

IMRE SÁNDOR
SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS SOROZAT

17. kötet

Tóth Péter (Szerk.)

A pedagógia alapjai szakmai pedagógusjelölteknek I.

*Lektorálta: Ambrus Attila Józsefné Prof. Dr. Kéri Katalin, egyetemi tanár, Soproni
Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar*

*Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD., egyetemi docens, Selye János Egyetem,
Tanárképző Kar*

Sorozatszerkesztő: Dr. Tóth Péter, Budapesti Műszaki és
Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar,
Műszaki Pedagógia Tanszék

© Dr. Benedek András (1., 8., 10-11. fejezet), Feketéné Dr. Szakos Éva
(2-4. fejezet), Oroszné dr. Perger Mónika (5-6., 16. fejezet), Dr. Tóth Péter
(7., 9., 12., 17. fejezet), Dr. Kanczné dr. Nagy Katalin (13-14. fejezet),
Dr. Kattein-Pornói Rita (14-15. fejezet)

Mindennemű sokszorosítási jog fenntartva
Megjelent 100 példányban.

ISBN 978-963-421-905-7

ISSN 2786-2267

Kiadó: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Műszaki Pedagógia Tanszék, 2022.

Kiadásért felelős: Dr. Tóth Péter

Nyomda: Typotop Kft.

Borítóterv: Nagy Krisztina

Tördelés: Tuszinger Emília

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
BEVEZETÉS	9
1. Az oktatáselmélet diszciplináris sajátosságai, fogalomrendszerének fejlődéstörténete	12
1.1. Az oktatáselmélet mint diszciplina	12
1.2. A didaktika-oktatáselmélet alapkérdései	15
1.3. Új kérdések az oktatáselméletben	21
Irodalomjegyzék	23
2. A nevelés és a pedagógus mint nevelő	24
2.1. Pedagógia és nevelés, nevelési felfogások	24
2.2. Nevelési célok és értékek	27
2.3. A neveléssel fejleszthető személyiségréteg	29
2.4. A nevelés hatásrendszere és módszerei	32
2.5. A pedagógus mint nevelő	34
Irodalomjegyzék	38
3. A nevelés színterei. Szakmai és szakmán kívüli nevelés	40
3.1. Családi nevelés	40
3.2. Iskolai nevelés	42
3.3. A családi és az iskolai nevelés kapcsolata	44
3.4. A nevelés szakórai és tanórán kívüli lehetőségei a különböző nevelési tartományokban	46
Irodalomjegyzék	57
4. Nevelési konfliktusok, azok okai és prevenciója	59
4.1. A fegyelmezetlenség.	59
4.2. Eltérő szociokulturális háttér	65
4.3. Egy konfliktuskezelési példa: a motiváltság helyreállítása	68

Irodalomjegyzék	72
5. Szocializáció, serdülő- és fiatal felnőttkor	74
5.1. A szocializáció fogalma	74
5.2. A szocializáció színterei, mechanizmusai	76
5.3. A család szerepe a szocializációban	79
5.4. A serdülő- és a fiatal felnőttkor jellemzői, identitásalakulás	82
5.5. Kezdődő felnőttkor, fiatal felnőttkor jellemzői	86
Irodalomjegyzék	88
6. Csoportfolyamatok	90
6.1. A csoport fogalma, csoportszerveződés, csoportfejlődés	90
6.2. Csoporton belüli szerepek, csoportstruktúra	93
6.3. Csoportnorma, csoportnyomás	97
Irodalomjegyzék	100
7. Az oktatás ismeretelméleti aspektusai	102
7.1. Az ismeretelmélet főbb irányzatai	102
7.2. A gondolkodás logikai formái	112
7.3. Deduktív érvelés, következtetés, gondolkodás	115
7.4. Induktív érvelés, következtetés, gondolkodás	117
7.5. A racionális gondolkodás korlátai	122
Irodalomjegyzék	126
8. Tanulásemelvények és a szakképzés	129
8.1. A tanulásemelvény kialakulása	129
8.2. Modern tanulásemelvények	131
8.3. Tanulásemelvény és szakképzés	135
8.4. A tanulásemelvények hatása a tantervemelvényre	137
Irodalomjegyzék	140
9. A szakképzés alapvető jellemzői	141
9.1. A szakképzés folyamatmodellje	141

9.2. Az oktatás és képzés mint folyamat	151
9.3. Az oktatás és képzés céljellege és a tanulás eredményei	154
Irodalomjegyzék	186
10. Tantervek és a szakképzés	190
10.1. Tantervi struktúrák Magyarországon	190
10.2. Szakképzés tantervi sajátosságai	194
10.3. Tanulási egység – tanulási eredmény	194
10.4. Mikro-tartalmak a tananyagfejlesztésben	197
Irodalomjegyzék	200
11. A tanórai munka és a szakképzés tanügyi dokumentumai	202
11.1. A tanórai munka	202
11.2. A szakképzés makro- és mezo-szintű tanügyi dokumentumai	203
11.3. A szakképzés mikro-szintű tanügyi dokumentumai	209
Irodalomjegyzék	213
12. Oktatási stratégiák a szakképzésben	214
12.1. Tanítási stratégiák	215
12.2. Tanulási stratégiák	218
12.3. Figyelemfelkeltő, motiváló stratégiák	221
12.4. Új ismereteket szerző és feldolgozó stratégiák	230
12.5. Ismereteket alkalmazó stratégiák	243
12.6. Ismereteket rendszerező stratégiák	246
12.7. Az ellenőrzés és az értékelés stratégiái	248
Irodalomjegyzék	262
13. Információcsere a tanítási órákon	265
13.1. Tanár és diák az osztályteremben	266
13.2. A kommunikáció jelentősége a tanításban	270
13.3. A tanári kérdések szerepe	277
13.4. A figyelem mint a dialógus legfontosabb összetevője	282

Irodalomjegyzék	285
14. Hogyan legyünk asszertívák?	289
14.1. Hogyan kezeljük a konfliktushelyzeteket?	289
14.2. Hogyan legyünk erőszakmentesek?	292
14.3. Pozitív pedagógia a kommunikációban	300
Irodalomjegyzék	302
15. A Z generáció médiaszokásai	304
15.1. Jelenlét a virtuális térben	304
15.2. Netgenerációk az osztályteremben	307
15.3. A Z generáció kommunikációs sajátosságai	312
Irodalomjegyzék	315
16. Tanári szerep és hatalom kérdései, pedagógus mentálhigiéné	316
16.1. Tanári szerep	316
16.2. A tanári hatalom	320
16.3. A vezetéssel kapcsolatos kutatási irányok	321
16.4. Fegyelmezés	324
16.5. Pedagógus mentálhigiéné: munkahelyi stressz, kiegészítés és prevenció lehetőségei	328
Irodalomjegyzék	333
17. Szakképzés és karrier	335
17.1. Tartalomelméletek	336
17.2. Folyamatelméletek	343
17.3. Kombinált tartalom- és folyamatelméletek	347
17.4. A pályaválasztás konstruktivista megközelítése	356
Irodalomjegyzék	361
Ábrajegyzék	366
A kötet szerzői	368

ELŐSZÓ

A *Szakmai pedagógusképzés sorozat* megjelentetéséhez különös aktualitást ad a Magyar Királyi József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem korábbi rektora (1941–1942), a Közgazdaságtudományi Kar dékánja (1937–1938), jogelődünk, a Pedagógia Tanszék alapító vezetője (1934–1945), a kiváló neveléstudós, *Imre Sándor* (1877–1945) halálának 75. évfordulója.

A magyar középiskolai tanárképzés alapját báró *Eötvös József*nek egy 1870. évi rendelete jelentette, mellyel a budapesti tudományegyetemen gimnáziumi, a műegyetemen pedig reáliskolai tanárképző intézetet és két tanárvizsgáló bizottságot hozott létre. *Trefort Ágoston* 1875-ben megszüntette ugyan e két különböző képesítést, és a két tanárvizsgáló bizottságot is egyesítette, de 1883-ban a XXX. törvénycikk IV. fejezetében viszont szabályozta a középiskolai tanárok képesítésének követelményeit. E jogszabály 61.§-a kimondja, hogy középiskolai tanári képesítést az szerezhethet, aki „... egyetemen vagy műegyetemen, vagy más felsőbb iskolai tanfolyamon négy éven keresztül tanulta a saját szakjához tartozó tárgyakat, és ezeken felül a) magyar irodalmat s annak történelmét, különös tekintettel a magyar nemzet művelődéstörténetére; b) a nevelés és oktatástant s ezek történelmét; c) a szorosan bölcsészeti tárgyakból legalább logikát, pszichológiát és a bölcsészet történelmét.” Továbbá „... a felsőbb iskolai tanfolyam elvégzése után még legkevesebb egy évet középiskolai tanítással töltött...”, illetve a tanárvizsgáló bizottság előtt sikeres képesítővizgát tett. A jogszabály IV. fejezete 1924-ig maradt érvényben, amikor is *Klebelsberg Kuno* vallás- és közoktatásügyi minisztersége idején a XXVII. törvénycikk rendelkezett a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről. A mindössze 19 paragrafusból álló törvény megpróbálta pontosan szabályozni a *műegyetemi reáltanárképzést*, de az igazi áttörés csak később született meg. E jogszabály 8. §-a bár arról szól, hogy „... az egyetemek mellett szervezett középiskolai tanárképző intézetek részletes szabályzatát a vallás- és közoktatásügyi miniszter külön rendelettel állapítja meg”, azonban ez az intézet csak *Imre Sándornak* az újjáalakult Egyetemre érkezésekor, vagyis 1934-ben jött létre.

Imre Sándor a szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének éléről került az 1934. évi X. törvénycikk alapján átszervezett Magyar Királyi József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemre, ahol 1934. július 18-án kapott professzori kinevezést, majd pedig korai haláláig vezette a Pedagógia Tanszékot.

A 25.429. számú vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet értelmében jött létre a Gazdasági Szaktanárképző Intézet az Egyetem Közgazdaságtudományi Karán 1936-ban, melynek első vezetője *Imre Sándor* lett. Ezen intézet feladata volt, hogy

„... a gazdasági (kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági szakiskolai) tanári pályára készülő tanárjelölteknek a gazdasági szaktanárképzésről szóló vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet értelmében megkívánt szakszerű és pedagógiai képzettséget, és gyakorlati készséget tervszerű tanulmányi rendben megadja.” A 25.430. számú miniszteri rendelet értelmében pedig létrejött az Országos Magyar Királyi Gazdasági Szaktanárvizsgáló Bizottság is, melyek vezetésével ugyancsak Imre Sándort bízták meg. Éppen 85 évvel ezelőtt.

Imre Sándor pedagógiai és pszichológiai munkássága egyrészt a Budapesti Polgári Iskolai Tanítóképzőben, a Paedagogiumban (1908 – 1918), illetve szegedi évei alatt (1925 – 1934) bontakozott ki teljességében. Szegeden *Várkonyi Hildebrand* Dezsővel együtt kezdeményezték egy Pedagógiai és egy Pedagógia Lélektani Intézet létrehozását (1929). Pedagógiai nézeteire erősen rányomta bélyegét a *reformpedagógiai mozgalom*, mi sem bizonyítja ezt jobban, minthogy szakmailag támogatta a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorlóiskoláját, ami reformpedagógiai elvek alapján működött, továbbá „A cselekvés iskolája” című folyóiratot (1932 – 1944). Kapcsolatot tartott *Domokos Lászlóné* „Új iskolájával” is. E kétszer 10 éves periódus emelte *Imre Sándort* a hazai neveléstudomány legnagyobbjai közé. Munkásságát olyan művek jelzik, mint például a „Mi a nemzetnevelés?” (1919), a „Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába” (1928), vagy „A neveléstudomány magyar feladatai” (1935). Véleménye szerint minden tanári cselekvésnek nevelő hatása van, továbbá az egyoldalú nem tárgyiasult gondolkodás akadályozza a nevelői szerep kibontakozását.

