemlösestrategien überzeugen. Zeitschrift für Entwick-
lungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31. 14-19.

AESCHBACHER, U. (1986): Unterrichtsziel: Verstehen. Über die psychischen
Prozesse beim Denkenlernen und Verstehen. Klett, Stuttgart.

ATKINSON, R. L.-ATKINSON, R. C.-SMITH, E. E.-BEM, D. J. (1996): Pszicho-
lógia. Osiris, Budapest.

BANVURA, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social-
cognitive theory. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.

BTHOKY Zoltán (1992): Tanulók, iskolák - különbségek Nemzeti Tan-
keinyvkiadó. Budapest.

Bloom, B. S. (ed.) (1957): Taxonomy of educational objectives. Handbook.
I. Cognitive domain. New York.

Bölköny Zoltán (1998): Az iskolai és hasznosítható tudás: természettudo-
mányos ismeretek alkalmazása. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás.
Osiris, Budapest, 134-137.

Boekaerts, M. (1987). Die Effekte von state- und trait-motivationaler Ori-
entierung auf das Lernergebnis. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,
1. 29-43.

Boekaerts, M.-Otten, R. (1993): Handlungskontrolle und Lernanstren-
gung im Schulunterricht. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2/3.
109-116.

Boekaerts, M. (1993): Being Concerned With Well-Being and With Learn-
ing Educational Psychologist, 28. 2. 149-167.

Boekaerts, M. (1997): Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by
Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. Learning and
Instruction, 2. 161-186.

Boekaerts, M.- Simons, P. R. (1993): Leren en instructie. Dekker van de
Vegt, Assen Amsterdam.

Bonstingl, J. J. (1997): A minőség iskolái. A Teljes Kör Minőségi Me-
nedzsment (TQM) alkalmazása az iskolában. SCHOOL Bt. Nyíregyháza.

267

Borowski, G.-Hillscil:R, H.-Sciiwai3, M. (1974): Einführung, in die All-
gemeine Didaktik. Quelle und Meyer, Heidelberg.

Comenius, A. J. (1970): Egyetemes Tanácskozás. Magyar Pedagógia, 4.

Csapó Benő (1991): A gondolkodás művelési képességeinek fejlesztése. A kí-
sérlet eredményei. Új Pedagógiai Szemle, 4. 31-41.

- CsAnó 13I.Nő (szerk.) (1998): Az iskolai tudás. Usiris, 13udapest.
- D013I JNOS (1998): Megtanult és megértett matematikatudás. In: Csapó lie-nc (szerk.): Az iskolai tudás. Osiris, 13udapest.
- FAIU s IvN: (1969): A visszacsatolás problémája a didaktikában. Tanknyv-kiadó, liudapest.
- Fl,AMMFR, A. (1978): Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Un-terrichtsmethoden eine zerronnen Hoffnung. H. Madl-Krapp (Hrsg.): Schulcingangsdiagnose. Vcrl. Horefe, Gettingen, 113-119.
- Ft.AvEt.t., J. I-I. (1987): Speculation about the nature and devclopment of metacognition. Weinert, F. E.-Kluwe, R. H. (eds.): Metacognition, motivation and understanding. Hillsdale Erlbaum.
- Ft.Avt.t.t., J. H.-Wn.t.t.IvtAN, H. M. (1977): Metamemory Perspectives on the develöpcnent of rnemcry and cognition. Hillsdale Erbaum.
- CACe, N. L.-13t:RI,INI.it, D. C. (ly8R): F,ducational Pszichológí, Houghton Mifflin Company, I3oston, Dallas, Gcncva, Illinis, Palo Alto, Princetn, New Jersey.
- GACNI, E. D. (19H5): The cognitive psychology of school larning. Little, 13lown and Company, I3oston.
- GAt.m;mN, P. JA. (1966): Az értelmi cselekvések kialakulására irányülcí kuta-tásolc fejlcdése. Magyar Filozófiai Szemle, 10. 96-127.
- GAMNHR, H. (1991): The unschooled mind. How children think and how schools should teach. I3asic 13ooks, New York.
- HFCKHAUSEN, H. (1980): Motivation und Handeln. Springer, I3erlin.
- KOzÉKI 13F.I.A (1975): Motiválás és nutivácicí. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- InzH.KI IiH.t.A-ENrWlsrt.t.:, N. (1990): Tanulási orientácicík az iskolában. Neveléslélektani kutatások aktuális kérdései 40. Szerk.: Kürti Jarmilla. Akadémiai Kiadcí, Budapest.
- KLI(H.I.MNN, W. F.: (1976): Megtanulok tanulni. Gondolat Kiadó, Iudapest.
- KUEIt., J. (1992): A theory of self regulation: Action versus state orientation, self-discrimination and some application. Internaticmal Rewiew, 41. 97-129.
- KüRln JARMn.t.A (1990): A kognitív fejlcdés és az iskolai tanulás. A neve-léslélektani kutatások aktuális kérdései. Akadémiai Kiadó, liudapest.
- LhNs, W.-L)ECIZUYENAERE, M. (1990): Motivation and De-motivation in sec-ondary education: student characteristics. University Leuven Department of Isychology, 27.
- 268
- LISSMANN, U.-PAETZOLD, P. (1982): Leistungsrückmeldung, Lernerfolg und I.ernmotivation. Ieltz Verlag Weinheim, I3asel.
- MACI.URE, S.-DAVIES, I. (1993): Learning to Think: Thinking to Learn. The Proceedin.gs of the 1989 OECD-Conference organized by the Centre for Educational Research and Innovation. Ismerteti: tán Sándor. Magyar Pedagógia, 3. 195-197.
- MAYER, W. U.-FRIDRICH, F. (1990): Die Attributionstheorie. Huher, bern.
- MCKEACHIE, W. J.-PINTRICH, P. R.-LIN, Y. (1985): Teaching learning strate-gies. Educational Pszichológí, 20. 153-160.
- MII.I.S, R. C. (1991): A New Understanding of Self: The Role of Affect, State of Mind, Self-Understanding and Intrinsic Motivation. The Journal of Experimental Education, 60. 67-81.
- NAGY JZSEE (1987): A rendszerezési képesség kialakulása. Gon.dolkodási m-veletek. Akadémiai Kiadó, liudapest.
- NAGY SNUOR (1993): Az oktatás folyamata és mcídszerei. Volos Kiadcí, 13u-dapest.
- NIELsEN, N. (1982): How to motivate: adolescents. Printice Hall, Englewood, Cliffs, New Jersey.
- OROSZI.N PI:rER (1994): Tanári kézikönyv a tanulás megtanításához. Alter-natív Közgazdasági C.imnázium Alapítvány, 13udapest.
- PIAGET, J. (197D): Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PINTRICH, P. R.-GARCIA, T. (1993): Motivation and self-regulation in the college classroom. Zeitschrift für lldagogische Psychologie, 7.

- RÉTHY ENORR, NF. (1978): Az oktatási folyamat faktoranalízise. Magyar Pedagógia, 3-4. 415.
- RÉTHY ENURÉNÉ (1985): A tanuló személyiségtényezők és a pedagógiai eljárások összeegyeztethetőségének lehetősége - egy szertefoszló álom? Magyar Pedagógia, 4. 394-397.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1988): A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1989): Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1989): A tanulási motiváció struktúrája. Magyar Pedagógia, 2. 145-157.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1993): Tanulási motivációk vizsgálata teljesítményekkel kapcsolatos attribúciói. Magyar Pedagógia, 3-4. 120.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1995): Tanulási motiváció. Új Pedagógiai Közlemények. Budapest.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (1996): A tanulás. FPI, Budapest.
- RHEINBERG, F. (1980): Leistungsbewertung und Lernmotivation. Verlag für Psychologie Hogrefe, Göttingen, Toronto, Zürich.
- 269
- RUTLEY, D. S. (1991): Reflective Self-Awareness: A Basic Motivational Process. The Journal of Experimental Education, 60. 10. 31-48.
- ROTT, B. (1991): Einführung in die pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen. WUV Universitätverlag, Wien.
- RYAN, R. M.-POWELSON, C. L. (1991): Autonomy and Relatedness as Fundamental Motivation and Education. The Journal of Experimental Education, 60. 10. 49-66.
- SOAR, R. S. (1972): Teacher Behavior Related to pupil Growth. International Review of Education, 4.
- STEINEK, G. F.-STOECKLIN, M. (1997): Fraction Calculation. A Didactic Approach to Constructing Mathematical Networks. Learning and Instruction, 3. 216.
- SZIT IMRE (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológiai Füzetek. Budapest.
- VAN DER ZWAMEN (1997): Nehéz és nagydiákok a gimnáziumban. Magyar Pedagógiai Szemle, 1. 51.
- VAN OVERWALLE, F. (1989): Structure of Freshmen's Causal Attributions for Exam Performance. Journal of Educational Psychology, 81. 3.
- VITKÓ, S. (1967): Gondolkodás és beszéd. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- VOIGT, S. E. (1997): Cognitive and Affective Variables in Academic Learning: The Significance of Direction and Effort in Students' Goals. Learning and Instruction, 3. 237.
- WILSON, F. E.-HETTINGER, A. (1995): Learning from wise mother nature or his brother instructor: The wrong alternative for cognitive development. Educational Psychologist, 4. 135-142.
- WILSON, G. (1991): Motivationsförderung in Unterricht. Verlag für Psychologie Hogrefe Göttingen, Toronto, Zürich.
- WHISENAND, I. S. (1991): The Impact of Teacher Relationships and Interactions on Self-Development and Motivation. Journal of Experimental Education, 60. 10.
- WIATROSKA, W. (1993): Unterrichten und Lernen. Auer Verlag, Donauwörth.

270

IX. fejezet

Az oktatás stratégiai és módszerei

FALUSI

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 projekt módszer
A kooperatív módszerek
A szimuláció és a játék
A házi feladat
A módszerek kiválasztásának szempontjai

271

Stratégia - módszer - eljárás

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 módszereknek.

Az oktatásemléletben hagyományosan két kérdéskört különböztettek meg egymástól: a miért tanítunk és a hogyan tanítunk kérdését. A-hoan tanítunk ké--rdesert soly azonosítottak 1 modsz.rek prohlematikala-val. Szá-zacunC első felében a pedagógiai gondolkodók egy része a tanítás (tanulás) menetét és a módszert szinonimaként kezelte. Például Prohászka Lajos oktatásemléletének egyik fejezete "Az oktatás lcfolyása (A módszer elmélete)" címet viseli. (Prohászka, 1937.) A század, m5lsodik felében egyre differenciálhban közelítették meg a tanítás célszer eljárásart. A didaktikáriak külön fejezetei keLdtek foglalkozm az oktatás folyamatával, az oktatási stratégiák-1 il, az oktatzs módszeremel, eljárásaival (t . tanítás..készségemel,)-a s- z--r- vezetői főmákkal és scervesi. nzódvkkal, az vktatás eszközeirel.

A felsorolt fogalmak a didaktikában hevezetésre kerültek, azonban nem állíthatjuk, hogy értelmezésükben a különbözei szerzvk, tankönyvek egyetérteneinek.

E fol;almak tartalmának lehetőség szerinti tisztázását két szempontból is fontosnak tartjuk. Az oktatásemlélet irődalziával ismerkedő olvasói számára hasznos fogódzót jelent ezen alapfogalmak pontos ismerete, másrészt, s fejezetünk szempontjáhó ez az elsődleges, a módszer leszkített fogalmának kö-rülhatárolása elengedhetetlenné teszi e szatellit fői;almak bemutatását is. Az oktatás folyarnata, mint ez az előző fejezetből kiderült, a célhoz vezető szél-és úitnak azokat az általános mérföldköveit adja meg, amelyek mellett a pedagógusnak - ha eredményesen akarja megoldani feladatát - tanulcval mindenképpen el kell haladnia. Valamilyen formában fel kell keltenünk a tanulcíl figyelmét, motiválnunk kell, tájékoztatnunk kell őket a célokról, fel-lell idéznünk elcizetcs ismereteiket; eléjük kell tárnunk az új ismeretek elsajátításához szükséges tényeket; meg kell szerveznünk ezek elemzését, feldolgozását; a keivetkeztetések levonását, az anyag rendszerezését, rögzítését; a ta-mrltak 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 szcíhasználatban didaktikai feladatolcnak (Nagy S., 198C. 186-190) is szokták nevezni.

A felsorolt szerkezeti elemeken - a tanár és a tanuló együttes tevékenységként - végighaladva, a tananyag feldolí;ozásán, elsajátításán kívül kialakul a tanulók tanulási képessége, kognitív önszabályozása és motivációinak önszabályozása is (vö.: VIII. fejezet).

272

A további fejezetekből az is kiderül, hogy az oktatás alpvt., szervezeti kerete az osztály alapvető szervezeti formáta a tanítási óra. Szervezet rrd.rW pedig a frontális munkát, az egyéni munkát, a páros tanulást. és a csoportmuncát értjük z oktatás eszközeinek mindazon tárgyakat tekintjük, amelyek az oktatás céljának elérése érdekében az oktatás folyamatában felhasználhatók fejezet).

Az ismertett fogalmak értelmezése, egymástól való elhatárolása, a módszerekkel fennálló kapcsolataik feltárása nem okoz különösebb gondot. Nem

így áll a helyzet a stratégiá fogalmával. Egy lyH és meghatározásunk szerint a stratégia a módszereknek, eszközöknek és szervezési módoknak egy adott cél érdekében a konkrét feltételek.. figyelembevételével létrehozott egyedi kombinációja. (Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolszky, 1989. 16.)

Nagy Sándor szerint "az oktatási folyamatban alkalmazott tanítási-tanulási stratégiákon azokat a kognitív belső tartalmukat tekintve komplex eljárásrendszereket értjük, amelyek segítségével a diák képes kialakítani az alapvető gondolkodási-megismerési műveleteket, egyúttal eljut odáig, hogy ezeket elvileg azonos más helyzetben, új problémamegoldásokban is alkalmazza". (Nagy S., 1997. 57.)

A fenti definícióban nem csupán tanítási-tanulási stratégiáról esik szó oktatási stratégia helyett, de a hangsúly egyértelműen a tanulási stratégiákra helyeződik. Ez még nyilvánvalóbbá válik, ha sorra vesszük a jelzettben említett stratégiákat:

1. Empirikus, alapvetően induktív gondolkodási folyamatokat megkezdő tananyag-feldolgozás
2. Deduktív jellegű megismerési formák
3. Információ átadási-átvételi stratégia
4. Interorizációs stratégia, a külső cselekvéses műveletek belsővé válását előmozdító stratégia
5. Problémamegoldó stratégia
6. Programozott oktatás
7. Mesterfokú tanítási stratégia (mastery learning)
- i. Asszociációs stratégia
9. Algoritmusok elsajátítása

10. Cselekvések, cselekvéssorok elsajátítása kondicionálás segítségével

13. Athory Zoltán (1992. 197; 1997. 208) szerint "a stratégiát tanulásszervezési szempontból komplex metodikának foghatjuk fel, melyben a különböző taneszközök (tankönyvek, programok, eszközcsomagok stb.) oktatástechnikai eszközök és értékelési eljárások koherens rendszert alkotnak. Nagyjából így definiálja a stratégiákat Arieh Lewy, ... (aki) a következő stratégiákat ismerteti: tanári magyarázat (expository teaching), felfedezéssel tanulás (inquiry learning), kis csoportos oktatás (small group teaching), individualizált oktatás (individualized learning), mesterfokú tanítás és tanulás (learning for mastery),

273
játékok (games) és programozott oktatás (programmed instruction) ..." Ezek után Báthory Zoltán négy stratégiát (komplex módszert) sorol fel: a programozott oktatást, a komputerrel segített tanítást-tanulást, az oktatócsomagot és a mesterfokú tanítást-tanulást.

Annak érdekében, hogy megfogalmazzuk és megértsük a stratégiának egy ma elfogadható és hasznosan alkalmazható fogalmát, célszerű a bemutatott -stratégiafogalmak pozitívumait, illetve következtetéseit 5zamba vennünk. Saját korábbi meghatározásunkból fontosnak tartjuk annak kiemelését, hogy a stratégia a módszereknek és eszközöknek, valamint szervezési módoknak egy adott cél érdekében létrehozott kombinációja. Azaz nem pusztán cél-megjelelésekről van szó, nem pusztán tanítási stílusról, nem is csupán eszközökről, eszközgyűtésekről s nem is egyfajta komplex módszerről, hanem a tanítás hogyanjának a cél által meghatározott változatairól. Ugyanakkor korábbi definíciónk második felét: "konkrét feltételek figyelembevételével létrehozott egyedi kombinációja" nem tekintjük a stratégiafogalom megkülönböztető jegyének. Egy ilyen definíciót - amely minden tanár, minden tanulócsoporthoz, minden óráján eltérő stratégia megjelenését feltételezi - magunkéval téve ugyanis nem lennének képesek a stratégiák általános leírására. E meghatározás

i sokkal inkább illeszkedik a tanári tervek különböző változataira.

Nagy Sándor meghatározásában a stratégiák alkalmazásának eredményeként elsajátított műveletek hangsúlyozását tartjuk fontosnak, egyébként nem kell kiemelni világosan a tanítási (oktatási) stratégiák a tanulási (tanulói) stratégiáktól. A stratégiák felsorolásánál hiányzik az egységes felosztási alap. Egyes esetekben az elérendő cél (algoritmusok, illetve cselekvéssor-

rok elsajátítása), másutt a tanuláselméleti alapok (asszociációs, interiorizációs stratégia), ismét másutt a tanulás irányítási, tanulásszervezési felfogás (programozott oktatás, mastery learning) a domináns, s szerepet kap a tanulás lehetséges logikai útja is (induktív, deduktív út). LáthQry Zoltán stratégiafogalma előrelépést jelent abban a tekintetben, hogy a tanulásszervezés stratégiáiról beszél, azaz világosan. elkülönülnek a tanulók ..st.ratégiáitól az oktatási stratégiák. A módszerek és a stratégiák elhatárolása azonban elméleti szinten nem megoldott, s a felosztáskor sem egyértelmű az elhatárolás. Például, miért kerül a programozott oktatás és az oktatócsomag a stratégiák közé, míg a kutató-felfedező módszer és a projekt a módszerek közé? Hol húzható meg tehát az elvi határvonal 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 koberens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és ", adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul eg.

274

A közlési stratégia célja például az információk elsajátításának, feldolgozásának és megjegyzésének elősegítése, elméleti alapjául az ismeretstruktúrákra, 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.

1---- 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 oktatás mcídszerei - mint például a magyarázat, a megbeszélés, a vita, a demonstráció - különböző célok elérését szolgálhatják, különféle elméleti alapok figyelembevételével eltérő formákat ölthetnek, s különböző stratégiák részeként jelenhetnek meg az oktatási folyamatban.

Oktatási stratégiák

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, s azokat a stratégiákat, amelyeknek központi elve az alapjukban meghúzódó szabályozáselméleti felfogás.

A) Célközpontú stratégiák

1. Információ tanítása bemutatás segítségével.

2. Fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével.

3. Készségtanítás direkt oktatás segítségével.

? 4. Szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás segítségével.

5. Gondolkodás fejlesztése felfedezéses tanulás segítségével.

275

Az öt, egymástól jól elkülönülő stratégia domináns céljait s az alkalmazott oktatási módszereket és eljárásokat illetően is különbözik egymástól. I.átnunk kell azonban, hogy csupán domináns s nem kizárcílagos célokról van szó. Az információ tanítása során is fejlődik a gondolkodás, a tanulási készségek, alakulnak a tanulók fogalmai, a fogalom tanulása esetében is sajátítunk el új információkat és fejlődik a gondolkodás. S ugyanígy folytathatnánk a scrt mind az öt stratégiára vonatkozóan.

A stratégiák megválasztásakor azt kell meghatároznunk, hogy az adott szituációban melyik cél a legfontosabb számunkra. De tisztában kell lennünk azzal is, hogy az oktatás során - a tantárgyaktcíl és a tanulók életkorátcíl füg-

gően eltérő mértékben - mindegyik stratégia alkalmazására szükség van.

In formáció tanítása bemutatás segítségével

Ez az egyszrbb és összetettebb információk megszerzésére és tárolására, felidézésére irányuló tanítási stratégia rendelkezik a legnagyobb hagyományokkal, s jelenleg is a legelterjedtebb. Korszer megvalósítását számos jelentős pszichológiai kutatási eredmény segíti elő.

Hazánkban ismertek Lurijernek (1968) az ismeretek struktúrájáról szóló tanításai. Az ismeretek hatékony 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 réndé?tzik éyfájta 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 érte lmi mveletek a rövid távú memóriában valósulnak meg, majd a hosszú távú memória szolgál ezek tárolására. A fentiékből következően az ismeretelsajátítási stratégia lényege, hogy feltárjuk az elsajátítandó anyag szerkezetét, megismerjük a tanuló gondolati struktúráját, ezt előhívjuk az operatív memóriába, s megfelelő kapcsolatot teremtünk a meglévő és a kialakítandó struktúra között. IJnnek megfelelően a tanár tanórai tevékenysége az alábbi lépésekből 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, struktúrált közlése, a kapcsolódások bemutatása (vö. az eredményes magyarázat szempontjait).
4. A tanuló gondolkodásának elősegítése, a megértés ellenőrzése kérdések segítségével.

276

A stratégia során megvalósuló tipikus tanulási helyzet: a tanár aktív közlő tevékenysége, a tanuló aktív, motmált figyelése. Domináns módszerei az előadás, a magyarázat, a megbeszélés és a szemléltetés. "

"Atáitatriiidás és az eszköztidás közül a jelen stratégia inkább a tartalomtudásnak az elsajátítására szolgál.

Fogalomtanítás magyarázat es...megbeszélés segítségével

A fő annak a dol yegs T el írják le. A

foga omtanulás során a dolgokat ezen ismertetőjegyek alapján osztályokba soroljuk, majd megvizsgáljuk, hogy az egyes jelenségek rendelkeznek-e a főgáró, m 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 előismeret, ekk rendelLlz. nek a..fsgalouaxa voüatkozóan. Ilyenkor példák és ellenpéldák elemzése alapján a tanulók maguk jutnak el a fogalom meghatározásáig, a megkülönböztető jegyek megfogalmazásáig.

3. Az elsajátítás ellenőrzése érdekében további példákat és ellenpéldákat nyjtunk a tanulóknak, amelyekről el kell dönteniük, hogy a fogalomhoz tartoznak-e. Később a tanulók maguk szolgáltatnak egyre bonyolultabb példákat.

4. A tanár elemzetteti, 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 dominanciájú magyará-

zatra, illetve megbeszélésre épül, de indirektebb tanulási módszerek is hely kaphatnának.

Készségtanítás direkt oktatás segítségével

Ezt a tanítási stratégiát főként az alapvető kszs.égek s az elemi iszner,- tek elsajátítására alkalmazzák. Elméleti alapjául Liandura szociális tanulásmélete (az elsajátítandó tevékenységeket jól látható módon, a lényegét ki-

277
emelve be kell mutatni), a rendszerelemzés, a munkapszichológia bizonyos megállapításai és a tanári hatékonyságra vonatkozó kutatások szolgálnak. A direkt oktatás alapelve az, hogy akkor sajátítják el a tanulók az alapvető ismereteket és készségeket, ha a világos célokat elemeire bontjuk, s határozott; de nem autokratív tanári irányítással) végigvezetjük a tanulókat az elsajátítás menetén. A tanár tevékenysége a stratégia keretében az alábbi lépésekből áll:

1. A tanár bemutatja az óra céljait, közli, felidézi a szükséges előzetes alapismereteket, érzékelteti 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 "túlstanulás" elérése érdekében.

A tanulást a tanár határozottan irányítja. A magyarázaton és a szemléltetésen emstráció) kívül a tanulók egyéni gyakorlásainak van jelentős szerepük.

Szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulási 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. A központi szerepet az előítéletek felszámolásában tulajdonított nagy jelentőséget a kooperatív tanítási stratégiának, melynek lényege az, hogy a kölcsönös függőséviszonyok között a tanulók motiváltak a közös célok elérésére, baráti viszonyok alakulnak ki közöttük, fejlődnek kommunikációs készségeik, technikáik. 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 XII. fejezet foglalkozik.)

278

Gondolkodás fejlesztése felfedezéssel tanulási segítségével

A felfedezéssel tanítás alapvető céljai, elvei régóta ismertek a pedagógiában: a tanulók gondolkodtatása, a jelenségek felfedeztetése, annak biztosítása, hogy a tanuló maguk maguk gondolatlanul gondolatlanul (Lurmer, 1968, 1974), maguk vessenek fel kérdéseket a világról, a világról, a világról, keressenek választ ezekre, ogalínazzanak még elméleteket a kapott válaszok alapján élégteljes ki kíváncsiságukat stb. " "

A stratégia lényege az, hogy a tanár nem keszen 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.

3. A megbeszélés, vita nyomon követése, háttérből tájékoztatás irányítása,

esetleg saját véleményének közlése.

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 prolekt módszer, az irányított kísérletezés (demónsfráció) jó alkalmazhatók a stratégia megvalósítására.

B) 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, eljárásokat, a tanulás környezetét egy célszerű rendszerbe ötvözik. -általában különböző oktatási célok, eredményes elérésére szölgálnak, nem kötődnek egyetlen oktatási célhoz.

A nyílt oktatás

E stratégia gyökerei Fröbelhez nyúlnak vissza, amennyiben a tanulóban rejtőző salatos képességeit kifejlesztését, felszínre hozását tekinticiemeTt eC adatának Korábbi előfutárai között émlíthetjük Péstalözzit és oussu-t is, de Dewey cselekvés általi oktatási felfogása is tükröződik e stratégiában.

279

Giaconia és Hedges (1982) nyomán a nyílt oktatási stratégia hét fő jellemzőjét ragadhat, luC eg: a tanulónak aktív szerepe van saat tanulása iranításában, a tevékenységek iválasztásában; változatos anyagokat .és eszközöket "I kálmaznak a kutatás, Fa felfedezés serkentése érdekében; kulonbcző,életkoru tanulcikat együttesen oktatnak; individualizált tanulási lehetőségeket tereménc; tánári teamek ranytják a tanulást; diagnosztikus értékelesi eljárásokat alkalmaznak; atereket és bútorzatot rugalmasan, a celokhoz 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 igényelnének. A stratégia kidolgozásában olyan jelentős pszichológusok mkedtek közre, mint Cronbach, Glaser és Snow. Cronbach az ötvenes évek végén a pszichológiai kutatási eredményeket összegezve jutott arra a következtetésre, hogy a tanulásra való felkészültség s annak egyes iszszetevc, mint amilyenek az általános és speciális kognitív képességek, a szentényiségvonások, motivációs jellemzők, a kognitív stílusok sth. jelentős mértékben meghatározzák, hogy egy adott tanítási eljáráshól az adott személy mit, mennyit és hogyan hasznosít. Ha ez így van, akkor az oktatás során fel kell tárnunk a tanulók ismerttetett jellemzőit, s lehetőség szerint ezeknek megfelelően kell megszerveznünk számukra az oktatást. 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 fekészültség széles skalaat, s egymástól lényegesen eltérő tanulási eharásokat tesz lehetővé, Elveit főként az gyéizi és csoportos szervezési módoknál szokták alkalmazni. (Vei.: XII. és XV. fejezet; Corno-Snow, 1986; Glaser, 1977; Snow, 1995; Helmke-Schrader, 1995.)

Programozott oktatás

A programozott oktatás az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején a behaviorista tanuláselmélet és- a kibernetikából kinőtt szabályozáselmélet talalkozásából létrejött oktatási stratégia, amelynek a lényege az, iögy" a fanu- Ick teveCenysgé.nek szabályozásában látja az eredményes tanulás feltételeit. Ahhoz, hogy a tevékenységet megfelelően szabályozzuk, az alábbi alapele-veket kell követni:

280

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 elviekben különböző változata alakult ki: a Skinner nevéhez fűződő lineáris programozás, a Crowder nevével összekapcsolható ágazó programmal és a Gordon Pask által kidolgozott adaptív programozást stratégia. A lineáris programban a tananyagot egészen kis, elérni lépésekre bontották, amely biztosította, hogy a tanulók "aktív" tevékenységük során, amely többnyire egy-egy szó elolvasását jelentette, sikeresen tevékenykedjenek, minden lépésük megerősítést kapjon. Ez a programozási eljárás lehetővé tette az egyéni ütemben történő tanulást, de nem adott tényleg az eltérő tanulási stílusnak megfelelő utat 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, és az elágazásos programokat realizáló tankönyvek kezelése királymunka volt.

Az adaptív program már gépi számítógépes megoldást feltételez. A tanuló egész "tanulástörténetét", a válaszok - és nem csupán egy válasz - milyenségét, az egyes kérdésekre fordított időt stb. figyelembe véve jeleli ki a gép az újabb feladatot. A hetvenes évek elején megfogalmazott elv, az akkor még kezdetleges technikai feltételek között csak igen korlátozott mértékben valósult meg. Az igazán adaptív programozás a folyamatos diagnózis érdekében nagy kapacitású számítógépeket, a tananyagok színvonalas bemutatásához pedig a tanítási eszközöknek azt a változatosságát igényli, amit ma multimédiának, illetve hipermediának szoktunk nevezni.

A programozott oktatási stratégia egyik megvalósulási formáját jelentik az egy-egy téma feldolgozásának megvalósítására szolgáló taneszközrendszerek, az úgynevezett oktatási csomagok is. (Vö.: X. fejezet; Falus-Hunyady-Takács-Tompa, 1977; Bátor, 1980; Báthory, 1992. 205; Fuchs, 1971; Kiss, 1973; Takács, 1978.)

Az optimális elsajátítás stratégia

E stratégia kidolgozása Benjamin Bloom amerikai pszichológus, pedagógus nevéhez fűződik, aki a hatvanas évek végén Carroll tanításelméleti felfogására támaszkodva fogalmazta meg azt az álláspontját, hogy megfelelő időt és körülményeket biztosítva a tanulóknak, a tanulók teljesítményeinek az elcsúszása

2R1
lása nem fogja követni a született adottságok megoszlására jellemző haranggörbét. Azaz, nem szükségszerű az, hogy a teljesítmények a közepes elsajátítás körülcsúcsosodjanak ki; sette lefelé és felfelé arányosan oszlanak meg. Ha a tanulást szorgalmasan szervezzük, minden egyes tanuló számára hivatásítjuk a számára szükséges tanítási időt, a megfelelő motivációt és a korrekciókhoz szükséges segítséget, akkor a teljesítmények görbéje az iskolákban megfogalmazott követelmények, kritériumok maximumának irányába fog dőlni. A tanulók túlnyomó többsége képes arra, hogy ezeknek a követelményeknek eleget tegyen.

IX/1/a ábra. A teljesítmények alakulása a hagyományos oktatás és az optimális elsajátítási stratégia esetében

2

A hagyományos oktatás esetén a teljesítmények optimális elsajátítási stratégia esetén a normális eloszlást mutatnak a teljesítmények görbéje a maximális teljesítmény irányában csúcsosodik ki

A hagyományos oktatás feltételei között a pedagógus egy általa jónak ítélt tanítási tempót és stílust követve eljuttatja valamely teljesítményhez a tanulókat, ezt megméri, ennek alapján leosztályozza a tanulókat, majd tovább halad a következő tanítási egységre, témára. A tanulók egy jelentős része, akik ennek a kezdeti tanulásnak a hatására nem sajátították el optimális szinten - mondjuk, legalább nyolcvan-kilencven százalékos szinten - az anyagot, a következő anyagrész elsajátításáért eleve ki lesznek zárva, hiszen nincsenek

meg a szükséges előfeltételek.

A stratégia lényege az, hogy csak akkor térjünk rá a következő anyagrésze-
re, ha a megelőző optimális szinten elsajátítottuk.

Az egyes anyagrészek végén végzett ellenőrzésnek nem az a funkciója,
hogy miriósítse a tanulókat, sokkal inkább az, hogy minősítse az eddigi taní-
tási folyamatot, hogy feltárja, melyik tanulónak milyen további feladatok el-
végzésére van szüksége ahhoz, hogy az optimális elsajátítási szintet eléi-je.
Miután ezt megállapítottuk, felzárkóztató, korrepetáló anyagokat kell ad-
282

IX/1/b ábra

nunk a lemaradóknak, s gazdagító, az iskolai követelmények szintjén túlmu-
tatót a márérdményesen teljesítőknak. Ezek a kiegészítő anyagok a gyerékek
igényeihez igazodnak, eltérnek az alapfázisban nyújtott eljárásoktól. Ameny-
nyiben így a kritériumoknak eleget téve térünk át a következő anyagra, min-
dig minden tanuló "tisztá lappal" indul, nincs kizárva a későbbi eredményes
tanulás lehetőségől.

A kezdetben a hiányok pótlására fordított idő a későbbiekben bőségesen
megtérül; s egy sikereken alapuló, jól motivált tanulás feltételeit teremti meg.
Az optimális tanítási stratégia, mint látható, a korábban említett straté-
giák több vonását magába ötvözi: adaptív, egyénileg feldolgozható taneszkö-
zök meglétét feltételezi, alapos és rendszeres visszacsatolásra van szükség stb.
Nemzetközi és hazai adaptálására számos példa található. (Iiáthory,
1992; Bloom, 1971; Bloom-Anderson, 1975; Guskey, 1995. 161-167; Csa-
pó, 1978; Nagy J., 1981; Petriné-Mészölyné, 1982.)

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
283

A hiányok pótlása esetén mindenki "tisztá
lappal" indul a következő tananyagrésznél

A hagyományos oktatás esetében a hiányok
halmozódnak, a sikeres tanuláshól egyre
több tanuló rekesztődik ki

nem tekinthetők az oktatási folyamata. legkisebb, tovább már nem oszthat
elemeknek, ugyanis ezeket különféle eljárások, fogások, tevékenységelemel
támasztási készségek alkotják. A stratégia-módszer-eljárás kapcsolatát két pé-
dával részletezzük. Az információátviteli stratégiajának jellegzetes módszere
magyarázat, s ennek egyik eljárása a példák megfelelő alkalmazása vagy a
anyag megfelelő strukturálása. A fogalomtanítás stratégiáján belül a megbe-
szélés módszerét emelhetjük ki, s annak egyik lényeges eljárása a kérdés. A:
egy-egy módszer ismertetésekor e kapcsolatrendszer és az a tény, hogy a:
egy-egy módszerek különféle stratégiák elemei lehetnek, s az eljárások is külön-
féle módszereké, pítikei, még világosabbá válik.

- szemléltetés, demonstráció általában más módszer (magyarázat, elő-
adás) része, de önálló módszerként is alkalmazható. A magyarázat, megbe-
szélés önálló módszerek, ám gyakorta egy előadáson belüli eljárás-ként funk-
cionálnak.

A módszerek csoportosítása, osztályozása

Az egyes módszerek értelmezését elősegíti, ha áttekintjük azokat a törekvése-
ket, amelyek a módszerek csoportosítására irányultak és irányulnak. Iiabansz-
kij (1975. 61-62), Harlamov (1990. 194-197), Galuzinszkij és Jevtuch
(1996. 102-177) a módszerek csoportosításának több szempontját ismerteti.

1. Az információforrás szerint:

verbális (szóbeli vagy írásbeli),

szemléletes,

gyakorlati módszereket különböztetnek meg egymástól.

2. A tanulók által végzett megismerő tevékenység szerint beszélhetünk:

receptív,

reproduktív,

részben felfedező, heurisztikus és kutató jellegű módszerekkel.

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.

284

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 módszerekben 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 meghatározását, s szinte mindegyik felosztáson belül egy és ugyanazon módszer több csoportba is besorolható. A megbeszélés módszere például lehet receptív, reprodukív, de részben felfedező jellegű is, logikai iránya lehet induktív és deduktív, szolgálhatja az új ismeretek szerzését, de a rendszerezést is.

A megjelölt szempontokat azonban érdemes figyelembe venni, s a módszerek kiválasztása; illetve alkalmazása során olyan dimenziókként értelmezzük, amelyekben az egyes módszerek, illetve azoknál általunk megvalósított formái elhelyezhetők.

Például ha egy csoportnak vagy egyénnek gyakorlati és írásos feladatot jelölünk ki (elemesse két emlős állat azonos és eltérő vonásait), mérlegeljük, hogy a megismerő tevékenység alkotójának milyen mértékben biztosítottuk, mennyire nyitott a feladat, a problémamegfogalmazás, az elemzés módja, a lehetséges eredmények tekintetében induktív vagy deduktív utat lehet-e bejárni, esetleg mindkettőt, milyen mértékben avatkozunk be a munka menetének irányításába stb.

Oktatási módszerek

A továbbiakban megismerkedünk az egyes oktatási módszerek fogalmával,

tartalmával, sajátosságaival, eredményes alkalmazásuk feltételeivel.

Az oktatás során számtalan módszer alkalmazhatunk. Az alábbiakban arra törekszünk, hogy a jelentősebb, átfogóbb, több tantárgyban és különböző

életkorokban alkalmazható módszereket írjuk le. Nem térünk ki az egyes módszerek variációjára, illetve a csupán egy-egy tantárgyban alkalmazható specifikus módszerekre. Ezek megismerésére a tantárgypedagógia keretében nyílik lehetőség.

285

Az előadás

Az előadás olyan monologikus szóbeli közlési módszer, amely egy-egy téma logikus, részletes, viszonylag hosszabb ideig tartó ki fejtésére szolgál. Általában magába ötvözi az elbeszélést és a magyarázat elemeit.

A módszert már a görögök is alkalmazták, eredeti elnevezése (lectare) a szóveg 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 terjedelme 15-20 perctől 1,5-2 óráig terjedhet, főként a tanulók életkorának függvényében. Az általános iskola utolsó osztályaiban alkalmanként rövid előadásokkal lehet bevezetni egy-egy tananyagrészt, ez az alkalmazási mód elfogadottabb a középiskola felsőbb osztályaiban. Hosszabb lélegzetű előadások rendszeres tartása azonban csak a felső, illetve a felnőttoktatásban indokolt. A könyvnyomtatás megjelenése óta vitatják létjogosultságát, azt állítva, hogy az olva-

sás 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 kiváltó módszer lehet.

Az előadás alkalmazása indokolt, ha:

a cél információ 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 tananyagrészt bevezetésére használják, s majd más módszerek követik.

Az előadás szerkezetét tekintve három fő részből áll: bevezetés, kifejtés, összegzés.

1. A bevezetés vagy expozíció keretében a pedagógus gondoskodik a hallgatókkal megfelelő kapcsolat kialakításáról, a figyelem felkeltéséről, közli a tanulókkal az előadás céljait, felidéri 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.

2. A kifejtés a tulajdonképpeni tényanyag közlése, bemutatása. A kifejtéssel szemben kívánalom, hogy

fedje le a megtanulandó tananyagot (illetve jelezze, hogy a kihagyott részek milyen forrásból szerezhetőek meg),

286

áttekinthető struktúrája, logikai szerkezete legyen,

a struktúrát érzékelhetővé kell tennie a tanulók számára,

fenn kell tartania a tanulók figyelmét,

az anyag világos kifejtésére kell törekednie.

A kifejtés strukturálásának különböző módjai ismeretesek. Hierarchikus felépítés esetén a fogalmat alárendelt fogalmakra, majd ezeket további részegységekre bontjuk. Például az előadás mint módszer tárgyalásakor célszerű az alábbi szerkezetben feldolgozni az anyagot.

IX/1. táblázat

Előadás

A hierarchikus kifejtés igényli, hogy a tanulókat tájékoztassuk arról, hogy a szerkezet mely pontján vagyunk, amikor újabb rész kérdés tárgyalásához kezdünk.

Szekvenciális elrendezés esetén valamilyen szempont (időrend, ok-okozati összefüggés, tematikus egymásra épülés) alapján lépésenként követik egymást az előadás részei.

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 áttekintését. Az oktatás módszereinek tárgyalásakor például célszerű lehet az alábbi struktúra:

IX/2. táblázat

Az összehasonlítás szemontai Módszerek

Előadás Ma arázat Me beszélés Vita

Az információ forrása

A tanuló megismerő tevékenysége

Az oktatás logikai menete

Az iránítás dominanciája

287

A kölcsönös kapcsolat bemutatását elősegítheti, ha az előadás egész menetét egy hálcídiagramra építjük fel, s az összefüggéseket ezen kwetjük nyomon.

Például az oktatással összefüggő fogalmakra s szlv bevezető előadást az alábbi sémával tehetjük áttekinthetővé.

IX/2. ábra

Az előadás struktúrája érzékelhetővé válik a tanulók számára, ha egyértelműen jelöljük ki a feladatokat, a szabály-példa-szabály sorrendet alkalmazzuk, megfelelő magyarázó kötőszavakat alkalmazunk, szavakkal is kiemeljük a fontos részeket, kvázi új mozzanatra térünk át. Ezeket az eljárásokat, fogásokat a magyarázat módszerénél részletesebben bemutatjuk.

Az előadás egyik legnehezebb és legfontosabb feladata. Tartalmában bármilyen értékes anyagot is állítunk össze, akármilyen jól is strukturaljuk, ha a tanulók kikapcsolnak, nem tartanak velünk szellemi kirándulásunkon, előadásunk sikertelen marad. A figyelem fenntartásának lehetséges eszközei: ""

...a hangszín, a mozgás, a gesztusok, a nyelvi szerkezetek, a szókinccs gazdagsága, az auditív és vizuális csatorna változtatása és kombinálása, egyszer, jól áttekinthető ábrák alkalmazása,

288
a humorral átszőtt előadásmód az adott anyag rész megjegyzését és az előadót, a tárggyal kapcsolatos pozitív attitűd kialakulását is segíti, az előadó élénksége, lelkesedése, elkötelezettsége, kötetlen és várt kérdések beiktatása az előadás menetébe, lezárás-..... ..

Előzetes 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 tudatos tanári segítséggel alakul ki. A lényeges elemek pontos leírásától a lényeg hangsúlyos kiemelésén át vezet el az út addig, amíg a tanuló képessé válik a fontos mozzanatok önálló kiemelésére és a későbbi felidézést elősegítő rögzítésére. A kiosztott segédanyagok kettős funkciót tölthetnek be: tartalmazhatják az előadás szerkezetét, vázát, főbb pontjait vagy olyan illusztrációkat, táblázatokat, idézeteket, amelyek az előadói által végrehajtott elemzés követését, a vele való együttgondolkodást támogatják.

Míg a világos előadásrészlet a példák alkalmazása elősegíti, addig a bizonytalanságra utaló szavak (ezekről a magyarázat kapcsán szintén szó lesz) gátolják.

3. A következtetés, összegzés az előadás harmadik szerkezeti eleme. Az összegzés során biztosítja az előadó, hogy az elhangzottak koherens egésze álljanak össze, s beépüljenek a tanulók korábbi tudásába. Ennek érdekében célszerű:

a tanulóktól kérdezni, tőlük példát kérni, az elhangzottakat összefoglalni,

a tanulók kérdéseire válaszolni, összefoglalni a lényegét, kiemelni a fontos tudáselemeket, kapcsolni az előadást az előzményekhez és a következő anyagrészekhez. Az előadás, amennyiben nem túlságosan gyakran és 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 színvonalának megfelelő (túl sokat vagy túl keveset feltételez), nehéz jegyzetelni, felolvassák a szöveget, túl gyors vagy túl lassú a tempó, az előadó nem foglalja össze az egyes részeket, elkalandozik a fővonalról, anélkül, hogy jelezné, nem jól osztja be az idejét. (Brown, 1987; Cserné Adermann, 1997; Gage-Berliner, 1984; Orosz, 1987.)

28.9

A magyarázat

A magyarázat olyan logikus tanári közlési módszer, amellyel törvényszerűen függések, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítjük elő. Alkalmazására már 6-10 éves korú tanulók esetében is van mód, a 10-12 évesek esetében pedig a megbeszélés mellett a leggyakrabban alkalmazott szóbeli közlési módszer. Terjedelme, időtartama az előadásnál rövidebb, té-

májától és főként a tanulók életkorától függően 5-10; illetve 20-25 perc között változik. A magyarázatok csoportosítására, fajtáinak elkülönítésére számos tcirekvéssel találkozhatunk. A Brown és Axmstrang : (19.84).. által felvázolt tipológia kell (en egyszerűnek, s jól használhatónak tnik. k a magyarázat liáróm fajtáját külinböztetik meg:

a) Értelrrezezc,, interpretatív magyarázat, amely fogalmak, terminusok értelmét teszi világossá, példákat nyújt rá, tipikus kérdőszava: ki? Mit? Például Mi a pedagógus szerepe a vita vezetése során?

b) lcíró ma;yarázat, amely egy folyamat, struktúra bemutatására szolgál, tipikus kérdciszava: Hogyan? Például: Hogyan lehet az internet segítségével külföldi könyvtárak anyagáhan tájékozódni?

c) Okfeltáró mal;yarázat, amely jelenségek okainak kiderítésére szolgál, tipikus Cérdőszava: Miért? Például: Miért teszi lehetetlenné a magas infláció a hallgatc kölcsönök bevezetését?

A magyarázat eredményességére vonatkozóan nagyszámú empirikus vizsgálatot végeztek. Ezek szerint y.....hatékony magyarázatot az jellemzi, hogy....lo-ikus, világos, érdekes, tömör, egyszer és szenvedélyes, érzelmekek kísért.

A magyarázat eredményességéhez az alábbi eljárások; fogások liedagógiai készségek alkalmazása járul hozzá: 1. a clok megfogalmazása, 2. példák kiválasztása és bemutatása, 3. a magyarázat logikus felépítése, magyarázó kö-tőszavak alkalmazása, 4. audiovizuális eszközök alkalmazása, 5. részössze-foglalások, ismétlések beiktatása, 6. a tanulók előzetes ismereteinek számba-vétele, 7. szabatos megfogalmazás, ismert szavak használata, 8. kérdések fel-tétele, N. mimikával, gesztusokkal kísért előadásmód, 10. 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.

1., A célok rnegfoalrnazása

A magyarázat tervezésekor elscként nagyon pontosan meg kell határoz-nunk azt, hogy mit .is akarunk elmagyarázni, bizonyítani. A pontos, világos 290

célmegjelölés teszi lehetővé a megfelelő példák megválasztását, a magyarázat menetének meghatározását, a szemléltetésre alkalmas eszközök kiválasztását, a következetlenségek elkerülését.

Előfordulhat, hogy a célok megfogalmazása nem lehetséges úgy, hogy azt a tanulók már a magyarázat előtt megértsék (a magyarázat eredményeként vahat csak érthetővé). Ebben az esetben velük a célt ne közöljük, de a ma-gunk számára akkor is fogalmazzuk meg világosan. Ha a magyarázat egészé-nek célját nem is közöljük a tanulókkal, általánosítások, elvek, szabályok vi-lágos megfogalmazása elengedhetetlen.

2. A éldák kiválasztása és alkalmazása

A magyarázat hatékonyságának egyik lényeges feltétele a megfelelt pél-dák kiválasztása. A példák megválasztásakor az alábbi szabályokat vegyük fi-gyelembe:

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 ahsztrakciós és .bonyolultsági szintje feleljen meg a tanulók f,lettségének.

c) Egyszerbb példaktól haladjunk a bonyolultabbak felé.

d) Olyan példákat válasszunk, amelyek a,apulók. érdeklődési körének megfelelnek, ezzel ugyanis növelhetjük a magyarázat élményszerségét.

e) Miután a tanulók alaposan megismerték az elsajátítandó fogalmakat, mutassunk be ellenpéldákat, hogy így képesek legyenek elhatárolni a tanult fvgalmakat, szabályt más fogalmaktcl.

Csak annyi példát mutassunk be, amennyi ténylegesen új információt ad a tanulóknak. Azok a példák, amelyek már nem gazdagítják a fogalmat új szempontokkal, nem segítik elő a megértést.

A megfelelő példa kiválasztása önmagában nem biztosítja az eredményes magyarázatot. alkalmazás módján is sok múlik. A példákkal történő oktatás során alapvetően két megközelítés lehetséges. De,ktív.-út esetében az általános szabályt mutatjuk he előbb, s ezt illusztráljuk példával. I.rldukkív út esetében először a példát mutatjuk be, s ebből jutunk el az általánosításhoz. Az első megközelítési mód az alkalmazási, a második az elemzési képességet fejleszti inkább. Kutatási eredmények azt a megoldást mutatják eredményesnek, amely a szabály-példa-szabály sorrendet követi. (Westbury-Bellack, 1971. 51-98.) példák alkalüzazása során az ajábbi szempontokat tartsuk szem előtt:

a) Világosan fogalmazzuk meg az elsajátítandó általánosításokat, szabályokat, fogalmakat.

291

b) A példa bemutatása során ügyeljünk arra, hogy az elsajátítandó általánosítás szempontjából lényeges jegyek kidomborodjanak.

c) -H-ívuk fel a ftyelmet a,példa és a szabály kapcsolatáa. Ne higgyük, hogy a tanulók ezt az összefüggést automatikusan megteremtik. érmészete-sén rájöhethék az adott kapcsolatra, de irányítsuk tevékenységüket, s gyö-zödjünk meg arról, hogy valóban meglátták-e a kívánt összefüggést.

d) Tervezzük meg, hogy a példa-szabály vagy a szabály-példa utat vá-lasztjuk-e, s döntésünket indokoljuk is a magunk számára. Lehetőség szerint kövessük a szabály-példa-szabály menetet.

e) Kérjü,nk példákat a tanulóktól. Ezzel biztosítjuk aktív részvételüket a szabály megfogalmazásában, s ellenőrizhetjük a megértés színvonalát is.

3. A magyarázat logikus feléptésc, rnagyarázó szavak, szerkezetek alkalmazása

A magyarázat során jelenségek okait, következményeit, eszközeit, céljait igyekszünk bemutatni, eisszefüggéseket 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, következésképpen így, vagyis, miért, mi történik, ha, mi a szerepe, mi következik, ha ... akkor. A magyarázat során törekedjünk a gondolatmenet megfelelő szerkezetére. A magyarázó kötőszavk alkalmasak a gondolati szerkezetek cisszekapcsclására, közlésünk megfelelő strukturálására. Előfordulásuk általában jelzi az összefüggések logikus bemutatását. Ezért fogadjuk el azt a kutatási eredményt, amely pozitív kapcsolatot mutat ki a magyarázó kötőszavak eléifordulásának gyakorisága és a tanulói teljesítmény között.

4. Audovizuális és demonstrációs eszközök alkalmazása

Előfordulhat, hogy a jelenségek megértéséhez nem elegendő a szóbeli magyarázat, illetve a folyamat megkönnyíthető szemléltető anyagok bevonásával, bemutatásával. Ilyenkor célszer valcíságos tárgyakat, modelleket, képeket, audiovizuális eszközöket segítségül hívni. Az említett eszközök alkalmazásakor az alábbiakat tartsuk szem előtt.

a) A bemutatás ne legyen öncélú. Gyöződjünk meg arról, hogy a bemutatás ténylegésen könnyebbé, eredményesebbé teszi-e a fogalom, szabály megértését.

292

b) A szemléltetés épüljötl....be....azerue.sen a magyarázatba. A bemutatás előtt, aIátt és tán 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 tartalmazon elterelc5 információkat.

d) A bemutatás környedén történjen, ne zavarja sem a tanár, sem pedig a tanulók gondolati tevékenységét.

5. Részösze foglalások, ismétlések beckettatasa

A közlések során a közölt információk egy része nem jut el a fogadóhoz, jelen esetben a tanulóhoz. Ennek több oka lehet. Nem mondjuk érthetGen a szöveget, külsv zaj, zörej hallatszik, a tanuló nem koncentrál eléggé stb. De a megértéshez s különösen a megjegyzéshez sem mindig elegendő az információcicik (tények, érvek) egyszeri hallása. A magyarázatnak azokat az elemeit,

amelyek lényegesek, fontosak, ismételve kell közölnünk, a magyarázatnak többlet-, ún. redundáns információt kell tartalmaznia. Az ismétlés lehet zavaró is. Ahhoz, hogy elérje célját, meg kell tervezni, a megfelelő helyen és a megfelelő n.lódoz kell alkalmazni. A tervszerű ismétlés formái a következők:

- Egyidejleg különböző wabsztrakciós szinteken történő közlés, bemutatás: például az enciklopédia olyan szócikk - a tanár felemel, bemutat egy enciklopédiát -, amely a szavak, fogalmak magyarázatát, kifejtését is tartalmazza.
- A fontosabb, nehezebben érthető szavak, mondatok szó szerinti ismétlése, kiemelése.
- A bizonyítás megismétlése más szavak, új gondolatmenet felhasználásával.

d) Több, különböző példa bemutatása.

e) A bizonyítás egy szakaszában az addig elmagyarázott részek számbavétele, az addigi eredmények felsorolása.

A magyarázat végén az összes tárgyalt fogalom összegzése, rendszerezése, ismétlése.

G. A tanulók előzetes ismereteinek számbavétele

Minden oktatási módszernél, de különösen a szóbeli közlés módszereinél s azonél is a monologikus váltózatoknál - ahol a tanári beszéd dommal, a pulcá.-xnp,yij,at.k,zásk esv.xn,ikYil:acns". 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 elcismeretek híján lévő

pedig - legyen önmagában bármennyire jól felépített - nem épül be a tanulók tudásrendszerébe.

7. 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 anyag-részeti-, gondolatra ne kalandozzunk vissza anélkül, hogy felhívnánk az összefüggésre a figyelmet. A gondolatmenet egyenes vonalvezetését ne törjük meg azért, hogy az egyes részletekhez (számunkra!) kapcsolódó mellékutakra kalandozzunk. Ha a témához valamilyen érdekes, közlésre méltó tény aszociálódik, ezt a gondolat sor lezárása után említsük meg. Új fogalmakra, gondolatra csak úgy térjünk át, hogy az előzőt lezárjuk, s, b, etrtutatjuk az új gondolat kör kapcsolatát az előzővel.

13) A fogalmazásbeli következetlenségeket: Mondatainkat fejezzük be, ne hagyjuk félbe! "Menet közben" ne alakítsuk át, ne fogalmazzuk újra a mondatokat! A mondaton belüli helyesbítések, pontosítások többet ártanak, mint amennyit használnak. Ne szakítsuk félbe mondatainkat egy új mondat, kérdés megkezdésével! Adjunk lehetőséget a feltett kérdés megválaszolására.

C) A határozatlan, semmitmondó megfogalmazásokat:

a) Ne vonjunk kétségbe állításunk jelentőségét (nem túl fontos, de azért elmondható; ez lényegében mindegy stb.)!

fi) A közölt tárgyi ismeretekben legyünk biztosak, s ezt a megfogalmazás is tükrözze. Ne használjunk bizonytalanságra utaló szavakat (valahol, nem sok, valaki, nem mind, kívül, talán, nem vagyok biztos benne, nem is tudom, hogy mondjam stb.)!

c) Ne használjunk töltelék szavakat (esetleg, csaknem, olyanféle, természetesen, mindenesetre, olyasmi, valójában, tulajdonképpen, úgy látszik, úgy tnik stb.)!

d) Nem tanított ismeretekről ne tételizzük fel, hogy a tanulók tudják (mint azt jól tudjátok.... szótokra világos.... mondanom sem kell...)! D) A nem megfelelő cíhasználatot:

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.

2y4

8. 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. Ca, gyakorló pedagógusok egy részét zavarja a gyerekek cselekvő részvételének a hiánya, s ezért is iktat he kérdéseket, mintegy kombinálja a magyarázat. és a megbeszélés ünödstrét. (Falus-Colnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolyszky, 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 kérdezés technikájával a megbeszélés módszerének keretében alapsabban megismerkedünk.

Az elbeszélés

Az elbeszélés (lírás) olyan tnonologtkus szóbeli közlési módszer, amely egy-egy jclenség, esemény, folyamat, személy, tárgy érzékletes, szemléletes bemutatására szolgál.

Az előadástól a rövidebb terjedelem, a magyarázattól pedig az információátadás célja, jellege különbözteti meg. Mí" a magyarázat ok-okozati összefüggések bemutatását, megértését, a gondok ködös fejlesztését kívánja elérni, addig az elbeszélés, leírás konkrét információk átadására szvlgál, s főként a tanulók képzeletét, érzelmeit mozgósítja. Az elbeszélés minden korosztályban alkalmazható. Kiemelt jelentősége az alsó tagozatban van, de viszonylag hosszabb, absztraktabb változatai idősebb tanulók számára is hasznosak lehetnek. "E módszerrel elsősorban az érzékszervekkel felfogható tulajdonságokat közöljük, így a leírás eléggé konkrét: a benne foglalt információkat minden olyan személy könnyen felfoghatja, akinek a közölt tulajdonsággal-sajátosságokkal (például forma, szín, tömeg) kapcsolatos képzetek vannak." (Orosz, 1987. 117.) Abban az esetben, ha a tanulók már kialakult képzetek, fantáziája nem szolgáltatnak kellő alapot az információk befogadására, a tanár szemléletes beszédén kívül célszerű a szemléltetés más módjait is beiktatni az elbeszélés menetébe. Valóságos tárgyak, filmrészletek, fényképfelvételek, hangfelvételek hozzájárulhatnak az elbeszélés élményszerűségéhez, világosságához és érthetőségéhez. Az elbeszélés érdelemgazdag közlési módszer, aminek kivételében a tanulók képzeletük mozgósítása révén átélnek az eseményeket, jelenségeket, folyamatokat, azoknak mintegy részeseivé válnak. (Lappints, 1997; Orosz, 1987; Labanszki, 1985. 85-88.)

295

A tanulók kiselőadczsai

(.....)

A tanulók kiselőadásai olyan monologikus szóbeli közlési módszernek tekinthetők, amelyben az összefüggő közlés nem a tanártól, hanem a tanulótól származik.

Alkalmazására csak bizonyos tantárgyakban és csak a felsőbb osztályokban kerülhet szóba. Ekkor is a tanár alapos előkészítő munkáját feltételezi. A kiselőadás támaszkodhat a tanulók egy-egy olvasmányélményére, valóságos tapasztalatára, de igényelhet alapos könyvtári kutatómunkát is. Hasznos a kiselőadást tartó tanuló számára többreteg. A kutató tevékenység a leginkább élményszerű ismeretszerzési forma, melynek a könyvtári munka téli "T-kljának elsajátítására, az előadás megtervezésére, megírására, elmondására s ezen keresztül szóbeli kifejezőképességének fejlesztésére. Időtartama általában 10-15 perc. A pedagógusnak ügyelnie kell arra, hogy csak jól megszerkesztett, szilárdan előadott produkciók kerüljenek az osztály elé. Ugyanis 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 annak köszönheti, hogy a tanár és a tanulók között állandóan fennálló kontaktus révén a pedagógus rendszeres visszajelzést kap a tanulóktól, így a gyerekek igényei szerint lehet haladni, akik új szempontokat vihetnek a feldolgozás menetébe; a gyerekek tevékenyek, maguk jönnek rá a megoldásra; a módszer gyakori sikerélményt nyújt, érdekes, jelentős a motiváló hatása. (Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolcsy, 1989. 61.) A tanári irányítás mértékétől függően, a mintegy a magyarázatot tanulói kérdésekkel színező megoldástól, a nagyfokú tanulói szellemi erőfeszítést, tényleges önálló gondolkodási tevékenységet kívánó változatokig terjed a skála. A konkrétizáló megbeszélés előre megfogalmazott kérdések sorzatára adott válaszokból áll, a kérdve kifejtés, a "szókratészi bábáskodás" kérdésekkel igyekszik rávezetni a tanulót az új ismeretekre, a "heurisztikus jelleg" kérdve kifejtés esetében a tanár még nagyobb szabadságot ad a tanulónak, s válaszaihoz igazodva tesz fel újabb kérdéseket, alkalmaz különféle rávezető eljárásokat. A kérdve kifejtés túl gyakori alkalmazása nem célszerű. Fenntartja a tanuló figyelmét, de a gondolkodást túlságosan apró lépésekre bontja, esetenként sugalmazó kérdéseket is alkalmaz.

296

A megbeszélés eredményességének feltételei:

a témának a gyerekek előismereteire kell épülnie (ha az előismeretekkel a tanulók nem rendelkeznek, azokat úgy pótolni kell, vagy más módszert, például magyarázatot célszerű alkalmazni),
a témának érdekesnek, élményszerűnek kell lennie,
a megbeszélés indítása problémafelvető, felfedeztető legyen,
a megbeszélés irányítása szempontjából lényeges indító, továbbvivő és ellenőrző kérdések jól tervezettek legyenek,
a légkör kötetlen és olgató, amelyben kérdezni és hibázni is lehet, a tanulók bevonhatók, irányíthatják a megbeszélés menetét, kreativitásuk megnyilvánulhat,
a pedagógus a háttérhől, rugalmasan, de határozottan irányítson ("ne vigyék el az órát" a gyerekek),
biztosítsa, hogy mindenki részt vegyen a megbeszélésben (vagy gy, hogy megszólal, vagy úgy, hogy együttgondolkodik),
a felfedezett hibákat, tévedéseket tapintatosan korigálja,
a gyerekek válaszaiból gyjtse 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 kérdés a megbeszélés leglényegesebb eleme, de szinte minden oktatási módszerben, alkalmanként még a magyarázat, elbeszélés, előadás módszereiben is helye van. A kérdéseket sok szempont szerint lehet csoportosítani.

297

A kérdés célja, funkciója szerint a kérdés lehet: érdeklődés- és figyelmefelkeltő; diagnosztizáló és ellenőrző; információt kérő; szervező, instruáló; gondolkodtató; strukturáló; véleményt, érzelmeket feltáró.

4 Az elvárható válasz jellege szerint megkülönböztetünk:

konvergens kérdéseket (ezekre egyetlen vagy néhány jól körülhatárolt válasz adható, a tanulócél általában korábbi ismeretének felidézését igényli), illetve

divergens kérdéseket, amelyekre több egyaránt jó válasz adható.

Az elvárt gondolkodás szintje alapján a Bloom-féle céltaxonómia szerint meg szoktak különböztetni: ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis és értékelés szint kérdéseket. (Lukács, 1983, 1997; Nagy F., 1976; Iborich, 1992; Brown-Edmondson, 1984; Kerry, 1984.)

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 számolnak be, hogy a feltett kérdéseknek általában csak az egyötöde szokta meghaladni a felidézés szintjét. A jó kérdés jellemzőit 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 megfelelt választ adni.. Nehéz válaszolni az ún. kettős kérdésre is.

Hol van Magyarország? helyett Melyik feloldáson van Magyarország?

Ki és milyen nemzetséget alapított? helyett Ki volt az első magyar király?

az első magyar király? Milyen nemzetiségű volt?

b) A kérdés feleljen meg a tanuló értelmi színvonalának! A túlságosan egyszerű kérdés nem igényel szellemi erőfeszítést, a tanulók "randon alulnak" érzik azt, hogy válaszoljanak az ilyen kérdésre. A túl nehéz kérdés szintén passzivitáshoz vezet, a tanulók kikapcsolnak, leállnak.

c) A kérdés yozdíga e... a tanuló gondolkodási...készségét.! A tanári kérdések között túlsúlyban vannak az emlékeztető kérdések, tények, fogalmak, szabályok reprodukálását kiváltó 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 tanuló 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...? Egyetértesz-e ezzel a megállapítással, hogy...? Az ilyen kérdések természetesen csak akkor

gondolkodtatók, ha korábban a tanulónak nem magyaráztuk el a kérdezett összefüggést.

d) Adjunk időt a gondolkodásra! A kezdő pedagógusokat általában zavarja a kérdés utáni csend a legértékesebb, legaktívabb tanulói tevékenységre, a gondolkodásra ad lehetőséget. A kérdés feltétele és a tanuló felszólítása között hagyjunk 3-5 mp-nyi szünetet. Ne szólítsuk fel az első jelentkezőt, mert ezzel az elhamarkodott válaszokat serkentjük, a lassabban gondolkodókat pedig kizárjuk a munkából. (A gondolkodási idő meghatározásának szempontjait részletesen elemzi: Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolosky, 1989. 69-71.)

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, hogyan védekezünk a levegő szennyeződése ellen? ... Pista!

Minden tanulót szólítsunk fel, ne mindig ugyanazokat, s ne csak a jelentkezőket!

Szólítsunk fel több tanulót! Lehetőség szerint olyan divergens kérdéseket tegyünk fel, amelyekre nem elégséges egyetlen tény közlésével válaszolni. Egy kérdés után több tanulót is felszólíthatunk anélkül, hogy a kérdést megismételnénk. Több tanuló felszólításának csak egyik feltétele a megfelelő kér-

dés. Az első válasz után a pedagógusnak jeleznie kell, hogy további feleleteket is kíván. Kezdetben hosszabb jelzésekre van szükség. Például: Te is így akarsz? Egyetértesz az elmondottakkal? Ki tudnád egészíteni valamivel? Később a tanuló nevének említése, a "Nos!", "Tessék!" stb. szavak is elegendőek, sőt tekintetünkkel, mozdulatunkkal is felszólíthatjuk az újabb tanulókat. "A tanár által feltett kérdések zömét néhány jó tanuló válaszolja meg. A tanulók nagyobb része szemlélője a pedagógus és a jó tanulók kérdés-felelet áradatának." (Nagy F., 1976. 237.)

g) Kezeljük differenciáltan a tanulók válaszait! Miután a tanár felszólított egy tanulót, tőle választ vár. A válasz lehet jó, részben jó (hiányos), de az is előfordulhat, hogy egyáltalán nem válaszolt a tanuló. A pedagógusnak mindeképpen az a feladata, hogy az osztállyal a helyes megoldásokhoz jusson el, vagy célszerű irányba terelje a gondolatmenetet. Például szokták megfogalmazni, hogy a pedagógus lehetőleg az eredetileg felszólított tanulóválaszát próbálja jó választ kapni, sikertelenség esetén másik tanulóválaszát szólítja fel, s csak végső esetben meg a maga feleletét. A szakirodalom az egyazon tanulóválaszát és a másik tanuló felszólítását is olyan tanári eljárásnak ítéli, amely általában pozitívan korrelál a teljesítménnyel. Gyengébb tanulók esetében törekedni kell arra, hogy ő maga adja meg a helyes választ, jó tanulóknál

299
hamarabb dönthetünk a másik tanuló felszólítása mellett. Jó tanuló esetén akkor törekedjünk a rávezetésre, ha az eredeti jó választ tovább akarjuk fejleszteni, magasabb gondolkodási szintű megoldást várunk el. A tanulóválaszokra adható tanári reagálások részletes elemzését adja Falus-Golnhoffer-Kötschy-M. Nádasi-Szokolosky (1989. 71-73).

Az eredményes kérdezéshez kerülni kell az alábbi helytelen kérdezési 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 választásának pozitív tartalmi elemei, elegendő lehet egy-egy dicsérő, elismerő szó, sőt esetenként egy mosoly, bólintás, gesztus is megfelelő visszacsatolásként szolgál. Gyakorta azonban szükség van pozitív tartalmú 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 tartalmú értékelésre kell törekednünk, azaz a válasz pozitívumainak elismerése mellett hívjuk fel a figyelmet a fogyatékososságokra. Gyakran rávezetéssel (egyszer utalással, bizonyos kifejejtett tények közlésével, rávezető kérdéssel) eljuttatunk a helyes megoldásig, és sikerélményhez is juttatjuk a tanulót.

A tartalmú visszacsatolások közé tartozik a tényszerű helyesbítés (Nem négy, hanem öt) és a tartalmú 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 válaszára történő reagálásnak vannak krülec.v., .ap.d,a;cíiai szempöntl értéctelen formái. Az elmarasztaló szavak (Rossz! Ez értelmetlenség!), cntnkus meegyzések, az tnsziriúáció (olvásrü sem tudsz!), a helyes válasz negatívértékelése (Vák tyúk is talál szemet!), az értékelés elmaradása is te scrolandcí.

Vita

AA vita dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagy fokú önállóságot élveznek, a edagógus a háttérből irányítja a vita menetét.

A jól szervezett vitában a kérdéseket, véleményeket a tanulók egymáshoz s nem a pedagógushoz intézik, a résztvevők egyenrangúak. A vita módszerét trüнден életkorban és xnznden .tantárgyban lehet alkalmazni, de az életkortól f;iggően 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 tanuló legalább annyit beszélnek, mint a tanár, az interakció nem kérdés-felelet formát ölt, hanem vélemények, kijelentések, állítások ütköznek, az interakciót többségében a tanulók kezdeményezik, s az nem elscisorban 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 különfélék lehetnek, az értékelés nem helyes/helytelen, hanem egyetértek/nem értek egyet kategóriákkal. történik,

nemcsak a tanár értékeli a tanulók megnyilatkozásait, hanem a tanulók egymás és a tanár, megállapítását is. (Dillon, 1994. 13.)

Dillon - I3ridges nyomán - a vita megvalósulásának logikai (a résztvevők egymáshoz beszéljenek, egymásra figyeljenek, egymásra reagáljanak, eltérő álláspontokat képviseljenek, szándékukban álljon saját álláspontjuk kialakítása), ynorális (a résztvevők hajlandók érvek hatására véleményüket megosztani, betartják a vitaközös szabályait, 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 tekintélyt, eltérő véleményeket igényelnek, nyitottak egymás iránt, átgondolják az érveket, mielőtt állást foglalnak, arra törekszenek, hogy tényeket, érveket

301

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 idcikórlátot, 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 tanulóknál spontán módon nem alakul ki, azt céltudatosan - többnyire vitákban való részvétellel s annak elemzésével, értékelésével - fejleszteni kell. Négy interperszonális képességnek tulajdonítanak különös jelentőséget: ellenírázzuk, hogy jól értettük-e a másikat kijelentésének átfogalmazásával; tevékenységét értelmezzük szavakkal; interpretaáljuk a másik személy érzéseit, s jelezzük saját érzéseinket. A vita elkészítésc a cél meghatározását, a tanulók előismereteinek és vitakészségének feltérképezését, a vita menetének megtervezését, az alkalmazandó kérdéstípusokat, a főbb állítások kiválasztását foglalja magába. Ide kell sorolnunk a tárgyi feltételek (elolvasandó irodalom, a terem vitára alkalmas berendezése) megteremtését is.

A vita vezetés

a célok közlését, a vita szabályainak, időtartamának ismertetését,
a vita exponálását, fókuszálását,
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, egy a vita, megbeszéléssé, majd előadássá alakul át. Ennek elkerülésére a tanárnak vissza kell hírvonnia (ne ő legyen a központi pontban, a tanulók jól lássák egymást, egymáshoz forduljanak, ne igényeljék a tanár közbeavatkozását). Kérdéseinek és minél gyakrabban állításainak a tanulókéval hasonló funkcióiban kell megjelenniük, 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 emeli, ha a tanulók előre felkészülnek a vitára. A pedagógusnak ezt következetesen igényelnie kell, vagy következetesen el kell várnia.

A vita eredményes lezárása azt feltételezi, hogy a pedagógus végig kövesse, jegyzetelje azt, strukturáló kérdésekkel vezesse rá a tanulókat az összegző következtetésekre. (Weimer, 1993. 55-61.) A vita időnkénti alkalmazása mellett empirikus kutatási eredmények szólnak. S, ítséivel tartós tantárgyi tudás, problémamegoldási képesség, a kommunikációs készségek jtsztése, 302

attitűdök formálása, a személyközi kapcsolatok, a közösség fejlesztése érhető el. (Dillon, 1994. 106; Desforges, 1995. 132-149; Dillon, 1995, 251-255.)

Szemléltetés

A szemléltetés (demonstráció, illusztráció) olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése történcik.

A bemutatás segítségével történő tanítás a legáltalánosabb és legősibb oktatási módszer, amelyet már az iskolázás megjelenése előtt, a családi, késc5bh 1 szakmai nevelésben, oktatásban is alkalmaztak, és jelenleg is alkalmaznak. A demonstráció a természettudományok, a zene, a mvészetek oktatásában, az egyes mesterségek fogásainak, az idegen nyelvek elsajátításában egyaránt jelentős szerepet tölt be.

A pedagógiai gondolkodás történetében a tanulásról vallott felfogás változásával a szemléltetésnek és általánosságban a szemléletességnek eltérő jelentőséget tulajdonítottak.

Mint a tanulásról szóló fejezetből kiderült, a szenzualizmus pedagógiája az érzéletes 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, Diesterweg, Usinszkij oktatásfelfogásában kap kitüntetett szerepet a szemléltetés.

A demonstrációnak azonban nem az a kizárólagos szerepe, amit a szenzualista pedagógia neki tulajdonított, azaz, hogy a tanulókat szembesíti a valósággal, hogy szemléltető bázist teremt a konkrétól az absztrakt felé haladáshoz. "Elismerem - írja Orosz Sándor (1987. 163.) - a valósággal való szembesülés, szembesítés alapvető fontosságát, de nem tudom elfogadni (az ismeretelmélet konkrét-absztrakt-konkrét trichotómiája alapján sem) azt a leegyszerűsítő álláspontot, mely szerint a bemutatásnak szinte kizárólag az ismeretsajátítás első fázisában volna csak szerepe. ... emutatasra a tanulás minden funkcionális fázisában szükség van és lehetoeg m nyl.ik," S ekkor még csak a szemléltetésnek a fogalomtanításban betöltött szerepére utaltunk. emonstráció azonban, mint jeleztük, a tevékenység elsajátításának is fontos kmdulá.p.xlta. annak 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 úszásra, a reszelésre, a sebész mtéti tevékenységére.

De a fogalomtanulásban, az elméleti, az absztrakt 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;évi.

A szemléltetés módszere az oktatási folyamatban hozzájárul a képszerű-szemléletes gondolkodás fejlesztéséhez, kiinduló bázis megteremtésével a fogalomalkotáshoz, illetve a tevékenység elsajátításához,

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 módszer az oktatási folyamat szerves része, s mint ilyennek kapcsolódnia kell a megelőző, illetve a következő módszerekhez, anyagrészekhez.

A szemléltetés kezdetén strukturálcí elvek bemutatásával, problémafelvetéssel, feladatkijelöléssel meg kell teremteni a tanulás feltételeit.

A demonstrációnak minden tanuló által jól követhetőnek (láthatónak, hallhatóknk,érzékeltetőnek) kell lennie. A nemlátható tanári"kísérlet, a kivihetetlen írásvetítőábra, a kis képernyős televízió, a recsegő hangfelvétel mind gátjai a bemutatással történő tanulásnak.

A képi és általában az érzékletes megjelenítés lényeges és járulékos elemeket egyaránt keizvetít. A lényeg kiemelése a demonstrációnak elengedhetetlen mozzanata. A mozgásos bemutatáskor ismétléssel, szóbeli figyelemfelhívással, a képi szemléltetésnél az egész bemutatása után a részek kiemelésével, feliratok, nyilak, körök, aláház alkalmazásával, a kép felépítésével vagy lehontásával, animációs eljárások beiktatásával, a részletgazdag valószínűs ábrák és a lényegüket mutató absztrakt sémák kombinálásával segíthetjük a lényeg kiemelését, a konkrétumtól az absztrakt irányába történő elmozdulást.

A tanulók aktivitásárzak, válaszainak, sőt kérdéseinek kiváltása ugyancsak feltétele a bemutatott jelenségek aktív feldolgozásának, amit a tanár kérdéseivel, a taneszközökön megfogalmazott kérdésekkel, feladatok kijelölésével, a bemutatás időleges megállítással érhetünk el.

A demonstrációhoz kapcsolódó- visszahatólczs;- az elsddieges rögzítések, részösszefo,lalások ugyancsak feltételei az isrrt.eldczlgtsnak.

demonstráció alkalmazását a tanulók, az adott osztály fejlettségi szintjéhez, előismereteihez, tanulói képességeihez kell igazítani. A bemutatás összetettsége, a megismerő tevékenység irányításának, illetve a tanulói önállóságnak a mértéke, a cselekvéses, szemléletes, szimbolikus ismeretsajátítás aránya mind mcidosítható a tanulók fejlettségének függvényében. A bemutatás újabban terjedő, nagy önállóságot biztosító változata a kollaboratív demonstráció, amelyben a tanár bemutatja a problémákat, s a tanulóktól kéri,

304
hogyan tegyenek javaslatot a megoldásra, tegyenek fel kérdéseket, keressék rá a feleletet, értékeljék a tényeket, vonják le a következtetéseket. (Comber-Keeves, 1995. 242.)

A szemléltetés, mint az eddigiekben is láthattuk, általában nem elkülöníten, 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 szemléltetés,

a megfigyeltékből közvetlenül ki nem derülő összefüggéseket, általánosításokat közli a tanár.

A felsorolt variációk különböző oktatási stratégiák, eltérő tanulásfelfogások részeként jelenhetnek meg. A szemléltetés két ..fő fajtáját szokták megkülö-

lönböztenni: a közvetlen megfigyelést, amely "tárgyak, jelenségek, folyamatok közvetlén"irigjéTenitési;t, mtényék mghátározott csoportjának a nevelő által törtéiző prezentálás"át jelentik", és a közvetett megfigyelést, amely az oktatási eszközök gy.re...bőuülő választékává.lúalósítható meg: Az utóbbi évtizedekben a technikai fejlődés jelentős mértékben tágította a közvetett bemutatás lehetőségeit. Olyan jelenségekről kapunk szemléletes képet, amelyekhez korábbi földrajzi, időbeli távolságuk, elzárt jellegük, veszélyességük stb. révén nem juthattunk hozzá. Mód nyílik arra, hogy minden felvételen lassítással, gyorsítással, animációval a megfigyelt jelenségek elefnzését előmozdíthassuk. A számítógépes szimuláció elméleti konstrukciók érzékletes bemutatását, a mhol-dak távoli események egyidejű bemutatását teszi lehetővé, s ma még szinte beláthatatlan az internet iskolai alkalmazásainak jelentősége. Az oktatási eszközök lehetőségeinek bemutatásával a X. fejezet foglalkozik.

Általános alapelvként érdemes megfogalmaznunk, hogy a közvetett bemutatással csak akkor helyettesítsük a valóságos tárgyakat, eseményeket, ha az tényleges előnyrel jár (olcsóbb, többet mutat stb.). Egyébként ne váltsuk fel az élő falevelet a róla készült fényképpel, az egyszer, jól látható, élményt jelentő kísérletet a róla készült filmmel stb. Az eddig elmondottak általában szölktek a szemléltetésről, a megállapítások egy része azonban csak a fogalmak, elméleti ismeretek elsajátításaiban megvalósuló bemutatásra érvényes. Célszerűnek látszik kiemelni a tevékenység-tanulásban alkalmazott demonstráció fő lépéseit, kívánalmait:

- 1.. A bemutatandó mveletet alkotó készségek és tudás alapos elemzése.
2. A megfelelő demonstrációs forma (közvetlen vagy közvetett) megválasztása.

305

3. A vizuális és a szóbeli elemek kapcsolatának megtervezése.
 4. A tanulók számára rendszeres kérdészi lehetőség biztosítása.
 5. A tanuló számára annak biztosítása, hogy a mveleteket segítséggel megismételhesse.
 6. Az egyéni gyakorlás lehetőségének biztosítása.
 7. A tevékenység értékelése, ha szükséges, újabb gyakorlás beiktatása.
- Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a lehetőségeiben egyre gazdagodó szemléltetés a korszer pedagógia fontos, a különböző oktatási stratégiákban eltérő funkcióval és módon alkalmazható módszere. Ugyanakkor a túlzottan gyakori alkalmazás csábításának ellent kell állnunk, nehogy megragadjanak tanulóink az ismeretelsajátítás konkrét-szemléleti szintjén. (Iiabanszkij, 1985. 100-1 17; Falus, 1 980. 7-26; Comber-Keeves, 1995; Nagy S., 1997. 130-133; Orosz, 1987. 163-198.)

A projektmódszer

A rojektrnódszer a tanulók érdeklésére, a tartárok és a diákok közös tevékenységére éítő módszer, amely cx negismerési folyamatot projektek sorozatákérzt szervezi meg.

A rpjektek olyan komplex feladatok, amelyeknek,a középpontjában. egy gyakorlati természet probléma áll. A témát a tanulokMsle lcr., tört.éeti, tectlnrkai, gazdasagr összefüggésében dolí;or.Lak fel, igr a nyományos iskolái. tantrgyi rendszer fellaLrtását igényli a módszer alkalmazása.