Egyik tanítványa így jellemzi *Imre Sándor* tudományos munkásságát: „műveit a világoságra és egységre törekvés, az élet figyelembevételére és a gyakorlatiasság, a nemzet szempontjának állandó alkalmazása, a mélyreható és eredeti gondolkodás, az emelkedett és szigorú erkölcsi felfogás jellemzi.” (*Kenyeres*, 1936, 908. old).

Szakmai pedagógusképzés sorozatunk életre hívásának egyik célkitűzése, hogy méltó módon tisztelegjünk *Imre Sándor* neveléstudományi munkássága előtt, másrészt pedig, hogy e sorozatban friss kutatási eredményekről beszámoló színvonalas monográfiáknak adjunk teret.

E gondolatok jegyében ajánlom a szakma figyelmébe sorozatunk jelen kötetét.

Budapest, 2022. március

Prof. Dr. Tóth Péter
sorozatszerkesztő

BEVEZETÉS

E gyakran elhangzó, bennünket bántó kérdésfelvetésekkel indítjuk e kötetet. „Tudomány-e a nevelés?” „A pedagógus mesterséghez a diszciplináris ismereteken túl szükség van-e más tudásra is?” „Gyakorlat teszi a mestert!” „A jó pedagógus ösztönei szerint cselekszik.” És még hosszan sorolhatnánk ezeket a méltánytalan gondolatokat, miközben azzal szinte mindenki egyetért, hogy a modern társadalmaknak művelt polgárokra, képzett szakemberekre, mind ehhez pedig színvonalas oktatásra van szüksége. Annak pedig meghatározó szereplője, elengedhetetlen tényezője a tanítványaira kiemelt figyelemmel bíró pedagógus, aki tanulmányai során felkészül erre a nagyszerű szerepre.

Nem újszerűek ezek a gondolatok. Már *Fináczy Ernő* (1935, 2-4. old.) is így fogalmazott *Didaktika* című könyvének bevezetőjében:

„Felmerülhet itt mindjárt az a kérdés, vajjon (sic) lehet-e egyáltalán valakit megtanítani a tanításra s szükséges-e ezt megtenni. E kérdéseket azért kell felvetnünk, mert széltében hallunk beszélni tanítói tehetségről, tanítói ingeniumról, donum didacticum-ról, ami azt jelenti, hogy a tanítás képessége, a tanítani tudás természeti adomány. Ha valakiben nincsen meg ez az adomány, – mondják – nem lehet jó tanító, tehát egészen hiába akarjuk megtanítani a tanításra; ha pedig megvan benne ez az adomány, szükségtelen a didaktika...” ... „nem tagadható, hogy abban, amit oktatásnak nevezünk, vannak művészi vonások is.” ... „Ha a tanító azt akarja, hogy szava gyújtson (sic), a növendék lelkét megmozgassa, kedélyét áthívta, szívet indító hatással legyen, az ő lelkének is művészi lendületre képesnek, a művészi képzelet erejétől telítettnek kell lennie.” ... „Csakhogy ez a művészi lendület maga még nem elégséges, mert jobbára csak intuíciónak fakad. Szükséges, hogy annak, ami intuícióval helyesen megy végbe, okát is tudja adni a tanító. Ezen elméleti belátás nélkül hiányozni fog tanítói eljárásából a tudatosság.” ... „Ha pedig a donum didacticumnak nevezett tehetség nincsen meg a tanítóban, annál szükségesebb lesz az oktatás elméletével foglalkoznia, mely ha nem is készítheti lelkét szárnyalásra, törekvésének szerény, de becsületes eredményét mindenesetre biztosíthatja, nehéz esetekben útbaigazíthatja, a hibák ismétlésétől megóvhatja.” ... „Az a tanár, aki didaktikát tanult, nem fogja magát közönséges mesterembernek tekinteni; magasabb szempontból fogja megítélni tanítói hivatását; eszményi célokat fog maga előtt látni, melyek mértékét adhatják eljárásának, s újabb és újabb erő kifejtésre sarkallják.”

E gondolatok vezéreltek bennünket is, amikor a pedagógia és a pedagógiai pszichológia alapvető kérdéseire kerestük a választ. Mi is úgy gondoljuk, hogy a pedagógia alapjainak elsajátítása még azoknak is hasznos lehet, akikben megvan az a

bizonyos pedagógusi „donum didacticum”. A „tudatosság” pedig erős elméleti megalapozás szükséges, ezért foglalkoztunk elsőként és részletesebben a nevelés kérdéskörével, a szocializáció színtereivel és mechanizmusaival, a család ebben játszott szerepével, a csoportfolyamatokkal. Kiemelten fontosnak tartjuk a pedagógus szerepét az oktatásban, ezért értelmezzük a tanári szerepet és az abból származó konfliktusokat, a vezetés és fegyelmezés kérdéskörét, valamint a pedagógus mentálhigiénéjét.

Az oktatás kapcsán kiemeltük annak három fő jellemzőjét, miszerint célja van, folyamat jellegű, továbbá tervezett. Ezek kapcsán foglalkozunk tanuláselméletekkel, -modellekkel, tantervelmélettel, a tanítás folyamatával, továbbá a szakképzésben alkalmazott tanügyi dokumentumokkal.

A megértő tanulásra való felkészítés előfeltétele, hogy a pedagógus legyen tisztában az oktatás ismerelméleti aspektusaival, ezért e témakört önálló fejezetben tárgyaljuk.

Az oktatási folyamat legfontosabb „szereplői” a tanuló és a pedagógus. Éppen ezért kiemelt figyelmet fordítunk a tanulás eredményességével összefüggésben a motivációra, a metakognícióra, az önszabályozó tanulásra, továbbá részletesebben szoltunk a pályaválasztás és a szakmatanulás kérdésköréről.

A pedagógus nézőpontjából értelmezzük a stratégiát, és az oktatási folyamathoz, illetve a didaktikai főfeladatokhoz kapcsolatosan áttekintést adunk (1) a figyelemfelkeltő, motiváló, (2) az új ismereteket szerző és feldolgozó, (3) az ismereteket alkalmazó, (4) az ismereteket rendszerező, (5) az ellenőrző és értékelő stratégiáikról, majd beszéltünk a reflektív pedagógus ismérveiről is.

A stratégiát a módszerek, a szervezés és munkaformák, valamint a taneszközök szerves kapcsolatrendszerében tárgyaljuk, részletesen bemutatjuk azok megjelenési formáit osztálytermi kontextusban.

A pedagógus leghatékonyabb eszköze a fejlett kommunikációs kompetencia, ezért önálló fejezeteket szánunk a pedagógus kérdéskultúrájára, az asszertív viselkedés bemutatására, a konfliktushelyzetek kezelésére.

Jelen munkánkkal reméljük, hogy Weszely Ödön (1935, 6. old.) gondolataival élve: *„Itt irányító elveket akarunk felállítani, melyek azonban nemcsak elméletet adnak, hanem egyúttal útmutatást is a gyakorlatra. Az elvek átültetése gyakorlatba annál jobban sikerül, minél több a nevelő veleszületett tehetsége a nevelés munkájára, s minél több benne ehhez a munkához a lelkesedés, a megértés, a finom tapintat. Am ezt a veleszületett tehetséget a neveléstudományi tanulmányok fejleszthetik, elmélyíthetik, rendszeresíthetik, gazdagíthatják. A nevelőnek elsősorban önmagát kell nevelővé nevelnie.”*

E gondolatok hűen tükrözik azt a szándékot, amit a pedagógia alapvető céljainak időtállósága kapcsán gondolunk.

Az információs társadalom új kihívások elé állította mind az ifjúságot, mind pedig a pedagógusokat. Egy mai tinédzser kezében az okostelefonnal bármilyen információhoz pillanatok alatt hozzájuthat, ugyanakkor a „multitasking működés” okán tudása, érzelmi és szociális kapcsolatai felszínesek. Tari Annamária könyveiben (2010, 2011) nagyon objektíven írja le az információs kor kihívásait a pedagógusokkal szemben. Agykutatók eredményeit alapul véve írja, hogy „... az agyi tevékenység változásai olyan korban érik a Z generációt, amikor az épp fejlődésének legfontosabb szakaszában tart. Ezért nem mindegy, milyen ingerek érik őket, ezek mennyire és milyen érzelmekkel telítettek, mert felnőttkorukra ebből a munícióból kell majd gazdálkodniuk. A testi és lelki fejlődésük során kiépülnek a neuronközi kapcsolatok összeáll a „magánvilág”, vagyis az ÉN. Az identitás, vagyis az éntudat kialakulása és harmóniája szempontjából a külvilág ingereinek nagyon fontos szerepe van. Az identitás adja önmagunk fogalmi keretét.” (Tari, 2011, 322, old.)

Ezek alapján a pedagógusnak hangsúlyosabban kell figyelembe vennie a „Kit tanítunk?” kérdését, vagyis a Z generáció jellemzőit, amikor az óráit megtervezi, tanítási módszertanát megválasztja, ezért önálló fejezetet szentelünk a netgeneráció jellemzőinek bemutatására.

Reméljük, hogy könyvünket haszonnal forgatják a gyakorló pedagógusok és a tanárjelöltek egyaránt.

Budapest, 2022. szeptember

A szerkesztő

1. AZ OKTATÁSELMÉLET SAJÁTOSSÁGAI, FOGALOM-RENDSZERÉNEK FEJLŐDÉSTÖRTÉNETE

Ez a fejezet a pedagógia, a neveléstudomány diszciplináris értelemben vett jellemzőit taglalja, bemutatja a nevelési-oktatási folyamat fő „szereplőit”. Tartalmában szorosan kapcsolódik a Tóth Péter és Horváth Kinga által írt Didaktika könyvhöz (Tóth, Horváth, 2021).

1.1. Az oktatáselmélet mint diszciplína

Általában a tudományágakra tudományos diszciplínaként hivatkozunk, pl. a természettudományok esetében ilyen a fizika, matematika és biológia. A társadalomtudományokhoz kapcsolódik a pedagógia, az adott kontextusban, melynek ismeretebb tudományágai:

- didaktika;
- neveléstörténet;
- neveléselmélet;
- nevelésszociológia;
- nevelésfilozófia;
- összehasonlító neveléstudomány,

a fejlődés során egyre inkább differenciálódtak.

A pedagógia sajátosan kettős jelleggel, elméleti és gyakorlati karakterrel rendelkező fogalom. Egyrészt *elméleti tudományként* kutató, vagyis a különböző korcsoportú emberek tanításának és taníthatóságának lehetőségeit, módszereit, eszközeit leíró és feltáró jellegű, másrészt *alkalmazott tudomány*, vagyis a kutatás során nyert tapasztalatokat a nevelés és oktatás folyamatában alkalmazva értékeket és tudást származtat át a tanulóknak. A mindennapi szóhasználatban ugyanakkor olyan emberi tevékenységet is jelent, mely a születéstől életünk minden szakaszában jelen van, melynek tárgyai, alanyai, tartalmi-szervezeti megoldásainak közvetett és közvetlen formálói vagyunk. E tevékenység állandó társadalomkritikai jelleggel is bír, az egyéni és közösségi véleményalkotás tárgya. Klasszikus nyelvi értelmezése szerint a pedagógia elnevezés a görög *peidagógosz* szóból származik. Így hívták az ókori Görögországban azokat, többnyire rabszolgákat, akik iskolába kísérték a gyerekeket, illetve a családok keretében gondozták és fejlesztették őket.

Az oktatásban és az akadémiai gondolkodásban a diszciplína szintű meghatározá-

sok a 19. század elejének német egyetemeiről származnak, ugyanakkor a neveléssel kapcsolatos elméleti ismereteket rendszerező, leíró diszciplína pedagógia/neveléstudományi értelmezése Európában a középkor óta ismert, s olyan jelentős gondolkodókhöz kapcsolódtak, mint *Erasmus*, *Comenius*, *Rousseau*, *Pestalozzi*, *Herbart*. Közülük is kiemelkedik *Jan Amos Comenius (Komensky)* (1592–1670), akinek a didaktika diszciplínát megalapozó fő műve az Amszterdamban 1657-ben megjelent *Opera Didactica Omnia*.

A *didaktika*, mint diszciplína a neveléstudomány legismertebb ága, a nevelélméletnél kétségtelenül szűkebb, mivel alapvetően az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységekkel (tanítás-tanulás) foglalkozott kialakulásának első szakaszában, a 17–19. században. Kezdetben erősen kötődött az intézményes oktatáshoz, s a pedagógusok hivatásszerű tanításra történő felkészítéséhez, különösen az osztálytermi tanítás-tanulás összefüggéseinek leírásához.

Az *oktatásméлет* a hagyományos didaktika alapjaira épül. A 20. század és az azt követő évtizedek fejlődéséhez kapcsoló új tudományágként magában foglalja mind a tanítás, mind a tanítás által irányított tanulás minden elméleti és gyakorlati problematikáját; az oktatás céljának, tartalmának, folyamatának, szervezeti formáinak, kereteinek, eszközeinek tudományos kifejezését; az alkalmazott pedagógiai módszerek és munkaformák rendszerezését. A didaktika az oktatási gyakorlat számára kritériumokat állít, az ismeretek, jártasságok, készségek, viselkedésformák, attitűdök megszerzésének legcélravezetőbb módjaira vonatkozó szabályokat fogalmaz meg, s útmutatást nyújt a tanítás, tanulás értékeléséhez is. Fogalomrendszere a klasszikus német didaktikai fogalmakat vette át, melyek közül a legjelentősebbek:

- *tanítás-oktatás*: a tanulás irányítása, szabályozása,
- *tanulás*: elméleti, gyakorlati ismeretek, jártasságok, készségek elsajátítása, képességek kialakítása, érzelmi és akarati tulajdonságok fejlesztése, valamint a magatartás tanulása. (A tanulás-tanítás bipoláris feladat),
- *ismeret*: a tények és a belőlük levont általánosítások egysége, a megismerési folyamat eredményeként kialakuló pszichikus képződmény,
- *képesség*: valamely cselekvésre, teljesítményre való alkalmasság, egyik embert a másiktól megkülönböztető sajátosság a pszichikum aktuális fejlettségi szintje, melyben integráltan jelentkeznek az egyén ismeretei, készségei, jártasságai, problémamegoldó gyakorlottsága,
- *jártasság*: új feladatok, problémák megoldása az ismeretek alkotó alkalmazásával, maximálisan begyakorolt feladatmegoldás, ahol a törvények, szabályok felidézése szükséges,

- *készség*: a tudatos tevékenység automatizált komponense, mely sok gyakorlás során alakul ki. Pszichológiailag dinamikus sztereotípiá, és maximálisan begyakorolt műveletvégzés (írás, számolás, szakmai fogások).

Két lényeges előfeltétel járult hozzá, hogy a klasszikus didaktika alapjain egy modern oktatáselmélet alakuljon ki. Az első előfeltétel az iskoláztatás tömegessé válásával összefüggésben az oktatás horizontális kiterjedése. Ezt a tankötelezettség bevezetése, intézményrendszerének történelmi léptékű megteremtése biztosította. Magyarországon a 18. század végén. A *Ratio Educationis* (1777) még csupán szándékot fogalmazott meg a tankötelezettséggel kapcsolatban, a feltételek hiánya miatt rugalmasan kezelte ezt a követelményt. Elsőként Eötvös József 1868-as népiskolai törvénye vezette be az általános tankötelezettséget falun 12, városokban 15 éves korig. A második előfeltétel az oktatási rendszer, s a felnőttkori tanulás vertikális kiterjedése volt, mely az elmúlt fél évszázadban a fejlettebb országok mindegyikében jelentősen megváltoztatta a tanulásról alkotott nem csupán pedagógiai, hanem gazdasági és társadalompolitikai szemléletet is.

Az *oktatáselmélet* a hagyományos didaktika alapjaira épült a 20. században és az azt követő évtizedekben. Új komplex diszciplínaként fejlődése az oktatási rendszer differenciálódásához, horizontális és vertikális „tágulásához” kapcsolódik. A 20. században az általános tankötelezettség 16-18 éves korig történő kiterjesztése, valamint közoktatási rendszer intézményi differenciálódása a tanulási folyamat mindenki számára elérhetővé tette, vertikálisan pedig egyre nagyobb arányban kapcsolódott be a népesség a szakképzésbe és felsőoktatásba, s ezzel a társadalmi részvétel mértéke egyre jelentősebb lett.

A múlt század második felében világszerte általánossá vált az élethosszig tartó tanulás, a *lifelong learning* (LLL), melybe a felnőtt népesség egyre nagyobb hányada kapcsolódik be. Az a tény, hogy a tanulás életünk minden szakaszában megjelenő alapvető tevékenységgé vált a klasszikus didaktikai kereteket érthetően szétfeszítette. Ezért a korszerű oktatáselmélet magában foglalja mind a formális, informális és nem-formális tanulás esetében a tanítás által irányított tanulás minden elméleti és gyakorlati problematikáját; az oktatás céljának, tartalmának, folyamatának, szervezeti formáinak, kereteinek, eszközeinek tudományos kifejezését; az alkalmazott pedagógiai módszerek és munkaformák rendszerezését.

A klasszikus didaktika társdiszciplínái – *etika, filozófia, logika, pszichológia* – a 19. századi egyetemi tudományos környezet fejlődési sajátosságait érzékeltetik. A mai oktatáselmélet esetében hasonlóan érzékelhető a diszciplína átalakulása fogalomrendszerének és vizsgálati módszereinek fejlődése. Napjainkban a társdiszciplínák is lényegesen újabbak, érzékeltetik az oktatás átalakulását, jelenkori problémáit. Az oktatás tömegessé válása, a tanulásban résztvevők szociális helyzete következ-

tében jelentős hatása van az oktatáselméletre a *szociológiának*. Az oktatási intézményrendszer társadalmi és gazdasági összefüggéseinek elemzéséhez járulhat hozzá a *rendszerelmélet* és *közgazdaságtan*. A tanulási folyamatok és az oktatási tartalmak megjelenítése és tárolása szempontjából lényeges tudományterületek az *informatika* és *kommunikáció*, melyek eszközei és módszerei alapvetően változtatták meg az utóbbi évtizedekben az oktatás világát.

1.2. A didaktika-oktatáselmélet alapkérdései

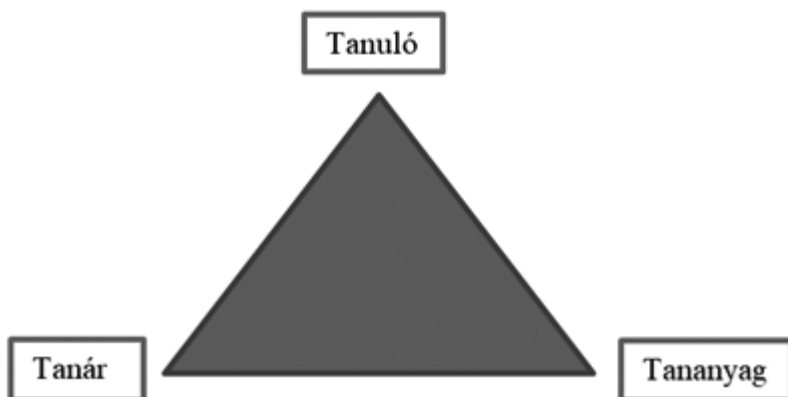
A didaktika-oktatáselmélet fejlődéstörténeti összefüggéseit jól képesek szemléltetni az adott tudományág által megfogalmazott alapkérdések. A didaktika esetében mintegy két-két és fél évszázadon át két alapkérdést emeltek ki a diszciplína képviselői. Elsőként a *Mit tanítsunk?* kérdésre kell utalni, mely a kezdeti, középkori állapotokban különösen lényeges volt. Ez a kérdés a tananyag, az oktatási tartalom kiválasztásához, optimális mértékének meghatározásához, fizikai megjelenítéséhez kapcsolódó problematikát érzékelteti. A válasz a 17-18. század emberének, legyen a jövőről felelősségteljesen gondolkodó tudós, politikus vagy éppen a pedagógusi hivatás útjára lépő egyén, nem volt egyszerű. Az adott korban új fejlődéstörténeti fejezetet jelentett Comenius didaktikai elveinek megfogalmazása, melyek közül a tananyag-konstrukció esetében hosszútávra érvényes módon fogalmazódtak meg a következők:

- *Szemléltető módszer* – a tananyag tanítása a tanulóknak ne csak verbális módon, hanem mindenféle szemléltető eszközzel valósuljon meg. A tanulás során a tanulók több érzékszervet is használjanak a tananyag elsajátításánál.
- *Egymásra épülő tananyag* – a tanulók a tananyagot kisebb egységekben ismerjék meg, mely részek logikusan egymásra épüljenek, kiegészítsék egymást.
- *A gyermekek korához igazított tananyag* – minden tanuló életkorának megfelelő oktatást kapja.

A pedagógusi professzióra történő felkészülés és a gyakorlati tanítás szempontjából kiemelkedő jelentőségű a másik didaktikai alapkérdés: *Hogyan tanítsunk?* Történetileg az évszázadokon át zömmel a tanító-rendekhez kapcsolódó egyházi iskolákban a tanítás a vallásgyakorlat része volt. A 17. századtól egyre inkább elterjedő világi oktatásban ugyanakkor a pedagógushivatás, mint professzió az oktatók (tanítók, tanárok) felkészítése intézményrendszerének kialakítását igényelte. E folyamatban az egyetemek és a tanítóképző intézmények szembesültek elsőként azzal, hogy a tanítás módszereit, technikáját is ki kell alakítani, az általános elveket és eljárásokat célszerű meghatározni. *Comeniusra* lehet e vonatkozásban ismét hivatkozni, s e fő kérdésre adott válaszaira, mint didaktikai elvekre utalni:

- *Gondolkodásra nevelés* – lényeges felismerés volt, hogy a tanulás ne csak magolás legyen és ne a tekintélyelv határozza meg, hogy ki mit fogad el. Fontos, hogy a tanuló tanuljon meg önállóan is gondolkodni. A tanár feladata rávezetni a tanulót a helyes megoldásra, ösztönözni, hogy használják a saját eszüket.
- „*Schola Ludus*” (Az iskola mint színjáték) – Comenius szerint a tananyagok elsajátításának hasznos eszköze a közös feldolgozás, drámajáték. Az érdekes történetek előadásával a tanulók nemcsak elsajátítják a tananyagot, hanem a történeteken keresztül, játékos formában megismerik a körülöttük lévő világ törvényszerűségeit is. Szakképzési szempontból külön érdekesség, hogy Comenius olyan történeteket írt a diákoknak, melyek egy-egy korabeli mesterséget mutattak be. Amikor a tanulók ezeket megtanulták és a többieknek előadták, komplex módon tanultak nyelvtant, szövegértést, szituációs párbeszédeket és szókincsük is bővült.