A prejelctmódszér nalakulasa a Saradfordulóra tehető. Először Dewey alkalmazta chicagói kísérleti iskoTájáhn, majd követvje, Kilpatrick írta le a nudszer elvi alapjait és a gyakorlati alkalmazás módja it 1919-ben megjelent "The project method" cím könyvében. Kilpatrick a projektmódszer lényeges

"

elveiként említi azt, hogy a tanulóknak a célszer tevékenységekre, problémamegoldásra, a tanulók szükségleteire és érdeklődésére kell épülnie. A gyerriiektanulmányozás elveivel összezsengően a teljes személyiség formálását, a tantervnek a társadalmi valGsággal való szoros kapcaolatát és az iskolán belüli. rugalmasságot tartottyyfontosnak. A módszer megfelelő Dewey pragmatikus tanulaísfelfogásának, amely szerint a fogalmak elsajátítása a tárgyakkal végzett mveletek megfigyelhető kvetkezményeinek elemzése útján megy végbe. S ol rlleszkedett a módszer i 0 a5 eveko Gjdő cselekvés iskolája

mozgalomhozys, későbbrcirmpedagógia különböző irányzataihoz. A 30-
as évekig a Szovjetunióloán is scik kovetcire talált:Magyarországon egyes re-
formpedagógiai irányzatok keretében alkalmazták a két világháború között.
"LJjrafelfedezésére" a 80-as években került sor.

306

A módszer alkalmazása során négyféle projekt kidolgozására kerülhet sor
(Kilpatrick, 1918):

- a) gyakorlati feladat, mint például egy hasznos tárgy, megtervezése és ki-
vitelezése,
- b) egy esztétikai élmény átélése (cikk megírása, színi előadás megtartása),
- c) egy probaléma megoldása,
- d) valamilyen tevékenység, tudás elsajátítása.

A projektmódszer alkalmazásának lépései:

a célok, a téma kiválasztása, megfogalmazása (egy eredeti és kreatív
projekt kiválasztása, miközben sok ötletet megvitatnak és elvetnek a gyere-
kek) magában is kreatív feladat,
a tervezés (feladatok, felelősök, helyszínek, munkaformák),
kivitelezés (az eredményes megvalósítás érdekében a gyerekek önálló
kutatást is végezhetnek, de a pedagógust is kérhetik, hogy ismertesse meg
őket a szükséges ismeretekkel),
zárás, értékelés. (A zárás és értékelés magában foglalja a projekt bemu-
tatását egy színdarab, rádiójáték, videofelvétel vagy kiállításon közszemlére
bocsátott makett, modell, diagram stb. formában, valamint a bemutatott pro-
duktumok értékelését. Az értékelés kritériumait előre közölni kell a ta-
nulókkal. Például egy rádiójátéknál 10-ot adhatunk az eredetiségért, 40/ö-
ot a szivegkönyv minőségéért, beleértve annak nyelvtani és helyesírási szín-
vonalát, 40-ot a bemutatásért és 10-ot az együttes munka,mmo, egetrt.)

A projektmódszernek megkülönböztető jegye az a ;.X.ú....szahadsá,
ar.yet a tanuló számára biztosít a célok kiválasztásátcíl, a tervezéstől a fel-
adat vé reialtásának rrlóddztam keresztül egészen az ellsult .produktum és
a, .teve enység érteceéséig. A riiödszérleányegeként kell említenünk azt a sajá-
tosságct4is, hogy a tanü ast, azaz az ismeretek, jártasságolc, szokások stb. el-
sajátítását indirek módon kmanja biztosítani. A cél sohasem a tanulás, hanem
valamilyenjcönkrét cél, produktum, s a tanulás ehhez képest mindig eszközi
jelleg, mintegy mellékterméke a produktum elérésére irányulv tevékenység-
nek. Példaként említhetjük az egyik holland iskolában 10-18 éves tanulók
részvételével több hónapon át készített 18. századi hajó tcbbméteres nagysá-
gú makettjének elkészítését. A munkálatok során a gyerekek történelmet,
földrajzot, fizikát tanultak, asztalosipari, hajóépítési, mázolci stb. ismcretekre
és készségekre tettek szert a nagy intenzitással, motiváltan végzett munka
"melléktermékeként". Ugyancsak jó keretül szolgált ehhez egy másik projekt,
amelynek során egy nagy hajóböröndbe gyjtöttek, illetve készítettek olyan
termékeket és írásos produktumokat, amellyel egy másik országban élő gye-
rekek számára jól be tudják mutatni hazájuk és lakókörnyezetük kultúráját.
A projektmódszer nagyfokú tanulói önállóságot tesz lehetővé, módot ad az

307

ismeretek integrálására, az iskolán kívüli világ megismerésére, kapcsolatok
kiálaktására, a demokratikus közéletl.z szükséges készségek elsajátítására.
Mégvaiostasa azonban nehézségekbe is ütközik: Igényli a tantervi keretek
rilglását "nehézíti az ismeretek elméleti rendszerének kialakítását, nehe-
zénwilleszthető a szokásos szervezeti formák és keretek közé, újfajta tanár-diák
viszonyt feltételez. Mindezen erények és hátrányok alapján megállapíthatjuk,
hogy a prcyektmódszer széles kör, gyakori alkalmazása az iskolai gyakorlat-
ban nem várható, esetenkénti felhasználásáról azonban nem volna szabad le-
mondanunk. (Esler-Sciortino, 1992. 170-172; Hortobágyi, 1991, 1997;
Kilpatrick, 1.919; Lowry, 1987. 217-219.)

A kooperatív oktatási módszer

A kooperatzv oktatási módszer a tanulók (4-6 fős) kis csoportokban végzett te-
vékenységén 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 70-es évek elején kezdődött, szélesebb kör elterjedésük a 90-es évekre tehető.

A kooperatív módszer, talán helyesebben módszerek közös vonása, hogy a csoportmunka (XII. fejezet) keretében a tanulók együttes munkát végeznek, s ugyanúgy felelősek egymás tanulási eredményeiért, mint a sajátjukért. A kooperatív módszerek szárnps, változata közül a négy legelterjedtebbel ismerekdünk meg:

1. A csoport, túlás - egyéni teljesítmény módszer esetében a tanulók négyfős heterogén csoportban dolgoznak a tanár által tartott bevezető óra után. Arra törekszenek, hogy a csoport minden tagja jól felkészüljön a közös munkát követő egyéni beszámolóra. A beszámolón nyújtott teljesítményt minden tanuló korábbi teljesítményéhez viszonyítják. Az egyes tagok által ilyen módon kapott pontok összege adja meg a csoport teljesítményét jelző pontszámot. A tanári bevezető óra, a csoportban végzett gyakorlás és a beszámoló együtt általában 3-5 órát vesz igénybe. A módszer elsősorban a pontosan definiált, egy helyes megoldást igénylő feladatok megoldásakor eredményes.

2. csoportos tanulás - . . egyéni vetélkedő módszer csak az értékelés módjában tér el az előzőtől. "csoportmunka után minden csoport 1-1 tagja vetélkedik egyéni feladattal. A legjobb 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 színvonalúknál első helyezést ér el.

308

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 kívánt szintet a rendelkezésére álló idő alatt, de lehet, hogy egyik sem.

Az egyéni felelősség abból fakad, hogy a csoport sikere minden egyes tanuló teljesítményétől függ. Ez arra is sarkallja a tagokat, hogy segítsék egymást, biztosítsák, hogy mindenki jól felkészüljön a beszámolóra vagy a vetélkedőre. Az egyenlő esély a sikerre azt jelenti, hogy a tanuló a saját viszonyos fejlődésével tud hozzájárulni a csoport eredményességéhez.

3. A mozaiktanulás módszere, amelyet Aronson dolgozott ki a hetvenes éveken, abból áll, hogy a hatfős csoportok tagjai elolvassák a feladatból rájuk eső részt. Például egy költőiéletm hat szakaszának egyikét. Ezután összeülnek a különböző csoportok azon tagjai, akik azonos résztémát tanulmányozták. A megvitatás után visszamennek saját csoportjukba, ahol megtanítják a többieknek az általuk feldolgozott részt. A mozaiktanulás egy módosított változata szerint mindenki elolvassa az egész anyagrészt, a "szakértők" ezután alaposabban tanulmányozzák azt.

4. A csoportmunka, módszerét Izraelben dolgozták ki. A tanulók által alakított 6 fős csoportok közt tervezést, elvezetést, elvezetést. Az egész osztály által dolgozott anyag egy részét ki- választja ki- a csoport, s ezt tovább bontva egyéni feldolgozás következik, majd összeállítják. az osztályt, amelyet az egész osztálynak mondanak el.

A kooperatív módszerek hatékonyságát empirikus kutatások bizonyítják.

(96 tanulmány közül 60 esetében a 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 önértékelés fejlődéséhez, az iskolával szembeni pozitív attitűd megerősítéséhez. (Iiorich, 1992; Horváth, 1994; Kotschy, 1997; Slavin, 1995.)

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, sajátítanak el, tevékenységeket gyakorolnak be.

1. A szimuláció a fizikai vagy társadalmi valóság...bizonyos elemeit elvonná, t. pl. a ly. módon, . h. pgy . a tanulók ezekkel kapcsolatba léphetnek és a szimulált valóság részesévé válhatnak. A szimulációk a valóság absztrakciói, 309

leegyszerűsítései, amelyek inkább a rendszer egészére és kevésbé annak részle-

teire koncentrálnak. Megkülönböztetnek gépművelet és ember-ember szimulációt.

Az első esetben a szimulált valóságot a gép szimulálja, a tanuló átvált

lépnek kapcsolatba. Például a repülőgép vagy gépkocsi működését szolgáló szimulátorok alkalmasak a vezetői tevékenység begyakoroltatására, de gépbe

lehet táplálni egy történelmi, társadalmi szituáció lényeges adatait is, amelye-

ket felhasználva a tanuló ismereteket szerezve problémát old meg.

Az ember-

ember szimuláció esetén a tanulók vagy más személyek egy csoportja testesíti

szimulált valóságot. Jó példa erre a

pedagógusok között alkalmazott

szimuláció; a "fiktív" átlök "Ii" csoport szimulációja

első osztály lé-

nyes "lehetőségeit, és a tanárlelkület "T" csoportja a valóság szituáció

nehézségeitől; ve-

szélességét megóvva. Állították, hogy a szimuláció tárgyai fizi-

kai és társadalmi jelenségek egyaránt lehetnek.

A szimuláció struktúrája az alábbi elemeket tartalmazza:

a) a háttérrel leíró forgatókönyv,

b) a különféle érdekeket megtestesítő szerepek,

c) az egyének által követendő lépések,

d) a valóság helyzetet leegyszerűsített formában tükröző adatok, tények, amelyekkel a résztvevők dolgozhatnak,

e) az a lehetőség a résztvevők számára, hogy meggyőződhetnek döntéseik, cselekvéseik következményeiről.

2. Szerepjátékról akkor beszélünk, ha valaki egy másik személy szerepét

átveszi. Például ha az étkezésről mi krónikus szituációban

és is olvasokat egyetemisták helyettesítik, már nem szimulációról, hanem szerepjátékról van szó.

Az iskolai tanításban a szerepjátéknak nagy lehetőségei

vannak. Például: Eltérő nézeteket valló elképzelt vagy valóság történelmi szere-

plémeségeket testesíthetnek meg a tanulók. Széchenyi és Kossuth, Nagy Imre

és Kádár János, egy gyáriparos és egy környezetvédő, egy orvos és egy kábítószert-fogyasztó, egy munkaadó és egy álláskereső, a nagyszülő és az unokája állíthatják szembe nézeteiket. A szerepjátékokra

feltételek - amely elő-

feltétele a személyiségek valóságghoz megformálásának - motivált kutatási...te.-

vékenységét jelent a tanulók számára. Szinte minden tantárgy számára kínál

szerepjátékot. A szerepjáték, a szerepjáték, a szerepjáték. Ittől kezdve a szerepjátékot is szertbeállíthat-

tünk egymással, s minden nezetnek több képviselője is lehet, illetve részt vehetnek a játékban a kiemelt szereplők "hívei" is. Különös izgalmat s hatékony tanulási lehetőséget jelent, ha a szerepjáték lezárásakor bemutatjuk, hogy a valós történelmi személyiségek hogyan viselkedtek az eljátszott szituációkban. A szerepaték életközelpbe hozza az időben, terben távoli eseményeket, motivj... taxlat....éxxégc,szerû, t..rtós tudást iiztosít,Pfejleszti az empa fiát Időigényessége miatt csak alkalmanként célszerû béiktatm a módszerék soráa.

310

nyos előre meghatáro-
vagy szerencse segítsé-
y. vy.a m.aN,M iuy.w.aaa.

" A játékok igényelhetnek előre gyártott eszközöket, mint például a Gazdálkodj okosan" típusú játékok, lehetnek szóbeli vetélkedő jellegű játékok, s ide sorolhatjuk a papírral, ceruzával játszható keresztrejtvény jellegű játékokat is.

A játékok erőteljesen motiválják a gyerekeket, amennyiben alkalmazásuk-

ra ritkán, a "komoly" tanulás színesítése érdekében kerül sor. (Barrow-Milburn, 1990; Cudworth, 1995. 260-263; Esler-Sciortino, 1991; Seidner, 1976. 217-2S 1.)

Házi feladat

A házi feladat a tanítási órák között végzett tevékenységén

a házi 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 irányú házi feladat, amely kétségekbe vonja a

házi feladat szükségességét. Képviselői szerint a jó iskolának a tanítási órák

keretében kell biztosítani az ismeretek elsajátítását, s ezt a feladatot nem

szabad a gyerekekre, illetve a szülőkre hárítani. A házi feladat még jobban meg-

növeli a gyerekek közötti különbséget, hiszen jobb otthoni körülmények között

Postlethwaite és Wiley 23 országban vizsgálta a házi feladat mennyisége

és a teljesítmény közötti összefüggést. A jól teljesítő országok tanulói általán-

osan több házi feladatot végeztek. (3. ábra.)

Általában a tanulási időnek és ezen belül is a házi feladatnak a jelentősé-

gét látszik igazolni a nemzetközi vizsgálatokban jó teljesítményt nyújtó japán

és gyengébb amerikai tanulók összehasonlítása: A japán gyerekek kétszer annyi időt, 60 órát töltenek hetente tanulással, mint az amerikaiak,

ezen helül

a házi feladatra fordított idő 20 óra, míg az amerikai átlag 6,4.

Egy másik kutatás szerint házi feladatot nem készítő SO-os teljesítményt nyújtó tanuló eredménye, ha házi feladatot is készít, 6S-osra nő.

(Walberg-Paschal, 1995. 268-270.) A tanulással töltött idő

keretnek növe-

ésén kívül a házi feladat, hozzáíuu...." a áx.zIQfelélősségének,

önállóságának

fokozásához is.

311

IX/3. ábra

0

a

72

-ö 70

68

a

66

64

62

" 60

58

56

54

52

o Magyarország

Finnország

Norvégia

Japán

o Hollandia

o Lengyelország

o Izrael

o Svédország o Anglia

o Hongkong

lszország

4,5 5 5,5 6 6,5 7 7,5 8 8,5 9 9,5 10 10,5

Hetente házi feladatra fordított órák száma

A házi feladat hatékonyságot fokozlat:uk, ha néhány szabályt

betartunk:

1. A házi feladat ggn,osar kell ktelolm, éreztetni kell, hogy

a pedagóg-

gus jelentőséget tulajdonít neki, különben a tánuló sem fogja

komolyan venni.

2. A házi feladatnak sikeresen megoldhatónak kell lennie. Ennek

érdeké-

ben:

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 követ-

kező órai anyag előkészítésére szolgáljon;

d) ne legyen mély szakadék a tanórai munka és a házi feladat között sem

annak produktív-reproduktív jellegét, sem a csoportos-egyéni formát

illetően;

e) használjuk fel az egyéni tevékenységet irányító munkatankönyveket,

programozott anyagokat;

a feladatok nehézsége feleljen meg a tanulók képességének (a túl nehéz

feladat szorongást vált ki), ennek érdekében dőnként alka)ma,zzunk

differen-
ciált házi feladatot, azaz a jobbaknak a tananyagon túlművelő,
a gyengébbek-
nek felzárkóztató jellegű feladatokat jelöljük 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, kevésbé sikeres a megoldásban, azért kevésbé szívesen végzi,
kevesebb
energiát fektet bele, még kevésbé eredményes, tovább nő a kudarc esélye.
312

3. A szülők számára világossá kell tenni, hogy mit várunk el tőlük:
segítsenek a gyerekeknek?
a tanulás feltételeit teremtsék meg?
ellenőrizzék, felügyeljék a munkát?
Vizsgálatok az mutatják, hogy a szülői ellenőrzés - különösen a gyengébb
tanulók esetében növeli a teljesítményt.

4. A házi feladatot rendszeresen ellenőrizni, -értékelni kell
különben a ta-
nulók nem töre szene aszínvonaas megodásra, megeégetnek azzal,
hogymeg
valamit tessék-lássék módjára papírra vetnek. Empirikus vizsgálatokban
össze-
szehasonlítottak három szituációt: nincs házi feladat, adnak házi
feladatot, de
nem értékelik és értékelik a házi feladatot. A leggyengébb teljesítményt
a házi
feladat nélküli csoport nyújtotta, az értékeletlen, visszacsatolás
nélküli házi
feladatnak kicsi a hatása, míg az osztályozott, értékelt, kommentált
házi fel-
adat jelentős hatást gyakorol. (Walberg-Paschal, 1995. 269.) A
gyors, részle-
tes, egyénre szabott visszacsatolás eredményesebb, mint a
késleltetett, általán-
os és az egész osztálynak szóló.
A házi feladat javítása időigényes. Megfelelő segítséggel ez a feladat
eset-
enként a tanulókra bízható, s ezt a munkát eredményesen végezhetik a peda-
gógiai asszisztensek is.

S. Világosan közölni kell a tanulókkal a házi feladatok elkészítésének a
szabályait s a mulasztás konzekvenciáit. Kivánalmainkat
következézetesen érvé-
nyesíteni kell, de indokolt esetben lehetőséget kell adni az el-
nem készített fel-
adatok pótlására. A házi feladatok lehetnek szóbeliek, s ezen belül
is megkülön-
bözthetők a szó szerint megtanulandó anyagok, az úgynevezett
memoríterek,
valamint a saját megfogalmazásban elmondandó, tankönyvből vagy más
forrás-
ból elsajátított anyagrészek, és lehetnek írásbeliek, mint a
munkafüzetek, fel-
adatlapok kitöltése, a tankönyv kérdéseire adott válaszok,
fogalmazások, házi
dolgozatok, naplók stb., továbbá gyakorlati cselekvéses feladatok
(tárgyak meg-

formálása, gyűjtőmunka). (Arends, 1991. 79-80; Fehér, 1997; Nagy S., 1997.

98-102; Takács, 1965; Walberg-Paschal, 1995. 268-271.)

A módszerek kiválasztása

Az eddigiekben megismerkedtünk az oktatási folyamatban használatos legfontosabb módszerekkel. A bemutatottakon kívül számos módszervariáns, illetve

illetve egyes tantárgyakban alkalmazható sajátos módszer áll még rendelkezésünkre.

Az eredményes tanításnak előfeltétele a módszerek széles skálájának ismerete,

313

gyakorlati alkalmazásuk elsajátítása, de legalább ennyire fontos az, hogy az

adott helyzetben legmegfelelőbb módszert válasszuk ki.

A módszerek optimális kiválasztásához szükséges

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 konkretizálható elméleti ismeretek megléte (ehhez nyújt

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. Saját vizsgálati eredményeink-

kel összezsengenek Babanszkij (1981, 85) megállapításai "A

legnagyobb ne

hézségeket minden pedagógus számára az oktatás, módsz. á. a. . . c. I. j. a. I. ,

w

tá: e a "nehézségeknek az okát abban kell keresnünk, hogy a pe

"d. a. g. ü. s. o. k. rosszul ismerik a módszerek lehetőségeit, hatékonyságuk felté-

teleit, bizonyos didaktikai feladatok megoldására való

irányultságukat. Nem

jelentéktelen ok az sem, hogy a tanárok képtelenek az óra

tervezésekor átlát-

ni a módszerek kiválasztását komplexen meghatározó összes kritériumot:

az

oktatás alapelveit, céljait, feladatait, a tanulók, a tartalom, az oktatási felté-

telek lehetőségeit." A eda ó usok egy rete -e kialakl., a maga számara egy

eredmény esnek tû .ac., are.ltt,, s ezt alkalmazza a "

konté lek figyelembevételével. Baanszkij:..nyoxrán ebben az eset-

"t k. Vizsgálatunk tanúsága szerint a

pécágó -usoknak minteg.20-a ezen a szinten dönt a módszerek alkalmazá-

saro . a ánsz ij " róba szerencse" típusú döntési szintről beszél azokban az

esetekben, amikor nem vá tozat an, a mo, á pedagógus változtatja

azokat, de a változtat s-a w agadot.v,

tapasztalagfnto--..

kon rét zelyzet egyes tényezőinek számbavétele. A eda óu, sok mint e y 60/- u", yelembe venni az a ott szituáció kivá-

na mait. Ezen a szinten belül lényeges különbségek vannak a figyelembe vett szempontok száma, a módszerek sajátosságainak ismerete, valamint a szempontok és módszerek közötti összefüggés megalapozottsága, mélysége szerint.

Általában azonban az összefüggések megmaradnak a józan ész, a mindennapi tapasztalatok szintjén. (Például: Ha vannak előismeretek, akkor megbeszél-

lünk, ha nincsenek, magyarázok.) A ed, gguQk szalaI kulturáltabb

20/o-a hz dzta.eic...:v.is.cibla.ze...

modszereI . .zmpontok ktotti.raci.Qnális ..alap- iai, pszichology vsz, függésekre..é.ív .Ez Babanszkij terminológiája szerint az

314

"optimalizált döntés". Ideális döntést az összes lehetséges kritérium figyelem-

bevételével lehet hozni. Erre a gyakorlatban ritkán van példa.

De melyek a módszerek kiválasztásának kritériumai? Ezek 1. az oktatás törvényszerűségei (illetve alapelvei), 2. az oktatás céljai és feladatai, 3. az

adott tudomány, tantárgy, téma tartalma és módszerei, 4. a tanulók tanulási

feltételei (életkori, felkészültségbeli, az osztályközösség fejlettségéből fakadó),

S. a külső feltételek sajátosságai, 6. a tanárok lehetőségei.

1. Az oktatás törvényszerűségeit tükröző elveket részletesen kifejti az ok-

tatás folyamatáról szóló fejezet (VIII.). Figyelembevételük elsősorban azt teszi

lehetővé, hogy kizárjuk a választásból az ezen elveknek nem megfelelő mód-

szereket.

2. A különböző célok elérésében az egyes módszerfajták eltérő hatékonysággal alkalmazhatók. Ebből a szempontból nem tanulás nélküli elemeznünk

a 3. táblázatot a 316. oldalon, amely az egyes oktatási módszereknek az okta-

tási-nevelési célok elérésében megmutatkozó eltérő lehetőségeit foglalja össze.

A táblázatban +! jelölés annál a módszernél szerepel, amely az adott mód-

szercsoporton belül az adott feladatot legjobban képes megoldani;

+ jelölés-

sel akkor találkozunk, ha az adott módszer alkalmas a feladat megoldására, a

- jelzi a kevésbé hatékony módszert. Ennek a táblázatnak a segítségével meg-

állapítható, hogy ha például elméleti ismeretek kialakítása a célunk, akkor

olyan módszerkombinációt célszerű kiválasztani, amelyet a szóbeliség, a kuta-

tó jelleg, a deduktív megközelítés, a tanári irányítással folyó viták és a szóbeli

ellenőrzés jellemez. A választást természetesen módosítják egyéb tényezők, mint a tananyag tartalma, a gyerekek életkori és egyéni

sajátosságai, a peda-

gógus lehetőségei. Ezért a végleges döntés előtt ezeket is figyelembe

kell ven-
ni. A reprodukzív módszereket például akkor érdemes alkalmazni: ha
ténybeli
ismereték, gyakorlati jártasságok és készségek kialakítása az elsődleges
fel-
adat; ha a tartalom túlságosan egyszerű vagy túlságosan bonyolult;
ha a ta-
nulók még nem érettek (felkészültek) az adott téma kutató jellegű
feldolgozásá-
ra; ha a pedagógusnak nem áll elegendő idő a rendelkezésére a kutató
jellegű
feldolgozáshoz.

3. A tananyag tartalma, a feladat jellege a pedagógusok által
leggyakrab-

ban figyelembe vett módszer meghatározó tényező. A nehezebb,
elvontabb, a
gyerekek tapasztalataitól, előzetes tanulmányaitól távolabb eső
anyagrészeket

a. magyarázat, illetve az előadás, a többi anyagrészt a gyerekek önálló
mun-
káját beépítő megbeszélés (vita, közös problémamegoldás) módszerével dol-
gozzák fel a pedagógusok.

A tananyag mennyiségének növekedése, a szűkös 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 megállapításo-
kat" - fogalmazza meg az összefüggést egy tanító.

(Falus-Golnhofer-Kotschy-
M. Nádasi-Szokolcsy, 1989.)

315

a

a G. Õ a 0 0 0 N "

a o N N o o N N N

.

N + + + + + + + + + + + + + + +

aJ

N

++++ + ++ ++ ++ + + +

aöo + + + + + I ++ ++ + + +

N

a.- + + + + + ++ ++ ++ + + +

-0

--,

a + I I + + + + + + + + + + +

1

+ + + + + + + + + + + + + + +

a N

wa

O cNC

+ + I + + + + + + + + + + +

O

bA

cj

4: (n . Õ cG

+ + + I + + + + . + I +

" C O XO

bA

a: + I I + + ++ ++ ++ + + +

Õ O

bA
bOA I + + + I - I + - +
c Cá +++-+++++:+-+
c
+ + + -- + + + + + +
L

cC a 0
C
cC N ... cG a a .0 a
" N O O rw N N ar N
Ö C a O N C, Ö N :Ö N Ö
O .0 Õ . c0 w a5 .fl .fl p O C
as
(l l! f.r Gr . f" W CA N .r"-n GO N
c -- N N N N N cn

4. A tanulók különböző tulajdonságai lényeges módszermeghatározó tényezők. Az életkori sajátosságok - amelyeknek egyre kevésbé tulajdonítanak meghatározó szerepet - eleve kizárnak bizonyos módszereket. A magyarázat az alsó tagozatban csak ritkán, az előadás a felsőben is csak esetenként alkalmazható stb. Egy gimnáziumból általánosba került kolléga fejtette ki: A gyerekekre utaló szempontok közül az elõismeretek szintjét veszik leggyakrabban tudatosan figyelembe a módszerek megválasztásakor. Az összefüggés egyértelmű: mobilizálható elõismeretek esetén a megbeszélést, ezek hiányában a közlést választják. ("Akkor figyelnek, ha olyan dologról van szó, amit még abszolút nem hallottak, vagy hallottak róla, de nem tudnak sokat róla. Például múltkor. a Földről volt szó, a földrészek hogyan váltak el, a jégkorszakról. Akkor hagyták, hogy beszéljek. Amikor viszont ők tudnak valamit, például az úrhajókról, akkor én nem szólhatok.") A gyerekek aktuális hangulatát, kívánságát is figyelembe kell venni. "Ha látom, hogy ellaposodik az óra, játékos megoldást választok."

(Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolszky, 1989.)

5. A külső, tárgyi feltételekre ugyancsak tekintettel kell lenni. A demonstrációnak, a kísérletnek, a tanulók önálló munkájának, a vita módszerének alkalmazására csak akkor kerülhet sor, ha megfelelő eszközök, mozgatható székek, a viszonylag alacsony osztálylétszám stb. rendelkezésünkre áll.
6. S végül magának a pedagógusnak a személyisége, felkészültsége, adottságai, módszertani kultúrája sem elhanyagolható módszermeghatározó szempont. (Vö.: IV. és XVII. fejezet.)

Összefoglalás

A fejezetben megismerkedhettünk a stratégia, a módszer és az eljárás fogalmaival. A stratégia meghatározott célok elérését szolgáló módszerek, eljárások, eszközök, szervezési módok rendszere. A célok szerint megkülönböztetünk az információ tanítására, a fogalomtanításra, az elemi készségek

tanítá-
sára, a szociális és tanulási készségek tanítására, valamint a
gondolkodás fej-
lesztésére szolgáló tanítási stratégiákat. A stratégiák másik csoportját a
külön-
féle célok elérését biztosító, sajátos szabályozásméleti felfogást tükröző
stra-
tégiák 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 oktatási folyamatban
lényegé-
ben azonos módon ismétlődő részei. A módszereket csoportosítani szokták
az
információk forrása, a tanulók által végzett tevékenység jellege, a
logikai irá-
nyultság dominanciája, valamint a didaktikai fajtája szerint.
Ebben a fejezet-

317

ben az általános - a több tantárgyban és különböző életkorokban használható
-

módszereket mutattunk be, mint az előadás, a magyarázat, az
elbeszélés a ta-
nulók kiselőadásai, a megbeszélés, a vita, a szemléltetés, a
projektmódszer, a
kooperatív módszerek, a szimuláció és a játék, a házi feladat. Ezeken
kívül a
tanítók és a különböző szaktárgyak tanárai sokféle módszert, eljárást alkal-
maznak, amelyekkel a tantárgy-pedagógiák keretében ismerkedhetünk
meg.

Az egyes módszerek ismeretén túl fontos annak az eldöntése, hogy me-
lyik szituációban melyik módszert célszerű alkalmazni. A módszerek
kiválasz-
tásakor 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,
felké-
szültségünkre. A módszerek különböző szervezeti keretében alkalmazhatók,
megvalósításukat az oktatási eszközök széles skálája segíti. Ezekről a
X-XII.

fejezetekben lesz szó.

318

Irodalom

AITENVŠ, R. I. (1991): Learning to Teach. McGraw-Hill, New York.

AUSUBEL, D. P. (1963): The psychology of meaningful verbal
learning. Grune

and Stratton, New York.

BABANSZKIJ J. K. (szerk.) (1981): Vibor metodov obucsenyija
szrednyej

skole. Pedagogika, Moszkva.

BABANSZKIJ, J. K. (1985); Metodi obucsenyija v szovremennoj
obscseobrazo-

vatyelnoj skole. Proszvescsenyija, Moszkva.

BARROX, R.-MILBURN, G. (1990): A Critical Dictionary of
Educational Con-

cepts. Simon and Schuster, New York.

BÁTI-IoRY ZoI.TÁN (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Tankönyvkiadó,

Budapest. (2. kiadás: OKKER Kiadó, Budapest, 1997.)

BLock, J. H.-ANDERSOn, L. W. (1975): *Mastery Learning and Classroom Instruction*. MacMillan, New York. 319

BLoom, B. S. (1971): *Mastery Learning*. In: Block, J. H. (ed.) (1971): *Mastery Learning: Theory and Practice*. Holt Rinehart and Wintson, New York.

BoRICf-I, G. (1992): *Effective Teaching Methods*. Macmillan, New York.

BROwn, G. (1987): *Lectures and Lecturing*. In: Dunkin, M. J. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon, Oxford, 284-288.

BROwn, G. A.-ARMSTRoNG, S. (1984): *Explaining and Explanations*. In: Wragg, T. (ed.): *Classroom Teaching Skills*. Croom Helm, London, 121-148.

BROwn, G.-EDMONdSON, R. (1984): *Asking Questions*. In: Wragg, T. (ed.): *Classroom Teaching Skills*. Wragg, T. (ed.): Croom Helm. London, 97-120.

BROwn, S.-MCLNTYRE, D. (1992): *Making Sense of Teaching*, Open University Press, Buckingham.

BRUNER, J. S. (1968): *Az oktatás folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.

BRUNER, J. S. (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat Kiadó, Budapest.

COMBER, L. C.-KEEvES, J. P. (1995): *Demonstrating*. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, second edition. Pergamon, Oxford, 238-242.

CoRNo, L.-SNovU, R. E. (1986): *Adapting teaching to individual differences among learners*. In: Wittrock, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 3. edition, MacMillan, New York.

CUDwoRTH, A. L. (1995): *Simulations and Games*. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. second edition. Pergamon, Oxford, 260-263.

CSAPÓ BENŐ, (1978): *A "mastery learning" elmélete és gyakorlata*, Magyar Pedagógia, 1.

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA (1997): *Előadás*. In: Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*, I. kötet. Keraban, Budapest.

DESFORGES, C. (ed.) (1995): *An Introduction to Teaching*. Blackwell, Oxford.

DILLoN, J. T. (1994): *Using Discussion in Classrooms*. Open University Press, Buckingham.

DILLON, J. T. (1995): Discussion. In: Anderson, L. W. (ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second edition. Pergamon, Oxford, 251-255.

ESLER, W. K.-SCIORTINO, P. (1991): Methods for Teaching... Second Edition Univ. of Central Florida.

FALUS IVÁN-HUNYADY GYÖRGYNÉ-TAKÁCS ETEL-TOMPA KLÁRA (1979): Az oktatócsomag. Tankönyvkiadó, Budapest. 320

FALUS IvÁN (szerk.) (1980): Az oktatástechnológia. Tankönyvkiadó, Budapest.

FALUS IvÁN (1982): A valóságfeltárás, az elméleti igényesség és a gyakorlati hasznosság egysége. Magyar Pedagógia, 4. 387-400.

FALUS IvÁN (1986): A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.

FALUS IVÁN-GOLNHOFFER ERZSÉBET-KOTSCHY BEÁTA-M. NÁDASI MÁRIA-SZOKOLSZKY ÁGNES (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest.

FEHÉR KATALIN (1997): Házi feladat. In: Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon, I. kötet. Keraban, Budapest.

FUCHS, W. R. (1971): Az új tanulási módszerek. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

GAGE, N. L.-BERLINER, D. C. (1984): Educational Pszichológia. (3. edition) Houghton Mifflin, Boston.

GAGNE, R. M. (1985): The conditions of learning and the theory of instruction (4. edition). Holt Rinehart and Winston, New York.

GALUZIINSZKI, V. M. JEVTUCH, M. B. (1996): Pedagogika: teorija ta isztorija. Rivne.

GIACONIA, R. M.-HEDGES, L. V. (1982): Identifying features of effective open education Review of Educational Research, 4, 579-602.

GLASER, R. (1977): Adaptive Education: Individual Diversity and Learning. Holt Rinehart and Winston, New York.

GUSKEY, T. R. (1995): Mastery Learning. In: Anderson, L. W. (ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second edition. Pergamon, Oxford, 161-167.

HARLANOV, I. F. (1990): Pedagogika. Vizsaja iskola, Moszkva.

HELMKE, A.-SCHRADER, F. W. (1995): Diagnostic-Prescriptive Teaching. In: Anderson, L. W. (ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second edition. Pergamon, Oxford, 127-131.

HORTOBÁGYI KATALIN (1991): Projekt kézikönyv. OKI, Budapest.

HORTOBÁGYI KATALIN (1997): Projekt módszer. In: Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon, III. kötet. Keraban, Budapest.

HOVÁTH ATTILA (1994): Kooperatív technikák. OKI, Budapest.

KERRY, T. (1984): Effective Questioning. MacMillan, London.

KILPATRICK, W. H. (1919) The Project Method. New York.

KISS ÁRPÁD (1973): A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, Budapest.

KOTSCHY BEÁTA (1997): Kooperatív tanulás. In: Báthory Zoltán-Falus

- Iván
(szerk.): Pedagógiai Lexikon, II. kötet. Keraban, Budapest.
- KYRIACOU, C. (1995): Essential Teaching Skills. Stanles
Thornes, Cheltenham.
- LAPPINTS ÁRPÁD (1997): Magyarázat. In: Báthory Zoltán-Falus Iván
(szerk.):
Pedagógiai Lexikon, II. kötet. Keraban, Budapest.
321
- LAWRY, J. R. (1987): The Project Method. In: Dunkin, M. J.
(ed.): The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.
Pergamon,
217-219.
- LUKÁCS ISTVÁN (1983): Mikrotanítás, tanári kérdéskultúra. In: Képmagneton alkalmazása. IV. OOK, Veszprém.
- MACDONALD, R. E. (1991): A Handbook of Basic Skills and
Strategies for
Beginning Teachers. Longman, New York.
- NAGY FERENC (1976): A tanárok kérdéskultúrája, Akadémiai Kiadó,
Budapest.
- NAGY JÓZSEF (1981): A megtanítás stratégiája. Köznevelés, 33.
- NAGY SÁNDOR (1986): Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY SÁNDOR (1997): Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó,
Budapest.
- OROSZ SÁNDOR (1987): Korszerű tanítási módszerek. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PETRINÉ FEYÉR JUDIT-MÉSZÖLYNÉ FEHÉR KATALIN (1982): Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- POSTLETHWAITE, T. N.-WII.EY, D. E. (ed.) (1992): The IEA Study
of Science.
Pergamon, Oxford.
- PROHÁSZKA LAJOS (1937): Az oktatás elmélete. OPKM, hasonmás kiadás,
Budapest, 1996.
- SEIDNER, C. J. (1976): Teaching with Simulations and Games. In:
The Psychology of Teaching Methods. Univ. of Chicago Press, Chicago,
217-251.
- SLAVIN, R. E. (1995): Cooperative Learning. In: Anderson, L. W.
(ed.):
International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.
Second
Edition. Pergamon, Oxford, 139-143.
- SNOW, R. E. (1995): Aptitude Treatment Interaction Model of
Teaching. In:
Anderson, L. W. (ed.): International Encyclopedia of Teaching
and
Teacher Education. Second Edition. Pergamon, Oxford, 127-131 .
- STERN, J. (1995): Learning to Teach. Fulton, London.
- TAKÁCS ETEL (1965): A házi feladatok didaktikai problémái. In:
Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- TAKÁCS ETEL (1978): Programozott oktatás? Gondolat Kiadó, Budapest.
- THIBAUDEAU, G. (1995): Open Education. In: Anderson, L. W.
(ed.): International
Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second

Edition.

Pergamon, Oxford, 167-171.

WALBERG, H. J.-PASCHAL, R. A. (1995): Homework. In: Anderson, L. W.

(ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.

Second Edition. Pergamon, Oxford.

WESTIIURY, I. D.-BEI.LACK, A. A. (1971): Research into Classroom Processes

Teachers. College Press, New York.

322

X. fejezet

Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei

PETRINÉ FEYÉR JUDIT

A fejezet témakörei

A taneszköz fogalma

A taneszközök története

A taneszközök lehetséges csoportosítása

Taneszközök a tanítási-tanulási folyamatban

Taneszközök a tanítási órán

323

A taneszköz fogalma

Az iskolai tanítás-tanulás a tanteremben, az előadóteremben, a tornateremben

stb. folyik, s az akusztika, a megvilágítás, a bútorok, a technikai felszereltség,

a taneszközökkel való ellátottság befolyásolják a munkát. Azokban az isko-

lákban, ahol a tárgyi feltételek ideálisak, a tanteremek tágasak, esztétikusak,

jól felszereltek a szaktanterem, könyvtár, tornaterem, esetleg uszoda, hely-

ben ebédlő, konyha, széles folyosók, a differenciáláshoz, a fejlesztéshez külön

kis szobák, kertes udvar és sportudvar is megtalálható, könnyebb a pedagógu-

sok munkája, kedvezőbb a tanulók tárgyi környezete, he(yzete. Az oktatás

folyamatában a különböző szervezeti keretekben alkalmazott tanítási stratégi-

ák, szervezési módok, módszerek során különböző taneszközöket használunk, amelyek a különböző tanítási-tanulási feladatok megvalósításában jelentős szerepet tölthetnek be.

Az új Pedagógiai Lexikonban a következő meghatározás olvasható:

"taneszköz, in formációhordozó, médium, oktatási eszköz, oktatási médium, oktatási segédeszköz, szemléltetőeszköz, tanítási eszköz, tanszer, tanulási for-

rás: az oktatás folyamatában felhasználható, az oktatás céljainak elérését segí-

tő tárgy" (Tompa, 1997/a. 450) "vagy elektronikus úton előbívható képi vagy

hangin formáció" - egészíti ki a meghatározást a szerző egy másik írásában. (Tompa, 1997/b. 83.) Látható, hogy a taneszköz (didaktikai eszköz)

fogalmá-

ba különböző funkciójú, megjelenésû, felhasználhatóságú eszközök tartoznak be(e.

A taneszközöket értelmezhetjük hardver- és szoftveroldalról, ezek együt-

tesen jelennek meg a fogalomban. A hardveroldalhoz tartoznak azok a tár-

gyak, eszközök, szerkezetek, gépek - összességében oktatástechnikai eszközök -, amelyek segítségével rögzíteni, közvetíteni, ellenőrizni tudjuk az információkat. A szoftveroldalhoz tartoznak az információhordozók, amelyeket az oktatástechnikai gépek segítségével jelenítünk meg, közvetítünk a tanulóknak, az átadandó ismereteket - leggyakrabban didaktikus feldolgozásban - tartalmazó (a magnószalagon rögzített hanganyag, a film, videofelvétel, az írásvetítő fólián rögzített ábra stb.). Több technikai eszköz különböző variációjú rendszerben - multimédiarendszer - is alkalmazható. Dohmen a hardver és a szoftver jellegű eszközöket összefoglaló módon értelmezi, így együttesen tartoznak bele a taneszköz fogalmába. Szerinte a tanítás és a tanulás során információkat, jeleket, motiválásokat, visszajelzéseket közvetítünk. A közvetítők: személyek (pedagógusok) és "más közvetítők". Ez utóbbiak a taneszközök (médiumok), amelyek lehetővé teszik a tananyag objektíválását", vagyis a tananyagot, a tanítás tartalmát, az ezekben található információknak különböző közlési eszközökkel való átvitelét szakemberek, pedagógusok által, a didaktikai feladatnak megfelelő formában. Ko-

324

rábban a pedagógus volt az elsődleges információközlő, az előbbi módon értelmezett taneszközök felhasználása lehetővé teszi a munkamegosztást a di-

daktikai feladatok megvalósításában. A pedagógus oktatómunkájához segítséget kaphat a taneszközöktől, munkája hatékonyabbá, könnyebbé válhat. (Dohmen, 1973. 2-26.)

Iáthory Zoltán "Tanulók, iskolák - különbségek" című könyvében a következőket olvashatjuk: "A korszerű iskolában a tanítás-tanulás a humán té-

nyezők és a tárgyi környezet egységében szerveződik. Azt a tárgyi környezetet, mely a tanítást és a tanulást szolgáltszerűen segíti, újabb szóhasználattal az iskola vagy a tanítás-tanulás infrastruktúrájának nevezik. Az infrastruktúra

legfőbb összetevői: az épület belső térszervezésével és külső megjelenésével, az állóeszközök (bútorok, berendezések), a elszerezések és a taneszközök. A pedagógus tanulást tervező, irányító, szabályozó és értékelő szerepe akkor tud kibontakozni, ha munkájához megfelelő tárgyi környezettel rendelkezik."

(Iáthory, 1992. 214.) Ezen megállapítás szerint a taneszközök az iskola inf

rastruktúrájának részei, amelybe beletartoznak a tanítás tartalmát, tárgyát

megjelenítő információhordozók és az oktatástechnikai eszközök, amelyek a közvetítés lehetőségének technikai feltételei. Az információhordozók általában egy-egy tantárgyhoz, tantárgycsoporthoz készülnek, az oktatástechnikai

eszközök bármilyen tanítási órán felhasználhatók, függetlenül a közvetített információ tartalmától.

A taneszközöknek az infrastrukturális oldalról való megközelítése az 1970-

es évekből ismert. Ennek alapján fogadja el Nagy Sándor "Az oktatás

folyamata és módszerei" című könyvében a komplex tanulási környezet kifejezést mint a taneszközfogalom és taneszközrendszer leginkább reális megközelítését, amely "a mindennapos iskolai gyakorlat számára inspiráló felfogás körvonalát jelenti". (Nagy S., 1997. 176.) Ebben az értelemben használjuk mi is a taneszköz fogalmát. A komplex tanulási környezet - mint a pedagógia modern fogalma - tehát mindenekelőtt "differenciált taneszközrendszert jelent" (Nagy S., 1997. 176.), amely olyan, napjainkban még igencsak költséges hardver- és szoftverösszetevőket is magába foglal (számítógépek, multimédia-rendszerek, interaktív programok stb.), amelyek mind a tanár, mind a tanulók számára használhatók. A tanulóknak is lehetőségük van önálló ismeretszerzésre, problémamegoldásra, források, adatok felhasználására, kutatói attitűdök érvényesítésére e környezetben. A világ is kitárul előttük, hiszen például az iskolák bekapcsolása az Internet-hálózatba ezt is lehetővé teszi. Az ilyen tanulási környezetben tanuló fiatalok képzési költsége majd később, munkába állásuk során térül meg. A technika fejlődése szinte kötelezővé teszi az oktatás irányítóinak, finanszírozóinak e téren a befektetést. El kell fogadnunk Coombs ismert szavait: "A drága oktatás lehet rossz, de a jó oktatás sohasem olcsó. A világ szükségletei pedig jobb oktatást követelnek." (Coombs, 1971. 18.)

325
A taneszközök története

A taneszközök története egyidős az oktatás történetével. Kezdetben az igények szerint a valóság tárgyai, eszközei, esetenként ezek célirányosan kicsinyített változatai segítették a gyermekeket a valóság megismerésében, a szükséges - elsősorban gyakorlati - tevékenységek elsajátításában. A taneszköztörténet nyomán követhető a technika fejlődését tartva szem előtt, hiszen egy-egy technikai újítás rövidebb-hosszabb idő után bekerült az iskolába, megváltoztatva az ott folyó munkát. A neveléstörténet eseményeinek, állomásainak és nagyjai munkásságának végigtekintése segítségével is feltárható az oktatás eszközeinek története. A két megközelítést szinkronba hozva mutatjuk be az oktatás tárgyi feltételeinek alakulását. Mészáros István a következőképpen szakaszolja az iskolai taneszközhasználat történetét: a 17. század előtti kor "az ösztönös taneszközhasználat időszak"-a, az 1620-as évektől az 1820-as évekig terjedő szakaszban a baconi empirizmus hatására már tudatosan használtak az iskolákban eszközöket,

majd a 19. század középső évtizedeiben Pestalozzi "szeynlélet"-konceptió-jának hatására "széles körben terjedt el a szilárd elvi alapokon nyugvó tervszerű eszközhasználat", a "minden tantárgyban sajátosan motivált érzékszervi tapasztalatokra építő oktatási gyakorlat". Ez a herbarti pedagógia hatására tovább alakult "a formális fokozatok világosság foka és asszociáció foka elméletével magyarázva, azt új szintézisbe foglalva". A 20. század elejének pedagógiai irányzatai a tanulói aktivitásra, öntevékenységre épülő, cselekvéses tanulást hangsúlyozták, melynek taneszközigénye messze túlhaladta az előző korokét. (Mészáros, 1985. 142.) A 20. század második felében az audiovizuális eszközök, a számítógépek térhódítása az iskolákban a tanulás irányítását, segítségét egyre magasabb fokon képes megvalósítani. Míndmáig az egyik legjelentősebb taneszköz a tankönyv. Az elsőről hazánkban, Szent István uralkodása idejéből, az általa alapított pécsi püspökség káptalani iskolájában az 1010-es években használt Priscianusról olvashatunk egy oklevélben. Ezt a középszint tanulói számára készült latin nyelvtankönyvet abban az időben egész Nyugat-Európában használták. A könyveket ekkor kézzel írták, másolták a kolostorok mellett működő könyvmásoló műhelyekben. A pannonhalmi kolostor iskolájának 83 könyve volt 1093-ban, a könyvtárjegyzékben több tankönyv is szerepel. A legrégebb, Esztergomban ma is megtekinthető középkori tankönyvünk a 12. századból való, grammatikai, retorikai, verses csillagászati-matematikai tananyagot és Cicero egyik művének részleteit tartalmazza. A 13-15. századból több tankönyvet őriznek könyvtáraink. A tanári mintapéldánytankönyvből a diákok lemásolták maguknak az egyes részeket. Így készültek és így terjedtek abban az időben a tankönyvek.

326

(A világi iskolákban a könyvek mellett nélkülözhetetlen "taneszközök" voltak a különböző fegyverek is.) (Mészáros, 1989. 9-10.)

A technika fejlődésének az egyik - talán napjainkig is a legjelentősebb - állomása, a könyvnyomtatás feltalálása a 15. század derekán Gutenberg nevéhez fűződik. Gyors és olcsó rögzítési és sokszorosítási lehetőséget adott az emberiségnek, az addig összegyűlt és azóta is folyamatosan gyarapodó ismeretek széles körű elterjesztését tette lehetővé. A nyomtatott tankönyvek, faliképek, térképek stb. hamar bekerültek az iskolákba hazánkban is. Az első nyomtatott magyar tankönyv - igaz, latin nyelvű - Hess András

budai nyom-
dájában készült 1473-ban. Az első térképet ("földabrosz") 1510 körül az
esz-
tergomi érsekségen 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
ábécéskönyvet 1563-ban Heltai Gáspár kolozsvári nyomdájában nyomtatták.
(Ádám, 1989. 9-13.)
A 16-17. századra a természettudományos oktatás fellendülése jellemző.
Igen jól felszereltek voltak az iskolák fizikai, kémiai stb.
szertárai, számos
szemléltető és kísérleti eszközzel ellátva. A 17. századtól Európa-szerte
az
empíria, a tapasztalás hangsúlyozásával, a szemléltetés fontosságának
kieme-
lésével Comenius tanításai a meghatározóak a didaktika elméletében és az
is-
kolai gyakorlatban. A szemléltetés taneszközei ekkor születtek és
azóta gya-
rapodnak, fejlődnek mind a mai napig. A tanítók, a tanárok tudatosan
használták már ekkor a szemléltetőeszközöket (elsősorban a természet valós
tárgyai és didaktikus képek, rajzok, ábrák) a tanítás során. A 18.
század végén
és a 19. század elején terjedtek el a könyvek, a falitérképek, a föld-
és éggömb
az iskolákban. A máig is szinte nélkülözhetetlen oktatási seédeszköz,
a feke-
te írotábla 1835-ben jelent meg először a tantermekben. (Ádám, 1989.
31.)
E században a földrajzhoz és a történelemhez is készültek "oskolai
atlaszok".
Az 1868-as népiskolai törvény (XXXVIII. törvénycikk 30. paragrafus)
előírja,
milyen taneszközökkel kötelező felszerelni az iskolákat: földgömb,
térkép,
tábla, természetrajzi ábrák.
A vetítógép ösét, a "laterna magicá"-t 1600 körül találták fel és a 18.
század óta alkalmazzák az iskolákban. A sárospataki kollégiumban
1708-ban
vetítették képeket laterna magicával. Eleinte mécses, az 1830-as
években a
Nap fénye volt a fényforrás. A későbbi vetítógépekhez petróleum-, gáz-
vagy
borszeszégct használtak. A 19. század végének nagy jelentőségű
találmánya a
fényképezés, melynek segítségével diaposzitivokat, fotogramokat tudtak
készí-
teni. A vetítógépek iskolai használata ezek gyors elterjedését vonta
maga
után. Edison 1879-ben találta fel a szénszálas izzólámpát. A
villanyvilágítás
bevezetése - a 20. század elejének (kb. 1910) nagyszerű találmánya -
még
jobb minőségű vetítést tett lehetővé. Az oktatáshoz tömegesen készültek
feke-
te-fehér és színezett diaposzitivok.

nálták az oktatásban. Budapesten 1913-ban már megalakult a Pedagógiai Filmgyár, amely oktatófilmeket készített, és 1926-tól kötelezően előírták az

oktatófilmek vetítését a középiskolákban.

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.

A 20. században szerepet kaptak az iskolákban az auditív eszközök, első-

nek a fonográf. Az 1920-as években készült az első detektoros rádió, az 1930-as években indult az iskolai alkalmazása. Angliában 1923-ban alakult az

Iskolarádió Társaság, amely 1928-tól az iskolásoknak külön adást készített.

Az Ohioi Állami Egyetemen 1930-ban hozták létre a "fonetikai laboratóriu-

mot", amely az első nyelvi laboratóriumnak tekinthető.

(Juhász-Kulcsár-Megyési, 1987. 14-15.)

Az első oktatógépek a 19. század végén és a 20. század elején jelentek meg. Pressey az 1920-as években készítette el vizsgáztatógépét. 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

vizsgálót, ha a helyes feleletet választotta ki, oktatógépnek tekinthető, hiszen

megerősítette a jó választ, a többedik választás esetén közölte és megerősítet-

te, tehát megtanította azt. A programozott oktatás atyja, Skinner is oktató-

géppel közvetítette programjait. A program a programozott oktatás nélkülöz-

hetetlen taneszköze, 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 prog-

ramozási technikák, különböző segédeszközökkel (oktatógép, audiovizuális eszközök, nyomtatott tankönyv, munkafüzet, számítógép, multimédiarendszerek) közvetített programok születtek. A programozott oktatás

"divatjának"

tetőfoka a 70-es évekre tehető, majd mindmáig, elsősorban a differenciálás-

hoz felhasználható egyed- és helyzetspecifikus programok alkalmazásával, a

többi tanítási-tanulási stratégiával kombinálva az iskolai gyakorlatban jelen

van. A számítógépek iskolai felhasználásával (házánkban a 90-es években) egyre több számítógépes oktatóprogram segíti az iskolai és az önálló tanulást.

A programozott oktatás hatására, a taneszközök funkciója megváltozott, ed-

dig a szemléltetés, ezután ezenkívül a tanulás irányítása, a

tananyag-feldol-

gozás elősegítése valósítható meg segítségükkel. E célnak a megvalósításához megváltoztak az eddig használt taneszközök is, igyekeztek az utóbbinak is

megfelelni (munkatankönyv, munkafüzet, oktatócsomag stb.).

328

A 20. század végén a számítástechnika fejlődése lehetővé tette a számítógépen alapuló oktatószoftverek, a CD-ROM-adatbázisok (optikai lemezen

rögzített nagy mennyiségű információ), az interaktív médiumok megjelenését és bekerülését a taneszközök közé.

A taneszközök lehetséges csoportosítása

A taneszközök különféle rendszerbe foglalása, csoportosítása ismert. A legis-

mertebb, technikatörténeti alapon történő felosztás Schramm, neves amerikai

oktatótechnológus nevéhez fűződik. Négy nemzedékbe sorolta az oktatás eszközeit:

1. nemzedék: azok a tárgyak tartoznak ide, amelyek bemutatása nem igényel semmi segédeszközt, gépet, berendezést: képek, térképek, tárgyak makettek, modellek, falitáblák, kéziratok, grafikus ábrázolások stb. Ezek a legkorábbi idő óta vannak jelen az iskolában.

2. nemzedék: az idetartozó taneszközök előállítás, sokszorosítás már gépekkel történt, de a rajtuk megjelenő információk közvetítéséhez egyéb eszközre nincs szükség, önmaguk közvetítik azt: könyvek, tankönyvek, olvasókönyvek, nyomdai termékek.

3. nemzedék: a vetítés-, a hang- és a híradástechnika fejlődésének eredményei, az audiovizuális eszközök (magnetofon, rádió, vetítógép, televízió, írásvetítő, diavetítő stb.) és információhordozók (hangfelvételek, filmek, televíziós felvételek, írásvetítő transzparenszek, diaképek stb.) tartoznak ide, az információhordozók előállításához leggyakrabban, közvetítéséhez mindig gépi berendezésre van szükség.

Az első három nemzedékbe tartozó taneszközök elsősorban a szemléltetés funkcióját töltik be az oktatás folyamatában.

4. nemzedék: azokat a taneszközöket soroljuk ide, amelyek már a tanu-

lás irányítását is képesek ellátni, itt ember és gép között jön létre kapcsolat, a tanuló önállóan tud tanulni segítségükkel: oktatógépek, programozott tankönyvek, nyelvi laboratórium, oktatócsomag. (Schramm, 1963. 1. fejezet.)

329

Szűcs Pál szükségesnek tartotta kiegészíteni a rendszert az ötödik nemze-

dékkal, ahová napjaink legmodernebb eszközei kerülnek be a taneszközök so-

rába: "a videorendszerek, a multivízió, a TELETEX, a multimédiarendszerek

a CAI (Computer Assisted Instruction), a CMI (Computer Managed Instruc-

tion), a mikroszámítógépek" (Szűcs, 1986. 24.), és idetartoznak a kilencvenes

évek végének nagy jelentőségű technikai újdonsága, az Internet szolgáltatásai

is. E nemzedék eszközei interaktív kapcsolatot tesznek lehetővé a program-

mal, a számítógéppel, különböző adatbankokkal és különböző számítógépes

rendszerekkel. És a fejlődésnek valószínű még nincs vége.

Az információközvetítés érzékszervi csatornája szerint beszélünk auditív (például hangfelvétel), vizuális (például kép, diafilm), audiovizuális (például

film, videó), taktilis (tapintásos, például manipulációs eszközök) és komplex

taneszközökről (például szimulátor).

A taneszközök felhasználója szerint megkülönböztetünk tanárok, tanulók, illetve mindkettőjük számára készült taneszközöket. Szoktak hagyományos és korszerű taneszközökről is beszélni, ezek tulajdonképpen a technika fejlődé-

sét veszik alapul. A tanulás forrásait összegyűjtő önálló intézmények, iskolá-

kon belüli szaktermek a médiatárak, tanulási forrásközpontok, amelyekben

megtalálhatók az egyéni és az önálló tanuláshoz a könyvtáron kívül az egyéb információhordozók (hanganyagok, lemezek, programok, mikrofilmek stb.)

és oktatástechnikai eszközök (magnetofon, videó, mikrofilmolvasó, számítá-

gép stb.) is. (Celler, 1985. 210-231.)

A már említett "Oktatástechnológia..." című egyetemi jegyzet a taneszközöket két csoportra osztja:

1. oktatástechnikai eszközök (közvetítő eszközök) és
2. információhordozók.

Az utóbbiakat megjelenésük időrendje szerint öt generációba sorolja:

1. önközvetítő eszközök (könyvek, térképek, makettek, fényképek stb.),
2. az audiovizuális eszközök információhordozói,
3. információhordozó rendszerek (oktatócsomagok),
4. tanulási programok,
5. pedagógiai programcsomagok (multimédiarendszerek).

Az információhordozók készítéséhez szükséges eszközöket és anyagokat oktatástechnikai segédeszköznek nevezik. (Juhász-Kulcsár-Megyesi, 1987.

24-25.)

A legújabb Pedagógiai Lexikonban Tompa Klára szócikke tartalmazza a taneszközök legteljesebb csoportosítását, amely fizikai megjelenésük, az érzék-

szervi csatornákra gyakorolt hatásuk, a felhasználó és a szükséges technikai be-

rendezések szempontjai szerint foglalja rendszerbe azokat (az 1997-es évet vé-

ve figyelembe):

330

X/1. táblázat. A taneszközök csoportosítása

Háromdimenziós Nyomtatott Oktatástechnikai

tanári demonstrációs tanári segédletek arcyagok eszközök

eszközök tanári kézikönyvek (információhordozók, (audiovizuális

természeti tárgyak, módszertani segéd- audiovizuális anya- eszközök,

gyűjtemények, könyvek, gok, segédeszközök,

preparátumok, szakkönyvek, szoftver) hardver)

munkatennékek, feladatgyűjtemények,

kísérleti eszközök, folyóiratok, auditív

utánzatok, applikációs tantárgytesztek,

eszközök, taktilis bibliográfiák, hanglemezek,

(manuális) taneszköz- taneszközjegyzékek, hangszalagok,

zök, mérőeszközök, műsorjegyzékek, iskolarádió-adás, lemezjátszó,

metszetek táblai szövegek és audio-CD (optikai magnetofon,

vázlatok lemezek) rádiókészülék,

CD-lejátszó,

falikepek vizuális CD-I lejátszó
falitérképek átlátszatlan képek,
diafilmek, keretezett
tanulcû segédletek diák, írásvetítő epizskóp,
tanulókísérleti és transzparenssek, epidiaszkóp,
munkaeszközök tankönyvek, fotó-CD diavetítő,
munkafüzetek, síkmodellek, dianéző,
manipulációs eszközök, munkalapok, némafihnek írásvetítő
kísérleti eszközök, feladatlapok,
logikai készletek, nyomtatott progra- audiovizuális filmvetítő
laboratóriumi mok,
készletek, atlaszok, szótárak, hangosított diasorozat,
modellek, applikációs szöveggyűjtemények, hangosfilmek,
eszközök, olvasókönyvek, iskolatelevízió-adás, diavetítő+magnetofon,
mérőeszközök, növény- és állat- videófelvevételek, filmvetítő,
szerszámok határozók, képlemezek, televízió,
tanulói gépi programok, képmagnetofon,
didaktikai feladatgyűjtemények, oktatócsomag képlemezjátszó,
segédeszközök kötelező irodalom, zárt láncú televízió,
folyóiratok, számítógépes nyelvi laboratórium,
hangszer dolgozatfüzetek, oktatóprogramok oktatógép,
sportszer füzet, számítógép,
mérő- és számoló- multimédia regisztrálóeszközök,
gépek sokszorosítóeszközök,
multimédia PC

(Tompa Klára, 1997/a. 451)

A taneszközök fejlesztése, eljuttatása az iskolákba és az oktatásban
való

alkalmazás hangsúlyozása hazánk mindenkori oktatási kormányzata fontos
331

feladataként jelent meg. Már a múlt században készültek

taneszközjegyzékek,

amelyek tájékoztatták az iskolákat az előírt, illetve az ajánlott
taneszközökről.

Az 1990-es évekig a kötelező egységes tantervhez központilag
finanszírozott

és irányított taneszközfejlesztés, illetve taneszközellátás kapcsolódott.

Napjainkban a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek, a különböző
is-

kolafenntartók eltérő igényei és lehetőségei létrehozták a
taneszközpiacot. Az

1993-as közoktatási törvény a 93. . (1) 17. pontjában rendelkezik a
tanesz-

közökről, azok jegyzékbe kerüléséről, a 94. . (1) e) pontja a tankönyvvé
nyilvánításról és a tankönyvjegyzék elkészítéséről.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium három dokumentum elkészí-
tését tartotta szükségesnek. A funkcionális taneszközlista "elsősorban
a gyár-

tóknak, forgalmazóknak és a potenciális finanszírozóknak szól",
tartalmazza

a NAT-hoz igazodva műveltségterületenként a követelmények megvalósításá-
hoz azt, hogy milyen funkciók - tanári és tanulói tevékenységek (például
szemléltetés, kísérletezés, értékelés stb.) - milyen eszközöket igényelnek.
Nem nevezi meg az eszközt.

A másik dokumentum egy folyamatosan bővülő taneszközjegyzék, amely
tájékoztatja a felhasználót - az oktatási intézményeket - a
forgalomban lévő

taneszközökről (a hagyományostól az legkorszerűbbig, olcsóbbtól a
drágáig).

Ezekből választhatnak a pedagógusok, az iskolák igényeik és

lehetőségeik szerint. (Tomba, 1997/b. 83; Funkcionális taneszközlista 1997.) A minisztérium szakértői bizottság véleménye alapján fogadja el a tankönyveket (idetartoznak a szöveggyűjtemények, példatárak, munkafüzetek stb. is), ezek bekerülnek a hivatalos tankönyvjegyzékbe. A 90-es években jelentősen kiszélesedett a tankönyvpiac hazánkban is. A rendszerváltás, az új közoktatási törvény, az iskola-rendszer átalakulása, a NAT szükségessé tette/teszi új tankönyvek készítését. A tankönyvek széles körű kipróbálása és az összegyűjtött tapasztalatok segítik majd a pedagógusokat a tankönyvek megválasztásában. Taneszközök a tanítási-tanulási folyamatban Az oktatási folyamat rendszerösszetevőit figyelembe véve az oktatás eszközeinek a helye a rendszerben így alakul: az operacionalizált célok, ezek megvalósításának érdekében a megtervezett, részekre bontott tananyag az oktatás tartalma, amely az oktatási folyamatban realizálódik, ahol különböző szervezeti formák, szervezési módok keretében alkalmazunk különböző módszereket és ezek során használjuk az oktatás eszközeit. E rendszert szem előtt tartva határozható meg az eszközök funkciója az oktatás folyamatában. A rendszer 332 tagjait jelentőségük szerint nem lehet rangsorolni, nincs is szükség rá, hiszen a tanítás-tanulás hatékonyságát tekintve azonos súlya van minden összetevőnek. Bármelyik rendszerkomponensnek a módosítása szükségessé 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. Vári Péter írja, hogy "a médium alapvető feladata a tanári képességek ki-terjesztése, és semmiképpen sem a tanár helyettesítése". A taneszköznek három tulajdonságát tartja lényegesnek: dokumentumszerűség ("amely lehetővé teszi egy tárgy vagy jelenség megörökítését, konzerválását és adott időben újbóli felelevenítését ... például fotók, hanganyagok..."), manipulálhatóság ("a tárgyak, események vagy jelenségek valóságos idő- és térbeli viszonyainak át-alkakítására" alkalmas, az események lassíthatók, visszaidézhetők, megváltoztathatók stb.), sokszorozhatóság (filmen, hang-, videoszalagon, floppylemezen, nyomtatott formában rögzítve bármelyik iskolába eljuthat a rajtuk lévő

tartalom, bárhol, bármikor felhasználható). (Vári, 1977. 1-3.) A taneszközök egy része át tud venni számos feladatot a tanártól megkönnyítve munkáját (szemléltetés, motiválás, tanulásirányítás, vizsgáztatás stb.), de ezek tudatos, optimális beillesztése a tanítás-tanulás folyamatába, a folyamat megszervezése - hol direkt, hol indirekt módon - mindenkor a pedagógus feladata marad.

"A taneszközök megfelelő illeszkedése a tanítás céljához, követelményeihez, 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 nem egyirányú kapcsolatot (mintegy kizárólag a tananyaghoz 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, 1992. 219.)

A taneszközök optimális kiválasztását a kutatók, a gyakorló pedagógusok különböző algoritmusokkal, szempontsorokkal próbálják segíteni, de a kiválasztásnak annyi feltétele, komponense, ezek különböző variációja van/lehet, hogy minden esetre érvényes recepttel még nem rendelkezünk. Érdekes megnézni Báthory Zoltán - Vári Péter nyomán készült - ábráját (1. ábra), annak igazolására, hogy milyen sok tényező figyelembevételére szükséges egy taneszköz tudatos kiválasztásához. (A tanítás-tanulás szempontjából meghatározó tényezőket vastag vonallal emelte ki.)

333
(Báthory, 1992. 220)

A taneszközök kiválasztásakor a döntéshozatal általános szempontjai Nagy Sándor szerint a következők:
A taneszközök, taneszközcsoporthoz 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 írásvetítő transzparensszel bemutatott táblázat jól szolgálja a rendszerezést, rögzítést stb.

A didaktikai feladat és a tartalom. A két tényező szoros egymásra hatása evidens, a didaktikai feladatot a tartalom feldolgozásának menete határozza meg, azt, hogy mennyi idő szükséges az új ismeret feldolgozására, az alkalmasra, 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 bemutatása stb.

334

X/1. ábra. A médiumkiválasztás szempontjai

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 tanulókíséret stb.) egymással kölcsönhatásban határozzák meg a taneszköz, taneszközegyüttesek kiválasztását;

az individualizált tanulás csakis olyan taneszközzel lehetséges, amelyik biztosítja a tanulónak a visszacsatolást. "Az adott szervezeti forma vagy módszer

csakis a megfelelő taneszköz(ök) megléte esetén tervezhető, realizálható."

A tanulók különböző csoportjainak jellemzői. A tanuláshoz szükséges előzetes ismeretek, jártasságok, készségek, a tanulók fejlődéslélektani sajátosságai nélkülözhetetlen kiindulópontot jelentenek a pedagógus számára a tan-

anyag feldolgozásának megtervezéséhez, a választott módszerekhez és termé-

szetesen a megfelelő eszközök kiválasztásához. Szükséges mindig az adott osztály tanulóinak - mind a tanulócsoporthoz, mind pedig a benne lévő

tanulók egyéni sajátosságainak, jellemzőinek - a megismerése, így az adekvát

eszköz kiválasztás is alkalmas a differenciálás megvalósítására.

A pedagógus személyi lehetőségei "eszközi kulturáltsága". A pedagógusnak ismernie kell a tantárgyához felhasználható taneszközöket, a kapható,

kész információhordozókat, tudja kezelni az oktatástechnikai eszközöket,

tudjon önállóan információhordozókat készíteni, és felkészült legyen a taneszközök tudatos tanórai felhasználására. A felsorolás után Nagy Sándor a következőképpen összegzi a leírtakat: "A taneszköz-alkalmazást illető dönté-

sek csak mindezeknek a szempontoknak együttes figyelembevételével és mérlegelésével válhatnak egy hatékony tanítási-tanulási folyamat realizálását

elősegítő tervezés részévé." (Nagy S., 1997. 186-188.)

A taneszközök a tanítási-tanulási folyamatban változatos funkciókat látnak el: motiválás, ismeretnyújtás, szemléltetés, rendszerezés, gyakorlás,

ismétlés, rögzítés, ellenőrzés, a tanulás irányítása. A taneszközhasználat a pe-

dagógus oktató-nevelő munkáját segítheti, kiegészítheti, fokozhatja, szimulál-

hatja, helyettesítheti, új dimenzióba helyezi (hiszen alkalmazásuk során a ta-

nár indirekt módon irányíthatja a tanítás-tanulás folyamatát, konzultálásra,

egyéni bánásmódra több lehetősége marad). A taneszközök a tanulót aktív-
zálják, motiválják, tevékenységét segítik, kiegészítik, fokozzák, irányítják el-
lenőrzik, értékelik. Mindezen funkciók, lehetőségek csak a célszerű,

átgon-
dolt, tudatosan megtervezett, praktikus kivitelezett
taneszközök, szakszerű

felhasználása során valósulnak meg.

Számos kutatás mérte a taneszközök használatának hatékonyságát. Bartal
Andrea a munkatankönyvek, munkafüzetek szerepét vizsgálta a
matematika-

tanulási folyamat irányításában. Az 1973-82 közötti középiskolai
matemati-

katanítási kísérlet alapján megállapítja, hogy "a tanulók különböző szinten,
de képesek az anyag nagy részének irányított, önálló felfedezésére és

feldol-

gozására". (Bartal, 1985. 253.) E tapasztalatok alapján az 1980-as
években

készült középiskolai matematikai munkatankönyv-sorozat az egész
tananyag

335

önálló tanulását teszi lehetővé. Önálló és csoportmunkában egyaránt felhasz-
nálható eredményesen. "Az önálló munkára építő tanítás lehetőséget ad a ta-
nárnak, hogy szinte minden gyereknek ott és akkor segítsen, amikor
az a leg-

fontosabb, hogy átlendítse a gyerekeket a holtponatokon, felderítse
a hibát, a

megakadás okait, és a legmegfelelőbb orvosságot próbálja megtalálni" -
állapítja meg. (Bartal, 1985. 272.) Azóta számos hasonló elveken

alapuló ma-

tematika-tankönyv készült.

Az Országos Oktatástechnikai Központ az 1975-76-os tanévben az
audio-

vizuális taneszközök alkalmazásának lehetőségeit, hatékonyságát vizsgálta
az

olvasástanítás során. Az empirikus vizsgálatban tíz kísérleti és tíz
kontroll ne-

gyedik osztály vett részt. A teljes tanévben azonos tanmenet
szerint haladtak,

csupán abban volt különbség, hogy a kísérleti osztályokban a
tananyaghoz

meglevő összes audiovizuális információhordozót felhasználhatták a
tanítók.

Ezek segítségével nyújtották az új ismereteket, gyakoroltattak,
rendszerítették,

rögzítették, ellenőrizték a tanultakat a tanítás-tanulás folyamatában.

(A tan-

eszközök szakszerű felhasználására felkészítették a tanítókat.) Szignifikáns
különbséget igazoltak a mutatók a kísérleti csoport javára:

1. világosabbak lettek az új fogalmak, könnyebb volt a szómagyarázat,
rövidebb időt vett igénybe a megértés;

2. kevesebbet felejtettek a tanulók, tartósabban megmaradtak az
ismeretek;

3. jelentősen fejlődött a tanulók képi látása, képzelete;

4. a tanulók jobban megszerették a tantárgyat, az olvasást magát, a
többi

anyanyelvi tantárgyat, az éneket, a zenét, kevésbé fáradtak el a
színes tanítási

órákon;

5. javult az olvasásuk;

6. nem volt szükség fegyelmezésre;

7. a pedagógusoknak segítettek a taneszközök a tanításban, könnyebb volt segítségükkel biztosítani az állandó visszacsatolást.

Az igazoltan jobb eredmények eléréséhez azonban jelentősen megnőtt a tanítók felkészülési ideje az olvasásórákra, a kontrollosztályok tanítóinak át-

lag 21 perces felkészülése helyett a kísérletben részt vevők átlag napi 43 per-

cig készültek a másnapi olvasásórára. (Petri, 1976.)

Szűcs Pál egyik vizsgálatában azt tapasztalta, hogy a hosszú időn kereszt-

tül intenzíven alkalmazott audiovizuális taneszközök a tanulók teljesítme-

nyeinek 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 fel-

használható egyik lehetőség az audiovizuális taneszközök alkalmazása. Hazánkban a taneszközök használata az iskolákban a 90-es években általánosabbá vált, de messze lemarad a nyugati országok iskoláiéhoz képest.

Vannak ideálisan, remekül felszerelt oktatási intézmények elegendő videóval, számítógéppel, Internettel stb., de bizony vannak olyanok is, ahol a táblán és

336

a krétán kívül más taneszközt nem használnak. Magyarázható ez a taneszközök hallatlanul magas árával, az iskolák szegénységével, a tanárok hagyomá-

nyos szemléletével, esetleg kényelmével. De a 21. század küszöbén a tanuló-

kat már a jövőre kell felkészítenie az iskolának, és ehhez a korszerű taneszközök nélkülözhetetlenek.

Taneszközök a tanítási órán

A tanítási-tanulási folyamatban többnyire a tanítási órákon jelennek meg a

taneszközök: Iskoláinkat a 90-es években az alábbiakkal

jellemezhetjük (Ju-

hász-Kulcsár-Megyesi, 1987 felhasználásával):

A Schramm-féle felosztás első és második nemzedékének taneszközeit egyaránt használjuk az arap-, a középfokú és a felsőoktatásban, és minden valószínűség szerint ezek nélkülözhetetlen eszközök maradnak az oktatás minden szintjén. Napjainkig a legjelentősebb iskolai taneszköz a

tankönyv,

amely a diákok tanulási tevékenységét hivatott segíteni", rendszerezett in-

"

formációkat, gyakoroltató, gyakorlati alkalmazást kívánó feladatokat tartal-

maz, irányítja, szabályozza a tanuló tanulását, munkáltat, lehetőséget ad az

önálló munkára, és "fontos segédeszköz a pedagógusok számára is. ... A jó tankönyv motiváló hatású, megbízható ismereteket közvetít, egyszersmind vonzó, változatos és színes ismeretterjesztő jellegű." (Karlovitc, 1997. 461-

462.) A hagyományos taneszközök tartalmát át lehet tenni modern közvetí-

tőkre (például számítógépre), de nem valószínű, hogy a közeljövőben kiűzik ezeket az iskolákból. A gyerekek még jó ideig tankönyvekből fognak

tanulni,
hagyományos térképeket fognak használni. Valódi hóvirágon szemlélik meg a virág részeit, és szétszedik az emberi szem modelljét, hogy megismerjék annak felépítését, működését stb., tehát a tanári szemléltetéshez, a tanuláshoz még jó ideig ezek a taneszközök nélkülözhetetlenek.

A harmadik nemzedékbe tartozó audiovizuális eszközök megtalálhatók a legtöbb iskolában, természetesen ideális esetben valamilyen variációban minden tanteremben. Használatuk feltételezi az oktatás folyamatába illeszthető információhordozók meglétét.

Az auditív eszközök (rádió, lemezjátszó, magnetofon) és a rajtuk rögzített vagy a hozzájuk készült információhordozók (hanganyagok) nagyon jól használhatók mind a tanórán, mind azon kívül. Kezelésük egyszerű, közismert, vannak olyan készülékek, amelyek nagyobb teremben is jól hallhatók, de mód van kihangosításra is, és megvalósítható az egyetlen személynek közvetlenül való továbbítás is (fejhallgatóval). Tartalmi és tanulásirányító információk közvetítésére egyaránt alkalmasak. Eszközei lehetnek a szemléltetésnek az új ismeret nyújtása során, a beszédfejlesztésnek, a gyakorlásnak, az ellenőrzésnek, az önellenőrzésnek (például archív történelmi hangfelvételek, műsorok, előadások rögzítése; anyanyelvi hanganyagok az idegen nyelvek tanításában jelzik a nyelvtudás szintjét stb.). Készíthetnek saját felvételeket a diákok is, tanárok is (például interjúk rögzítése valamilyen célból, kísérőzenei anyag összeállítása egy irodalmi témához stb.). Vannak kész hanganyagok különböző képességek fejlesztéséhez is (például helyesírás). A vakok számára az irodalmi műveket is "hangosítják", hogy minél többükhöz eljussanak. Egyes országokban - korábban nálunk is - iskolarádió-adások segítették az oktatást, ezek a műsorok kazettán is terjeszthetők. Telefonos távoktatás is létrejöhét, például egy neves szakember, író, művész előzetes megbeszélés alapján bekapcsolódhat élőben is egy osztályban folyó tanítási-tanulási folyamatba.

A vizuális eszközök (állóképvetítők: epizskóp, epidiaszkóp, diavetítő írásvetítő; filmvetítő) elsősorban a szemléltetéshez használt taneszközök, amelyek alkalmasak megjeleníteni, felnagyítani, kivetíteni a szövegeket, ábrákat, képeket, metszeteket, kísérleteket, mozgásimitációkat. Az írásvetítő használata terjedt el a legjobban, transzparensin 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.) Idetartozik a mikrofilmolvasó is, amellyel a mikrofilmekben tárolt információk hozzáférhetőek. Az audiovizuális eszközök (filmvetítő, televízió, videotechnika) felhasználása a két előző taneszközcsoporthoz hasonlóan egyesíti. Egyszerre két tornán nyújtják az információt egymást kiegészítve, teljesebbé téve a valóság megismerését. Felhasználásuk lehetőségei végtelenek: a valóság hű bemutatása, a változások tökéletes bemutatása (például a gőzgép működése), a múlt felelevenítése, a jövő elképzeltetése, esztétikai 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, bárhol rögzíthetnek, szükség szerint összevághatnak anyagokat, amelyek jól beilleszthetők az oktatási folyamatba. Minden didaktikai feladat megvalósításához felhasználhatók. Külföldön és hazánkban is számos műsor készül az iskolai oktatáshoz (nálunk korábban Iskolatelevízió, manapság korrepetáló, felvételi előkészítő adás, nyelvoktató sorozatok stb.). Vannak országok, ahol a televízió segítségével megvalósították

338

a nyitott egyetemet (elsők Anglia 1971-ben), adásait az egész országban nézhették, feladatokat, szakirodalmat kaptak az érdeklődők, számot adhattak folyamatosan az eredményeikről, majd a személyes vizsgán az elsajátított tudás alapján diplomát is lehetett szerezni azoknak, akik komolyan véve a lehetőséget, tanulni akartak.

A tanulás irányítására, a programozott oktatás elveinek megvalósítására alkalmas taneszközök az oktatógépek, a vizsgázatógépek, a programozott tankönyvek, a számítógépek, elsősorban az egyéni tanulás eszközei. A tanulásra előkészített tananyag, a program oktatógépen, nyomtatott tankönyvben, számítógépen jut el a tanulóhoz, 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 számítógéprendszerrel.

A számítógép ebben az esetben oktatóanyagot 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 oktatástechnikai 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 jártasságok, készségek gyakorlását segítik, állandóan visszajeleznek, megerősítik a helyes megoldást, értékelik a teljesítményt); új ismereteket közlő, tanító programokat; problémamegoldó (felfedezettő) 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); játékprogramokat (például a koncentrációképesség fejlesztésére, motiválás céljára felhasználhatók az oktatás során is).

A 20. század végére jellemző a taneszközök rendszerre szerveződése. A sokasodó ismeretanyag, a hozzájuk készült sokféle információhordozó megnehezítette a pedagógusok tervezőmunkáját. Meg kellett ismerni azokat és megpróbálni beilleszteni a tananyag-feldolgozás menetébe. E munkához adnak segítséget a szakszerűen összeállított, kísérletileg kipróbált taneszköz-

339

rendszerek. Az 1970-es években készültek először tanulási csomagok, oktató-csomagok, "az audiovizuális, nyomtatott és egyéb tanítási-tanulási anyagok olyan rendszere, amely egy téma 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 tananyagfeldolgozáshoz, óravázlatokat, bibliográfiát a témához, mérőeszközöket a megtanult ismeretek ellenőrzéséhez, a visszacsatoláshoz és a célok megvalósításának legmegfelelőbb taneszközöket, a tanár és a tanulók közös munkájának eszközkészletét. Az eszközök teljes repertoárjából válogatják a készítő szakemberek

minden tartalomhoz, didaktikai feladathoz, módszerhez a legmegfelelőbb taneszközt. A rendszert alkotó eszközök együttes hatékonysága vitathatatlan.

Az 1990-es évek nagy jelentőségű technikai újdonsága a multimédia személyi számítógép (MPC - Multimédia PC), olyan eszköz, amely interaktív módon képes megjeleníteni bármilyen rögzített adat-hang-kép információt, az információ többféle megjelenési formáját képes egyidejűleg közvetíteni. Ez az eszköz, a hozzá készített megfelelő programok segítségével, úgy ismerteti meg bennünket a nagyvilággal, hogy nem kell semmiféle számítástechnikai előképzettség a használatához, csupán a számítógép kezelésének ismerete szükséges; kiválaszthatjuk egy többszintes menürendszer segítségével a rajta lévő anyagból a bennünket érdeklőt, saját érdeklődésünknek, tudásunknak megfelelő utakon, a nekünk megfelelő mélységekig eljutva haladhatunk az információk között, minden ismeret, információ a neki legmegfelelőbb formában jelenik meg előttünk (grafika, rajz, szöveges információ, beszédhang, zene, különféle zajok, álló- vagy mozgókép, animáció, szimuláció, gyakorlati feladatok, teszt stb.). Már Magyarországon is használnak multimédiaprogramokat (például multimédia nyelvoktató programok), a felsőoktatásban is megindult a fejlesztése (például az orvos-, állatorvosképzésben, az agrárképzésben).

Tisztázni kell a hipertext, illetve hipermedia fogalmát, amely gyakran felbukkan a multimédiaprogramokkal összefüggésben. A hipertext olyan információszervezési forma, amely a hagyományos, lineáris szerkezetű, szekvenciálisan befogadható formákkal (például nyomtatott könyv) 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 interaktív kommunikációs folyamattá válik. A hipermedia ennek a koncepciónak a kiterjesztése a multimédia alapú információanyagokra.

Egyes korszerű programok képesek bevarázsolni a tanterembe a virtuális valóságot, amelyben a szimulációs modellt olyan környezetbe teszi a számítógép, hogy abba magát a személyt is belehelyezi úgy, 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, valóságos, és a néző-személy beavatko-

zására a virtuális valóság egésze adekvátan válaszol. Emberközelbe hozza a bennünket körülvevő világot, a legrejtettebb valóságba is be tudunk tekinteni, avatkozni a segítségével. (Multimédia, 1995.) A technika fejlődése nem áll meg, így a médiakutatásnak, a taneszközfejlesztésnek sincsen vége. A tanulás irányítását, segítségét magukra vállaló taneszközök, taneszközrendszerek segítségével valósul meg számos területen a távoktatás, a jövő egyik legolcsóbb képzési, továbbképzési formája. A 90-es évek második felében a nemzetközi számítógépes világhálózat, az Internet kilépett az egyetemek és tudományos kutatóintézetek szűkebb világából, bekerült az iskolákba, sőt az átlagember számára is elérhető globális információforrássá vált. Az Internet egyik legfontosabb alapgondolata az információk szabad terjedése. Ennek elősegítésére az információközlés legújabb és leghatékonyabb módszereit alkalmazzák; a ma legnépszerűbb Internet-szolgáltatás, a World Wide Web (WWW) a hipermédia elvének egyik első és egyben legismertebb, világszerte elterjedt megvalósulása. Az Interneten keresztül elérhető információhalmazok közötti "barangolás" a tudás elsajátításának egy teljesen új formáját képviseli, mert egyrészt interaktív, a befogadó által meghatározott logikát követő, másrészt viszont külső tényezők által kontrollálhatatlan, hiszen a hálózatban elvileg bárki, bármilyen információhoz hozzáférhet. Ez a tényező alapvetően befolyásolja az iskola mint oktatási forma jövőjét. (Educatio, 1997.) Magyarországon az MKM 1997-ben indította el a közoktatás országos számítógépes hálózatának kialakítását, ennek része a Sulinet program néven ismert középiskolai Internet-projekt. A program része az iskolák technikai felszerelése (először a közép-, majd az általános iskolák), a tanárok kiképzése és a tartalomszolgáltatás kidolgozása, elindítása. Az információszerzés korlátlan és ellenőrizhetetlen beáramlása az iskolai oktatásba szükségessé teszi az oktatáselméleti, tantárgy-pedagógiai, szakmódszertani kérdések, ismeretek bővítését, kidolgozását annak érdekében, hogy a pedagógusok az iskolai gyakorlatban szakszerűen és optimálisan éljenek az új lehetőségekkel. (Kovács, 1995.)

341

Összefoglalás

A taneszközök az oktatás folyamatában a különböző szervezeti keretekben, szervezeti formákban a stratégiák, szervezési módok, módszerek során felhasználható, a tanítás-tanulás céljainak elérését segítő tárgyak. A 17. század előtt ösztönösen, az 1620-as évektől tudatosan, a 19. század közepétől már elvi alapokra építve, tervszerűen - elsősorban a szemléltetéshez - használták a pedagógusok az iskolákban a taneszközöket. A 20.

században a cselekvéses, felfedezettő tanulás taneszközigénye megnőtt, a programozott oktatás taneszközei, az audiovizuális eszközök, a számítógépek a szemléltetés mellett a tanulás irányítását, segítségét is meg tudják oldani. A legmodernebb multimédiarendszerek 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 ejtenünk. 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 (szoftver) és eszközök (hardver).

A taneszközök kiválasztását körültekintően, tudatosan kell végezni (a tanulók jellemzői, az oktatás célja, követelményei, tartalma, a megvalósítandó tanítási-tanulási feladatok, gazdaságosság, lehetőségek), hogy optimálisan be tölthessék 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 segítik, kiegészítik, fokozzák, irányítják, ellenőrzik, értékelik. Mindezen funkciók, lehetőségek csak a tervszerű, átgondolt, tudatosan tervezett, praktikus kivitelezett taneszközök, segítségével és azok szakszerű felhasználása során valósulnak meg.

342

Irodalom

ÁDÁNT SÁNDOR (1989): Taneszközök Magyarországon iskolai háttérrel. Budapest.

BAKTAL ANDREA (1985): Munkatankönyv a matematikatanulási folyamat írányításában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1979-1984. Akadémiai Kiadó, Budapest.

BÁTHOKY ZOLTÁN (1992): Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlatja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

CELLER ZSUZSANNA (1985): A tanulási forrásközpontok. In: Tanulmányok a

neveléstudomány köréből 1979-1984. Akadémiai Kiadó, Budapest.

COOMTS, PH. H. (1971): Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest.

DOHMEN, G. (1973): Medienwahl und Medienforschung im didaktischen

Problemzusammenhang. Unterrichts Wissenschaft, 2/3 OPKM-doku-

mentum.

343

Educatio 1997/4. szám. Internet tematikus szám.

FALUS IVÁN-HUNYADY GYÖRGYNÉ-TAKÁCS ETEL-TOMPA KLÁRA (1979): Az oktatócsomag. A pedagógia időszerű kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.

Funkcionális taneszközlista (tervezet, vitaanyag) (1997) MKM, Budapest.

JUHÁSZ KATALIN-KULCSÁR ANDRÁS-MEGYESI LÁSZLÓ (1987): Oktatástechnológia természettudományi szakos tanárjelöltek számára. ELTE TTK, Tankönyvkiadó, Budapest.

KARLOVITZ JÁNOS (1997): Tankönyv. In: Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.):

Pedagógiai Lexikon. Keraban Kiadó, Budapest.

KOVÁCS ILMA (1995): Távköztanás Franciaországban 1993-1994. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

MÉSZÁROS ISTVÁN (1985): Fejezetek a taneszközhasználat hazai történetéből.

In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1979-1984. Akadémiai Kiadó, Budapest.

MÉSZÁROS ISTVÁN (1989): A tankönyvkiadás története Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest. (Lásd még: Arató Ágnes: Tankönyvtörténeti csomópontok - párhuzamos, illetve alternatív tankönyvek. Pedagógiai Szemle, 1987. S. 430-440.)

Multimédia alkalmazása az oktatásban. Workshop. Keszthely, 1995. március

23-24. Pannon Agrártudományi Egyetem, Georgikon Mezőgazdaságtudományi Kar, Keszthely, Szaktanácsadási, Továbbképzési és Informatikai Központ, a Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap, Huninet Egyesület rendezésében.

NAGY SÁNDOR (1997): Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, Budapest.

PETKI ANDRÁSÉNY FEYÉR JUDIT (1976): Audiovizuális taneszközök alkalmazásának lehetőségei az olvasástanításban. OOK, Budapest.

SCHRAMM, W. (1963): Az új tanítási eszközök az Amerikai Egyesült Államokban. In: Nouvelles méthodes et techniques de l'éducation. Études et

Documents d'Education. No. 48. Paris. UNESCO. 1. fejelet. Ford.:

Kiss Ár-

pád. OPKM-dokumentum.

SZÜCS PÁL (1982): Audiovizuális eszközök hatékonyságának vizsgálata. Magyar Pedagógia, 1.

SZÜCS PÁL (1986): Technológiai fejlődés és az oktatástechnika értelmezésének

változása. In: Benedek András-Nováky Erzsébet-Szücs Pál: Technológiai fejlődés az oktatásban. Tankönyvkiadó. Budapest.

TOMPA KLÁRA (1997/a): Taneszköz. In: Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.):

Pedagógiai Lexikon. Keraban Kiadó, Budapest.

TOMPA KLÁRA (1997/b): Taneszközjegyzék a Nemzeti alaptanterv tükrében.

Új Pedagógiai Szemle, 11. 78-85.

VÁRI PÉTER (1977): Médiumkiválasztás. OPI Dokumentumok 2.

344

XI. 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 osztálylétszám 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
345

Az oktatás szervezeti keretei
Az oktatás alapvető, rugalmas szervezeti kerete a mai hazai iskolákban az osztály Az osztályok megszervezése az évfolyamon belül az egyes iskolák feladata. Egy-egy osztály a tanév tananyagát együtt sajátítja el. Az osztállyal való tanévenkénti továbblépés feltétele a közös, minimális követelmények teljesítés:

Az osztály a tanítás-tanulás társas közege
Szociálpszichológiai közhely, hogy az iskolai osztály társas kényszerkepeződ

a
Az osztály a kezdeti halmazszerű állapotból, egymásmellettiséggel... közös élmények és tevékenységek hatására legközelebb, értékrendjében (például a tanuláshoz, az egyes tárgyakhoz, a tanárókhöz, a társakhoz, az iskolához való viszonyában) sajátos, az osztályt alkotó egyes tanulókkal vagy más osztállyal össze nem téveszthető szociális egységgé válik. Az, hogy az osztályban mindenki mindenkinek közönsége, azaz a "közönségeffektus", valamint a közös "sors", a közös élmények az osztály integrálódása, a "mi-tudat" kialakulása irányába hatnak. Ugyanakkor az egyes gyerekek, ifjúknak, másokról szerzett közvetlen és közvetett tapasztalatai (ezen belül is kiemelkedő jelentőségűek a pedagógus értékelései) az osztály differenciálódásához, belső struktúrájának kialakulásához, a presztízsvizonyok, az osztályon belüli szerepek kialakulásához vezetnek.

(Hunyady, 1975, 1977; Grauman, 1974. 473-494; Weiss, 1974.)
Az oktatás tartalmának feldolgozásához, eredményességéhez kapcsolódva az osztály mint társas nagycsoport tagjait számtalan élményhez, tapasztalathoz, felismeréshez, ismerethez, tevékenységlehetőséghez juttatja. De mind-ezek mellett önmagukra, a sajátjuktól eltérő életmódokra, értékpreferenciákra, a társakra, az interperszonális kapcsolatok természetére, alakítására/alakítására vonatkozóan is meghatározó élményekre, tudásra tehetnek

szert a
tanulók.
Az egyedi tapasztalatokat sajátosan színezi, hogy ki kivel ül, kik
a gyerek,
az ifjú közvetlen szomszédai.
ültetés rendjét az 1777-es és 1806-os Ratio Educationis még a
koráb-
ban kialakult gyakorlatnak megfelelően írja elő: a tanulók ülésrendjét
teljé-
sítményeik határozzák meg, azaz elöl ülnek a jól teljesítők, ezt követően
a kö-
zepesek, hátul a gyengék. (Ratio Educationis, 1981. 185-186,
336.) Azt is
tudjuk, hogy a problematikus tanulók számára a különálló "számárpád" állt
készenlétben, esetleg a fejen viselendő számárfülekkel együtt.
(Mészáros,
1982. 146-147.) Később olyan egészségügyi szempontok is
megjelentek, mint
346
az, hogy a szemüvegesek, kis termetűek előreüljenek, de az
"elültetés" a pe-
dagógusok kezében továbbra is fontos fegyelmezési eszköz maradt.
Jelenleg
az egészségi szempontok figyelembevétele mellett a szabad
ülésrend gya
Icör ata dominál.
-" Az osztálybelső élete jelentős részben a pedagógusok elöl elfedve
zajlik.
Nem azért, mert a gyerekek titkolják (ez is előfordul), nem azért,
mert a pe-
dagógusokat ez nem érdekli (ez is előfordul), hanem mert erre aq
gyerekek,
lak közötti hatásrendszerre, (is) a r,tes"g jellemző.
(Szabó L., 1988)
Gyakran szeretnénk betekinteni ebbe a hatásrendszerbe. Ennek több
oka
is lehet. Például a jobb irányíthatóság érdekében - lenne fontos
megismerni az
osztály informális kapcsolatrendszerét; vagy az aktuális együttélési
tapasztála-
to oz keresünk értékes támpontokat; vagy önmagunkat kívánjuk kont-
rollálni egyes tanulókra, személyközi kapcsolatokra vonatkozó
feltevéseinket
illetően stb. Ez a betekintés különböző módszerekkel történhet. Az
osztály in-
formális kapcsolatrendszerét a célzott megfigyelés mellett
szociometriai vizs-
gálattal lehet feltárni, a4pres,més.. v hoz a több szempontú és
hierarchikus szociometriai vizsgálat szolgáltatott adatokat, az
osztályban
uralkodó értékmszonyokról
étkpreferenciáit vizsgált...szerezhetünk yfor-
rációkat. Jól használható a szociometriai tájékozódás és az értékmszorgálat
inódjaink összekapcsolása is. (Bábosik, 1993; Kósáné Ormai, 1998;
Mérei,
1971; Petrusek, 1972; Szabó-Szekszárdi, 1992; Vastagh, 1980.) Az
osztály-
ról így nyert információk segítségével - annak ellenére, hogy
pillanatnyi, sta-
tikus helyzetet tükröznek - lehetségessé válik a tanítás-tanulás

körülményeinek

aktuálisan célszerű alakítása; az oktatás nevelő hatásának tudatos növelése; a direkt és indirekt nevelési módszerek tartalmilag pontosabbá, személyre szólóbbá tétele.

A "rejtett" megismerésében - éppen úgy, mint a pedagógiailag nyilvánvalóan értelmezhető jelenségek esetén is - természetes kíváncsi a pedagógiai tapasztalat, a "kötelező segítségnyújtás".

Az osztály belső életének megismerésére feladatköréből következően ma elsősorban az osztályfőnököt tekintjük illetékesnek.

Az osztályfőnöki feladat 845 órával a tanterv szerint alakult.

Az Organisations Entwurf

ebben, az évben rendelkezett a középiskolákban a szaktárgyi oktatást a korábbi osztálytanítás

helyett, s ezért tekintette indokoltnak tanulmányi és fegyelmi szempontból olyan pedagógus

vezető állítását az egyes osztályok élére, aki az adott osztályban lehetőleg nagy óraszám

tanít.

Később az osztályfőnökség a polgári iskolában is fontos feladat lett (hiszen szintén szak-

tanári rendszerben folyt az oktatás), de az elemi iskolában, ahol az oktatás osztálytanítói rendszerben folyt, ez nem is volt téma.

1945 után az osztályfőnökség megjelenik az általános iskolában is.

Az 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 heti 1-1 óra osztályfőnöki órát; az 1978-as óraterv pedig ezt már kiterjeszti a 3-4. osztályra is.

347

Az 1995, őszén megjelent Nemzeti Tanterv, az osztályfőnöki munka tartalmára, szervezeti megjelölésére, a tantervben szereplő feladatok megjelölésére, az osztályfőnöki munkára, az osztályfőnöki órára vonatkozóan az iskola pedagógiai programjában, ezen belül a helyi tantervben jelenik meg.

Elsődleges tapasztalatok alapján elmondható, hogy az osztályfőnöki feladat a tantervben is továbbra is jelen van.

A pedagógiai pluralizmus egyik jeleként az osztályfőnöki munka megszokott megoldásai

azonban olykor megkérdőjeleződnek. Ismeretes például középiskolai fokon a tutorrendszer,

amelyben a tanulók személyes segítőkészségük révén választják ki a tantervben megjelölt feladatokat (például a Waldorf-iskolában, a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskolában, a Belvárosi Tanodában).

A Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Középiskola úgy tér el a hagyományos megoldástól,

hogy nem a szaktanárokat bízza meg az osztályfőnöki teendőkkel, hanem évfolyamfelelősüket

(főállású osztályfőnököket) alkalmaz, akiknek egy-egy osztály adminisztrációs feladatainak el

látása és a szabadidős tevékenységek szervezése mellett fő feladatuk az adott osztály tanulói-

nak lelki gondozása. Az évfolyamfelelősök különböző jellegű pedagógiai végzettséggel rendelkeznek, és munkaközösséget alkotva segítik egymás munkáját. Szaktanárok a gyakorlatban az osztály kapcsolatrendszeréről általában csak speciális oktatási célból (például csoportmunka előkészítése) tájékozódhatnak (Izábosik-Nádasi, 1975; Iizás, 1974, 1980), holott az osztály ismerete a szakórákon is kedvezően befolyásolhatja a tanítás-tanulás eredményességét, hiszen nem "szaktanulókkal", hanem gyerekekkel, ifjakkal működünk együtt.

Az osztályba sorolás szempontjai iskolázás kezdeti évszázadaiban az egyes szintekre, osztályfokokra való besorolás a gyerekek, ifjak tudásától függött. Tehát tudás szempontjából megközelítően homogén, de életkor szempontjából többnyire heterogén csoportokban folyt a tanulás. Ugyanakkor a nevelés történetében már a 8. századtól találunk forrásokat arra is, hogy az oktatásban az életkori osztályoknak is szerepük volt. Q osztályok évfolyamokkal való azonosítása Comenius pedagógiai rendszerének fontos eleme, amely lényegében a gyerekek életkorának megfelelően történő elhelyezését jelenti (Comenius, 1959, 173-178; Mészáros-Pfister, 1997.)

Comenius a tömegoktatás megszervezhetősége érdekében azt javasolta, hogy a nyilvános iskolába hatéves korban belépő gyerekek évről évre – ha eljárnak az előírt tananyagot – haladjanak egy-egy osztályfokot előre. E rendszer gyakorlatban történő fokozatos elterjedése világossá tette, hogy bár az életkor mint az osztályba sorolás kritériuma a gyakorlatban egyértelmű, könnyen kezelhető, pedagógiaileg azonban nagyon is többértelmű, nehezen kezelhető problémákat okozhat.

Nem véletlen, hogy a gyermekek egyéni különbségeiről való tapasztalatok, ismeretek eredményeként az oktatási rendszerben már régen megjelentek olyan megoldások, amelyek megpróbálták az osztályba sorolás egy szempontjától eltérően oldani. Ilyen volt például az Anton Sickinger iskolatanácsos által 1895-ben kezdeményezett mannheimi iskolastruktúra. A nagyszámú elemi iskolai bukás alapján Sickinger arra következtetett, hogy ennek hátrányos oka lehet: a túl magas célok és/vagy a túl nagy osztályok és/vagy a gyerekek adottságai, körülményei. Úgy látja, hogy a mechanikus egységességnek nem is lehet más a köze; pedagógiai, nemzeti és szociális okokból differenciáltan egységes iskolára van szükség. Ez pedig csak úgy oldható meg, ha az iskola illeszkedik a gyerekekhez. Iskolájában ezért a különböző teljesítőképességű gyerekek számára párhuzamos osztályokat szervez. Külön osztályokat a normál teljesítőképességű, a gyengébb teljesítőképességű és a nehezen képezhető tanulók

számára. Az egyes osztályokba való bekerülés az első osztályos tanítási tapasztalatok alapján történik. Sickinger nehezményezi, hogy nincs olyan pszichológiai vizsgálóeszköz, amellyel ezt a besorolást biztonsággal el lehetne végezni az iskolába lépés előtt. Hangsúlyozta, hogy a képzési folyamatban a párhuzamos osztályok között átváltás mindkét irányban lehetséges. A mannheimi iskola az évek során egyre jobban differenciálódott: megszervezték a képzési idő harmadik harmadában a tehetségesnek tartott gyerekek számára az idegen nyelvi és a matematikai tagozatokat, és létrehozták a hallássérült gyerekek osztályát is. (Sickinger, 1.913. 3-10.)

A, 20. század elején a reformpedagógiai mozgalom képviselői többségükben szintén nem fogadtak el az életkor alapján, történő osztályba sorolást

Yaco", rlat, át. Csupán, két példa erre:
Maria Montessori szerint a vegyes él.tks.. óvodai és iskolai kezdőszakasz formázza leginkább a tanulást, a tanulás, a nevelődés természetes, közéleti. A legradikálisabb és legdifferenciáltabb változtatást Peter Petersen rendezte, amelyet 1924-ben, a jeni egyetem pedagógiaprofesszoraként a gyakorlóiskolában 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 életkorú csoportokban folyó tanulást tartotta Petersen a természetes tanulási folyamathoz leginkább hasonlónak, másrészt hangsúlyozta az ismétlődő csoportváltással járó szociális beilleszkedési folyamat személyiséget érlelő jelentőségét. Hazánkban az életkori és a szellemi fejlődés különjárása már a század első negyedében elfogadott tény, a gyakorlati következtetések levonása előtt azonban azzal zárkoztak el, hogy az iskolába lépő tömegek "szellemi munkavégző képesség" szerinti vizsgálata rendkívüli erőfeszítéseket tenni szükséges-sé. (Imre, 1928. 158-160.)

A század második felében az európai. kik. tatási-gyakorlatra; r.en-belül hazánkban, az életkor: osztályba sorolás jellemző, cse többféle korrekcióig, amadd. a, l prólálk, oztallpcíbalCoznak. Néhány ezek közül:
IsJrettségi vizalat a kozoktatasba bekerülés előtt;
az életkor mellett az érdeklődés, ambíciók (sok esetben még vagy csak a szülőkealán történő osztályba sorolás, az r.melt....r.tllesitmenyek alap, Ian a legfontosabbnak tartott tantárgyak tanulására "osztályok feletti" nívócsoportokba sorolás (setnng);7

az életkor mellett, a teljesítmények alapján, osztályon belül".
 homogén
 részcsoportokba sorolás (osztálybontás);
 az életkor mellett; a képességeC (gyakran az IQ) alapján
 osztályokba so-
 rolás (streaming);
 a problémás, tanulási és magatartási problémákkal küzdő (nemegyszer
 az osztályismétlő, "túlkoros") gyerekek egy osztályba sorolása.
 Egyik megoldást sem érdemes a pedagógiai közegtől függetlenül minősí-
 teni, mindegyik megoldás többféle következménnyel járhat. Például a telje-
 sítményekáTápj n ő tárgyak tanulására nívócsoportokba történő besorolás
 esetén az egyéni sajátosságokra tekintettel levő, differenciált
 oktatás nagyon
 jó eredményekhez és egészséges szociális klímához vezethet, ezzel
 szemben a
 hasonló teljesítményszint illúziójához tartósan ragaszkodó egységes
 oktatás a
 teljesítmények nagymértékű szóródását eredményezi, s komoly esély van a
 gyengék számára "szociális gettó", a jók esetében a felsőbbrendűség
 attitűdjé-
 nek kialakulására. Ugyancsak különböző pedagógiai hozama lesz a problémás
 tanulók egy osztályba sorolásának, ha csak kiemelni akarjuk őket a
 többi osz-
 tályból, hogy ne zavarjanak, vagy ha speciális problémáikhoz illő
 pedagógiai-
 pszichológiai támogató rendszerrel vesszük körül őket.
 Koedukáció az osztályban
 Jelenleg mi sem tűnik megszokottabbnak, mint hogy fiúk, lányok
 együtt ta-
 nulnak az oktatás minden szintjén, természetes a koedukáció.
 Mindenki ta-
 nulhat mindent, ennek nemhez való tartozás nem lehet akadálya.
 Holott a lá-
 nyok iskoláztatása 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
 oktatásba az
 1911-ből V érkezett még a múlt század végén, s Európa több országában,
 főleg
 Németországban, Franciaországban s hazánkban is jócskán elhúzódó vitákhoz
 vezetett.
 A 20. század elején a reformpedagógia képviselői a koedukált iskolai
 nevelést tartották
 természetesnek. Az Új Nevelés Ligájának 1921-ben megjelent alapelvei
 közül a hatodik: "Az
 Új Nevelés Ligája síkraszáll a nemek együttes neveléséért. A nemek
 sajátosságait kifejezve,
 az együttes nevelés alatt egymásra jótékonyan és kiegészítőleg hatnak a
 különböző nemű gye-
 rekekre." Figyelemre méltó a megfogalmazásban, hogy a nemek
 különbözőségét nem elmosni,
 hanem kiemelni kívánják az együttes nevelés által. Nagy László, a hazai
 reformpedagógia ki-
 emelkedő képviselője a magyar közoktatás reformja érdekében 1918-ban
 készített tervezeté-
 ben a koedukációt "megengedettnek" tartja az iskolákban. (Nagy L.,
 1918. 235.)

Az iskolák - elsősorban a gimnáziumok - zártságára, a tradíciók erejére mutat, hogy - a század első felében felerősödő feminista mozgalmak, az egy-

mást követő generációk nézeteit, életmódját alaposan átformáló szexuális forradalom ellenére is - csak lassan nyíltak meg Európában a közoktatás ka-

pui a két nem együttes nevelése előtt minden életkorban.

Magyarországon a kis települések elemi iskoláiban a koedukáció természetesen alakult, nagyobb településeken már gazdaságos volt a külön fiú- és

leányosztályok vagy külön fiú- és leányiskolák működtetése.

A század elején kibontakozó szakmai vitában a koedukáció gondolatának fenntartás nélküli htrcetoit s a mereven ellenállók mellett azok is jelentős

erőt kem-seltek....rkoedukaciobol biológiai, pszichológiai szempontök-

ra hivatkozva - a középfokú oktatást kihagyták volna.

Végeredményben ez a nézet győzött átmenetileg a gyakorlatban.

1895-ben született meg

a rendelet, hogy nők is tanulhatnak az egyetemek bölcsészeti és orvoskarán, valamint gyógy-

szerészeti tanfolyamain. Ennek feltétele a gimnáziumi érettségi volt, ez idáigazonban a lányok

számára ez a lehetőség nem volt adott. Ezért megnyitották az első

leánygimnáziumot (a mai

budapesti Veres Pálné Gimnázium első és ötödik évfolyamát leánygimnáziumi tantervvel), és

az első érettségi vizsgára már 1900-ban sor került. Abban az esetben, ha nem volt a közelben

leánygimnázium, akkor fiúgimnáziumba járhattak a lányok, de csak megfelelő rendszabályok

betartása esetén. Röviden: a lányok a tanárral mentek be az

osztályba, külön ültek, a tanárral

mentek ki, a szünetben az elkülönített leányváróban tartózkodtak. Ez egyébként a negyvenes

évek végéig így volt. (Mészáros, 1991. 51-53.)

A koedukáció a magyar oktatásügyben a hataas évek elején vált általánossá. A folyamatot felgyorsította a második világháborút követő rendszer-

váltás, a társadalmi demokrácia, az esélyegyenlőség, a nők

egyenjogúsága jel-

szavainak megfelelően.

De az átállás fenntartásokkal volt terhes. 1947-ben még komolyan mérlegelték W. Stern

álláspontját, aki szerint a két nem eltérő fejlődési tempója miatt a koedukáció legfeljebb a ki-

lencedik életévig ajánlott, az együttes nevelés az ifjúsági szervezetben inkább megoldható.

(Gönyei, 1947. 136.) A két nem eltérő fejlődési ütemének hangoztatása a 60-as évek végén

azonban már a konzervativizmus elítélendő ismérve volt. (Dobos, 1971. 8.) Egy 1967-ban zá-

ruló kutatás eredményeit összefoglaló munka így fogalmaz: "Most már túlhaladtunk azon,

hogy a fiúk és a lányok együttes nevelésének elvi helyességén vitatkozzunk." (Dobos, 1971.

52.) Az együttes nevelés mellett felhozott érvek: természetes, igazságos, gazdaságos, előnyös,

egészséges. Érdeemes felfigyelni arra, hogy az érvek között oktatási

nincs. Rendhagyónak tekinthető az a német (NDK-s) kutatási eredményeket ismertető írás 1963-ban, amely szerint a megtartó és a reprodukzív emlékezésre kedvezően hat az "erotikus érzékenységből eredő feszültség". (Tibor, 1963. 422.)

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

köz-

351
között beszéltek ki; a edző -usok felkészülnek...voltak. a két nemmel való együttes munkára, ráadásul megnőtt a képzés nélkül dolgozók száma; felgyorsult a pálya elnőiesedése; egyes pedagógusokról pedig kiderült, hogy erkölcsi erő 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 kapcsolatosan gondolni.) A külföldi

szaksajtóban ugyanakkor folyamatosan jelen van a koedukáció in

ököltsága
nák mzsgaI-ataéglcércoierez.ése...Részben a feministák szólnak a

lányok vé-

delmében, részben a fiúkat féltő kutatók adnak vészjeleket. Egyes kutatók szerint a formális egyenlőség mellett a jelenlegi

iskolában a lányok hátrányos helyzetben vannak.. Empirikus mlylatok azt mutatják,

hogy inkább a női, mint a férfi tanuló, élte során a

frutanolókról, észrevé-

te egy "Férfi és nőkkel való kapcsolatokról, akár dicsérik, akár elmarasztalják

ezért őket. Az értékesben különösen élesen válik szét...a két nemmel kapcsolatos

attitűd "a fiúk olyan tudnának teljesíteni, ha akarnának"; "a lányok, ha nem tudnak, csak a lányoké" A gyerekek úgy élik meg a közös

ciszfállyé etetögy a fiúk által acentrumon, a lányok inkább a peremre

szorulnak. Ez annak ellenére van így, hogy az osztály szociális klímájának meg-

teremtése a lányok érdeme, de az inkább fiútársaik számára kedvező. Németor-

szágban megjelentek már alternatív lányiskolák is, illetve vannak olyan próbál-

kozások, hogy a "fiús" tárgyakban a lányok foglalkoztatását külön szervezik. A

fiúkat féltő szerzők viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy a prepubertásig a

lányok minden tekintetben érettebbek, ezért kényszerülnek a fiúk - mintegy

kompenzálva - 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. (Horstkemper, 1989. 4-8.; Maeffert-Hoffmann, 1989. 16-17; Schnabel, 1989. 14; Ulich, 1991. 296.)

Olyan angliai kutatási eredmény is ismert, hogy egy tanévig tartó külön tanulás esetén mind a fiúk, mind a leányok oktatási eredménye drámaian megnövekedett. (Vajda, 1997. 54.)

A hazai szakirodalomban a koedukáció kérdése jelenleg nem tartozik a frekvenciát tartalmazó témák közé. Ezért is különös figyelemre méltó az oktatás szempontjából I3áthory Zoltán összegezése a nemek közötti teljesítmények alakulásáról, részben nemzetközi, részben hazai vizsgálatok alapján. Talán nem torzít az általánosítás, ha az ismertetett eredmények alapján megfogalmazzuk: a lányok általában jobbak a humán. és az esztétikai tárgyakban; a fiúk előnye természettudományokban és a matematikában jelentkezik, s ez a különbség az iskolarendszerben való előre haladással nő. A szerző a rész

352

eredmények ismeretében úgy látja, hogy az oktatás eredményeiben kimutatható nemi különbségek ellenére a tanulók közötti individuális különbségekre kell az oktatásban elsősorban tekintettel lenni. (Báthory, 1997. 77-83.)

A legtöbbször azt vizsgálták/vizsgálják, hogy az olvasókönyvek, a kötelező olvasmányok milyen nő-, illetve férfimodellre sugallnak, milyen üzenetük van a nemek közötti viszonyra vonatkozóan. (Chachasz-Lesznyák-Molnár, 1996; Haber-H. Sas, 1980.) Arról még inkább csak informálisan esik szó, hogy a tantestületek is koedukáltak, s hogy a másik nemhez tartozó vagy éppen a saját nemű tanárok iránti érzékenység - életkoruk, egyéni fejlettségi szintnek megfelelően - határozottan tapasztalható, s az oktatás szempontjából feltétlenül említésre méltó.

Mindennapos jelenség, hogy a gyerekek már az iskoláztatás kezdő szakaszában is el tudnak bűvölni 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, nemegyszer pályaválasztási tényezővé válik. Jól kell látni, a felfokozott érzelmek alapja csak részben a valóság, sokkal inkább az, amit a tanárról képzelnek. Talán nem túlzás azt mondani, hogy a rajongás tartalma, amit a

gyerekek a tanárba
"belelátanak" inkább jellemző a tanulókra, mint a tanárra.
A rajongásról - kellő tudatosság nélkül - könnyen hihetjük azt, hogy valós értékeinknek szól, és ettől meg lehet "részegegni". Ez vezethet átmenetileg hatékonyabb pedagógiai teljesítményekhez, de hosszú távon könnyen válhat a tanár teljesen kiszolgáltatottá, ha már nem tud körülrajongottság nélkül dolgozni, ha már hajszolja a korábban olyan inspiráló állapotot.
Mint ahogy a tanítványok iránti rajongás is meg tudja gyötörni a tanárokat. Érdekes, de talán nem véletlen, hogy ezekkel a jelenségekkel inkább a szépirodalom foglalkozik. (Lásd például: Szabó D., 1916; Szabó M., 1997; Komlós, 1975.)
A pedagógiai munkának ez a sajátossága nagy energiaforrás lehet az oktatásban, de nagyon sok veszélyforrást is jelenthet. Védelmet valamennyi érintettnek a pedagógus szakmai tudatossága és szakmai etikája jelent.
Az osztálylétszám és az oktatás eredményessége
A pedagógiai közvélemény eszébe jut, hogy az oktatás eredményességéhez szükséges az, hogy az oktatás optimálisnak tartott egyénre figyelő oktatás csak kis létszám esetén képzelhető el.
Az osztálylétszám tekintetében az életkori osztályokban és tömegoktatásban óndolkozó Comenius akar a 300-fős osztályokat is elképzelhetők tartotta, hiszen "úgy gonczoköcött, egy a pedagógusi sugárzásárai árkárfánytánuló részesülhet. (Comenius, 1959. 36.)
Gigantikus méretű - 400 fős - különböző életkorú tanulótömeg olvasásra, írásra, számolásra való együttes tanítását propagálta a 18. században egy mástól függetlenül a skót Andrew Bell és az angol Joseph Lancaster.
Az egy teremben összegyűjtött gyerekeket tudás szerint kisebb csoportokba osztották. A szóbeli magyarázatot minden csoportnak a tanító adta, a megértés ellenőrzése, a gyakorlás irányítása a monitorok, vagyis az idősebb, a tanulásban előrehaladottabb diákok dolga volt. (A részletekben volt a két rendszer között különbség, de a lényegben nem, ezért a kölcsönös tanítás módjának ezt a változatát általában Bell-Lancaster-módszernek nevezik.) Az eljárásnak Magyarországon is volt követője. 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 kisebb településeken a gyereklétszámot követve kialakultak az osztatlan és a részben osztott iskolák. Az osztatlan iskolákban együtt tanult vala-

mennyi tanuló, a különböző életkorú- gyerekekből álló osztályok ülték egy-
más mellette, s míg a tanító az egyik osztállyal foglalkozott, addig a
többi
osztály a tanító által számára meghatározott önálló feladaton
dolgozott. A
részben osztott iskolák esetén egynél több életkori osztály együttes
tanítására
került sor, az osztatlan iskolákhoz hasonló rendszerben.
Azokban az országokban (például Ausztria, Románia), amelyekre
jellemző a szétszórt te-
lepülésszerkezet (kis falvak, tanyavilág, hegyi települések), az
osztatlan és részben osztott is-
kolák működése ma is természetes. (Például az erdélyi Háromkúton jelenleg
osztatlan négy-
osztályos iskola működik. Az első osztályba három, a másodikba kettő, a
harmadikba öt, a
negyedik osztályba négy tanuló jár.) (Gergely, 1997/98.)
A hazai elemi iskolák többsége 1948 előtt részben osztott vagy
osztatlan volt. 1948 után
összevont osztályokból álló általános iskoláknak nevezték ezeket, s az
azóta kiadott vala-
mennyi tantervben külön óratervet közöltek számukra. (Mészáros, 1991.
26.) Az 1993. évi
LXXIX. többször módosított közoktatási törvény így fogalmaz: "összevont
osztályokat szer-
vezni az általános iskola 1-6. évfolyamán ... legfeljebb három
iskolai évfolyam tanulóival le-
het". (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 1571.) Az 1995/96-os
tanévben az általános
iskolák száma 3765 volt, ebből osztott 3184, részben osztott 205,
osztatlan 376 iskola volt.
A nagyobb településeken az osztálylétszámok magasak is lehetnek.
Szabó Magda
"Régimódi történet" című regényében Jablonczay Lenke tanítókisasszony az
1904/1905-ös
tanévben Debrecenben 104 első osztályos kisfiúval foglalkozott
hétköznap, vasárnap misére
kísérte őket.
A középiskolában a magas létszámot korlátozandó 1924-ben törvény írta elő,
hogy a lét-
számot 10 év alatt max. 40-re kell leszorítani. (Magyar Pedagógiai
Lexikon, 1933. 455.)
A századfordulótól jelen van az a gondolat, hogy az osztálylétszám nem
függetlén a gyerekek taníthatóságától, a pedagógiai céloktól, az oktatás
során
alkalmazott szervezési, módszertani koncepciótól.
Sickinger például mannheimi iskolarendszerében az átlagos tanulók
osz-
tálylétszámát 43 főben, a nehezebben haladókét 30-ban, az intenzív
fejlesz-
tésre szorulókat 18 főben határozta meg. (Sickinger, 1913. 92.)
A reformpedagógiai irányzatok a korabeli :gako- rlatához-
képest kis osztá-
lyokban gondolkodtak, mérték: uszen 7áfiáöcsCola
3S-4Ö, Montessori-Mária
2S-40, íéi: ér ei tersen 40 fős osztályai akkor alacsony létszámúaknak
számí-
tottak. De nem ez a lényeg, hanem sokkal inkább az, hogy az
osztálylétszám-

mok körülhatárolására a konkrét pedagógiai koncepcióval összhangban ké-
354
rült sor. Ma is érthető: a Waldorf-pedagógiában nagyon jelentős a
tanulás
teolyamatában együtt maradó gyerekek gazdag szociális
kapcsolatrend-
szere; a Montessori-pedagógiában a szabad egyéni munkát a relatíve
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
ideá-
lis, optimális osztálylétszám Menyugtato általános válasz erre
nyilván nem
születhszén az osztálylétszám önmagában nem .ítéllZe.t0 meg, haxxM-
mint ezt már az előzőekben jeleztük - csak azzal összhangban, hogy
milyenek
az oktatási célok, milyenek a gyerekek mi az oktatás tartalma,
milyen szerve-
si módok meck .allsáa-tö, auCene.: , Ctatas
tar
gyi feltételei.
Az azonban a kutatási eredmények összehasonlító elemzése alapján ki-
mondható,ogy az alacso ..
ktat,s er.dn,ye s ", (De ez nem automatikusan van így!)
Azt is kimutat-
ták, hogy az osztálylétszámok emelkedéséből adódó hátrányokat a pedagógu-
sok pluszerőfeszítésekkel próbálják meg kompenzálni. (de Corte, 1975.
225-
226.)
Nagy Sándor kutatásai szerint a 25-30 fő közötti osztálylétszám az,
amely mind pedagógiai, mind oktatás-gazdaságtani szempontból
elfogadható.
(Nagy S., 1976.)
A magyar iskolákban az osztálylétszámot elenle az 1993 évi
LXXIX.
többszörösen moositott közoktatási törvény határozza me szerint
az 1 6
Pvf;lvamn a"max létszám 2-. a 7-10. évf0Ivámón á" -13.
évf0lyamon
35 f0 Csoportbontás esetén a maximális létszám az osztály üzXInális
két-
számának 50-a lehet. (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 1570.)
Ez jelenleg oktatáspolitikai szempontból nagyon érzékeny kérdés,
hiszen
a gyerekszám csökkenése miatt gyakoriak az ennél alacsonyabb létszámú
osz-
tályokkal működő iskolák. Például az 1992/93-as tanévben az osztott
általá-
nos iskolában az országos átlag 21,9 fő, a részben osztott iskolákban
15,6 fő,
az osztatlan iskolákban 13,3 fő volt, s ez a létszám évről évre
csökken. (Műv.
és Közokt. Min. Statisztikai Tájékoztató, 1993. 21.) A sok vihart
kiváltó is-
kolabezárási döntések ezzel összefüggésben is értelmezhetők.
Az oktatás egyéb szervezeti keretei
Abból indultunk ki, hogy az osztály az iskolai oktatás alapvető,

rugalmas

szervezeti kerete. Azzal még adósak vagyunk, hogy jelezzük, mit jelent a rugalmasság.

355

Az oktatás eredményessége érdekében a hagyományos megoldás mellett egyre gyakrabban jelennek meg az osztályra épülő, de az osztálykereteket

időlegesen lazító, alternatív megoldások. A jelenleg leggyakoribbak:

Zsoltárbontás 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

tehetségfejlesztést, a felzárkóztatást egyaránt.

- törcsoportos oktatás párhuzamos osztályok tanulói céljára egyes tantárgyakban hasonló szímvonalú csoportok létrehozása az eredményesebb tanítási-

tanulási folyamat érdekében. A nyugat-európai gyakorlatban erre leggyakrabban

a célfeladatok tartott tantárgyakban (anyanyelv, matematika, idegen

nyelv) kerül sor, a többi tárgyat saját osztályukban tanulják a diákok.

Teamoktatás: két, esetleg több osztály számára közös tanítás (legtöbbször

tanári előadás, magyarázat, elbeszélés, bemutatás); az ennek nyomán kialakított

tanulási feladatlappal) a tanulók körében (legtöbbször feladatlappal) szem-

lélyre szóló tájékozódás; az elsajátítás tekintetében hasonló szinten. Levő, ha-

sonló problémákkal küzdő tanulókból csoportképzés, és ezt követően velük, nekik való oktatás. A mindenki számára közös tanítás az egyik szaktanár fel-

adata, ezen a jelenlevő osztályok szaktanárai is részt vesznek. A különböző

szintű csoportokkal való foglalkozásban mind a tanító, mind a jelenlevő tanár

részt vállalnak. Ez a megoldás feltételezi a párhuzamos osztályokban mű-

ködő tanárok intenzív, egymás kölcsönös szakmai elismerésen alapuló, munkamegosztásos együttműködését.

E megalapozottsága a komplex műveltségterületek oktatására vállalkozó iskolák számára. E tekintetben a párhuzamos

A tanulási feladatok megvalósítása érdekében az osztályok közötti, a tanulóknak

lehetőségét az oktatás keretein belül a projektoktatás adja meg, illetve ez teszi

szükségessé. A projektoktatás feltételezi, hogy a tanulók az általuk választott

komplex témát önállóan dolgozzák fel, és az eredményt az általuk meghatározott

keret köré számára mutatják be. A folyamatban nem direkt irányító, hanem

facilitátor és szupervizor. (Hunyady M. Nádasi, 1995. 30.)

A tanulókat feladat-szerveződése párhuzamos osztályok között éppúgy elkép-

zelhető, mint egy-egy tagozat vagy az iskola egészén belül. (Ebbe a

koncepcióba

természetesen az osztályon belüli szerveződés is belefér.)

A tanóradást temoJara tekintettel levő szervezeti megoldások

egy

tantárgyakban mind a györsített mgőidást, mind a pótlást lehetővé

teszik.

Ha egy tanuló például egy tárgyból lényegesen gyorsabban halad, mint

osz-

tálytársai, abban a tárgybán tanulhat más osztályban; ha egy

tanulónak pél-

dául valamelyik területtel nagy nehézségei vannak (osztályismétlés

helyett)

tanulhat a pótlás időszaka alatt tartósan ebből a tárgyból alacsonyabb

osz-

tályban.

356

E-s-z-ervezeti keretek a mai magyar iskolákban me nem

latszanak domi-

náns szerepet. A szakmai autonómia pedagógiai ehetőségeinek

kíhasználása

önliáriltövé teszi majd a nagyobb arányú változtatásokat ezen a

téren is.

Az osztályok mellett említett szervezeti keretekre természetesen

nem vo-

natkoztatható mindaz, ami az osztályról mint tartós, életkori

szerveződésről

elmondható. A vonatkoztatási korlátokat éppen e szervezeti keretek

részle-

gessége, időlegessége jelenti.

Az oktatás szervezeti formái

Az oktatás al...-re..nex."/ixjaQs4....rvezett

formapa a mat magyar is-

kolában a tanítási óra. A tanítási óra jelentősége kiemelkedő, hiszen egy

ta-

nuío Cötétzön,m nimálisan - csak a tankötelezettség idejét véve

alapul -

8600 tanítási órán vesz részt az 1993. évi LXXIX. többszörösen módosított

tirvény előírásai alapján.

A tanítási óra időtartama

Az iskolatörténeti kutatások alapján látható, hogy történetileg a mainál

hosz-

szabb tamtasi időszakokban gondolkodtak A masfeorá"kétörás

idotartamolt

voltakry általánosnak tekinthetők, déelőttre ésNdélutánra

szétoztva. (Mészá-

ros, 1982, 1988/a, 1988/b.)

A közlekedési viszonyok javulásával, az életmódbeli viszonyok változásá-

val külföldön megjelent az egyhuzamban való tanítás gondolata, azaz a

taní-

tási idő déelőttre koncentrállása, s ezzel együtt a tanórák időtartamának

sza-

bályozása.

1890-ben jelent meg Poroszországban..az a .rendelet, amely a

középisko-

lák számára SQ. p.s .t:txgrz.ras-.r..la, 14 1

p.."szin.ete,k:kel. A

növekvő óraszám miatt egy 1911-es rendelet lecsökkenti a tanítási órák

idejét

45 percre, és a szünetek idejét is szabályozza 10, 20 percben.

(Pedagógiai Le-

lexikon, 1933. 439.)

A reformpedagógia képviselői társadták a tanítási órát,

amint arra a gyermekidegen vonásaira.

Az egyes reformpedagógiai iskolákban az alapkonceptiónak

megfelelően különböző a

"tanítási órák", 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 percen 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

357

leggyakrabban 100 perces, amit 40 perces szünet követ. Látható,

minél nagyobb szerepe van

az önálló (egyéni és csoport-) tanulásnak, minél kevesebb pedagógus

érdekelte egy-egy oktatási

időszak megtervezésében, irányításában, annál szabadabban bántak az

oktatási idővel.

A hazai közoktatási gyakorlat a század elején - nagy viták után - a

porosz

kezefelmérítést vette át, és a 45 perces órák rendszere dominál még

ma is, bár

varianciák iskolák - főleg az oktatás alapozó szakaszában -, amelyek

rugalmas

időszervezésben dolgoznak.

Winkler Márta Kincskereső Iskolájában a tanítási órák hossza a gyerekek

mindenkori te-

herbírási függvénye, a Rogers Személyközpontú Iskolában az intenzív

foglalkozási blokk

8.30-tól 11 óráig tart; a Liurattino iskolában a fő oktatási blokkon

felül a foglalkozások 60-tól

120 percig tartanak a gyerekek teherbírási szerint; a szigetvári

2. Sz. Általános Iskolában a

rugalmas napi foglalkozási rend a gazdag tartalmú, változatos,

differenciált munkáinak fontos

feltétele. (Kereszty-T. Hajabács, 1995.)

A szaknapi rendszer belépésével a rugalmas időkezelés nehezebbé válik,

hiszen az órarendet egyeztetni kell. Nehezebbé, de nem

lehetetlenné. Ha az

oktatás hatékonysága szükségessé teszi, megoldható a duplaóra (például cso-

portmunka 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 ha-

talmát érintő, ugyanakkor a napi tevékenységrendszer

egyszerűsítő

(mert döntést nem kívánó) viselkedésmódok, rituálék alakultak ki.

Az egyik ezek közül a "szünet", amely ma sok iskolában éltetőben van.

Rugalmas időszervezés esetén - közös megegyezés alapján - elég lehet

vagy a

tanár, vagy a gyerekek jelzése.

Különleges rituálék kapcsolódhatnak az első órához: az egyházi iskolák-

ban az első órával kezdődik; az ötvenes években a napot friss,

jókedvű

közös énekkel kellett kezdeni; a mai iskolákban a (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), akinél az osztály megállapodása alapján a "varázstárgy" van (egy szép kavics stb.). Az egyes tanulók közléseihez 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 a, óra elején és végén történő felállás, aminek több funkcióit is szokás tulajdonítani. Részben

358

a tanár üdvözlését jelenti, részben az óra elkezdéséhez, illetve befejezéséhez szükséges összeszedettséget segítheti elő. Az óra alatti jelentkezés, a közlésnél

a felállás, a pedagógus megszólítási módjai stb. egyszerűsíthetők, egyértelmű-

síthetők az iskolai élethez való alkalmazkodási folyamatot.

Sok iskola a fent jelzett rituálékban ma már inkább merevséget, formali-

tást, elszürkítő jelleget érzékel, 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 legalkalmasabb;

a hasonló tartalmú, logikájú órák egymásutánja gátolja a feldolgozást, zavarja a felidézhetőséget, azaz felép a homogén gátlás;

a fizikai megterhelést kiváltó óra után nem célszerű finomabb mozgást igénylő foglalkozást betervezni;

az egyes tantárgyak óráinak arányos heti elosztása az érdeklődés fenn-tartásának, a folyamatos gyakorlásnak, a rendszeres ismétlésnek egyik felté-

tele. (Geréb, 1962. 84-92.)

Természetesen ezeknek a szempontoknak a figyelembevétele a napi is-

kolai gyakorlatban a szándék mellett még sok objektív és szubjektív helyi

feltételtől függ. Központilag a terhelhetőség felső határának jelzésére, az is-

kolai időlíeli túlfáradás elkerülése érdekében csak a maximális óraszám meghatározott. A jelenleg érvényes oktatási törvény szerint ez az 1-3.

évfolyamon

napi 4, a 4-6. évfolyamon heti átlagban 4,5, a 7-8. évfolyamon

napi 5, a 8-

10. évfolyamon heti átlagban 5,5, a 11. osztálytól kezdődően napi 6 óra.

(1993. évi LXXIX. többszörösen módosított törvény a közoktatásról, 1520.)
A tanítási órák rendszerét elutasító reformpedagógiai irányzatokban az órarend nem kérdés. Nem tartják pszichológiailag megalapozottnak azt az elképzelést, hogy a tanulók képesek negyvenöt percenként érdeklődést váltani, hogy képesek ennyi idő alatt a tanóránként változó témákba elmélyedni. A Montessori-pedagógiában 9-10 éves korig a szabad egyéni munka időtartamát a gyerek maga határozza meg. A Petersen-iskolákban mind az elvégzendő, mind a szabadon választott tevékenységekre a gyerekek tervezik meg a saját idejüket, heti tervezet készítenek. A Waldorf-iskolákban egy-egy komplex témát hosszabb időn át, epochálisan dolgoznak fel. A projektoktatás esetén - kapcsolódják bármelyik reformpedagógiai irányzathoz - az órarend szerinti tanítás-tanulás nem is értelmezhető. A magyar iskolai gyakorlatban az órarend... szerinti oktatás terjedt el, és domi, rá, ns ... a is "Az, utóbbi tíz évben - a reformpedagógia gyakorlatának
359
megismerése nyomán - nálunk is megjelent az epochális oktatás tantárgyakhoz pcs, -s " pToleksaltás sert... ismefetlen már. (Az epochális oktatásról:
Bentzien, 1960; Hunyady-M. Nádasi, 1995; Scherzer, 1967; Vekerdy, 1989. - A projektoktatásról: Bastian-Gudjons, 1988, 1990; Duncker-Götz, 1984; Hortobágyi, 1991; Hunyady-M. Nádasi, 1995; Michaelis, 1978; Puky, 1991.)
A tanítási órák pedagógiai rendszere
Az utóbbi negyedszázadban a hagyományos óracentrikus szemléletmód 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 óra 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 órától való kifutás" réme).
Témacentrikus gondolkodásmód esetén egy-egy témán, egy-egy tartalmi egységen belül lehet meghatározni az egyes órák funkcióját, az elérendő követelményeket, a feldolgozandó tartalmat, az alkalmazható szervezési módokat
." módszereket, tanári és tanári üTólxségécfiletetek. 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. (Vö.: XVI. fejezet.) S ezért kap egyre nagyobb fi-

gyelmet a téma sajátos tervezése az epochális és a projektoktatás keretein be-

lül is. (Hunyady-M. Nádasi, 1995.)

A tanítási óra menete

A tanítási óra menete sokféle lehet a körülményektől, a pedagógus hozzáértésétől függően, akár magának tartja fenn a tanóratervezés és irányítás jogát, akár azt is fontosnak tartja, hogy a gyerekek nagy szerepet kapjanak a tanítási-tanulási folyamat kialakításában.

A tanítási órák menete alapvetően azon múlik, hogyan vélekedünk a megismerési folyamatról, milyen pedagógiai eszköztárat tudunk mozgósítani-

360

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 látszik az a feltételezés, hogy az oktatás leg-

fontosabb szakaszai: a reggeli leckeellenőrzés, kikérdezés (amely sok esetben a kijelölt jó tanulók feladata volt), ezt követi a pedagógus részéről az új anyag bemutatása, magyarázata, s

ezután kerül 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 elképzelés született, összefüggésben

azzal, hogy a (gyermeki) megismerésre vonatkozóan melyik szerző milyen ismeretelméleti

és/vagy pszichológiai álláspontot fogadott el (2. táblázat).

XI/1. táblázat. Az oktatás menete Herbart és követői szerírt (Maskus, 1976. 118 nyomán)

Herbart Ziller Rein

1. Analízis: a korábbi ismerek-1. Előkészítés

tek megerősítése

1. Világosság: nyugvó elmé- 2. Szintézis: az új bemutatása 3. Bemutatás lyedés, az új megragadása

2. Asszociáció: haladó elmé- 3. Asszociáció 3. Összekapcsolás lyedés, az új korábbiakhoz

való kapcsolása

3. Rendszer: nyugvó eszmél- 4. Rendszer 4. Összefoglalás kedés, behelyezés általános

összefüggésekbe

4. Módszer: haladó eszmél- 5. Módszer 5. Alkalmazás kedés, az új ismeret alkalma-

zása

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 a motivációt tekintettük az oktatás menetében megvalósítandó didaktikai feladatoknak.

Az óratípusok közül a vegyes típusú óra valamennyi didaktikai feladatot tartalmazta, s egyre inkább megmerevedő sablon szerint zajlott le, az új ismeretfeldolgozó, a gyakorló, a rendszerező, az ellenőrző óra egy-egy didaktikai feladatra való koncentrációt feltételezett. (Nagy S., 1965. 110-129, 156-176.)

361

XI/2. táblázat. Az oktatás menete néhány későbbi, jelentős szerző szerint (Maskus, 1976. 120 nyomán)

Dör/ feld Willmann Lay Meumann Kerschensteiner Stöcker

1. Szemlélet 1. Érzéki meg- 1. Benyomás 1. Orientálás 1. A nehézség 1. A probléma

ragadás elemzése foka

(empirikus

mozzanat)

2. Gondol- 2. Megértés 2. Szellemi 2. Passzív fel- 2. A megoldás- 2. A megoldás

kodás (racionális feldolgozás vétel sal kapcsolatos foka: gondol- mozzanat) feltevés kodási tev-

keuység

3. Alkalmaz- 3. Rögzítés 3. Kifejezés 3. Aktív fel- 3. A feltevés 3. Az ered-

kodás (technikai vétel felülvizsgálata mény foka:

mozzanat) belátás, sza-

bály, törvény

4. Megerősí- 4. A megoldás 4. Az alkal-

tés és tovább- bizonyítása mazás foka:

fejlesztés gyakorlás, al-

kalmazás, át-

vitel.

A tanítási órák (elsősorban a vegyes típusú óra) merev struktúrájának oldalasára otékony hatással volt az 1960-ban kirobbant ún.

Moszkalenko-vita,

amely, ha elölgadható megoldást nem is kínált, de katalizálta azt a folyama-

tot, amely a didaktikai feladatok tekintetében is rugalmas

órafeldolgozás felé

mozdított el a hazai didaktikai gondolkodást és gyakorlatot.

(Moszkalenko,

1961. -... . .

Az óratípusok helyett megjelent a szakirodalomban az óramodell fogal-

ma, amelynek: az a lényege.....hcagy. az órák menetének a

megtervezésekor az

ismert didaktikai feladatok mellett jelentősnek kell. tekinteni, hogy az óra

milyen sajátos szérépét játszik a tanítási-tanulási folyamatban, hogy milyenek

az adott osztály., sajátosságai,, hogy milyen tanítási-tanulási

eszközrendszer 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 irányzatok tanulással kapcsolatos álláspontjának alapként való elfogadása

már gyakorlat, amikor az egyes tantárgy-pedagógiákon belül párhuzamos né-

zetrendszerek élnek elfogadottan egymás mellett, nem nagyon

indokolt még

óramodell adása sem.

362

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 megértéssel, az elsajátítással, az

alkotóképességgel kapcsolatos mögöttes nézetektől függően változhat; az egyes didaktikai feladatokra vonatkozó ismereteink,

feltételezéseink is vál-

tozhatnak, bővíhetnek; a tanítási-tanulási folyamat új elemei jelenhetnek

meg.

Ebben a helyzetben természetesen megnő a tudatosság szerepe a tanítási

óra tervezésében, irányításában, és ezekkel együtt növekszik a pedagógus sze-

mélyes felelőssége a tanítási óra menetére vonatkozó döntéseivel kapcsolatosan.

Az oktatás más szervezeti formái

Az oktatás alapvető szervezeti formája - mint ezt már többször említettük - 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

melelenni, a változó időtartamú tanítási alkalmak is

Természetesen gazdag tevékenységrepertoárt biztosító, tehát sokirányú fejlesztést szorgalmazó iskolában egyre nagyobb szerepet kapnak a tanítási

órától időtartamban, strukturáltságban eltérő, de lényegében tanítási órákat helyettesítő szervezeti formák is, mint a tanulmánykalandok... a

múzeumi,

könyvtári foglalkozás, erdei iskolában eltöltött időszakok. Ezenkívül ter-

mészetesen nagy jelentőségűek a tanítási órán kívüli szervezeti formák, mint a

hagyományos vagy éppen megújuló vagy esetleg eltűnő házi feladat (vö.: IX.

fejezet), a korrekció és a tehetséggondozás különböző szervezeti formái (vö.:

XV. fejezet).

Összefoglalás

A mai hazai iskolarendszerben az oktatás domináns szervezeti kerete az osz-

tály, domináns szervezeti formája a tanítási óra.

A közoktatásban több száz év alatt fejlődött ki a mai gyakorlat egy meg-

határozott, elsősorban a tömegoktatásra (vagy legalábbis az egységes oktatásra) koncentrálnak a pedagógiai kultúra szolgálatában. Az utóbbi időszakban az egyén fejlődési-fejlesztési szempontjait egyre inkább fontosnak tartó gondolatrendszerben mind az oktatás szervezeti keretei, mind szervezeti formái tekintetében sok változás történt, s további változások biztosra vehetők.

363
Irodalom

BÁBOSIK ISTVÁN (1993): A szociometriai módszer. In: Falus Iván (szerk.):

Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest, 212-234.

BÁBOSIK ISTVÁN-M. NÁDASI MÁRIA (1975): Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Budapest.

BASTIAN, J.-GUDJONS, H. (Hrsg.) (1988): Das Projektbuch.

Bergman-Helbig Verlag, Hamburg.

BASTIAN, J.-GUDJONS, H. (Hrsg.) (1990): Das Projektbuch 2.

Bergman-

Helbig Verlag, Hamburg.

BÁTHORY ZOLTÁN (1997): Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Okker Kiadó, Budapest.

BÁTHORY ZOLTÁN-FALUS IVÁN (szerk.) (1997): Pedagógiai Lexikon.

Keraban

Kiadó, Budapest.

BENTZIEN, K. (1960): Der Epochenunterricht. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

BUZÁS LÁSZLÓ (1974, 1980): A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Budapest.

CZACHESZ ERZSÉBET-LESZNYÁK MÁRTA-MOLNÁR EDIT K. (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban és a tankönyvekben. Educatio, 3.

COULIRNIUS, J. A. (1959): Analytische Didaktik und andere Pädagogische

Schriften In: Alt, R. (Hrsg.): Erziehung und Gesellschaft.

Materialien zur

Geschichte der Erziehung. Berlin.

DE CORTE, E. u. a. (1975): Grundlagen didaktischen Handelns.

Beltz Verlag,

Weinheim und Basel.

DOBOŠ LÁSZLÓ (1971): Koedukáció és közvélemény. Tankönyvkiadó, Budapest.

DUNCKER, L.-GÖTZ, B. (1984): Projektunterricht als Beitrag zur inneren

Schulreform. Armin Vaas Verlag, Langenau-Ulm.

1993. évi LXXIX. többszörösen módosított törvény a közoktatásról.

GERÉB GYÖRGY (1962): Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest.

GERGELY KATALIN (1997/98): Iskola Háromkúton. Oktatáseleméleti szeminá-

riumi dolgozat, őszi félév, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.

GÖNYÖFT ANTAL (1947): Fiúk és lányok. In: Baranyai Erzsébet és mások: Taní-

tás és értelmi fejlődés. (A Köznevelés könyvtára 3.) Budapest.

GRAUUIAN, C. F. (1974): Die Klasse als Gruppe. In: Weinert, F. E. u. a.

(Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Fischer Taschenbuch Verlag.

HÁBER JUDIT-H. SAS JUDIT (1980): Tankönyvszagú világ. Akadémiai Kiadó, Budapest.

HORSTKEMPER, M. (1989): Jungen und Mädchen in der Schule.

Hamburg
macht Schule, V.
HORTOBÁGYI KATALIN (1991): Projekt kézikönyv. OKI, Budapest.
365
HUNYADY GYÖRGYNÉ (1975): A tanulmányi teljesítmény és az informális
szerkezet összefüggésének vizsgálata informális csoportokban.
Pszichológiai Tanulmányok XIV. Akadémiai Kiadó, Budapest.
HUNYADY GYÖRGYNÉ (1977): Kollektivitás az iskolai osztályokban.
Akadémiai
Kiadó, Budapest.
HUNYADY GYÖRGYNÉ-M. NÁDASI MÁRIA (1995): A nevelés-oktatás tervezése.
BTF, Budapest.
IMRE SÁNDOR (1928): Neveléstan. OPKM, hasonmás kiadvány.
KERESZTY ZSUZSA-T. HAJAÁCS ILONA (szerk.) (1995): Több út.
IFA-MKM-
BTF, Budapest.
KOMLÓS ALADÁR (1975): Néró és a VII/a. Szépirodalmi Könyvkiadó, Buda-
pest.
KÓSA NÉ ORMAI VERA (1998): A mi iskolánk. OKI, Budapest.
MAEFFERT-HOFFMANN, V. (1989): Die Koedukation ist ins Gerede
gekommen. Hamburg macht Schule, V.
Magyar Pedagógiai Lexikon (1933) Révai Irodalmi Intézet, Budapest.
MASKUS, R. (1976): Unterricht als Prozess. Klinkhardt Verlag,
Bad Heilbrunn.
MÉREI FERENC (1971): Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi
Kiadó, Budapest.
MÉSZÁROS ISTVÁN (1982): Mióta van iskola? Móra Könyvkiadó, Budapest.
MÉSZÁROS ISTVÁN (1988/a): Középszintű iskoláink kronológiája és topográ-
fiája. 996-1948. Akadémiai Kiadó, Budapest.
MÉSZÁROS ISTVÁN (1988/b): Oskolák és iskolák. Tankönyvkiadó, Budapest.
MÉSZÁROS ISTVÁN (1991): Magyar iskolatípusok 996-1990. OPI,
Budapest.
MÉSZÁROS ISTVÁN-PFISTER EVA (1997): Osztályrendszer. In: Báthory
Zoltán-
Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. III. kötet. Keraban
Kiadó, Budapest. 88.
MICHAELI, H.-J. (1978): Projektorientierter Unterricht. -
Möglichkeit zur
Offnung der Schule. Westerman Pädagogische Beiträge, 4.
MKM Statisztikai Tájékoztató: Alapfokú oktatás 1992/1993, Budapest,
1993.
MOSZKAI ENKŐ, K. (1961): Milyen legyen a tanítási óra szerkezete?
In: Fara-
gó László (szerk.): Az iskolareform és az oktatási folyamat
korszerűsíté-
sének problémái. MSZB-PTI.
NAGY LÁSZLÓ (1918): A magyar közoktatás reformja. In: Nagy László
váloga-
tott pedagógiai művei. Szerk. és bev. tanulmányt írta: Nagy Sándor.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.
NAGY SÁNDOR (1965): Didaktika. Tankönyvkiadó, Budapest.
NAGY SÁNDOR (1976): Az optimális osztálylétszám az általános iskolában.
Pedagógiai Szemle, 10.
NAGY SÁNDOR (1986): Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bu-
dapest.
366

NAHI.IK ZOLTÁN (1986): A kölcsönös tanítás módja népoktatásunk történetében. OPKM, Budapest.

PETRUSEK, M. (1972): Szociometria. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

PUKY ISTVÁNNÉ (1991): Projektek a gyakorlatban. Témahetek a budapesti Ferihegyi Úti Általános Iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 7-8.

Ratio Educationis az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása (1981). Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István. Akadémiai Kiadó, Budapest.

SCI-IERZER, J. (1967): Theorie und Praxis des Epochalunterrichtes. Österreichischer Bundesverlag, Wien und München.

SCF-INATEL, E. (1989): Initiative "Freie feministische Mädchen Schule". Hamburg macht Schule, V.

SICKINGER, A. (1913): Über naturgemäße Organisation des großstädtischen Volksschulwesens im allgemeinen und über das Mannheimer Volksschulsystem im besonderen. Frankfurt, 3-10.

SZAIÓ DEZSŐ (1916): Tanárok. In: Szabó Dezső: A kötél legendája. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1979.

SZAIÓ ILDIKÓ-SZEKSZÁRDI FERENCNÉ (szerk.) (1992): Az osztálytükörtől a falfirkákig. (Altern füzetek 4.) IF Alapítvány.

SZABÓ LÁSZLÓ TANTÁRS (1988): A "rejtett tanterv". Magvető Kiadó, Budapest.

SZAIÓ MAGDA (1997): Régimódi történet. Móra Könyvkiadó, Budapest.

THUN ÉVA (1966): "Hagyományos" pedagógia - feminista pedagógia. Educatio, 3.

TIBOR ISTVÁN (1963): A megtartó emlékezés növekedése a koedukált osztályokban. Köznevelés, 13-14.

ULCH, K. (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K.-Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

VAJDA ZSUZSANNA (1997): Nebulók és nagydiákok a gimnáziumban. Új Pedagógiai Szemle, 1.

VASTAGH ZOLTÁN (1980): Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Budapest.

WEISS, C. (1974): Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.

367

XII. fejezet

Az oktatás szervezési módjai és munkaformái

M. NÁDASI MÁRIA

A fejezet témakörei

A szervezési mód és a munkaforma értelmezése

A frontális munka jellemzése

Az egyéni munka lényege és változatai

A párban folyó tanulás a gyakorlatban

A csoportmunka sajátosságai

A szervezési módok szimultán alkalmazásáról

A szervezési mód és munkaforma értelmezése

A következőkben a frontális munkát, az egyéni munkát, a párban folyó tanu-

lást és a csoportmunkát az oktatás szervezésében megkülönböztetjük.

A frontális munka

nevezni. Ennek előzetes tisztázása azért szükséges, mert mind

nemzetközi, mind a hazai szóhasználat többféle.

A nemzetközi szakirodalom vagy a szociális forma, vagy a módszer elne-

vezést használja. Azok a szerzők, akik a szociális forma

elnevezéssel élnek, a

kifejezéssel csak egy - a társas kapcsolatrendszerben jelentkező

-t, bár lényeg-

esen különbséget emelnek ki. Azok a szerzők, akik a módszerek közé

szorítják

szorítják meg a problémát, nincsenek tekintettel arra, hogy a

frontális, az

egyéni, a párban folyó tanulás és a csoportmunka alkalmazása maga is

meg-

határozó tényezőnek tekinthető a módszerek kiválasztásakor, illetve hogy

ugyanannak a módszernek különböző variánsai, sajátos kombinációi fordul-

nak elő a szervezési módokban.

A hazai szóhasználatban olykor a szervezeti forma elnevezés is

előfordul,

de ez a kifejezés az oktatáselméletben már foglalt az oktatás

időfelosztásának

számára.

Ezért a továbbiakban a szervezési mód elnevezéssel a pedagógus tevé-

kenysége felől, a munkaforma megjelöléssel a tanuló felől utalunk a

közös,

lényegi sajátosságokra.

A frontális munka

A frontális munka lényege

A frontális munka olyan szervezési mód, amelyben az együtt

tanuló/tanított

gyerekek, ifjak tanulási tevékenysége párhuzamosan, egy időben,

gyakran azo-

nos ütemben folyik a közös oktatási célok érdekében.

E szervezési mód a gyerekek, ifjak egységes oktatását teszi lehetővé;

va-

lamennyiük számára biztosítja a tanulás folyamatát,

de a tanulás folyamatában

frontális oktatásban ugyanis csak azok a tanulók vesznek részt,

akik tudnak és

akarnak az oktatásban részt venni.

vagy a frontális munkában különböző lehet a tanulók érdekeltsége; eltérő

lehet a tanulási folyamatban való részvételük intenzitása; s mindebből

követ-

kezően nagyon különbözőek lehetnek/lesznek tanulási teljesítményeik is.

A frontális munka leghalmozottabb formája a frontális munka

frontális munka

folyik akkor is, ha több osztály számára szervezünk együttes oktatást

(team-

369

oktatás), ha több osztály tanulóiból alakítunk (nívó) csoportot, ha az

osztály

néhány tanulóval foglalkozunk. A frontális munkát leggyakrabban a

tanítási

órán alkalmazzák, de gyakorlatilag az oktatás bármely, a tanítási órát "ki-váltó" vagy tanítási órán kívüli szervezeti formájában helye lehet. (Meyer, 1988. 182-235; M. Nádas, 1986.)

A frontális munka megjelenése a nevelés történetében

Az együttes tanítás gondolata már a 17. században megfogalmazódott

Come-niüsnaIr de sz-orgalmazasa a 18. század végén - Ignaz Felbiger apát nevéhez

Tcápcsolódik, aki az akkor P-oroszors.zághoz...tartozó sziléziái Sagan városában dolgozta ki, vezette be ún. sagan-i vagy normarendszerét. A no-rma-rendszer alapelvei: az együttes tanítás elve, az együttes olvasás e ve, a tanítói kérdz s e vel, a IC-ézcöbtűzés és a táblázatba foglalás elve. (Mészáros, 1984. 75-82.)

Áz öt elv közül a legnagyobb hatása az együttes tanítás elvének volt, amelynek lényege, hogy a tanító az együtt tanított gyerekekkel egyszerre foglalkozik. "Ugyanazon osztály tagjainak ugyanazt kell látniok, gondolniok, hallaniok, tenniök" - írta Felbiger. (Idézi Mészáros, 1984. 78.)

Az együttes tanítás, jelenlegi nevén a frontális munka gyorsan elterjedt, meggyökeresedett, 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 e-d-óust a tu-....

dás forrásának, szükség esetén a külső fegyveem biztosítak tekintették, s amikor a gyerekek aktivitása a közvetített ismeretek befogadására, külső szabályok betartására, az engedelmességre irányult.

Ebben az értelemezésben a frontális munka központja tartalmilag is, formálisan is a pedagógus. Ő közöl, kérdez, mutat be, adja a feladatot, értékeli, engedélyezi a gyerekeknek a közlést, 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 osztálytermi beendezés, amelyben a rögzített, párhuzamosan ülő tanítók 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 tanár "hullámhosszát vevő" tanulók érnek el jobb tanulmányi eredményeket, hogy közöttük versenyhelyzet alakul ki, s hogy a tanárral együtt haladni nem tudó vagy nem akaró nagyszámú gyerek, ifjú minden szempontból leszakad.

De ebben a megoldásban az is természetes, hogy mindezért jórészt a tanulók tehetők felelőssé, hiszen a pedagógus tanított. érthető, hogy az igyemegjelenő frontálismunkát az egyének különbözőségét hangsúlyozó, az egyének kibontakozását szorgalmazó, a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok többsége elvetette. Ugyancsak a frontális munka egyédei-ellen foglalták 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. A frontális munka a maga eredményeivel, eredménytelenségeivel, és az oktatás leggyakrabban alkalmazott szervezési módja lett, maradt több mint kétszáz éven keresztül. Ez a következő, különböző forrású okok miatt alakult így: ez a szervezési mód teszi lehetővé a leors-abb, tan-í-tást, "Mígy lehet "az anyagot elvégezni"; a tömegoktatás a frontális munkával a le olcsóbb na osztálylétszám esetében nem is le etnálni; soetben 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 várhatóan követhető mintáik. A jelenleg is dominánsnak tekinthető frontális munka azonban fontos sajátosságaibari már másmilyen, mint az eredeti változat, hosszú évtizedek alatt együtt módosult taasztalatamkkal, pedagógiai, pszichológiai ismerete-inkkel, alkalmazkodott a változó társadalmi viszonyokhoz, iskolával kapcsolatos elvárásokhoz. Ma már nem kétséges, hogy az együtt tanított gyerekek mind a tanulás szempontjából fontos képességeikben, mind tudásszintjükben egy-egy tanulási-tanítási szituációban meglehetősen eltérőek. Ezért a pedagógus által direkt ócsz irányított zárt oltat koru, menyei, kozott az egységes..tanulássze-rve zésnek a gyakorlatb a lenagyobb hatékonysága az aktuálisan homogén tanulócsoportokban lehet. Pe a Íölyan osztályokban, amelyeket átmenetileg megközelítően azonos szintre hoztunk, fejlesztettünk, vagy amelyekben a konkrét tananyaggal kapcsolatbati teljes ismeretlenség uralkodik, ugyanakkor általános az adott tanulási folyamattal kapcsolatos motiváltság. De természetesen indokolhatóan alkalmazható a frontális munka akkor is, ha az oktatás nem egyforma követelményekre orientált, hanem "csak" arra

kívánunk lehetőséget adni, hogy a tanulók belegondoljanak egy adott prob-
371

lémába; vagy ha annál, hogy mit értenek meg külön-külön, lényegesebbek azok a közös élmények, amelyeket együtt élnek át az oktatás folyamatában. De ma már nemcsak azt tudjuk biztosan, hogy a gyerekek, ifjak a tanítha-

tóság szempontjából különbözők, hanem azt is, hogy a befogadás mellett az oktatásban való együttműködésre, sőt, önálló tevékenységre minden életkorban alkalmasak, bár eltérő módon és mértékben.

A nyílt oktatás szellemében működő vagy a nyílt oktatás elemeit érvényre juttató oktatásban az ebből adódó következtetések a frontális munkára vonatkozóan is kiterjeszthetők.

Miben jelentkezik ez? A tanulók is részt vesznek (vehetnek) az együttes

tanítási-tanulási folyamat tervezésében, kialakításában; a kommunikációs rendszerben természetessé válhat. a. kölnis, sé, nemcsak, a tanárral, hanem a

társakkal is; a közös gondolkodás nem az egyformán gondolkodást jelenti,

hanem a gondolatcserét beszélgetésben, vitában, közös tevékenységben.

De mindez nem változtat azon az alaphelyzeten, amelynek lényege az egységesség. A szándékolt egység eredménye pedig a spontán differenciá-

lódás... a helybe aciugró tanu ói teljesítmények éppen úgy beleférnek, mint a

Iémaradás, a végérvényes leszakadás.

A frontális munka hatása a résztvevőkre

A tanulók szeretik a frontális munkát, főleg társas-jellege miatt", A szakiroda-

lom két érdekes jelenségre is felhívja a figyelmet ehhez kapcsolódóan.

Jürgen Zinnecker szerint a frontális munka során "kettős színpad" alakul

ki. Az elülső színpadon latszodnak a fő események, az a a tanár "tanít, a vele

együtt...-gcdolke:, e : "ig, jelentkeznak, válaszolnak, gondol-

kodnak; az oktatást követni ném tudó, Tnem akaró gyerekek - sokszor a tanár

figyelmére sem méltatott vagy csak szóvá nem tett - hátsó színpadon végzik

", ínellt.v.ke.tt.t",, azaz leveleznék, álmodoznak, leckét írnak, szundi-

kálnak stb. Amint valamilyen me é tevényesség-áz éülső színpadra kerül, mert a tanár reagál rá, megszakítja miatta a tanítási-tanulási

folyamatot, a

helyzet kimenetele többesélyessé válik, akkor az egész osztály felvillanyozó-

dik, mindenki számára érdekes lesz, ami történik, hirtelen érdekes lesz ott

lenni. (Zinnecker, 1978. 29-121.)

mellektevekenyseeC oCazsl.. nyilatkozó tanulók véleményéből kitűnik,

hogy azokat több körülmény is előidézheti a frontális munkában: unalom, ehézsé a tana-xMl,, a melléktevékenység végzésében talált öröm; náí-

Iran PLLtIsz,Ctc kifejezése, a kielégítetlen alapszükségletek, "valamivel el kell

verni az időt" stb. (Császár, 1996/97; Czabai, 1996/97; Meyer, 1988. 66-72;

Szabó J., 1996/97.) Ugyanakkor azt is megállapították, hogy bár a

frontális

munka valóban nagyon alkalmas (a lemaradás, a kívülmaradás lehetősége

mi-

372

att) a melléktevége

kiterjécését tekintve nagy

egységes oktatási folyamatban,, a

frontális..munka..intellektuálisan sokirányúan

"etes-z ő Téhet, iszentariáronkívül egymástól is sok

mindent (tényeket,

megközelítésmódokat stb.), sokféléit tanulhatnak. A társak előtt zajló

meg-

nyilatkozások, értékelések, konfliktusok, kommunikációs megnyilvánulások

stb. (összefoglalóan közvetlen és közvetett nevelő hatások) szintén

sokat

mondóak lehetnének mindenki számára, de itt is érvényes az az

oktatással

kapcsolatos megállapítás, hogy az események, történések annak

tanulságosak,

aki arra éppen fogékony. S ráadásul az, hogy a látottakat,

hallottakat, átélte-

ket, továbbgondoltakat valaki hogyan dolgozza fel, már egyéni

életút, érzé-

kenység s intellektuális színvonal kérdése.