A didaktikai gondolkodás alapsémáját egy egyszerű háromszöggel lehet szemléltetni (1. ábra), s ez lényegét tekintve az elmúlt néhány évszázadban nem is változott. A három egymással kölcsönhatásban álló fogalom:



Forrás: Saját ábra

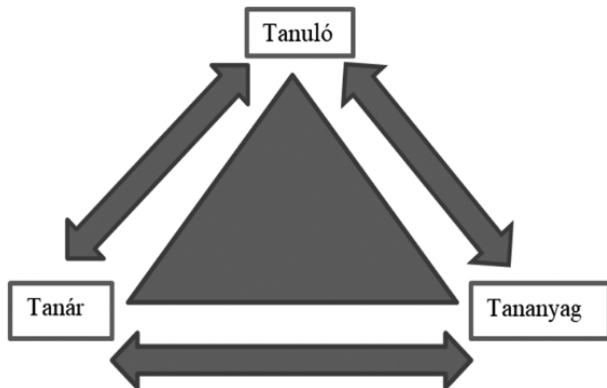
1. ábra: Didaktikai háromszög - alapséma

- a tanuló, illetve a tanulók (osztály, csoport...);
- a pedagógus/tanár;
- a tananyag.

A felsorolás szándékolatlan sorrendi, illetve ok-okozati, sőt történeti értelmezéssel is bír. Valójában a sorrend lényeges szervezési sajátosságot jelezhet, s a három

tényező eltérő súlya, térbeli jelenléte is kifejező. Például a tanár-tanuló kapcsolat a történelem során a mentor-tanítvány, tutor-gyámoltott kapcsolatot jelentette¹. A közvetlen személyes kommunikáció volt erre a kapcsolatra jellemző, a taneszközök, tananyag csak eseti jelleggel (példa szemléltetése, művek bemutatása) kapcsolódott a közvetlen verbális kommunikációhoz. A *tananyag* (mint írott, ábrázolt, nyomtatott mű) megjelenése a középkorban formálódó oktatásra új lényeges elemévé vált az oktatásnak. Megjelent a *tankönyv*, ami a könyvnyomtatást követően a tanítás-tanulás szimbolikus eszközévé vált. Ezt követően alakult ki a „*didaktikai háromszög*” kifejezés is, mely sokáig az iskola és osztályterem keretei közé helyezte el a közvetlen és közvetett kommunikáció szempontjából lényeges tényezőket, s ezzel újabb összefüggések elemzésére kínált megoldásokat.

A kommunikáció erőssége, domináns iránya, interaktív jellege a tanítás-tanulás karakterét is jelentős módon meghatározó lett. A középkori alapséma jelentősen átalakult, ha különböző okok miatt meggyengült, vagy akár megszakadt a kommunikáció. Ennek következményeit a személyközi kommunikáció esetében viszonylag jól lehet érzékelni. De szintén jelentős hatással volt a tanítás-tanulás folyamata az, hogy az elmúlt évtizedekben egyre „okosabb” taneszközök a tananyagok passzív jellegét megváltoztatva *interaktív tanulásra* alkalmassá tették. Ezzel a kommunikáció szempontjából is egy sajátos „háromszög” jött létre (2. ábra), mely az



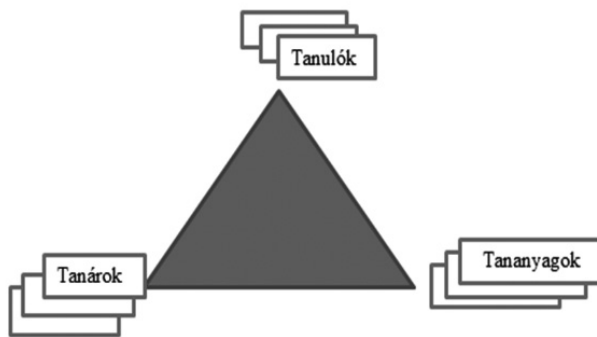
Forrás: Saját ábra

2. ábra: Didaktikai háromszög – alapséma – kommunikációs sajátosságok

¹ Odüsszeusz barátjának nevéből [Mentór] ered a mentor szó jelentése: 'atyai barát, pártfogó', illetve ismert a latin eredetű tutor szó, melynek jelentése: 'gyám', illetve 'pártfogó, gyámoltó, védő személy'. Mindkét szó hasonló jelentésű az oktatásban: a mentor, a tutor olyan tanárt, szakembert jelent, aki egy témában, egy bizonyos szakterületen pártfogója, vezetője, segítője a tanulónak, hallgatónak.

oktatás zárt világát nyitottabbá tette, s az iskola/osztályterem mellett a tanulás terét minden azt megelőző időszakhoz képest kitérítette.

Az elvi alapséma az oktatás világában ugyanakkor jóval összetettebb. Komplexitása elsősorban abból is adódik, hogy közösségek kölcsönhatásában valósul meg a tanítás-tanulás. Ha az intézményi sajátosságokra utalunk, úgy a tanulók közössége alkot tanulócsoportokat, osztályokat, s a képzési folyamatok tanárok és *oktatók* (ez a szakképzésben általánosan használt kifejezés) csoportjai vesznek részt különböző képzési szintereken (elméleti oktatás, gyakorlati képzés). A tananyag is meglehetősen változatos formában jelenik meg. A hagyományos tankönyvi megjelenés ma már nem kizárólagos, hiszen a szakképzésben különösen a projekt-alapú oktatásban a technológiai leírások, a mintadarabok, az informatikai eszközökkel kezelhető multimédiális dokumentációk az oktatás-képzés lényeges tartalmi elemeinek tekinthetők. Ez a tudásforma a komplexitáson túl egyre differenciáltabb formában sajátítható el, s a tanítás-tanulás folyamata a tanár/oktató számára új oktatásméleti kihívásokat jelent.

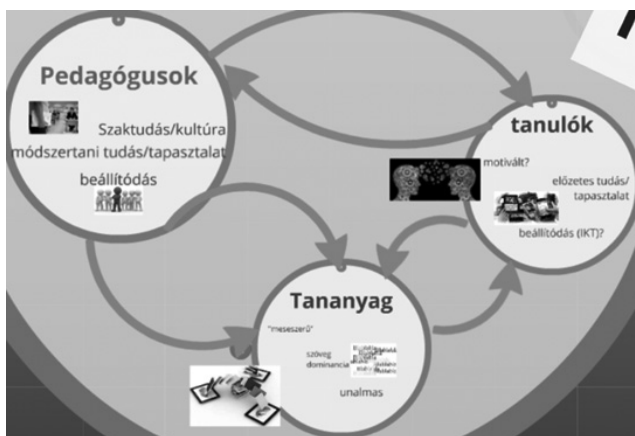


Forrás: Saját ábra

3. ábra: Didaktikai háromszög – alapséma – komplex elemek

Lényeges a *tanuló* adottságainak, motivációjának ismerete, s az intézményes oktatás esetében a közösség jellege, összetétele, azon belül az egyének kapcsolatai pedagógiai szempontból meglehetősen differenciáltak. Történetileg az oktatási szituáció meghatározó pólusa volt, s ma is a *pedagógus* (tanár/oktató). A mai helyzetet is érzékeltető 4. ábrán a szaktudás, a módszertani tudás/tapasztalat, s a pedagógusi beállítódás is megjelenik. Saját élettörténetünk a mintegy másfél évtizedes oktatási intézményben szerzett tapasztalataink alapján feltételezhetően érzékelteti, hogy a tanuló – pedagógus kapcsolat is sokféle lehet, képes a tanulásra pozitív és negatív értelemben jelentős hatással lenni. A háromszög látszólag egyszerű, objektív pólusa a tananyag, mely a tanulónak elsajátítandó, a pedagógusnak „közvetítendő” oktatási tartalmat jelent. E tartalom megjelenési formája klasszikus

értelemben véve a tankönyv, mely a tanulók számára kifejlesztett olyan eszköz, melynek nyelvezete, terjedelme, fizikai kialakítása a didaktika klasszikus elveinek megfelel.

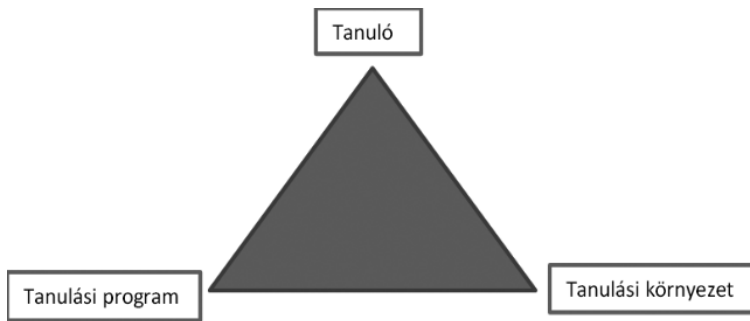


Forrás: Saját ábra

4. ábra: A didaktikai háromszög jelenkori értelmezéséhez

A „didaktikai háromszög” hasznos segítség a tanítási-tanulási folyamat hagyományos értelmezésének szemléltetésére. A tanítás a tanár aktív pozícióját feltételezi, például az oktatási tartalomhoz kapcsolódó magyarázat, levezetés, szemléltetés a hagyományos tanári tevékenységekhez kapcsolódnak, mintegy instruálják a tanulást. A hagyományos tantermi, osztálykeretekben megvalósuló tanulás esetében lényeges a rendszerközvetítő tanulási környezet, gondoljunk az iskolai tanulásban az osztálytermek, laboratóriumok speciális jellegére. A tanulók számára ebben a környezetben a tanulás egy észlelési folyamat, melyben ideális esetben létrejön az aktív tanulás. A tanári hivatás egyik legnagyobb szakmai kihívása az a hatékony tanítás-módszertani felkészülés, mely az elméleti felkészültségen túl gyakorlati tapasztalatot igényel, és arra irányul, hogy pozitív tanítás valósuljon meg.

Az ezredforduló időszakában „új tanulás” kifejezéssel (Komenczi, 1997) a tanulási környezet szerepének egyre jelentősebb hatására hívták fel a figyelmet. E koncepció szerint a tanári instrukció és a tanulási környezet arra szolgál, hogy a tanuló tudását önállóan legyen képes formálni. Ezt az összefüggést szemlélteti az 5. ábra.