Érdekes feltételezést fogalmazott meg a frontális munkában érvényesülő

hatásrendszerrel

kapcsolatban Jakob Kounin, amikor 1970-es kutatásának eredményeként

leírja a hullámeffek-

tust. Eszerint a frontális munka történései úgy fejtenék ki hatásukat

a gyerekekre, mint ahogy

a vízbe dobott kavics hatása a víz tükrén megfigyelhető. S bár a későbbi

kutatások ezt a felté-

telezést nem erősítették meg, az olykor jól körülhatárolhatóan tetten

érhető jelenség titka to-

vábbi kutatásokat inspirált (Heckhausen, 1974), s bizonyára fog még

inspirálni.

A közvélemény szerint a frontális munka a pedagógus számára vala-

mennyi szervezési mód közül a leégkönnyebb, a "legkényelmesebb", különösen

a zart oktats korulmenyei között, amikor ő ha tározza me"

tananyagot, a

tananyag-feldolgozás útját, módját. De mit is csmal?RValóban könnyű

lolga

váriI

A saját dagög.iai..kancepció.jáxak. megfelelő oktatási. menetbe

akarja be-

vonni ayerekeket, ezért: me, gpróbala határok köze szorítani az

együtt tanított

dioTc tevékenységvagyaton-dolkoását, kepezeletet, figyelmét;

irányított

"olCtatási" beszélgetéseket folytat-légtöliFís ör - errévállalkozó

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, eszközzel

próbálja biz-

tosítani 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, hisz. ea
egyszerre kman figyelemkoncentrációt és nagyfokú figyelemmegosztást
Cü-

l y g gy ; gy

Q.eIe tevéken sé területen s ráadásul neme szer harcba kisebb-na
jobb

feelmez c;arozaskba keveredik az együtt haladni nem tudó,
nem aka-

ró gyerekekkel, amimindennél fárasztóbb.

A nyílt oktatás megoldásai irányában nyitott kollégák számára sem ki-
sebb feladat a frontális munka irányítása, de azáltal, hogy
számíthatnak a

gyerekek együttműködő támogatására esetleg a tananyag meghatározásában,
ésétleg az oktatás menétének, módjának kialakításában, erőiket érdemi fel-
373

kialakulására, megjelenési formáit, intenzitását,
sok függ a tanár hozzáértésétől.

adatokra koncentrálhatják, nem kell terméketlen hadakozásokkal
foglalkoz-

niuk.

A frontális munka tehát egyáltalán nem "kényelmes" a pedagógus számá-
ra, ha szakmailag igényes. A félreértés abból adódik, hogy a frontális
munka-

"szervezés bírja el" a legtöbb szakszerűtlenséget, a legtöbb pót-
és látszattervé-

kenységet, s minden kétszáz év alatt történt változás ellenére ez a
szervezési

hmód alkalmas a leginkább arra, hogy a felelősséget a tanulókra, a
körülmé-

nyekre hárítsuk, akár indokolt ez, akár nem.

Az egyéni munka

Az egyéni munka lényege és változatai

Az egyéni munka során az egyes gyerekek önállóan megoldandó egyéni
felada-

tokat kapnak. Az egyéni munka célja lehet új ismeret szerzése, a
korábban ta-

nultak alkalmazása, rögzítése, rendszerezése, értékelése.

Az egyéni munka yakor.i..változata az ún. egyedül végzett munka.

Ebben

az esetben az egyéni munka tartalma, tehát az öná öan elvégzendő
feladat

úgy kerül meghatározásra, hogy nem vagyunk tekintettel a tanulók
feladat-

megoldáshoz szükséges megalapozó tudására, az önálló feladatmegoldáshoz
szükséges tanulási sajátosságok szintjére; s nem vagyunk tekintettel
arra sem,

hogy tartalmaz-e az egyéni 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

folyairiában, a gyerekek - akár egy osztály valamennyi tanulója -
egymástól

uggetlenül ugyanazon feladaton dolgoznak. wSzélsőségesen

fogalmazva: ez

az a helyzet, amikor egyesek még csak az instrukciót próbálják
értelmezni,

rriíg rriások már el is készültek.- jól, rosszul - a

feladatmegoldással.

Az egyedül végzett munka hatékonysága fokozható, ha az egyéni munka időszakában a nehezségekkel küzdő tanulók számára vagy legalább egy részüknek sikerül egyénre szabott segítséget nyújtani.

Az egyéni munkának ez a változata tehát csak azoknak a tanulónak biztosítja az elsajátítás lehetőségét és feltételeit, akikhez a feladat éppen szól,

vagy akik olyan segítséget kapnak, hogy valóban tovább tudjanak lépni. Szórt

lyes-ítm- é-nyüerekcsoort eseten azonban világosan kell látni, hogy a tanulókegy részének az e,yedul végzett munka csak a tanulás lehetoseeit

ráláa fel, feltételeit nem biztosítja. Talán nem túlzás azt állítani, hogy az egyéni munkának ez a Ttvaltozátáinkább a tanulók pillanatnyi tudásáról,

374 szintjéről való tájékozódásra (leginkább diagnosztikus értékelésre) lenne inkább alkalmas, mintsem fejlesztésre. -- ..

Az egyéni munka másik, (még mindig) gyakori módja rétegmunka. Ennek lényege, hogy a tanuló "képességei" alapján az osztályt csoportokra

osztják általában padosoronként külön is ültetik, sokszor színvonalukat, gyorsaságukat kifejező nevet is adnak nekik, mint például csigák, sólymok), s en-

nek. megfelelően kapnak az egyes rétegek nehéz, közepes vagy könnyű, egyé-

nileg megoldando feladatöt. Ezzel a megoldással több probléma is van. Első rögtön a gy.rekek besorolása. A besorolás alapja a tanulók képességeiről való feltételezés, ami azon-

ebben az esetben nem más, mint a tanulók szorgalmáról, teherbíró képességéről, átlagos teljesítményszintjéről való benyomás alapján kialakult kép, s

több köze van..a tanulókról kialakult.előfeltevéseinkhea, mint a valódi gyermekismerethez A másik probléma a vélt képességszint és a feladatok összeil-

lesztése, hiszen például a "közepes képességűeknek közepes feladat" szituációja

alig értelmezhető. A harmadik probléma, hogy a feladatokkal való alkalmaz-

kodás a szinten maradat tnény.ei, Nem melékes probléma az sem, hogy

á rétegmunkat a.yerekek nagyon gyakran skatulyázásként élik meg. Rétegmuncá esetén tehát az egyéni feladat és a tanulók összeillése meg-

lehetősen esetleges, így esetleges még az is, hogy az egyéni munka e változata

valóban minden tanulónak biztosítja-e a tanulás lehetőségét, s vannak-e,

akiknek biztosítja a tanulás lehetőségeit is, feltételeit is. Abban az esetben, ha az egyéni, önállóan megoldandó feladat meghatá-

roa kor tekintettel tudunk lenni az egyes gyerekek előzetes tudására, fel-

adatmegoldó szintjére, az egyéni tanulási szituáció motiváló hatására, teljesen egyénre szabott munkáról, ha hasonló szintű tanulók számára adunk azonos feladatot, részben egyénre szabott munkáról beszélünk. Utóbbi eset nem jelent állandó, merev besorolást, mert mindig az aktuális tanulási feladat szem-pontjából releváns sajátosságok mérlegelése alapján történik a csoportokba sorolás. A feladatmegoldás során a segítségnyújtás mind a teljesen, mind a részben egyénre szabott munkában személyre szóló, ezáltal az egyéni munka e változatai a tanulók számára nemcsak a tanulás lehetőségeit biztosítják, hanem feltételeit is. Indiv; yíunkáról akkor beszélünk, amikor az éének a.mara úgy a árak megteremteW azmóptimális tanulás feltételeit, hogy le"pnek az szctaly- és órak Illetve csak akkor adnak helyt az együttestanuásnak, ha az az egyéni elsajátítást segíti. Ha az individualizálás a tanár által irányított, akkor ennek komoly, tanulást segítő eszközbeli feltételei szükségesek (például programozott anyagok, qoktatócsomag, elektronikus eszközök), ha az individualizálást a tanulók törekvései, késztetései határozzák meg, akkor dön-tci feltétel az inspiráló tanulási környezet. Az individualizálás feltételei há-zánkban jelenleg a közoktatásban csak nyomokban adóttak. (Vö.: X. fejezet:)

.

375

Az egyéni munka történeti szempontból Az egyéni munkának a tanulói sajátosságokra nem figyelő változata, az ún. egyedül végzett munka azon a - frontális munkával kapcsolatban már vázolt - pszichológiai feltételezésen alakult ki, hogy az együtt tanított évfolyamok tagjai tanulási lehetőségeiket tekintve hasonlóak, egyformán kezelhetők. A 19. század második felétől és különösen a 20. század elejétől a fejlődéslélektan, a differenciális lélektan alapján már nem kérdés, hogy az azonos életkorú gyerekek a taníthatóság, tanulási jellemzőik tekintetében egyénileg nagyon is eltérőek lehetnek. S a pedagógus, ha eredményes akar lenni, tudomásul veszi ezeket az egyedi sajátosságokat, alkalmazkodik hozzájuk. Nem véletlen, hogy a reformpedagógiai irányzatokban az egyéni munka általában nagy jelentőséget kapott, Az egyéni munka, egyéni tevékenység centrumba helyezése különösen jellemző Maria Montessori pedagógiájára. Rendszerében a gyerek kibontakozásának feltétele a szükségletei által választott tevékenységlehetőségek gya-

korlása, amelyhez a szükséges eszközrendszert ő alakította ki, s mai követői - az általa figyelembe 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 az individualizált munkát helyezték előtérbe.

A tanulás hatékonyságára koncentráló törekvések közül hazánkban nagyobb visszhangja a programozott oktatásnak volt. (Takács, 1978.)

A szakirodalom többet, a gyakorlat kevesebbet foglalkozott az optimális elsajátítás

(a mastery learning) lényegével, feltételeivel, lehetőségeivel. (Carroll, 1973;

Csapó, 1978; Petriné-Mészölyné, 1982; vö. a programozott oktatásról és az optimális elsajátítási stratégiáról a IX. fejezetben írottakkal.)

A szakirodalom egyéb külföldi, egyéni elsajátítást garantáló rendszerekről is tájékoztatást ad, mint például az IPI-program, az IMU-projekt vagy a

PLAN. E zárt stratégiáktól eltérően, szintén a minél jobb teljesítmények érdekében született meg az USA-ban az a Cronbach nevével jelzett

irányzat, amely az elsajátítás garanciáját az egyes gyermek sajátosságai és a tanár által alkalmazott oktatási módszerek összeillesztésében látja. (Hallér, 1993;

Glaser, 1973; Vierlinger-Feiner, 1974; Flammer, 1975; vö. a IX. fejezetben az adap-

tív oktatásról írottakkal.)

376

Az egyéni munka a gyakorlatban

Az egyéni munkával kapcsolatos kulcsproblema:

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.

Ha a feladatmeghatározáskor a gyerek, az ifjú sajátosságait tekintetbe kí-

vánjuk venni a fejlesztő hatás biztosítása érdekében, a következő megoldástí-

pusok adódnak:

zárt oktatás-keben. a...gyerekek..ism.ex.tben (előzetes tudás, önálló

tanulási sajátosságok, tanulási készenlét általában és motiváltság az egyéni el-

sajátítási szituációban) a feladatok tanár által történő

meghatározása, önálló

megvalósítása vagy kiválasztása A feladat tanulóhoz illesztésének alap-

szempontja egyszerre legyen a tanuló számára - szükség esetén természetesen

segítséggel - megoldható és fejlesztő;
a nyíltoktatás egyes elemeit érvényre juttató vagy éppen a nyílt
oktatás
feltételei között, a tanuló számára lehetővé tétele. Erre nyújt kiváló alkalmat
a tanuló számára.
Az egyéni munka az elsajátítást, a tanulást szolgálja. Természetes,
hogyanak elbizonytalanodások, elakadások, meg nem értések, félreértések.
Éppen ezért rendkívül fontos menet közbeni segítségnyújtás, akár a
tanuló felkészítésére, akár a tanár kezdeményezésére.
Az elakadásnak sok oka lehet. Például: nem megfelelő feladatot
adunk
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 stb.
A pedagógus segítségnyújtása minden ilyen esetben természetes moz-
gás, tegyük hozzá, meglehetősen gondolkodási rugalmasságot igénylő, a
tanárt
szellemileg igénybevevő tevékenység. Hiszen nem elég azt felderíteni,
hogyanak valójában mi a gyerek problémája, hanem ennek okára, okaira
vonatkozóan
is feltevéseket kell kialakítani, s döntést kell hozni az adekvát
segítési módra
vonatkozólag is. S mindezt általában másodpercek alatt kell
meggondolni.
Erre vonatkozólag fontos megemlíteni, hogy a tanuló mellett
(kiegészítő magyarázat, rávezető kérdés stb.) a tanuló
szellemi fejlődésére (füzet, tankönyv, lexikon stb.) önálló alkalmazására inspirálni a
tanulót.
377
illetve lehetőséget adni arra, hogy azonos feladatok esetében a
gyerekek egy-
másnak segítsenek. Mindennél értékesebb lehetőség az önellenőrzés lehetősé-
gének megteremtése (például a jó megoldást is tartalmazó feladatlapok,
és a tanuló
biztosítása).
Az értékelés kérdése azért is kiemelkedő, mert a gyakorlatban (érthetően)
rendszeresen megjelenő dilemma a következő: nem vezetjük-e félre a
tanulót
azzal; hogy a feladatot igyekszünk hozzá méretézni, tehát elég nagy
a valószínűség; hogy segítséggel).
Ez a probléma csak addig
tűnik va-
lóságnak, ha nem tisztázzuk magunkban ismételtén, hogy az egyéni
munka
tárgyalt változatai az elsajátítás szolgálatában állnak; hogy ebben a
szervezési
módban a gyerekek nem egymással, hanem önmagukkal versenyeznek;
s hogy
ki milyen szintre ér el a tanulási folyamat végére, azaz a tanuló
fejlesztését majd az
összegező-lezáró értékelés során kell megtenni. (Ebbe az elgondolásba

termé-
szetesen beletartozik, hogy a gyerekek tájékozottak a közös, a
minősítés
alapját képező követelményekről.)
Az egyéni munka hatása a résztvevőkre
Az egyéni munka "tömegváltozata", az egyedül végzett munka és a
réteg-
munka gyerekek számára ismételt szembesülést jelent saját mindenkori
szint-
jükkel, attól függően, hogy a feladat hogyan viszonylik ehhez. A
fejlesztő ha-
tás, a konkrét feladatokhoz, ezen keresztül akár a tárgyhoz, a
anuláshoz való
pozitív viszony csak akkor jelenik meg, ha a feladat
megoldásához elő-
életes tudással, tanulási.. stratégiákkal rendelkezik a diák, vagy
a feladat-
megoldáshoz egyéni segítséget kap. A többi tanuló esetében marad a
stressz,
marad a további romló önkép,, a szemrevételezés vagy éppen a közömbösség a
feladattal; a tantárggyal, a tanulással. S nagyon gyakran marad a
melléktevé-
kenység.
Abban az esetben, ha a feladat teljesen vagy részben egyénre
szabott, te-
hát a konkrét feladat sikeres megoldása biztosan lehetséges, a
többirányú dif-
ferenciált nevelő hatás minden gyerek, ifjú esetében reális
lehetőségként jön
számba. Az egyéni munka e változatai mindenki számára biztosítják az
előre-
lépés lehetőségét önmagukhoz képest, úgy, hogy közben nem kényszerülnek
az egymással, egymással...ellen...való lélekromlóló versenyre...Ezzel
együtt világo-
sán kell látnunk, hogy a tanulók nem lelkes hívei az egyéni munkának,
a társas
tanulási helyzetek motiváló ereje nagyobbak tűnik számukra. Ezért
fontos,
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 alka-
lom, a dominánsan közvetett irányítás fontos gyakorlási lehetősége.
Tanulják
a tanulók különböző sajátosságait; tapasztalatokat szerezhetnek a
feladatmeg-
378
határozás, feladatvállalás fontos részletproblémáiról, mindezek
eredménye-
képpen egyre gyakorlottabbak lehetnek az egyéni munka kijelölése,
felkínálá-
sa, az egyéni munkára inspirálás, önálló egyéni kezdeményezések oktatásba
való beemelése tekintetében; s mindez a tudás lehetővé teszi a tanítási-
tanulási folyamat megalapozottabb tervezését, gyerekekhez jobban
igazodó
irányítását más szervezési módok alkalmazásakor is. (Falus-Golnhofer-
Kotschy-M. Nádasi-Szokolszky, 1989. 88-100.)
A párban folyó tanulás
A párban folyó tanulás lényege és változatai
A párban folyó tanulás lényege, hogy két tanuló működik együtt
valamilyen ta-

nulmányi feladat megoldása érdekében: A párban folyó tanulás szolgálhatja az új ismeretszerzést, az alkalmazást, a rendszerezést, rögzítést, az értékelést.

A párban folyó tanulásnak két alaváltozata van. Az egyik változat az, amelyben hasonló szinten levő tanulók közösen, gondolatvesztésében oldanak meg valamely feladatot vagy vállalt tanulmányi feladatot. Ezt a megoldást a pedagógiai szaknyelv árs munkának nevezi. A másik változat az, amelyben különböző szinten levők között tanürmány kapcsolat jön létre azzal a kifejezettel, nyílt szándékkal, hogy a jobb szinten levő gyermek, ifjú segítsen társának. Ezt a megoldást a hazai pedagógiai szaknyelv és szaknyelv azonos életkorú gyerekek, osztálytársak esetében a " " nevezi, nagyobb életkori eltérés esetén korrepetáló viszonyról beszél. A nemzetközi szakirodalom ezt tutorrendszerű tanulásnak nevezi. (Thelen, 1969. 77-103.)

A párban folyó tanulás történeti szempontból Ars-, munka, elsősorban a spontánul kialakuló párok együttes tevékenységének inspirálása a reformpedagógia szociális nevelést kiemelő irányzataiban (például Peter Petyó, Cselestin Péter pedagógiája) nagy hangsúlyt kapott/kap.

A hazai közoktatásban az elméletet megelőzve először a gyakorlatban valósult meg, főleg az alsó tagozaton és magasabb évfolyamokon a tanulóki-sérletekben. A páros munka empirikus kutatásának, elméleti elemzésének igénye a 80-as évek elején jelent meg (Balogh, 1982; Molnár, 1982; M. Nádasi, 1986; Szöllősné Szeszlér, 1982), de kutatása nem terjedt ki a későbbiekben. Ugyanakkor a párok tevékenysége a pedagógiai gyakorlatban egyre

379

inkább előtérbe kerül, elég csak a kommunikáció központi ideennelvitel-tanítási koncepciók terjedésére és ezek munkaszervezési következményeire gondolnunk:- a

A hazai szakirodalom korábban inkább a tanuló párok kérdésével foglalkozott, tapasztalatcsere-jelleggel. A leírásnál azonban nem nagyon jutott. E téren a külföldi szakirodalom inkább kínál szempontokat, hiszen a tutor- (segítő-, pártfogó-) rendszernek már a közoktatásban is fontos szerepe kezd lenni.

A rendszer szülőhelye az Egyesült Államok, ahol a felsőoktatásban részt vevő hallgatókat páros kapcsolatban segítő tanárokat neveztek tutoroknak. Később az elnevezést kiterjesztették azokra a felsőbb éves hallgatókra is, akik a felsőoktatásban fiatalabb társaik segítői lettek. A tutorrendszer terjedése, átalakulása következtében Nyugat-Európában már az a megoldás is

megjelent, hogy felsőbb évfolyamok hallgatói oktatói segéderőként kapcsolódnak be a felső-
oktatás feladataiba. A következő lépés az volt, hogy szaktárgyi
tutorképzés indult a felsőfokú
képzésben, reagálva arra a társadalmi igényre, hogy az iskolai
tanítási-tanulási kudarcokat,
problémákat iskolán kívüli szakértők segítsenek megoldani a szülőknek,
gyerekeknek. Újabb
az a bécsi kezdeményezés, amely a jelentkező iskolásokat kívánja
"hivatásos" tutorrá képezni.
Az új szerep megtanulásához kurzusokat biztosítanak, amelyek fő témái:
a sikeres tanár jel-
lemzői; szociális kompetenciák megismerése, gyakorlása; segédletek
készítése a tanulás ered-
ményessé tételéhez; egymás tanításáról videofelvétel készítése s ennek
elemzése. A tutorokat
hivatalosan "hozzák össze" a segítendő tanulóval, s gyakorlatuk első
két hetében szaktanárok
állnak a rendelkezésükre, ha esetleg szaktárgyi vagy tanítási problémák
adódnak. (I3ünder,
1993.)

A párban folyó tanulás a gyakorlatban

A páros munka folyhat a zart .oktatás körülményei között is, amikor
mind a

aro összetéte ene merlegelése, . ind a fladat meghatározasa a
tanár ha-

tásCör,x...

Abból kell kiindulni, hogy csak akkor érdemes a gyerekek, ifjak
számára

közösen megoldandó feladatot adni, Ka...rrlrcetr

kanak..és..tudnak a kö-

zös munka szabályai,szeri.gymással d-olgoi.

" "Wiiitási "eredmények alapján a párok kívánatos összetételének az
tekinthető, ha a párok kialakulása "okonszenvi alapon történik, ha
tanulmá-

nyi tekintetben a pár tagjai között a különbség csekély. Az ilyen párok
eseté-

ben nagy a valószínűsége annak, hogy a páros munka mind az együttműködés
módjában, mind oktatási eredményében mindkét fél számára fejlesztő lesz.

A feladatmeghatározáskor alapszempontnak lehet tekinteni, hogy a
pár

tanulmányi munkára serkentő szerepe csak akkor jelenik meg, ha a
megoldás

esélye belátható, ha a tanulók a közös munkának értelmét látják.

A nyílt oktatás elemeit vagy a nyílt oktatást elfogadó pedagógiai
gyakor-

latban a munkára, tanulásra saját elgondolásukból szerveződő párok
esetében

komoly energiák mozgósítása várható.

380

A páros munka - feladattól függően - szolgálhatja egyszerûen az oktatás
változatosabbá tételét (ha a párok számára egyforma vagy egyszerûen csak
más feladatokat adunk), de alkalmazható a differenciált fejlesztés
érdekében,

ha a feladatok meghatározásakor vagy felkínálásakor erre a
szempontra te-
kintettel tudunk lenni.

A tanuló párok összetételében a pontán választások mellett élhetünk oly-
kor taW ava a is. Ha a közös tanulás lassan egymás elfogadásához
ve-

zét; mégtérémtóC etnek a természetes kölcsönös kapcsolatok a különböző tanulórétegek között. Érdeemes arra is tekintettel lenni, hogy a különböző tanulók különböző területeken lehetnek erősek. Eg,más...kolcs-onos segítése nagy nevelési lehetőség.

uiönösen értékes és eredményes lehet, ha a tanítási órán is - már az elsődleges elsajátítási folyamatban - lehetőséget adunk tanuló párok működésére.

A párban folyó tanulás hatása az érintettekre

A áros munlza fontos lépcsőfok a gyerekek számára ahhoz, hogy az-együtt-működésben tapasztalatot. szerezzenek. Abban, hogy ezek a tapasztalatok pozitívak 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 melléktevékenységek, hiszen a páros munka csak nagyon értékes eszköze az oktatásnak, de korántsem csodaszer. (Szabó J., 1996/97.)

A pedagógus a páros munkában új-old:lukról-imerhti meg tanítványait. Míg a fcöritális inünkában dominánsan a vele való viszony volt észlelhető, az egyéni munkában inkább a feladathoz való viszony, 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 segítség válik szükségessé, akár tanulási, akár társas problémák miatt. Ez a tanártól naprakész tájékozottságot igényel mind a szakterületét, mind az osztály, az aktuális csoport kapcsolatrendszerét illetően, s felkészültséget feltételez szociálpszichológiai problémák kezelésében is.

A tanuló pár jelentősége a mirtdlét.,tanuló által szerezhető szociális és tanulási tapasztalatok miatt alig becsülhető túl, bár ezek a tapasztalatok különböző jellegűek. Ezt azért érdemes hangsúlyozni, mert a szülők, mint ilyen helyzetben különösen érintettek, gyakran gondolják úgy, gy segítő gyermekük csak az idejét fecsérli. Ezzel szemben ki kell emelni, hogy a tanító fél sokszor maga is csak magyarázat közben érti meg a tanultak lényegét; amíg magyaráz, kérdez, meghallgat, maga is ismételten rögzíti és gyakorolja az

381

anyagot; közletről tekinthet bele a megismerési folyamatba; ismerkedhet a tanulási motívumok hatásával; közvetlen élményeket szerezhet azzal kapcsolat-

ban, hogy milyen is lehet nem jó tanulónak lenni; magyarázatot lehet ennek a helyzetnek egyedi okaira; közvetlenül tapasztalhatja közös erőfeszítéseik eredményét stb.

A pedagógus szerepe általában abban merül ki, hogy törekszik a pozitív visszajelzésekre, mindkét gyereket további erőfeszítésre ösztönözendő.

A csoportmunka

A csoportmunka lényege

A csoportmunkában 3-6 fő közös munkában old meg kapott vagy vállalt feladatot. A csoportmunka során a tagok között kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok jönnek létre. (Vö. a IX. fejezetben a kooperatív módszerekről írottakkal.) Ezek a kiegyensúlyozott viszonyok inkább kibontakozhatnak, ha a csoportnak nincs formálisan kijelölt/megválasztott vezetője, hanem az egyes tevékenységek, feladatok szakértői rendszere alakul ki a csoport szerves fejlődésének folyamatában.

A csoportmunka alkalmazható új anyag feldolgozása, az alkalmazás, a rögzítés, a megszerezés és ritkábban az értékelés érdekében. Alkalmazása azoknak a gyerekeknek, ifjaknak a körében javasolható, akik tudnak és akarnak az együttműködés normáihoz igazodni. (Buzás, 1974, 1980; Meyer, 1972; M. Nádasi, 1986; Sjalund, 1976.)

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 Márta Családi Iskolája, valamint a szegedi Cselekvés Iskolája szintén felismerték a csoportmunkában rejlő lehetőségeket, és alkalmazzák az iskola 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 reform-

382

pedagógiai gondolatokkal együtt a csoportmunka is kiszorult az oktatás gyakorlatából. (Mérei, 1948. 22.)

A csoportmunkával és egyben a hazai reformpedagógiával kapcsolatban az első elemző írás 1966-ban jelent meg (Buzás, 1966), amelyet empirikus kutatások sora követett. (Bábosik, 1982; Bábosik-Nádasi, 1970, 1975, 1982; Buzás, 1974, 1980; Fábrián, 1967; Horváth, 1973; Szebenyi, 1969; Vörös, 1975.)

A csoportmunka kutatása, a tanulóknak 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

A -csoportok kialakítása az egyik alapkérdés.

Csoportokat létrehoz-

hat lehet a tanár, a kitalálók a gyerekek, ifjúság, történhet

mechanikusan (például

ülérend szerint), de a csoportösszetétel képezheti megbeszélés tárgyát is.

A csoportalakítás szempontjait többféleképpen lehetnek, s gyakran érdemes egyszerre is többféleképpen figyelembe venni. Milyen szempontok jöhetnek szám-

ba? A gyerekek tanulási szintje, érdeklődésük, specialis

képesseik, a tár-

szakszerepek kapcsolatrendszerben elfoglalt helyük, pályaválasztásuk

stb. A pedagógus-

szempontoktól függetlenül ajánlható csoportalakítási szempont nincs.

A csoportmunka megtervezésekor alapdöntés, hogy alkalmazásának milyen

funkciót szánunk. Dönthetünk úgy, hogy a szervezési móddal

élénkítjük

az iskolai élet mindennapjait. Akkor elég arra gondolnunk, hogy

a csoportfel-

adatolódási problémáikat igényeljenek, a tervezett idő alatt

feldolgozha-

tók legyenek, s hogy a beszámoló az együtt tanuló gyerekek,

leggyakrabban

az osztály közös tudását gyarapítsák. De dönthetünk úgy is, hogy a

csoport-

munkát a differenciálás, az egyéniség, sajátosságokat figyelembe vevő

fejlesztés

érdekeiben alkalmazzuk. Ebben az esetben a feladatok

meghatározásakor - az

ismeret mellett - fontos szempont, hogy a tanulók valódi

ismeretében

(tehát ne csak feltevéseink, benyomásaink alapján) döntsünk a

megoldandó

feladatokról, hogy azok ne csak alkalmasak legyenek az

ismeretszerzésre, al-

kalmazásra, rendszerezésre, hanem az adott csoport szintjéhez

igazodóan

fejlesztők is legyenek.

A csoportmunka alkalmazásának fő - a tervezést követő - gyakorlati lé-

pései, függetlenül attól, hogy differenciálási vagy változatossági

céllal alkal-

mazzuk, a következők:

383

a csoportmunka tartalmi és hangulati előkészítése frontálisan;

a csoport felosztása vagy a választás lehetővé tétele vagy a csoport

által önállóan meghatározott feladat rögzítése;

az együttes munkára rendelkezésre álló idő meghatározása;

a csoportos tevékenység a pedagógus igenélt vagy kezdeményezett se-

gítségével, a csoportokra célzott hatásrendszerrel vagy éppen a

csoportok kö-

zötti konzultációval
a csoportmunkarbefejezése;
a csoportok frontális munkaformában történő beszámolóit, kiegészítések, viták - közben a mindenki számára szükséges tartalmak rögzítése (szükség esetén tanári irányítással);
az egyes csoportokhoz kapcsolódva a munka szöveges, szóbeli értékelése, a megoldás tartalma, színvonala mellett az együttműködés jellegére is kitérve. (Részletesen lásd: M. Nádasi, 1986.)
A csoportmunka hatása a résztvevőkre
A jól szervezett csoportmunka mind az egyes tanulóknak, mind az osztálynak pozitív hatással van.
A gyerekek, inkább megtanulnak ...figyelni, hallgatni, egymással, vitatkozni egymással; gyakorlatot szereznek a munkamegosztásban, az idővel való gazdálkodásban; tapasztalatot szereznek az önálló tanulási folyamatok alkalmazott eljárásairól; élményeket szerezhetnek - olykor a tanár segítő beavatkozásának eredményeként - a konfliktusok kortárs csoportokban való megoldásának módjairól; a tanulási folyamatban új oldalról ismerik meg társaikat, és fontos tapasztalatokat szereznek önmagukról ("korrektív szociális élmény") stb.
Az együttes munka során szerzett tapasztalatok révén általában az osztályi társas kapcsolatrendszer, az első szakaszban várhatóan felomlóvá válik a közelebbi kapcsolatok egy része, majd újra strukturálódik és sűrűsödik a társas mező. Ez pedig az oktatás, a tanulókkal való bánásmód szempontjából döntő, hiszen ismeretes, hogy az informális kapcsolatrendszer egyben a "pedagógiai hírközlés csatorna-rendszere" is.
A csoportmunka alkalmazása általában jó ideig nagyon zavarja, hogy nem lehet, azaz az illúziójuk, hogy mindenki előrelépését, figyelését, hogy a közös megbeszélés alapjával, helyzet- és helyváltoztatással jár; hogy bizonytalanul mozognak a feladatok nehézségi fokának, időigényességének meghatározásában; hogy az órán nem direkt, hanem dommansan indirekt irányítás a feladatuk.
Ráadásul az együttműködés és a feladatmegoldás szempontjából különböző típusú csoportokkal való, tartalmában, jellegében eltérő direkt irányítási periódusok
384
előre teljességgel bejósolhatatlanok, s mindez nagy rugalmasságot, állóképességet feltételez. (Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolcsy, 1989. 90-100.)
De ha a pedagógusok megtanulják a csoportmunkát (mint ahogy a frontális vagy az egyéni munka alkalmazását is tanulniuk kellett), akkor azon felül, hogy a gyakorlat eredményeként járatosak lesznek az említett jelenségek

kezelésében, fontos következmény az is, hogy új oldalról ismerik meg tanítványaikat, amely ismeretek más szervezési módok alkalmazása esetén jól ka-
matoztathatók.

A szervezési módok szimultán alkalmazásáról
Az előzőekben a frontális munkáról, az egyéni munka különböző változatairól, a párban folyó tanulásról és a csoportmunkáról volt szó. A szervezési módok melletti döntés..

11.) r. anl. nt. léxend. evei. - ak. ttási. a,
tana g llege, a tanulók saá-tos-sáa-i illetve az ezekről yalo ismeretek, a
réndelkzésre álló idő, az oktatás körülményei, a kész vagy megteremtendő séédleték köre, az aktuális tanár tanuló mszony, a pedagogus felkészultsege,

az énttette testl- e i a apo a "éo asQ " w -
Az isCőíái gyáCorlatban nem célszerű úgy gondolkozni, hogy egy-egy al-
kalommal csak az egyik vagy csak a másik szervezési módot érdemes alkal-

mazni, hiszen egyfelől az egyes gyerekek tanulási lehetőségei függenek a
munkaformáktól, másfelől e -e szervezési mod kizárólagos alkalmazása a

pedai hatásren-dszer ego usa", a yzet ., Sók esetTen
iizkáórvó szer

vezési móö szimultán, párhuzamos alkalmazása lehet a leginkább célrave-
zető.

Elgondolható tehát - és természetesen megvalósítható is -, hogy egy
osz-

tályban csoportok mellett páros munkában, teljesen egyénre szabott munká-

ban is tanulnak a gyerekek; hogy az osztály tanulói páros munkában dolgoz-

nak, 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. sak a szí-

multán tanuszrezés gar. rla, hogy. .a., tnulok szintjének, sajátosságainak

nká, bb. xegelelo mun hogy ezáltal a munkaför-
mák 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

385

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. (Ez

alól kivételt képezhet a frontális munka melletti teljesen egyénre szabott

munka, ha a tanuló(k) az önálló tanulásban járatos(ak), jó színvonalú(ak). A különböző indirekt irányítású szervezési módok szimultán alkalmazása annál inkább javasolható; ez a megoldás nem jelent elviselhetetlen terhelést a pedagógus számára:

A szervezési módok, munkaformák alkalmazása tekintetében oktatási alkalomról alkalomra döntési helyzetbe kerülünk, ha ismerjük a lehetőségeket. Természetesen más a helyzet, 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. Az utóbbi esetben a választást befolyásolja az egyes tanulók továbbhaladásához szükséges tudásának színvonala; motiváltsága, motivációs érzékenysége; önálló tanuláshoz szükséges jártasságainak, készségeinek, szokásainak, képességeinek szintje; pedagógussal, illetve társaival való együttműködési készsége, képessége; társas helyzetének jellemzői. Míg a változatosság érdekében elég, ha a feladatok "mások", "másfélék"

a differenciálást olyan feladatok szolgálják, amelyek lehetővé teszik a tanulók ismeretszerzésben, alkalmazásában való továbblépését egyéni vagy a társakkal való együttes munka eredményeként, szükség esetén tanári segítséggel. De a döntést befolyásolhatja az is, hogy hatásrendszerében, nevelő hatá-
sában mást várhatunk az egyes szervezési módok alkalmazásától.

386

Összefoglalás

A szervezési módokról, munkaformákról a fentiekben elmondottak alapvetően akkor érvényesek teljességgel, ha az oktatási folyamat tervezését, szervezését, irányítását, értékelését szakmai kompetenciájánál fogva a pedagógus tartja kézben, azaz zárt oktatás folyik. Olyan pedagógiai helyzetekben, amelyekben az oktatási folyamat alakításában, a nyílt oktatás jegyében, a tanulók saját fejlődésükért, önmagukért való felelősségüknél fogva több vagy éppen meghatározó szerepet kapnak (az iskolák szakmai autonómiájának jegyében várhatóan, remélhetően egyre többször lesz erre példa), mindezt azért érdemes tudni, hogy megfelelően értelmezhetjük, ösztönözhetjük, szükség esetén befolyásoljuk a különböző munkaformákban zajló tevékenységek során észre-
vett jelenségeket, folyamatokat.

387

Irodalom

- BÁBOSIK ISTVÁN (1982): Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁBOSIK ISTVÁN-NÁDASI MÁRIA (1970): Az oktatás nevelő hatásának vizsgálata. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁBOSIK ISTVÁN-NÁDASI MÁRIA (1975): A közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁBOSIK ISTVÁN-NÁDASI MÁRIA (1982): Wirkungen der Gruppenarbeit auf

das Lernergebnis, das Lernverhalten und die Einstellung zum Lernen.

Jenaer Erziehungsforschung.

BALLÉR ENDRE (1993): Tantervfejlesztés az iskolában. Veszprém.

BALOGH GÉZÁNÉ (1982): Páros munka a tanítási órán. Szakdolgozat, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.

BLooIvI, B. S. (1973): Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: Edelstein W.-Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 251-270.

BUZÁS LÁSZLÓ (1974, 1980): A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Budapest.

BÜNDER, B. (1993): Tutoren programme an der AHS-Lernbegleitung durch Mitschüler. Didaktik, 4.

CARROLL, J. B. (1973): Ein Modell Schulischen Lernen. In: Edelstein, W.-Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 234-250.

CSAPÓ BENŐ (1978): A "mastery learning" elmélete és gyakorlata. Magyar Pedagógia, 1.

CSÁSZÁR SzILVIA (1996/97): Tanulók melléktevékenységei a tanítási órán. Oktatáselméleti szemináriumi dolgozat, őszi félév, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.

CzABAI SÁRA (1996/97): Gyerekek órai melléktevékenységei. Oktatáselméleti szemináriumi dolgozat, őszi félév, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.

FÁBIÁN ZOLTÁN (1967): A csoportfoglalkozások pedagógiai értékei. Pedagógiai Szemle, 6.

FÁBIÁN ZOLTÁN (1967): Önálló munkaformák az alsó tagozati órákon. Pedagógiai Szemle, 6.

FALUS IVÁN-GOLNHOFER ERZSÉBET-KOTSCHY BEÁTA-M. NÁDASI MÁRIA-SzoKOLSZKY ÁGNES (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest.

FLAMMER, A. (1975): Individuelle Unterschiede im Lernen. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

389

GLAsER, R. (1973): Lernen und individuelle Unterschiede. In: Edelstein, W.-Hopf, D.: Bedingungen des Bildungsprozesses. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 332-350.

GOLNHOFER ERZSÉBET-NÁDASI MÁRIA (1980): A pedagógus tevékenysége a tanulók egyéni munkájának tervezésében és irányításában. OOK, Veszprém.

HECKHAUSEN, H. (1974): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, F. E. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, I. kötet, 552-555.

HORVÁTH GEDEONNÉ (1973): Csoportmunka az általános iskolai irodalomórán. Tankönyvkiadó, Budapest.

MÉREI FERENC (1948): A falakon belül. (A neveléstudomány feladatai.) Köznevelés, 22.

MÉSZÁROS ISTVÁN (1984): Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777-

1830 között. Tankönyvkiadó, Budapest.

MEYER, E. (Hrsg.) (1972): Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York. Quelle et Meyer, Heidelberg.

MEYER, E. (1981): Trainingshilfen zum Gruppenunterricht. Finken Verlag, Oberursel/Taunus.

MEYER, H. (1988): Unterrichtsmethoden. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main.

M. NÁDASI MÁRIA (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest.

M. NÁDASI MÁRIA (1997): A reformpedagógia nevelési-oktatási intézményeinek tanulói tevékenységrendszer. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest, 1997. 185-192.

MOLNÁR REZSŐNÉ (1982): A páros munka alkalmazása a tanítási órán. Szakdolgozat, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.

PETRINÉ FEYÉR JUDIT-MÉSZÖLYNÉ FEHÉR KATALIN (1982): Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban. Tankönyvkiadó, Budapest.

SJOLUND, A. (1976): Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter. Quelle et Meyer, Heidelberg.

SzABÓ JuDIT (1886/97): Melléktevékenységek a tanítási órán. Oktatáselméleti szemináriumi dolgozat, őszi félév, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1988): A "rejtett tanterv". Magvető Kiadó, Budapest.

SZEBENYI PÉTER (1969): Csoportmunka az általános iskolai történelemtanításban. OPI, Budapest.

SZÖLLŐSNÉ SZESZLER ANNA (1982): Közvetett ráhatás a páros munkában. In: Tóth Béla (szerk.): Gyermek, nevelők, intézmények. Tankönyvkiadó, Budapest, 39-55.

TAKÁCS ETEL (1978): Programozott oktatás? Gondolat Kiadó, Budapest, 1978. 390

THELEN, H. A. (1969): Schüler als Tutoren. In: Meyer, E. (Hrsg.): Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 77-103.

VARGATAI VIÁS (1971): A kivételek vannak többen. Köznevelés, 9.

VIERLINGER, A.-FEINER, W. (1974): Innere Differenzierung. Oberösterreichischer Landesverlag, Linz.

VÖRÖS IMRE (1975): Csoportmunka a nyelvtanórán az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.

ZINNECKER, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert-Zinnecker (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Rowolt Verlag, Reinbel, 1978. 29-121. 391

XIII. fejezet
A pedagógiai értékelés
GOLNHOFER ERZSÉBET
A fejezet témái
Az értékelés fogalmának alakulása
Az értékelés funkciói

A viszonyítás problémája
Az értékelés folyamata
Megítélés, becslés, mérés
Mérésmetodológiai követelmények
Külső és belső értékelés
Az értékelők
392

Az értékelés fogalmának alakulása

Hagyományosan a pedagógiában (elméletben és gyakorlatban) az értékelés a tanítási tevékenységhez kapcsolódott. Döntően tanulóra irányuló tanári tevékenységként jelent meg, és következményei alapvetően a tanulókat érintették.

Funkciói közül a minősítés kapott hangsúlyos szerepet a tanárok, a szülők, a tanulók és az oktatásirányítók gondolkodásában. A minősítéshez kapcsolódóan más értékelési funkciók is érvényesültek, illetve érvényesülnek ma is, így a tanulók szélékctöci (az évcöl évre történő haladás elbírálása, a követ-

kező iskolafokra vagy más iskolába való felvétel stb.) és ezzel szorosán össze-

fonódva a tanulók mo-tiv-á- lása. A megítélő és a szelektáló funkciók előtérbe

kerülése következtében a tanulók számára az értékelés különböző formái, de különösen az osztályozás, az állandó szorongás és egyéb, a

szemlXis.ég..felő-

dését károsan befolyásoló jelenségek forrásai te?etnek. A nem megfelelő érté-

kevés például téves ön-értékeléshez, alulmotiváltsághoz, szélsőséges esetekben

neurózishoz, vegetatív idegrendszeri elva ő á sok stb. kialakulásához vezethet.

Az értékelés járulékos funkciójaként a pályaválasztás orientálását is számon tartjuk.

A nevelés szempontjából az értékelés (elismerés, jutalmazás, elutasítás, büntetés stb.) a nevelési mods,erek közé tartozik, és külső szabályozó szerepet

tölt be a személyiségfejlődésben/fejlesztésben.

Az oktatás során részben oktatási módszerként, részben elvégzendő didaktikai feladatként értelmezték, illetve gyakorolták a pedagógusok az érté-

kelést. (A hagyományos értékelési funkciók leírására, illetve kritikájára lásd:

Báthory, 1987; Nagy S., 1981; Nagy J., 1985.)

Av ötvenes és a hatvanas évek külföldi, majd a hetvenes és a nyolcvanas

évek hazai törekvéseiben jelentősen megváltozott, differenciáltabbá vált a ha-

gyományos megközelítési mód. Közülük a legnagyobb hatást Tyler értékelési modellje gyakorolta. (Wolf, 1985.)

Tyler a tantervek fejlesztésével, az oktatás tervezésével foglalkozva úgy

vélte, hogy a nevelésben-oktatásban három alapvető elemmel kell számolni:

a) A célokkal (a tanulóktól elvárt viselkedésekkel és a teljesítményekkel),

amelyeket a tanulóknak a nevelési-oktatási programon keresztül kell elérniük.

b) A tanuló tanulási tapasztalataival, amelyek egyéni vagy csoportos ta-

nulási/tanulói tevékenységből származhatnak. (Tyler nem értelmezte szűken a

tanulói tapasztalatokat, nemcsak közvetlenül az ismeretsajátításra irányuló

tanulói tevékenységekre gondolt.)

c) Az értékeléssel, amelynek során megállapítják, hogy a tanulók elérték-e a kitűzött célokat.

Tyler szerint a fenti három elem között dinamikus kölcsönkapcsolat van.

(1. ábra.)

393

XIII/1. ábra

CÉLOK

TANULÁSI TAPASZTALATOK

ÉRTÉKELÉS

(Wolf, 1985)

Értelmezésében a célok iránymutatást jelentenek, ti. jelzik, hogy milyen

nevelést-oktatást kell megszervezni a tanulóknak, illetve hogy mit kell érté-

kelni.

A tanulók egyéni vagy csoportos tanulási tevékenysége mintát adhat az értékeléshez, hiszen csak így jöhet létre összhang a tanulók tanulási tapasztala-

itai és az értékelési feladatok között. Másképpen szólva: a tanulók teljesít-

ményeinek értékelésénél azt kérdeztük-e, amivel a tanulók megismerkedhet-

tek az oktatás (tanítás-tanulás) során, illetve olyan szinten kérdeztük-e,

amilyen módon a feladat a tanítás során megjelent.

Tyler 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 célokról nyerhetünk információkat az értékeléssel, de arról is meggyőződhetünk, hogy jól "működött-e" a program, megfelelőek voltak-e a tanulók tanulási tapasztalatai, illetve a tanulási stratégia.

A tyleri megközelítés két lényeges elve:

1. A nevelési-oktatási program céljai irányadó mértéket képviselhetnek a program következményeinek a megítélésében, az értékelésben. A céloknak e központi szerepe csak akkor valósulhat meg, ha egyértelmű, világos tanulói

teljesítményekben, viselkedésekben fogalmazzák meg, illetve ha kialakítanak

olyan eljárásokat, eszközöket, amelyek hűen és teljesen reflektálnak a megfo-

galmazott célok teljesülésére.

2. Az értékelés a nevelés-oktatás szerves része, nemcsak a nevelés-oktatás

egy-egy szakaszainak a végén megjelenő, viszonylag elkülönült tevékenység. Szerepe van a tervezésben, magában a folyamatban és a folyamat

befejező

szakaszában is.

Tyler gondolatai nagy hatással voltak az értékelés elméletére és gyakorla-

tára. TöbbelC között az ő értékelési koncepciójához kötődően dolgoztak ki

pontosabb célokat (lásd például Bloom taxonómiáját), vezettek be új értéke-

394

lési 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 változott a negyvenes évek végétől napjainkig

(Alkin, 1985), új megközelítési módok is megjelentek:

A tyleri modell szerint az értékelésben azt vizsgáljuk, hogy teljesültek-e

a célok, ugyanakkor arról is információkat nyerünk, vajon a célok a program,

a nevelési-oktatási folyamat hatására valósultak-e meg, avagy nem. E gondo-

latok inspirálták a szakembereket magának a folyamatnak az értékelésére.

Az értékelés során azzal is szembesülnünk kell, vajon "jó" voltak-e a célok. Ez számos kérdést felvet azzal kapcsolatban, hogy kik, milyen módon

döntsenek a nevelési-oktatási célok "jóságáról". Az értékelők? Az értékelésben érdekeltek? A tanterv, a program hatékonyságában érdekeltek?

Az értékelés nem hagyhatja figyelmen kívül, hogy a programoknak, a nevelésnek-oktatásnak lehetnek nem tervezett hatásai is, s az értékelésnek

ezek feltárására is ki kell terjednie. Több szakember szorgalmazta a progra-

mok, a nevelés-oktatás teljes hatásvizsgálatát a hetvenes években (például

M. R. Partlett, D. Hamilton). (Lewy, 1991.) Ebben a megközelítésben alap-

vető feladat az értékelés hasznosságának, időszerűségének, helyességének, fontosságának és keresztülvihetőségének a megítélése.

A szakszerűen kivitelezett értékelés elveszti hasznosságát, ha nincs kellő összhang az értékelési szakemberek és a felhasználók között. Ezt figye-

lembe véve sok szakember igényelte a döntéshozatal során a folyamatos in-

terakciót az érdekeltek és az értékelési szakemberek között (például L. J. Cronbach, R. E. Stake, A. Lewy, M. Patton). (Patton, 1985.)

Egy probléma megoldására különféle alternatív utak kínálkozhatnak az oktatási rendszerben, egy iskolában, egy osztályban. A döntéshez ismerni kell

a különböző megoldások előnyeit és hátrányait, így Alkin és Stufflebeam ezek

feltárását állította az értékelés középpontjába. (Stufflebeam, 1971.) Ez leíró

jellegű értékelési értelmezést jelent, amely szerint az értékelés a döntésekhez

szükséges információkról való gondoskodással azonos.

A fentiekből látható, hogy az értékelés meghatározása szempontjából fontos kérdéssé vált, hogy az értékelés megítélő vagy leíró jellegű tevékenység-e. E problémára a választ az értékelés funkciójának feltárása során kaphatjuk meg.

395

Az értékelés funkciói

Visszacsatolás - hatékonyságnövelés

Az értékelés visszacsatolás

A hetvenes évek hazai törekvéseiben is megjelent a tyleri modell, kiegészít

szítve, átítatva a rendszerszemlélet hatásával. (Báthory, 1972; Nagy J., 1979.)

E megközelítésekben az értékelést olyan folyamatnak tekintették, amelyben

értéket rendelnek közvetlenül valamilyen jelenséghez vagy teljesítményhez,

közvetve pedig a jelenséget vagy teljesítményt létrehozó célhoz és folyamat-

hoz. Az értékmegállapítás tehát ebben az értelemben viszonyítás, amelyben összefüggéseket keresünk a cél, a folyamat és a megvalósult végállapot között. (Báthory, 1992.) Az elvárás és a valóság közötti megfelelés vagy eltérés

mértékéről, jellegéről adott visszajelentés alapján, ha szükséges, korrigálni le-

het a célt és/vagy optimalizálni a folyamatot, illetve minősíteni az eredményt.

A visszacsatolás vagy visszajelentés pedagógiai alkalmazásával a minden

pedagógiai kategóriára és jelenségre (célok, tartalmak, folyamatok, környe-

zet, feltételek, eredmény stb.) kiterjedő, metodikailag változatos (az értékelés

funkciójához és céljához igazított) értékelést nevezzük újabb szóösszetétellel pedagógiai értékelésnek. (Báthory, 1987. 11.)

Az értékelés tárgya a fenti értelmezés alapján nemcsak a tanuló (döntően a tanuló tudása) lehet, hanem a tanulókon túl az iskolai személyzet

(tanárok, adminisztratív dolgozók stb.), maga az iskola, az oktatási rendszer, a közpon-

ti és a helyi tantervek, a programok, az oktatási anyagok, eszközök, a nevelé-

si-oktatási folyamat, a tanóra stb.

Az intézményes nevelés rendszerébe épített visszajelentő mechanizmusok segítségével a nevelés minden szintjén lehetőség nyílik a tények, illetve az

eredményesség alapján történő oktatásirányításra, szabályozásra. Ebben a megközelítésben az értékelés a nevelés-oktatás központi rendszerszabályozó eleme országos, helyi, iskolai szinten, valamint az osztály/tanulócsoport és az egyének szintjén is.

Az eredmények rendszeres elemzése minden szinten hatékonyságnövelő szerepet tölthet be, hiszen ezek alapján lehet a hatékonyabb megoldásokat

megkeresni. (Nagy J., 1995. 16.)

396

Az oktatás eredményessége - hatékonyságnövelés

Napjainkban a hazai közoktatásban, úgy látszik, konszenzus alakult ki,

hogy a bemeneti és a kimeneti szabályozás keretei között valósul meg a köz-

oktatás hatékony irányítása. (Ballér, 1996.)

men.e.lőli.szahályozásn (lásd: XVI. fejezet) az iskolák által szer-

vezett, nem standardizált értékelési módszerekkel (feleltetéssel, feladatlapok-

kal, belső vizsgákkal) megoldott belső értékelés dominál r(lásd: 412-413. ol-

dal). Az ere dményességről való visszaajelentés nem..

rendszerezett, nem

szabályozott, sok szempontból viszonylagossá váló értékelés. Az általános

ta-
paszталatokon, a nem pontos visszajelentéseken alapuló értékelések
nem vál-
hatnak oktatási rendszert szabályozó elemekké. A pedagógus szabadsága
erősen korlátozott ebben a modellben, főként módszertani szabadsággal
él-
het. E korlátozó jelleg meghatározza a többi érdekelt, a szülők, a
tanulók, az
önkormányzatok stb. lehetőségeit igényeik kifejtésében, az iskola
életében
való aktív részvételben.
A nyolcvanas évek közepétől, majd a rendszerváltással párhuzamosan dif-
ferenciálódott a hazai közoktatási rendszer. Pluralizálódott az
oktatási rend-
szer az iskolafenntartók, a világnézeti és a pedagógiai sajátosságok
mentén. A
fogyasztók" (szülők, önkormányzatok, gyerekek, munkahelyek
stb.)....igényei
egyre erőteljesebben kezdték befolyásolni az iskolák életét.
Megnövekedett a
helyi tervezés, a helyi döntések jelentősége, az iskolák autonómiája
deklarált
értékké vlt...A tanügy-igazgatási apparátus a differenciálódó és
decentralizá-
lódó oktatási rendszerben nem tudja és nem is akarja hatósági
eszközökkel
központilag meghatározni, hogy mi történjék az iskolákban, a
tantermekben.
Az előbbi jelenségekkel párhuzamosan jelentkezik az az igény, hogy
nö-
velni kell a tömegoktatás színvonalát, mert a 20. század végi
modernizálást
szűk elitképzéssel nem lehet megoldani.
Az oktatási rendszer hatékonyságának növelése és a pluralizálódó oktatá-
si rendszer szükségessé teszi az eredményeken keresztül történő
kimeneti sza-
bályozást.
Ebben a rendszerben a központi hatóság az eredmények ellenőrzését
szervezi meg: az iskolától független tudásszintméréseket és az
oktatásban ér-
dekeltek, a fogyasztók, azaz a különböző társadalmi csoportok,
intézmények
értékelési aktusát. Az eredményvizsgálatban a standardizált értékelési mód-
szerek (tantárgyi feladatbankok, országos vizsgák, külső vizsgák) a
meghatá-
rozóak. Hangsúlyos, sőt döntő szerepe van az iskoláktól független
vizsgabi-
zottságok által szervezett vizsgáknak az iskolarendszer különböző
pontjain.
A kimeneti szabályozásban mind a vizsgarendszerhez, mind az iskolák
fogyasztói értékeléséhez hozzá kell kapcsolni azokat a csatornákat,
amelyeken
keresztül visszacsatolhatóak az iskolákhoz az értékelések eredményei.
Ezt
leggyakrabban úgy oldják meg, hogy az oktatási szolgáltatásokat
igénybe
397
vevők képviselői részt vesznek az iskolát irányító testületek munkájában,
így
például az iskolaszékek és az oktatási bizottságok tevékenységében.

A világ számos országában a közoktatás irányításának és tervezésének rendszeres elemeivé váltak az iskolai teljesítmények nemzetközi összehasonlításai és egy országon belül az időbeli változások nyomán követései, a monitoringvizsgálatok. (Csapó, 1998. 19.) Egyre több országban foglalkoznak azzal, hogy milyen nemzetközi és/vagy országos mérési programokkal lehet rendszeresen és megbízhatóan követni az oktatás hatékonyságát a meglévő értékelési módszereken 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. Magyarországon a hetvenes évek óta folynak standardizált tesztekkel tárgyi teljesítménymérések az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Nemzetközi Iskolai Eredménykövető Társaság) elnevezésű nemzetközi szervezet keretei között. E vizsgálatok keretében lehetőség nyílt arra, hogy országos reprezentatív minta alapján nyerjünk olyan adatokat, amelyeket az oktatáspolitikai is felhasználhat. A hetvenes és a nyolcvanas évek oktatáspolitikája azonban nem hasznosította kellő mértékben a tanulási teljesítmények minőségéről kapott adatokat döntéshozatalában. (Vári, 1995. 20-21.) A kilencvenes évek vizsgálatai azt jelzik, hogy nagyrészt elvesztettük vezető pozícióinkat a matematika és a természettudományok területén, ti. a részt vevő országok közel harmadában jobbak voltak a tanulók teljesítményei, mint nálunk. E jelenséget részben az is magyarázza, hogy átértékelődtek 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.) A nyolcvanas évek közepe óta Magyarországon kifejlesztett eszközökkel végeznek monitoringvizsgálatokat (1986, 1991, 1993, 1995, 1997). (Vári, 1995.) Az időben megismételt, meghatározott évfolyamokon, illetve életkori csoportokban történő mérések lehetővé teszik a tanulmányi teljesítmények többféle szempontból való elemzését. (Halász-Lannert, 1998. 275.) A fenti méréseket (visszacsatolásokat) ez ideig a közoktatásban az érettség, a felsőoktatásban a felvételi egészítette ki. Emellett egyre szélesebb körűvé váltak mind az alap- (általános iskola), mind a középfokú képzésben a saját szervezésű, rendkívül változatos felvételi vizsgák. A tankötelezettség

kiterjesz-
tésével, a középiskolázás tömegessé válásával újra kellett gondolni a hazai
ér-
tékelési rendszert az egyéni és a társadalmi hatékonyság szempontjából.
A nyolcvanas években már felmerült a közoktatási vizsgarendszer
kialakításá-
nak terve, s a kilencvenes évekre létrejött az állami
vizsgarendszer jogi háttere
is. Az 1993-as oktatási törvény, majd az 1996-os törvénymódosítás alapján
398
alapképzési vizsga néven létrejött egy országosan egységes, a
Nemzeti
alaptanterv követelményeire épülő állami vizsga a 10. osztály végén. Ez a
vizsga nem kötelező, de az iskoláknak igény esetén meg kell
teremtteni a lehe-
tőséget a vizsga letételére. (Nagy J., 1997.) Átalakul a középiskolai
tanulmá-
nyokat lezáró minősítő vizsga, az érettségi is. 2004-től kétszintűvé válik
az
érettségi, a különböző tantárgyakból közép- vagy emelt szintű vizsgát lehet
le-
tenni. Már e vizsgák funkciójával, gyakorlati megvalósításukkal
kapcsolatban
még nem zárultak le a viták teljes mértékben, illetve vannak
megoldatlan
problémák, de eredményeik elemzésével, a tapasztalatok iskolákhoz
történő
visszaáramoltatásával hatékonyságnövelő szerepet tölthetnek be.
A megfelelően működő vizsgarendszer kialakításának számos feltétele
van. Illeszkednie kell az iskolarendszerhez, annak funkciójához;
világos, min-
denki számára hozzáférhető követelményeket kell kidolgozni;
szakszerűen, az
értékelés metodológiai követelményeivel összhangban kell kialakítani a fel-
adatbankokat; fel kell készíteni rá a tanulókat, a tanárokat, a
szülőket, általá-
ban az érdekelteket, biztosítani kell a megfelelő személyi, tárgyi és
pénzügyi
feltételeket stb.
Az oktatás eredményességét nem csak a tanulók tanulmányi teljesítmé-
nyeinek mérésén keresztül lehet értelmezni, nagyobb gondot kellene
fordítani
a teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálatára és az iskolai szintű
értékelés-
re. Ehhez jól szervezett, átgondolt értékelési rendszer kialakítására
van szük-
ség országos, térségi, települési és iskolai szinten. Ennek jogi
keretei egyre
jobban kibontakoznak, hiszen az 1996-os oktatási törvénymódosítás
rendel-
kezik az országos mérési feladatokról (lásd vizsgarendszer
működtetése), a
közoktatási intézmények szakmai ellenőrzéséről (lásd külső szakértők és az
iskolaszék véleményezése, illetve az iskola belső értékelése).
(Simon-Tóth,
1997.) A kutatási eredmények és a mindennapi tapasztalatok azonban
azt jel-
zik, hogy az iskolák szakmai ellenőrzése nem általános gyakorlat, és
az in-

tézményi értékelés elmaradása együtt jár a különböző eredményességi mutatók romlásával. Ugyanakkor kedvező tendencia, hogy számos kezdeményezés található az aktív minőségbiztosításra döntően az iskolai pedagógiai programok és helyi tantervek fejlesztése, megvalósítása kapcsán.

(Halász-Lannert, 1998. 155-157.)

Az oktatási rendszer, a régiók és az iskolák szintjén megvalósuló külső értékelések nem teszik feleslegessé a tanítás során a tanulócsoportokban törté-
nő értékelést.

Az iskolai oktatás eredményességének vizsgálata a fenti megközelítésekben döntően arra irányul, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el a

tananyagot, megtanulták-e, amit tanítottak nekik. Ugyanakkor nem vagy rit-

kán irányul az értékelés arra, hogy érvényes-e az elsajátított tudás, azaz hosz-

szú távot maradandó-e és hasznos-e az elsajátított tudás. (Csapó, 1998. 7,

13.)

399

A diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés

Scriven (1967) volt az a szakember, aki először ajánlotta a formatív és a

szummatív értékelés elkülönítését. E két nagyobb értékelési funkcióhoz ké-
sőbb egy harmadik, a diagnosztikus funkció kapcsolódott:

1. Helyzetfeltárás ----- Diagnosztikus értékelés

2. Fejlesztés-formálás----- Formatív értékelés

3. Minősítő----- 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

kezdik a nevelés-oktatás adott szakaszát, megfelelnek-e az elvárásoknak, me-

lyek azok a területek, ahol lemaradtak a tanulók, ahol kiemelkedők.

A diagnosztikus értékeléssel elsősorban besorolási döntéseket alapozhatunk meg, főként annak érdekében, hogy kialakítsuk az egyénre, illetve a

csoportra szabott nevelési-oktatási stratégiákat. (Nagy J., 1.990; Vidákovich, 1990a.)

A formatív értékelés alapvetően a folyamat közbeni irányítást, segítséget tűzi ki célul. Nem minősítést, ítélezést jelent ez az értékelés, hanem egyrészt a

tanulási sikerek megerősítését, másrészt a tanulási hibák és nehézségük diffe-

renciált feltárását, ami lehetővé teszi a korrekciót a nevelési-oktatási célok, a

tartalom és a folyamat területén. Segítő funkcióját akkor tudja betölteni, ha

minden elvárható tudáselemre kiterjed, ha jelzi, hogy mit tudnak és mit nem

a tanulók. Ez nemcsak az értékelők (programkészítők, tantervfejlesztők, taná-

rok 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 összegzés, a záró minősítés. Ebben az értékelési formában a tanulót teljesítménye alapján kategóriákba soroljuk, minősítjük. Ez utóbbi művelet sajátos funkciót tölt be, szelektálja, szűri a tanulókat: egy bizonyos szint alatti eredménnyel (nálunk egyes osztályzattal) nem léphet tovább az adott iskolatípusba a tanuló, vagy egy bizonyos eredménnyel (felvételi pontszámok) korlátozottak lehetnek a tanuló továbbtanulási esélyei vagy munkába állásának feltételei stb. Hatékonyságának alapfeltétele, hogy objektív, hiteles és megbízható adatokat nyújtson.

A szummatív értékelések gyakori formája a vizsga, amely többféle funkciót tölthet be: igazolhatja a végzettséget, a megfelelő képzettséget, betölthet továbbtanulási szelekciós funkciót, eszköze lehet a pályaeorientációnak. E fő funkciók mellett járulékos nevelési funkciói is lehetnek: motiválás, az önértékelés fejlesztése stb. Fontos eldönteni, hogy egy adott vizsgamely funkciók

400

ellátására alkalmas. Például az elkövetkező években bevezetésre kerülő két-szintű érettségi - amint már említettük - el tudja látni a végzettséget igazoló és a továbbtanulási szelekciót is, de nem eléggé világos az alaplétségi vizsga szerepe a 10. osztály végén, hiszen a gimnáziumban tanulók számára csak továbbhaladási feltétel lehet.

Sajnos a hazai gyakorlatban ritka a diagnosztikus értékelés, háttérbe szorult a formatív értékelés és többféle zavart okoz a három értékelési funkció összekeveredése. Az utóbbi történik például, ha a tanár felhasználja az év közbeni diagnosztikus funkciójú értékelés osztályzatait az év végi szelektív funkciójú osztályzat meghatározásában. Érdemes gondolkozni a vizsgarendszer bevezetésére készülve arról a problémáról is, hogy milyen feltételek mellett lehet egy vizsgát egyszerre minősítő és diagnosztikus funkcióra is felhasználni. (Vidákovich, 1993.)

A nevelés-oktatás hatékonyságát leginkább a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés egymást kiegészítő alkalmazása segítené, amelyhez azonban meg kell teremteni megfételő feltételrendszer. Szükség lenne szerszerűen összeállított eszközökre, például tantárgytesztekre, feladatbankokra, fel kellene készíteni a korszerű értékelési eljárásokra és a különböző eszközök használatára stb. (Szabó J., 1989.) Az ez irányú munkálatok intenzívebbé váltak a kilencvenes évek közepétől. (Mátrai,

1997/b.)

Minősítés - szelektálás - társadalmi megmérettetés

A visszajelentés, illetve az irányítás, szabályozás funkcióinak előtérbe állítása

nem szünteti meg az értékelés minősítő és szelektáló funkcióját (lásd szummatív értékelés). A megmérettetés kulturális jelenség, minden kultúra meg kívánja őrizni hatékonyságát, ezért az egyén számára feltételekhez köti a

kultúrába való "belépést". (Hegedűs, 1990.)

A 20. században az iskola döntő szerepet vállal magára a kultúra minőségének őrzésében főként kultúraátadó és személyiségfejlesztő tevékenységével. Az is tény, hogy a tanulók viselkedésének, iskolai tudásának minősítésével és

az ehhez kapcsolódó szelektálással az iskola szintén a minőség fenntartását

szolgálja.

Tudjuk, hogy az "iskola" törekszik a szakszerű minősítésre, az igazságos

szelekcióra, de nincs tökéletes megoldás. Nemcsak sokféle értékelésmetodo-

lógiai problémával kell megküzdeni, például az objektivitás, a megbízhatóság,

az érvényesség korlátaival, de azt is látni kell, hogy az iskolai teljesítményen

alapuló megmérettetés társadalmi igazságtalanságokat is megerősít, hiszen a

tanulók teljesítményei mögött szociális tényezők is meghúzódnak. (Részletesen lásd az I. fejezetet!) A fenti megfontolások alapján azt mondhatjuk,

401

hogy nem tehetjük kizárólagossá az értékelés minősítő, szelektáló funkcióját, de el sem hagyhatjuk.

Minősítő jellegű értékelés alapján kerülnek be a tanulók az iskolarendszerbe (iskolaérettség vizsgálata), haladnak évről évre a különböző osztályok-

ban (osztályzatok a bizonyítványokban), kerülnek magasabb iskolafokra

(például középiskolába vagy felsőoktatási intézményekbe tanulmányi eredmények vagy felvételi vizsgák alapján).

A minősítő funkcióhoz gyakran kapcsolódik az értékelést végző részerc51 a tekintély hangsúlyozása, érvényesítése, ami sokféle kárt okozhat az értékel-

tek (gyérékék, tanárok, iskolák személyzete stb.) körében. A minősítéshez, a

szelektáláshoz batalomgyakorlás is társulhat, például ha a fenntartók értéke-

lik az iskolát vagy az igazgató a pedagógusokat.

Az értékelés tájékoztatás

Az értékeléssel nyert információkról nemcsak az értékelőknek és az értékelteknek kell tudomást szereznüik, hanem az összes érdekeltnek is.

Kik érdekelt-

tek az értékelésben? Ez alapvetően függ az értékelés szintjétől, tárgyától. Pél-

dául egy tantárgyi vizsga esetén érdekelt lehet a vizsgázó, a tárgyat tanító

tanár, a szülő, az iskola igazgatója, az iskolafenntartó, a tantárgyi vizsga ösz-

szeállítója stb., de mindenki más szempontból. A vizsgázót például saját ösz-

tályzata érdekli, a tanár arra koncentrál, hogy megfelelően

teljesítsen minden diák, a vizsgát megszervező szakember arra törekszik, hogy "működjen" a feladatsor stb. A tájékoztatást tehát az érdekeltek igényeihez igazítva érdemes megoldani, ennek következtében a különböző érdekeltek felé más és más formában, mélységben kell közvetíteni az értékelésből nyert információkat. Az érdekeltekhez igazított tájékoztatás segíthet az eredmények tudatosításában, motiválhat stb. A megfelelő informálás biztosíthatja az érdekeltek által igényelt nyilvánosságot és a szükséges kommunikációt az értékelők és az érdekeltek között.

Az értékelés szerepe a személyiségfejlődésben, fejlesztésben
Az értékelés személyiségfejlesztő szerepét döntően az iskolai nevelésben, a tanár-diák viszonylatban értelmezzük, de természetesen nem lehet megfelelően kezni arról, hogy ez a funkció megjelenik más szinteken és más területeken is (lásd például a tanárok értékelését).

Az értékelés az iskolai, különösen az osztálytermi élet szerves része. A tanár értékeli a tanulók különböző sajátosságait, tantárgyi teljesítményét, motívációit, attitűdjeit, önkontrollját stb. A pedagógus és a gyerek(ek) interakciójában nem függetleníthetjük az értékelést a nevelés személyiségfejlesztő funkciójától.

Az értékelés mint külső szabályozó (például jutalmazás, büntetés) hozzájárul különböző értékek, normák, magatartásformák kialakításához, de túlsúlyozása a nevelésben komoly károkat okozhat.

Az érték elérés pozitív vagy negatív megerősítési mechanizmusokon keresztül segítheti a reális önismeret, önértékelés és a pozitív énkép kibontakozását.

A tanár értékelő tevékenysége visszahat a tanulók énképének alakulására, hiszen az önmagunkról alkotott kép a társas környezettel, így a tanárokkal való érintkezés eredményeként is alakul.

Az énkép lehet inkább pozitív vagy negatív. A már kialakult énkép befolyásolja a tanulók észlelését, gondolkodását stb. Például a szélsőségesen pozitív énképpel rendelkező tanuló nem veszi figyelembe vagy jelentéktelennek látja mindazt a történést az iskolában, amely nem igazolja pozitív önértékelését. A szélsőségesen negatív énképpel rendelkező tanuló pedig lebecsüli saját sikereit, kudarcélményeinek hatása alatt áll. Pozitív énkép és reális önértékelés esetén alacsony szorongási szint jellemzi az egyént, kedvezőbb a tanulási motivációja, jobbak a kognitív teljesítés feltételei, jó az egyén együttműködési készsége. A negatív énkép és az alacsony önértékelés megnehezíti a gyerekek iskolai, majd később társadalmi beilleszkedését, az egyéni fejlődésnek újabb és újabb korlátait építi fel.

A pedagógiai értékelés, a sikerek és a kudarcok befolyásolják a tanuló és

a tanulócsoporthoz tanulási motivációit, viszonyát az iskolához, a tantárgyakhoz, a pedagógushoz, hozzájárulnak a tanulási szokások rögzüléséhez vagy változásához, hosszabb távon hatnak a pályaválasztásra is. (Réthy, 1989.) Az értékelésmintát ad a gyerekeknek az önértékeléshez és mások értékeléséhez jelzi az értéket magatartásban, teljesítményekben, normákban, viszonyításokban 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 a szelektáló, illetve tüntető funkciókkal a mindennapi munkában. Például amikor a szorgalmas, de a követelményeket alacsony szinten teljesítő diáknak ösztönzésként teljesítményéhez képest jobb jegyet adna a tanár. A tudást tükröző értékelés és a személyiségre orientáltság kiegyensúlyozott érvényesítését csak többféle értékelés érvényesítésével lehet megoldani. A tanulás folyamatában gyakran alkalmazott ornatuértékelés biztosíthatja az eredményes tanulás megvalósulását, az ettől elkülönülő szummatív értéke és pedig a tényleges tudást kifejező értékelést.

Összefoglalva: Egy értékelés többféle funkciót szolgálhat, és a különböző értékelési funkciókat ugyancsak többféle úton, módon lehet realizálni. A sokféle funkcióhoz csak a sokcsatornás, különböző módszereket, eszközöket alkalmazó értékelési rendszer tud megfelelni. (Csapó, 1998. 42.) Az értékelés során szemben gyakran egymásnak ellentmondó követelményeket támasztanak. Például legyen tárgyias egy tanuló vagy egy iskola értékelése, de fejezze ki a tanuló, illetve az iskola tanárainak az erőfeszítéseit is az eredmény elérése érdekében. Az e téren jelentkező problémák elkerülése érdekében fontos, hogy az értékelő már az értékelés tervezésének korai szakaszában tudatosítsa a szóban forgó értékelés funkcióit. (Nevo, 1995. 18.) Például a tanítási órákon történő ellenőrzéskor mind a tanárnak, mind a diáknak tisztában kell lennie azzal, hogy formatív, formáló-segítő vagy minősítő jellegű ellenőrzésre kerül-e sor.

A viszonyítás problémája

Az értékelés problémái között szerepel az a kérdés is, hogy mihez viszonyítsunk az értékelés során.

Az utóbbi évtizedekben felerősödött az a tendencia, hogy olyan visszacsatolási mechanizmusokat alakítsanak ki az oktatási rendszerekben, amelyek a célok és az eredmények összhangját segítik megteremteni. (Lásd Tyler megközelítését!) Ehhez egyrészt arra van szükség, hogy az oktatási célokat minél pontosabban határozzák meg, másrészt, hogy kialakuljon az eredmények

pon-
tos felmérését biztosító pedagógiai értékelés (standardizált tesztek,
vizsga-
rendszerek). (Csapó, 1998. 13.)
Az értékelés tárgyai rendkívül sokfélék lehetnek, s ezekhez kapcsolódóan
nem lehet általános, mindegyikre kiterjedő minőségi kritériumokat
meghatá-
rozni. Minőségi megállapításokat azonban tehetünk egy vagy több
kritérium
mentén. Legtöbb értékelési szakember egyetért azzal, hogy az értékelés
krité-
riumait az értékelés funkciója és tárgya alapján lehet meghatározni.
(Nevo,
1995. 16.) Például egy iskola értékelésekor cél lehet az iskola
hatékonyságá-
nak megállapítása. Ebben az esetben döntenünk kell arról, hogy kinek a
szempontjából értelmezzük a hatékony, a jó iskola ismérveit, például a
fenn-
tartók, a szülők, a gyerekek igényeinek oldaláról. Szembesülnünk kell
tehát a
minőség problémájával és azzal, hogy létezik-e legjobb minőség. (Lásd a
to-
vábbi szempontokat a III. fejezetben!)

A hatvanas évek közepétől terjedt el Glaser nyomán az ún. kritériumra
irányuló értékelés. Ebben az esetben azt vizsgáljuk, hogy a tanuló
elérte-e a
kitűzött célokat. Az értékelésben ekkor nincs szerepe annak, hogy más
tanu-
lók hová jutottak a célokhoz viszonyítva, tehát külső méréstől független
szemponthoz viszonyítva történik a teljesítményértékelés. A kritériumra
irá-
404
nyuló értékelés elterjedését gátolja, hogy nehéz pontos, egyértelmű
célokat,
követelményeket kidolgozni.

Régi hagyománya van a normára irányuló értékelésnek, amelyben a ta-
nuló valamilyen személyiségjegyet és/vagy tudását egy adott populáció
jel-
lemzőihez (átlaga és szórása) viszonyítjuk. Itt nem az a kérdés, hogy a
tanuló-
nál 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 száza-
lénál jobb vagy rosszabb. A normára irányuló értékelést a formatív és a
szummatív értékelésnél is alkalmazhatjuk.

A tanuló fejlődését segítő értékelések nem nélkülözhetik az értékelésnek
azt a típusát, amelynél a tanulókat önmagukhoz viszonyítjuk. 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.

Rendkívül fontos, hogy az értékelés típusáról ne csak az értékelést vég-
zőknek legyenek információi, hanem az értékelteknek és az értékelés ered-
ményeit felhasználóknak is. Ti. különböző értelmezési lehetőségek és követ-
keztetések adódhatnak a normatív és a kritériumra irányuló értékelés,
vala-

mint az önmagához való viszonyítás esetén.

Az értékelés folyamata

Bármilyen típusú, szintű értékelésről van szó, az értékelés a következő fázisokból áll:

1. Az értékelési probléma megértése, az értékelés.tervezése:

a) a célok megfogalmazása, -.....-.....

b) az információ-, illetve adatgyűjtés módszereinek, eszközeinek kiválasztása, ha szükséges, akkor kifejlesztése.

2. Információgyűjtés.

3. Az információk elemzése, értelmezése.

4. A megfelelő minősítések, illetve döntések megfogalmazása.

Ez a felsorolás is jelzi, hogy az értékelést a folyamat kezdetén s nem utólag kell megtervezni, legyen szó az oktatási rendszer, a különböző tantervek,

a tanítás, a tanulók teljesítményének az értékeléséről.

Az értékelés részmozzanatai, hangsúlyai változhatnak az értékelés szintjétől, tárgyától függően. Például a tankönyv értékelése leszűkülhet tartalomelemzésre, ebben az esetben elmarad a tankönyvből való tanulás

folyamatának vizsgálata.

405

Az értékelés fázisainak részletes elemző ismertetése sok részfejezetet

meg-

töltene, ezért csak a célmegfogalmazás, az adatgyűjtés és az adatok, információk értelmezésének néhány olyan alapkérdésére térünk ki a következőkben, amelyek a tanulók értékeléséhez kapcsolódnak.

A célmegfogalmazás

A ty.eri értékelési modellben a nevelés-oktatás eredményeit a célokhoz viszonyítjuk, ezért az értékelés hatékonyságát alapvetően meghatározza a célmegfogalmazás minősége, módja.

Az egyes iskolatípusokban folyó neveléshez, illetve ezen belül az egyes tantárgyakhoz, tantárgycsoportokhoz kapcsolt célok megfogalmazásakor a társadalmi, pszichológiai, pedagógiai hitelességen túl fontos, hogy a megfogalmazott célok értékelhetőek legyenek.

Nem lehet megelégedni az általános célok meghatározásával, süks.é.g.v,n"

egy koherens célrendszerre, amely lehetőséget ad a személyiségben, a viselkedésben, a teljesítményben a tanulás hatására bekövetkezett változások rögzítésére. Erre a kihívásra válaszolt részben Bloom taxonómiája, amely a tanulás kognitív, affektív és pszichomotoros területein osztályozta és rendezte a célkategóriákat. E taxonómia és a nyomában létrejött szaktárgyi taxonómiák keretei lettek az egyértelmű, pontos célmegfogalmazásoknak, amelyek világosan rögzítik, hogy mit és milyen szinten, milyen körülmények (feltételek) között kell tudni, teljesíteni például a tanulóknak. A hazai gyakorlatban ezeket a pontosságra törekvő, operacionalizált célokat követelményeknek nevezik. (Lásd a VI. és XVI. fejezetet.)

szükséges, akkor kifejlesztése.

Információgyűjtés.

Az információk elemzése, értelmezése.

A megfelelő minősítések, illetve döntések megfogalmazása.

Ez a felsorolás is jelzi, hogy az értékelést a folyamat kezdetén s nem utólag kell megtervezni, legyen szó az oktatási rendszer, a különböző tantervek,

a tanítás, a tanulók teljesítményének az értékeléséről.

Az értékelés részmozzanatai, hangsúlyai változhatnak az értékelés szintjétől, tárgyától függően. Például a tankönyv értékelése leszűkülhet tartalomelemzésre, ebben az esetben elmarad a tankönyvből való tanulás

folyamatának vizsgálata.

405

Az értékelés fázisainak részletes elemző ismertetése sok részfejezetet

meg-

töltene, ezért csak a célmegfogalmazás, az adatgyűjtés és az adatok, információk értelmezésének néhány olyan alapkérdésére térünk ki a következőkben, amelyek a tanulók értékeléséhez kapcsolódnak.

A célmegfogalmazás

A ty.eri értékelési modellben a nevelés-oktatás eredményeit a célokhoz viszonyítjuk, ezért az értékelés hatékonyságát alapvetően meghatározza a célmegfogalmazás minősége, módja.

Az egyes iskolatípusokban folyó neveléshez, illetve ezen belül az egyes tantárgyakhoz, tantárgycsoportokhoz kapcsolt célok megfogalmazásakor a társadalmi, pszichológiai, pedagógiai hitelességen túl fontos, hogy a megfogalmazott célok értékelhetőek legyenek.

Nem lehet megelégedni az általános célok meghatározásával, süks.é.g.v,n"

egy koherens célrendszerre, amely lehetőséget ad a személyiségben, a viselkedésben, a teljesítményben a tanulás hatására bekövetkezett változások rögzítésére. Erre a kihívásra válaszolt részben Bloom taxonómiája, amely a tanulás kognitív, affektív és pszichomotoros területein osztályozta és rendezte a célkategóriákat. E taxonómia és a nyomában létrejött szaktárgyi taxonómiák keretei lettek az egyértelmű, pontos célmegfogalmazásoknak, amelyek világosan rögzítik, hogy mit és milyen szinten, milyen körülmények (feltételek) között kell tudni, teljesíteni például a tanulóknak. A hazai gyakorlatban ezeket a pontosságra törekvő, operacionalizált célokat követelményeknek nevezik. (Lásd a VI. és XVI. fejezetet.)

(Lásd a VI. és XVI. fejezetet.)

Információgyűjtés

Az információgyűjtést gyakran az ellenőrzés fogalmával jelölik, s az értékelés

első részmozzanataként kezelik a különböző oktatáselméletekben. Az iskolákban gyakori a számonkérés kifejezés használata, amely erőteljesen utal az

értékelés minősítő jellegére, s esetenként negatív érzelmi töltetére.

A célok, a követelmények ismeretében már látható, hogy melyek lesznek azok az információk, adatok, amelyeket szükséges megszerezni az értékelés-

hez. Ezek rögzítése után dönteni kell az információgyűjtés, az ellenőrzés módszereiről.

Iz értékelés szintje, funkciója, tárgya befolyásolja, hogy milyen módsze-

rekkel lehet élni az információgyűjtés (ellenőrzés) során. Alkalmazni lehet a

megfigyelést, a szóbeli, az írásos kikérdezést, a különböző, teljesítményt feltá-

ró módszereket. A tanulók tudásának ellenőrzésekor például használhatjuk a

406

szóbeli feleleteket, beszámolókat, röpdolgozatokat, feladatlapokat, tantárgy-

teszteket, esszé-dolgozatokat.

Az ellenőrzés leggyakoribb színhelye az osztályterem, a tanítási óra, de

történhet különböző vizsgahelyzetekben, tanulmányi versenyeken stb.

Az értékelőnek arra kell törekednie, hogy minél sokoldalúbb információkat szerezzen az értékelendő jelenségről, folyamatról, eredményről.

Az információk értelmezése

Az információk, az adatok értelmezésének mennyiségi és minőségi formáját egyaránt alkalmazzuk a gyakorlatban. (Csapó, 1997.)

A mennyiségi értelmezéskor az eredményt számszerűen is kifejezzük, osztályzatokkal, pontokkal, betűkódokkal értékelünk.

Magyarországon a tanulók iskolai teljesítményének értelmezésére döntően az ötjegyű osztályzatot alkalmazzák, amellyel a tudásnak öt különféle színvonalát lehet megkülönböztetni.

Ezen a skálán az egyjegyű tévedés is alaposan megváltoztatja a tanuló

tudása és a jegye közötti összhangot, ezért sokan a többjegyű osztályzatban

látják a differenciáltabb, pontosabb értékelés irígyválóságát. Van olyan

országok, ahol ötnél több jegyet alkalmaznak, de érdemes megfontolni, hogy

az ember nem képes ötnél sokkal több értéket egymástól pontosan megkülönböztetni, így a közvetlen megfigyelésre alapozott értékeléskor a skála érté-

keit nem lehet bármennyire növelni. (Csapó, 1998. 42.)

Az osztályzattal kapcsolatban különféle megoldási módokkal lehet találkozni a különböző országokban. Például Németországban az ötjegyű osztályzatot használják, de az egyes jelöli a legjobb teljesítményt. Az Egyesült Álla-

mokban betűjeleket (A, B stb.) alkalmaznak kiegészítőjelekkel (+, -). (Báthory,

1985; Golnhofer-M. Nádasi-Szabó É., 1993; Mészáros, 1982.) A",különböző osztályzási formák nem változtatják meg a tényt, hogy az osztályzatok a ta-

nulók iskolai teljesítményét a tanárok egyéni értékítélete alapján tükrözik. Az osztályozás szinte mindig viták középpontjában áll a gyakorlatban és

az elméletben is. Ellenző-i hangsiílXQzzáC hátrányait: Az osztályzatok nem fejezik ki a tanulói teljesítmény összetettségét, a minőségek közti különbségeket, az értékelők oldaláról számos szubjektív tényező (például rokon- és ellenszenv, előítéletek) torzíthatja az értékelés objektivitását, különböző

portdinam:kai.lsok ugyancsak ilyen irányba hathatnak, az osztályozás szorongást, félelmet és a kiszolgáltatottság érzését keltheti a tanulóknál, különleges motivációként dominánssá válhat, csak az osztályzatokért tanulnak a

tanulók. Az osztályozás mellett azonban különböző érvek is szólnak: Az okta-

tásban érdekeltek (tanárok, tanulók, szülők) megtanulták az osztályozást, értik, így betöltheti visszacsatoló szerepét. Az osztályozás lehetővé teszi a telje-

407

sítmények összemérését, ezzel megoldható az értékelés minősítő, szelekciós szerepe is. Az osztályzatok dokumentálják a tanulók iskolai teljesítményét így

különböző döntések alapjául is szolgálhatnak. Mindehhez azonban a minősítő jellegű osztályozásnak ugyancsak eleget kell tennie néhány alapvető köve-

telménynek: legyen tárgyyszerű, 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 osztályozás többféle értékelési funkcióhoz is kapcsolódhat, hiszen a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelésnél egyaránt használják különböző formáit. Ugyanakkor alapvető problémaként jelentkezik, hogy az év közbeni, nem minősítésre szolgáló osztályzatok és egyéb értékelések öszszemosódnak, illetve összegeződnek az eredményeket értékelő, minősítő jellegű félév végi és év végi osztályzatokkal. Így az utóbbiak csak

korlátozottan

tudnak megfelelni a minősítő értékelés alapkövetelményének: a jegyek közötti

különbségek tükrözzék a tanulók tudásában meglévő különbségeket. (Csapci, 1998.)

Az osztályozásban rejlő problémák miatt sokféle kísérlet történt és történik az osztályozás nélküli értékelés gyakorlatának megvalósítására. A szóbeli

és az írásbeli szöveges értékelés szerepe kerül előtérbe például Dániában, Svédországon, a különböző reformpedagógiai iskolákban (Waldorf-iskolák, Peter Petersen iskolái), néhány egyedi, sajátos pedagógiai megközelítésben

(például Winkler Márta Kincskereső Iskolájában), különböző iskolakísérletekben, napjainkban az iskolakezdésben. A teljesítmény-központú oktatási

rendszerekben azonban az iskolakezdésen túl nem látszik reálisnak az osztályozás nélküli értékelés megvalósítása.

A minőségi, értelmezés során szöveges és/vagy metakommunikatív, ritkábban tárgyi jutalom formájában értelmezzük az eredményt.

Az iskolai szituációkban az adatok, információk értelmezése legtöbbször komplexen jelenik meg. Például egy pontokkal értékelt feladatlaphoz a peda-

gógus írásos vagy szóbeli minőségi értelmezést kapcsol különféle szándékkal: motiválni akarja a tanulót, differenciáltabb értelmezést kíván adni a mennyi-

ségi értékelésnek, segítséget ajánl fel a tanulóknak stb.

A mennyiségi és a minőségi értelmezés hatása sokféle tényezőtől függ. A

teljesség igénye nélkül néhány: például elfogadják-e az érdekeltek (tanárok,

gyerekek, szülők) a minősítést, kialakult-e az érdekeltekben az az igény, hogy

felhasználják az értékelés tanulságait korrekcióra, önkorrekcióra, megvannak-

e a korrigálás feltételei.

408

Megítélés, becslés, mérés

A iriőségi és a mennyiségi értékelés özötti átmenetet képviseli a megítélés.

Ebben az esetben a személyiségjegyeket, a viselkedéseket, teljesítményeket két

csoportba soroljuk, elfogadhatóak vagy elfogadhatatlanok.

Megítéljük, hogy

az értékelt személy viselkedése, teljesítménye, valamilyen sajátossága elért-e

egy többé-kevésbé rögzített mértéket. (Csapó, 1997.) Például a tanuló törté-

nelemórán tartott kiselőadása elfogadható-e, szorgalma megfelelő-e

vagy

nem.

Ha az értékelendő személyiségjegyet, viselkedést, teljesítményt egy skálán

próbáljuk elhelyezni, a skála fokjaival fejezzük ki a meglévő

személyiségje-

gyek, a viselkedés, a teljesítmény színvonalát, akkor közele dünk a

mennyiségi

értelmezéshez, becslést végzünk. Miért csak közeledünk? Ti. nincs

tettség

arra, hogy egy ilyen skálát hozzámérjünk az értékelt személy

személyiségje-

gyeibe, viselkedéséhez, teljesítményéhez, hanem csak az általunk

elképzelt

skálán helyezük el gondolatban a tulajdonságokat.

Az iskolában alkalmazott ötjegyű osztályzat egy ötfokú skála, amely a

ta-

nár képzeletében egy mértékrendszernek felel meg, és ehhez viszonyítja,

becslé a tanulók teljesítményeit. Sok gond származik abból, hogy a

mérték

nezig, orúan, pontosan rögzített, gondoljunk csak az osztályz

sáp

fellelhető szubjektivitásra és relativitásra.

Mérés esetén sokkal pontosabb az értékelés. A mérést úgy végezzük, hogy

a mérőeszközökön rögzített skálát hozzámérjük egy megvizsgálandó tulajdon-

sághoz. 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 mérőeszközt

készíteni.

Nehéz mérni a tanulók érzelmi viszonyulásait, nem könnyű, de az

előzőnél jobb lehetőségek vannak arra, hogy mérjük a tanulók kognitív és

mozgásos tanulásának eredményeit. A nehézségek azonban nem támasztják

alá azt a meghaladott nézetet, hogy a pedagógiában nincs helye a

mérésnek.

(Iáthory, 1987.) A személyiségelméletek, a tanuláselméletek és a

mérésmeto-
dika fejlődésével új lehetőségek nyílhatnak a pedagógiában a mérés alkalmazására is.

A pedagógiai mérések tipikus eszköze a teszt, amelyben a megvizsgálandó

tulajdonságot gy mérjük, hogy feladathelyzétbe hozzuk a tanulót és e felada-

tok megoldása alapján értékeljük a megvizsgálandó tulajdonságot. Hagyományosan próbának tekintették a tesztet, ma már inkább feladatsornak.

A klasz-

szikus tesztelméletben statisztikai előmunkálatok alapján mércét állapítanak

meg, amelyhez azután viszonyítani lehet a tanuló teljesítményét. A klasszikus

tesztelmélet fejlődéséről, az újabb megközelítésekről ma már hazai szakirodalom is található. (Horváth, 1991; Horváth, 1996.)

409

A teszteknek sokféle típusa jött létre, vannak tudásmérő tesztek, intelligenciát,

kognitív kompetenciát, különböző képességeket mérő tesztek, a személyiséget vagy a személyiség egyes komponenseit feltáró tesztek.

(Falus,

1993.) A személyiségvizsgáló tesztek használata speciális

előképzettséget igényel,

ezért kellő óvatossággal kell iskolai alkalmazásukkor eljárni, kiképzett

pszichológusokra kell bízni használatukat. A tanárok által készített feladatla-

pok, attitűdskálák stb. esetében nem mindig beszélhetünk mérésről, hiszen legtöbbször nincs lehetőség arra, hogy a pedagógusok elvégezzék a

szükséges

statisztikai vizsgálatokat és eleget tegyenek minden

mérésmetodológiai követ-

elménynek. Így ezek az eszközök nem a mérés, hanem a becslés szintjén old-

ják meg az értékelést. Napjainkban a számítógépek elterjedésével és az újfajta

tesztelméletek megjelenésével azonban új távlatok nyílnak ezen a területen is.

(Horváth, 1996.)

Mérésmetodológiai követelmények

A pedagógiai mérésekkel szemben alapvetően három mérésmetodológiai követelmény támasztható: objektivitás, érvényesség (validitás) és megbízhatóság

(reliabilitás). (Iiáthory, 1992; Csapó, 1997; Falus, 1993.)

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 teljesítmé-

nyét az is, miként szólítja fel felelésre a tanár a tanulót, hogyan viselkedik a

tanár, milyen szándékos és milyen rejtett üzeneteket közvetít kommunikációjá-

val a felelős alatt.

Az információk értelmezésekor ugyancsak teret nyerhet a szubjektivitás,

ha nincs egyértelmű mérce az értékeléshez.

A szubjektivitás mögött meghúzódhatnak a tanárnak a tanulókkal kap-

csolatos előítéletei, a tapasztalati alapon kialakított, esetenként túlzottan leegyszerűsített, ún. naiv személyiségelmélet. (Lásd a III. fejezetet!) A szubjektívitásnak szárriós negatív hatása van a személyiség fejlődésére.

Gátolhatja a reális önértékelés, a támaszt jelentő énkép kialakulását, az önmagát beteljesítő jóslat (Pygmalion-effektus) mechanizmusának érvényesülésével pedig akadályozhatja a személyiség optimális kibontakoztatását. Az érvényesség rendkívül összetett, bonyolult problémája a mérésnek. Alapvetően azt jelenti, hogy azt mérjük-e az értékelés során, amit mérni akartunk. Például az alkalmazott kreativitásteszt a kreativitást, az intelligenciateszt az intelligenciát, az attitűdskála a kiválasztott értékekhez való viszonyt méri-e. Vagy másképpen szólva a fizikajegy a tanuló fizikatudását tükrözze és ne a szóbeli kifejezőképességének a színvonalát, vagy a történelemesszérekéét.

410

pott elégtelen ne a tanuló kézírásának a minőségét vagy a szorgalmát fejezze ki. (Csapó, 1998. 41.) A tanuló szorgalmának, magatartásának az értékelését még nevelő szempontból sem a tudást értékelő jegyekben kell kifejezésre juttatni, hanem az arra szolgáló egyéb minősítési formákban. (Például szóbeli értékelésben, magatartás- vagy szorgalomjegyekben.)

A validitásnak többféle értelmezése van, az érdeklődők a szakirodalomból részletes információkat nyerhetnek az egyes értelmezések sajátosságairól. (Báthory, 1997; 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 természettudományos vizsgálatokban könnyebben lehet igazolni, mint a pedagógiai értékelések során. Például egy tantárgyteszt megoldásakor is tanul a tanuló, 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. Fi-gyelembe kell venni azonban a szakembereknek azon véleményét, hogy a megbízhatóság statisztikai bizonyítása bonyolult művelet, amire az értékelés hétköznapjaiban általában nincs lehetőség és túlzottan nagy szükség sem. (Báthory, 1987, 1992.)

Az érvényességnek és a megbízhatóságnak különböző szintjei vannak. Például a megítélés vagy a becslés szintjén az iskolában beérhetjük azzal, hogy szakember (pedagógus) végzi az értékelést. Természetesen más megítélés alá esik például a külső vizsgarendszer keretei között alkalmazott, mérés szintjére

tervezett tantárgyteszt. Ez esetben professzionális értékelési szakembernek

kell biztosítani, hogy a tantárgyteszt eleget tegyen a mérésmetodológiai követelményeknek.

"A minősítésre, szelekcióra használt értékelés mérőszámaitól elvárhatjuk, hogy azok rendelkezzenek a standard értékelés jellemzőivel, azaz a jegyek az egész iskolarendszerben azonos mérőszámok legyenek." (Csapci, 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 megfigyelé-

sen alapuló osztályzat a tudásnak öt szintjét tudja megkülönböztetni, a tesz-

tek esetében ez azonban 100 lehet.

A mérésmetodológiai követelmények között kell megemlíteni azt az igényt is, hogy egységes eljárásokat kell biztosítani az értékeléskor minden

résztevő számára. A külső változók hatását minimalizálni kell. Például vizsgák esetén világos instrukciókat kell kapniuk a vizsgázóknak a vizsga funk-

ciójáról, a feladatokról, a felhasználható eszközökről, a rendelkezésükre álló

időről, az egyes feladatok megoldásának értékéről, a vizsga körülményeiről.

411

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 a programban, a nevelésben részt vett személyek végzik az érté-

kelést. Külső értékelés akkor történik, ha az értékelők nem vettek részt tevő-

kenyen a program megvalósításában.

Az értékelés céljai szerint akkor beszélünk belső értékelésről, ha a

"

rendszer" saját céljai szerint végezzük el az értékelést. Például a tanulókat

tanítását a tanár által megfogalmazott célokhoz és a tényleges tanítási-tanulási

folyamathoz viszonyítva értékeljük. Külső értékelés esetén az adott pedagó-

giai rendszerénél magasabb, "felsőbb" rendszer elvárásai szerint oldják meg az

értékelést. Például egy iskola hatékonyságát külső célok, elvárások teljesülése alapján ítélik meg.

A belső és a külső értékelés konfliktusba kerülhet egymással, főként ha a viszonyítás alapja a két értékelésnél lényegesen eltér egymástól. Előmozdítja közeledésüket, ha az oktatási rendszerben megjelenik az iskoláktól füg-

getlenül működő vizsgarendszer. (Báthory, 1987.)

Sajátos, új kezdémériyézések jelentek meg az iskolaértékelésekben, amelyek kombinálják a külső és a belső értékelést úgy, hogy külső, professzionális értékelők segítségével felkészített tanárok végzik el saját iskolájuk értékelését. (Nevo, 1995.) Megújították az iskolai értékeléseket a minőségörzéssel, minőségbiztosítással kapcsolatos törekvések is. (Bonstingl, 1997; Setényi, 1997.)

Az értékelők

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, vizsgáztatók, intézményértékelők stb.). Sokáig csak a tanárok számítottak igazán értékelőnek, hiszen az értékelés, amint már jeleztük, főként a tanulók teljesítményeinek értékelésére vonatkozott. A hatvanas évektől azonban kiemelt szerepet kaptak az értékelésben a különböző professzionális értékelők, különösen a programok, a tantervek és az oktatási anyagok értékelői. A hetvenes években a teljesítményközpontú iskolák felértékelődésével pedig a vizsgáztató szerep került előtérbe.

41.2

Az oktatási rendszerek decentralizálása is megváltoztatta a tanárok értékelési szerepét, hangsúlyosabbá vált az iskolák mint intézmények értékelése s ebben a tanárok tevékeny részvétele. (Golnhofner, 1996; Nevo, 1995; Tompa, 1997.)

Minden értékelőnek, így a tanárnak is, ki kell alakítania saját értékelő szerepfelfogását pedagógus szerepfelfogásához igazodva. Az értékelőnek a neveléssel, az oktatással kapcsolatos értékpreferenciái, tudatosan vagy rejtett formában befolyásolják az értékeléshez kötődő értékeit, normáit, viselkedését. Az értékelő szerepfelfogás kialakítása/kialakulása egy hosszabb, soha nem záruló folyamat. Alakulásában fontos szerepe van annak, hogy az értékelő egyrészt igyekszik megismerni tágabb és szűkebb környezetének elvárásait az értékelővel kapcsolatban, másrészt információit ütközteti saját képzeléseivel, tapasztalataival, ismereteivel és személyiségében rejlő lehetőségekkel.

Az értékelő szerepe más és más hangsúlyt kap attól függően, hogy mi az adott értékelés funkciója és tárgya.

Az értékelő betölthet egy ellenőri szerepet, akinek erőfeszítései arra irányulnak, hogy eldöntse, vajon mennyire teljesültek a célok. Ehhez a szerephez gyakran társulnak adminisztratív, szelekciós és hatalmat bizonyító viselkedések. Az értékelő szerepelhet értelmes hivatalnokként vagy nevelőként, aki szakszerűen informálja "közösségét", az érdekelteket.

Az értékelés során gyakran összeütközésbe kerülhet a "bíró", a "tanácsadó" és a "segítő" szerep. A szerepkonfliktusok feloldását segítheti a szóban

forgó értékelés funkciójának tisztázása, a problémák felszínre hozása, a szá-

bályok egyértelmű megfogalmazása, az értékelésben érdekelt bevonása az értékelés előkészítésébe stb. (Nevo, 1985.)

Az értékelők felelősségének és döntési jogköreinek meghatározása ugyan-csak alapfeltétele annak, hogy az értékelők megfelelően tudják értelmezni,

felépíteni elképzeléseiket saját értékelő szerepükről. Az értékelőknek tudato-

sítaniuk kell, hogy milyen tényezők miként hatnak az értékelés hasznosságára

(társadalmi/közösségi tényezők, az értékelés természete, az értékelő hitelessé-

ge, forráskényszerek stb.).

Összefoglalás

Napjainkra megváltozott a pedagógiai értékelés jelentése: a minden pedagó-

giai kategóriára kiterjedő visszacsatolást nevezzük pedagógiai értékelésnek.

Az értékelés ma már nemcsak a tanulók tantárgyi teljesítményére irányul, tár-

gya lehet egy oktatási rendszer, egy iskola, az iskola személyzete, egy vagy

több tanterv, a tanítási óra stb. Az oktatás minden szintjére (országos, helyi,

413

iskolai, osztálytermi, egyéni) kiterjedő visszacsatolás lehetővé teszi, hogy a

valóság tényei alapján irányítsuk, szabályozzuk az oktatást. A pedagógiai ér-

tékelés sokféle funkciót tölt be az általános visszacsatoláson túl: feltárja a

helyzetet (diagnosztikus értékelés), segít a folyamatok korrigálásában (forma-

tív értékelés), minősít, szelektál (szummatív értékelés), tájékoztatja az okta-

tásban érdekeltet, befolyásolja a személyiség fejlődését stb. A sokféle funk-

ciót hatékonyan csak egy jól átgondolt értékelési rendszerkeretében, megfe-

lelő külső és belső értékelésekkel lehet megvalósítani. Az értékelés kritériu-

mait az értékelés funkcióinak és tárgyának megjelölése alapján állapíthatjuk meg. Elterjedt a kritériumra és a normára irányuló értékelés megkülönbözte-

tése is. Kialakultak az értékelés folyamatának metodikailag

elfogadott lépései

(a célok megfogalmazása, információgyűjtés, értelmezés), megfogalmazódtak az értékeléssel kapcsolatos metodológiai követelmények (objektivitás, meg-

bízhatóság, érvényesség).

Értékelést ma már nagyon sokan végeznek, értékelnek a tanárok, a szülők, a szakfelügyelők, a programértékelők. Minden értékelőnek, így a tanár-
nak is, ki kell alakítania saját értékelő szerepfelfogását.

Irodalom

ALKtN, M. C.-ELLETT, F. S. (1985): Development of Evaluation Modell.

Husen, T.-Poslethwaite, T. N. (eds.): The Encyclopedia of Education.

- Oxford etc. 1760-1766.
- BALLÉR ENDRE (1996): Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században. OKI, Budapest, 150-190.
414
- BALLÉR ENDRE (1997): Tantervi értékelés az iskolában. In: Pöcze Gábor (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. OKI, Budapest, 47-55.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1972): Értékelés a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 3. 212-222.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1985): Az iskolai értékelés múltja és jelene. Köznevelés, 48. 3-6.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1987): A pedagógiai értékelés és a közoktatás szabályozási mechanizmusai. Műv. Min. Vezetőképző és Továbbképző Int.-Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1990): Miért kell nekünk vizsgarendszer? In: Sáska Géza-Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga? Edukáció, Budapest. 9-17.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1992): Tanulók, iskolák - különbségek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1997): Tanulók, iskolák - különbségek. OKKER Kiadó, Budapest.
- BONSTINGL, J. J. (1997): A minőség iskolái. School Bt., Nyíregyháza.
- CsAPÓ BENŐ (1997): A tanulói teljesítmények értékelésének méréses módszerei. In: Pöcze Gábor (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. OKI, Budapest, 97-111.
- CSAPÓ BENŐ (szerk.) (1998): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest.
- FALUS IVÁN (szerk.) (1993): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest.
- GIPPS, C.-MURPHY, P. (1996): A Fair Test? Assessment, achievement and equity. Buckingham-Philadelphia.
- GOLNHOFER ERZSÉBET-M. NÁDASI MÁRIA-SZABÓ EVA (1993): Készülünk a vizsgáztatásra. Korona Kiadó, Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR (1984): Az oktatásirányítás és az oktatásügy megújulása. Köznevelés, 11-12.
- HALÁSZ GÁBOR (1997): Bevezetés a közoktatás-irányítás elméletébe. In: Pöcze Gábor (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. Budapest, OKI, 9-23.
- HALÁSZ GÁBOR-LANNERT JUDIT (szerk.) (1998): Jelentés a magyar közoktatásról. 1997. OKI, Budapest, 511.
- HALÁSZ GÁBOR-LUITÁCS PÉTER (1987): Az IEA magyarországi hatása. OPI, Budapest.
- HEGEDŰS T. ANDRÁS (1990): Megmérettetés és minősítés: a vizsga mint kulturális jelenség. In: Sáska Géza-Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Edukáció, Budapest, 45-56.
- HORVÁTH GYÖRGY (1991): Az értelem mérése. Tankönyvkiadó, Budapest.
415
- HORVÁTH GYÖRGY (1996): Bevezetés a tesztelméletbe. Keraban Kiadó, Budapest.
- KÁRPÁTI ANDREA (szerk.) (1997): Középiszkolai tantárgyi feladatbankok II. Vi-
zuális nevelés: vizsga és projekt módszer. OKI, Budapest.
- I. EwY, A. (eds.) (1991): The International Encyclopedia of

Curriculum. Pergamon Press, Oxford etc. 397-433.

LUKÁCS PÉTER-VÁRHEGYI GYÖRGY (szerk.) (1989): Csak reformot ne! Edukáció, Budapest.

MÁTRAI ZSUZSA (1997a): A bemeneti szabályozás eszköztárája: a NAT és a helyi tanterv. In: Pöcze Gábor (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. OKI, Budapest. 23-33.

MÁTRAI ZsUZSA (szerk.) (1997b): Középiskolai tantárgyi feladatbankok. I. OKI, Budapest.

MÉSZÁROS ISTVÁN(1982): Mióta van iskola? Móra Könyvkiadó, Budapest.

MIHÁLY OTTŐ (1990): Az iskolai nevelés és a vizsga kölcsönhatásai. In: Sáska Géza-Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Edukáció, Budapest, 57-63.

NAGY JÓZSEF (1979): Köznevelés és rendszerszemlélet. OOK; Veszprém.

NAGY JÓZSEF (1985): A tudástechnológia elméleti alapjai. OOK; Veszprém.

NAGY JÓZSEF (1990): A diagnosztikus vizsga elméleti alapjai. In: Sáska Géza-Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Edukáció, Budapest, 71-90.

NAGY JÓZSEF (1995): A középiskolázás tömegessé válása. Veszélyek és lehetőségek. Köznevelés, 12. 3-5.

NAGY JÓZSEF (1997): Az alapképzési vizsga rendszere és általános követelményei. Új Pedagógiai Szemle, S. 4-16.

NAGY SÁNDOR (1981): Az oktatásméltélt alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 276-285.

NEVO, D. (1985): Role of Evaluator. In: Husen, T.-Poslethwaite, T. N. (eds.): The Encyclopedia of Education. Oxford etc. 1772-1773.

NEVO, D. (1995): School-based evaluation: a dialogue for school improvement. Pergamon Press. Oxford, etc.

PATTON, M. Q. (1985): Creative Evaluation. Sage Publ. Beverly Hills.

PÖCZE GÁBOR (szerk.) (1997): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. OKI, Budapest.

RÉTHY ENDRÉNÉ (1989): Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.

SIMON ISTVÁN-TÓTH ANDRÁS (1997): A közoktatási intézmények vizsgálata, ellenőrzése és minősítése. Magyar Közigazgatás, S.

SÁSKA GÉZA-VIDÁKOVICH TIBOR (szerk.) (1990): Tanterv vagy vizsga. Edukáció, Budapest. 416

STUFFLEBEAM, D. L. etc. (1971): Educational evaluation and decision-making. Peacock, Itasca, Illinois.

SZABÓ JUDIT (1989): Tantárgyi feladatbankok a pedagógiai értékelés rendszerében. OPI, Budapest.

SZABÓ JUDIT (1993): Vizsgák, vizsgarendszerek - máshol, másképpen. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. S9-70.

SZABÓ LÁSZLÓ TÁJÉKOZTATÁS (1988): A "rejtett tanterv". Magvető Kiadó, Budapest.

SZEKSZÁRDI FERENCNÉ (1987): Pedagógiai értékelés az osztályfőnök munkájában. MPI, Veszprém.

TOIVIPA KI.ÁRA (1997): Az iskola tevékenységének értékelése: fenntartói értékelés, külső értékelés, önértékelés. In: Pöcze Gábor (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. OKI, Budapest, 127-139.

VÁIVIOS AGNES (1996): A kétszintű, standardizált középiskolai érettségi koncepciójának fogadtatása a középiskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 9. 32-38.

VÁRI PÉTER (szerk.) (1997): Monitor 9S. A tanulók tudásának felmérése. OKI, Budapest.

VIDÁKOVICH TIBOR (1990a): Diagnosztikai pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Budapest.

VIDÁKOVICH TIBOR (1990b): A diagnosztikus vizsgáztatás módszerei és eszközei. In: Sáska Géza-Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Edukáció, Budapest, 91-106.

VIDÁKOVICH TIBOR (1993): A diagnosztikus vizsgarendszer-kísérlet három éve. Pedagógiai diagnosztika, 2. 73-86.

WOLF, R. M. (1985): Tyler Evaluation Modell. In: Husen, T.-Poslethwaite, T. N. (eds.): The Encyclopedia of Education. Oxford etc. 323-5325. 417

XIV. fejezet
Tanulásszervezés
kows, u .; k 4 . .4

SZIVÁK f UDIT

A fejezet témaköze

A tanár szervezőtevékenységét meghatározó elméleti megközelítések

A szervezési és tanítási problémák megkülönböztetése

A szervezés tevékenységformái

A preventív munkaszervezés

A tanuló, tanulócsoporthoz zavaró viselkedésének kezelése

Nem célravezető szervezési-irányítási eljárások, tanári gyakorlatok

418

A hazai didaktikai szakirodalomban még nem túl ismert, de

legalábbis teljes-

ségében nem tisztázott fogalom az angol nyelvterületen

-classroom-management-

néven tárgyalt tanári tevékenységgyűjtés. Fejezetünkben 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 értelemben vett,

tanítási tevékenység,

az oktatás eredményessége, sőt sok esetben megvalósíthatóság

gymértékben függ a tanulást előkészítő, segítő, a tanulói magatartást

szabályozó tanári tevékenységektől, indokolt ezeket összefoglaló

szándékkal

didaktikában tárgyalni.

A szervezőtevékenység.-s.-.. oktatás hatékonyságának kapcsolata olyan régóta közismert a tudomány számára, hogy számos európai, de főként amerikai egyetem továbbképző programjában szerepel önálló kurzusként is a tanár szervezéssel kapcsolatos tudásának, készségeinek fejlesztése. 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 tanulókra, 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 kiszámítani, 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 filozófiai felfogást képvisel.

1. A szervezés mint a rend és a fegyelem fenntartása
Ez a felfogás a tekintélyelvű megközelítés, mely osztályszervezésen a tanulók magatartását szabályozó folyamatot érti. Eszerint a tanár feladata a rend megteremtése és fenntartása az osztályteremben. A döntő hangsúly a rend megőrzésén és a felügyelet fenntartásán van a fegyelmezés segítségével. E megközelítésnek a hívei a fegyelmet és az osztályszervezést, szemléletként kezelik.. E, felfogásjellemező definíciója:
Az osztályszervezés köré-

419

be azok a tevékenységek tartoznak, melyekkel a tanár megteremti, később pedig fenntartja a rendet az osztályteremben.

2. A szervezés mint a tanuló szabadságának biztosítása
A megengedő álláspont élesen szemben áll a tekintélyelvű megközelítéssel. Ennek a felfogásnak a hívei ugyanis úgy gondolják, hogy a tanár feladata, a tanuló szabadságát maximalizálja, hogy segítsen neki abban, hogy felszabadultán vegyen részt a tanulásban, azt tegye, amit és amikor akar. Ha a tanár másképp cselekszik, akkor meggátolja természetes fejlődését. A második megközelítés definíciója így hangzik: Az osztályszervezés azon tevékenységeket jelenti, melyek segítségével a tanár maximalizálja a tanuló szabadságát. A megengedő felfogás némely képviselője a szervezés szó használatát tulajdonképpen ellentétesnek tartja a tanításról vallott filozófiájával. Jóllehet mind a tekintélyelvű, mind pedig a megengedő álláspontnak

megvannak a maga követői és alkalmazói, önmagában egyik sem igazán hatásos és felelős módszer, bár meghatározott szituációban az eredményes munka

érdékéberri mindkettő lehet érthető, esetleg célravezető is.

A korszerű munkafegyelem-értelmezés a rendet és a tanulói szabadságot is magában foglalja, nem egymást kizáró, hanem egymást feltételező kategó-

riáknak tekinti azokat.

A későbbiekben természetesen foglalkozunk a szervezés elkerülhetetlen és megfelelő módon alkalmazva hasznos és szükséges eszközei között a fegyelmelés és a tanulói aktivitás biztosításának kérdéseivel is.

3. A szervezés mint a tanulói viselkedés szabályozása

Ez a felfogás a szervezést a tanuló viselkedését megváltoztató folyamat-

ként értelmezi. A tanár szerepe a kívánatos tanulói magatartás elősegítése és a

nemkívánatos magatartás kiküszöbölése. Röviden: a tanár a megerősítési elemlejtekből származó elvek felhasználásával seti a tanulót a megfelelő maga-

tartás elsajátításában, illetve következetes gya örTásáTián. 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.

420

4. A szervezés mint a pozitív tanulási légkör biztosítása

A negyedik megközelítés a pozitív szocio-emoionál.is.klíma rnegterxré-

sének folyamatát tekinti szervezésnek. Ez a felfogás abból a feltételezésből

Tiût-; Tiögy a tnuls. csak.pozftm atmoszferaban

ztitna.lhts....erinék

alapat..eig-a...Q:xtrpt..oxtl.s.lp.solatak

lépzi,k tnáx és.tanuló, tanuló

es tanuló között. Mivel a megközelítés hívei azt is feltételezik, hogy a tanár

személye kulcsfontosságú ezekben a kapcsolatokban, a tanár feladata tehát,

hogya a tanulás legfontosabb előfeltételét, az eész-s-é--ge- s mterperszonalis kap-

csolatokat seyfse kialakúlm.

5. A szervezés mint a csoportfolyamatok elősegítése

Egy ötödik felfogás szerint az osztályszervezés olyan társas rendszerben

történő tevékenység, melyben a csoportfolyamatoknak nagy jelentőségük van.

Az alapfeltételezés az, hogy mivel az oktatás csoportkontextusban zajlik, kö-

vetkezésképp - bár a tanulást egyéni folyamatként kezelik - a ylxtermi

csoportjlytc.. a tanuló. természete és magatartása jelentős hatást gyakorol a

tarula.sra. A tanátrfe,ladata tehát egy hatékony, összetartó, célorientált osz-

tályszervezet kialakítása és működésének sgítése.

Az utóbbi három felfogás mindegyike különböző, de igazolható álláspon- tokat képvisel a szervezés, a tanulás hatékonyabb környezetének megteremté-

sével 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 tnlócsopotb.az.....a-lgmegfeelobbnek bizonyulnak ahhoz, hogy segítséjükkel oan feltételket teremtsen és tartson fenn, melyben, a tanuló tanulni.kar és.tucí.

Az eddig vizsgált öt szervezési megközelítés mindegyike bizonyos filozófiai-pszichológiai nézetrendszeren alapul. Létezik azonban a gyakorlatban egy hatodik megközelítés is, amit a szakirodalom "bûvös zsák vagy szak.á.szönyv" néven emleget. Ez a józan ész megfigyeléseinek, a rutin sémáinak és sok esetben hamis. elofeltevéseknek, szokásoknak.a salatosCevéréke, mely általában azoknak az "arany szabályoknak" a listáját tartalmazza, amit egy tanárnak csinálni kellene, vagy éppen nem szabadna csinálnia, amikor különböző típusú szervezési problémákkal szembesül.

Ezek a listák gyakran gyors és egyszerű recepteknek tûnnek, 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!

421

lár az ilyen típusú javaslatok között sok az ésszerű és hasznos, nem tartalmaznak olyan közös elveket, melyeket a tanár általánosítani tudna és fel tudna használni más problémák megoldására is.

Az ilyen megoldások nem megelőzik a problémákat, hanem rövid távú megoldásokat jelenteni reagálási módokat írnak elő. Így az igazi problémát nem e megoldási módok hatástalan-sága jelenti - hiszen e megállapítások legtöbbször mögött komoly tapasztalat áll -, hanem az, 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 továbbiakban azoknak a feltételeknek a megteremtését értjük, melyek szükségesek ahhoz, hogy olyan környezetet tudjunk létrehozni és fenntartani, amelyben a tanulási folyamat optimálisan mehet végbe.

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
megkülönböz-
tesse 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
helyre-
hozni, gyakran éppen azért, mert nem a probléma okát, csupán tüneteit
mér-
legelik. (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 elérésében,
addig
a szervezé- sí tevékenységek célja, hogy olyan körülményeket
teremtsenek s
tartssanak fenn, melyek között a tanítási-tanulási folyamat
hatékonyan való-
sítható meg. A tanuló szükségleteinek felismerése, círatervelés,
információ-
közlés, a tanuló fejlődésének értékelése stb. példák az oktatói tevékenységre.
A jutalmazás, a tanár-tanuló viszony megfelelő alakítása, a
munkafeltételek
megteremtése, a munka szabályainak rögzítése, pedig szervezési
tevékenység.
Gyakran előforduló 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 koncentrációban. A tanulók panaszkodnak tanáruknak, 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
422
erőt próbáló vagy kiegészítő feladatot, mely lekötné, amíg a többiek
dolgoz-
nak. A probléma kezelésekor nem eredményes a fegyelmező eljárás, a
tanár-
nak individualizálnia kellene az oktatást, hogy a tanuló
képességeinek meg-
felelő feladatot kapjon.
A szervezés tevékenységformái
A preventív munkaszervezés
A szakértők többsége megegyezik abban, hogy a
szervezé.-lg.fontosabb és
egyben leghatékonyabb eleme a megelő...pventív...tanási
tevékenység,
amely egyrészt segíti a megfelelő tanulási környezet megteremtését,
másképpen
megelőzi vagy csökkenti a tanulási tevékenység során felmerülő, azt
megzava-
ró egyéni, illetve csoportos problémákat.
A "megelőzés", a tanulási feltételek és szabályok jelentőségéről leginkább
a kezdő pedagógusok beszámolóiból tudunk. Komoly, sok esetben
megoldha-
tatlan nehézséget jelent számukra, hogy nincsenek felkészülve a

fegyelmezés

vagy az időgazdálkodás problémáinak előzetes átgondolására. A továbbiakban ennek megoldásában igyekszünk segítségükre lenni.

1. A szervezési feladatok első lépése – éppen úgy, mint a tanítási tevékenységek esetében – a megfelelő tervezőmunka. A megfelelő tanulási felté-

telek tervezése magában foglalja a tanulás fizikai környezetének, időbeosztá-

sának, 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 majd a XVI. és XVII. fejezetben is. A szervezéssel kapcsolatos tervezés alapelvei sem különböznek

az általános alapelvektől: a megfelelő szempontok mérlegelése és érvényesíté-

se 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 működtethetők az adott cso-

portban, ha a tervezett órabeosztás nem bizonyul eredményesnek, akkor

egyet tehetünk: átgondoljuk, melyek az adott feltételeknek és céloknak job-

ban megfelelő tevékenységek, eljárások.

2. Bár nyilvánvalónak tűnik az iskola és az osztály tereinek jelentősége a

fegyelmezett munkavégzés és pihenés szempontjából, mégis sok esetben ob-

jektív akadályok miatt nehéz megteremtteni az optimális fizikai környezetet,

amely alkalmas azokra a tanulói és tanári tevékenységfajtákra, melyeket vé-

423

geznek bennük, csökkentik az egymást zavaró mozgásokat és lehetővé teszik

a tanulók munkájának és viselkedésének megfigyelését.

A szervezésre ügyelő tanár törődik azzal, hogy minden tanuló jól lásson és látható legyen, bizonyos tevékenységek esetén egymást is jól lássák, a köz-

lekedő területek szabadok és a gyakran használt anyagok és eszközök gyorsan

elérhetőek legyenek.

3. 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 prob-

lémák nagy részét eleve megelőzi. Ezt célszerű megállapodás formájában rögzíteni is. A tanulónak tudnia kell, milyen szabályokat kell

betartania, mit vár-

hat, ha betartja a vonatkozó szabályokat, és milyen

következményekkel jár,

ha megszegi azokat. Az elfogadott, ismert szabályok rendszere

önmagában fe-
gyelmező erejű és minta értékű, lehetővé teszi a csoport és az egyes
tanulók
önszabályozó magtartásának fejlődését. Az elfogadott szabályok mindig
egy-
szerre vonatkoznak tanulóra és tanárra egyaránt, így fegyelmező erővel
hat-
nak az oktatási folyamat minden résztvevőjére.
A tanár a következő tevékenységek irányítására, szabályozására fordíthat
fokozott figyelmet:
A tanulók osztályban történő helyváltoztató mozgásainak szabályozása.
Érdemes előre közölni, hogy dolgozatírás közben kérdés-probléma esetén há-
nyan, hogyan jöhetnek a tanári asztalhoz, hogyan jöjjenek be a
terembe és
hogyan hagyják azt el, hogyan szedik be, milyen módon osszák szét a
mun-
kához szükséges anyagokat, dolgozatokat...
A diákok hangos megnyilvánulásainak szabályozása (optimális munka-
zaj, privát beszélgetések, súgások, közbekiabálások kelése...). A hatékony
munkavégzés érdekében a tanár határozza meg az órának azon periódusait,
eseteit, amikor a tanulók egyáltalán nem beszélhetnek...
Az ún. "üres időkben" folytatható vagy folytatandó tevékenységek meg-
határozása. (Érdemes a jobb képességű diákot, aki tíz perccel a többiek
előtt
végez a feladatokkal, számára jutalmazó és fejlesztő értékű tevékenységgel
le-
kötni, 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.
424
Az órán kézfelemeléssel vagy egyéb egyezményes jellel kérdezünk, nem
kiabálunk közbe.
Minden feladatot legalább meg kell próbálni megoldani.
Kötelező kérdezni, ha nem értesz valamit.
Továbbá:
Az egymás iránti türelem, figyelem és elfogadás szabályai.
A biztonságos munkavégzés szabályai.
Szabályok az óra kezdésére, befejezésére, az osztályteremben zajló
mozgásokra.
4. Megfelelő követelmény és számon kérő rendszer kiépítése, rögzítése és
ennek következtetéses alkalmazása."Gondolnánk itt a számonkérés főmódoinak és
szabályainak ismertetésére, illetve a mulasztások jelentésének és
pótlásának
szabályaira. A munkafegyelem és szabálytudat kiépítésének, nem
utolsósorban
a felesleges időhúzások, viták és alkudozások megelőzésének fontos eszköze
lehet annak meghatározása, hogy ki milyen esetben vagy milyen
gyakoriság-
gal jelentheti, hogy nem készült, ezt mikor és milyen formában kell
megten-
nie, 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 tanulóknak;

a megállapított szabályokat érdemes akár írásb. t. s. s. agmteni, így tudatosítani azokat a tanulóknak; igyekezzen a tanár optimális mennyiségű szabályt felállítani, mert túlságosan bonyolult szabályrendszer esetén a diákok meg sem próbálják a szabályokat betartani.

5. A nem megfelelő vagy nem megengedhető tanulói viselkedés megelőzése nélkül, hogy ez fennakadást, zavart okozna az oktatási folyamatban.

Az osztályban a fegyelmezetlen magatartás teljességgel soha nem előzhető

meg, de egyes tipikusnak mondható tanári hiba kiküszöbölésével jelentős mértékben csökkenthető.

Csaongás: amikor a tanár kijelöl egy tevékenységet és annak folytatása vagy lezárása nélkül hirtelen újabb tevékenységbe fog, esetleg rövid idő

múltnán ismét visszatér az eredeti tevékenységhez.

A diákok aktivitációs és motivációs szintjének csökkenése, vagyis az unalom, mely okot és lehetőséget szolgáltat a rendbontásra, többnyire a túlma-

gyarázás, a túlterhelés (fáradás) és a túlzott elaprózás (amikor a tanár a tevé-

kenység legkisebb mozzanatát is instruálja, felügyeli) esetén jelentkezik. Nem

csak óraszervezési kérdés, hiszen az oktatási folyamatot alapvetően meg-

425

tározó 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 történéseket, a tanár igyekezzen rendszeres-szemkontaktust teremteni ta-

nítványaival, hiszen ez önmagában is gyímelívó erejű.

Az óra kezdetekor célszerű egy rövid ideig várni, míg felkészülnek a munkára, míg lecsendesül az osztály és a tanárra figyel, de ez a várakozási idő

ne nyúljon túl hosszúra, mert ellentétes hatást kelt, ti. a zaj nem elcsitul, hanem felerősödik.

A magyarázat alatti figyelem, érdeklődés fenntartásához hozzájárul a változatos angyer és gesztusok, az optimális idő betartása, a csoport üálls

öncentrálási képességéhez való alkalmazkodás és nem utolsósorban az, hogy időben észreveggyük, ha a tanulók elfáradtak, nem képesek a figyelemre.

Az órán végzett tevékenységek váltakozásával, a váltások zökkenőmentes lebonyolításával nemcsak értékes időt takaríthatunk meg, de biztosíthatjuk az

érdeklődés és figyelem folyamatos szinten tartását is.

A tevékenységek váltása 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 (órarészlet) lezárása után érdemes rá külön, egy ni. fi. gy. elmet. írdítani

s a többi tanulót ezalatt különfeladattal ellátni. A munkaszervezés különösen körültekintő technikákat követel az ún. "átvezető" időszakokban, illetve aarások során. Ilyen az órák kezdete, amikor a munka elkezdéséhez szükséges időt célszerű a minimumra csökkenteni például az adminisztrációs tevékenységek alatti bemelegítő feladatokkal, melyeket a tanulók önállóan végezhetnek. Előre felmérhető, hogy hány és milyen jellegű tevékenység váltására kerül sor az órán, ehhez mennyi optimális átvezető-pihenő idő kell a tanulónak, milyen eszközök előkészítésére lesz szükség; használhatók sajátos jelzéstechikák az egyes feladatok kezdésére

befejezésére, az idő, a kérdések, az instrukciók jelzésére. Az óra utolsó, e.-erceifien, amikor össze kell szedni a feladatlaponkat, ki kell jelölni a házi feladatot, a diákoknak össze kell pakolniuk, szintén. nehéz fenntartani a rendet, és sokszor a pontatlan házi feladatok is az óra végének zajosságából, figyelmetlenségéből, szétszórtságából adódnak. Már az óratervezés fázisában érdemes elegendő időt hagyni az órát lezáró tevékenységekre. Gondolunk itt egy rövid összefoglalás lehetőségére (vigyázat: a túl hosszú összefoglalás nem éri el célját, többnyire unalomba, fegyelmetlenségbe 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 kerülte-e el a figyelmüket valamilyen fontos mozzanat, információ.

426

A házi feladat kijelölésére mindig annyi időt szánjunk, hogy sikerüljön pontosan, és egyértelműen kijelölni a feladatokat, valamint meggyőződni arról, hogy azt mindenki értette. A nyugodt és pontos órabefejezés lehetőséget ad tanárnak és tanulónak egyaránt arra, hogy kapkodás nélkül zárjon le egy tanulási szakaszt és maradjon ideje a pihenésre, a következő órai felkészülésre. Minden tapasztalt tanár tudja (és még inkább minden diák), hogy a csendesedés után történtek már nem szolgálják a hatékony tanulást, és hogy a tanár iránti tisztelet egyik fontos eleme az időkeretek pontos betartása. A "prí-élmény", .. főként kezdő pedagógusok körében, hogy úgy érzik magukat, mintha szüntelenül egy "busz után rohannának", hogy mindenre túl kevés idő marad. Ezt az érzést lehetséges oldani azzal is, ha részletesen elemezzük 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 sőtán lapvetően reagáló jellegű. A legjellemzőbb probléma a diák vagy a tanulócsoport nem megfelelő, a munkát zavaró magatartása, a fegyelmezetlenség. Ennek kezeléséhez kívánunk támogatást adni a következőkben.
Kutatásokkal igazolt tény, hogy a kezdő tanárok egyik legjelentősebb problémája a fegyelmezés. Ezen a területen érik a legnagyobb számban 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.

427

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 analizálása, boncolgatása önmagában nem oldja meg a problémát és nem korrigálja a nem megfelelő viselkedésformát, másrészt a helytelen viselkedésforma pszichológiai és szociális okainak hosszas elemzése 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 elnagyoltnak tűnik, hiszen a fenti problémák gyakran összefonódnak, mégis ez a különbségtétel hasznos lehet a problémák okainak azonosításakor, elemzésekor. Egyéni problémák
Az említett szerzők az alábbi négy fajtáját különítik el a rendellenes ma-

magatartásnak: a figyelemfelhívó, a hatalomkereső, a bosszúvágyó és az alkalmatlanságot mutató viselkedésformák. Az okok feltárása során azért is célszerű a zavaró viselkedésforma azonosítása, mert például ha a figyelemfelhívó viselkedést választó gyerek nem kapja meg a kívánt figyelem valamilyen formáját, azt gyakran bosszúvágyó magatartás követi. A figyelemfelhívó magatartás jellegzetes megnyilvánulási formái: a dicsekvés, 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 visszahúzó. Elsődleges, hogy a tanár felismerje és megértse a tanuló zavaró viselkedésformáját, viselkedésének célját, és ez alapján próbáljon hatékony megoldást találni.

428

Csoortproblémák

A szervezés csoportirányítási dimenzióját hangsúlyozva a fegyelmezetlen magatartásnak az alábbi, a csoportban rejlő okait említhetjük: Az egység hiánya: a csoportok ellenségesen különválnak az osztályon belül, égiííás ellen szerveződnék versenyhelyzetben, néha azon kívül is. Gyakoriak az éles viták, elhúzódo, nehezen oldható konfliktusok. (Ez természetesen nem azonos a baráti csoportok természetes különállásával.) A viselkedési szabály., m..kafolyamatok elutasítása: az osztály tudatosan a szabályok ellen cselekszik, zajongással, nyüzsgéssel, munkalassítással zavarja a feladatvégzést, néha előre tervezett és szervezett módon. Egyes tanulók kirekesztése: az osztály szóban vagy tettekben elutasítóvá válik egyes társaival szemben, nyilvánosan elutasít, kigúnyol valamiféle más-ságot, elutasítja az együttműködés bármilyen formáját az illetővel. A zavaró viselkedés mint értékes magatartás elfogadása: az osztályban népszerűvé, támogatottá válnak a munkát zavaró, bohóckodó, esetleg a szabályokkal nyíltan szembe forduló tanulók, a hangadókkal szembeni fellépők pedig gyakran kirekesztett, megszégyenített helyzetbe kerülnek. 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 épp úgy, 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 azonnali-

s az ctekvátság és a tanulási-tanítási folyamat zavartalanságának zsitása.

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 nevezze meg a helytelenített viselkedésformát, azt a sza-

bályt, melynek megszegésével a közös munkát megzavarták. Célszerű mindezt olyan módon megtenni, hogy a lehető legkisebb fennakadást, zavart okozzon

az óra menetében, a többi tanuló munkájában. Ezeknek az elveknek a követ-

kezetes alkalmazása rendkívül nehéz, különösen kezdő tanárok számára, mivel gyors helyzetfelismerést és különböző jellegű tanári tevékenységek egy-

idejű végrehajtását igényli.

429

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 felté-

telezhető, hogy a tanuló tisztában van az elvárt magatartásformával.)

A tanár határozottan kéri a tanulót, hogy ne zavarja az órát, illetve tár-

sait, s mindaddig figyelemmel kíséri a diákot, amíg a helyes magatartásformát

nem tapasztalja.

A tanár emlékezteti a diákot arra a viselkedési szabályra, 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 tevékeny-

ségek jellegében, amennyiben a zavaró viselkedés egyre több tanulónál jelent-

kezik. Ez ugyanis arra utal, hogy a tanulók fáradtak, unatkoznak a tevékeny-

ség 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 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 hatás-
sal a tanulók viselkedésére. ("Légy szíves, hagyd abba" típusú reagálások.)
A figyelemmel kísérő (látlak...) magatartással a tanár a tanuló tudtára adhatja, hogy észleli és figyelemmel követi az eseményeket, mindig tudja, hogy diákjai 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-fegyelmelés sikerét biztosíthatja a figyelem-
megosztó magatartás, amivel a tanár tudathatja a csoporttal, hogy egyszerre több folyamatot is képes követni az osztályban.
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 egymásba kapcsolódását, megfelelő ütemezésen pedig az optimális időfelhasználást, az üres idők csökkentését és általában az ütemes, "gyors" munkavégzésre való buzdítást érti.
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 kolléganő a következő módon foglalta össze véleményét a fegyelmelés lényegéről: "A legfontosabb a tanítási órán, hogy minden gyerekeknek legyen dolga."
Nem célravezető szervezési-irányítási eljárások, tanári gyakorlatok
Az osztályszervezési problémák megkülönböztetése és megfelelő kezelése mellett ismertetjük azokat a tanári gyakorlatban leggyakrabban előforduló elárásokat, melyek ugyan rövidebb távú a problémák tüneti kezelésére alkalmasak, de a probléma hosszú távú, valódi megoldását nem biztosítják. A figyelmen kívül hagyott eljárások a külsőre kényszerítő erejével csak a viselkedés felszámolását hatják, egy adott szituációra érvényesek, nem egy bizonyos viselkedési szabály elfogadására. Csak az elkerülő magatartásra készítenek, és sok esetben további nemkívánt, esetleg súlyosabb viselkedési problémákat hívnak elő (rosszindulat, düh...). Ide sorolhatjuk az erőszakot, a korlátozást ("Nem ha ilyen okos vagy, akkor gyere ki. Te fogsz felelni...") vagy a kizárás általi büntetéseket ("Elegem van abból, hogy zavarod az órát.

Menj ki a folyosóra!"), a nevetségessé tételt, a megszegyenítés ("Hát fiam, a cipőtalpam hozzád képest géniusz...") bármely formáját, az elrettentő célzatú nyilvános egyéni büntetéseket, a hiteltelen bocsánatkérés kikényszerítését és általában a fentiekre utaló fenyegetéseket. Az elhárító, figyelmen kívül hagyó magatartás következtében a szabályok betartása lényegtelenné válik, a csoport gyakran széthullik, nyugtalanság, bűnbakkeresés, agresszió uralkodik el az osztályban. Ilyen típusú tanulói magatartást hív elő, ha a tanár nem reagál a tanulók zavaró viselkedésére, ha egyes helyzetek megoldását bizonyos tanulók eltávolításában keresi, ha a csoportfelelősség megállapítása helyett egyszerűbbnek véli a felelősség egyes tanulókra való áthárítását, vagy ha a zavaró viselkedés megszüntetése érdekében feladatokat hagy el. Az uralkodó-elnemző tanári magatartás hatása a tanulók és a csoport viselkedésére hasonlít a fenyegető eljárások során felsorolt következményekre.

431

A tanári gyakorlatban megtalálható formái: az irányítás parancsokban történő megfogalmazásai ("Mindenkinek azonnal kinyitja a füzetét!"), hatalmi személyekre való hivatkozás ("Ha nem hagyod abba azonnal, felküldelek az igazgatóhoz..."), feltételekhez kötött ígéretelés ("Na jó, ha egy hónapig a hangedot 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 tevékenységrendszer jelent, mely tevékenységrendszer legfontosabb és leghatásosabb eleme a megelőző szervezési eljárások köre. Igyekeztünk a nemzetközi szakirodalomban olyan kezelt pedagógiai fogalom egyes területeire felhívni a figyelmet, azzal a meggyőződéssel, hogy a tárgyalt 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

sa-

ját tevékenységüket elemezésére, értékelésére. Ehhez elengedhetetlen, hogy ne csak a tanulási-tanítási folyamatról rendelkezzenek ismeretekkel, de mindazon kérdésekről is, melyek e folyamatnak a zavartalanságát segítik elő.

A fentiek ismeretében talán könnyebben sikerül majd ellátni azt a felada-

tot, melyet egy kezdő tanár a következő szavakkal jellemezett: "A jó órai szer-

vezés olyan, mint egy bûvészmutatvány, amikor labdákat kell dobálnod és el-

kapnod a levegőben, s közben még folyamatosan pörgetned is kell őket."

432

Irodalom

ARENDS, R. I. (1991): Learning to teach. Melgrew-Hill, New York.

BROPI-I5, J. E. (1983): Classroom organization and management.

In: The

Elementary School Journal, 83, 4. 265-287.

CoOPER, J. M. (1977): Classroom teaching skills. D. C. Heath and Company,

Toronto.

DEsFoRGEs, C. (1995) (ed.): An introduction to teaching.

Bleckwell, Oxford.

DREIKURS, R.-CASSEI., P. (1972): Discipline Without Tears. New York.

KyRIAcou, C. (1991): Essential Teaching skills. Stanles

Thornes, Cheltenham.

MooN, B.-MAYEs, A. S. (1994): Teaching and learning in the secondary

school. London.

NATI-IAN, M. (1995): The new teachers survival guide. London.

REYNOI.Ds, M. C. (1989): Knowledge base for the beginning teacher. Perga-

mon Press, Oxford.

STERN, J. (1995): Learning to teach. Fulton, London, Exeter.

WINITZKY, N. (1992): Structure and process in thinking about classroom

management. In: Teaching and Teacher Education, 8, 1. 1-14.

434

XV. fejezet

A különleges bánásmódot igénylő

gyermek

PETRINÉ FEYÉR JUDIT

A fejezet témakörei

A különleges bánásmódot igénylő gyermek értelmezése, csoportosításuk

Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók

Az integrált nevelés az oktatási intézményekben

A tehetséges tanulók

Tehetségnevelés, tehetségfejlesztés

A differenciált oktatás

435

A különleges bánásmódot igénylő gyermek fogalma

csoportosításuk

Tudjuk azt, hogy minden gyermek egyedi, megismételhetetlen,

különleges,

minden gyermeknek egyéni nevelési-oktatási szükségletei, igényei,

lehetőségei

vannak. Ennek alapján szinte leírhatatlan, hogy milyen változatosak az egy osztályba járó tanulók adottságai, képességei, körülményei, magatartásuk stb.

A gyermekek közötti különbségek, különbözőségek óriásiak lehetnek. Vannak olyan gyermekek, akiknek speciális nevelési-oktatási szükségleteik vannak, így nevelésük-oktatásuk speciális feladatot jelent a pedagógusoknak, ők egyéni, különleges bánásmódot igényelnek az iskolában.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek négy csoportját különböztetjük meg:

1. speciális pedagógiai bánásmódot igénylők (a gyógypedagógia kompetenciájába tartozók):

a) tanulásban akadályozottak: enyhe fokban értelmi fogyatékosok (debilisek), nehezen tanulók;

b) értelmileg akadályozottak: mérsékelt, súlyos, legsúlyosabb értelmi fogyatékosok;

c) mozgáskorlátozottak: mozgás- és testi fogyatékosok, sérültek;

d) viselkedés- és teljesítményzavarral küzdők (nehezen nevelhetők, inadaptáltak);

e) beszédben akadályozottak: beszédsérültek, beszéd-, hang- és nyelvi zavart mutatók;

látássérültek: vakok, gyengénlátók;

g) hallássérültek: nagyothallók és siketek.

Tanulási-nehezésgelzűdők (fejletlen kognitív képességek, például a képzelet, a koncentrációképeség alacsony szintje; emocionális problémák;

szociális, kulturális v. nyelvi hátrányok; kétnyelvű tanulók; lassú

tanulók; hosszú távú speciális tanulási nehézségek: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, súlyosabb beszédhibák stb.).

3. Magatartászavarok miatt problémás tanulók:

a) visszahúzó (regresszív) és depresszív viselkedésű tanulók (félénk, csendes, visszahúzó, csavargó stb.);

b) ellenséges (agresszív) és inkonzekven viselkedésű tanulók (engedetlen,

kötekedő, támadó stb.) (Kósáné Ormai, 1981, 1998.)

4) Kivétele-, ,gu tanulók.

A különleges, egyéni bánásmódot igénylő gyermekek egyenként is sokféle lehetnek. Egy lassú, egy tehetséges vagy egy mozgáskorlátozott gyermek

egyformán lehet kétnyelvű. Egy tehetséges diák is lehet látássérült.

Lehet egy

436

tanuló az egyik tárgyból átlagos, egy másiktól tehetséges. Az is elképzelhető,

hogy valaki egyszerre lassú és tehetséges, csak ez különböző területen jelent-

kezik (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 tanítvá-

nyaikat, hogy szükség esetén különleges bánásmódban részesítsék őket. Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók

Az angol oktatási törvényben a speciális oktatási szükséglettel rendelkező gyermek (Special educational needs) kategóriát használják. Egy vizsgálat szerint (Warnock Report 1978-ban) minden ötödik t. ulónak. v. xiak speciális. nevelési-oktatási igényei legalább xevelesuk

bzoxi;ns. idee. alazt... A törvény szellemében megfogalmazott Gyakorlati Törvény (Code of Practice, 1993) igen tágan értelmezi az oktatási szükséglet fogalmát. Különböző (fizikai, érzelmi, szociális, lelki, intellektuális, esztétikai) szempontok, tényezők változatait jelenti. Idetartoznak a túléléssel összefüggő biológiai szükségletek, az étel, a melegség vagy a menedék szükséglete. A "szociális szükségletek" az emberi összetartozás követelményéből születnek és alakítanak ki barátságokat és ismeretségeket. Ezek a szükségletek találkoznak az önérzet kielégülésében, a kompetenciaérzés szükségletében, amelyekről tudjuk, milyen jelentőssé válnak életünk során. (Bayliss, 1995.)

A korábbi csoportosításunk szerinti 2. és a 3. csoportba tartozó speciális nevelési-oktatási iksétû...tauLrák, .nez. zések egyéni bánásmód nélkül

telesíté-n-i az cskola, kovetelmén!e, t. Pedagógiai szempontból akkor alakul ki e speciális oktatási-nevelési szükséglet, "ha a gyermek akadályoztatva van olyan. Qlgok megtanulásában, amelyre a kortarCépesek" (Warnock Report, 1978.) A tanulásban dalyoká céeziénék a zmélyiség jellemzői (például szorongó gyermek), a környezet sajátosságai (például etnikai kisebbséghez tartozó vagy hátrányos helyzetű család), és adódhatnak a gyermek és környezetének kapcsolatából (például válás a családban). Szükséges különget tenni, a sérültség (impairment), a képesség hiány (disability), s a gyatékosság (handicap) között. Sérülések közé tartoznak az örökletes vagy szerzett látási, hallási, fizikai és az intellektuális sérülések, továbbá a traumák következményei, a lelki sérülések. Ha egy...károsodás hozzájárul ahhoz, hogy megzavarja az egyéni tapasztalatszerzési funkciókat" akkor már képesség hiányról beszélünk.... (példul dislexia). Amikor a képesség hiány hátrányokat jelent a szociális szerepben is, azt n, a...sá. gk (például siket, vakember). Ká sérülések és következményei igen különböző fokúak (enyhe - 437 súlyos) és időtartamúak (időszakos - állandó) lehetnek. Bayliss a következőképpen ábrázolja a speciális szükségletek időbeli és súlyosságbeli változásait-

nek két dimenzióját:
XV/1. ábra. A szükségletek dimenziói

IDŐSZAKOS
törött kar

nátha

nagyszülő elvesztése

fülgyulladás

ENYHE

intellektuális sérülés

(enyhe vagy kisebb

tanulási probléma)

agyisérülés

hallási/látási sérülés

nagyszülő elvesztése

szülő elvesztése: halál vagy válás

fülgyulladás

mirigygyulladás

súlyos tanulási nehézség

gerincsérülés

veleszületett súlyos és összetett

tanulási nehézség

súlyos emocionális zavarok

hallási/látási sérülés

ÁLLANDÓ

SÚLYOS

(Layliss, 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 kö-
rülmények között, különböző fokú vagy időtartamú speciális szükségleteket
okozhatnak. Például a rövidlátás látási sérülés következménye, állandó jel-
lemzője az embernek. Szemüveggel korrigálható, és általában nem
akadálya a

különböző (í) képességek kialakulásának, és a szociális szerepében sem
korlátoz-

za az egyént. Azonban ha pilóta szeretne lenni a fiatal, a repülés
szempontjából fogyatékosnak kell tekinteni, erre a pályára alkalmatlan. Minél

nagyobb
fokú a rövidlátás, annál több területen jelentkezhetnek a tanulónál
speciális

oktatási szükségletek. Egy másik példa: a gerinc sérülése miatt lehet
csupán

gerincferdülése a gyermeknek, amelyet gyógytornával megpróbálnak
korri-

gálni. Válhat púposzá a gyermek, ebben az esetben pszichés problémák is
jelentkezhetnek, és van olyan eset is, amikor a sérülés olyan

súlyos, hogy to-
lókocsiba kerül, kiszolgáltatottá, fogyatékosná válik. E fogyatékosná

csök-
kenthető, ha a környezet, a társadalom nagyobb figyelmet fordít a
mozgássé-

rültekre, és a közlekedés körülményeit, feltételeit számukra is
megkönnyíti.

438
A súlyosan sérült gyermekeken kívül a többség speciális szükségletei és
igényei időről időre változnak, viszonylagosak és összetettek. Ennek a szem-

léletnek az elfogadása alapján határozhatjuk meg az egyéni bánásmód
alkalma-
zásának lehetőségét, módját, eszközét, időtartamát. A képességihiány nemcsak
sérülésből eredhet, hanem szociális vagy kulturális, nyelvi
különbségekből is:
Ezek a gyermekjCé kis hátrányos helyzetűek, öTc is a speciális
elégítőkészítési
szükségletű tanulók közé tartoznak. Itt is szükséges a problémának az
előbbi
összefüggés szerinti megközelítése.
A magatartási zavarok is hatásosak, ehettek tanulóval
tanulási...teljesít-
ményére, lemaradhatnak, hullámzik a teljesítményük. A pedagógusoknak a
szervezési mód, a módszer, a motiválás, a feladat, a taneszköz
kiválasztásánál,
a tanulás szervezése és az értékelés során tudatosan gondolniuk kell
ezekre a
tanulókra is. Sokszor a problémás viselkedést kiváltó okok
megtalál a
megfelelő segítség, az egyéni bánásmód...-rúlé....m
az", atá, mte-
rű, eten eredményhez vezet. (Kelemen, 1981. 24. fejezet.)
Hazánkban a köznevelésről szóló, 1993. évi LXXIX. törvény és annak
1995. évi módosítása megfogalmazza a gyermekek jogait, "10. . (2)
(a gyer-
mek) személyiségét, emberi méltóságát tiszteletben kell tartani, ...
(3) a) ké-
pességeinek érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatás-
ban részesüljön, képességeihez mértén tovább tanuljon, ... b) nemzeti,
illetőleg etnikai hovatartozásának megfelelő nevelésben és oktatásban
része-
süljön", a pedagógusok kötelességeit: "19. . (1) a) a gyermekek,
tanulók
fejlődését figyelemmel kíséresse és elősegítse; ... e) a gyermekek,
tanulók emberi
méltóságát és jogait tartsa tiszteletben". Előírja, hogy az iskolák
pedagógiai
programja határozza meg "48. . (1) c) ... a tehetség, a képesség
kibontakoz-
tatását, a szociális hátrányok, a beilleszkedési, magatartási, tanulási
nehézsé-
gek enyhítését segítő tevékenységeket". (Magyar Közlöny, 1993. 5691,
5695,
5701.) A Nemzeti alaptanterv tartalmazza a nemzeti és etnikai
kisebbségek és
a különböző területen fogyatékos tanulók nevelésének és oktatásának sajátos
elveit, elismerve, hogy ezek a tanulók speciális nevelési-oktatási
szükségletük
miatt egyéni bánásmódot igényelnek. (NAT, 1995. 18-20.)
Integrált nevelés az oktatási intézményekben
Az állandó és súlyosan sérült gyermekek speciális
nevelési-oktatási-szülő-
társaságai az iskolákban. A feladat megvalósítása érdekében a szülő-
knek, a családnak, a pedagógusoknak, a tanulóknak együtt kell működniük.
Az iskolákban a speciális nevelési-oktatási-szülő-
társaságok, intézmények. A gyógypedagógiai feladat megvalósítása érdekében
Számukra a
szakszerű képzést, így többletük fejlesztése szakemberek
(gyógypedagógusok)C,

terapeuták) segítségével már korábban megkezdődött szegregáltan (elkülönítve) speciális óvodákban, folytatódott speciális iskolákban (gyógypedagógiai intézmények). Az ilyenfajta oktatás kompenzáló vagy terápiás jellegű, és a sérültség tüneteinek eriyhítésére irányul, legyen az fizikai, érzékszervi, intellektuális vagy ezeknek a kómbinált megjelenése.

"Az utóbbi 15-20 évben külföldön mind jobban tért hódít ... az integráció, aziz dkülönhözö -okoknál fogva tanulásban akadályozottak együttes oktatása-neveZése hasonló korú és ilyen zavarokat.. nem mutató társaikkal. Ez a szervezési forma korábban ki nem aknázott új lehetőségeket kínál a normál pedagógia és a gyógypedagógia szoros együttműködésére" - írja Csányi Yvonne egy általa szerkesztett, a témát átfogó tanulmánykötet bevezetőjében.

(Csányi, 1993/a. 5.) Az integrációs mozgalom 25 évre tekinthet vissza. 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 szükségletű tanulókat is. A mozgalom terjedéséhez döntő módon hozzájárultak a fogyatékos gyermekek szülei is, hiszen számukra a gyermekük elkülönített oktatása a tőlük való kényszerű elszakadást jelentette és egyben a gyermekük megbélyegzését is. Ebben az időben indult számos országban a fogyatékos fogalmával kapcsolatos előítéletek felszárxolása.

Elsőként 1975-ben az USA-ban fogadták el azt a modellértékű törvényt, amely előírja a speciális tanulási problémával küzdő gyermekek felkutatását 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 iskoláztatásáról a pedagógusoktól kapott korrekt tájékoztatás és javaslat alapján. A megfelelő pedagógus- és gyógypedagógus-képzésről, valamint a továbbképzésről is rendelkezik.

Eurában az 1960-as évek végen a skandináv országokban indultak meg az integrációs próbák. és ynen te,rledte szet (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.

440
Az elmúlt 25 év során az integráció megvalósulásának három fő "típusa alakult ki: ----..... ..

1. ICizarolagos megoldási mod - Olaszországban -, amely megszüntette (1977-ben) a különböző típusú fogyatékosok számára létrejött speciális ... intézményeket, és kötelezte a "normál" általános iskolákat a fogyatékos gyerekek felvételére és ellátására. (Ösztönözte is az iskolákat, kedvezményeket adott: 20-ban maximálta az osztálylétszámot abban az osztályban, ahol fogyatékos gyermek is van; megszabta, hogy egy osztályban maximum 2 tanulásban akadályozott tanuló lehet, és ezekben az osztályokban asszisztens segítheti a pedagógusok munkáját.)
2. Széles körű integráció a speciális intézmények párhuzamos működésével. Ez a lehatározottabb megoldás a nyugati országokban. Így azok a gyermekek, akik nem integrálhatók (például halmozottan fogyatékosok), maradnak csak a speciális iskolákban. A felszabadult gyógypedagógusokból "utazó" tanár ("mobil" tanár) lesz, akik a helyszínekre kiszállva biztosítják az integrált gyerekeknek az őket befogadó iskolában a szükséges, szakszerű speciális fejlesztést.
3. Integráció kutatási, kísérleti szinten. Több országban ilyen módon végzik az integrációt. Például Ausztriában már megszületett a törvény, amely kimondja, hogy a fogyatékosok 10-a részesülhet integrált nevelésben, amelynek biztosítja a szükséges anyagi feltételeket. Magyarország is ezen az úton indult el, 1981-ben kezdődtek a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán az integrációval kapcsolatos kutatások. Az 1985-ös oktatási törvény már lehetővé tette a gyógypedagógusok regionális alkalmazását, így egy szakember több óvodában, iskolában biztosíthatta a szakszerű, speciális fejlesztést.

tést. Az iskolákban, a nevelési tanácsadóknak fejlesztő pedagógusi státust is engedélyezett. Az 1993., évi LXXIX. törvény a közoktatásról" és az "1996.

évi LXII. törvény az 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról" már kimondja, hogy mindenkinek törvény adta oga, hogy olyan iskolában és ott tanuljon, ahol neki a legmegfelelőbb. (Csányi, 1993/a. 8-9.)

Az integrált fejlesztés megvalósítására kialakult. xxi; oldá5ok.

1. Tervezőinterakció: a. i. k. n. r. - a speciális szükségletű

gyerekek a. befogadó.

osztályfőnökök tagjai. Fejlődésüket az osztályban tanító pedagógusok mellett

speciális szakember, gyógypedagógus) ... is. mel. kéri, és szükség esetén

egyéni fejlesztési lehetőségeket biztosít (például tanórán kívüli korrepetálás,

célzott terápia). Nélkülözhetetlen az osztályban tanító pedagógusok és a speciális

szakember állandó együttműködése.

2. Részleges integráció: amikor a speciális szükségletű gyermekeket a nevelés-

oktatás egyes színterein együtt nevelik az erre rá nem szorulókkal, más

színtereken viszont elkülönített fejlesztési, történetik. Ennek a megoldásnak

több változata ismert:

441

a) részlegesen integrált osztály vagy csoport: a speciális szükségletű gyerekekkel

elkülönítetten, külön helyiségben gyógypedagógus foglalkozik. A többi

gyerekekkel való találkozás lehetőségei: lokális integráció - a gyerekek vélet-

lenül találkoznak egymással, például a szünetekben; szociális integráció

- bizonyos időben, bizonyos tevékenység során szervezeten találkoznak a

gyermekek egymással, például étkezés, szabadidős foglalkozás; funkcionális

integráció - a pedagógusok által tudatosan szervezett tevékenység: meghatározott

órákon közös tanulás a teljes csoport vagy egyes gyerekek számára;

b) kooperatív tanári rendszer: a tanítási idő nagyobb, kb. kétharmad részében az

integrált csoport - 3-5 gyermek - együtt tanul az osztály többi tagjával.

Ebben az időben az osztály pedagógusa és a segítő gyógypedagógus - a munkát

előre megtervezve és tudatosan megosztva - közösen tanítanak. A tanítási

óra kisebb részében a gyógypedagógus külön foglalkozik a rászorulókkal.

3. Integrációs részleg: az iskolai közösség egészéből összeválogatott, tehát különböző életkorú; azonos speciális szükségletű gyermekcsoport, amellyel a

szükséges ideig (lehet a teljes tanítási időben vagy heti néhány órában) gyógy-

pedagógus foglalkozik.

4. Fordított integráció: amikor a speciális iskola fogadja be..
(külön osztályt nyitva számukra, vagy vegyes összetételű tanulócsoportban) a nem fogyatékos tanulókat.

5. Spontán interakció: amikor a tanuló speciális oktatási-nevelési szükségletét figyelmen kívül hagyják az iskolában, nincs tervszerű, speciális fejlesztés, nem kísérik megkülönböztetett..igyelelni a rászoruló gyermek előrehaladását, fejlődését ("csendes", vagy "hideg" integrációnak is nevezik ezt a folyamatot). Mivel a rászoruló gyermek nem nélkülözheti a szakszerű, speciális fejlesztést, ebben az esetben ez elmarad, vagy a szülőkre hárul a megoldása.

(Csányi, 1993/a. 5-6.)

Számos modellkísérlet során kialakultak az ideálisnak mondható integrációs modellek. Vizsgálták, mérték, összehasonlították az elkülönítetten és az

integráltan tanuló gyermekek teljesítményeit. A külföldi és a hazai kutatások,

vizsgálatok (Csányi, 1993/b.) bizonyították, hogy az integráltan tanuló gyermekek - akár látás-, hallás- akár mozgássérült, vagy a tanulásban

meritálisan

akadályozott - iskolai teljesítményei mint az elkülönítetten tanuló,

társaiké, viszont szociális státuszuk és önértékelésük

alacsonyabb, mint a

szegregáltan tanuló gyermeké. Vizsgálták azt is, milyen hatással van a fogyatékosok jelenléte a többi gyerekekre, gátolják-e a jobban teljesítőket

előrehaladását. Az adatok bizonyították, hogy nincs ok aggodalomra, semmiféle

hátránynak

van az integráltan tanuló gyermekeknek, ha együtt tanulnak

speciális oktatási-nevelési szükségletű társaikkal, teljesítményük egyedül

nem függ. V,son emberi magatartásukra pozitívan hatnak,

toleránsabb-

ak, együtt tudnak élni a mássággal, alkalmazkodóbbá, segítőkészebbek.

442

A Waldorf-, a Freinet-, a Montessori- és a Jéna-Plan-óvodák és -iskolák a

kezdettől fogva nyitottak voltak a tanulásban különböző okoknál fogva akadályozott

gyerekek számára, befogadták őket, és együtt tanították eredményesen a többi gyerekekkel.

Természetesen az integrációnak ellenzői (sokszor formális az integráció,

így hátránya származik belőle a gyermeknek; jobban terheli a befogadó iskolát,

osztályok pedagógusait, akik nincsenek megfelelően felkészítve a speciális

szükségletű gyermekek oktatására-nevelésére; a gyógypedagógusi állások csökkenése) és üdvözlői (pozitív szociális magatartásmintákat közvetít, így könnyebben be tudnak illeszkedni a társadalomba a hátránnyal küzdő

gyere-
kek; reálisabbak, igényesebbek a követelmények; nem kell
elszakadniuk a
családtól, a megszokott környezetüktől a gyerekeknek) is vannak a
szakmá-
ban nálunk is és külföldön is. (Csányi 1993. 22-28.) Számos kérdés még nem
megválaszolható: Melyik gyermek alkalmas az integrációra? Melyik
fogyaté-
kossági kategóriára terjeszthető ki leginkább az integráció? Ki
tudják-e elégí-
teni az általános iskolák a fogyatékos gyermekek speciális
oktatási-nevelési
szükségleteit? Milyen tanterv szerint tanítsák a speciális
oktatási-nevelési
szükségletű tanulókat? Illeszkedjenek-e a követelmények a gyermekek
egyéni
fejlettségéhez, hogyan értékeljük őket? Melyik képzés gazdaságosabb: az
in-
tegrált vagy az elkülönített? Milyen arányban képes elviselni egy
osztály a
speciális oktatási-nevelési-fejlesztési igényű tanulókat? (5 és 45
között vál-
toznak a számok, a legáltalánosabban elfogadott a 15-20.) (Lányiné,
1993.)