Forrás: Komenczi, 1997²

5. ábra: „Új tanulás” koncepcionális elemei

A konstruktivista nevelésfilozófia hatására formálódott az „új tanulás” koncepciója a 20. század végén. Ez az infokommunikációs fejlődés felívelő szakaszában, a távoktatás térnyerésének időszakában alakult ki, felismerve, hogy a tanulásról alkotott tudományos kép térben és időben is átalakult, kitágult és ezzel jóval komplexebbé vált. Azt is jelezte, hogy a 19. században kiteljesedett az oktatási rendszerek történelmi modernizációja. A tankötelezettség a fejlett országokban a 16-18 éves korig kiterjedt, s bár differenciált módon az alapoktatás és a középfokú oktatás általánossá vált, valamint a szakképzés iskolarendszerhez való szintén számos megoldást alkalmazó kapcsolódása következtében a népesség egyre nagyobb hányada iskolába járt. Az oktatás elméletének megújulása egyfelől a tanulásba belépő népesség differenciálódásával kapcsolatban új kérdésként vetette fel a *kit tanítunk?* kérdését. Ahogy a társadalmi szerkezet is egyre összetettebb lett, úgy az iskolába járók szociális helyzete, s ezzel összefüggésben a tanulási motivációja is egyre komplexebbé vált. Míg a magasabb presztízsértékű oktatási intézményekbe történő továbbtanulás versenyhelyzetet teremtett, ennek ellenpólusaként a tankötelezettségnek csupán éppen eleget tévők, az alacsony motivációval rendelkezők, s a hátránnyal rendelkezők esetében az iskolai teljesítmények alakulására egyre inkább hatással voltak és vannak a „hozott hátrányok”, s ezek korszerű módszerekkel történő kezelése. Ma már az oktatásszociológia, s általánosabban a szociológiai szemlélet hatására a tanulók megismerése, az iskolai teljesítményüket befolyásoló hátrányok ismerete és felismerése hatással van a pedagógus tananyagválasztó és közvetítő szerepére, valamint módszertani kultúrájára. S ezzel a következő kérdéshez értünk: *Ki tanít?* A pedagógus hivatás történelmi fejlődése éppen az oktatáselmélet diszciplína formálódásában érzékelhető szemléletesen.

² Az ábra részlete utalás Mandl, Reinmann-Rothmeier (1995). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Ludwig Maximilians-Universität München. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl, Forschungsbericht (1995. 60. sz., 28. old.) közleményére.

A nevelés és tanítás iránti elkötelezettség lényeges, de nem elégséges feltétele a pedagógussá válás folyamatában. Szükséges ugyanakkor a tanári professzió speciális ismereteinek elsajátítása, mely folyamat elméleti háttérét több diszciplína, így az oktatásméлет tételeinek elsajátítása támogatja. Vagyis a didaktika közepkorban megfogalmazott, s ma is aktualitással bíró alapkérdései: *Mit tanítsunk, s hogyan tanítsunk?* a korszerű oktatásméлет által a 20-21. században kiegészültek a *Kit tanítsunk, s ki tanítson?* mély összefüggéseket felvető kérdéseivel.

1.3. Új kérdések az oktatásméleletben

Természetesen lehet még további kérdéseket is felvetni, például a hol tanítsunk, milyen eszközökkel tanítsunk? E kérdésekkel a stúdió keretei között foglalkozunk, s a téma aktualitását mind a tanárképzés műegyetemi sajátosságai, mind pedig az elmúlt években átélt, s napjainkban is érzékelhető pandémia indokoltta is teszi. A világvárvány okán az elmúlt két évben az online tanítás-tanulás a hiperhype ismert tendenciáit is meghaladva megkerülhetetlenül a hagyományos tantermi oktatás alternatívájává vált a távolléti oktatás kényszerű és gyors bevezetése során. Ez az alternatíva már jóideje ismert volt, azonban az új tömeges távolléti oktatás a problémát értelemeszerűen előtérbe állította. Bár a *Hybrid Pedagogy*³ az elmúlt évtizedben kifejezetten az amerikai pedagógiai gondolkodás egyik karakterisztikus, a digitális pedagógiával komplexen foglalkozó kritikai irányzatává vált. *Critical Digital Pedagogy* címmel 2020-ban megjelent tanulmánykötetükre azért kell külön is hivatkozni, mert a COVID-járvány idején különösen népszerűvé vált. A már közel egy évtizede új fogalomként egy online portál által bevezetett Hybrid Pedagógia olyan kritikus, a digitális pedagógia jelenségének felszínes kezelésével kapcsolatos fenntartásokat markánsan megfogalmazó nézeteket, tapasztalati ismereteket foglal keretbe, mely megközelítés különösen a neveléstudomány kvantitatív elemzésével foglalkozók számára jelenthet referenciát.

Napjainkban a jelenléti és távolléti oktatás online támogatással megvalósuló formáit is „hibrid” kifejezéssel illetjük. A szó az új és a hagyományos együttesére utal, feltételezhetően a technológiai fejlődés legújabb gépjárműtechnikai megoldására utaló kifejezéssel.

³ Jesse Stommel talán az egyik legismertebb, a közösségi médiában aktívan kommunikáló oktató-kutató-fejlesztő amerikai pedagógus, aki Paulo Freire kritikai pedagógia-elméletére alapozva, azt a XXI. század elejének kihívásait érzékelve egy évtizede hozta létre a Hybrid Pedagogy elektronikus portált, valamint a Digitális Pedagógia Laboratóriumot (Digital Pedagogy Lab) az University of Colorado keretében. Kutató és oktatói tevékenysége a felsőoktatás pedagógiájára a digitális pedagógia kritikájára fókuszál. bővebben: <https://hybridpedagogy.org> (letöltve: 2022. augusztus 15.)

Közel másfél évszázadon át avantgardnak tűnt a *Mi lesz veled iskola?* kérdése. Bár mintegy fél évszázada már markánsan megfogalmazódott, hogy az intézményes oktatással szemben radikálisan érdekeiket érvényesítő társadalmi csoportok az „iskolátlanítás” lehetőségének felvetésével (Illich, 1971) a hagyományosan zárt, erősen centralizált és tradicionális intézményi oktatás alternatíváját keresik. Az elmúlt két évben az online térbe kényszerített alapiskoláztatás dilemmája érzékelhetően össztársadalmivá vált. Bár ebben a történetben a hibrid megoldások csupán epizódnak tűnnek, s jelenleg inkább az ellenérveket megfogalmazók számára adnak referenciát, az kétségtelen, hogy egyre erősebben érvényesül az a hallgatólagos konszenzus, hogy a hagyományos zárt, osztálytermekben megvalósuló oktatás tradicionális formában hosszabb távon nem lesz fenntartható. A jelenkori történések ugyanakkor szemléltetik azt is, hogy a tanulás alapvetően olyan társas tevékenység, melyben a közösségi lét alapvetően igényelt létforma. S bár éppen a tanulók részéről fogalmazódik meg az iskolai közösségekben való mielőbbi visszatérés igénye, erre a járvány sajátos működési módja, a hullámok jellegének változása érzékelhető hatással van. Így az oktatáselmélet keretében stratégiai szempontból felvethetők a *Mi lesz veled iskola?* mellett a *Miként kezeljük a bizonytalanságot?* sokunkat foglalkoztató érzékeny kérdése is.

Ahogy a modern oktatási rendszerben egyre inkább differenciálódott az intézményi szerkezet és újabb funkciók jelentek meg, úgy vált diszciplináris sajátossággá az, hogy milyen képzés keretében valósul meg az oktatás. Történetileg a szakképzés viszonylag korán megjelent a kézműves képzésekhez kapcsolódott, azonban a 18-19. században ezek a törekvések elsősorban a gazdaság és az ipar korszerűsítésével összhangban az oktatási, elsősorban közoktatási rendszertől szervezetenként is elkülönültek. A 20. század első felében hatalmas méretűvé formálódott a szakképzési rendszer, melynek speciális oktatás elméleti vonatkozásait, különösen a szakmai tanárképzés keretei között feltétlenül részletesen is át kell tekinteni. A kvalifikációs rendszerek történeti fejlődése ezért is lényeges oktatáselméleti összefüggésekre hívja fel a figyelmet. Ezért is a hagyományos oktatáselméleti-módszertani megközelítések mellett lényeges a szakképzési gyakorlattal kitüntetett módon foglalkozni. A változási folyamat lényegét érzékelteti a köznyelvben is sokszor elhangzó duális szakképzés kifejezés, mely a képzéssel kapcsolatos igényeket, a képzési folyamatok és színterek különbözőségeit, valamint a tanítási-tanulási folyamatban a gyakorlati sajátosságokat minden más képzési formától eltérő módon fogalmazza meg. Kezdetekben a szakmák fejlődésére az volt a jellemző, hogy az elméleti oktatás (pl. mérnöktanárok képzése) tartalmi és módszertani szempontból is differenciálódott. A szakmák átalakulása, különösen az új technológiák térhódítása ugyanakkor a hagyományos kézműves szakmák mellett egyre nagyobb arányban hozott létre olyan kvalifikációkat, melyek az informatikához, robotikához, hálózati

megoldásokhoz kapcsolódva magas intellektuális gyakorlati tevékenységet feltételeznek a szakmák gyakorlása során.

Végül az oktatáselméleti diszciplináris sajátosságok sorában feltétlenül kell foglalkoznunk azzal, hogy Magyarországon a szakmai tanárképzés legrégebbi és legjelentősebb egyetemi szintű képzése a Műegyetemhez kötődik. Az 1870-es évek elején Eötvös József kultuszminiszter kezdeményezésére kapta meg a Műegyetem az egyetemi rangot és az 1848-ban már követelt hivatalos elnevezést, mellyel egyidőben a szakmai tanárképzés intézményesülése is a felsőoktatási intézmény keretében valósult meg. Immár több mint 150 éve zajlik egyetemünk keretei között mérnöktanári, közgazdász-tanárok és szakoktatók képzése különböző szakirányokon. A szakmai tanárok képzése az elmúlt másfél évszázad alatt számos karon és intézeti, tanszéki keretek között valósult meg, folytonossága megkérdőjelezhetetlen. Jelenleg a BME Gazdaság-és Társadalomtudományi Karának keretén belül az 1961-ben létrehozott Műszaki Pedagógiai Tanszék a képzés gazdája, közel négy és fél évtized elteltével indult újra 2022 őszén a párhuzamos nappali tagozatos szakmai tanárképzés.

A tanszék történelmi fő profilja a szakmai tanárképzés, mely az elmúlt évtizedekben alapvetően 2-3-4 szemeszteres levelező képzés keretei között valósult meg. Utalni kell ugyanakkor arra is, hogy 1993-at követően a tanszék keretei között épült ki a legnagyobb közoktatás vezetői továbbképzési rendszer, a négyszemeszteres szakirányú továbbképzés, melynek elvégzése feltétele az intézményvezetői megbízásnak.

Irodalomjegyzék

Benedek, A. (szerk.) (2013). Digitális pedagógia 2.0. Typotex Kiadó, Budapest.

Benedek, A. (2020). Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio: Munka és nevelés*, 7(3), p185-192.

Falus, I. (szerk.) (2003). Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Komenczi, B. (1997). *Orbis sensualium pictus*. Multimédia az iskolában. *Iskolakultúra*, 7(1), pM1-M16.

Tóth, P. & Horváth, K (2021). *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Selye János Egyetem, Komárom.