A következő táblázat összehasonlítja az integrált és az elkülönített (ha-
gyományos) oktatásban részt vevő tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek
iskoláztatási koncepcióit és iskolai szituációit:

XV/1. táblázat. A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek iskoláztatási
koncepcióinak

és iskolai szituációinak összehasonlítása

Az integrált oktatás koncepciója Hagyományos iskoláztatás

A tanulási nehézségeket mutató gyerekek A tanulási nehézséget mutató
gyerekek okta-

csak akkor vesznek részt a fejlesztő csoport- tása különálló
gyógypedagógiai osztályokban

ban folyó oktatásban, ha feltétlenül szükséges történik
(teljesítménytárgyak)

A fejlesztő csoport tanulói kortársaik általá- A gyógypedagógiai
osztályok tanulói elkülö-

nos iskolai osztályaiba integrálódnak és min- nülnek az általános
iskolában tanuló társaik-

den iskolai tevékenységben részt vesznek tól, sok iskolai
tevékenységből kiszorulva

Kisebb tanulási nehézségekkel küzdő gyere- Kisebb tanulási problémákat
mutató gyere-

kek egyéni gyógypedagógiai fejlesztésben ré- kek gyakorta speciális
fejlesztés nélkül ma-

szesülnek radnak az általános iskolában

443

Az integrált oktatás koncepciója Hagyományos iskoláztatás

Általános iskolai osztályok és fejlesztő cso- Általános iskolai és
gyógypedagógiai osztá-

portok összefonódó rendszere lyok zárt, különálló rendszere

Oktatás különböző összetételű tanulócsopor- Oktatás az állandó összetételű
osztályban, ki-

tokban, általános iskolai és gyógypedagógiai zárólag az osztályt vezető
tanárral

tanárokkal

Hálózatos szerkezetű tantervek, tanulónként Az osztály egésze számára
összeállított tan-

változó, individuális összeállításban terv

(Hirzel és mts., 1994. 40)

Az integráció feltételeit Csányi Yvonne a következőkben határozza meg:

1. A gyógypedagógusok megfelelő kapcsolata a fogyatékos gyermeket önként (!) válháló pedagógussal/pedagógusokkal (rendszeres konzultáció, összehangolt munka)

2. A feladatot vállaló pedagógusok megfelelő gyógypedagógiai tudása.

3. A-csoporttársak, osztálytársak megfelelő viszonyulása a "más" tanuló-

hoz, az él- és befogadóképesség kialakítása.

4. A család pozitív és támogató hozzáállása.

5. A gyrméTc képességei és az iskolai követelmények. "Igen lényeges az

integráció szempontjából az adott ország pedagógiai filozófiája. Integrációbarát az a pedagógiai program, amely nem teljesítménycentrikus, né az

eTméIét eg mégáiÍpitöft átlág"öz"iaíttjá a eendöket, hanem az egyes tanu-

lók 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 kiscsoportos foglalkozás, szem-

ben a frontális óravezetéssel." (Csányi, 1993. 23-25.)

Az integrációs modellek 12-14 éves korig tervezik a gyermekek oktatását,

hiszen ekkor fejeződik be az intenzív képességfejlesztés (a kommunikációs

képességek, a megismérés és a cselekvés képességeinek fejlesztése) az iskolai

oktatásban. (Lénárd, 1987.) A magasabb osztályokba, a középiskolába eljutó

speciális oktatási szükségletű tanulóknak erre a korra már kialakulnak és

megfelelő szintre fejlődnek a tanuláshoz szükséges (általánosan működő és a bennük speciálisan kifejlesztett) képességei, megtanulnak tanulni (természe-

tesen olykor speciális eszközökkel, módon), .á.képességek szinten tartó fej-

lesztését már önállóan végezve, elfogadva önmagukat képesek helyt állni a többségi iskolákban: Természetesen a megfelelő tárgyi feltételek (például l3raille-könyvek, -térképek, írógép, magnó a vak tanulóknak) biztosítása ké-

sőbb is szükséges, és nem nélkülözik ezek a tanulók később sem a megkülönböztetett feljűk fordulást, a segítséget mind a tanároktól, mind a tanulóktól.

Segíteni szükséges a továbbtanulásukat, hogy számolva lehetőségeik korlá-

444 taival ők is megtalálják a számukra legmegfelelőbb pályát, amely boldog-

gá/elviselhetővé teszi/teheti az életüket.

A NAT megfogalmazza a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogya-

tékos tanulók nevelésének és oktatásának speciális elveit: a fogyatékosok "az

egységes emberi faj egyenértékű, de sajátos tagjai, s nem külön (még kevésbé

kisebb értékű) embertípusok". Kimondja, hogy "a NAT egységes követelményrendszerét kell alapul venni", és igazodni kell a tanulók

fogyatékos-
gainak lehetőségeihez, korlátaihoz és speciális szükségleteihez (a követelmények teljesítéséhez hosszabb idő, a fogyatékosnak megfelelő sajátos tartalmak, követelmények kialakítása, bizonyos esetben módosítása, differenciált foglalkozás). (Nemzeti alaptanterv, 1995. 20.)

A tehetséges tanulók
Az egyéni bánásmódot igénylő tanulók 4. csoportjába a kivételes képességű tanulók, a tehetségesek tartoznak. A tehetségnek többféle meghatározása ismert. Sternberg és Davidson könyvében 17 különböző felfogást ismerhetünk meg. Két csoportba sorolja az értelmezéseket: implicit és explicit teóriák. Az implicit teóriák híveinek csoportjába azon elméletalkotók tartoznak, akik "meghatározzák, mit értenek a tehetség fogalmán, majd sorra vizsgálni kezdik emeghátározás implikációit". Ezeknek az elméleteknek az empirikus vizsgálata nem lehetséges, csupán a definíciókat érdemes egymással összehasonlítani (például Tannenbaum, Renzulli). Az explicit teoretikusok képviselői "hipotetikus definíciókat alkotnak és ezeket a pszichológusok a fejlesztési elméletek és adatok alapján vizsgálják". E felfogások empirikus módszerekkel vizsgálhatók, tesztelhetők (például Jackson és Butterfield, Borkowsky és Peck, Davidson, Sternberg, Gruber, Feldman, Stanley-Benbow-konceptió). (Sternberg-Davidson, 1994. 29.)

Zibolen Endre szerint tehetségen a kiemelkedő teljesítményekre való felkészültséget kell értenünk a gyakorlati munka, a tudományos és a művészeti tevékenység területén. Ahhoz azonban, hogy a születési adottságok, képességek tehetséggé fejlődhessenek, megfelelő, kedvező környezeti feltételekre van szükség. (Zibolen, 1965.)

Révész Géza tehetséghatározásában az örökletes tényezők, a kibontakoztatáshoz nélkülözhetetlen gyakorlás és az átlagosat messze meghaladó teljesítmény szerepelnek. (Révész, 1918.) Hasonló Harsányi István definíciója: "Tehetségen azt a velünk született, adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi

445

tevékenység egy bizonyos területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni." (Harsányi, 1988. 21.)

Ágoston György meghatározása szerint "tehetséges az," aki valamilyen társaságban is fontos tevékenységben minőségileg átlagon felüli teljesítményekre és alkotásra képes". (Ágoston, 1985. 139.)

Czeizel Endre szerint "négy kritériumot érdemes kiemelni: (1) a tehetség

potenciált, lehetőséget, ígéretet, esélyt jelent (2) olyan kiemelkedő teljesítményre, amely (3) társadalmilag hasznos és amely (4) megelégedettséggel, örömmel, tehát sikerélménnyel jár elérése számára. ... Géniuszok nevezük a különleges, párhuzamos ritkító szellemi teljesítményre képes embereket." (Czeizel, 1994. 9-10.)

A definíciók többségében szerepel a tehetséget meghatározó két tényező, az öröklődés és a környezet. Az egyik szélsőséges felfogás szerint az öröklődés a kizárólagos determináló tényező (hereditáriusok), a másik véletlen azok

képviselik, akik a környezetet tartják egyedül meghatározónak (environmentalisták)

a tehetség kibontakozásában. Az ikervizsgálatok

bizonyították tudományosan azt, hogy mindkét tényező meghatározó szerepet játszik a

tehetség kialakulásában.

A kutatók abban térnek el egymástól, hogy ki melyik tényezőnek tulajdonít nagyobb szerepet

Czeizel Endre a velünk született adottságokat hangsúlyozza. A megszületett csecsemőből azonban csak akkor válhat

tehetség, ha

megéri annak kibontakozását (tehát megfelelő az egészségi állapota), ha megvannak a szükséges külső, környezeti feltételek, és a személyiség többi

össze-

tevéje (motiváció, szorgalom, kitartás, akarat) is megfelelő.

"Biztos, hogy

Bach, Madách vagy Michelangelo sem juthatott volna el azokra a csúcspontokra,

melyeket öröklött génjeik számukra lehetővé tettek, ha olyan családba és olyan társadalmi környezetbe születnek, amely eleve lehetetlenné teszi

tehetségük kibontakoztatását. Az is biztos, hogy Einsteinhez hasonló lángelméket

- öröklött adottságok nélkül - a leggondosabb nevelés és a

legmegfelelőbb gondoskodás sem produkálhat." (Czeizel, 1977. 93.)

Az ellemlettől függően... hogy a tehetség az eruberisé; a társadalom számára

hasznos lesz-e. Gondoljunk Hitler vagy Sztálin példájára, akik

szociális tehetségek voltak. A tehetség öröklöhető szülei kiemelkedő képességeit. A Bach családban több kiemelkedő zenei tehetség ismert. A matematikai

tehetség öröklődését a két Bolyai esetében figyelhetjük meg. Természetesen nem dönthető el, hogy a kivételes zenei, illetve a kivételes matematikus

környezet vagy a gének játszottak-e nagyobb szerepet, de üstökösként is megszülethet

átlagos szülők gyermekeként kiemelkedő tehetség. Példaként Shakespeare vagy Petőfi Sándor nevét említhetjük.

A tehetség összetevői eltérőek a különböző kutatóknál. Vannak, akik egytényezős fogalomnak tekintik a tehetséget, az intelligenciával azonosítva a

! tévfizetését, költői az intelligenciamérésnek választották ki a félfizetés-

446

geket (vitatottak a határvonalak: 125, 130 vagy 140 feletti IQ).

A másik

egy

etlen tényezővel azonosítottak a tehetséget a kreativitás

(Schei-

fele). A két tényezőt néha tudták egymástól elválasztani; ezért

alakult a

tehetség többtényezős élethez (Guilford, Gardner). Számos tehetségmo-

delletettség, a legelterjedtebb Renzulli-háromkörös modellje

(1977), amelyet

később kiegészítettek, átdolgoztak a bírálói (Cohn-modell 1981,

Foster-féle

átdolgozás 1981, Gagné-féle átdolgozás 1985, Mönks-féle kiegészítés 1986).

(Habermann, 1989. 162-223.)

A Renzulli-modellben a tehetség három összetevője: az átlagon felüli

kép-

esség, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás. Egymást

szelőkép-

ességgel szemlélítve a három tényező szerencsés egybeesése, a közös

halmaz:

a tehetség. Mönks belehelyezi Renzulli háromkarikás modelljét abba a

szociális

környékbe, amelyben él a tehetség: család, iskola, kortársak.

XV/2. ábra: A tehetség összetevői (Renzulli Mönks)

TEHETSÉG

!

(Mönks-Boxtel, 1994. 71)

Geffert Éva és Herskovits Mária is ezt a modellt fogadja el, és a

követke-

zőképpen értelmezik az összetevőket:

1. Képességek (adottságok, készségek, diszpozíciók) különleges teljesít-

ményekre, melyek képességek különböző területeken nyilvánulhatnak meg:

a) intellektuális képességek, ezek intelligenciatesztekkel mérhetők.

A mé-

rés során Spearinárinakütnév választotta a mentális képességek általános,

gene-

ralis faktorát (g-faktor) és a specifikus faktort (s-faktor). A

g-faktorba tartoz-

447

nak azok a képességek, amelyek minden szellemi és a legtöbb fizikai

tevé-

kenységhez szükségesek, ezt a közös képességet minden

intelligenciateszt mé-

ri. Az intelligenciateszt s-faktorára eltérő specifikus mentális

képességek tar-

toznak. Thurstone az értelmi szintnek hét elsődleges speciális

faktorát

különbözteti meg: térbeli tájékozódás; észlelési sebesség, számolási készség,

nyelvérzék, szótalálás gyorsasága, emlékezés és logikai készség (az

indukció

képessége). A tehetség irányát a speciális mentális képességek határozzák

meg. Az intellektuális képességek kiemelkedő szintje szükséges a

természettu-

dományok, a matematika, a nyelvek vagy bármely tudomány területén

nyúj-

tott kimagasló teljesítményhez. Nem mondható el ugyanez a művészi és

sportteljesítményekről. Például Picasso, a 21. század festőgénusza

tulajdon-

képpen értelmi fogyatékosnak tekinthető a születésekor bekövetkezett

kisfo-

kü agykárosodás miatt, így gyakorlatilag nem tudott megtanulni olvasni, sem

szorozni, sem osztani. (Czeizel, 1977. 24-28.)

A speciális képességek egy részét külön csoportba sorolhatjuk:

b) művészi képességek (képzőművészeti, zenei, írói, rendezői);

c) pszichomotoros képességek (sport, tánc, kéz ügyességet igénylő tevékenység - például fafaragás - képességei);

d) szociális képességek (vezetői, szervezői, empátiás készség, kommunikációs képességek, más emberre való hatás, befolyásolás képessége, például tanári pályán, vezetőknél, előadóknál, menedzsereknél feltétlenül szükségesek).

A sakk, a matematika, a zene és a tánc azok a speciális

képességterületek,

amelyek körében felismerhetők. A képességterületeket a gyerekeknél még nehéz

szétválasztani; de később is jelentkezhetnek összetetten.

Egy kar-

mesternek például a kimagasló zeneművészi képességek mellett kimagasló speciális képességekkel is rendelkeznie kell.

2. I Creativitás: az önálló, új és értékes produktumok létrehozásához szükséges

feltételek együttese, az intelligencia kiegészítője. A kreatív emberre jellemző

a divergens gondolkodása képes a többféle helyes válaszadásra, megoldásra.

A divergens gondolkodás jellemzői: originalitás

(eredetiség), fluencia

(az a könnyedség, amivel az asszociációk, a különböző gondolatok, ötletek előtörnek) és a flexibilitás (szellemi rugalmasság, nézőpont,

szempontváltás

képessége). -

3 eladatelkötelezettse (motiváló, energetizáló, dinamizáló tényezők:

kíváncsiság, érdeklődés; szorgalom, kitartás; becsvágy,

teljesítménymotiváció).

Ezen a területen van a legtöbb feladata a tehetséggyógyászatnak.

(Hers-

kovits-Geffert, 1994. 9-10.)

-Harsányi István tehetségálapnak három faktorát különbözteti meg: a G-

faktor (általános, generális összeCevQ) és. az S-faktor

(speciális, összetevők)

mellett az E, az etikai faktor (a személyiség erkölcsi, akarat, személyiség-

energiákat magába foglaló érzelmek nélkül. olettel, en á..

társadalomnak ér-

téket jelentő tehetség kibontakozásához (Harsányi, 1988. 22.)

448

Az örökletes tényezők egyelőre nem tudunk. - de nem is szabad be-

avatkozni. A megtermékenyülés pillanatában eldől, hogy a magzat milyen

adottságokat örököl a szülőktől, elődöktől, milyen adottságokkal fog meg-

szülni. Ezt még a méhen belüli időben történő események (például az anya

rubeolás megbetegedése a terhesség alatt) és a szülés körülményei (például

agyvérzés, oxigénhiányos állapot az újszülöttnél) módosíthatják. Az örökletes

adottságokra (az emberi tevékenység végzésére szolgáló diszpozíciók, a

tevé-

kenységek feltételei) épülő képességek kialakulásának lehetősége öröklött, de

mindenképp csak a neki megfelelő tevékenység során alakul ki.

Minden egészséges csecsemő minden emberi tevékenység

végzéséhez
megf-ellő-ztsá.gakkal születik. A szociális mező, amelyben a
gyermek él: a
csatád, a kortársak, az iskola az a környezet, amely felelős azért,
hogyan a
gyermek minden szükséges kognitív, motoros, szociális képessége
kialakuljon. Biztosítani kell a tevékenységek végzéséhez a lehetőségeket,
a fel-
tétieket, valamint a tevékenység végzésének ellenőrzését, értékelését, korri-
gálását. A képességek kiemelkedő szintje, a tehetség is öröklött tényező.
Mivel nem tudjuk, kinél, melyik-képesség fejleszhető a tehetségig;
így min-
den gyermeknek szükséges a képességfejlesztés
szüksége. Ezért van annak,
amely ellenzik a korai speciális tehetségfejlesztést. Ágoston
György szerint 14-18
éves korban kell elkezdeni a tehetségkibontakoztatást. Addig
az iskolában a
példáknak a sokoldalú képességfejlesztés közben meg kell ismernie a ta-
nulókat és képességeiket maximálisan - az egyéni különbségeket figyelembe
véve - ki kell fejlesztenie. (Ágoston, 1985.) A matematikai, a
sport-és- a zenei
tehetségek azonban már korán, gyermekkorban is biztosan
felismerhetők.
A tehetségek osztályozása többféle alapon történhet, mindegyik felosztás
elfogadható. Kategóriákba sorolhatjuk a képességterületek szerint:
intellektuális
tehetség ("tudományos" tehetség), művészi tehetség (képző- és zeneművé-
szi, előadói tehetségek), pszichomotoros tehetség (sport,
mozgásművészetek,
kézügyességet igénylő területek, például fafaragás), vezetői tehetség
(vezetők,
szervezők).
Gardner a különböző speciális mentális adottságok-képességek szerint
hét területet különített el egymástól: nyelvi,
matematikai-logikai, tér-
képzési; zenés, intraperszoniális, intraperszoniális,
testmozgási.
A tehetség, a típusokról, ír: analitikus, és- a raktikus
tehetség. észlelünk általánosan és specifikusan tehetséges gyermekekről.
Az
előbbieket a általános értelmességük miatt minden területen jók,
kimagaslók,
de nem tartoznak egyik speciális tehetségcsoportba sem, az
utóbbiak csupán
egy területen kimagaslók. A statisztika szerint a népességnek kb.
2,5%-a az
általános és 2,5%-a a speciális tehetségek közé tartozik. (Czeizel,
1994. 18.)
449
A tehetségnevelés, tehetségfejlesztés
A tehetségnevelés, tehetségfejlesztés, tehetséggondozás (szinonimaként
használatosak a szakirodalomban és a pedagógiai gyakorlatban), a tehetség
kibontakoztatása a tehetség felismerésével kezdődik. Mind a családnak,
mind az iskolának is fel kell ismernie azokat a mutatókat, amelyek halmozott
előfordulása

esetleg tehetséget sejtet. Számtalan tulajdonságlista ismert.

Harsányi István

gazdag hazai és külföldi szakirodalom és a saját tapasztalatai alapján állította

össze a száznál is több tehetségjelző tulajdonságot tartalmazó lajstromot.

(Harsányi, 1988. 26-28.) Torrance a kreatív gyerekek szüleitől és pedagógu-

soktól összegyűjtött tulajdonságok alapján állította össze a kreatív diákok jellemzőit. (Davis-Rimm, 1994/a. 50-52.)

Geffert Éva és Herskovits Mária a tehetséges gyerekekre jellemző tulaj-

donságok felsorolásával szempontokat kívánnak adni a bármelyik szinten ta-

nító tanároknak, hogy felismerjék a még teljesítményben meg nem mutatkozó

tehetséget is. A felsorolt jellemzők halmozott előfordlása tevételetet jelezhet.

"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

öket 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,

450

szívesen dolgoznak önállóan, hogy elegendő idejük legyen egy probléma végiggondolására,

magas célokat tűznek ki és a saját maguk által vállalt feladatok megoldásánál a felnőttek segítségét csak addig veszik igénybe, míg feltétlenül

szükséges,

sok felnőtt probléma érdekli őket már kisiskolás korukban, például Isten léte, politika, szexualitás, élet, halál, háború.

3. Kreativitás

sokféle és sokszor szokatlan kérdéseket tesznek fel, majd az azokra ka-

pott 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 kisgyerekes gügyögés 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 foglalkoznak olyan fogalmakkal, mint igazságos-igazságtalan, jó-rossz, és készek a tekintéllyel szembeszegülni, nem tartanak mindenáron a többséggel, 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 útján, nem fogadnak el tekintélyalapon véleményt anélkül, hogy azt kritikusan át ne gondolnák, elemeznék, felelősséget tudnak vállalni, tervezésben és szervezésben megbízhatók, általában kijönnek kortársaikkal, bár néha türelmetlenek velük, barátait azonosan hasonló képességűek közül választják, jól tudnak beszélgetni idősebb gyerekekkel vagy felnőttekkel, hajlamosak arra, hogy ők határozzák meg a helyzeteket és mások viselkedését,

451

könnyen beleélik maguk maguk helyzetébe és ezért nyitottak politikai és szociális problémákra " (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, ésA.,gyaki-an nem vesznek részt az iskolai munkában. Az iskolai, szociális illelmeszkedésükhöz szükséges a pedagógusok segítségével, az egyéni bánásmód, az iskola és a család szoros együttműködése. A tehetség sokszor maános a környezet segítség nélkülözhetetlen érzelmi biztonságának a megteremtésében "Há nerrisiCérül az osztályközösségbe bevonni őt, segíteni kell, hogy elfogadja a mássá át, a különállást, az egyedüllétet. (Balogh-Herskovits-Tóth, 1994.) zeizeÉ dr a kivételes tehetséget jellemző tulajdonságok közül az első helyekre a megszállottságot, a fokozott kritikai érzéket és azwállandó önelégedetlenséget teszi-és ezen tulajdonságaik miatt orvosi szempontiól fokozottan veszélyeztetett, hátrányos helyzetű kategóriába sorolja őket. (Czeizel, 1981, 1986.)
A tehetség felismerésének és gondozásának gondolatával már az ókorban találkozunk. aban tudatosan felkutatták a tehetségeket, hiszen őket a

"nW rizetirémenység hordozóinak tartották és az ún. császári iskolákban a legmagasabb szintű oktatást-nevelést biztosították számukra. Konfuciusz (Kr. e. 6-5. század) foglalta először rendszerbe a tehetségről alkotott nézeteit. Az ókori görög birodalom is megkülönböztető figyelmet fordított a tehetségesek kiválogatására és kiművelésére. Platón is fontos, állami feladatnak tartotta a tehetséggondozást. A középkorban a keresztény egyház vállalta magára a tehetségek kiválasztását és képzését, elsősorban papok lettek a tehetséges fiatalok. A tehetséges, szegény sorsú fiatalok felemelkedését később is támogatta az egyház. A reneszánsz és a reformáció ugyancsak jelentős feladatának tartotta a kiemelkedő tehetségek nevelését: a 16-17. század végén kezdődött a szervezett, módszeres tehetséggondozás.

A 20. század első felében a reformpedagógia, a pszichológia a gyermek felé fordult, felfedezve a különféle érdeklődésüket és a bennük rejlő lehetőségeket. A két világháború közötti időből már sokféle tehetségfejlesztő program ismert. A külföldi példákat összegezve a tehetséggondozásnak a következő főbb útjai ismertek (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 tanúriák): "Elsősorban a gyorsabb előrehaladást, a nagyobb mennyiségű tananyag elsajátítását biztosítják a kiemelkedőknek.
3. G-azágítc...t,x.tts (a tehetséges gyermekek a normál iskolai oktatásban tanulnak, de a tanulás bizonyos idejében differenciált, különleges tehetséggondozásban részesülnek az iskolában vagy az iskolán kívüli tehetséggondozó intézményekben, központokban). Az elgondolás elve: "A tehetséges gyermeknek más élnaképert" H--tantrri;kreaiu.iasuk, szerrie ységuk egész ériék felesztésé .,é-lozva." (Herskovits, 1994. 129-142.) A tehetségfejlesztő programok kapcsolódnak az iskolai oktatáshoz; Például hieroglifák, karikatúrarajzolás, agybiológia, geometria, újságírás stb.

A jövő problémáit próbálják megoldani. Szükségesnek tartják a tehetségeseket gondozó pedagógusok rendszeres továbbképzését és az egyéni szaktanácsadás, segítségnyújtás biztosítását tanulóknak, szülőknek egyaránt. Ide soroljuk a tutor-mentor megoldást, amikor az egyes szakmák kiválóságai által segítik a tehetséges tanulókat.

Herskovits Mária nemzetközi áttekintése szerint a skandináv államokban nem tartják szükségesnek az iskolai tehetséggondozást. A nemzetközi

is-
mert megíró pályázaton olyan isfiőrában alósüt meg, ahol a tanulók differenciált oktatásának. sze és tárgyi.. feltételeimciális, adottak (kiscsoportos oktatás, személyre szabott feladatok, fejlesztések, " követelmények stb.), tehát minden gyermek - mind a tehetséges, mind a lemaradó - a neki adekvát, op- timális oktatásban, fejlesztésben részesül.

Az ang- ol út-a szülök kezdeményezésére induló tehetségmozgalom során alaku Korábban .a.tanulóknak 11 ev koruktól tették lehetővé a diffe- renciálódást (nívó csoportok)- A szülök ezt későinek tartották, létrejött a nemzeti tehetség társaság (National Association for Gifted Children), amely regionálisan megszervezi a tehetséges tanuhók számára az iskolarr kívüli fej- lesztő programokat, különleges segédanyagokat kapnak hozzá.

A német út a középiskolások központilag irányított tehetséggondozását valosítl meg. .A különböző tanulmányi verseny.k győztesei ejlődésükhöz hosszú távú segítséget (ösztöndíjat) kapnak, nyári, egyetemi színvonalú prog- ramokat szerveznek (Schülerakademie) számukra. A teh,eséges egyetemistá- lat külföldi ösztöndíjakkal, a tankönyvvásárláshoz anyag támogatással segí- tik: Ezenkívüi-számos kezdeményezés segíti a teietséggondozást péTdául hemzetközi tehetséggondozó tábor a kölni egyetem szervezésében, Tanácsadó Központ a hamburgi egyetemen, kutatások, bentlakásos tehetséggondozó is- kola Braunschweigben a szegény sorsú vagy deviáns tehetségesek számára), speciális "gyorsvonat"-osztályok a gimnáziumokban, ahol a tanulók a tanév kétharmad része alatt elsajátítják az előirt tananyagot, a fennmaradó időben individuális képzésben, kiscsoportban gazdagító programon vesznek részt.

Iz,cael" gondosan kidolgozott és megszervezett tehetséggondozó rend- szer működik. Az izraeli modellben a 8-9 évesek közül intelligenciatesztek se- gítségével kiválasztják" azt a 2-ot, akiknek tehetséggondozására az anyagi feltételeket az áTtam; ázrtnányzatok és a zülök együttesen biztosítják.

Ezek a gyerekek hetenként egy napon a tehetségfejlesztő központokban ta- nulnak. Mind egyéni, mind közös munkában, tanulásban kell részt venniük a maguk választotta természettudományos, humán-vezetői vagy művészeti irá- 453 nyultságú program keretében. Kreativitásuk tág teret kap, azonban figyelem- mel kísérik az ötletek megvalósítását is a pedagógusok. özépi-skolában ha- nlá-.gramrendszer biztosítja a kiemelkedők képzését, de ezen a sziriten"w jelentős számú a különböző magánkezdeményezésü tehetséggondozó megol-

dás. Foglalkozások, kurzusok indításával az egyetemek is jelentős szerepet vállalnak. -
A Ö-SA-an Harris nevével fémjelzik az amerikai tehetséggondozás kezdetét. 19. század utolsó harmadában St. Louis iskoláinak tanfelügyelőjeként speciális tehetséggondozó programot ("gyorsítás") állított össze a kiemelkedőknek. A két világháború közötti időszakot több elszigetelt, főként az egyetemekhez kapcsolódó tehetségnevelési kezdeményezés jellemezte. Az 1956-os szputnyiksokk hatására megnőtt a kreativitáskutatások, a tehetséggondozó programok száma, és ettől az időtől kiemelt feladat az oktatásban a kimagaslók kibontakoztatása.
A tehetségnevelést 1969-ben törvénybe foglalták. "A tehetséges gyermekek oktatásának 1978-as törvénye" nemzeti érdekké nyilvánította a tehetséggondozást. Kidolgoztak és megvalósítottak különféle megoldásokat: individualizáció és differenciálás az osztályon belül, tanórán kívüli tehetséggondozás (például szakkör), gyorsított előrehaladás, tanácsadó szolgálat (segítés a diagnosztizálásban, speciális tananyag összeállítása, speciális oktatás megszervezése), mentor-tutor alkalmazása, nyári kurzusok (amelyen az előírt iskolai tananyagot elvégezhetik a tanulók, ezek beszámítanak az iskolában a következő tanévi munkába), tehetséges gyerekek részben elkülönített oktatása, tehetségesek külön osztálya és a tehetségesek iskolája. Renzulli háromfázisos forgóajtó modellje - 1. a látókör szélesítése gazdagító programokkal, 2. személyiségfejlesztés, 3. önálló munka - széles körben követésre talált. Széles körben méritik a tanulókat, folyamatosan mérik teljesítményeiket, és ennek függvényében maradnak, illetve kerülnek a programba a tanulók. A tehetséggondozással foglalkozó pedagógusok számára speciális képzést, továbbképzést biztosítanak. (Herskovits, 1994; Habermann, 1989.)
A Szovjetunióban és a szocialista országokban az 1945-től az 1990-es évekig az elitképzés nem fért össze az esélyegyenlőség eszméjével. Az eszmék és a gyakorlat azonban nem mindig volt szinkrónban. A Szovjetunió és a Nyugat közötti állandó verseny (például a világűr meghódítására) nem nélkülözhetővé a tehetségek felkutatását, gondozásukat. 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. (Szegeles, 1989.)

A 18-19. században Európa számos országában a szellemileg elmaradott gyermekek számára létrejöttek a speciális gyógypedagógiai intézmények. Valamivel később azt is felismerték, hogy a tehetségesek számára is speciális oktatást kell kialakítani, amely biztosítja a fejlődésüket.

A magyar tehetséggondozás története Harsányi István és Zibolen Endre munkáitól jóíkövethető. (Harsányi, 1981, 1989, 1990/a,b; Zibolen, 1986.)

Magyarország első között ismerte fel a tehetséggondozás fontosságát, és a legelőször a reformkorban. Reformkorban Áoston kultuszminiszter 1879-80 között Felméri Lajos - sárospataki, makésófi kolozsvári tanárt Angliából tanulmányútra küldte, aki az új szemléletet elfogadva, ismertette az 1890-ben megjelent "A neveléstudomány kézikönyve" című munkájában. Kiemelte a gyermekek megismerésének és a hozzájuk igazodó nevelésnek a fontosságát. Ezzel indult a magyar tehetséggondozás első szakasza. Ebben az időben a tehetségvédelem fontosságát csak a kiemelkedő pedagógus és pszichológus szakemberek ismerték fel: Két kimagasló egyéniséget szükséges megemlíteni: Nagy Lászlót és Iévesz Gézáát. A ma is érvényes megállapításokat tartalmazó írásaik megteremtették a hazai tehetségnevelés elméleti alapjait. A művelődéspolitikai jeles irányítói - Trefort Ágoston, Huszár Károly és Klebelsberg Kunó - érezték a kimagasló teljesítményt nyújtó tanulók megkülönböztetett képzésének szükségességét, és próbálták azt segíteni. A iskolai gyakorlatban azonban még nem valósult meg a tehetségvédelem. Nagy László halálával 1909-ben a tehetséggondozás területére került a pedagógiai munka. A második szakasz 1935-ben indult az iskolai gyakorlatban Sárospatakon, ahol a sárospataki gimnázium alkalmas volt a tehetséges felkutatására; speciális vizsgálatok segítségével felismerésükre, kiválóságukra, tehetségeik nevelésére és alkalmazására, a tehetséges tanulók létszámának elhelyezésére, valamint a megfelelő tanügyi feltételek (ösztöndíjak) biztosítására. A sárospataki iskolák gyermekeiből válogattak. A sárospataki kezdeményezést az egyházi iskolák - köztük a budapesti Fasori Evangélikus Gimnázium - vették át.

orágba.n...egysé-
e "versenyvizsgálatok" kal válogatták ki a teetségeseket, és
elhelyezték
őket a megfelelő iskolákba."Az iskolákátaniösítésával,a
rlyolcosztályos álta-
lános iskola bevezetésével 1948-ban leállították a tehetség gondozást,
hirdetve,
hogy ezután minden tehetséges tanuló előtt nyitva a továbbtanulás
lehetősége.
Az Eötvös Collégiu.nn., amelyet Eötvös Loránd javaslatára 1895-ben
hoz-
tak létre, a tehetséges, középiskolaitanárképzésben részt vevő
kollégista egye-
temi hallgatóknak nyújt a szociális kedvezmények mellett az
egyetemi tanul-
mányokkal párhuzamosan külön képzést. Ide gondos kiválasztás szűrőjén
keresztül kerültek be a hallgatók. A kollégium légkörét jól jellemzi
Keresztury
455
Dezső, az egykori diák, tanár, majd igazgató jelmondata: "Szabadon
szolgál a
szellem." Kormányrendelettel 1950-ben megszüntették, az ELTE
diákotthona
lett, 1958-ban Tóth Gábor újra megalakította. 1990-ben ismét - az
ELTE
hallgatóit befogadó - önálló felsőoktatási intézmény lett, majd 1995-óta
új-
ból az ELTE-hez tartozik. (Kardos, 1997. 369.)
Közel negyven évig néhány kezdeményezésen kívül nem folyt tehetség-
gondozás házárikban. Somogyban 1979-ben indult el a mozgalom újra. A
80-
ás évek közpén óriási visszhangot keltett Király István "Az oktatásügy
igény-
szintje" című cikke. (Élet és Irodalom 1984. április 27.) Az
elitképzésről, a
tehesség gondozásról, a tömegképzésről rangos szakemberek vitatkoztak.
A Pe-
dagógiai Szemlében 1985-86-ban folyt vita a tehetségnevelésről.
Hazánkban is a tehesség gondozásnak a már megismert megoldásaival, a
gyorsítással, az elkülönítéssel és a dúsítással találkozhatunk. Vannak
speciális
tehesség gondozó iskolák-, ahol a jövő matematikai, fizikai, kémiai
olimpi-
kőnjáit nevelik (például gyakorló gimnáziumok), ahol bizonyos (például
mű-
vészi) tehetségek képzése történik (például balettintézet). Az iskolában
lehet-
nek magántanulók a kiemelkedők, a tehetség kibontakoztatását,
gondozását a
család vagy más fórum (például alapítvány, egyesület) vállalja.
A többség a mindennapok iskoláinak padjaiban ül, és ott
differenciáltan
foglalkoznak velük tanáraik a tanítási órákon, illetve tanórán vagy
iskolán kí-
vül. A fiatalabb tehetségesek gondozása a tanórai differenciálás
mellett a ta-
gozatos osztályokban, a fakultáción, az iskolai szakkörökben,
tanulmányi,
kulturális és sportversenyeken stb. történik. A középiskolások az
előbbieken

kívül indulhatnak OKTV-n (Országos Középiskola Tanulmányi Verseny) és egyéb tantárgyi versenyekén, diákolimpiákon, részt vehetnek pályázatokon, ösztöndíjakat nyerhetnek, letehetnek előrehozott vizsgákat stb. A közoktatási

törvény előírja a tanulók képességeinek maximális kibontakoztatását, az egyéni különbségek figyelembevételét, a tehetséggondozást. A NAT-ra épülő helyi tantervekben az iskolák, megismerve tanulóikat, kidolgozhatják a tehetségesek nevelésének-oktatásának-fejlesztésének programját. A tankönyv-, a taneszköz-, a programpiac széles kínálatot nyújt a pedagógusoknak a tehetséggondozáshoz.

Számos külföldi és hazai kutatás igazolja a tehetséggondozás szükségességét, módszereit, eredményeit, feltárja problémáit, megválaszolható kérdéseit.

(Balogh, 1994; Balogh-Dávid-Nagy-Tóth, 1994; Balogh-Nagy-Szathmáriné, 1993; Geffert, 1993; Györik, 1993; Davis-Rimm, 1993/b.)

Magyar Tehet-

sé ondozo Tarsasa (MIT) átfogja, gazdagítja, irányítja a tehetséggondozás

é me etn érdekeit és segíti a gyakorlatot. Ranschburg Jenő a Köznevelésben

(Ranschburg, 1986) közzétette a Pszichológiai Intézetben - igen rangos mun-

kacsoport által - 1985-ben kidolgozott tehetséggondozó

javaslatot, amely

tartalmazza az óvodától a középiskoláig a tudományos, a művészeti és a veze-

tői tehetségek fejlesztésének elképzelését. Az intellektuális tehetségek gondo-

456

zása "forgóajtórendszer"-ben valósul meg a tervben. Az alsó tagozatban

kiemelik és egy-egy iskolai körzet által kijelölt speciális osztályban tanítják a

kiemelkedőket. A felső tagozatban az iskolákon belül speciális szakkörök ke-

retében, nyolcadik osztálytól az érettségig az iskolán kívüli ún. tehetséggon-

dozó központokban történne a tehetséggondozás. Minden szinten érvényesülne a forgóajtóelv, amely lehetővé tenné, hogy a tehetséges tanulók ;

speciális képzési rendszerébe bármikor bekerülhetnek a kiemelkedők, illetve

kikerülhetnek azok, akik nem felelnek meg az elvárásoknak. A rendszerbe

bekerült tanulóknak tehát több "szűrőállomáson" kell bizítaniuk rátermettségüket, tehetségüket. Bevezetés-e" mé várakozás. Az azonban bizo-

nyos, hogy szükség van tehetségfejlesztő iskolák, tehetséggondozó közpon-

tok, módszertani tanácsadó központok létrehozására, és megindult a tehetséggondozó pedagógusok képzése.

Kutatások során összegyűjtötték azokat a tulajdonságokat, amelyekkel rendelkeznie kell a tehetséggondozást vállaló tanárnak. Több tulajdonságlista

ismert. Feldhausen a következő személyiségjegyeket gyűjtötte össze

számos

szerző által írt publikáció alapján: 1. intelligens, jól informált, 2. széles ér-

deklációs területtel rendelkezik, 3. szorgalmas,

teljesítményorientált, 4. jó szervező, 5. lelkes a munkájában, 6. van humorérzéke, 7. rugalmas, 8. megértő és elfogadó. (Cropley-McLead, 1994. 237-238.)

Geffert Éva és Herskovits Mária követelményei a tehetséggondozó tanárral szemben hasonlóak, de megfogalmazzák még azt is, hogy merjen egyéni bánásmódot alkalmazni, segítse a tehetséges tanulót eligazodni a világban, és tudja elengedni, ha túlnövi őt tanítványa. (Geffert-Herskovits-Tóth, 1990.)

Sisk követelményei a tehetséggondozó tanár szakmai, pedagógiai, pszichológiai felkészültségére, tudására vonatkoznak: 1. a tehetséges gyermek természetének és igényeinek ismerete, 2. az oktatás új fejleményeinek ismerete, 3. a legújabb kutatási eredmények naprakész ismerete, 4. a tanított tárgy ismerete, 5. a pszichológiai fejlődés ismerete, 6. a különleges oktatási módszerek ismerete.

Mindezekhez a következő jártasságokat követeli meg: jártasság az oktatási diagnosztikában, az irányításban és a vitavezetésben, a tanulási tapasztalatok megtervezésében - beleértve a kognitív működés minden szintjét - a szükséges érzelmi feltételek megteremtésében (motiváció). (Cropley-McLead, 1994. 239.)

A tehetséggondozó tanárok szakszerű kiválogatása és megfelelő felkészítése előfeltétele az iskolai oktatásban a tehetségek kibontakoztatásának.

457

A differenciált oktatás

A hátrányokkal és az el(ínyö)kkkel rendelkező, különleges bánásmódot igénylő tanulók iskolai oktatása az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő, azokhoz alkalmazkodó differenciált oktatás keretében valósul meg. A differenciált oktatás az oktatási folyamat olyan speciális tervezése, szervezése, megvalósítása, amely során a tanulókat az egyéni sajátosságokhoz igazított feladatokkal és módszerekkel látja el. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek számára alkalmazzuk.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek számára alkalmazjuk. Arilénny sgiff-rerreiálás-attnak érdekében történik, hogy minden tanuló el tudja sajátítani a tantervben előírt egységes, azon követelményeket, amelyek a továbbhaladáshoz szükségesek (korrekció felzárkóztatás), a női differenciálással a képességek maximális kibontakoztatását érhetjük el (tehetséggondozás). Mindkét aspektusú differenciálás a pedagógusok kiemelt feladata az iskolai munkában. (M. Nádasi, 1986.) Az integrált nevelés keretében is lehetséges mind a két cél megvalósítása.

differenciálást előírják az olyan iskolai dokumentumok, mint a közoktatásitörvény, a NAT, a helyi pedagógiai programok, a helyi tantervek, lehetővé teszi a kibontakozó tankönyv-, program-, taneszközpiac, és jelentősen segítik a módszertani központok. Az iskolarendszer síkján történő differenciált oktatás a speciális jellemzőjű tanulók számára szervezett speciális iskolában, speciális osztályokban valósul meg. Ilyenek a tehetséggondozó iskolák, a Belvárosi Tanoda, amely a deviáns középiskolások iskolája, a Buratti.no Iskola a halmozottan hátrányos tanulók iskolája, tagozatos osztályok, gyógypedagógiai osztályok stb. Az átlagiskolákban a tanítási órákon is megvalósulhat a differenciálás, ha a pedagógusok a heterogén gyermekcsoporttal úgy foglalkoznak, hogy alkalmazkodnak a tanulók egyéni sajátosságaihoz is. A tanórai differenciálás feltétele a tanulók egyéni jellemzőinek megismerése: képességeik, előzetes ismereteik, motiváltságuk, munkavégzésük, együttműködő képességük, szociális háttérük, társas helyzetük. Az egyéni jellemzők jelentik a differenciálás alapját, ehhez választ a tanár adekvát szervezeti keretet, formát, stratégiát, szervezési módot, módszert, feladatot, taneszközt. A tanórai differenciálás lehetőségei: a frontális osztálymunka keretében megvalósított önként vállalt vagy a tanártól kapott egyéni munka (például kiselőadás, önálló megfigyelés, kísérlet bemutatása), a differenciálás érdekében megvalósított réteg-, csoport-, páros és individualizált munka, a tanulói jellemzőhöz adekvát stratégia, módszer alkalmazása, differenciált taneszközhasználat, differenciált motiválás, differenciált feladatok, differenciált értékelés. A tanítási órára való többsávos felkészülés és a többsávos tanóraszervezés, a réléktív óravezetés biztosítja a tanulók egyéni jellemzőikhez adekvát oktatást.

458

Összefoglalás

A speciális nevelési-oktatási szükséglettel rendelkező gyermekek egyéni, különleges bánásmódot igényelnek az iskolában. Négy csoportba sorolhatók:

a gyógypedagógia kompetenciájába tartozók (tanulásban akadályozottak, értelmileg akadályozottak, mozgáskorlátozottak, viselkedés- és teljesítményzavarral küzdők, beszédben akadályozottak, látás- és hallássérültek), 2. a tanulással küzdő tanulók, 3. a magatartási zavarok miatt problémás tanúk és 4. a kivételes képességűek, a tehetségesek. Külföldön is és hazánkban is az utóbbi 15-20 évben egyre jobban tért

hódít az integráció, a különböző okokból eredően tanulásban akadályozottak együttes nevelése-oktatása az ilyen zavarokkal nem rendelkező társaikkal. Az integráció megvalósulásának fő típusai: a kizárólagos megoldási mód, a széles körű integráció a speciális intézmények párhuzamos működtetése mellett és vannak olyan országok (hazánk idetartozik); ahol még csak a kutatás, a kísérletezés szintjén áll. Az integrált fejlesztés megvalósítására kialakult megoldások a következők: 1. teljes integráció, 2. részleges integráció (részlegesen integrált osztály vagy csoport, kooperatív tanári rendszer), 3. integrációs részleg kialakítása, 4. fordított integráció, 5. spontán integrálódás. Az integrált nevelésnek vannak üdvözlői és ellenzői. Számos elgondolható megoldás van, de számos kérdés még megválaszolásra vár pedagógusok felkészítése, a speciális feltételek biztosítása, a szemlélet elfogátása stb.). A tehetségnek több meghatározása ismert, közös bennük az, hogy velünk született, adottságokra épülő, gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képesség, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményt hoz létre. A tehetség összetevőit a Renzulli-Mönks-modell szemléletesen ábrázolja. A személyiségben rejlő diszpozíciók: az átlag feletti képesség, a feladatalkötelezettség (motiváció) és a kreativitás. A tehetséghez a három tényező szerencsés egybeesése szükséges. A környezet (a család, az iskola, a társak) felelős azért, hogy kialakuljon a tehetség. A tehetség típusai a következők: intellektuális, művészi, pszichomotoros és vezetői tehetség. A tehetség felismeréséhez tulajdonságlisták segítik a gyakorló pedagógusokat, vizsgálatához különböző tesztek használata. A tehetségnevelés, -fejlesztés a legtöbb társadalomban kiemelt feladat. Megvalósulásának útjai a következők: 1. gyorsítás, léptetés, 2. elkülönítés, szegregáció, 3. gazdagítás, dúszítás. A tehetséggondozó tanárnak speciális képességekkel, tulajdonságokkal kell rendelkeznie, hogy ezt a feladatot megfelelően el tudja látni. A differenciált oktatás az oktatási folyamatnak olyan speciális tervezése, szervezése, megvalósítása, amikor annak szükségesnek tartott részében a különböző egyéni sajátosságokkal rendelkező tanulók párhuzamosan, eltérő módon, testre szabott, speciális feladatot végeznek/végezhetnek. A differenciálást az egységesség és a differenciáltság érdekében nemcsak a különleges bármelyik módot igénylő gyermekek számára alkalmazzuk. A differenciált

oktatást -
az egyéni sajátosságok maximális figyelembevételét, az egyéni képességek maximális kibontakoztatását - az iskolai dokumentumok előírják, elvárják, segítik (közoktatási törvény, NAT, tankönyv- és programpiac), megvalósulhat az iskolarendszer síkján (speciális iskolák, osztályok) és a tanítási órán, hetekenként összetételű osztályokban.

460

Irodalom

ÁGOSTON GYÖRGY (1985): Tézisek a tehetségnevelésről. Pedagógiai Szemle, 2. 137-143.

A tehetséges gyerekek kiválasztása. A tehetségesek iskolái.

(Áttekintés néhány

szocialista és tőkés ország szakirodalmából.) Nemzetközi oktatásügy 25. OPKM, Budapest, 1981.

BALOGH LÁSZLÓ (1994): Iskolai tehetségfejlesztés: programok, eredmények.

In: Balogh László-Herskovits Mária-Tóth László (összeáll. és szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája (Szöveggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 181-198.

BALOGH LÁSZLÓ-DÁVID IMRE-NAGY KÁLMÁN-TÓTH LÁSZLÓ (1994): Tanulási technikák és önismeret fejlesztése speciális programokkal tehetséges ta-

nulóknál. In: Balogh László-Herskovits Mária-Tóth László (összeáll. és szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája (Szöveggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 199-212.

BALOGH LÁSZLÓ-HERSKOVITS MÁRIA-TÓTH LÁSZLÓ (összeáll. és szerk.) (1994): A tehetségfejlesztés pszichológiája (Szöveggyűjtemény). 3. fejezet: A tehet-

séges gyermekek fejlődésének problémái. KLTE, Debrecen. 83-128.

BALOGH LÁSZLÓ-NAGY KÁLMÁN-SZATHMÁRINÉ BALOGH MÁRIA (1993): Az iskolai tehetségnevelés kísérleti vizsgálata 12-14 éves korban. In: Balogh

László-Herskovits Mária (szerk.): A tehetségfejlesztés alapjai (elmélet és

módszerek). KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 121-132.

BAYLISS, P. (1995): Tanítás a sokféleség jegyében (Teaching for Diversity). In:

An Introduction to Teaching Psychological Perspectives. Ed. by Des-

forges, Ch. Blackwell, Oxford, 211-236. Fordította: Bánfi Ilona.

CROPLEY, A.-MCLEAD, J. (1994): A tehetséges gyermekek tanárainak felkészí-

tése. In: Balogh László-Herskovits Mária-Tóth László (összeáll. és szerk.):

A tehetségfejlesztés pszichológiája (Szöveggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 237-238.

CZEIZEL ENDRE (1977): Genetika és társadalom. Magvető Kiadó, Budapest.

CZEIZEL ENDRE (1981): Hátrány-e a kivételes szellemi képesség? Kritika, 1.

18-22.

CZEIZEL ENDRE (1986): Tehetség az orvosgenetikus szemével.

Pedagógiai

Szemle, 877-891.

CZEIZEL ENDRE (1994): A tehetség korszerű genetikai értelmezése.

In: Balogh

László-Herskovits Mária-Tóth László (összeáll. és szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája (Szöveggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 9-22.

CSÁNYI YVONNE (szerk.) (1993/a): Együttnevelés - Speciális igényű tanulók az

iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei. ALTERN füzetek 5. Kon-

ceptiók. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Bu-

dapest.

CSÁNYI YVONNE (1993/b): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Csányi

Yvonne (szerk.): Együttnevelés - Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei. ALTERN füzetek 5. Konceptiók. Is-

kolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 22-

28.

DAVIS, G. A.-RIMM, S. B. (1994/a): A kreatív diákok jellemzői. In: Balogh

László-Herskovits Mária-Tóth László (összeáll. és szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája (Szöveggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 49-56.

DAVIS, G. A.-RIMM, S. B. (1994/b): A tehetségés gyermek nevelése a család-

ban. In: Balogh László-Herskovits Mária (szerk.): A tehetségfejlesztés

alapjai (elmélet és módszerek). KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 219-250.

DOMSITZ MÁTYÁS (1995): Tanulható-e a siker? Új pedagógiai Szemle, 2. 81-

93.

FERGER, B. (1993): Tehetség gondozó programok. Gondolatok a tervezéshez

és a végrehajtáshoz. In: Balogh László-Herskovits Mária (szerk.): A tehetségfejlesztés

alapjai (elmélet és módszerek). KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 69-86.

GEFFERT EVA (1993): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Ba-

logh László-Herskovits Mária (szerk.): A tehetségfejlesztés alapjai (elmélet és módszerek).

KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 187-206.

GEFFERT EVA-HERSKOVITS MÁRIA (1990): Csak keresni kell... A tehetséges

gyerekről nevelőknek. Pedagógiai Tükör Kiskönyvtára. Szolnok.

GYÖRIK FERENC (1993): Tehetséges gyerekek szüleivel való konzultáció tapasztalatai.

In: Balogh László-Herskovits Mária (szerk.): A tehetségfejlesztés alapjai (elmélet és módszerek).

KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 207-218.

HABERMANN M. GUSZTÁV (1989): A "tehetség" értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei.

In: Ranschburg Jenő (szerk.): Tehetség gondozás az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 162-223.

HABERMANN M. GUSZTÁV (1989): Tehetség gondozás a fejlett tőkés országokban: néhány szempont és gyakorlati megoldás.

In: Ranschburg Jenő (szerk.): Tehetség gondozás az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 283-

312.

HARSÁNYI ISTVÁN (1981): A tehetségfelismerés és tehetséggondozás mai fel-

adatai. Somogy Megyei Pályaválasztási Intézet, Kaposvár.

HARSÁNYI ISTVÁN (1988): A tehetségvédelem kis kalauza. Pest Megyei Peda-

gógiai Intézet, Budapest.

462

HARSÁNYI ISTVÁN (1989): Az iskolai tehetséggondozás története Magyaror-

szágon. In: Ranschburg Jenő (szerk.): Tehetséggondozás az iskolában.

Tankönyvkiadó, Budapest, 313-336.

HARSÁNYI ISTVÁN (1990): A magyar tehetségvédő mozgalom első korszaka.

In: Klein Sándor-Farkas Katalin (szerk.): Tehetségnevelés

Magyarorszá-

gon. Szöveggyűjtemény. G-2000 Tudományos Tehetségkutató és Gondozói

Alapítvány. Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged, S 1-7S.

HARSÁNYI ISTVÁN (1990/b): Tehetségkiválasztás, tehetséggondozás. In:

Klein

Sándor-Farkas Katalin (szerk.): Tehetségnevelés Magyarországon. Szö-

veggyűjtemény. G-2000 Tudományos Tehetségkutató és Gondozó Ala-

pítvány. Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged, 76- 88.

HERSKOVITS MÁRIA (1994): A tehetségfejlesztés különböző útjai -

nemzetközi

körkép. In: Balogh László-Herskovits Mária-Tóth László (összeáll. és

szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája (Szöveggyűjtemény). KLTE,

Debrecen, 129-142.

HERSKOVITS MÁRIA-GEFFERT EVA (1994): A tehetség meghatározása és

össze-

tevői. In: Balogh László-Herskovits Mária-Tóth László (összeáll. és

szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. (Szöveggyűjtemény). KLTE,

Debrecen, 23-28.

HERSKOVITS MÁRIA-GYARMATI EVA (1995): A tehetség feltárása. Uj

Pedagógiai

Szemle, 10. 41-S 1.

HIRZEL, E.-SCHENKER, H.-BACKOFEN, K.-THOMANN, G. (1994):

Beszámoló

egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek integrált oktatása témakörében

végzett kísérletről. In: Papp Gabriella (szerk.): Válogatás az

integrált ne-

velés szakirodalmából (fordításgyűjtemény). Nemzeti Tankönyvkiadó,

Budapest, 34-S 1.

HORTOLÁGYI KATALIN (1985): Elméleti és gyakorlati szempontok a differen-

ciált

oktatás tervezéséhez és szervezéséhez. (Belső műhelytanulmányok

16.) OPI-IKFK, Budapest.

HoRToIÁGY KATALIN (1995): A tanulási folyamat differenciálásának

elvi és

gyakorlata. Feldolgozási program pedagógus-továbbképzés számára. FPI,

Budapest.

KARDÓs JÓzSEF: Eötvös Collégium. In: Báthory Zoltán-Falus Iván

(szerk.):

Pedagógiai Lexikon. Keraban Kiadó, Budapest.

KELEMEN LÁSZI.Ó (1981): Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó,

Budapest.

KÓsÁNÉ ORMAI VERA (1981): A pedagógus és a nehezen nevelhető

(szociálisan inadaptált) gyermek. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KÓsÁNÉ ORMAI VERA (1989): Beilleszkedési nehézségek és az iskola. Tan-

könyvkiadó, Budapest.

LÁNYINÉ DR. ENGELMAYER ÁGNES (1993): A külföldi integrációs modellek

ta-
nulságai a hazai alkalmazás számára. In: Csányi Yvonne (szerk.):
Együtt-
nevelés - Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált
fejlesztés le-
463
hetőségei. ALTERN füzetek S. Konceptiók. Iskolafejlesztési Alapítvány,
OKI Iskolafejlesztési Központ 11-21.
LÉNÁRD FERENC (1987): Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvki-
adó, Budapest.
Magyar Közlöny (1993) 107. szám.
M. NÁDASI MÁRIA (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán.
Korszerű nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest.
MÖNKs, F. J.-BoxTEL, H. W. (1994): A Renzulli-modell
kiterjesztése és al-
kalmazása serdülőkorban. In: Balogh László-Herskovits Mária-Tóth
László (összeáll. és szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája (Szö-
veggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 67-82.
NAT Nemzeti alaptanterv (1995). MKM, 532.
PAPP GABRIELLA (szerk.) (1994): Válogatás az integrált nevelés
szakirodalmá-
ból (fordításgyűjtemény). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
PETRINÉ FEYÉR JUDIT (1982): Differenciálás az egyéni különbségek mérése
alapján. In: Petriné Feyér Judit-Mészölyné Fehér Katalin: Differenciált
osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban. Pedagógiai Közlemé-
nyek 23. Tankönyvkiadó, Budapest, 11-92.
RÉVÉSZ GÉZA (1918): A tehetség korai felismerése. Benkő Gyula,
Budapest.
STERNBERG, R. J.-DAVtDSon, J. E. (1994): A tehetség különböző
felfogásai: a
birodalom térképe. In: Balogh László-Herskovits Mária-Tóth László
(összeáll. és szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája (Szöveggyűj-
temény). KLTE, Debrecen, 29-48.
SZEGÁL BORISZ (1989): A tehetséges gyermekek a Szovjetunióban:
elméletek,
felfogások, álláspontok, kutatás és gyakorlat. In: Ranschburg Jenő
(szerk.):
Tehetséggondozás az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 283-312.
ZIBOLEN ENDRE (1965): Tehetségfejlesztés és iskolarendszer. Magyar
Tudo-
mány, 5.
ZIBOLEN ENDRE (szerk. és bevezetővel ellátta) (1986): Tehetségmentés
az is-
kolában 1920-1944. - Az intézményes tehetségkutatás, tehetségvédelem
és tehetségfejlesztés irodalma a két világháború között. OKI, Budapest.
ZsolNAI JózSEF (1986): A képességfejlesztés, tehetséggondozás
kutatásának
tapasztalatai. Pedagógiai Szemle, 9. 892-898.
464
XVI. fejezet
Az iskolai oktatómunka tervezése
KOTSCHY BEÁTA
A fejezet témakörei
A tervezési tevékenység sajátosságai
A tervezés különböző szintjei és dokumentumai:
a központi tanterv, a NAT,
az intézményi szintű pedagógiai program és helyi tanterv,
a pedagógus által készített egyéni tervek (tanmenet, tematikus terv,
óravázlat)
465

A tervezési tevékenység sajátosságai

Az oktatás az oktatásirányítás és a pedagógiai gyakorlat különböző szintjeiri megvalósuló rendkívül összetett folyamat. Elméleti és gyakorlati

szempontból is két viszonylag önálló területe van:

1. az oktatási rendszer fejlesztését és működtetését meghatározó oktatás-politikai, oktatás-gazdaságtani tervezés,
2. az oktatásnak mint pedagógiai folyamatnak a tervezése.

A két terület között szoros összefüggés van, hisz az oktatás feladatai és a

megvalósítás körülményei kölcsönös kapcsolatban állnak egymással. Az oktatáselmélet elsősorban az iskola pedagógiai tevékenységének tervezési szintjei-

vel és az elkészült tervek sajátosságaival foglalkozik, s csak olyan mértékben

utal az oktatástervezés gazdasági és politikai területeire, amennyiben azok a

pedagógiai tervezést befolyásolják.

"Ha a tanítás művészet, akkor a tanításra való felkészülés tudomány" - írja könyvében Orlich utalva arra, hogy a tervezés tudatos, rendszeres, alapos

ismereteket és alkalmazási képességeket igénylő feladat. (Orlich, 1980.)

Az elméleti megalapozottság szükségességét igazolja, hogy az oktatáster-

vezés első fázisának, a tantervkészítésnek a kérdéseivel önálló pedagógiai diszciplína, a tantervelmélet foglalkozik, és a tantervfejlesztési munkálatokra

világszerte kutató-fejlesztő intézetek jöttek létre, de igaz ez az iskolai élet

szintjén is, hisz a tanárok napi tervezési feladatához is magas szintű probléma-

érzékenységre, problémamegoldó képességre és az információk kreatív felhasználására van szükség.

Néhány szakember a sok szempontú, alapos előzetes felkészülésben vesztélyeket is lát. Fél attól, hogy a pedagógiai intuíció, amelynek fontos szerepe

van a nevelés folyamatában, csorbát szenved azáltal, hogy a tanár mereven

fog ragaszkodni saját előzetes elképzeléseihez, "művészi alkotó helyett mes-

teremberré válik". (Mahmutov, 1981.) A hazai empirikus vizsgálatok azt bi-

zonyítják, hogy kisebb problémát rejt magában jelenleg az a tény, hogy a pe-

dagógus ragaszkodik saját előzetes terveire, mint az, hogy a tevékeny-

ségében túl sok a rutinszerű és spontán elem, amit utólag sem tud racionáli-

san igazolni. (Kotschy, 1985, 1989.)

466

A tervezés modelljei

A célok eszközök racionális modellje"

A tervezés egyik legismertebb és főleg az angolszász világban

legelterjed-

tebb modellje a Tyler-féle modell. Eszerint a tervezés forrásai és tevékenység-

elemei közötti kapcsolatok a következőképpen ábrázolhatók (Tyler, 1949):

A modellben leírt algoritmust követve a tervező a következő

résztevékenységeket végzi el:

1. A forrásokkal kapcsolatos információk megszerzése és elemzése.
2. Döntés a három "forrás" értékeit és érdekeit figyelembe vevő, kompromisszumot tükröző általános célokról.
3. A meglévő pedagógiai és pszichológiai tudás alkalmazásával a célok megvalósítási lehetőségeinek és feltételeinek meghatározása.

467

XVI/1. ábra. A tervezés Tyler-féle modellje

4. Döntés az általános célok és a feltételek ismeretében a konkrét célokról.
 5. A konkrét célkitűzések alapján a megvalósítási folyamat és az ellenőrzés megtervezése a didaktikai ismeretek alkotó alkalmazásával.
- Mint látható, a tervezés nagyrészt döntési, azaz választási folyamat, amely arra is utal, hogy döntéseink során alterrztívákban kell gondolkodnunk, s a valós alternatív megoldások közül kell kiválasztanunk a legmegfelelőbbet. A tervezés tantervi szintjén a folyamat fő vonalaiban ennek megfelelően történik. A társadalmi-szakmai viták hatására különböző variánsok készülnek, és ezek közül választják ki a végső döntés során a várhatóan legeredményesebbet. A folyamatos tantervfejlesztés is a leghatékonyabb változat kialakítását célozza. A tanár azonban tervezése, főleg az órára való felkészülése során ritkán keres többféle megoldást, tevékenysége jobban hasonlít egy olyan probléma megoldási folyamatához, ahol rögtön az első elgondolás valószínűleg meg. Amikor viszont nagyon alaposan akar felkészülni órájára (például bemutató órát tart), a tervezés során újabb és újabb változatokat gondolkodik, és így keresi a legeredményesebbnek tűnő megoldást. A tervezés során hozott döntések nagyon fontos sajátossága, hogy ezek reflektív döntések, amelyeknek meghozatalára hosszabb idő áll rendelkezésre, így lehetőség van az események tudatos végiggondolására, a megoldások várható eredményességének becslésére. Minél alaposabb ez az elmélkedő felkészülés, annál jobban csökkenthető az oktatás interaktív szakaszában megjelövő váratlan események és körülmények mennyisége és az ott hozott azonnali döntések bizonytalansága. Mint látható, 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 társadalmi-környezeti elvárások. Tyler modelljét gazdagítva Gage a tervezés utolsó két fázisát a következő résztevékenységekre bontja: óra vagy modulervek 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.)

468

A célok-eszközök integrált modellje

Egyes kutatók a fent ismertetett racionális, a célokból kiinduló, a célok-

nak meghatározó szerepet biztosító modell helyett az ún. integrált cél-eszköz

modell alkalmazását tartják a pedagógiában hatékonynak. Eszerint az előző

modellben eszközként kezelt tanulói tevékenységekben integráltan vannak

jelen a tanulás céljai is, amelyek a tevékenységek elvégzése során alakulhatnak

ki, csak abból következhetnek. A pedagógiai gyakorlatra hivatkozva például

Eisner azt állítja, hogy a tanárnak nem a speciális tanulói célokat kell kitűznie

a tanítás előtt, hanem a tanulói tevékenység különböző típusait, változatait kell meghatározni.

A tervezett tevékenység közben a tanulók majd megszerzik saját tapasztalataikat, kiválasztják saját céljaikat, amelyeket el akarnak érni. (Eisner,

1971.)

Ez a modell kevésbé vált ismertté és elfogadottá mint a célközpontú

és az egyes tanu

fontos

pedagógusok számára. F, h fi-

ajl kitűzött e séges" tanítási célok

ievalósult cel ok özött

A tartalomközpontú tervezési modell

A hazai pedagógiai gyakorlatban a legáltalánosabb a tartalomközpontú

tervezési modell alkalmazása. A pedagógus a meghatározott oktatási tartalom,

a tananyag elemzéséből kiindulva választja és tűzi ki az elérendő célokat, az

elsajátítási folyamat eredményeire vonatkozó elképzeléseit. Ennek a módszernek az elterjedtségét több okkal is lehet magyarázni.

A tartalmi elemek egy része önálló célkategória is (az ismeretek különböző kategóriái a tudás, ismeret és megértés szintjén).

Az évtizedekig használt központi tantervek a pedagógusok számára pontosan előírták a tanítandó tananyagot, így ahhoz mindenképpen igazod-

niuk kellett. Olyan célokat tűzhetek csak ki, amelyekre ezek az adott tartal-

mak lehetőséget nyújtottak. Mivel a tanterv megvalósítása a szintén közpon-

tilag meghatározott tankönyvből történt, a tartalomközpontúság egyben tankönyv-központúságot is jelentett.

A demokratizálódó oktatásirányítás azonban egyre nagyobb szabadságot biztosít a pedagógusok számára, s ennek következtében "egyéni feladattá"

válí a tervezés jelentős része is. Új lehetőség és feladat a központi tantervi

elképzelések véleményezése, önállóan kell meghatározni minden iskolának a saját célrendszerét és az erre épülő pedagógiai programot, önállóan kell ki-

ki-
469

választaniuk a pedagógusoknak az oktatási tartalmak nagy részét, kiválasztani vagy megírni a használandó tankönyveket.

Ez az összetett feladatrendszer megkívánja a pedagógusoktól, hogy ismerjék a különböző tervezési modellek alkalmazási lehetőségeit, a tervezés minden elemében jártasságra tegyenek szert, képesek legyenek a tanítás-tanulás teljes rendszerét egységben látni s önállóan felkészülni rá.

Az oktatástervezés szintjei

A tervezés országos szintje. Központi tanterv, a Nemzeti alaptanterv

Il R,1

A tanterv funkciói, típusai, történeti fejlődése

rXl l..W í l tr

A tanterv fogalmának meghatározása igen nehéz feladat, mert közel négyszáz éves fejlődése során rendkívül sok változáson ment keresztül, sokféle műfaja alakult ki, a központi tantervek mellett megjelentek az egyes iskolák saját egyéni tantervei stb. Ebben a sokszínűségben könnyebben eligazodhatunk, ha a tanterveket a funkciójuk felől közelítjük meg.

A tanterv pedagógiai dokumentum amely szűkebb vagy tágabb egyeztetés a tantervvel az iskolai tantervet.

meghatározás. zó...értékelési, cél- és követelményrendszer- és műveltségi tartalom, azok elrendezését írja elő.

A tanterv ebben a vonatkozásban az iskolai élet szerves részét képezi az iskolai műveltség foglalatául, közvetítő eszköz a kultúra és az iskola között." (Bollókné, 1996.)

A tanterv ugyanakkor oktatáspolitikai és köznevelési az adott társadalom elvárásait tükrözi. Az oktatás mint rendszeres, elsősorban tartalmi szabályozásának eszköze, amely minden esetben a kívánt szintű egységesség megteremtését is szolgálja.

Ballér Endre a tantervek négy fajtáját különbözteti meg, amelyek közül az elsőre, a deklarált tantervre érvényesek az előbb felsorolt funkciók. A második típus tükrözi, hogy a pedagógusok, a gyakorlati szakemberek hogyan értelmezik maguk számára a deklarált tantervet, ez tehát az értelmezett tanterv -A harmadik lesz a gyakorlatban realizált, vagyis megvalósított tanterv. és a negyedik, a rejtett tanterv azokat a hatásokat (iskolai kívüli tényezők, tömegkommunikáció, család, társak stb.) gyűjti egybe, amelyek az első és második mellett befolyásolják a harmadikat, a tanterv gyakorlati megvalósítását. (Ballér, 1996a.)

A négy értelmezés közül a továbbiakban a tanterv fogalmát mindig az első értelmezésben használjuk.

470

13ár az oktatás tartalmáról való gondolkodás az oktatás megjelenésével egyidős, az első "vylágtanv.....a...;ezsuiták.....1599-b....me.gyelentet ezt Ratio Studiorum, amelynek megalkotása módszertani szempontból összehasonlítható

e emzesi munkálataival, hosszú ideig tartó kipróbálásával máig is
érvényes ta-
nulságokat hordoz. A tantervkészítés igénye abból fakadt, hogy átfogóan
ren-
dezzék a tananyag kiválasztási és eTréridézési kérdéseit, és egy és
társá-
dalmi, nevelési cél érvényesülését segítsek mind szélesebb kör en
megvaIo
sülni. (Kelemen, 1996.) Az iskolázás kiterjedésével párhuzamosan
növekedett
á fántérvi szabályozás jelentősége, a stabilitás, állandóság relatív érzését
bizto-
sítva. Ugyanakkor a tudományok fejlődésével, az ismeretek bővülésével és a
társadalmi értékrend és szükségletrendszer változásával a tantervek a
folya-
matos átalakítás kényszerének is ki voltak téve. A fejlesztések
nemcsak a tar-
talmi elemek gazdagodását jelentették, hanem szükségszerűen a műfaji
kere-
tek széttöréséhez is vezettek.

Az ismeretrendszerek bővítés e e ponton túl a szelekció és a rioritások
megállapításának fel tűzte a tantervkészítők elé. Ez egy"ujárt a ülön-
böző érte elfogások, nevelési koncepciók vitájával és a tanterv
differenciá-

lódásával. A legfontosabb ellentétek a következő problémák kapcsán
alakul-
tak ki:

Az iskolában elsajátított tudásnak a humanista érté k beépülését vagy
a mo ern életre fe s tudnivaró at áll-e tartalmaznia?

A humanista feIfogás "szerint a különböző értékű ismeretek közül azokat
kell az oktatásban elsajátítani, amelyek a gyermekek szellemi
fejlődését és er-

kölcsét-magatartását egyaránt segítik. Ezzel szemben a "hasznosság"
elvét

vallók az ismeretek értékét a gyakorlati életben való felhasználhatóságuk
alaphatározták meg.

2 tanterv a megőrzendő és továbbfejlesztendő műveltsé i an agból
vagy a ermeki il.kég.letekből és tevékenységekből kiin u va atarozza-e
meg céljait és tartalmát? ...u tív vagy indu ttv tanterv)

tananyag elrendezése a tu ományo logikáját kövesse vagy más

szem .ont szerint épüljön fel? (gyűjteményes vagy integrált tanterv)

4 gységes legyen a tanterv minden iskolatípus és gyermek számára vagy
a társadalmi, értékrendbeli eltéréseket figyelembe véve különböző?

(egységes

vagdifferenciált tanterv)

" Ezek a kérdések a tantervfejlesztés két-három évszázada alatt
merültek

fel, érvényességük azonban napjainkban is egyértelmű. A

tantervfejlesztők

feladata nem kevesebb, mint megtalálni azt a kompromisszumot,
amely a

szélsőséges álláspontok alapvető értékeit egyszerre tudja figyelembe
venni és

beépíteni az elkészített dokumentumba:

A humanista személyiségfejlesztés és a pragmatikus életre való

felkészí-

tés fontosságának együttes érvényre jutása az általános képzés szintjén a
ne-

471

velési-oktatási célrendszer egységének megteremtésével valósul meg, a

társadalomtudományi, művészeti, természettudományi elméleti tárgyak és a gyakorlati életre felkészítő ismeretek közti kiegyensúlyozott arányok biztosításával. Az oktatás magasabb szintjén már nincs szükség a kompromisszumokra, a különböző társadalmi igények kielégítését ugyanis a különböző irányú iskola-típusok teszik lehetővé (például gimnáziumok és szakirányú középiskolák). Az emberiség tapasztalatainak (nő- és férfi- és az életpéldák) tapasztalásnak (gyermeki tevékenység) a szükség szerű intézkedések hívják fel a figyelmet: Ha a tanár a gyermekek (szülők) tapasztalati világát szemlélve, kihagyva próbálja meg elsajátíttatni a tudományos ismereteket, annak hátrányos következménye lesz:

a) A szerzett ismeretek nem válnak a gyermek számára szimbolikusak mára nem irányoznak foglalkozást a tanulási motívumok, a gyermekek készen kapják a számukra idegen tananyagot nem a társadalom ki bennük a megismerés vágya, szükséglete.

c) A tudományok belső logikájának, következtetései kész formában történő átadásáért kész gondolkodásra, azaz lehetővé teszi a mechanikus átvételt. (Idézi Balázs 1985.)

Dewey gondolatai alapján megállapítható hogy a érdeklődés-ösztönzés-tanítási-tanulási stratégia megválasztásánál lehet és kell biztosítani.

Ét szempontú megközelítésnek tantervi szinten jó példáját találjuk a magyar neveléstörténetben Nagy László "Didaktika gyermekfejlődéstani alapokon" című művében. (Nagy L., 1910.) tananyag kiválogatása és elrendezése ebben a 10-14. éves gyermekek számára két ciklusra oszlott a személyiségfejlődés szakaszainak megfelelően, s mind a két szakaszban egy-egy domináns, az életkorra jellemző érdeklődési terület adta a tananyag-elrendezés rendszerezési elvét: az első fázisban az alkotómunka, a másodikban pedig az ember. Azok a fontos ismeretkörök és tantárgyak, amelyek nem kapcsolódtak a centrális szempontokhoz, megtartották önállóságukat. "Ez a tantárgy-csoportosítás egyedülálló a didaktikában. Nem azonos az érdeklődési egységek rendszerével sem, amely szükségletkündulási szemléleti körökbe (Decroly) vagy a modern életnek megfelelő cselekvési egységekbe (Freinet) rendezte az anyagot. Nagy László tantárgy-csoportosítása a tudományok osztályozása szerint heterogén tárgyakat egyesít pedagógiai kritériumok alapján. A legfontosabb csoportosítási elv az, hogy az egy csoportba sorolt tárgyak a nevelés célját tekintve együttesen hatnak, egymást támogatják." (Méri, 1967; idézi Ballér, 1996b. 54.)

A tananyag elrendezésére vonatkozóan különböző megoldások születtek a tantervfejlesztés története során. Az ún. "kulturális" elmélet szerint az okta-

tás során a filogene .is útját kell végigjárni, ahogy Fröbel fogalmazott: "Mind egymást követő nemzedéknek és emberi lénynek keresztül kell mennie az emberi kultúra megelőző korszakán annak érdekében, hogy megértse a múltat és a jelent." Ezért a tantervi anyag elrendezésekor az emberiség történetének társadalmi-gazdasági szakaszait kell követni. (Idézi Ballér, 1985.)

A tananyag-elrendezés másik formája a tantárgyak közti koncentráció fontosságára hívta fel a figyelmet. A tantervi atomizmus és a szigorúan tuományos logikára épülő tantárgyi tartalmak feloldására, amely általában a gXülteményes tanterveket jellemzi, már a múlt század elejétől jelentkeztek az integráció lehetőségeit felhasználó megoldások. A hazai törekvések közül legismertebb Németh László pedagógiai munkássága. Tananyagelméletének két vezérgondja "altantárgyak összevonása" és "a tananyag testvérisége".

A tantárgyösszevonás a világ egységben látását, az összefüggések feltárását segítő eszköz, ugyanakkor "a szétszórta kapott ismereteknek egy nagyobb ismeretmolekulába" rendezése "kisebb energiát kíván, s jobban ellenáll a lemorzsolódásnak". (Németh, 1980; idézi Ballér, 1996b. 98.) Saját "tantervében" négy nagy műveltségi területet vont össze, az egészség-tan-biológia-természet-ismeret, a nyelveket, az irodalomtörténet-történelmet, valamint a matematikát és alkalmazásait. Az integrált tantervek esetén komoly nehézségeként jelentkezett már Németh Lászlónál is az integrációra képzett "polihisztor" pedagógus hiánya.

Az egységes vagy differenciált tantervek egymáshoz közelítésének eredményeként jöttek létre a rugalmas vagy ek. Ezek egyrészt a célok és tartalmak szempontjából megőriznek egy egységet, magot (a legfontosabb közös értékeket és műveltségi anyagot), másrészt viszont lehetőséget adnak arra, hogy a tantervüknek megfelelően "differenciáltan egészítsék azt ki. Az 1978-as hazai tanterv érdekes kísérlet volt az 50-es években megkezdett egységes követelmények meghaladására. Az előírt törzsanyag mellett kiegészítő, illetve ajánlott anyagokat tartalmazott, amelyeket ugyan szintén központilag határoztak meg, de elsajátíttatásuk már nem volt kötelező, a tanárok szabadon dönthettek róla.

A tantervek típusok szerinti osztályozása mellett különböző tantárgyfajok is elkülöníthetők.

A történetileg első tantervi műfaj a tanítandó anyagok felsorolása tartalmazta időbeli elosztásban. Két területen akarta befolyásolni a pedagógusokat, abban, hogy mit tanítsanak és hogy milyen tempóban.

huszadik század második felében a rendszerszemlélet és a célelméletek

hatására a tantervek legfontosabb részévé a részletesen kidolgozott cél- és követelményrendszer vált, így a "miért tanítunk?" kérdésre adtak elsősorban választ, ennek rendelve alá minden más elemet.

473

A legrészletezőbb tantervi műfajra, a kulumra jellemző, hogy részletesen kifejti a nevelés-oktatás célrendszerét, pontosan meghatározza az oktatási tartalmakat, és a tanterv elrendezése mellett kitér a tanítás.

alkalmazott módszerekre, szervezési formákra, taneszközökre, foglalkozásokra és végül az ellenőrzés-értékelés lehetőségeire, módjaira. Azt mondhatjuk tehát, hogy a curriculum műfajú tanterv az oktatás és a tanítás folyamatát, annak mindegyik elemét igyekeznek rendszerezni, felfoglalni. Koherens pedagógiai szemléletet tükröznek, ezért azok a pedagógusok tudják jól használni, akik hasonló nevelési elvekkel rendelkeznek, így elsősorban a helyi tantervek készülhetnek ebben a műfajban.

A Nemzeti alaptanterv - a NAT

Hazánkban az 1998/99-es tanévtől felmenő rendszerben új tanterv kerül bevezetésre, a már többször említett Nemzeti alaptanterv, röviden a NAT. A

hazai igen gazdag tantervfejlesztési hagyományok és a nemzetközi tapasztalatok

figyelembevételével közel egy évtized szakértői munkálatai, szakmai és

politikai vitái eredményeként különböző változatai jöttek létre, majd a végső formát 1995-ben fogadta el a...kormány. A NAT stabil és alapjaiban

egységes keretet kíván biztosítani az elkövetkező évtizedek iskolai munkájá-

hoz, nem hagyva figyelmen kívül a tantervek értékelésének és folyamatos fej-

lesztésének szükségességét.

A fentiekben ismertetett és a Ballér Endre által alkalmazott tantervelem-

zési szempontok alapján a NAT tantervi jellemzői a következők (Ballér, 1996a):

1. A NAT funkciói

a) A NAT elsődleges és deklarált funkciója, hogy meghatározza a minden

tanulóra érvényes " " . ve tse e s e a a iz ősi sa a - 6. élet-
évig tartó kötelező oktatás egységét. Ez a község alap szükséges
elvileg ahhoz, hogy a magyar iskolák átjárhatlegyen, s egy
iskolavál-

tásra kényszerülő gyermek nékrüljön olyan helyzetbe, hogy meg kell
ismé-

telnie egy-egy osztályt, mert az új iskolában más szerkezetben és
tantárgyfel-

osztásban tanítják a gyermekeket. Ez az egységesítési törekvés
ellentétes a

jelenleg éppen a differenciáltság irányába mutató iskolafejlesztési
irányvona-

lakkal, s éppen ezért komoly vitákat és ellenállást vált ki.

b) A NAT követelményei képezik az alát a kötelező oktatás időszakát
lezáró alap-vizsgának, amely minden olyan tanuló számára ote ez, a

kilép a közoktatás rendszeréből és szakmai képzéssel folytatja tanulmányait. A vizsgára való felkészítés minden iskola kötelező feladata, s ez indirekt módon kötelezi a középiskolákat a NAT által meghatározott pedagógiai szakaszolás, a

474
cél- és követelményrendszer és a tananyagfelosztás minden iskolatípusban egységes felépítésének betartására.

c) A NAT tartalmazza azokat az összetársadalmi elvárásokat amelyek a helyi pedagógiai programok és tantervek készítésekor figyelembe kell venni, s

záttal az intézményi és egyéni tervezés kiindulópontját képezi.

d) Szabályozás szempontjából a NAT és a helyi tantervek között helyezkednek el a tankönyvek és taneszközök, amelyek szintén az alap tantervre

épülve készülnek, és gyakran meghatározó szerepet játszanak a pedagógusok egyéni tervében.