Hasznos wikik:

Comenius – Wikipédia ([wikipedia.org](https://hu.wikipedia.org))

Didaktika – Wikipédia ([wikipedia.org](https://hu.wikipedia.org))

Élethosszig tartó tanulás – Wikipédia ([wikipedia.org](https://hu.wikipedia.org))

2. A NEVELÉS ÉS A PEDAGÓGUS MINT NEVELŐ

A legtöbb embernek határozott elképzelése van arról, mi a nevelés, hogyan kell(ene) nevelni. Ezek az elképzelések nagyrészt saját pozitív és negatív iskolai, családi tapasztalataikon alapulnak. Nemcsak a család, az iskola vagy a szakképzés végez tudatos, célzott nevelést, hanem a felnőttekben is tudatosulnia kellene, hogy életünk végéig neveljük egymást: a vezető a beosztottat, az ügynök az ügyfelet, a házastársak és a munkahelyi kollégák egymást, a gyermekek a szüleiket, a vloggerek a követőiket és így tovább. A pedagógia szakterülete, illetve a neveléstudomány évszázadok óta gyűjti, rendszerezi, továbbfejleszti és dokumentálja a nevelésről felhalmozódott ismereteket. Ezek többek között szakkönyvekben, tankönyvekben és más tudományos-szakmai információforrásokban férhetők hozzá. A kötet e fejezete is egy ilyen forrásként kíván szolgálni. A szakmai tanárok számára releváns, szakirodalmi forrásokon alapuló, bevezető ismeretek szintézisére törekedett többek között a nevelés mibenlétéről, tipikus nevelési felfogásokról és módszerekről a teljesség igénye nélkül, valamint görcső alá veszi a pedagógust, mint nevelőt.

2.1. Pedagógia és nevelés, nevelési felfogások

A *pedagógia* magában foglalja a nevelés elméletét és gyakorlatát. A pedagógia szó görög eredetű, és annak a rabszolgának az elnevezésére (*paidagógosz*) vezethető vissza, aki a gyermekeket az iskolába kísérte („gyermekvezető”) és aki a gyermek szellemi épüléséért, fejlődéséért (neveléséért) is felelős volt.

A *nevelésnek*, mint az ember céltudatos alakításának a törvényszerűségeit kutatja tudományos módszerekkel a tudományos pedagógia (neveléstudomány), illetve a szűkebb kategóriájú nevelélmélet. A tudományos pedagógia, mint önálló diszciplína létrejöttét 1779-re, az első egyetemi tanszék Halle városában történő megalapításának évére datálják (*Kron, 1997*), bár rendszerező, pedagógiai jellegű megállapítások az antik világ filozófusaitól és teológusaitól kezdődően a korábbi korokból is fennmaradtak (vö. *Fehér, 2009, Petrikás, 1997*).

A pedagógiai diszciplína, illetve a nevelés fogalmának differenciálódásával új, viszonylagosan önálló, speciális részterületek alakultak ki. Például a nevelésen belül az ismeretelsajátíttatásra fókuszáló „*oktatás*” és a kompetenciafejlesztésre koncentráló „*képzés*” fogalmak megkülönböztetésével (6. ábra) érthetjük meg az oktatásmélet (didaktika) és a szakképzés-pedagógia viszonylagos diszciplináris önállóságát. A differenciálódás következtében a mai *nevelélmélet* és *neveléstan*

elsősorban a nem oktatás- és képzés-jellegű nevelő tevékenységgel foglalkozik hangsúlyosan és részletekbe menően (mint például az osztályfőnöki munka vagy a tanulók jellemformálásának és fegyelmezésének kérdései). A neveléstant az különbözteti meg a nevelélmélettől, hogy nemcsak a nevelés elméletét, hanem a gyakorlatát is tanulmányozza.



Forrás: Magyar, 2001 nyomán

6. ábra: A nevelés, oktatás, képzés és szakképzés komplex viszonyrendszere

A differenciálódási folyamat további területek önállósulásával és új fogalmak integrálódásával ma is tart. Például aktuálisan egy több éve zajló világjárvány tapasztalataival a hátunk mögött és a járvány alatti nevelés-oktatás sajátosságainak kutatási eredményeit ismerve, megalkothatnánk akár a „Pandémia pedagógia” fogalmát és újkeletű diszciplináris területét is. Tovább növeli a differenciálódási folyamat komplexitását, hogy a vizsgálódásba más, „szomszédos” vagy távolabbi szakterületek (például a pszichológia, filozófia, szociológia, informatika, szerkezet-integritás vagy akár az építészet) releváns ismeretanyagát is integrálhatjuk, mert az interdiszciplináris megközelítés a jelenségek szélesebb körű megértéséhez és a felmerülő problémák érvényesebb megoldásához vezethet.

Maga a nevelés fogalma, értelmezései és megvalósulásának jellegzetességei történetileg és társadalmilag is meghatározottak. Gondoljunk például a spártai államban vagy a XX. századi társadalmakban végzett nevelési tevékenységek sajátosságaira! Ezek eltéréseinek és hasonlóságainak vizsgálata többek között a nevelélmélet, a neveléstörténet vagy az összehasonlító pedagógia tárgya.

A történelmen végig vonuló és az elemeiben ma is párhuzamosan jelen lévő nevelési felfogásokat *Fűzi Beatrix* (2016) két szélsőséges – a nevelést „üdvözítőnek”

tartó és a nevelést „ártalmasnak” gondoló – szemléletmód közé tartja besorolhatónak, és a két véglet közötti arany középútát nevezi „természetes” nevelésnek.

Az „üdvözítő” nevelés koncepciói szerint a nevelés teszi alkalmassá a neveltet a legfőbb jó, az üdvösség megszerzésére, azaz Isten országának elérésére, ezért az ilyen nevelés feltétlenül szükséges, - szerintük akár erőszakkal is végrehajtható.

A nevelést „ártalmasnak” gondoló „nevelő” nem nevel, mert az „csak ártana”, hanem hagyja, hogy a nevelendő maga döntse el, mi jó neki, és engedi, hogy azt meg is tegye, azaz beavatkozás nélkül hagyja kibontakozni a nevelendő személyiségét. Kérdés, hogy vajon a nevelő engedje-e egy destruktív hajlamú személyiség destruktív magatartását is érvényre jutni.

Az egyik legnagyobb hatású és köztiszteletnek örvendő magyar neveléstudós, *Finácz Ernő* (1860-1935) tudományos alaposággal kidolgozott nevelési tanai szerint a nevelés célja „az egyént arra képesíteni, hogy a jót szabad akarattal megtegye mind az egyén, mind a társadalom tökéletesedése érdekében”, és „*A jó az, ami a tökéletes isteni akarathoz, mint értékmérőnek megfelel, vagyis ami az embert közelebb hozza ehhez a legtökéletesebb isteni akarathoz, ami tehát ... az embert azzá teszi, aminek a szó legnemesebb értelmében lennie kell*” (*Finácz*, 1937, 39, 40; *Németh*, 2014).

Finácz felfogása Fűzi koordináta-rendszerében első látásra az „üdvözítő” nevelés szemléletmódjához állna közel, azonban mivel a szabad akaratból, kényszerítés nélkül végzett cselekvést hangsúlyozza, korántsem nevezhető szélsőséges, „üdvözítő” nevelésnek, sőt a személyiség pozitív cél érdekében történő, szabad akaratú kibontakoztatásának koncepciójához közelít. *Finácz* szemléletmódjának elemei ma is élnek az egyházi iskolák nevelési elveiben.

A múlt század második felének népszerű rockegyüttese, a „Pink Floyd” „Fal” című lemezén (*The Wall, Another Brick in the Wall*, 1979) a nevelést „ártalmasnak” tartó (antipedagógiai) felfogásmódot képviseli, amely többek között *Ekkehard von Braumühl* és *Heinrich Kupffer* nevéhez fűződik. A ma is élő reformpedagógiai mozgalmak törekvéseiben, amelyek a nevelt önkibontakozásának segítségét hangsúlyozzák, jelenleg is megtaláljuk az alapvetően *Jean-Jacques Rousseau*-tól (1712-1778) származó elmélet és szemléletmód elemeit, de nem szélsőségesen. Rousseau legjelentősebb pedagógiai műve 1762-ben jelent meg „*Emil, avagy a nevelésről*” címmel (Magyarul olvasható: *Rousseau*, 1911).

A szélsőséges „üdvözítő” és „ártalmas” nevelés koncepciói közötti „arany középút” „természetes” nevelési szemlélet szerint:

„*A viselkedésünk természetes következményeként jelentkező reakciók nevelnek ben-*

nünket. Ezek között olyan reakciók is vannak, melyek tartalmazznak némi agressziót.” (Fűzi, 2016, 10. old.)

A szakirodalomban ezen kívül még sokféle nevelésértelmezést találunk (Bábosik, 2004; Zrinszky, 2002).

2.2. Nevelési célok és értékek

Az egyes szerzők különféleképpen definiálják a nevelést. Ezek az értelmezések általában a *célja(i) felől közelítik a nevelést*. Íme néhány példa:

- „A nevelés az a tevékenység, mellyel valaki(k) (alapesetben: a felnőttek) úgy kívánának hatni másokra, (alapesetben a felnővekvőkre), hogy azok optimálisan fejlődjenek, megerősödjenek abban, amit nevelőik kívánatosnak tartanak, és maradandóan változzanak meg mindabban, ami nevelőik szerint nem kívánatos.” (Zrinszky, 2002, 14. old.)
- „A nevelés lényege a nevelt személyiségét értékekkel felruházni, értékessé formálni, továbbá a benne rejlő értékeket kibontakoztatni.” (Fűzi, 2016, 12. old.)
- Fehér Katalin (2009) szerint a nevelés „olyan értékátadó, értékrendszert kialakító, fejlesztő folyamat, melynek célja, hogy az egyént életfeladatai megoldására képessé tegye”.
- Gombocz János (2007) értelmezésében a nevelés a személyiség változtatása, annak érdekében, hogy konstruktív öntevékenységben nyilvánuljon meg. Az öntevékenység saját akaratból fakadó viselkedés, saját akaratból végzett tevékenység, melyet belső motivációk ösztönöznek. (Ismerteti Fűzi, 2016, 13. old.)
- Bábosik István integratív nevelési koncepciója (2004) az érték közvetítésen és a személyiség kibontakoztatásán kívül a leglényegesebbnek a neveltnak a társadalom hasznos tagjává válását tartja, azaz hangsúlyozza a nevelésnek a szocializáció folyamatához való hozzájárulását.

Fehér Katalin (2009) a szocializációt társadalmi lénygé válásként különbözteti meg a neveléstől, mint társadalmi lénygé tételtől. Az iskolán kívül a szociális erők birtokosaiként (Fűzi, 2016) kell tekintenünk a családot, a sportmozgalmakat, az ifjúsági szervezeteket, az egyházakat, a médiát és a felnőtt társadalmat. Ebben a szociálpedagógiai megközelítésben a nevelés: kommunikáció, és a pedagógiának ez a része a kommunikációtudomány releváns ismereteit is felhasználja.

A *nevelés célja*, amelyet Fűzi a nevelt személy értékekkel való felruházásaként, az értékek elsajátításaként határozott meg, Bábosiknál egy általa alkotott speciális

fogalom, a konstruktív életvezetésre, mint legfőbb értékre való törekvés formájában jelenik meg. Vegyük észre, hogy ez a 2. definícióban szereplő nevelési célt, az életfeladatok megoldására való képessé tételt is magába foglalja!