A NAT jelenlegi állapotában csak a kötelező tízéves közoktatási ciklust kívánja szabályozni, funkciói nem terjednek ki a 11-12. évfolyamok munká-

jára. Ezek megtervezésekor kimeneti szabályozásként az érettségi vizsga követ-

elményei jelentik a kiindulási alapot.

Figyelembe véve a parlament által elfogadott közoktatás-fejlesztési alap-

elveket, amelyek a 18 éves korig terjedő kötelező oktatást tűzik ki célul, már

a közeljövőben várható tantervfejlesztési feladat lesz a 12 évfolyamra szóló

NAT létrehozása.

2. A NAT műfaja

il

hanem tantervi alap,

któl? Egyrészt abban,

meg,

ásra

szánt óra szeretet.

o tatás tartalmának ez műveltségi területben (felnyelv és irodalom,

Élő idegen nyelvi, társadalmi, ember és természet, Ember és természet,

Földünk és környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és

gyakorlati ismeretek, Testnevelés és sport) való megjelölése feltétlenül az

integráció irányába mutat, ugyanakkor meg kell hagyni azt a lehetőséget is, hogy az

egy-egy tantervterület feltételrendszerüknek, elsősorban pedagógusok képzésének

megfelelően tantárgyakra bontsák az egyes területeket. Különösen újszerű és

épp ezért nagy vitát kiváltó területek az "Ember és természet" vagy az "Ember és természet".

"

A tananyag éves bontásának elhagyása a nagyobb egységekben való gondolkodást segíti és az eddiginél rugalmasabb időbeosztást teszi

lehetővé. Ha-

sonló célt szolgál, hogy az iskoláknak kell meghatározniuk az egyes műveltségi-

gi blokkokra szánt kötelező óraszámokat is. A NAT tehát a hazai hagyományos tantervekhez viszonyítva először teszi lehetővé, hogy az iskolák környezetük, klienseik szükségletéhez és saját feltételrendszerükhöz alkalmazkodva szabadon tervezhessék meg oktatómunkájuk 30-50-át ugyanakkor mégis 475

biztosítja egy egységes műveltségi anyag elsajátítását és a célzott képességek kifejlesztését minden tanuló számára.

A NAT elsősorban a célok és követelmények meghatározását tartalmazza, utalva az oktatás tartalmi elemeire is. Ilyen értelemben sem tekinthető teljes

tantervnek, mindössze egy második lépcsőben elkészülő tanterv kezdő szakaszának.

A NAT cél- és követelményrendszere

Az alaptanterv célrendszere különböző szinteken, és különböző konkrét-sággal fogalmazódik meg.

a) Tartalmazza a közmegegyezésre számító, alapvető értékekre vonatkozó

elvárásokat, például a demokrácia, nemzeti azonosság, európai

szellemiséget (lásd Az oktatás célrendszerének című fejezetet).

b) A célrendszer második rétege a tíz műveltségi területet egyaránt átható közös követelményrendszer, melynek léte van: ön- és népismeret, kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, környezeti nevelés, kommunikációs kultúra, testi és lelki egészség, tanulás, pályaeorientáció. Ezeknek a céloknak meg kell jelenniük minden egyes tantárgy vagy tevékenység

származék részletes kidolgozásában.

c) Az egyes műveltségi területek követelményrendszere szinten fogalmazódik meg: mint a 10. évfolyam végére elvárható általános fejlesztési

követelmény, illetve a 4., 6., 8., 10. évfolyam végére elvárható. Ez utóbbi

három részből áll, a tananyag fejlesztési elvárásai és a kompetenciák és a minimális követelmény meghatározásából. Például: a "Földünk és környezetünk" műveltségterületre:

Általános fejlesztési követelmény (10. évfolyam végén):

"Tudják értelmezni az egyes tájak, országok, kontinensek természeti és társadalmi

jellemzőinek kölcsönhatásait, összefüggéseit."

konkrét tananyag:

"A kontinensek társadalmi és gazdasági jellemzői, változásai:

- Európa,

- az Európán kívüli földrészek.

Népességük száma, összetétele. A természeti adottságok és a települések, élet-

feltételek, gazdaság összefüggései."

konkrét fejlesztési követelmény:

Erre példaként a kontinensek természeti és társadalmi jellemzőinek köl-

"

Minimális követelmény:

"Ismerje fel a mezőgazdaság és az éghajlat összefüggéseit példák alapján!"

4. A NAT műveltségterület

A műveltségfelfogás különböző, az ismeretközpontú, a gyermeki érdeklődésből és tevékenységből, illetve a társadalmi tevékenységekből kiinduló ér-

telmezései egyaránt meghatározták a NAT komplex műveltségkoncepcióját.

Az elemzés során a következő szempontokat kell megvizsgálni:

a) Az ismeretrendszerek arányaikban és tartalmaikban hogyan tükrözik a

természeti és társadalmi valóságról kialakult korszerű tudományos világképet?

A NAT a természet- és társadalomtudományi nevelés arányait nem kötelezően, csak ajánlásként, arányszámokban adja meg. Ezek a százalékos arányok biztosíthatják az egyensúlyt. Például a 7-10. évfolyamon:

11-13

9-13

10-14

15-20

4-7

9-12

1-öző tantervekhez viQ.!ív.. az tem-berre" vo-

szeré- T-ban Ez a szemlélet álta -

az egyén feladat- és egyben felelősségtudatának

kialakítását a természeti és társadalmi valóság védelmében, átalakításában vagy fejlesztésében.

Az ismeretek korszerűsége és egyes műveltségi területeken a tudományosságára is ösi, az egyrészt az új tudományterületek (például a kommunikációelmélet, szociológia, közgazdaságtudomány) eredményeinek és szempontrendszerének beépítésével, másrészt új műveltségi területek (például informatika, mozgóképkultúra és médiaismeretek) megjelenésével történik.

b) Milyen az elmélet és a gyakorlati életre való felkészítés aránya?

A NAT műveltségterület arányánál arra következtethetünk, hogy elsősorban az általános műveltséget tükröző közismereti tárgyak elsajátítása

az ezáltal kibontakozó személyiségfejlődés elősegítése. Kisebb szerepe van a

mindennapi életvitel kialakítását, a modern technika eredményeinek ésszerű

felhasználását célzó ismereteknek és jártasságoknak. Ezeket elsősorban az "Életvitel és gyakorlati ismeretek" című műveltségi terület

tartalmazza. A gyakorlati tudás megszerzésére ugyanakkor a pedagógiai szakhadtság biztosításával

nyújt. Az egyes intézmények és azon belül is az egyes tanárok a

NAT keretjellege miatt a helyi tantervek és tantárgyi programok összeállításá-

kor rugalmasan igazodhatnak saját tanulóik igényeihez, érdeklődéséhez. 5. A NAT struktúrája

A NAT a kötelező oktatás tízéves folyamatára készült, és a gyermekek fejlődéslélektani sajátosságainak figyelembevételével két pedagógiai ciklusra

osztja, az 1-6. és a 7-10. évfolyamokra. Az első elemi szakasz

az alapvető

képességek és készségek kialakítását tartja szem előtt, ezáltal meghosszabbítja

477

Anyanyelv és irodalom (magyar, illetve kisebbségi nyelv)

Élő idegen nyelv

Ember és társadalom

Ember és természet

Földünk és környezetünk

Művészetek

az általános iskola alsó tagozatát.- Erre épülhet a jelenleginél valamivel magasabb szinten a felső tagozat vagy az ún. "kisközépiskola".
Értelemszerűen így

L
a "felső középiskolára" két év marad, tehát kimondható, hogy a NAT a köz-
oktatás 12 évfolyamát 6+4+2 éves szakaszokra bontva tervezi meg. A ha-
gyományos és a jelenlegi hazai iskolarendszer között eltér a maga 8+4,
4+8,
6+6-os szerkezetével. Bár a NAT deklaráltan nem kíván beleavatkozni
az iskolastruktúra kérdéseibe, indirekt módon mégis befolyásolni fogja
annak
fejlődését. A NAT szerkezeti felépítésének ugyanakkor hatása lesz a
pedagógus-
képzés rendszerére is, mely jelenleg is a 4+4+4-es struktúrának
megfele-
lően képezi három szinten a tanítókat és tanárokat. Új feladat
felkészíteni a
tanítókat a 5-6. osztályokban való tanításra, illetve a főiskolai
tanárokat a 9-
10. évre. A probléma megoldására a kétszintű pedagógusképzés bevezetése
jelentheti a megoldást.

-
A tervezés intézményi szintje. Pedagógiai program - helyi tanterv

-
A Nemzeti alaptanterv keretjellegéből és szabályozási mechanizmusából
kö-
vetkezik, hogy az egyes oktatási intézmények önállóan készíthetik el
saját

részletes pedagógiai programjukat. ...r.cban elsősorban az
iskola tanítóinak és tanárainak "pedagógiai Iutvallása" fogalmazódik
meg,

azok a nevelési irányelvek, amely alapja a pedagógusok közös határozatainak az intézmény pedagógiai életrendszerére. Ez
ad

lehetőséget arra, hogy hozzávetőlegesen egységes nevelési hatást
tudjanak

majd megvalósítani. A célrendszer mellett tartalmazza az iskolai
oktatás teljes

képzési ciklusára szóló "helyi tanterv az egyes évfolyamokon
tanított kötele-

ző és választható tantárgyakat, a tanórai foglalkozások óraszámait, fő témaköréit és követelményeit, a magasabb évfolyamba lépés feltételeit, az
ellenőr-

zés értékelés, minősítés tartalmi és formai követelményeit, a
differenciálás

módjait, az alkalmazható tankönyveket és más taneszközökre vonatkozó döntéseket, azaz az intézményben működő oktató-nevelő munkaciklusát.

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 fel-

adatokra. Éppen ezért a törvényi szabályozás lehetővé teszi, hogy
átvehessek

vagy adaptálják más intézmények "minta"-tanterveit például a kialakuló

tan-
tervbankból.
478

Miért fontos az intézmény számára a sajátos, egyéni pedagógiai program készítése?

Lehetővé teszi az iskola feltételrendszerének fi elembevételét s ezáltal

a tervek megvalósítható a .

Igazodik a nevelőtestüle ... ó i... elveihez, ezáltal növeli az elkötelezettségüket a vállalt feladatok ellátásában.

Figyelembe tudja venni az iskola :klyensinek" szükségleteit és érdekeit,

ez segíti a szülőkkel, fenntartóval való együttmű köcrést, végső sorönaz iskola

működését, fennmaradását.

"Iszeríti" a pedagógusokat saját pedagógiai elveik tisztázására és megfogalmazására, és megfelelő kompromisszumol, révén lehetővé teszi az egységeség az egyéni eltérések és sajátosságok optimális arányának megte-

remtését.

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 többitől.

A e yi tanterv pedagógiai bázisát képezi.

A pedagógiai programok és helyi tantervek készítését gazdag szakiroda- lom és továbbképzések sora kívánja segíteni. Ballér Endre tanulmánya alapján

az iskolai tantervfejlesztés feladatait a következő rendszer szerint lehet elvé-

gezni:

"Az iskolai tantervfejlesztés egy átfogó rendszere

Az i n szu e e e mer e e

1.1. Országos igékövetelmények

1.1.1. A tudományos, technikai, gazdasági, társadalmi fejlődés következményei

1.1.2. Oktatáspolitikai szabályozások (például országos alapkövetelmények, vizsga- rendszer)

1.1.3. Politikai dokumentumok, jogi rendelkezések (például alkotmány, oktatási tör- vény, önkormányzatok működése)

elyi igények követelme ek

Az iskö,évé es-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 pedagógia-pszichológiai elvei

2.3. Az iskolai nevelés-oktatási folyamat fő céljai

2.4. Az iskolai nevelés-oktatás működésének elvei, szervezeti

keretei, a működéshez szüksé- ges feltételek számbavétele.

479

3. Az iskola alaptanterve

- 3. 1. Az oktatás tartalmi struktúrája
 - 3.1.1. A tantárgyak rendszere (kötelező, választandó, választható tárgyak)
 - 3. 1 .2. Oraszámok
 - 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, szak-
körök, klubfoglalkozások, üzemi gyakorlatok, tanulmányi kirándulások)
 - 3.2.2. Az oktatás szolgáltatásai (könyv- és médiatár, oktatástechnikai bázis, nyelvi labor, szertára 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." (L3allér, 1990.)

A tantestületek által elfogadott pedagógiai programokat és helyi... tanterveket a szülői véleményeztetés után szakértői értékelek alapján az iskola-

fenntartók hagyják jóvá, s ez egyben azt is jelenti, hogy vállalják a felelősséget az iskolafenntartásához 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. A 1985-ös oktatási törvény azonban már lehetővé tette, hogy minisztériumi engedélyeztetéssel 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 szabadságra azonban nem azonos az összes iskola számára. Az intézmények például, amelyek kis településeken működnek,

ahol a tanulók és szülők számára nincs iskolaválasztási lehetőség, nem készí-

tnek önkormányzati programot, amely egy speciális területen kívánja fejleszteni a

gyermeket, s ezért felvételi vizsga alapján válogatja ki a megfelelő tehetségű

gyermeket (például zenei képességek fejlettsége szerint), de nem

indíthat
sajátos nevelésfilozófiai alapokra épülő alternatív vagy
reformpedagógiai
programot sem. Ezekben az esetekben a pedagógusok igényeinek kevés-
szere-
pe lehet a program összeállításánál. Egy nagyváros vagy a főváros
ugyanakkor
támogathatja ezeket a speciális programú iskolákat. Ilyenkor az
iskolának a
480
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 ajánlás is, amely az életkori sajátosságoknak
megfelelően a tanulók bevonását is szorgalmazza a helyi programok
kialakítá-
sába. Ballér ndre két területet eiriel 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 nevelőmunkájukra vonatkozó célokat és feladatokat
tartalmaz-
zák. Egy tantárgy oktatásak folyamata kisebb egységekre bontható, s
ezek-
nek az egységeknek-f megfelelően tervezhető. A hazai gyakorlatban
három
alapvető fázist különíthetünk el: a tanévet, egy téma feldolozásá-
időtar-
amá .és a tanítási órát E három fázisnak megfelelő tervtípusa a
tanmenet-a
tematikus terv és az óravázlat oktatási egységként jelentkezik pl a
Waldorf-pedagógiában az ún., epocha, mely néhány hétre sűrítve tervezi
meg
egy nagyotál "mi egységoktatását, mivel tömbösítve, magas óraszám-
oktatja azt. A külföldi szakirodalomban találhatunk még féléves,
kéthetes ter-
veket is.
Ezek a tervek a pedagógus egyéni tervei, ezért nem írható elő
egységesen,
hogyan tartalmazzanak. Tartalmukat és részletességüket
alapvetően befolyá-
solja a pedagógus tapasztalati bázisa...Míg a kezdő tanár a téma és
az óra ter-
vezése során tud csak konkrét elképzeléseket kialakítani az oktatási
stratégiá-
ra, módszerekre vonatkozóan, a tapasztalattal rendelkező, a
gyerekeket több
éve ismerő kollégája már a tanév elején, a tanmenet készítésekor dönthet
ezekről a tényezőkről is.
Alapvetően egyrészt az fogalmazható meg, hogy a döntéseket akkor
kell
meghozni, amikor a megfelelő információk rendelkezésre állnak vagy
meg-

szerezhető, másrészt a tanítás megkezdésekor tiszban kell lenni a folyamat

minden részösszetevőjével (célokkal, tartalommal, a folyamat struktúrával,

Az alábbiakban tehát a különböző tervtípusok tartalmára vonatkozó információkat nem előírásként, hanem ajánlásként fogalmazzuk meg.

481

A tanmenet

A tanmenet adott tantárgy oktatásának adott évfolyam/osztály számára készült-évszámra...true., A pedagógusok a tanévre való felkészülésük során, szep-

témér első feléig írják meg tanmeneteiket. -írásként a NAT, a helyi tani-

terv, tantárgyi program, a tankönyv és más oktatási eszközök, információs források, illetve a tanulókra vonatkozó ismeretek szolgálnak. .

A tanmenetkészítés feladatai

A kitűzött célok és követelmények alapján a pedagógus meghatározza és eldönti a tananyagot a rendelkezésre álló időkeretnek (óraszámnak

és az elsajátítási folyamat szükségleteinek megfelelően.

A célok és az oktatási tartalmak szempontjából meg kell vizsgálni, hogy

minden tantervi rész cél eléréséhez megfelelő tananyag áll-e rendelkezésre, il-

letve ha vannak olyan tartalmi összetevők, amelyek nem kapcsolhatók az ered-

etileg meghatározott célokhoz, elhagyhatók-e, vagy az eredeti célrendszeren

érdemes változtatni, gazdagítva azt az új lehetőséggel.

A tananyagrészek kiválasztásakor és elrendezésekor erészt az adott tárgy logikai szerkezete, másrészt az elhelyezési folyamat pszichológia sajátos-

ságai lesznek meghatározóak: A tartalmi egységek sorrendje ennek megfelelően

lehet kronologikus vagy ok-okozati összefüggésre épülő (például a történeti

jellegű tárgyak), az egyszerűtől a komplex irányába (például a készségi tárgyak)

vagy a konkrétól az absztrakt 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.

A szükséges és lehetséges tantárgyi koncentráció feltárása és megnevezése. A tanmenet készítése során fel kell tárni az a tantárgyon belül azo-

kat a területeket, amelyek tartalmilag, térben vagy időben kapcsolódnak más

tárgyak anyagához (például a művészetek és a történelem kapcsolatai, egy-egy

természeti jelenség fizikai, kémiai vagy biológiai megközelítése, az anyanyelv

és idegen nyelv grammatikai sajátosságai stb.), illetve

kapcsolhatók a művel-

tség konkrét tananyagon kívüli területeihez. Ennek fő eszköze

általános

ismerete mellett a kollégákkal való közösen történő egyeztetés a közös

terület

tanításánidőbeosztásáról, tartalmi mélységéről, a kapcsolódási pontok kiemeléséről stb. Ez a rendkívül fontos feladat az iskolai gyakorlatban igen

gyakran elsikkad, ezért a tantárgyak (műveltségi területek) közti természetes

kapcsolódások nem jönnek létre, a diákok fejében külön-külön ismeretként élnek ugyanannak a jelenségnek a különböző oldalai.

482

Az is előfordul, hogy a tanár olyan ismeretek meglétére épít, amelyek a

másik tárgy tanításában csak később kerülnek sorra, s így eredménytelen le-

het a munkája.

3 Az alapvető oktatási eszközök meghatározása is a tanmenetkészítés során történt egyelőre a 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 óravázlat-készítés mellett az utóbbi évtizedekben, új tervezési forma,

a tematikus

tervezés jelent meg a pedagógiai gyakorlatban. A tanév túl hosszú, a tanítási

óra pedig túl kicsi részletekre bontja az oktatás folyamatát, ezért szükség van

egy olyan formára, amely kb. 4-8 óra 1-2 hét alatt elfoglalja a

tanításra való felkészülést biztosítja. Ez a tartalmi szakasz lehet g.y.koh.ens téma

(ezért nevezzük tematikus tervnek), de egyes tárgyakban jelenthet mindössze

formai egységet is, például az idegen nyelv tanításánál...1.-1

szakaszt. Azoknál a tárgyaknál, amelyek nem ilyen egységekből épülnek fel, hanem minden óra egy lezárt keret egész, szintén megjelenik a hetes, kéthetes

előkészítés, mert bizonyos pedagógiai feladatok megvalósításához ez elengedhetetlen.

(Például otthon elvégzendő átfogó egyéni munkák kiadása.)

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 realisabb terveket lehet

készíteni.

A tematikus tervezés feladatai

A téma elsajátítása során elérendő konkrét vagy operacionalizált célok

meghatározása két forrás alapján történhet; egyrészt a tantervben és a tanmenetben kitűzött célokból való válogatással, másrészt a tananyag sajátos lehe-
tőségeinek 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:

483

1. Fogalmi elemzés és logikai elemzés. Ennek során vizsgáljuk meg, milyen u fogalmak és összefüggések találhatók az új anyagrészen, ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, a már tanultakhoz és a későbbiekben sorra kerülőkh...
szichológiai elemzés. Az anyag érdekességének mértéke alapján a pedagógus megtervezi a motiválás módozatait, az anyag nehézségi fokának és a tanulók fejlettségi szintjének összevetésével pedig a differenciálás és individualizálás különböző formáit. A pszichológiai elemzés során fogalmazza meg a problémaszituációk különböző lehetséges típusait, a problémafelvetés kérdéseit, a problémaszituáció megteremtésének módszereit, eljárásait.
2. Szempontcím elemzés. A tananyag elemzése ebben a fázisban úgy történik, hogy a pedagógus megkeresi azokat a személyiségfejlesztést, magatartás-formálást segítő lehetőségeket, amelyeket az adott tartalom

felelőse során ki tud bontani, fel tud használni.

4. Didaktikai elemzés. A pedagógus végül meghatározza az oktatás stratégiáját (a didaktikai feladatok körét, az oktatási folyamat konkrét struktúráját, az oktatás szervezési módját, módszereit, eszközeit és a téma lezárását követő ellenőrzés-értékelés konkrét kérdéseit, feladatait). (Mahmutov, 1981.)
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 kiegészítő anyag, a feldolgozás módszerei és az ellenőrzés-értékelés megtervezésének gyakoriságában, illetve a szakirodalomnak a felkészülés során történő felhasználásában különböznek 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, tevékenységformáinak időbeosztását.

Az óravázlat tartalma függ az előző tervezési szakasz alaposságától és a megvalósíthatóságának realitásától. A részletes tematikus terv mellett az

óra"ra

való felkészüléskor elég valóban csak "vázlatosan" rögzíteni az óra története-

it, ha azonban a tematikus terv nem tért ki az oktatás minden alapvető ténye-

zőjére vagy a már megtartott órák nagy eltérést mutattak a tervekhez képest,

akkor ismét végig kell gondolni az oktatás teljes célrendszerét, tartalmát, stru-

tégiáját stb. Az óravázlat, tartalma és részletessége függ a pedagógus személyi-

ségétől és szakmai tapasztalatainak mennyiségétől és minőségétől is. (Például:

Tanította-e már az adott tananyagot, tanított-e már az adott tankönyvből?

484

Írásban szereti-e rögzíteni a gondolatait vagy elégnek tartja fejben végiggon-

dolni a teendőket? A fontos fogalmakat, címszavakat veti papírra, vagy gon-

dosan, szabatosan megfogalmazza mondandóját?)

A pedagógusok véleménye szerint az óravázlatírásnak igen sok előnye van:

Az írásban történő megfogalmazás segíti a gondolatok tisztázását és pontosítását.

Az emberek nagy része "vizuális" típus, akinek szüksége van a gondola-

tok írásbeli rögzítésére.

A leírt tervek a későbbiek folyamán is használhatóak az új objektív és

szubjektív feltételeknek megfelelő változtatások miatt.

Különös jelentősége van a tervek írásban történő rögzítésének a tanárjelöltek és a kezdő pedagógusok esetében, amikor az oktatási szituáció bo-

nyolultsága és a tanóra közben átélt szorongás miatt nem képesek gondolat-

ban 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 telje-

sen mellékvágányra az óra menetét. (Falus-Golnhofer-Kotschy-M. Nádasi-Szokolcsy, 1989.)

A tervezés három általános vagy hagyományos formája mellett a szakirodalom megemlíti új tervezési módokat is, ilyen például a projektoktatás terve-

zése. (M. Nádasi, 1996.)

A projektoktatás sajátosságaiból fakadóan egy-egy projekt megvalósítási menetének, időbeosztásának, a konkrét feladatok elosztásának, a módszerek

és eszközök megválasztásának folyamatában alapvető szerepük van a tanulóknak, a tanulói önállóságnak. A pedagógus feladata a projekt előkészítése során elsősorban a tanulók motiválása és az önálló munkavégzéshez szükséges képességek és megfelelő feltételek (például információhordozók, oktatási és munkaeszközök) meglétének ellenőrzése, biztosítása.

A projekttervezés ráirányítja a pedagógusok figyelmét arra, hogy a tanu-

lók szerepe általában az oktatás tervezésének különböző fázisaiban a jelenlegi

gyakorlathoz viszonyítva sokkal nagyobb lehetne.

A döntési folyamatban való részvétel az egyéni érdekeltség, motiváltság

és egyben felelősség kialakításának eredményes eszköze, a különböző vélemények és érdekek ütköztetése, a kompromisszumok megkötésének szükségszerűsége, a demokratikus vezetés példája a személyiségfejlesztés széles körű lehetőségeit biztosítja a pedagógus számára.

485

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 követel-

ményrendszerével, az oktatás tartalmával, stratégiájával és az ellenőrzés-értékelés módozataival kapcsolatban.

A tervezésnek különböző formái alakultak ki az elméletben és a gyakorlatban egyaránt, ilyenek például a célból, a tevékenységből és az oktatás tar-

talmából kiinduló modellek.

A tervezés történhet országos szinten a központi tantervek kidolgozásával, intézményi szinten az iskolák pedagógiai programjának és helyi tantervé-

nek meghatározásával és az egyes pedagógusok szintjén a tanmenet, temati-

kus terv és óravázlat elkészítésével. A tervezés különböző szintjei egymásra épülő hierarchikus rendszert képeznek.

A társadalom és a tudományok állandó fejlődésének, változásának következtében szükséges a tervek rendszeres felülvizsgálata és folyamatos fejlesztése.

486

Irodalom

BALLÉR ENDRE (1985): A tantervelmélet kialakulása és fejlődése. A tantervel-

mélet forrásai 5. OPI, Budapest.

BALLÉR ENDRE (1990): Tantervfejlesztés az iskolában. Módszertani füzetek

pedagógiai vezetőknek 7. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.

BALLÉR ENDRE (1996a): A NAT koncepciója. In: A helyi tanterv készítésétől a

tanítási óráig. BTF Továbbképző füzetek 2. Budapest, 77-89.

BALLÉR ENDRE (1996b): Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században. A tantervelmélet forrásai 17. OKI, Budapest.

BÁTHORY ZOLTÁN (1997): Tanulók, iskolák - különbségek. OKKER Kiadó, Budapest.

487

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA (1996): Az iskola kezdő szakaszának állami tanter-

vei a magyar nevelés történetében. In: A helyi tanterv készítésétől a taní-

tási óráig. BTF Továbbképző füzetek 2. Budapest, 38-6S.

EISNER, E. W. (1971): Confronting curriculum reform. Little Brown and

Company, Boston.

FALUS IVÁN-GOLNHOFER ERZSÉBET-KOTSCHY BEÁTA-M. NÁDASI MÁRIA-SZOKOLSZKY ÁGNES (1989): A pedagógusok és a pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.

GAGE, N. L. (1985): Hard gains in the soft sciences. Phi Delta Kappa.

KELEMEN ELEMÉR (1996): A tanterv a magyar oktatásügy történetében.

In: A

helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. BTF Továbbképző füzetek 2.

Budapest, 21-3 8.

KOTSCHY BEÁTA (1985): A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata.

In: Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben V. Veszprém, 56-61.

MAHMUTOV, M. I. (1981): Szovremennij urok. Pedagogika, Moszkva.

MÉRET FERENC (1967): Nagy László élete és munkássága. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966. Akadémiai Kiadó, Budapest, 373-421.

M. NÁDASI MÁRIA (1996): A helyi tantervre épülő tervezési szintek.

In: A

helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. BTF Továbbképző füzetek 2. Budapest, 102-113.

NAGY LÁSZLÓ (1921): Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. A nyolcosztá-

lyos egységes népiskola tanterve. II. rész. Budapest.

Nemzeti alaptanterv - NAT (1995) Művelődési és Közoktatási Minisztérium,

Budapest.

NÉMETH LÁSZLÓ (1980): Pedagógiai írások. Bukarest.

ORLICH, D. C. és mts. (1980): Teaching strategies - A guide to better instruc-

tion, Lexington-Massachusetts-Toronto.

SHAVELSON, R. J. (1976): Teachers decision making. In: Gage, N. L. (ed.):

The Pszichológiai of Teaching Methods. Chicago, 372-415.

SHAVELSON, R. J.-BORKO, H. (1979): Research on teachers decisions in

planning instruction. Educational Horizons, 4. 183-189.

TYLER, R. W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction, Univer-

sity Chicago Press, Chicago.

ZAHORIK, J. A. (1975/76): Teachers Planning Models, Educational Leader-

ship, 11. 134-139.

YINGER, R. J. (1978): A Study of Teacher Planning - Description and a

Model of Preactive Decision Making, Michigan State University, Michi-

gan.

488

XVII. 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)

Milyen tanár vagyok?

Mire törekedjen, mit tehet a kezdő tanár?

Önelemző eljárások, fejlesztő technikák

489

A kezdő tanár többnyire úgy érzi magát első munkahelyén, mint az "idegen

egy ismeretlen földön". (Carré, 1993.) Szembesül élete első igazán felelős

szerepével, melyet szinte egyik napról a másikra kapott kezébe

tanári diplo-

májával együtt. Szembesül azzal, hogy a tanári képesítés megszerzésével

nem

lezárultak tanulmányai, hanem valójában kezdetét vette a pálya tanulmányának

soha nem sejtett kudarcokkal és sikerekkel vegyes útja, melyet már nem a

tankönyvek és vizsgák kényszere, hanem a tanítványok iránti felelősség motivál.

Amíg a jogász vagy az orvosi pálya megköveteli az egyetemi évek után a

két év gyakorlatot, mielőtt a jelölt megkapná képesítését, addig a pedagógus-

sá válás, a hivatás valódi tanulmányának időszakát már felelős tanárként kezdik és élük meg ebben a szakmában.

A gyakorlattal való szembesülés számos problémája, nyitott kérdése, a tanárrá válás, a jó tanárrá válás folyamatának "titka" régóta

foglalkoztatja a

közvéleményt és a tudományt egyaránt.

A pedagóguskutatás nagy állomásai: a pedagógus tulajdonságainak, személyiségének, majd a pedagógus tevékenységeinek kutatása után, az elmúlt évtizedekben a szakma érdeklődésének középpontjába a pedagógus gondolkodás-döntéshozatal került. (Részletesebben lásd a IV. fejezetet!)

Különösen a kognitív pszichológia, majd a kognitív pedagógia megjelenésével a kutatás egyik fontos iránya és egyben módszere a kezdő és a tapasztalt

tanárok kognitív struktúrájának és e struktúra működésének összehasonlító elemzése lett.

Ezzel párhuzamosan a szakma tanulmányának, a pedagógussá válás folyamatának, a mesterség rutinjának megválaszolatlan kérdései is a fenti irányba te-

reltek a kutatásokat, mígnem a pedagógián belül sajátosan új metodikával bí-

ró, önálló kutatási területté fejlődött a kezdő, illetve a tapasztalt tanárok

vizsgálata. A kutatások alapvető motívuma nem pusztán a tanárrá válás folyamatának új szempontú leírása, a "jó tanárrá" válás titkának megfejtése, de

egyben a szakma tanulmányának segítése is.

A pedagógussá válás problematikájával foglalkozó kutatások a kérdés komplexitásának megfelelően sokirányúak. Magukban foglalják az ún.

karrier-

kutatásokat, melyek elsősorban a pályaszocializáció kérdéseivel foglalkoznak,

a pedagógusok szituáció-, illetve problémaészlelésével, értelmezésével, a visel-

kedés és tevékenységrendszerrel kapcsolatos, a gondolkodási-döntési struktúrákat

leíró, az attitűd- és nem utolsósorban a képzést-továbbképzést vizsgáló terüle-

teket, vagyis a pedagógiai "működés" legfontosabb aspektusait.

490

A kezdő tanárok legfontosabb problémái

Ha résztvevői lennének tanárjelöltek vagy kezdő tanárok beszélgetéseinek, nemre, tudományzakra való tekintet nélkül közel azonos problémákat

hall-

hatnánk, hasonló kudarcok kerülnének szóba. A problémák szükségszerűen és természetesen adódnak a gyakorlat által felvetett nehézségek terén.

Minden kezdet nehéz" - állapítja meg sommásan a köznyelv, s a tudó-

"

mány régóta kutatja a megállapítás mögött rejlő okokat, konkrét tartalmakat,

éppen azzal a céllal, 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 leg súlyosabb problémát választotta ki, s ez alapján készített összesített rangsort.

Az ő munkássága nyomán került a szakmai köztudatba a "reality shock", a pályakezdés kritikusan problématerhelt szakaszának leírása, a "tünetek"

azonosítása, meghatározó jelentősége a pálya további alakulásában. (A jelenről később részletesen szólunk.)

1992-ben Young és Beverly a kezdő tanárok aggodalmait vizsgálva szintén összeállított egy problémarangsort és ismét rámutatott az első

tanítási év

magas bizonytalanságérzésére a pedagógusok tanári kompetenciájával kapcsolatban.

Az említett szerzők és számtalan más publikáció alapján a kezdő tanári nehézségek alábbi fő tartalmi kategóriái állapíthatók meg:

a tanulók, tanulócsoporthoz eltérő személyiséggel, képességekkel kapcsolatos

térvezési, szervezési, módszertani problémák, fegyelmezéssel, szervezéssel kapcsolatos kérdések,

a módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra, illetve adaptációs készség hiánya (különösen az adott tanulócsoporthoz számára optimális tudásanyag kiválasztása),

a beilleszkedés nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok a szerve-

zetben (iskolavezetéssel, kollégákkal, szülőkkel),

a túlterhelés (idő, adminisztráció, osztálylétszámok) valós és a rutintalan szervezésből fakadó nehézségei,

tanácskérés-tanácsadás, reális ön- és tevékenységértékelés kérdései.

Problémarangsor tanulsága, hogy a kezdés problémái következetesen azonosak a 60-as, a 70-es és a 80-as években Európában és az USA-ban egy-

aránt, vagyis sokkal feltételezhetjük, hogy ezek a nehézségek a pályakezdésre

akár napjainkban is jellemzőek.

491

A problémák leírása nyomán megindultak az okfeltáró kutatások, melyek alapvetően azonos módszertani megközelítéssel éltek, ti. a

legjellemzőbb pe-

dagogiai 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

A tapasztalt tanárok általában hosszú távú oktatási céljaikból vezetik le az

adott tanóra célját, s óravázlataikat képesek az adott óra történéseinek meg-

felelően rugalmasan kezelni. A tervezéskor lényegesen több

szempontot vesz-

nek figyelembe kezdő társaiknál, praktikus pedagógiai

tapasztalatukra ha-

gyatkozva végzik a tervezést, elsősorban a tanulók képességeinek és előzetes

tudásának figyelembevételével. Terveik gazdagabbak, többeleműek, képesek a tervezésben szereplő szempontok integrációjára, és kevésbé befolyásolják őket azok az előzetes információk, melyeket másoktól kapnak a tanulókról. Már a tervezés során a tanulókat és az adott feladatokat "tipikus és a tipikus" kategóriákba sorolják, egyeztetik az előzetes információkat a létező sémák és az adott tanóra között, így válik tervezésük gyorsabbá és hatékonyabbá. Általában paralel tervezést végeznek, vagyis egymás mellett átgondolják a tanári és a tanulói tevékenységeket is. Nemcsak az instrukciós feladatok nagyobb számú tervezése jellemzi munkájukat, de az instrukciók logikai elemekre bontása is. Bár a kezdő pedagógus számára a fentiek nagy része problematikus, de különösen jellemző a rövid távú célok tervezése, a napról napra élés mozaikos tervezési mechanizmusa, és komoly gondot okoz az óra időbeosztásának összeállítás, az eredeti tervtől való eltérés. Tervezésük során sokkal kevesebb szempontot vesznek figyelembe, a tanulók előzetes tudásának és egyéni képességeik különbségeinek megismerése és ennek felhasználása a tervezés során tovább szűkíti ezt a szempontrendszert. Az instrukciók logikai elemekre bontása szinte teljesen hiányzik. Észlelés - információ feldolgozás 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 reagálást igényel, nem igényel" azonnali döntések mentén. Ezek segítségével gyors az információfeldolgozás, s mivel a valódi problémára figyel fel, azonnal lehetővé válik az adekvát reakció. 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 tapasztalatatlanság bizonytalanságából fakadóan nem képes egyszerre önmagát, az egyes gyereket és az egész osztályt figyelni, figyelmének középpontjában önkéntelenül saját maga áll. Interaktív tevékenység Körülbelül a 4. tanítási évtől az interaktív szakasz sémáját a következők jellemzik: a tanulókról való ismeretek kifinomult kezelése, a tanulók viselkedés-

sének és tanulásának szüntelen figyelése, a jelzések viszonylag pontos azonosítása és az ezen alapuló vezetési-oktatói 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 befolyásolja a tanulók diagnosztikus ismeretének hiánya, a saját viselkedés, eredményesség állandó kontrollja (awareness), a fegyelmezési nehézségek zavaró hatása és általában egy kialakult oktatási stratégia segítő hátterének nélkülözése.

Döntési folyamatok, kognitív struktúrák

A kezdő és tapasztalt pedagógus döntési folyamataiban lévő különbségeket alapvetően két okra vezethetjük vissza. Az egyik, hogy a tapasztalt tanár döntései a preaktív, az interaktív és a posztaktív szakaszban szerves kapcsolatban állnak egymással, jól működő visszacsatolási és értékelési mechanizmusok révén. Ez teszi lehetővé az oktatás-nevelés folyamatjellegét és nem utolsósorban a tanári következetesség működését. Kezdő tanárok esetén ez a kapcsolat esetleges és nem tudatos értelmezési folyamatok eredménye.

A másik ok a döntések alapjául szolgáló kognitív struktúra kiépítettsége, differenciáltsága vagy ellenkezőleg: differenciálatlansága. A tapasztalt tanár

493

pályája során felhalmozódott rutinnal olyan kategóriákkal, kognitív sémákkal rendelkezik, melyekben rengeteg információt integrál és szelektál nap mint nap, s mely sémákat az adott pedagógiai szituációra alkalmazva viszonylag nagy megbízhatósággal hoz gyors döntést, hiszen kipróbáltan jó vagy kipróbáltan rossz alternatívákból kell kiválasztania az aktuálisan szükségeset. Döntésére jellemző, hogy bonyolultabb és differenciáltabb pedagógiai kontextusban dönt, hiszen a meglévő kognitív sémák az új információk hatékony integrációit is segítik.

Mivel a pedagógiai tudás kognitív szervezettsége minden tevékenységre transzferhatással 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:

XVII/1. ábra. Gondolkodási modellek

Kezdő pedagógus Tapasztalt pedagógus
gondolkodásának modellje gondolkodásának modellje
szándék szándék

mérlegelés oktatás mérlegelés

oktatás

reflektálás értelmezés

értékelés transzferálás

végrehajtás

A modell alapján megállapíthatjuk, hogy amíg a kezdő pedagógus valójában csak az adott interaktív szakaszra koncentrálni (vagyis az éppen előtte álló tan-

494

órára), így az oktatás tervszerű és folyamatjellege szükségszerűen nehézsége-

ket 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 tanulócsoporthoz

alapján a tudásanyag megfelelő transzformálása,

az értékelő visszacsatolás

és a tanulói, tanári tevékenységre való reflektálás.

Mindezek tudatos felhasználása révén válik az oktatási folyamat tervezettebb-

bé, 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, tanulócsoporthoz számára a legmegfelelőbb az eredmé-

nyes elsajátításhoz.

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 pe-

dagógus (subject knowledge),

a mesterségbeli, 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, stratégiákat

és a hatékony osztályszervezés alkalmazására való képességet jelenti (profes-

sional judgement).

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 fejletlensége vagy kialakulatlansága miatt, másrészt abból, hogy a képzés során szükségszerűen elkülönültek, illetve alkalmazás nélkül nem tudatosultak megfelelően ezek a tudástartalmak. Rendkívül szemléletesen fejezi ki Simon Bér ábrája (1995), hogy milyen bonyolult és komplex gondolkodási tartalmak működnek, akár egyetlen tanóra tevékenységrendszere mögött. A tanórai történések egy jéghegyre hasonlítanak, melynek 70-80-a a felszín alatt rejtőzik.

495

XVII/2. ábra

A tanórát meghatározó

mögöttes tartalmak:

értékelés

tervezés

felkészülés

rutin

tanár személyisége

szaktárgyi tudás

pedagógiai tudás

döntési struktúrára

(Simon Bér nyomán)

Tanári attitűd

A végzős hallgatók körében végzett legtöbb vizsgálat arról számol be, hogy a

tanárjelöltek demokratikus és idealisztikus elvekkel és attitűdökkel kezdik a

pályát, 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 elkötele-

zettség 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 igyekeznek 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"

kap-

csolat kezdeményezése, nem ritka a tegező megszólítás megengedése sem.

In-

doklásul az életkor közelsége, leginkább pedig a jó tanár-diák

kapcsolat meg-

teremtésének igénye hangzik el.

496

Ilyen típusú kezdő tanári magatartás esetén, különösen, ha a követelmények alkalmazásában is a megengedő attitűd jellemző, általánosnak mondható az alábbi interjúban megfogalmazott tanulság:

"Nagyon készültem az évkezdésre és már hetekkel előtte elpróbáltam, hogyan fogok be-

mutatkozni, mit is fogok mondani nekik. Emlékeztem rá, hogy mennyire szerettük a gimnáziumban az új, fiatal tanárokat, mert végre lehetett beszélgetni valakivel és nem kellett rettegni az órák előtt. Ezt el is mondtam nekik, meg azt is, hogy szeretném, ha nagyon jó kapcsolat

alakulna ki, hogy fordulhatnak hozzám bármilyen problémájukkal, szólhatnak, ha nem tudtak készülni, csak ne csapjanak be. A legelején még azt is megengedtem, hogy egyenek az órán, mert panaszkodtak a rövid szünetre. (...)

A mai osztályaimmal már egyáltalán nem ezt csinálom, mert életem legnagyobb csalódá-

sa volt azt látni, hogy mennyire visszaéltek azzal, amit felajánlottam nekik. Hetek alatt azt vettem észre, hogy szétesett az osztály, képtelen voltam elkezdni az órát, behajtani a házi feladatokot, megíratni a dolgozatot. Egyszer az óra elején már vagy öt perce kértem őket, hogy

kezdjünk el dolgozni, amikor az egyik fiú elővette a zsömléjét és hangosan beleharapott, ami-

től minden kicsúszott a zsemléből és a földre esett. Hangosan felröhögtek és az egyik lány

megszólint: azért ez már szemétség, amit csináltok. Akkor mélységesen elszégyelltem magam

és iszonyú csalódottságot éreztem...

Milyen tanár vagyok?

Az önértékelés, re flektív gondolkodás szerepe

"A pedagóguspályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva" - állítja Galicza János és Schödl Livia a "Pedagógusok gubancjai" című

munkájukban -, 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.

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, esetleg a bizonytalanság növekedését motiválják a pályakezdés so-

rán, mint a saját személyünkre, tevékenységünkre való tudatos odafigyelést,

elemzést és fejlesztést.

Sajátosan paradox helyzetben vannak tehát a még tapasztalatlan pedagó-

gusok, akik a beilleszkedés, a szakmatanulás legnehezebb szakaszában, olykor

minden külső segítség nélkül, de számtalan külső visszajelzés és belső konfliktus

(szakmai és személyes egyaránt) kereszttüzeiben néznek szembe önmaguk-

kal, egyik pillanatról a másikra most már felelős tanárként.

497

Mivel lehetetlen a hallgatókat minden előforduló helyzetnek, problémá-
nak kitenni a képzés során, ezért eszközöket kellene rendelkezésükre
bocsá-
tani az új szituációk megoldására. Olyan eszközöket, melyek segítik őket
a
problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában
és alkalmazásában, ezáltal aktív, segítő részeseivé válnak saját személyes és
szakmai fejlődésüknek.

Az egyik legfontosabb ilyen eszköz a pedagógus munkájában a reflektív
gondolkodás és gyakorlat kifejlesztése.

A reflektív tanítás a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondol-
kodás és gyakorlat, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység
folyamatos

önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. A reflektivitásnak
alapvetően két

irányát különböztethetjük meg: a tanulók, a tanulócsoport történéseire,
illet-

ve a tanár saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló
reflexiókat.

A reflexió eszközével élnek a tanárok, amikor saját maguk között meg-
beszélve, kollegiális keretek között el tudják dönteni, hogy a
problémás ese-

tek milyen megoldása a legcélravezetőbb.

A reflektálás során a tanárok tudatosan választanak a tanítási
elméletek

különböző verziói között, olyan módszereket alkalmaznak, melyek
tapasztalati úton eredményesnek bizonyultak.

A reflektív gondolkodás segítségével új szituációmegélési 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, eseten-

ként újjászervezzük jelentésüket. Egy szituáció megértése gyakran
metafori-

kus, "olyan, mint...." vagy éppen ellenkezőleg: "nem olyan,
mint..." típusú

folyamatban zajlik, amelyben a gyakorló tanár újraértelmezi, újjáépíti
meglé-

vő tapasztalatait, annak érdekében, hogy az az adott szituáció
megoldásában

segítségére legyen.

A reflektív gondolkodás és gyakorlat előzetes tapasztalatokon, a
tanár ér-

tékeinek, előfeltevéseinek repertoárján és speciális szakmai képességek
rend-

szerén alapul. Mivel a speciális szakmai képességek közül
bizonyítottan fej-

leszhető a reflektivitás egyik legfontosabb összetevője, az
elemzőképesség, az

alábbiakban számukra vesszük annak lényeges elemeit:

az oktatási-nevelési dilemma felismerése,

a dilemma meghatározása (azonosítása) és lebontása,

a dilemma elemzése, elsősorban az okok feltárása segítségével,

megoldási módok felállítása,

az optimális megoldás kiválasztása olyan módon, hogy a választás a ha-

sonló, szokásos szituációkat és az új helyzet egyedi vonásait is
figyelembe veszi,
a szándékolt és nem szándékolt következmények átgondolása.
498

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:
Kezdő tanárok

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
magukénak a

képzés alatt tanultakból, ezért a tanárképzésben figyelembe kell venni
azokat,

és elsőként az előzetes tapasztalatok elemzéséből, értékeléséből kiindulva
kell

fejlesztani az elméleti tudást épp úgy, mint a tanítási stratégiákat.

A végzés utáni elképzelések a tanításról, saját pedagógiai célokról, meg-
győződésekről nem eléggé definiáltak, tudatosak, általában megalapozatlan
liberalizmus jellemzi azokat.

Az első tanítási évet az aggodalom és a bizonytalanságérzés magas
szintje

jellemzi, melynek alakulásában (a reflektív gondolkodás
kialakulásával egye-

temben) meghatározó szerepe van az első munkahelynek. Míg a
elhanyagoló,

szabadjára engedő" munkahelyi környezet, az alacsony támogatottság
esetén

"

az elemző gondolkodás nem fejlődik, sokan elhagyják a pályát, addig
az is-

kola támogató-segítő, odafigyelő szakmai környezete nem pusztán a
reflektív

gyakorlat kialakulását könnyíti 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 terve-

ző szakaszt nem befolyásolják érdemben az ellenőrzés-értékelés reflexiói.

Míg a tapasztalt tanárok problémahelyzetek elemzése során eredménye-
sen használják a "tipikus és a tipikus" kategóriákat, jól ítélik meg a
probléma

"fontos és kevésbé fontos" összetevőit, valamint az elemzést
okkereséssel

kezdik, addig a kezdők a személyüket leginkább érintő részletekkel
foglal-

koznak csak, ezáltal gyakran elvesznek a lényegtelen
problématünetek érté-

kelésében. Egy-egy pedagógiai történet kapcsán pusztán leírják magát a tör-
ténést, valójában magukra és nem a tanulóra reflektálnak.

A reflektív gyakorlat az évek során spontán módon is fejlődik, de a kép-

zés, illetve a pályakezdés éve alatt megfelelő technikákkal
fejleszthető, tanul-

ható képesség.

Az önismeret, a tudatosan művelt önértékelés szerepének lényegét fogalmazza meg Popper Péter: "Az önmagával vívódó, elégedetlen, helyzeteivel küszködő ember lehet pszichésen egészséges, sőt! - belső küzdelmei éppen az egészségéből, problémabelátásából, a változás és változtatás igényéből fakad-

499
nak. ... Iármilyen furcsán hangzik: gének belső előfeltétele önmagunk változtatni csak az elfogadáson belül séi valóságunk - eltorzítása, hamis ami nem felel meg illúzióinknak, axiomatizált elvek - mind alapvető (1995.)

xz önmegismerés és változtatás lehetőség-szeretetteljes elfogadása. Önmagunkon lehetséges. ... A valóság - akár saját bel-tükrözése, eleve elutasítása mindannak, a nem odafigyelés, az előítéletek, az akadályai a megismerésnek..." (Popper, Mire törekedjen, mit tehet a kezdő tanár?

Már szóltunk mindazokról a nehézségekről, problémákról, amelyekkel a kez-

dő tanároknak nagy valószínűséggel szembe kell nézniük. Számos segítő technika alkalmazása mellett a legfontosabb ezeket a problémákat a saját ta-

paszthalatok tükrében számba venni, hiszen ezek nem a "rossz" vagy az alkal-

matlan tanár jellemzői, hanem a tapasztalatszerzés kezdetének természetes velejárói.

Talán a legtöbb probléma kezelését segítheti, bizonytalanságérzetünket csökkentheti, ha tisztában vagyunk a már említett "reality shock" jelenségé-

vel, azzal, hogy minden kezdő pályatársunk hasonló aggodalmakat, néha ku-darcokat él át.

A kezdés "sokk"-jának tipikus okai abból adódnak, hogy a felelős mun-kavégzés tapasztalatai sok esetben ellentmondanak korábbi tapasztalatainknak,

nem találják magukat" a szervezetben, vagy új tanárszerepükben korábbi meggyőződésükhöz, elhatározásukhoz képest a jelöltek nincsenek (nem is le-

hetnek) felkészülve a gyakorlat sajátos jellemzőiből fakadó nehézségekre s ar-

ra, hogy ezek milyen érzelmi, intellektuális vagy a viselkedésben megnyilván-

nuló reakciókat váltanak ki belőlük.

Mindezek feldolgozásában, a továbblépésben óriási tartalékok állhatnak rendelkezésre. Az első tanítási év, mely egyben az első igazi felelősséggel bíró

"felnőtt" munka éve, annak összes estleges kudarcával, tulajdonképpen az a

szükséges rossz", amely nemcsak a stresszt, a túlterhelést, a pszichés és fizi-

"

kai megterhelést és konfliktusokat jelenti, de a tanári viselkedés, néha a tanári

attitűd és végső soron a pedagógusi személyiség alakulását, fejlődését is meg-

alapozza.

Nagy segítséget jelenthet, ha előre felkészülünk a várható nehézségekre, tudatosítva azok természetes jelenlétét, megtervezzük a tanév, iskolai jelenlétünk, működésünk első lépéseit és az első év tapasztalatai alapján törekszünk önismeretünk, reflektív gyakorlatunk fejlesztésére. Ehhez a következők gondolasát, tervezését ajánlhatjuk:

500

Milyen is vagyok?

A reális önismeret, önértékelés szerepéről szóltunk már a korábbiakban. Régóta közismert tény, hogy a diákok egymástól nagyon is eltérő személyiségű, stílusú tanáregyéniiséget képesek elfogadni, sőt megkedvelni; ha a tanár

kompetenciáját, hitelességét érzik. Nem az a cél tehát, hogy vélt szerepelvárás-

soknak próbáljunk megfelelni, hanem hogy egyéniségünkre, a bennünk lévő értékekre, reális önismeretünkre támaszkodva hitelesen felvállaljuk szemé-

lyünket. A kezdeti bizonytalanság oldásának is ez lehet az alapja.

A tanári képességek fejlesztése mellett a reális önismeret, az önértékelés képességének kialakításában is óriási jelentősége van a legtöbb tanárképző intézményben már évek óta folyó mikrotanításnak, majd a szaktárgyi gyakorlói-

tanítás időszakának.

A várható problémákra való felkészülésben segíthet pedagógiai szituációk, konfliktusok, esetleírások önálló elemzése, átgondolása, a több szempontú, pedagógiai logikát igénylő döntéshozatal gyakorlása. (Ma már kifejezetten

ezzel a céllal jelentek meg munkák.)

Milyen tanár szeretnék lenni?

A közoktatás intézményrendszerében eltöltött évei alatt és a tanárképzésben megszerzett tudás alapján mindenkiben kialakul az ideális tanár képe. Ez

a tanárkép sokelemű, magában foglal tulajdonságokat, elképzeléseket arról,

hogyan mit tartunk fontosnak az oktatásban, a tanulókhöz fűződő kapcsolá-

tunkban, mégis nagyon nehéz a kezdő gyakorlatban ehhez igazodni, főként

amiatt, mert korábbi tapasztalatokból, gyakran definiálatlan ideálokból indul

ki, és nem egy tudatosan átgondolt egyéni célrendszerből. Érdemes tehát a

következő kérdéseket átgondolni:

Melyek azok az értékek, célok, melyek számomra különösen fontosak a nevelésben és az oktatásban? Milyenén szeretném formálni az általam tanított

gyerekek személyét, viselkedését, gondolkodását? Ez átgondolható, összegyűjthető egyszerű "lista" formájában is, de megfogalmazhatjuk azt

is, mi az,

amit egy általunk elfogadott, kedvelt tanárunk tudott.

Készíthetünk leírást az "igazán jó" vagy az "igazán rossz" tanárról, esetleg megtervezhetjük "álmaink iskoláját", az abban folyó nevelő-oktató tevé-

kenység céljait, hangsúlyait.

Ezek a gondolati előkészítő tevékenységek nem az álmodozást szolgálják, hanem ellenkezőleg: segítenek abban, hogy önmagunk számára

definiáljuk,

meghatározzuk azokat az alapvető célokat, törekvéseket, melyeknek a

később-
bükben irányításként kell szolgálniuk a pedagógiai tevékenységek,
módszerek
tervezésekor, saját munkánk és a tanulók munkájának értékelésében is.
501
Saját céljainkat célszerű szembesíteni az érvényes tantervi célokkal,
köve-
telményekkel, leendő iskolánk helyi tantervével. A célok
megfogalmazásának,
megértésének ez a fajta tudatossága segíti a folyamatban való
gondolkodást,
az arra irányuló gyakorlatot, fegyelmező erővel hat a következetesség
irányá-
ba, és határozottságával csökkentheti a kezdeti magabiztosság hiányát.
Különösen tanulságos lehet ezeket az előzetes célokat, értékeket szembe-
síteni az első hónapok tanítási gyakorlatával.
Hol fogok tanítani?
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 ta-
nulókról 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,
dokumen-
tumok gyűjtésével, a lehetséges szakmai és kollegiális kapcsolatok
felvételé-
vel, főként pedig azoknak a személyeknek a megtalálásával, akik
mindebben
segítségünkre lehetnek. Célszerű minél többet megtudni azokról az
osztályok-
ról, ahol tanítani fogunk, próbáljunk meg ismerkedni a nevekkal,
hogyan aztán
minél rövidebb idő alatt nevükön tudjuk szólítani a tanulókat.
Az első tanítási napok izgalmát, feszültségét feltétlenül oldja, ha már
ma-
gabiztosan mozgunk az épületben, a kollégák között.
Hogyan fogok "nekivágni"?
A pedagógiai tevékenység eredményességének egyik legfontosabb eleme a
tervezőmunka. A tapasztaltság egyik "titka" a megfelelő
szempontokat figye-
lembe vevő, azokat az adott tanulócsoporthoz adaptáló céltudatos
tervező-
munka. A tematikus terv 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
tartal-
makkal tölti meg, milyen módszereket, differenciálási, szervezési,
ellenőrzési
formákat kíván alkalmazni. Egy-egy téma tervezése az egyes órákra való
fel-
készülést, az óravázlatok elkészítését is megkönnyíti. Sokféle jó óravázlat lé-
tezik tartalmát, formáját illetően egyaránt, de fontos kipróbálni,
hogyan szá-
munkra milyen típusú óravázlat az, ami használható, ami megfelelő módon
segít bennünket az óra irányításában. (Korábban már szóltunk arról, amit er-

ről a tapasztalt tanárok tudnak.)

A szoros értelemben vett oktatási folyamat tervezésén túl célszerű szakmai működésünk időtervét is átgondolni. Az első tanévben minden feladat el-

502

végzése, legyen az felkészülés, dolgozatjavítás vagy akár az eszközök előkészí-

tése, viszonylag sok időt vesz igénybe. Ez a tapasztalanság természetes velejá-

rója, de időgazdálkodásunk kritikus átgondolása alapján készíthetünk ratio-

nálisabb, nyugodtabb munkavégzésre lehetőséget adó időbeosztást.

Jó időgazdálkodás segítségével elérhetjük tanári működésünk hatékonyabbá válását, a hosszú távú tervezés megvalósítását, elégedettebb, nyugodtabb munkavégzést, kevesebb stresszt és nem utolsósorban több időt önma-

gunkra. Az eredményes időgazdálkodás megvalósításához néhány javaslat:

A tanóra gondos időtervezésénél ügyelj arra, hogy a jó óravázlat magában foglalja a tanári tevékenységek mellett az adott tanulócsoporthoz

tempójának megfelelő tanulói tevékenységekre fordított idejét is! Rugalmas, tehát le-

hetőséget ad a tervezett történéseken túli eseményekre. Számba veszi az óra

záró öt percének, a nyugodt órabefejezés igényét is.

Használd fel a tanulók segítségét minden olyan tevékenységben, amely időt vesz el az órából!

Szoktasd rá tanítványaidat a pontos órakezdetre, arra, hogy csak a szükséges felszerelés legyen előkészítve!

Mindig legyen nálad toll, amikor figyeled a tanulók egyéni munkáját, hiszen a hibák azonnali javítása hatékonyabb és gyorsabb!

Minden könyvben, amit az órán használni akarsz, jól láthatóan jelöld be az adott oldalt, hogy ne kelljen keresgélned!

Tisztázd a határidők fontosságát, és mindig ellenőrizd a kiadott felada-

tok (házi feladat) pontos megértését!

Ne vedd el a papírok szétszórt tengerében, legyen egy füzeted vagy dossziéd, ahol minden együtt megtalálható, amire az órán szükséged lesz!

Kezdő pedagógusok esetében a legtöbb haszontalan időt általában a fegyelmezés emészti fel. A szervezéssel kapcsolatos fejezetben

olvashatunk ar-

ról, hogy milyen hatékony eljárások léteznek a fegyelmezetlenség megelőzésé-

re, illetve kezelésére.

Az első találkozásnak a tanulókkal fontos szerepe van, hiszen az első be-

nyomás hatással lesz a későbbi együttműködésre mind a tanulók, mind a tanár szempontjából, ennek hangneme alapján a tanulók azonnal

"felbecsülik"

leendő tanárukat, s a kontroll korai elvesztését nehéz a későbbiekben pótolni

vagy az első órák unalma után az érdeklődést felkelteni. .

Már az osztályba való belépés 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?

503

Hogyan mutatkozzanak be a tanulók úgy, hogy elkerüljük az elcsépe-
l bemutatkozási rítusokat, hogy érezzék, fontos számomra a megismerésük,
hogyminél gyorsabban megtanulhassam a nevüket?
Milyen módon és milyen részletességgel beszéljünk az év közös felada-
tairól, munkaformáiról, a közös munka szabályairól és követelményeiről, a
várható ellenőrzési, értékelési formákról.
Rendkívül eredményesek lehetnek, az ún. "szerződések", melyekben a
fenti kérdéseket pontosan, érthetően, minél több kérdésre kiterjedően,
lehe-
tőleg írásban tisztázzák. A további munka során amolyan "együttműködési
megállapodás"-szerűen szabályozzák és fegyelmezik a tanulót és a tanárt
egy-
aránt, ezzel kiszámíthatóvá teszik a tanár elvárásait és azt is, hogy
milyen kö-
vetkezményekkel jár a szabályok megsértése.
Fontos eleme lehet továbbiakban a preventív munkaszervezés, a
fegyel-
mezési problémák megelőzése a munkafegyelem és a szabálytudat kialakítása
szempontjából is.
Az első tanítási óra barátságos, de határozott légköre tehát lehetőleg tük-
rözze nevelői-oktatói szándékainkat, következetességünket, és éppen az
első
benyomás fontossága miatt már a legelső pillanattól kezdve törekedjünk
a ta-
nulók érdeklődésének felkeltésére.
Kifog segíteni?
Számos kutatás említi a pályakezdés problémáival kapcsolatban az
iskolai
szervezet szakmai és személyes segítő környezetének jelentőségét és ennek
gyakori hiányát. Az iskolák "beiktatási" gyakorlata meglehetősen
alacsony
szívnál, általában a tanévet megelőző időszakra korlátozódik, egyfajta
"familiarizáció" formájában. A tanév megkezdése után sok helyen a kezdő
pedagógusok elenyésző segítséget kapnak: nincsenek számukra külön megbe-
szélések, nincs segítő kolléga kijelölve, nincs lehetőség az órák kölcsönös
lá-
toztatására, elemzésére. Egy hazai, reprezentatív kutatás eredményei
szerint a
megkérdezett kezdő pedagógusok az első tanév órabírállataiból pedagógiai té-
ren 42-ban, pszichológiai téren 85-ban semmit sem tudtak
hasznosítani.
(Óvári, 1986.)
Első lépésként keresni és kérni érdemes az iskolában működő, esetleg az
iskolán kívüli, szakmai szervezetek, munkaközösségek vagy egy olyan
tapasz-
talt kolléga segítségét, akivel a kölcsönös bizalom és a segítő
kompetencia
alapján a napi problémák kapcsán is tanácskéréssel fordulhatunk. Ha
erre
nincs lehetőségünk, az iskolába érkező új kezdő tanárokkal kezdeményezhe-
tünk baráti-szakmai beszélgetéseket, ahol a hasonló nehézségekkel küzdők
megértésére, oldottabb, őszintébb légkörre számíthatunk.

504

A szakmai, személyes problémák feldolgozása, több szempontú megke-
zelítése, alternatív megoldási utak keresése olyan alapvető jelentőségű
a pszi-
chés és szakmai "egészség" megőrzése érdekében, hogy ha az iskolai
szervezet
nem is teremt rá lehetőséget, feltétlenül érdemes megkeresni annak
formáit.

Ma már számos európai országban léteznek jól működő, kifejezetten a kezdő tanárok segítségét célzó "mentor" programok, melyek lényeges elemei:

az iskolára alapozott tutorkapcsolat (melyre időkeretet biztosítanak), terve-

zett és szisztematikusan folytatott iskolai óralátogatások és azt követő elem-

zések, 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 párban történő vagy

akár önálló feldolgozásra is az önelemző képesség fejlesztése érdekében.

Önelemző eljárások, fejlesztő technikák

A kutatásokban, de ma már sok tanárképző rendszerben is az önértékelést, reflektivitást fejlesztő legelterjedtebb eljárás a struktúrált

beszélgetés. Ennek

egyik eszközigényes változata, amikor a tanórát videóra rögzítik, majd a vissz-

szajátszás során vagy után a tanár önállóan, illetve egy tanácsadó segítségével

magyarázza, kommentálja a tanórai történéseket, döntéseinek mögöttes indokait. A módszer alkalmazható magnós felvétel segítségével is, de az óra

rögzítése nélkül is sor kerülhet ilyesfajta segítő beszélgetésre.

Ezekben a kollégákkal történő struktúrált beszélgetésekben gyakorolhatják a tanárok az egyes reflektív, problémamegoldó és gondolkodási mintákat.

Mindez egy szerkesztett interakción keresztül történik, ahol az egyik tanár

felveszi a kezdeményező szerepét, míg a másik tanár a segítő, ő irányítja a partnerét, hogy gondolkodási stratégiájában valóban szisztematikusan, lépés-

ről lépésre haladjon. A négy lépés, melyek az irányított beszélgetést alkotják:

1. Egy oktatási vagy nevelési helyzettel kapcsolatos probléma tisztázása

önkérdezés segítségével. Az önkérdezés lényege szerint lehetőséget ad arra, hogy a kérdéses probléma természetéről hű képet adjon, és esetleg átformálja

a már meglévő (helytelen) megközelítési stratégiákat.

2. Az immár újradefiniált probléma összegzése.

3. Lehetséges megoldások gyűjtése, generálása és annak elővetítése, hogy milyen hatást váltana ki, ha ezeket a valóságban alkalmaznánk.

4. Különböző lehetséges értékelési utak magtálálása a kiválasztott megoldás hatásosságára vonatkozóan.

A módszer célja röviden, hogy a rutinszerűen felmerülő problémamegoldási stratégiákat felülvizsgáljuk, a problémás helyzeteket a lehető legtöbb

505

szakmai aspektusból közelítsük meg, hogy a problémára rávilágítva annak hátterében új, valódi okokat fedezzünk fel, és pont ezért az okoknak megfe-

lelő beavatkozási stratégiát dolgozzunk ki.

Ez a fajta reflektív technika nemcsak segítő partnerrel, de egyedül is vé-

gezhető, ha a módszer említett alapvető céljait, rendszerét megtartjuk. A meg-

felelő szempontokkal támogatott önkérdezés hasonló fejlesztő hatással van az önértékelésre, a reflektív gondolkodásra, így végső soron a tanári tevékenységek hatékonyabbá tételére. Mindezt megtehetjük saját videós vagy magnós órafelvételünk segítségével, de pusztán az adott tanóra vagy szakmai probléma ilyen módon való feldolgozásával is. (A szakirodalomban "stimulated recall", támogatott felidézés címen olvashatunk a módszerről.) A problémák analizálásának, az okok feltárásának és megértésének másik fogalmi technikája a fogalmi térkép (concept mapping) készítése. Ennek lényege hogy bármilyen szakmai probléma (legyen az egy nehéz probléma tanítása, egy nehezen kezelhető gyerek fegyelmezetlensége vagy egy alkalmazott csoportmunka kudarca) lehetséges okait megpróbáljuk összegyűjteni, majd ágrajzszerűen ábrázolni a magunk számára. Miközben az ágrajz készül, gondolkodásunk kénytelen az okok közötti logikai (ok-okozati, rész-egész típusú) viszonyokat feltárni, rendezni. A technika hatása a reflektív, önelemző gondolkodás fejlesztésében szintén bizonyított. 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 újraolvasva néha egészen más megvilágításba kerülnek akkori érzelmeink, választott reakcióink, döntéseink. A műfaj különösen alkalmas a helyzetekhez kötődő érzelmek önvizsgálatára. Az újraolvasás során saját magunk elemzés tárgyává tehetjük a leírtakat egy 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 óramegfigyelési szempontsorokat. 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 közzétett megfigyelési szempontrendszereket is, segítségül kérünk egy példát:

506

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 megfelelt-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?
 - 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, korrekció, elutasítás)?
 - Milyen arányban oszlott meg a tanár és a diákok kommunikációja, kezdeményezése?
 - Milyen mértékben voltak szakszerűek, célszerűek, érthetők és ösztönzők a tanár kérdései?
 - Hogyan ítélte meg a tanulók tévedéseit?
 - Hogyan reagáltak a tanulók a tanár kezdeményezéseire? (figyelemmel, érdeklődéssel, aktivitással - unalommal, közönnyel, ...)
 - Törekedett-e a tanár arra, hogy feltárja a tananyag tárgyközi kapcsolatait, illetőleg felhasználja a tanulók korábbi ismereteit vagy iskolán kívül szerzett tapasztalatait?
4. A tanulás közvetett irányítása
- Alkalmas 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 alkalmasak voltak-e a differenciálásra?
 - Hogyan ellenőrizte, értékelte a tanulók munkáját?
- S. 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, hagyományai, ...)
 - Hogyan függött össze az óra a tanár személyiségének, attitűdjének 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?

507

Összefoglalás

A pályaszocializáció, a tanítás tanulásának meghatározó szakasza az első tanítási év, melynek legfontosabb problémái általánosak és természetesen

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 önelemző gondolkodásban, mely segítségével fejlődésük aktív részei, irányítóivá lesznek a tanárok, másrészt annak a pedagógiai jártasságrend-

szernek a kiépülésében, mely lehetővé teszi a problémák rutinszerű magabiz-

tonsággal 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.

A kezdő tanári problémák összefoglaló rangsora:

Veenman, 1984 Young és Beverly, 1992

1. fegyelmezés
2. a tanulók motiválása
3. az individuális különbségek kezelése
4. a tanulói tudás megismerése
5. az osztály munkájának szervezése
6. választható tanmenetek, segédletek
7. az osztály munkájának szervezése
8. egyéni tanulói problémák kezelése
9. óraterhek
10. kapcsolat a kollégákkal
11. óratervezés
12. különböző oktatási módszerek hatékony alkalmazása
13. az iskolai szervezet működési szabályainak, szerepeinek megismerése
14. eltérő képességű tanulók megfelelő oktatása

1. minden tanulóból kihozni a maximumot"

"

2. az egyes tanulónak megfelelő alternatív tanítási módok megtalálása
3. megfelelő időbeosztás megvalósítása
4. a tanulók motiválása
5. tanulási problémák diagnosztizálása
6. az igazodás hiánya a különböző képességű tanulókhoz
7. az ellenőrzési formák megfelelő használata
8. magas osztálylétszámok
9. a tanulókhoz igazodó óravázlatok készítése
10. fegyelmezés
11. a kollégák megítélése
12. a tananyag különböző rétegeinek kiválasztása

16. adminisztratív terhek
17. kapcsolat az iskolavezetéssel
18. korszerű oktatási eszközök hiánya
- 508
19. a lassan haladók oktatása
20. külelnböző kultúrákból származó
tanulók oktatása-nevelése
21. tantervi utasítások használata
22. szabadidő hiánya
23. tanácsadás hiánya
24. magas osztálylétszámok

Irodalom

- CALDERHEAD, J. (1991): The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5-6. 531-535.
- CALDERHEAD, J. (1991): Images of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1. 1-8.
- CAPEL S.-LEASK, M.-TURNER. T. (1995): Learning to teach in the secondary school. London.
- COOPER, J. M. (1977): Classroom teaching skills. D.C. Heath and Company, Toronto.
- BENNETT, N.-CARRÉ, C. (1993): Learning to teach. London. í
- CsAPÓ BENÓ (1992): Kognitív pedagógia. Közoktatási kutatások. Akadémia Kiadó, Budapest.
- ESLER, W. K.-SCIORTINO, P. (1991): Methods for teaching. USA.
- FALUS IVÁN-GOLNHOFER ERZSÉBET-KOTSCHY BEÁTA-M. NÁDASI MÁRIA-SZOKOLSZKY ÁGNES (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémia Kiadó, Budapest.
- GALTCZA JÁNOS-SCHÖDL LÍVIA (1993): Pedagógusok gubancjai. PSZM, Budapest.
- HEGYI II, DIKÓ (1996): Siker és kudarc a pedagógus munkájában. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.
- IAN, S. JOINES, V. (1992): A TA-MA, Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe. Országos Alkoholológiai Intézet, Budapest.
- ÓVÁRI ÁGNES (1986): Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár. Oktatásügyi kutatások II. OKI, Budapest.
- POPPER PÉTER (1995): Belső utakon. Türelem háza Bt., Budapest.
- REYNOLDS, M. C. (1989): Knowledge base for the beginning teacher. Pergamon Press, Oxford.
- SZITÓ IMRE (1987): Kommunikáció az iskolában. *Iskolapszichológia*, 7.
- VEENMAN, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 2. 143-178.
- VENTER GYÖRGY-BUER, J. VAN (1996): Tanárnak lenni. Nyíregyháza.
- WRAGG, E. C. (1984): Classroom teaching skills. London.
- YOUNG, M.-BEVERLY, J. (1992): Regularly and alternatively credentialed beginning teachers. In: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 20-24.