A *konstruktív életvezetés*, mint legfőbb érték kialakítása a nevelés céljaként Bábosik Istvánnál konkrétabban az „*autonóm szabályozású, közösség- és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák*” kialakítását és megszilárdítását jelenti (Bábosik, Mezei, 1994, 43. old.), azaz a nevelt felelőssége önmagán kívül másokra is kiterjed.

A nevelt által vállalandó, elsajátítandó közösségi és egyéni értékek közül a *közöségi értékek* Bábosik és Fűzi elméletében a

- Szellemi, fizikai, közéleti munka
- Értékóvó magatartás, vagyis a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, óvása
- Segítőkészség, karitativitás
- Fegyelmezettség (az együttélés szabályainak ismerete, alkalmazása).

Egyéni értékek pedig az

- Intellektuális és művelődési tevékenység
- Esztétikai tevékenység (önmagunk és környezetünk karbantartása)
- Az egészséges életmód normáit követő magatartás.

A történelem folyamán a társadalmak a fenntartásukat szolgáló, leginkább életképes *embereszményt* tűzték ki a nevelés céljául. Társadalmi szinten ezt általában olyan dokumentumok szabályozzák, mint hazánkban a Nemzeti Alaptanterv (NAT), az iskolák szintjén pedig többek között a helyi tanterv, az iskola pedagógiai programja, (a szakképzésben szakmai programja, /képzési programja/, programtantervei) és házirendje.

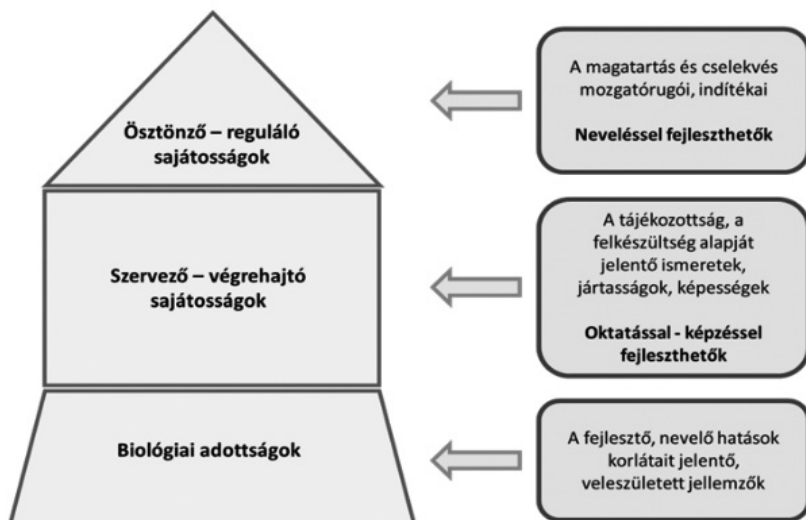
Összefoglalásképpen Fehér Katalin (2009) gondolatai alapján: A nevelési célban mindig megfogalmazódik egy értékrendszer, melyhez ember- és életeszmény kapcsolódik. *Értékrendszerek* például a hagyományos keresztény értékrend vagy a fogyasztói értékrend. Az *értékek* olyan alapelvek, amelyek kifejezik, hogy az adott társadalomban mit tartanak kívánatosnak és fontosnak, másszóval: vélekedés arról, hogy mi a jó, a rossz, a helyes vagy a helytelen. Az értékek szorosan összefüggenek a normákkal, amelyek a viselkedés szabályait foglalják magukba.

A nevelt személyiségének formálásáról, amely, mint láttuk a nevelés-definícióban, a nevelés lényegi folyamata, még nem esett szó részletesebben. A következő alfejezet ezt a folyamatot veszi górcső alá.

2.3. A neveléssel fejleszthető személyiségréteg

A *nevelés folyamatának* kiindulópontja az eddigiekből következően egy külsőleg motivált személy, a folyamat kívánatos végpontja pedig a belsőleg motivált, öntevékeny személy, aki a kívánt közösségi és egyéni értékeket belsővé tette (interiorizálta) és önszabályozó jellemként viselkedik.

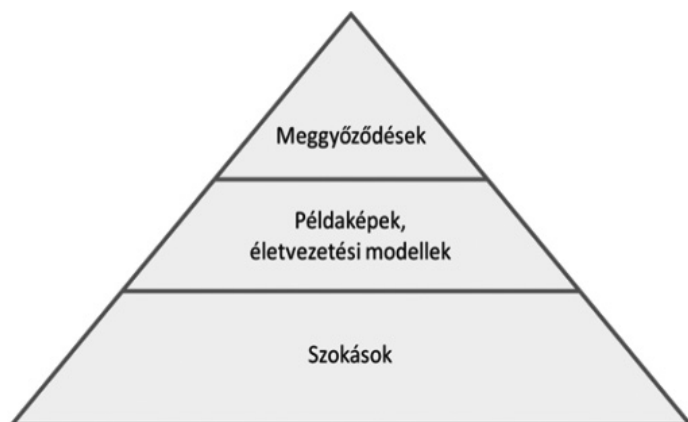
Bábosik (2004) „ház-modellje” (amelyet Fűzi Beatrix (2016) adaptált a szakmai tanár-képzés neveléstanába) szerint a nevelés folyamatában a nevelt személyiségének három rétege (az erkölcsi magatartást szabályozó feltételrendszer) érintett. Ezeket egy ház fő részeiként: alapként, tartófalakként és tetőszerkezetként képzelhetjük el (7. ábra). Az alap a személy veleszületett, biológiai adottságait jelképezi, amelyen (ugyanúgy, ahogy egy ház átalakításakor az alapozáson a legnehezebb változtatni,) a neveléssel nem tudunk sokat változtatni. A tartófalak szimbolizálják a személyiségnek az úgynevezett „szervező-végrehajtó” sajátosságait, ezek elemei az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek. Kognitív irányítás alatt állnak, ezért oktatással, képzéssel fejleszthetők. Ezzel szemben a tetőszerkezet, az „ösztönző-reguláló” sajátosság csoport elemei a magatartás és cselekvés mozgatórugói, indítékai, ezért ez a sajátosság csoport a nevelés legfőbb „terepe”. Ez a sajátosság csoport határozza meg, hogy ismereteinket, képességeinket milyen (például konstruktív vagy destruktív) célok elérésére használjuk.



Forrás: Fűzi, 2016 nyomán

7. ábra: A magatartást szabályozó tényezők és szerveződésük

A „háztető”, azaz az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport a meggyőzések, példaképekből, életvezetési modellekből és a szokásokból épül fel (8. ábra).



Forrás: Fűzi, 2016 nyomán

8. ábra: Az ösztönző-reguláló sajátosságok rendszere

A *szokások, rutinok* neveléssel történő kialakítása és formálása a kisgyermekkorai fejlődés szempontjából (kb. 10 éves korig) nagy jelentőségű, mert ezek automatikusan irányítják a tevékenységet, viselkedést, és biztonságérzetet adnak a gyermeknek. Beidegzéssel, gyakorlással sajátíttathatók el.

A *példaképek és életvezetési modellek* (például a választott szakmát űzők életmódja) is nagy hatással lehetnek a személyiség fejlődésére, mert viselkedési mintát nyújtanak. Ilyen modellek kialakíthatók vagy továbbfejleszthetők a modellértékű személlyel közösen végzett tevékenykedtetés folyamán.

A *meggyőződés* belsővé tett, tudatos norma.

Serdülőkorú gyerekeknél, felső tagozattól kezdve érdemes tudatosan törekedni a meggyőződés formálására neveléssel például érveléssel, tények és bizonyítékok megismertetésével vagy önálló kutatómunka végeztetésével.

A nevelés végpontjának, mint célnak az elérése a tervezéssel kezdődő út végig járása, melynek során a kívánt értékeket a nevelt apró lépésekben, fokozatosan építi be (interiorizálja) a személyiségébe. Ezt a folyamatot többféleképpen is lehet modellezni (Fűzi, 2016).

- A *szociális tanulás modellje* szerint kisgyermekeknél az értékek belsővé tétele a leggyakrabban azzal kezdődik, hogy a gyermek a jutalomért, dicséretért stb. követi egy tekintélyszemély szabályait, vagy mert szeretné elkerülni a büntetést.

tést. Ezt nevezzük behódolásnak. Ha következetes a nevelő direkt hatásszervezése, akkor ez a fajta, behaviorista nevelés helyénvaló a kisiskolás kor végéig. Bár a gyermek tudatosan azonosul a nevelő által képviselt értékekkel, mégis előfordul, hogy azokkal ellentétesen cselekszik. Ezért fokozatosan az indirekt hatásszervezésre ajánlatos áttérni, és sok beszélgetés, vita, kritikai elemzés szervezésével célszerű segíteni a neveltet, hogy értelmileg, érzelmileg is elfogadja, és ezen a legmagasabb szinten belsővé tegye a nevelés által kívánt értékeket.

- Egy másik modell – *Csikszentmihályi Mihály* (2001) *flow elméletére* alapozva – azt emeli ki, hogy ha egy érték elsajátításához pozitív érzelmek (pl. a flow vagy flowhoz közeli élmények) kötődnek, az megkönnyíti az érték belsővé tételét, ami elfogadó, oldott, a tanulásra történő zavartalan koncentrációt biztosító légkörben valósítható meg hatékonyan. Ez az élményalapú megközelítés körünk élménytársadalmában mind gyermekek, mind felnőttek esetében célra vezetőnek bizonyul (*Feketéné Szakos, 2014; Feketéné Szakos, 2022*).
- A harmadik, az előzőhöz hasonló modell – a nevelés katarzisz elmélete – *Gombocz János* (2007) szerint abból indul ki, hogy különösen az erkölcsi nevelés terén a racionális magyarázatok mellett vagy helyett egy katartikus élmény elsőprő érzelmi ereje mutathat rá annak fontosságára (*Ismerteti Fűzi, 2016 25*). Ilyenekre láthatunk kreatív példákat többek között a nagy sikerű „Holt költők társasága” című filmben.
- *A nevelés mint kölcsönös struktúraváltoztatás*. A főnti három, *Fűzi Beatrix* által válogatott modellhez negyedikként hozzátehetjük a konstruktivista ismeretelméletből (*Glaserfeld, 1995; Feketéné Szakos, 2002, Feketéné Szakos, 2014*) levezethető modellünket is. A témában *Nahalka István* (2013) is közzétett elméleti fejtegetéseket. Saját ismeretelméleti kutatásaink szerint az értékek személyiségbe történő beépülését, illetve az adott érték fogalmának a megalkotását egy szubjektív konstruáló folyamatként is értelmezhetjük, amelynek végeredménye nem biztos, hogy megegyezik a nevelő elképzelésével. A nevelt meglévő fogalomrendszeréhez, értékrendszeréhez való kapcsolódás sikerét sokféle tényező befolyásolja, többek között az, hogy a meglévő kognitív és emotív rendszer strukturálisan kompatibilis-e a beépítendő értékkel. A meglévő struktúrát az élettörténet (tapasztalatok), illetve a nevelt tanulástörténete (előzetes ismeretei) határozzák meg, és az érték beépítése egyéneknél eltérő, önszervező folyamat. Ezt a nevelő nem tudja elvégezni a nevelt helyett, legfeljebb kedvező feltételeket, környezetet teremthet hozzá, például a cél elérése érdekében megfelelő tevékenykedtetés megszervezésével. Egy angol közmondás szerint „A lovat elvezetheted a folyóhoz, de nem veheted rá, hogy igyék”. A nevelés perturbációt (zavart, meglepetést, aha-élményt, meghök-

kenést, katarzist /ld. az előző modellt/, elgondolkodást) válthat ki a nevelt személy kognitív és emotív struktúráiban, például előzetes ismereteiben, ami végső soron a meglévő fogalom- és értékrendszer kiszélesedéséhez, esetleg teljes struktúraváltáshoz, átrendeződéshez (új szemléletmód, értékrendszer kiépüléséhez) vezethet. Ez utóbbit nevezzük átkeretezésnek („reframing”). Lényeges szerep jut a nevelő és nevelt kapcsolatának, mert a nevelés folyamata kölcsönös struktúraváltoztatások sorozata a kommunikáció során, azaz a nevelt is visszahat a nevelőre.