S1

Névmutató

A

Ádám Sándor 327, 343
Adler, T. 86
Aebli, H. 21, 36, 120, 155, 225, 226, 227,
246, 266, 267
Aeschbacher, U. 246, 267
Agócs Béla 36
Ágoston György 446, 449, 461
Alkin, M. C. 395, 414
Allen, W. 25, 36
Allport, G. 86
Anderson, L. W. 283, 319
Andor Csaba 51, 75
Arends, R. I. 275, 302, 313, 319, 434
Aries, P. 78, 93
Armstrong, S. 290, 320
Atkinson, R. C. 267
Atkinson, R. L. 83, 84, 86, 88, 89, 93, 267
Ausubel, D. P. 319
B
Babanszkij, J. K. 284, 295, 305, 306, 314, 319
Bábosik István 12, 36, 94, 170, 187, 347, 348,
365, 383, 389
Backofen, K. 463
Bagdy Emőke 93
Baillargeon, R. 137, 155
Bálint Mária 34, 36
Ballér Endre 10, 27, 37, 99, 115, 167, 174,
187, 376, 389, 397, 414, 415, 470, 472,
473, 474, 479, 487
Balogh Gézáne 379, 389
Balogh László 452, 456, 461
Bandura, A. 48, 267, 277
Barkóczi Ilona 21, 37, 118, 125, 126, 155
Barrow, R. 81, 93, 311
Barrox, R. 319
Barry, M. 156
Bartal Andrea 335, 336, 343
Bartlett, F. Ch. 88
Bastian, J. 360, 365
Báthory Zoltán 10, 12, 22, 23, 27, 37, 39, 62,
64, 69, 72, 75, 85, 86, 93, 131, 168, 171,
173, 174, 187, 225, 228, 267, 273, 274,
281, 283, 319, 325, 333, 334, 343, 352,
353, 365, 393, 396, 407, 409, 411, 412,
415, 487
Bayliss, P. 437, 438, 461
Bednar, A. K. 194, 219
Bee, H. 84, 93
Bér, S. 495
Bell, A. 353, 354
Bellack, A. A. 291, 322
Bem, D. J. 267
Benbow, C. P. 445
Bence György 122, 155
Benda József 37
Benner, D. 28, 37
Bennett, N. 511
Bentzien, K. 360, 365
Berliner, D. C. 28, 39, 251, 252, 263, 268,
289, 321

Beszpalko, V. P. 22, 37
Beverly, J. 491, 508, 511
Binet Agnes 41
Bíró Ferencné 102
Bliss, J. 143, lss
Block, J. H. 283, 319
Bloom, B. S. 23, 24, 26, 37, 166, 167, 174,
176, 177, 187, 243, 244, 267, 281, 283,
298, 320, 389, 394
B. Német Mária 245, 247, 267, 268
Boekaerts, M. 25, 37, 229, 239, 249, 254,
257, 266, 267
Bollókné Panyik Ilona 470, 488
Bonstingl, J. J. 222, 267, 412, 415
Boreczky Ágnes 83, 93
Borich, G. 298, 309, 320
Borkő, H. 488
Borowski, G. 260, 268
Bourdieu, P. 50, 51, 54, 75
Bowers, C. A. 93
513
Bowles, S. 54, 75
Boxtel, H. W. 464
Breinlinger, K. 157
Briggs, L. J. 179, 191, 192, 219
Brophy, J. E. 434
Brown, G. 289, 290, 298, 320
Brown, S. 320
Brown, T. 124, 138, 155
Bruner, J. S. 11, 13, 21, 37, 88, 276, 279, 320
Buda Béla 22, 37, 93
Buer, J. van 511
Burchard, E. 28
Butterfield, E. L. 445
Buzás László 28, 37, 93, 348, 365, 382, 383,
389
Bünder, B. 380, 389
Calderhead, J. 511
Capel, S. 511
Carpay, J. A. M. 32, 35, 37, 38
Carrascosa, G. 142, 155
Carré, C. 490, 511
Carroll, J. B. 23, 38, 281, 376, 389
Cassel, P. 428, 434
Cattel, R. 86
Celler Zsuzsanna 330, 343
Chase, W. G. 144, 155
Chmaj, L. 28, 38
Chomsky, N. 137, 138
Claparède, E. 28, 38, 128, 144
Clark, C. M. 109, 115
Cogan, J. J. 169, 170, 187
Cohn, J. 447
Comber, L. C. 305, 306, 320
Comenius, A. J. 14, 15, 18, 19, 38, 122, 123,
144, 153, 155, 224, 233, 268, 303, 327,
348, 365, 370
Coombs, P. H. 38, 325, 343
Cooper, J. M. 434, S 11
Corno, L. 280, 320

Cousinet, R. 382
Cowie, H. 94
Cronbach, L. J. 24, 38, 276, 280, 395
Cropley, A. 457, 461
Crowder, N. A. 281
Cudworth, A. L. 311, 320
Cunningham, D. 219
Czabai Sára 372, 389
Czaches Erzsébet 353, 365
Czeizel Endre 446, 448, 449, 452, 461
CS
Csanádi Gábor 69, 76
Csányi Yvonne 440, 441, 442, 443, 444, 462
Csapó Benő 24, 38, 85, 90, 93, 133, 155, 245,
246, 247, 248, 268, 283, 320, 376, 389,
398, 399, 404, 407, 408, 409, 410, 411,
415, 511
Császár Szilvia 372, 389
Cserné Adermann Gizella 67, 7S, 289, 320
D
Dave, R. H. 26, 174, 187
Dávid Imre 456, 461
Davidson, J. E. 445, 464
Davies, P. 246, 269
Davis, G. A. 450, 456, 462
De Corte, E. 355, 365
Decroly, O. 472
Decruyenaere, M. 268
Dewey, J. 19, 28, 38, 112, 128, 144, 224, 278,
306, 307, 472
Diesterweg, F. A. W. 17, 18, 19, 38, 224, 303
Dillon, J. T. 301, 302, 303, 320
Dobi János 230, 268
Dobos László 351, 352, 365
Dochy, F. J. R. C. 144, 155
Dohmen, G. 324, 325, 343
Domokos Lászlóné 382
Domsitz Mátyás 462
Douglas, J. W. B. 51, 75
Dörpfeld, F. W. 362
Dreikurs, R. 428, 434
Dridges 301
Driver, R. 144
Duffy, T. M. 219
Duncker, L. 360, 365
Durkheim, E. 53, 75
Duween, J. 144, 155
Dweck, C. S. 25, 38
E
Edmondson, R. 298, 320
Ehrlich, S. M. 157
Eisner, E. W. 164, 184, 187, 469, 488
Ellett, F. S. 414
Ellis, A. K. 169, 170, 187
Entwistle, N. 268
Eötvös Loránd 455
Erikson, E. H. 86
514
Esler, W. K. 171, 172, 187, 308, 311, 320,
511

Eysenck, M. W. 21, 38, 86, 130, 132, 136,
144, 155
F
Fábián Zoltán 383, 389
Faludi Szilárd 207, 219
Falus Iván 22, 23, 2S, 38, 39, 66, 7S, 82, 89,
93, 102, 106, 107, 115, 132, 156, 160, 187,
233, 268, 273, 281, 295, 296, 299, 300,
306, 315, 317, 320, 321, 340, 344, 365,
379, 385, 389, 410, 415, 484, 485, 488,
511
Fehér Katalin 313, 321
Fehérvári Anikó 76
Feiner, W. 376, 391
Felbiger, I. 370
Felméri Lajos 455
Fensham, P. 156
Férge Zsuzsa S1, S7, 69, 7S, 76, 79, 93, 195,
196, 219
Ferger, B. 462
Festinger, L. 89
Fináczy Ernő 10, 13, 1S, 16, 39, 166, 187,
224
Fischer, W. 39
Flammer, A. 24, 39, 258, 268, 376, 389
Flanders, N. A. 22, 39
Flavell, J. H. 246, 247, 268
Fodor, J. A. 137, 138, 139, 156
Forgas, J. P. 88, 89, 93
Forray R. Katalin 20, 40
Freinet, C. 29, 31, 32, 39, 256, 379, 382, 447,
472
Freud, S. 86
Fridrich, F. 269
Fröbel, F. W. A. 279
Fromm, E. 86
Fuchs, W. R. 39, 281, 321
G
Gábor Kálmán 78, 79, 93
Gage, N. L. 21, 39, 251, 252, 263, 268, 289,
321, 468, 488
Gagné, E. D. 243, 268
Gagné, R. M. 24, 39, 179, 191, 192, 219, 276,
321
Galicza János 498, S 11
Galperin, P. J. 21, 39, 232, 268
Galuzinszkij, V. M. 284, 321
Gansneder, B. M. 177, 188
Garcia, T. 248, 269
Gardner, H. 249, 447, 449, 468
Gáspár László 28, 167, 187
Gaszó Ferenc 47, Si, S3, 76
Geffert Éva 447, 448, 450, 456, 457, 462, 463
Geréb György 359, 365
Gergely Katalin 354, 365
Giaconia, R. M. 280, 321
Gipps, C. 415
Glaser, R. 280, 321, 376, 390, 404
Glasersfeld, E. von 136, 144, 156
Golnhofer Erzsébet 13, 23, 39, 66, 7S, 82, 89,

93, 102, 107, 115, 132, 156, 160, 187, 273,
295, 296, 299, 300, 315, 317, 321, 377,
379, 385, 389, 390, 403, 407, 413, 415,
484, 485, 511
Gordon, T. 2S, 39, 99
Gönyei Antal 3S 1, 365
Göstemeyer, K. F. 33, 39, 93
Götz, B. 360, 365
Grauman, C. F. 346, 365
Griffiths, M. 112, 115, 144, 156
Grundvig, N. S. F. 28
Gubi Mihály 34, 36, S1, 76
Gudjons, H. 360, 365
Guesne, E. 155
Gunstone, R. 143, 156
Guskey, T. R. 283, 321
Gy
Gyaraki Frigyes 22, 39
Gyarmati Éva 463
Györík Ferenc 456, 462
H
Háber Judit 79, 93, 353, 365
Habermann M. Gusztáv 447, 454, 462
Halász Gábor 12, 39, S2, 76, 93, 398, 399,
415
Hall, G. S. 39
Hamilton, D. 395
Harlamov, I. F. 284, 321
Harris, M. J. 454
Harsányi István 446, 450, 455, 462, 463
Heckhausen, H. 40, 262, 268, 373, 390
Hedges, L. V. 280, 321
Hegedűs T. András 20, 40, 401, 415
Hegyí Ildikó 511
Heitger, M. 26, 40
Helmke, A. 270, 280, 321
515
Herbart, J. F. 12, 16, 17, 19, 40, 224, 361 Kelly, E. 166
Herskovits Mária 448, 450, 453, 454, 457, Kemper, H. 37
461, 462, 463 Keresztury Dezső 455
Hielscher, H. 268 Keresztty Zsuzsa 358, 366
Hirzel, E. 444, 463 Kern, W. 28, 40
Hochheimer, W. 22, 41 Kerry, T. 298, 321
Hoffmann, V. 3.52 Kerschensteiner, G. 18, 19, 40, 362
Horner, J. K. 157 Key, E. 40, 166
Horstkemper, M. 352, 365 Kilpatrick, W. H. 306, 307, 308, 321
Hortobágyi Katalin 308, 321, 360, 463, 365 Kiss Árpád 21, 22, 27,
39, 40, 281, 321
Horváth Attila 81, 94, 309, 321 Klebelsberg Kunó 45S
Horváth Cedeonné 383, 390 Klinberg, L. 40
Horváth György 409, 410, 415, 416 Koffka, K. 134
Horváth Márton 13, 40 Kohlberg, L. 84
Horváth Zsuzsanna 7.5 Kold, C. 28
Howey, K. R. 169, 170, 187 Kom(ós Aladár 353, 366
H. Sas Judit 353, 365 Komoly Judit 102
Hunyady Györgyné 20, 21, 39, 40, 281, 320, Korthagen, F. A. 113, 115
340, 344, 346, 356, 360, 366 Kósáné Ormai Vera 81, 83, 94, 102,
115, 347,
Husen, T. 93 366, 436, 463
Huszár Károly 455 Kotschy Beáta 23, 39, 66, 75, 82, 89, 93, 102,

107, 115, 132, 1.SG, 1G0, 187, 273, 295,
296, 299, 300, 309, 315, 317, 321, 379,
385, 389, 466, 484, 485, 488, 511
lan, S. 511 Kounin, J. 373
Imre Samu 224 Kovács Ilma 22, 40, 341, 344
Imre Sándor 10, 40, 349, 366 Kozéki Béla 21, 40, 94, 268
Inhelder, B. 138, 156 Kozma Tamás 47, 76
Ityelszon, L. B. 22, 41 Köhler, W. 134
Kugelmann, W. F. 237, 268
Kuhl, J. 251, 268
Kuhn, T. 135, 136, 149, 159, 205
Jackson, J. M. 445 Kulcsár András 328, 330, 337, 344
James, A. 78, 94 Kulin, C. L. 24, 40
Járó Katalin 94 Kulin, J. A. 24, 40
Jevtuch, M. B. 284, 321 Kürti Jarmilla 246, 268
Joines, V. 511. Kyriacou, C. 321, 424, 434
Juhász Katalin 328, 330, 337, 344
Jung, C. G. 8G
Ladányi János 69, 76
I, akatos Imre 135, 159
Kádárné Fülöp Judit 174, 188, 202, 219 Lancaster, J. 353, 354
Kardos József 456, 463 Landa, L. N. 22, 23, 40
Karlovitcz János 337, 344 Landsheere, V. de 166, 188
Kármán Mór 224 Lannert Judit 52, 76, 93, 398, 399, 415
Kanniloff-Smith, A. 138, 139, 156 Lányiné dr. Engelmayer Ágnes 444,
463
Kárpáti Andrea 41 6 Lappints Árpád 295, 321
Katz, C.. 157 László Zsuzsa 94
Keane, M. T. 38, 130, 132, 136, 144, 155 Lowry, J. R. 308, 322
Keeves, J. P. 305, 306, 320 L. awton, D. 51, 76
Kelemen Elemér 471, 488 Lay, W. A. 28, 362
Kelemen László 21, 40, 94, 439, 463 Leask, M. 511
Kelly, G. 87, 88 Lénárd Ferenc 21, 40, 464
516
Lens, W. 232, 268
I, esznyák Márta 353, 365
Lewin, K. 134
Lewy, A. 273, 395, 416
Lin, Y. 248, 269
Liskó Ilona 76
Lissmann, U. 262, 269
Liston, D. P. 111, 113, 116
Locke, J. 1S, 18, 19, 40
Loránd Ferenc 28, 47, 76, 167, 168, 188, 216,
218, 219
Lost, C. 41
Lukács István 298, 322
Lukács Péter 41, 415, 416
Lumsdaine, A. 22, 41
Lyotard, J. F. 41
M
MacDonald, R. E. 184, 188, 322
Maclure, S. 246, 269
Maeffert-Hoffmann, V. 352, 366
Mager, R. F. 182, 183, 184, 188
Mahmutov, M. I. 466, 483, 484, 488
Marland, P. 11 S
Maskus, R. 361, 362, 366
Maslow, A. 87
Mátrai Zsuzsa 401, 416

Mayer, R. E. 22, 41
Mayer, W. U. 269
Mayes, A. S. 434
McClelland, D. C. 2S, 41
McCloskey, M. 143, 156
McKeachie, W. J. 248, 269
McLead, J. 457, 461
McIntyre, D. 320
Meadow, S. 94
Medley, M. D. 22, 41
Megyesi László 328, 330, 337, 344
Mehta, P. 2S
Mérei Ferenc 20, 21, 41, 366, 383, 390, 472, 488
Mérő László 144, 156
Mészáros István 13, 41, 326, 327, 344, 346, 354, 357, 366, 370, 390, 407, 41 G
Mészölyné Fehér Katalin 24, 283, 376, 390, 322
Meumann, E. 41, 362
Meyer, H. 370, 372, 390
Meyer, E. 382, 390
Mezei György 36
Midaelis, H. J. 3G0, 366
Mihály Ottó 34, 36, 41, 47, 76, 166, 167, 168, 173, 188, 416
Milburn, G. 81, 93, 311, 319
Mills, R. C. 25, 41, 239, 2S 1, 255, 269
Mitchel, J. 115
Mitter, W. 41
M. Nádasi Mária 12, 23, 39, 41, 66, 7S, 82, 89, 93, 102, 107, 108, 115, 132, 156, 160, 187, 273, 295, 296, 299, 300, 315, 317, 321, 356, 360, 365, 366, 370, 376, 379, 382, 384, 385, 389, 390, 403, 407, 415, 458, 464, 484, 485, 488, 511
Molnár Edit K. 353, 365
Molnár Rezsőné 379, 390
Montada, L. 267
Montessori, M. 29, 30, 31, 32, 41, 216, 224, 254, 349, 354, 37G
Moon, I. 434
Moreno, J. L. 20, 41
Moline-Dershimer, Gr. 184, 188
Moszkalenko, K. 362, 366
Möller, C. 41
Mönks, F. J. 464
Murphy, P. 415, 447
N
Nádasi Mária 42, 348, 377, 383
Nagy Ferenc 298, 299, 322
Nagy József 12, 20, 22, 23, 27, 42, 1.81, 188, 192, 246, 269, 283, 322, 393, 396, 399, 400, 41G, 462
Nagy Kálmán 456, 461
Nagy László 2d, 42, 94, 211, 220, 350, 366, 4S5, 472, 488
Nagy Mária 42
Nagy Sándor 10, 11, 28, 42, 133, 156, 165, 166, 174, 178, 179, 188, 191, 220, 222,

225, 231, 234, 269, 272, 273, 274, 28 S,
306, 313, 322, 325, 334, 335, 344, 355,
361, 362, 366, 393, 416
Nahalka István 22, 66, 76, 128, 136, 140, 141,
LSG, 157, 197
Nahlik Zoltán 354, 367
Nathan, M. 434
Nemesné Müller Márta 382
Németb András 13, 42, 81, 94
Németh László 473, 488
Neumann, J. (von) 28
Nevo, D. 404, 412, 413, 416
Newell, A. 132, 157
Nielsen, N. 269
Novak, J. 138, 140, 143, 144, 1 S7
Novick, S. 143, 157
Nussbaum, J. 143, 157
517
O
Odenbach, K. 22, 41
Ogborn, J. 143, 155
Orlich, D. C. 176, 177, 182, 183, 188, 466,
488
Orosz Sándor 22, 42, 174, 188, 272, 289, 295,
303, 306, 322
Oroszlán Péter 237, 269
Óvári Ágnes 504
P
Paetzold, B. 262, 269
Pajares, M. F. 111, 115
Papp Gabriella 464
Papp György 94
Parsons, T. 53
Partlett, M. R. 395
Paschal, R. A. 311, 313, 322
Pask, G. 281
Pataki Ferenc 20, 42
Patton, M. Q. 395, 416
Pavlov, I. P. 125
Peck, D. 94, 445
Perry, C. D. 219
Pestalozzi, J. H. 16, 18, 19, 42, 144, 224, 279,
303, 326
Petersen, P. 29, 30, 31, 256, 349, 354, 379,
382, 408
Peterson, P. L. 109, 115
Petriné Feyér Judit 24, 42, 160, 283, 321,
336, 344, 376, 390, 464
Petrusek, M. 347, 367
Pfister Éva 348
Piaget, J. 21, 42, 84, 129, 138, 139, 156, 157,
211, 232, 269
Pintrich, P. R. 248, 269
Pléh Csaba 21, 42, 81, 83, 94, 124, 125, 130,
134, 157
Pollard, A. 115
Pólya György 132, 157
Popper, K. R. 135, 157
Popper Péter 499, 500, 511
Postlethwaite, T. N. 311, 322

Powelson, C. L. 270
Pöcze Gábor 416
Prohászka Lajos 188, 224, 272, 322
Prout, A. 78, 94
Pukánszky Béla 13, 42
Puky Istvánné 360, 367
Purcell, S. E. 157
Putnoki Jenő 21, 37, 118, 125, 126, 155
R
Radtke, W. 14
Ranschburg Jenő 456
Rein, G. V. 361
Réthy Endréné 14, 17, 22, 29, 42, 43, 160,
233, 237, 239, 240, 250, 263, 269, 403,
416
Révész Géza 445, 455, 464, S 11
Reynolds, M. C. 434
Rheinberg, F. 262, 269
Richardson, W. 115
Ridley, D. S. 239, 251, 253, 270
Rimm, S. B. 450, 456, 462
Robinson, S. B. 26, 43
Rogers, C. R. 28, 29, 43, 87, 94, 99, 216
Rolett, B. 270
Rousseau, J.-J. 15, 16, 19, 28, 43, 79, 144,
232, 279
Rozsnyai Ágnes 43
Rubba, P. 144, 157
Ruthemann, U. 246, 267
Rührig, P. 28, 43
Ryan, R. M. 239, 251, 255, 270
Ryan, K. 25, 36
Salamon Jenő 21, 24, 43
Sallai Éva 100, 101, 102, 115
Salamon, G. 43
Sáska Géza 76, 416
Schaffhauser Ferenc 81, 94, 171, 173, 188
Schenker, H. 463
Scherer, J. 22, 43
Scherzer, J. 360, 367
Schirlbauer, A. 33, 43
Schmith, J. M. 138, 139, 157
Schnabel, E. 352, 367
Schödl Livia 498, 511
Schön, D. A. 104, 110, 112, 115
Schrader, F. W. 280, 321
Schramm, W. 329, 344
Schwab, M. 268
Schwarzer, R. 24, 43
Sciortino, P. 155, 171, 172, 187, 308, 311,
320, 511
Scott, L. 155
Sebestyénne Veisz Anna 43
Seidner, C. J. 311, 322
Sere, M. G. 143, 157
Setényi János 82, 94, 412
Shannon, C. E. 132, 157
518
Shaveison, R. J. 107, 116, 488
Shulman, L. 103, 104, 110, 115

Sickinger, A. 349, 354, 367
Simon István 399, 416
Simon, H. A. 132, 144, 155, 157
Simons, P. R. 25, 37, 257, 268
Sjolund, A. 382, 390
Skinner, B. F. 22, 43, 126, 127, 281, 328
Slavin, R. E. 309, 322
Smith, A. 138, 139, 156
Smith, E. E. 267
Smith, P. K. 94
Snow, R. E. 24, 280, 320, 322
Snyders, G. 43
Soar, R. S. 257, 270
Solomon, J. 155
Somlai Péter 90, 94
Somogyi Béla 43
Spelke, E. S. 137, 157, 158
Stake, R. E. 395
Stanley, B. G. 445
Staub, F. 246, 267
Steihangen, K. E. 43
Steiner, G. F. 29, 44, 246, 267, 270
Steinhangen, K. 24
Stern, J. 322, 434
Stern, W. 351
Sternberg, R. J. 445, 449, 464
Stoecklin, M. 246, 270
Stöcke Lénárt 362
Stufflebeam, D. L. 395, 417
Summers, M. K. 144, 158
Sutcliffe, J. 108, 116
Sutherland, M. 83, 95
Sz
Szabó Ákosné 76
Szabó Dezső 353, 367
Szabó Éva 403, 407, 415
Szabó Ildikó 347, 367
Szabó Judit 372, 381, 390, 401, 417
Szabó L. Tamás 22, 44, 67, 76, 173, 188, 193,
347, 367, 390, 417
Szabó Ma da 353, 367
Szabolcs va 13, 44, 78, 95, 174, 188,
123, 158
Szarka József 44
Szathmáriné Balogh Mária 456, 461
Szebenyi Péter 27, 383, 390
Szegál Borisz 454, 464
Szekszárdi Ferencné 347, 367, 403, 417
Szekszárdi Júlia 102, 116
Szitó Imre 90, 95, 237, 270, 511
Szokolszky Ágnes 23, 39, 66, 75, 82, 89, 94,
102, 107, 115, 132, 156, 160, 187, 273,
295, 296, 299, 300, 379, 385, 389, 484,
485, 511
Szöllösné Szeszler Anna 379, 390
Szûcs Pál 330, 336, 344
T
Takács Etel 22, 39, 177, 178, 189, 281, 313,
320, 322, 340, 344, 376, 390
Tamir, P. 103, 104, 116

Tann, S. 112, 115
Telkes József 93
T. Hajabács Ilona 358, 36G
Thelen, H. A. 278, 379, 391
Thibadeau, G. 280, 322
Thomann, G. 463
Thun Éva 367
Tiberghien, A. 155
Tibor István 351, 367
Tielman, R. 95
Tompá Klára 22, 39, 75, 95, 281, 320, 324,
330, 331, 332, 340, 344, 413, 417
Tóth András 399, 416
Tóth László 95, 452, 456, 457, 461
Tökéczky László 44
Trefort Ágoston 455
Trencsényi László 41, 95
Triggs, P. 115
Turner, T. 511
Tyler, R. W 26, 182, 183, 189, 200, 201,
220, 39, 394, 395, 404, 448, 467, 468
U
Újhelyi Miklós 81, 95
Ulich, K. 352, 367
Ungárné Komoly Judit 116
Usinszkij, K. D. 303
Vág Ottó 28, 44
Vajda Zsuzsanna 78, 79, 81, 95, 270, 352, 367
Vámos Ágnes 417
Van Overwalle, F. 270
Várfi Ferencné 86, 95
Varga Tamás 391
Várhegyi György 416
Vári Péter 44, 75, 333, 344, 398, 417
Vastagh Zoltán 347, 367
Veenman, S. 491, 508, 511
Vekerdy Tamás 41, 44, 79, 95, 360
519
Venter György 511
Vidákovich Tibor 27, 44, 400, 401, 416, 41.7
Vierlinger, A. 376, 391
Vigotszkij, L. Sz. 21, 44, 232, 270
Vikár György 95
Vikidál Gyuláné 44
Villar, L. M. 116
Vincze László 14, 44
Volet, S. E. 270
Vosniadou, S. 140, 158
Vörös Imre 183, 391
W
Walberg, H. J. 311, 313, 322
Walbott, H. G. 22, 43
Walker, J. 95
Walle (Van de), G. A. 137, 158
Watson, J. li. 125, 126
Watts, M. 143, 156
Weaver, W. 132, 157
Weinert, F. E. 239, 249, 270
Weiss, C. 346, 367
Wellman, H. M. 268

Welsch, W. 44
Wertheimer, M. 134
Wessling, G. 270
Westbury, I. D. 291, 322
Whisler, J. S. 25, 44, 255
Whisler, I. S. 270
Whitlow, D. 94
Whittfield, R. 108, 116
Wiater, W. 242, 270
Wielemans, W. 46, 76
Wiemer, M. 302
Wiley, D. E. 311, 322
Willmann, D. W. 18, 19, 44, 362
Winitzky, N. 434
Winkler Márta 28, 358, 408
Winn, M. 79, 95
Wolf, R. M. 393, 394, 417
Wragg, E. C. 511
Wubbels, T. 110, 113, 115, 116
Y
Yinger, R. J. 488
Young, M. 491, 508, 511
Z
Zahorik, J. A. 488
Zánkay András 115
Zeichner, K. M. 111, 113, 116
Zibolen Endre 445, 455, 464
Ziller, T. 361
Zinnecker, J. 80, 95, 372, 391
Zrinszky László 22, 34, 44, 81, 95, 169, 189
ZS
Zsolnai József 12, 28, 29, 44, 464
520

Tárgymutató

A

absztrakció 122
absztrakt gondolkodás 138, 212
academic learning time 312
adagolt diszkrépancia elve 257
adaptív 118
adaptív oktatás 279
adaptív program 281
adaptivitás 136
adatok értelmezése 407
adottság 81, 446
adottságok 198, 448, 449, 459
adottságok (pedagógusi) 98
advance organiser 276
affektív (érzelmi-akarati) fejlesztés taxonómiája
174
affektív feltételek 90
affektív tanulás 406
affektusfigyelem 100
akkomodáció 129
aktív tevékenység 281
aktivizálás 232
alakelmélet 127, 134
alaki vagy formális képzés 165
alaklélektan 134, 135
alapítvány .S6

alapítványi iskola 69
alapműveltség 474
alapműveltségi vizsga 399
alaptanterv 475
alapvizsga 474
alkalmazás 175, 298
alkalmazkodás 129
alkotmányos jogok 168
általános és kötelező iskolázás 52
általános iskola 57, 69, 70
általános képességek 133, 137, 138, 179, 202
általános képzés 48, 208, 209
általánosítás 122, 1.41.
alternativitás 30
alulról felfelé építkező iskolarendszer 57, 58,
195, 196
analízis 175, 211, 298
anticipációs tanulási mód 124
anyagilag vagy materiálisan képzés 165
artikuláció 176
asszimiláció 129
asszociáció 124
asszociációs pszichológia 124, 140
ATI 24
atlaszok 331
attitűd 89, 125, 133, 146, 179, 191, 496,
attribúció 89
audiovizuális 330
audiovizuális anyagok 331
audiovizuális eszközök 290, 292, 324, 329,
330, 331, 336, 342
auditív 330
auditív eszközök 328, 337
automatizáció 176
autonómia 397
azonnali döntés 109, 110, 468
beállítódás 125
becslés 409
beépült (internalizált) tanulási motiváció 241
begyakorló programok 339
behaviorista pszichológia 130
behaviorista tanuláselmélet 280
behaviorizmus 123, 125, 126, 130, 131, 134
beilleszkedés 502
beilleszkedési nehézség 439
belátásos tanulás 1.34
belső (intrinsic) tanulási motiváció 241
belső beszéd 125
belső értékelés 412, 397
bemagolás 142
bemeneti szabályozás 397
bemutatás 292
521
besorolási döntés 400
beszámolók 407
beszédfejlesztés 338
beszélgetés 296
bevezetés 286
Bloom-féle céltaxonómia 176, 298, 406
Bloom-féle gondolkodásfejlesztési taxonómia

244
buktatás 68
burkolt (naiv) személyiségelméletek 87
CAI (számítógéppel segített oktatás) 339
CD-ROM adatbázisok 329
cél 374
cél- és követelménytaxonómia 174
célközpontú stratégia 275
célmegfogalmazás 406
célok 290, 332, 340, 393, 395, 405
célok hierarchikus láncolata 177
célok közti viszonyok 174
célok megfogalmazása 290
célok meghatározása 302
célzott megfigyelés 347
centralizált oktatási rendszer 162
classroom management 419
CMI (számítógéppel szervezett oktatás) 339
curriculáris didaktikai irányzat 26
curriculum 474
curriculumreform 128, 197
CS
cselekvés 129, 133, 138, 139, 140, 144, 150
cselekvés-pedagógiája 120, 128, 131, 144,
145, iS0
cselekvéses felfedezettő tanulás 342
csoport 308
csoportfolyamatok 421
csoportmobilitás 47
csoportmunka 63, 66, 132, 335, 336, 382, 458
csoportmunka gyakorlati lépései 384
csoportmunka hatása 384
csoportmunka szervezése 383
csoportok kialakítása 383
csoportos problémamegoldás 152
csoportproblémák 428
D
Dalton-terv 29, 30, 31
decentralizált 397
decentralizált oktatásirányítás 82
522
dedukció 121, 135, 140, 144
deduktív 274, 285
deduktív gondolkodás 212
deduktív tanterv 471
defenzív tanulási magatartás 252
deklarált tanterv 470
deklarált vagy explicit célok 160
deklaratív tudás 133
demokratikusság 168
demonstráció 275, 284, 303
demonstráció eredményessége 304
demonstrációs eszközök 292
diagnosztikus értékelés 146, 280, 400, 401,
408
diagnosztikus ismeret 494
diagnosztizálás 177
diapozitív 327
diavetítő 329, 338
didaktikai elemzés 484

didaktikai feladat 334, 338, 314
didaktikai formalizmus 165
didaktikai materializmus 165
didaktikai segédeszközök 331
differenciálás 46, 63, 65, 66, 80, 151, 198,
214, 233, 336, 397, 458, 460, .4g4
differenciális 215
differenciált 57, 62, 66, 209
differenciált egyéni tevékenység 66
differenciált oktatás 435, 453, 458
differenciált tanterv 471
differenciáltság 458, 460
direkt bemutatás 277
direkt modell 246
divergens kérdés 298
döntés 131, 132, 136
döntéshozatal 398, 491
döntési folyamat 468, 494
döntésjátékok 132
dúsítás 456
E
egész életen át tartó tanulás (művelődés) 48,
S8
egyedül végzett munka 374, 375
egyéni bánásmód 436, 439, 440, 445, 449,
4S 1
egyéni gyakorlás 278
egyéniigények 81
egyéni különbségek 449
egyéni mobilitás 47
egyéni munka 374, 376, 377, 458
egyéni sajátosságok 85, 315
egyéni ütem 281
egyenlőtlenség 50, 51, 53, 54, 61, 66, 67, 68,
69, 71
egyenlőtlenség kezelésének konzervatív
felfogása 51
egyénre szabott munka (részben) 375
egyénre szabott munka (teljesen) 375
egyensúly 129
egyensúlyt kereső nevelés 80
egyetemi-főiskolai felvételi 57, 70
egyház 56
egységes iskola 216
egységes tanterv 471
egységesség 371, 458, 460
egyszerű döntés 109, 110
együttes tanítás 370
együttműködési képesség 102
elágazó program 281
elheszélés 286, 295
eldöntendő kérdés 300
elemi ismeretek 277
elemi szakasz 477
életkori sajátosságok 211, 212, 315, 317
életszerű 149, 152
elhárító eljárások 431
elitképzés 454
eljárás 280, 272, 284
elkülönítés (szegregáció) 452, 456, 459

ellenőrzés 335, 338, 340, 342, 406
ellenőrzés rendszere 480
ellenőrzés-értékelés kritériuma 182
ellenpélda 277, 291
elnyomó eljárások 431
előadás 277, 286, 295, 302,
előadás struktúrája 288
előadás szerkezete 286
előfeltevések 88
előítélet 67
előrejelzés 140
előzetes ismeret, tudás (előismeret) 144, 212,
277, 280, 290, 293, 295, 297, 302
elsajátítás ellenőrzése 277
elsajátított tudás 405
elsőbbbségi hatás 89
I. típusú vagy klasszikus kondicionálás 125, 126
elvont gondolkodás 212
emancipációs szemlélet 54
emancipatorikus megfontolások 71
emberi jogok 168
emberi természet 81
emberiség közös problémái 168
emlékezet 212
emóciók 192
empátia 100
empirista 126
empirizmus 121, 122, 123, 124, 130, 135, 144
énhatékonyaság 248
énkép 67, 403
Eötvös Kollégium 455
epidiaszkóp 338
episzkóp 338
episztemológia 144, 145
epochális oktatás 359, 360
érdeklődés 146, 151, 198, 200
érettségi vizsga 398, 475
erkölcs 212
erkölcsi értékek 170
értékelés 55, 64, 66, 67, 105, 125, 145, 175,
176, 214, 236, 298, 300, 307, 378, 405
értékelés folyamata 405
értékelés funkciói 396
értékelés kritériuma 404
értékelés rendszere 480
értékelés személyiségformáló szerepe 402
értékelés tárgya 396, 404, 413
értékelési készség 106
értékelési módszer 406
értékelési rendszer 399
értékelméleti irányzat 18
értékelő 402
értékelő szerepfelfogás 413
értékelők 402, 412, 313
értékelt 402
értékrelativista 170, 171
értékrendet tükröző viselkedés 176
értéksemlegesség 171
értelmező magyarázat 290
értelmi fejlődés 211, 213

értelmi fejlődés szakaszai 213
értelmi képességek 137
értelmi műveletek 129
érthetőség 232
érvényestudás 195
érvényesség (validitás) 405, 411
érvénytelen tudás 195
érzelmek 133, 198, 211
esélyegyenlőség 53, 71
esélyegyenlőtlenség 67, 69, 70
esélyek egyenlősége 55
esettanulmány 152
eszközök 164
eszköztudás 202, 277
észlelés 493
esszédolgozatok 407
európai értékrend 168
evolúció 129, 136
egzisztencializmus 170
explicit transzfer 245
explicit vagy deklarált célok 160
523
F
facilitátor 170
fakultáció 4, S6
falitáblák 329
falszifikáció 135
fegyelem 419
fegyelmezés 427, 503
fegyelmezetlen magatartás 425
fejlesztési követelmények 179
fejlesztő technikák 505
fejlődés 197, 128, 129, 137, 138, 139, 211
fejlődési szakaszok 84
fejlődéslélektan 129, 200, 211, 213
feladatbank 177, 399
feladatalkötelezettség 448
feladatgyűjtemények 331
feladatlapok 407
feleletválasztó teszt 328
felelős tekintély 80
felfedezés 128, 141, 150, 151, 152, 297
felfedezési tanulás 279
felfedező tevékenység 279
felfedeztetés 128, 132, 143, 145, 297
felfedeztetési tanulás 275
felfedeztetve tanítás 67
felkészültség (pedagógusi) 98
felnőttkor 79
felső középiskola 478
felsőoktatás 57, 209
feltétel nélküli elfogadás 100
feltételes inger 125, 126
feltétlen inger 125, 126
felülről lefelé építkező iskolarendszer 57, 58,
195, 208, 209
felvételi pontszám 400
felvételi vizsga 398
felzárkóztatás 62
fenntartó 58, 210

fenomenológiai elméletek 87
fenyegető eljárások 431
figyelem fenntartása 288
figyelmen kívül hagyó eljárások 431
film 305, 329
filmvetítő 338
flexibilitás 164
fogalmazásbeli következetlenség 294
fogalmi elemzés 484
fogalmi térkép 506
fogalom 122, 124
fogalomtanítás, -tanulás 275, 277, 303
fogyasztói társadalom 79
fogyasztók 82, 397
fogyatékos gyermek, tanuló 44, 440, 443
fogyatékosok 445
fogyatékoság 437, 440, 443
fokozatosság 232
folyamat 405
fonográf 328
fordított integráció 442, 459
forgóajtómodell ("forgóajtó"-elv, "forgóajtó"-rendszer) 454
formális gondolkodás 212
formatív értékelés 41, 146, 400, 408
forrás 200
frontális munka 66, 369, 458
funkció 46, 47
funkcionális taneszközlista 332
G
G-faktor 448
game 311
gazdagítás, dúsítás 452, 459
generációk közti mobilitás 47
generális nyelvtan 137
génusz 446
gépi tanulás 128
gesztus 290
gimnázium 57, 69
gondolkodás 125, 133, 136, 138, 150, 151, 211, 212, 301, 491
gondolkodás fejlesztése 275, 279
gondolkodási művelet 178
Gy
gyakorlás 335, 338, 342, 491
gyakorlati készségek 104
gyakorlati tudás 104, 110
gyermek 123, 128, 438, 440, 449
gyermek jogai 439
gyermek szocioökonómiai státusa 85
gyermeki jogok 49
gyermekismeret 146
gyermekkép 123
gyermekkor 78, 123
gyermekközpontú nevelés 80
gyermekközpontúság 131, 199
gyermeknevelés 78, 79
gyermektudomány 143
gyógypedagógus 441
gyorsítás 456, 452, 459

gyűjteményes tanterv 471.
524
H
halmozottan hátrányos tanulók 458
hangfelvételek 329
hardver 324, 331
harmadik didaktika 129
háromdimenziós taneszközök 342
háromkörös modell 447
hat és nyolc évfolyamos gimnázium 60, 70,
215
határozatlan megfogalmazás 294
hatásvizsgálat 398
hatékony pedagógus 97
hatékony tanítás 103
hatékonyságnövelés 398
házi feladat 311, 426
helyi döntés 397
helyi (pedagógiai) program 84, 181
helyi tanterv 181, 193, 216, 332, 475, 478
helyi tervezés 397
helyzetalakítás 102
helyzetfelismerés 102
helyzetorientáció 251
heterogén csoport 65, 151, 308
hétköznapi megismerés 91
hétköznapi tudás 195, 208, 209, 215, 216
hierarchikus felépítés 287
hipermédia 340, 341
hipertext 340
hipotézis 135
hitek 111
hitelesség 101
hogyan tanítsunk? 272
homogén csoport 62, 63, 65
hosszú távú memória 130
Hull motiváció elmélete 127
humanista értékek 168
humanisztikus pszichológia 87
humor 289
ideális döntés 315
ideális tanár 501
idealista 170
idegen szavak 294
időgazdálkodás 427, 503
időterv 502
IEA 398
igazság 122, 130, 136
ikervizsgálatok 44G
illusztráció 303
implicit tudás 213
implicit vagy latens 160
individuális értékek 167
individuális fejlesztés 84
individuális munka 132
individuális teljesítményértékelés 262
individualisztikus szemlélet 168
individualizálás 484
individualizált (egyéni) munka 63, 177, 280,
335, 458, 375

indukció 67, 122, 124, 131, 134, 140, 141, 142, 143, 144
induktív 126, 274, 285
induktív általánosítás 67
induktív tanterv 471
induló szint 281
információ tanítása 275
információfeldolgozás 130, 136, 137, 139, 164, 493
információforrás 341
információgyűjtés 91, 40G
információhordozó(k) 324, 329, 330, 331, 337
információk értelmezése 407
információrobbanás 202
információszerzés 164, 341
infúziós modell 246
inger 125, 127
innátizmus 137, 138
instrumentális kondicionálás 126
integráció 440, 441, 443
integrációs modell 444
integrációs részleg 442, 459
integrált cél-eszköz modell 469
integrált nevelés 435, 440
integrált oktatás 443
integrált tantárgy 207
integrált tanterv 471
intellektuális fejlesztés 163
intellektuális képességek 448
intellektuális készségek 178, 191
intellektuális tehetség 449, 459
intelligencia 144, 446
intelligenciateszt 448, 453
interakció 106, 260
interaktív kommunikációs folyamat 340
interaktív tanulás 342
interaktív tevékenység 494
Internet 330, 341
interperszonális képesség 302
IQ 144
irányított nevelési folyamat 170
irányítás 131
írásos kikérdezés 406
írásvetítő 328, 329, 338
iskola alaptanterve 480
525
iskola funkciói 46
iskola infrastruktúrája 32.5
iskola konzerváló funkciója 50
iskola nevelési koncepciója 479
iskola szerepe 79
iskola szocializációs szerepc 83
iskola társadalmi funkciója 49
iskolaalapítás 56
iskolaértékelés 412
iskolafenntartók 56
iskolai gyakorlat 165
iskolai személyzet 396
iskolai, tanórán kívüli tevékenységek 480

iskolairányítás 58
iskolák értékelése 397, 412
iskolán kívüli tevékenységek 480
iskolarádió 338
iskolarendszer 56, 57, 59, 70, 71, 72, 216,
45 8,
iskolastruktúra 56
iskolaszék 398
iskolaszerkezet 58, 62, 66
iskolatípus S6, S7, 60, 62, 66, 69, 21S
ismeret alkalmazása 152
ismeret(ek) 67, 129, 133, 175, 178, 191, 192,
198, 207, 298
ismeretátadás 120
ismeretek alkalmazása 1.50
ismeretek struktúrája 276
ismeretelmélet 120, 122, 123, 129, 130, 134,
135
ismeretelsajátítás 303
ismeretnyújtás 335
ismeretszerzés 450
ismert szavak 294
ismétlés 290, 293, 335, 342
jártasság 133, 178
játék 132, 152, 310
játékprogramok 339
jegyzetelés 289
ena Plan 30
jó kérdés jellemzői 298
Jungianus Életfa Iskola 28
K
képek 329
képesség(ek) 54, 67, 118, 1.29, 133, 139, 151,
191, 7.92, 198, 212, 213, 146, 178, 179,
446, 447, 448, 458, 459
képességek (pedagógusi) 98
526
képességhiány 437
képzet 124
kérdés 132, 289, 290, 29.S, 297, 301
kérdés 105, 284, 297
kérdve kifejtés 1 32
késztség(ek) 118, 1:3, 178, 191, 192, 277, 448
képességtanítás 277
kétszintű érettségi 399, 400
kettős legitimáció 171, 173
kettős színparl 372
kezdő pedagógus, kezdő tanár 432, 490, 492
kezdő szakértő 144
kézikönyvek 331
kibernetika 131
kifejezőképesség 296
kifejtés 286
kimeneti szabályozás 397
Kincskereső Iskola 28
kisebbségek 209, 439
kísérlet .iOS
kísérleti eszközök 331
kisgyermekkor 211
kisközépiskola 478

kivételes képesség 459
kivételes képességű tanuló 436, 445
klasszikus kondicionálás 125
kliensek 82, 163, 1.73
koedukáció 350
kognitív (értelmi) fejlesztés taxonómiája 174
kognitív disszonancia 89
kognitív fejlődés 84
kognitív feltételek 90
kognitív forradalom 130, 132, 134
kognitív kompetencia 7.81
kognitív önszabályozási stratégia 248
kognitív pedagógia 14 3, 491
kognitív pszichológia 130, 132, 133, 1.14, 136,
140,
kognitív rendszer 143
kognitív sémák 493
kognitív stratégia 191, 242
kognitív struktúra 67, 129, 140, 145, 150,
1, S1, 494
kognitív tanulás 406
kognitív tudományok 130, 131, 134, 135, 13,,
198
kognitivizmus 130
kollektivistikus szemlélet 168
kommunikációs készség(ek) 106, 278
kommunikáció 1.32, 14.S, 149
kommunikációs készség fejlesztése 301.
kommunikációs ügyesség 101
kompenzatorikus 71
kompenzatorikus elképzelés 53
kompenzatorikus szemlélet 54
komplex taneszközök 330
komplex tantárgy 207
komprehenzív li2
komprehenzív iskola 70, 71, 216
komprebenzív iskolarendszer 65
konceptuális váltás 123, 144, 150, 151, 152,
206, 21.3
kondicionálás 134
konfliktus 102
konfliktusmegoldás 102
kongruencia 101
konkrét követelmények 182
konkrét tanulói teljesítmény 182
konkrét, operacionalizált célok 483
konstruáló tevékenység 279
konstruktív pedagógia 110, 144, 150, 198,
212
konstruktív tanulásszemlélet 140, 145, 150
konstruktivizmus 120, 131, 134, 136, 139,
144, 145, 194, 211, 212, 213
kontextuselv 213
konvergencia kérdése 298
konzerváló funkció 50, 55
konzervatív értékek 167
kooperatív módszer 308
kooperatív tanári rendszer 442
kooperatív tanítás 275, 278
kooperatív tanulás 278

koraérett gyermek 79
korai kognitív pszichológia 123, 130
korai kognitivizmus 130
korszerű műveltségfelfogás 164
könyvek 329, 3 30
követelmény 57, 105, 179, 184, 215, 340,
406, 425, 436
követelményrendszer 216
követelménytaxonómia 177
következtetés 289
közbülső változó fogalma 127
közép- vagy emelt szintű vizsga 399
középfokú iskolázás általánossá tétele 52
középfokú oktatás 69
középiskola 57, 58
középiskolák tömegessé válása 398
közoktatási ciklus 475
közoktatási törvény 456, 458
központi vizsgarendszer 165
központosított oktatásirányítás 56
közvetett megfigyelés 305
közvetítés médiuma 226
közvetlen megfigyelés 305
kreatív gyermek 83
kreativitás 121, 447, 448, 451
kritériumra irányuló értékelés 404
kritikus periódusok 84
kulturális elmélet 473
kulturális funkció 169
kulturális tőke 51, 79
különleges bánásmódot igénylő gyermek 435,
436, 458,
külső (extrinsic) tanulási motiváció 241
külső értékelés 412
külső szabályozó szerep 393
L
laterna magica 327
Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola 28
léggör 297
leírás 295
leíró magyarázat 290
lélektan 120
lemezjátészó 337
liberális gondolkodás 53
liberális szemlélet 52
liberalizmus egyenlőséggel kapcsolatos felfogása
51
lineáris programozás 281
logikai elemzés 484
logikai következtetlenség 294
logikai pozitívizmus 122
logikai szerkezet 292
Loránd Ferenc komprehenzív iskolája 28
M
magániskola 69, 133, 178, 191
magatartási nehézség 439
irigatartási normák 170
magatartászavac 436, 439, 459
magnetofon 329, 337
magolás 121

magyarázat 106, 275, 277, 284, 286, 295
magyarázó kötőszavak 290, 292
magyarázó szerkezetek 292
makettek 329, 330
manipulálás 176
manuális készség 178
II. típusú vagy instrumentális kondicionálás
126
másodlagos asszociációs törvények 1.24
mások értékelése 403
mastery learning 274
materialista 170
médiatárak 330
médiium 333
médiiumkiválasztás 334
527
megállapodás 424
megbeszélés 132, 275, 277, 279, 284, 296,
302
megbeszélés eredményessége 297
megbízhatóság (reliabilitás) 411
megelőző ismeret 145
megelőző tudás 118, 144
megerősítés 233
megértés 121, 132, 151, 175, 298
megfigyelés 406
megfigyelési-elemzési készség 106
megismerés 122, 130, 143, 151, 198, 211,
213, 216
megismerhetőség 136
megismerő ember 85
megítélés 409
megszégyenítő eljárások 428, 431
megtakarításos módszer 124
megtanult tudás 104
megvalósított tanterv 470
melléktevékenység 372
memória 130, 211
memoriter 121
mennyiségi értelmezés 407
mérés 409
mérésmetodikai követelmények 410, 411
mérhető célok 105, 182
mérőeszközök 331
mesterfokú tanítás-tanulás 274
metakogníció 246
metakognitív ismeretrendszer 212
metakognitív tudás 202, 246
metszetek 331
miért tanítunk? 272
mimika 290
minimális teljesítmény 179
minőség 82
minőségbiztosítás 412
minőségőrzés 412
minősítés 401, 402, 411
minősítés rendszere 480
minősítő funkció 408
"minta"-tanterv 478
mobilitás 48

modell 139, 140, 329
modern értékek 167,168
módszer(ek) S6, 57, 132, 145, 149, 152, 164,
194, 214, 272, 284, 332, 335, 342
módszerek alkalmazása 285
módszerek kiválasztása 313
módszerek osztályozása 285
módszertani eljárások 61
módszertani pluralizmus S9
monitorvizsgálat 398
Montessori-iskola 29, 216
motiváció 67, 198, 211, 450
motiválás 125, 231, 33 S, 342, 403,
motiváló hatás 296
motívum(ok) 133, 192
motorikus képességek 212, 191
motorikus készség 178
mozaiktanulás 309
mozgófilm 328
multimédia 127, 331
multimédiaprogramok 340
multimédia személyi számítógép (MPC) 340
multimédiarendszerek 328, 330, 342
munkaerőképzés 169
munkaerőképző funkció 48
munkafegyelem 425
munkaformák 369
munkafüzet 328, 331, 335
munkatankönyvek 335
Mustánnag 28
művelet 133, 138
művelődési anyag 164
műveltség 199, 203, 209
műveltségi területek 475, 476
művészi képesség 448
művészi tehetség 449, 459
N
naiv elméletek 118, 137, 139, 140, 143
naplózás 506
NAT (Nemzeti alaptanterv) 211, 216, 445, 456
NAT cél- és követelményrendszere 476
naturalisták 166
Nemzeti alaptanterv 57, 168, 212, 216, 332,
399, 439, 474
nemzeti értékrend 168
nemzetközi összehasonlítás 398
neobehaviorizmus 123, 127
neopozitivizmus 130, 134
nevelés 80
nevelésfilozófiai nézetek 169
nevelési cél 162
nevelési módszerek 393
nevelési szempontú elemzés 484
nívócsoportos oktatás 356
normára irányuló értékelés 405
nonnarendszer 370
normatív nevelés 80
normatív pedagógia 170
normavesztés 171
nyelvi laboratórium 328, 329

nyílt oktatás 81, 279, 371, 373, 377
nyomtatott programok 331
528
t
objektív elvárások 82
objektív értékelhetőség kritériuma 163
objektivitás 410
objektivizmus 130, 132
odafigyelés 176
offenzív tanulási magatartás 252
okfeltáró magyarázat 290
oktatás 10, 161, 190
oktatás alapelvei 314, 315
oktatás célja SS, 281, 315
oktatás céljainak kiválasztása 166
oktatás eszköze 273, 332
oktatás eszközrendszere SS
oktatás folyamata 272
oktatás funkciói 46, SO
oktatás kongruenciája 177
oktatás módszere(i) SS, 274
oktatás stratégiája 484
oktatás szervezeti formája 357
oktatás szervezeti kerete 346
oktatás szervezeti keretei 480
oktatás tartalma SS, 164, 190, 332
oktatás tartalmi struktúrája 480
oktatás tartalmi szabályozása 69
oktatáscentrikus iskola 162
oktatásemélet 1, 11, 119, 120, 126, 131, 132,
133, 134
oktatásfejlesztés 71, 72
oktatás-gazdaságtani tervezés 466
oktatási anyagok 412
oktatási bizottság 398
oktatási cél funkciói 165
oktatási célok fogalma 161
oktatási eszközök 305
oktatási folyamat 105, 284, 313, 332, 342, 394
oktatási folyamat makrostruktúrája 225
oktatási folyamat mikrostruktúrája 225
oktatási módszer 284
oktatási rendszer S6, 69, 70, 215, 396, 397
oktatási stratégia 274, 275, 305
oktatásirányítás 72, 215, 397
oktatáspolitikai S6, 71
oktatástechnikai anyagok 342
oktatástechnikai eszközök 324, 330
oktatástechnikai segédeszközök 330
oktatásügy demokratizálódása 173
oktatócsomag 274, 281, 329, 330, 339, 340
oktatófilm 328, 331
oktatógép(ek) 328, 329, 339
oktatóprogramok 331
OKTA 456
operacionalizált cél 183, 184, 406
operáns kondicionálás 127
optimális elsajátítás stratégiája 23, 279, 282
optimalizált döntés 31 S
óra célja 314

óra tervezése 314
óramegfigyelés 506
óramodell 362
órarend 359
órátípusok 361
óravázlat 481, 484
óravezetési készség 105
organizáció 176
osztály 346
osztálybontás 356
osztályfőnök 347
osztálylétszám 353
osztálymunka szervezési készsége 106
osztályozás 407
osztályterem 407
osztályzat 400, 408, 409
osztatlan iskola 354
önelemzés SOS
önellenőrzés 338
önértékelés 403, 497, 501
önértékelés fejlesztése 403
önismeret 212, 403
önkérdés 506
önkormányzat S6
önmagát beteljesítő jóslat 67
önmagukhoz viszonyított tanulók 405
önmegfigyelés 125, 500
önmegvalósítás 167
önszabályozó motivációs stratégia 252
öröklés 83
öröklődés 446
összefoglalás 290
összegzés 289
összetett döntés 109, 110
ötletroham 152

P

pályorientáció 169, 400
pályatanulás 491
pályaválasztás orientálása 393
paradigma 136, 205, 207
párban folyó munka 379
párhuzamos ráhatás 167
páros munka 63, 66, 379, 380, 381, 458
pedagógiai célok taxonomizálása 174
pedagógiai ciklus 477
529
pedagógiai döntés(ek) 107, 110, 314
pedagógiai értékelés 215, 396
pedagógiai fejlesztés 58, 59, 60
pedagógiai gondolkodás 107
pedagógiai hatékonyság 101
pedagógiai képességek 101
pedagógiai kommunikáció 132
pedagógiai kompetencia 78
pedagógiai program 165, 444, 478
pedagógiai programcsomag 330
pedagógiai tervezés 193
pedagógiai tudás 104
pedagógus 335
pedagógus gyermekszemlélete 78

pedagógus segítségnyújtása 377
pedagógusszabadsága 397
pedagóguskutatás 98
pedagógusszemélyiség 99
pedagógusszerep 83
példa 277, 290
példa-szabály 292
példák alkalmazása 291
példák kiválasztása 291
perceptuális fejlődés 84
permanens művelődés 58
perszonalizáció 169
Petersen-iskola 30
piaci mechanizmusok 173
piaci viszonyok 60
piacosodás 69
plurális oktatási rendszer 397
posztmodern pedagógia 33
posztmodernizmus 81.
pozitív énkép 403
pozitív és negatív megerősítés 403
pozitivisták ismeretelmélet 197
pozitivizmus 130, 20.S
pragmatista 1.9, 170
prekonceptió 110
presztízsmotiváció 241
preventív munkaszervezés 423
próba-szerencse tanulás 126
próba-szerencse típusú döntési szint 314
problémabehatás 1.26
problémamegoldás 731, 135, 136, 202
problémamegoldó programok 339
problémás tanuló 436
procedurális tudás 13 3
professzionizáció 169
professzionális értékelők 41 2
program 328
programozott oktatás 127, 128, 274, 279, 280,
328, 339, 342
programozott tankönyvek 329, 339
programozott tanulás 127
projekt 152
projekt módszer 306
projektoktatás 359, 360, 485
pszichoanalitikus megközelítés 8C
pszichoanalízis 1.27
pszichológia 119, 120, 125, 127, 129, 133
pszichológiai elemzés 484
pszichomotoros fejlesztés taxonómiája 174
pszichomotoros képesség 448
pszichomotoros tanulás 40(i)
pszichomotoros tehetség 449, 459
Pygmalion-effektus 411
R
racionalizmus 130, 135
radikális antipedagógia 81
rádió 328, 329, .337
reakció 176
realista 170
reality shock 492, 500

reflection on action 112
reflektív döntés 108, 110, 468
ref(ektív gondolkodás 497, 498
reflektív önszabályozás 253
reflektív tanár 111
reflektív tanítás 112, 11 3
reflexió 113
reflextanulás 125
reformpedagógia 728, 131, 132, 14.S, 197,
1.98, 216, 357, 382
reformpedagógiai irányzatok 359, 371, 376
reformpedagógiai mozgalmak 79
rejtett tanterv 67, 19.3, 470
releváns tudás 195
reliabilitás (megbízhatóság) 411
rendszer(ek) 46, 118, 119
rendszerelmélet 46, 50
rendszerelméleti 118
rendszeresség 233
rendszerezés 33.5
rendszerszemlélet 160
rendszereszméletű megküzelítés 228
rendszer váltás 60, 68, 215
Renzulli-modell 447
részben osztott iskola 3 S4
részcélok 174
részleges integráció 441, 459
részösszefoglalás 293, 305
rétegmunka .i75, 458
Rogers-iskola 28, 21G
rokonszenv 89
rögzítés 289, 305, 335, 342, 407
530
röpdolgozatok 407
rövid távú memória 130
rugalmas időszervezés 358
sajátos tanulási út 80
séma 151
sémák (prekonceptiók) 88
serdülőkor 211
sérülés 437
sérültség 437
S-faktor 448
speciális iskola 440, 458
speciális képességek 179, 448
speciális kompetencia 181
speciális nevelési-oktatási szükséglet(ek) 436,
438, 440, 459
speciális pedagógiai bánásmódot igénylők 436
speciális tanulási nehézségekkel rendelkező
gyermek 435
spontán integráció 422, 459
S-R reláció (kapcsolatok) 12.5, 126
standardizált feladatgyűjtemény (feladatbank)
177
stratégia 164, 194, 272, 273, 274, 284, 342
strukturáló kérdések 302
strukturálás 287, 297
sugalmazó kérdés 300
Sulinet program 341

syllabus 473
SZ
szabály-példa-szabály 292
szabályozás 131, 140
szabályozáselméleti stratégiák 279
szabálytudat 425
szabatos fogalmazás 294
szakképzés 169,209
szakkör 456
szakközépiskola 57, 69
szakmai (pedagógusi) tudás 98
szakmai tekintély 79
szakmai tudás, szaktudás 48, 1.9S, 204, 215
szakmunkásképzés 69
számítógép 127, 32R, 331
számítógéppel segített oktatás (CAI) 339
számítógéppel szervezett oktatás (CMI) 339
szegregáció, elkülönítés 452
szegregált iskolarendszer 64
szekvenciális elrendezés 287
szelekció 57, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 142,
216, 400
szelekciós (szelektív) funkció 57, 405, 408
szclectálás 41
szelektív 65
szelektív felidézés 178
szelektív iskola 70
szelektív iskolarendszer 62, 63, 64, 65
szelektivitás 60
személyes kompetencia 181
személyes tekintély 79
személyiség 46, 49, 64, 83, 133, 140, 146,
151, 198
személyiség fejlesztése 49
személyiség funkcionális modellje 181
személyiségelmélet 8G
személyiségfejlesztés funkciója 49
személyiségglélektan 133
személyiségtípusok 88
személyiségvonás 86
szemléletesség 233
szemléltetés 122, 277, 284, 293, 303, 327,
335, 337, 338, 342
szemléltetés pedagógiája 120, 121, 123, 197
szemléltetőeszközök 327
szentlőrinci iskolakísérlet 28
szenzitív periódusok 84
szenzoros memória 130
szenzualista pedagógia 122, 144, 303
szenzualizmus 144
szerep 49
szerepjáték 310
szerepkonfliktusok 413
szervezés 422, 45)
szervezési mód 66, 273, 280, 332, 342, 369, 440
szervezési problémák 422
szervezeti formák 332, 335, 342
szervezeti keret 273
szervezőtevékenység 419
szerződések 503

szimbólumfeldolgozás paradigmája 130
szimuláció 132, 7.52, 310
szimulációs programok 339
szintézis 175, 211, 298
szituációs játék 152
szituatív tudás 1.33
szkémák 139
szá és szemléletesség kapcsolata 30.S
szóbeli felelet 407
szóbeli kikérdezés 406
szóbeli közlés 305
szociális értékek 167
531
szociális és tanulási készségek 275, 278 taneszközpiac 332
szociális funkció 49 tanítás 10
szociális hátrány 439 tanítás célja 161
szociális képesség 448 tanítás-tanulás folyamata S7, S8, 61, 66, 69,
szociális kompetencia 181 72, 119, 120, 131, 332, 335, 339
szociális környezet 118 tanítási óra 337, 357, 407
szociális közeg 90 tanítási óra menete 360
szociális személyesítés 87 tanítási problémák 422
szociális tanulás 127, 278 tanítási-tanulási stratégia 273
szociális tanuláselmélet 86, 277 tanító programok 339
szociálisviselkedés 451 tanítóképzés S6
szocializáció 169 tankönyv(ek) S9, 61, 214, 326, 327, 328, 329,
szociológiai felfogás 71 331, 337, 339
szociológus nézőpont S3 tankönyvjegyzék 332
szociometria 347 tankötelezettség 398
szoftver 331, 324 tanmenet 193, 481, 482
szokások 133 tanmenetkészítés 482
szorongásos tanulói attitűd 259 tanórai differenciálás 456, 4.S8
szótárak 331 tanórai tevékenységek 480
szöveggyűjtemények 331 tantárgy(ak) 204, 212, 216
szterilizált értékelési módszerek 397 tantárgyi koncentráció 482
szterilizált teszt 398 tantárgyi rendszerek 480
sztereotíp döntési szint 314 tantárgyi teljesítménymérés 398
sztereotípiák 89 tantárgyi versenyek 454, 456
szubjektív kép 82 tantárgytesztek 331, 407
szubjektivitás 410 tanterv(ek) S6, S7, 60, 61, 81, 84, 125, 133,
szummatív értékelés 400, 408, 410 150, 193, 209, 212, 214, 215, 470
szükséglet(ek) 133, 165, 166, 198, 200 tantervek cél- és
követelményrendszere 165
szülő 7, S8, 6S, 210 tantervelmélet 133, 193, 207
szűrő 200 tantervértékelés 207
tantervfejlesztés 133, 207
tantervi atomizmus 473
T
tantervi műfajok 473
tagozatos iskolák (osztályok) 454, 456 tantervi pluralizmus S9
taktilis 330 tanulás 10, 46, 62, 67, 83, 118, 198, 202, 211,
tananyag 46, S6, S7, 150, 151, 214 213, 337
tananyag elemzése 483 tanulás célja 161
tananyag testvérisége 473 tanulás irányítása 326, 329, 335, 339, 342
tananyagfeldolgozás 340 tanulásban akadályozott tanuló (gyermek)
442,
tanár/diák viszony 46 440, 459
tanári demonstrációs eszközök 331 tanuláselmélet 127, 140
tanári és tanulói taneszközök 342 tanulásfelfogás 198
tanári filozófiák 110 tanulási folyamat funkciói 227
tanári hitek 110 tanulási forrásközpontok 330

tanári segédletek 331 tanulási képesség(ek) 280, 312
tanári szerep 83 tanulási környezet 126, 194, 212, 213, 280
tanári teamek 280 tanulási légkör 421
tanárképzés, -továbbképzés 71 tanulási modell 177
tanárok szabadsága 83 tanulási motiváció 239, 403
taneszköz(ök) 214, 324, 325, 333, 340, 342 tanulási motiváció
szintje 241
taneszközellátás 332 tanulási nehézség(ek) 436, 437, 439, 459
taneszközfejlesztés 332 tanulási nehézségekkel küzdő gyermek 443
taneszközjegyzék 332 tanulási programok 330
taneszközök kiválasztása 333, 334, 342 tanulási stratégia 274
532
tanulásra fordított idő 311
tanulásszervezés 419
tanuló 78
tanuló szabadsága 420
tanuló tudása 396
tanulói kiselőadás 296
tanulói segédletek 331
tanulói viselkedés 425
tanulók aktiválása 304
tanulók csoportjai 335
tanulók sajátosságai 314
tanulók szelekciója 393
tanulók személyisége 86
tanulók tanulási tapasztalatai 393
tanulókísérleti és munkaeszközök 331
tanulópár 380, 381, 382
tapasztalati tanulás 310
tárgyak 329
tárgyállandóság 137
társadalmi egyenlőség 69
társadalmi egyenlőtlenség 48, 51, 57, 61, 71,
196
társadalmi egyenlőtlenségek alakításában
betöltött funkció 48
társadalmi értékek 166
társadalmi igények 81
társadalmi konszenzus 169
társadalmi mobilitás 47, 48, 61, 169
társadalmi szelekció 58, 64, 65, 70
társadalmi szükségletek 169
társadalom értékrendje 165
társadalompolitikai funkció 169
társas kapcsolatok fejlődése 84
tartalom 314, 315, 334
tartalomközpontú tervezés 469
tartalomtudás 202, 277
tartósság 233
társadalmi szelekció 69
távlati cél 183
távoktatás 338, 341
taxonómia 174, 177
taxonómiai szemlélet 174, 180
teamoktatás 356
technikum 69
tehetség 46, 439, 445, 446, 448, 449, 456,
459
tehetség felismerése 450
tehetség összetevői 447

tehetséges tanulók 435
tehetségfejlesztés 435
tehetségfejlesztő központ 453
tehetséggondozás 454, 455, 456
tehetséggondozó iskola 453
tehetséggondozó központ 457
tehetséggondozó tanár 457, 459
tehetségmodell 447
tehetségmozgalom 453
tehetségnevelés 62, 435, 450, 454, 456
tehetségvédelem 454
TELETEX 329
televízió 329
televíziós felvételek 329
teljes integráció 441, 459
teljesítmény 439, 446
teljesítményfeltárás 406
teljesítménymotiváció 448
tematikus terv 193, 340, 360, 481, 483
térképek 329, 330
természeti tárgyak 331
tervezés, tervezőmunka 66, 125, 145, 207,
302, 423, 459, 493, 502
tervezési készségek 105
testi fejlődés 84
tesztek 409, 410
tevékenységek 166, 169
tevékenységelsajátítás 304
tevékenységorientáció 251
tevékenységtanulás 305
típuselmélet 86
tizenkét évfolyamos iskola 215
továbbtanulás 64, 209, 216
töltelékszavak 294
tradicionális értékek 168
tudás 81, 198, 202
tudás változásának kognitív és affektív feltételei
90
tudás változását befolyásoló tényezők 85
tudásszintmérés 397
tudásterület-függetlenség 138
tudásterület-függőség 139
tudásterület-specifikus 137, 138, 139, 208
tudomány 59, 61, 72, 118, 119, 143, 200,
204, 209
tudományelmélet 134, 135, 136, 205
tudományfilozófia 135
tudománykép 205
tudományközpontúság 205, 21 C,
tudományos forradalom 136
tudományos kutatási program 135
tudományos megismerés 91
tudományosság 197, 231
tudománytörténet 205
tulajdonságok (pedagógusi) 99
túlterhelés 198, 199
tükrözéselmélet 136
Tyler értékelési modellje 393, 406, 467
533
U

új ismeret közlése 338
 uralkodó eljárások 431
 utánczás, utánczások tanulás 127, 176
 Ű
 ünnepnapi tudás 196, 204, 208, 209, 21.S
 válasz 125, 127
 validitás (érvényesség) 411
 változatosság 288
 Varga Katalin Gimnázium 28
 velünk született képességek 136
 verbális információk 191
 vetítógép 327, 329
 vezérlés 67, 131
 vezetői tehetség 449
 világkép 139
 világmodell 139
 világos struktúra 294
 virtuális valóság 127, 340
 viselkedés 125, 126, 134
 viselkedés szabályozása 420
 viselkedési cél(ok) 182, 183
 viselkedésrepertoár 101
 visszacsatolás 233, 300, 305, 328, 339, 340,
 396, 398
 visszajelzés 296
 vita 31, 152, 275, 279
 vizuális 330
 vizuális eszközök 3.,8
 vizuális preferencia 137
 vizsga 81, 216, 400
 vizsgabizottságok 397
 vizsgarendszer 397, 399
 vizsgáztató szerep 412
 vizsgáztatógépek 328, 339

W

Waldorf-iskola 30, 216

Z

zárt oktatás 81, 377

Zsolnai József-féle Kísérleti Általános Iskola 28
534

Tartalom- jegyzék

ELŐSZÓ.....7

I. fejezet: OKTATÁSELMÉLETI IRÁNYZATOK (Réthy Endréné)

9

Az oktatáselmélet értelmezése 10

Az oktatás hétköznapi

felfogása.....

10

Az oktatás tudományos megközelítése

"

"".....10

Az oktatáselmélet tudományos

megközelítése.....

"".....11

A különböző oktatáselméleti irányzatok felosztására tett
próbálkozások.....11

A tudomány előtti elképzelések, filozófiai gyökerek és a
gyakorlat.....13

A megszülető pedagógiai diszciplína "oktatáselméleti"
konceptiója.....14

A tapasztalati pszichológiai szálak

16

Herbart koncepciója

16

Diesterweg felfogása

17

Értékelméleti irányzat.... .

18

A társadalmi igényekhez igazodó irányzat.... .

.....18

Az oktatáselmélet differenciációjához kapcsolódó, a különböző társtudományok eredményeire interdiszciplinárisan építő

irányzatok.....

20

Szociológiai irányzat

20

Pszichológiai irányzatok..... .

21

Információelméleti, kibernetikai

irányz.....

""."22

Lingvisztikai, interakciós, kommunikációs irányzat....

"....."22

Az oktatáselmélet integrálódásához kapcsolódó

irányzatok.....

23

A tanítás-tanulás rendszerszemléletű

modellje.....

23

Az oktatás hatékonyságát segítő

irányzatok.....

"""".....23

A curriculáris didaktikai

irányzat.....

26

Napjaink alternatív irányzatai

27

Az iskolák filozófiájában, szellemiségében, kitűzött céljaiban mutatkozó

alternativitás.....29

Alternativitás az iskolák

struktúrájában.....

""30

Alternativitás az oktatás tartalmában

31

A szervezeti formák alternativitása

31

A módszerek alternativitása.... . 31

Alternatív eszközök...

32

A posztmodern irányzat .. .

3 3

Elmélet kontra gyakorlat.

| | |
|---|----------------|
| 3.5 | |
| Összefoglalás | ..... . . . . |
| 35 | |
| Feladatok | ", 36 |
| Irodalom | ", 36 |
| II fejezet: AZ OKTATÁS TÁRSADALMI MEGHATÁROZOTTSÁGA. (Ivlahalka Istvan) |:....4.S |
| Bevezetés | ", 46 |
| Az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei |46 |
| A társadalmi meghatározottság kérdése a neveléstörténetben | "....54 |
| A társadalom és az oktatási folyamatok közötti meghatározó viszony |58 |
| A pedagógiai fejlesztés lehetőségei és korlátjai a tanítás-tanulás folyamatában |58 |
| A társadalmi egyenlőtlenségek kezelése a tanítás-tanulás folyamatában |61 |
| Az oktatás társadalmi meghatározottsága az ezredforduló Magyarországon, folyamatok és feladatok | ..... . |
| 68 | |
| Összefoglalás | ..... . |
| 72 | |
| 535 | |
| Feladatok | |
| 74 | |
| Irodalom | |
| 75 | |
| III. fejezet: A TANULÓ (Golnho fer Erzsébet) | ..... |
| 77 | |
| Bevezetés | ..... |
| 78 | |
| A gyermekstátus értelmezése | ..... . . . . |
| 78 | |
| A pedagógus gyermekszemléletét befolyásoló tényezők | ..... |
| 80 | |
| - Szempontok az egyéni különbségek értelmezéséhez | ..... |
| 83 | |
| A gyermek megismerése, megértése | ..... |
| 85 | |
| Összefoglalás | |
| 92 | |
| Feladatok |92 |
| Irodalom | |
| 93 | |
| IV. fejezet: A PEDAGÓGUS (Falus Iván) | ..... |

| | |
|------|--|
| 96 | Irányzatok a pedagóguskutatásban |
| 98 | A kedvelt, eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok |
| 99 | Az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározása |
| 99 | A pedagógiai képességek feltárása |
| 101 | Az eredményességet befolyásoló tudás meghatározása..... |
| 102 | A gyakorlati készségek összegyűjtése |
| 104 | A pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárása .....107 |
| 110 | A tanári hitek és filozófiák..... |
| 110 | A reflektív tanár..... |
| 111. | Összefoglalás |
| 14 | Feladatok |
| 114 | Irodalom |
| 11.5 | jezet: A TANULÁS (Nahalka István) 117 |
| | evezetés..... |
| 118 | A tanulás mint hétköznapi fogalom |
| 118 | A tanulás meghatározása |
| 118 | A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése |
| 120 | A tanulásról alkotott felfogás az ókorban és a középkorban |
| 120 | Az empirizmus batása, a szemléltetés pedagógiája..... |
| 121 | A tanulás folyamatáról alkotott elképzelések jelentős átalakulása a 20. század első felében, a cselekvés pedagógiája |
| 128 | Újabb kognitív forradalmak, a konstruktív pedagógia megszületése.....134 |
| | A tanulás irányítása a korszerű pedagógiai elképzelésekben..... |
| 145 | |

| | |
|--|------|
| A cselekvés pedagógiája és a konstruktív pedagógia kiemelt szerepe..... | 1.45 |
| A gyerekek személyisége, valamint ismeretstruktúrái megismerésének fontossága..... | 146 |
| A differenciálás jelentősége | |
| 146 | |
| A tanulás logikája a két szemléletben..... | |
| 147 | |
| A gazdag módszeregyüttes alkalmazásának jelentősége..... | |
| 149 | |
| A tanítás életszerűségének biztosítása..... | |
| 149 | |
| Összegzés: a két elsősorban ajánlott tanulásfelfogás összehasonlítása..... | 150 |
| Összefoglalás | |
| 1S 3 | |
| Feladatok | |
| 154 | |
| Irodalom | |
| 1 SS | |
| VI. fejezet: AZ OKTATÁS CÉLRENDSZERE (Kotschy Beáta) | |
| 159 | |
| Bevezetés..... . . | |
| 160 | |
| Az oktatási cél.fogalma | |
| 161 | |
| Az oktatási cél funkciói..... | |
| 165 | |
| Az oktatás céljainak kiválasztása..... | |
| 1.66 | |
| A társadalmi értékek, szükségletek, tevékenységek.hatása az oktatási célok meghatározására | |
| 167 | |
| A nevelésfilozófiai nézetek hatása az oktatási célok kiválasztására | |
| 169 | |
| Az oktatási célok osztályozása ... | 174 |
| 536 | |
| Az általános célok konkrét követelményekké alakítása..... | |
| 182 | |
| Osszefoglalás | |
| 18 | |
| 5 | |
| Feladatok | |
| 18.5 | |
| Irodalom | |
| 187 | |
| VII. fejezet: AZ OKTATÁS TARTALMA (Nahalka | |

| | |
|---|---------------------|
| István)..... | 190 |
| Bevezetés..... | . . 191 |
| Az oktatás tartalmának alakulása a nevelés történetében
..... |195 |
| Az oktatás tartalmának történeti alakulása a társadalmi igények változása
szempontjából..... | 195 |
| Az oktatás tartalmának történeti alakulása a gyermek
szempontjánakérvényesülése
szerint.... | 196 |
| Az oktatás tartalmának "forrásvidékei" s e.források "felhasználásának"
kritériumai |200 |
| A társadalom igényeinek figyelembevétele az oktatás tartalmának
meghatározásában |201 |
| Az oktatás tartalma és a tudományok anyaga, tudomány és oktatás
kapcsolata |204 |
| Az oktatás tartalma és a mindennapi élet vagy másképpen: a közvetlen
társadalmi
környezet igényei.... | |
| . | |
| 208 | |
| Az oktatás tartalma és a fejlődéslelektan
követelményei..... | |
| 211 | |
| Az oktatás tartalma és a gyermek.... | |
| 214 | |
| Az oktatás tartalmának alakulása az ezredforduló Magyarországon | 215 |
| Összefoglalás | |
| . 217 | |
| Feladatok | |
| . 218 | |
| Irodalom | |
| 219 | |
| VIII. fejezet: AZ OKTATÁSI FOLYAMAT (Réthy
Endréné)..... | |
| 221 | |
| Bevezetés..... | ..... |
| 222 | |
| Az oktatási folyamat ..... | ..... |
| 223 | |
| Az oktatási folyamat különböző szempontú
megközelítése..... | |
| 224 | |
| Nagy Sándor felfogása az oktatási
folyamatról..... | |
| 225 | |
| Aebli az oktatási folyamatról..... | ..... |
| 226 | |
| Az oktatási folyamat feltárásának rendszerszemléletű
megközelítése..... |228 |
| Az önszabályozást kiépítő oktatási
folyamat..... | |

| | |
|--|-----|
| 229 | |
| A nem tudástól a tudásig vezető folyamat. A tantárgyi tartalom tudása..... | 230 |
| A tanulók önálló tanulni tudását kifejelesztő folyamat..... | 237 |
| A kognitív önszabályozás stratégiáját kialakító folyamat..... | 243 |
| A kognitív önszabályozó stratégia..... | 247 |
| A tanulási motiváció önszabályozását kialakító folyamat..... | 251 |
| Az oktatási folyamatot motiváló modell | 255 |
| Az eredményes tanuláshoz szükséges megfelelő pszichológiai előfeltételek megteremtése a tanítási órákon. | 255 |
| Az oktatási folyamat motiváló modelljeinek pedagógiai céloktól függő differenciált alkalmazása..... | |
| 257 | |
| A differenciáció és individualizáció.fokozott érvényesítése..... | 259 |
| A tanári-tanulói interakció optimális szervezése..... | 2,0 |
| A differenciált teljesítményértékelés. A tanulási eredmények diagnózisa..... | 262 |
| Összefoglalás | |
| 264 | |
| Feladatok | 265 |
| Irodalom | |
| 267 | |
| IX. fejezet: AZ OKTATÁS STRATÉGIÁI ÉS MÓDSZEREI (Falus Iván)..... | 271 |
| Stratégia - módszer - eljárás | |
| 272 | |
| Oktatási stratégiák..... | |
| 275 | |
| A) Célközpontú stratégiák..... | 275 |
| B) Szabályozáselméleti stratégiák..... | 279 |
| Az oktatási módszer fogalma..... | |
| 283 | |
| A módszerek csoportosítása, osztályozása..... | 284 |
| Oktatási módszerek | |
| 285 | |
| 537 | |
| Az előadás | |

| | |
|-----|--|
| 286 | A magyarázat... .. |
| 290 | Az elbeszélés... |
| 295 | A tanulók kiseltiadásai... .. |
| 296 | A megbeszélés. |
| 296 | Vita... |
| 301 | Szemléltetés.... |
| 303 | A projektmódszer |
| 306 | A !cooperatív oktatási módszer |
| 308 | A szimuláció, a szerepjáték és a
játék..... |
| 309 | Házi feladat.... . |
| 311 | A módszerek kiválasztása |
| 13 | Osszefoglalás |
| 317 | Feladatok . . |
| 318 | Irodalom |
| 319 | X. fejezet: AZ OKTATÁS ESZKÖZEI, TÁRGYI FELTÉTELEI (Petriné Feyér
Judit)323 |
| | A taneszköz fogalma . |
| 324 | A taneszközök története..... . |
| 326 | A taneszközök lehetséges csoportosítása |
| 329 | Taneszközök a tanítási-tanulási
folyamatban..... |
| 332 | Taneszközök a tanítási órán . |
| 337 | |

| | |
|--|------|
| Összefoglalás | 34 |
| Feladatok | 2 |
| Irodalom | 343 |
| XI fejezet: AZ OKTATÁS SZERVEZETI KERETEI. ES. FORMAI (M. Nadast. Márta)....." | 345 |
| Az oktatás szervezeti keretei .. | 346 |
| Az osztály a tanítás-tanulás társas közege..... | 346 |
| Az osztályba sorolás szempontjai | 148 |
| Koedukáció az osztályban | 350 |
| Az osztálylétszám és az oktatás eredményessége..... | 353 |
| Az oktatás egyéb szervezeti keretei | 3S S |
| Az oktatás szervezeti formái . | 357 |
| A tanítási óra időtartama . . . | 357 |
| Rituálék a tanítási órán | 35A |
| Az órarend..... | 3 |
| A tanítási órák pedagógiai rendszere..... | 59 |
| A tanítási óra menete | 160 |
| Az oktatás más szervezeti formái..... | 360 |
| 36.i | 36.i |
| Összefoglalav | 36 3 |
| Feladatok | 364 |
| Irodalom | 365 |
| XII. fejezet: AZ OKTATÁS SZERVEZÉSI MÓDJAI ÉS MUNKAFORMÁI (M. Nádasi Mária)..... | 368 |
| A szervezési mód és munkaforma értelmezése | 369 |
| A frontális munka.. .. | |

| | |
|-------|--|
| 369 | A frontális munka lényege..... |
| 369 | A frontális munka megjelenése a nevelés történetében ".....370 |
| 370 | A frontális munka jelenleg is az oktatás domináns szervezési módja |
| 372 | A frontális munka hatása a résztvevőkre..... |
| | Az egyéni munka |
| 374 | Az egyéni munka lényege és változatai..... |
| i74 | Az egyéni munka történeti szempontból |
| 376 | Az egyéni munka a gyakorlatban..... |
| 377 | Az egyéni munka hatása a résztvevőkre |
| 378 | A párban folyó tanulás..... |
| 379 | |
| 538 | A párban folyó tanulás lényege és változatai |
| 379 | A párban folyó tanulás történeti szempontból..... |
| 379 | A párban folyó tanulás a gyakorlatban..... |
| 380 | A párban folyó tanulás hatása az érintettek..... |
| 381 | A csoportmunka |
| 382 | A csoportmunka lényege..... |
| 382 | A csoportmunka történeti szempontból |
| 382 | A csoportmunka a gyakorlatban.... |
| 383 - | A csoportmunka hatása a résztvevőkre |
| 384 | A szervezési módok szimultán alkalmazásáról..... |

| | | |
|-----|---|-----|
| 385 | Összefoglalás | |
| 387 | Feladatok | |
| 387 | Irodalom | |
| 389 | XIII. fejezet: A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS (Golnhofer Erzsébet)..... | 392 |
| | 1. Az értékelés fogalmának alakulása..... | 393 |
| | Az értékelés funkciói..... | |
| 396 | Visszacsatolás - hatékonyságnövelés..... | |
| 396 | A diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés..... | 4 |
| 00 | Minősítés - szelektálás - társadalmi megmértetés..... | |
| 401 | Az értékelés tájékoztatás.... | |
| 402 | Az értékelés szerepe a személyiségfejlődésben, fejlesztésben..... | 402 |
| | A viszonyítás problémája..... | |
| 404 | Az értékelés folyamata | |
| 405 | A célmegfogalmazás..... | |
| 406 | Információgyűjtés | |
| 406 | Az információk értelmezése | |
| 407 | Megítélés, becslés, mérés .. | 409 |
| | Mérésmetodológiai követelmények..... | |
| 410 | Külső és belső értékelés..... | |
| 412 | Az értékelők | |
| 412 | Összefoglalás | |
| 413 | Feladatok .. | 414 |
| | Irodalom | |

| | |
|--|------|
| 414 | |
| XIV. fejezet: TANULÁSSZERVEZÉS | |
| (SzivákJudit)..... | |
| 418 | |
| A tanár szervezőtevékenységét meghatározó elméleti megközelítések..... | 419 |
| A szervezési és tanítási problémák megkülönböztetése | |
| 422 | |
| A szervezés | |
| tevékenységformái..... | |
| 423 | |
| A preventív munkaszervezés..... | |
| 423 | |
| A tanuló, tanulócsoport zavaró viselkedésének kezelése..... | 427 |
| Nem célravezető szervezési-irányítási eljárások, tanári gyakorlatok..... | 431 |
| Összefoglalás | |
| 432 | |
| Feladatok | |
| 4 | |
| 3.i | |
| Irodalom | |
| 434 | |
| XV. fejezet: A KÜLÖNLEGES IiÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ GYERMEK (Petrin Feyér Judit) | 435 |
| A különleges bánásmódot igénylő gyermek fogalma, csoportosításuk..... | 436 |
| Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók..... | |
| 437 | |
| Integrált nevelés az oktatási intézményekben..... | |
| 439 | |
| A tehetséges tanulók | |
| 44.5 | |
| A tehetségnevelés, tehetségfejlesztés | |
| 450 | |
| A differenciált oktatás..... | 4.58 |
| Összefoglalás | |
| 459 | |
| Feladatok | |
| 4 | |
| 60 | |
| Irodalom ..41 l. | |
| 539 | |
| XVI. fejezet: AZ lSKOLAI OKTATÓMUNKATERVEZÉSE. (KotschyBeaiaj....."....1..1."....".1 | |
| 465 | |
| A tervezési tevékenység sajátosságai..... | 46G |
| A tervezés | |
| modelljei..... | |

| | |
|---|------|
| 467 | |
| Az oktatástervezés szintjei..... | |
| 470 | |
| A tervezés országos szintje. Központi tanterv, a Nemzeti alaptanterv..... | 470 |
| A tervezés intézményi szintje. Pedagógiai program - helyi tanterv..... | 478 |
| A pedagógusok egyéni tervei. Tanmenet - tematikus terv - óravázlat..... | 48 1 |
| Összefoglalás | |
| 48G | |
| Feladatok | |
| 486 | |
| Irodalom | |
| | |
| 487 | |
| XVII. fejezet: A KEZDŐ PEDAGÓGUS (Szivák Judit) | |
| 489 | |
| A kezdő tanárok legfontosabb problémái..... | |
| | 491 |
| A kezdő és tapasztalt tanár tevékenységében, gondolkodásában megfigyelt alapvető különbségek..... | |
| 49 | |
| 2 | |
| Tervezés | 492 |
| Észlelés - információfeldolgozás | |
| 492 | |
| Interaktív tevékenység..... | |
| 493 | |
| Döntési folyamatok, kognitív struktúrák | |
| 493 | |
| Tanári attitűd | |
| 496 | |
| Milyen tanár vagyok? | |
| 497 | |
| Mire törekedjen, mit tehet a kezdő tanár?..... | |
| 500 | |
| Önelemző eljárások, fejlesztő technikák..... | |
| 505 | |
| Összefoglalás | |
| ..... | 508 |
| Feladatok | |
| | 509 |
| Irodalom | |
| | 511 |

NÉVMUTATÓ.....
.....513

TÁRGYMUTATÓ

.....521

K

D c";.a

ú

ár . i;i.1art

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. A kiadásért felel: dr. Ábrahám István
vezérigazgató Raktári szám:

42 498 Felelős főszerkesztő: Palojtay Mária Felelős szerkesztő:

Hernádi Katalin Típoграфия és

műszaki szerkesztés: Szabóné Szetey Ildikó Terjedelem: 48,2G (A/5) ív

Első kiadás, 1998 Tördelés:

HEXACO GNH Kft.

KŐ-PRiNT Nyomdaipari Kft., Budapest - 98-Z 14 Felelős vezető:

Budai Sándor ügyvezető igazgató