2.4. A nevelés hatásrendszere és módszerei

Bábosik (2004) kétféle nevelési hatásrendszert különböztet meg:

- *Direkt hatásszervezés:* ha a nevelő közvetlenül irányít, kizárólag ő a nevelő hatás forrása. Kisgyermeknél alkalmazható hatásosan, akik a nevelőt még feltétlen tekintélyként fogadják el. Serdülőkortól kezdődően ellenállást válthat ki a növendékekben (bumeráng effektus). A pedagógusnak kisgyermeknél sem szabad visszaélnie a gyerekek tekintélytisztetével, hanem gondos önreflexióval ajánlatos ellenőriznie saját nevelési tevékenységét.
- *Indirekt hatásszervezésnél* nem a pedagógus, hanem a kortársak és/vagy a feladatok a nevelő hatások forrásai. A nevelési cél elérésének érdekében a nevelő vagy releváns feladatokat ad, vagy lehetővé teszi a nevelendő személy kortársakkal való közös tevékenykedését. A nevelő hatások így nem a tekintélytől való feltétlen elfogadással érvényesülhetnek, ami ellen a serdülők már lázadnak, hanem egyenrangú társakkal közösen szerzett tapasztalatokból, mérlegeléssel szűrhetők le. Kamaszkortól kifejezetten ajánlatos az alkalmazása.

A nevelés módszerei mind direkt, mind indirekt hatásrendszerhez hozzárendelhetők.

A fő módszereket a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoport részeihez kapcsolva mutatjuk be *Bábosik* (2004) és *Fűzi* (2016) felosztása alapján.

A szokások formálásának módszerei:

- Követelés
- Gyakoroltatás
- Segítségnyújtás
- Ellenőrzés (pl. az együttműködés ellenőrzése)
- Ösztönzés

1. A követelést magatartás- és tevékenységformákra vonatkozóan, elvárásként fogalmazza meg a nevelő. A követelményszintet a növendékek fokozatosan közelítik meg.

Mind a túlkövetelés, mind az alulkövetelés kerülendő.

A parancsnál, utasításnál, tiltásnál célravezetőbb a kérés és a tanácsolás.

Indirekt hatásszervezéssel a követelést a kortársak is megfogalmazhatják társuk felé például a fegyelemre vonatkozóan olyan helyzetekben, amikor kölcsönös függőségi-felelősségi viszonyrendszer áll fenn közöttük.

2. *Gyakorltatás*: lehetőséget teremt a kívánt magatartás vagy tevékenység ismétlésére. Indirekt hatásrendszerbe is ágyazható (pl. tanuló párok szervezése a szociális készségek fejlesztésére).

3. *Segítségnyújtás*: a nevelt elakadásokon való átjutásának támogatása a követelmények teljesítése során. Jó hatással van a tanár-diák viszonyra (pl. aktív hallgatás, visszatükrözés).

4. *Ellenőrzés*: a kívánt magatartás- és tevékenységformák elsajátítását mind a pedagógus, mind a kortársak ellenőrizhetik. Például az együttműködésről a tanár és a csoporttagok is adhatnak visszajelzést, segíthetik az önellenőrzés kialakítását (indirekt hatásszervezés).

5. *Ösztönzés*: eszközei a jutalmazás, dicséret (elismerés), büntetés, elmarasztalás. Elfogadó légkörben hiteles! A nevelt ismeretén alapuljon! Ne a személyre, hanem a tevékenységre irányuljon! A közömbösség nevelői hiba. Mint minden nevelési módszer, legyen egyénre szabott, a diák életkorához, fejlettségéhez stb. igazodó! Az erősségeket emelje ki, ne a képességekre, hanem az erőfeszítésre irányuljon! A tárgyi eszközökkel való jutalmazás, például sportversenyeken való részvételért értékes felszerelés, újabb versenyeken való részvétel költségeinek szponzorálása a teljesítmény mennyiségi mutatóit javítja elsősorban és nem a minőséget. A belső motivációt főként a szociális eszközökkel való jutalmazás erősíti.

A tanárjelöltek felkészültségéből nem hiányozhat a büntetés és jutalmazás ösztönző hatására vonatkozó, gyakorlatorientált kutatási eredmények alkalmazás-képes ismerete például annak tudatosításához, hogy mikor hatástalan a dicséret (ld. *Fűzi*, 2016, 32-36. old).

Példaképek, életvezetési modellek fejlesztésének módszerei:

a) *Direkt módszerek*

- *Elbeszélés*
- *Személyes példamutatás*

- *Műalkotások bemutatása*

b) Indirekt módszerek

- *Modell értékű személyek, csoportok bemutatása*
- *Együttműködés modell értékű személyekkel.* A tanár is lehet ilyen személy, a viszony mester-tanítvány viszonyra is alakulhat:

„A szakmai tantárgyakat oktató pedagógusok a szakmai hivatásszemélyiségükkel is mintát közvetítenek, mely akár a mester-tanítvány viszony kialakításának alapját is képezheti, valamint az adott szakmához tartozó életmódot vonzóvá teheti.” (Fúzi, 2016, 31. old.)

A meggyőződés-formálás módszerei:

A meggyőződés tudatosan irányítja az egyén cselekvését és viselkedését.

- *Felvilágosítás, előadás, magyarázat.* A tanár, az iskola által szervezett feladatok pl. közösségi szolgálat során szerzett saját tapasztalatok beépítése a meggyőződés alakulásába indirekt hatásrendszer alkalmazása.
- *Beszélgetés, vita*
- *A diákok önálló kutató, elemző munkája*

A nevelt sajátosságaihoz igazodó nevelési módszerek kiválasztása és céltudatos alkalmazása a nevelői kompetenciák részét képezi.

2.5. A pedagógus mint nevelő

A társadalmi közbeszéd gyakori témája a „jó tanár”, „rossz tanár” jellemzése, hiszen erre vonatkozóan mindenki rendelkezik releváns, laikus tapasztalatokkal. Arról kevesebb szó esik, hogy a nevelés hatékonysága nemcsak a pedagóguson, hanem minden érintett személyen, így a diákokon is múlik, sőt számos egyéb tényező is befolyásolja. Ez az alfejezet azt elemzi, hogy mitől hatékony egy nevelő.

Léteznek különféle tulajdonság- és kompetencialisták (1. táblázat), de ezek korántsem általános érvényű, minden hatékony pedagógusra ráillő listák. Ellenkezőleg, egymással ellentétes tulajdonságokkal is jellemezhető két, hatékonynak tartott pedagógus. Ami mégis közös bennük:

- Diákjaik elfogadják őket;
- Eredményesek;

- Jól érzik magukat hivatásuk gyakorlása közben (Fűzi, 2012);
- Karakterük egyéni, sokszor excentrikus;
- Karakterük vonzó és követendő növendékeik körében (Suplicz, 2012).

A hatékony pedagógus személyiségjegyei (Fehér, 2009):

- Azonosulási mintát nyújt (modell);
- Hitelesség;
- Tolerancia;
- Magas szintű pedagógiai, pszichológiai, módszertani műveltség;
- Kreatív személyiség;
- Megértő, ismeri a gyerekek gondolat- és érzélemvilágát;
- Gyermekszeretet;
- Humorérzék;
- Találékonyság;
- Tekintély.

Jó tanár	Rossz tanár
mindent megmagyaráz az órán	nem magyaráz
mindig segít	nem segít
irányítja és szervezi az órát	az óra széteső, szervezetlen
több módszert alkalmaz	módszerei egysíkúak
bizik tanítványaiban	félnek tőle segítséget kémi a tanulók,
igazságosan osztályoz	egyed tanulókkal kivételez
szereti a tanulókat	állandóan fegyelmez
egyformán bánik mindannyiukkal	türelmetlen
figyel az egyéni különbségekre	bizalmatlan
türelmes,	túl szigorú
aktivizál	
érdekesse teszi a tananyagot	

Forrás: Fehér, 2009

1. táblázat: „Jó tanár – rossz tanár” laikus lista

Az újabb komplex pedagógiai kutatások megállapították, hogy a korábbi vizsgálatok a hatékony pedagógus leírására a következő jellemzőket, szempontokat alkalmazták:

- tulajdonságaikat
- személyiségjellemzőiket

- készségeiket, képességeiket
- gondolkodási és döntési folyamataikat
- munkájuk önreflexiójának módját
- tudásukat
- kompetenciáik fejlettségét.

Füzi (2016) szerint a *pedagógusi minőséget* meghatározó elemek úgy tömörülnek három rétegbe, mint egy jéghegy rétegei (alulról fölfelé haladva):

1. *Érzelmi-kapcsolati minták* (nehezen tanulhatók, személyiségfüggők)

2. *A szerepmodell szintje* (a pedagógusi /és tanuló/ szerepről alkotott, részben tudatos, részben tudattalan elképzelések)

3. *A kognitív elemek szintje* (könnyen elsajátítható pedagógiai, pszichológiai, módszertani és szaktárgyi ismeretek).

A.) A legmélyebb szinten, az érzelmi-kapcsolati minták szintjén találhatóak a

- Morális elemek (az igazságosság, a konfliktusmegoldás jellemzői)
- Érzelmi elfogadás (kölsönös érzelmi elfogadás, pozitív kapcsolat: a kibontakozás kedvező légköre, a tanár–diák viszony úgynevezett „gyenge kapcsolat”)
- Szociális és kulturális dominancia: „*nem szakmai tudást jelent, hanem azon jóval túlmutató életfilozófia, használható és értékes gondolati keret, melyből a diákok meríteni tudnak. Ez az, amit a diákok a „tananyagon túl” tanulnak az adott pedagógustól.*” (Suplicz, 2012, idézi Füzi, 2016. 43. old.)
- Humor (a humor jó feszültségoldó és kifejeződik benne a jó tanár–diák viszony. A humor nem lehet a diák számára bántó.)

B.) „*A szerepmodell a pedagógus önmeghatározása, amelyben a nevelésről (és persze tanításról) szerzett tudása, a növendékekhez való érzelmi-kapcsolati viszonya, a tudatosan vállalt és tudattalanul követett mintái ötvöződnék. A szerepmodell köti, rendezi össze az érzelmi és a kognitív szint elemeit.*” (Füzi, 2016, 44. old.)

A pedagógus hiteles (kongruens), ha a kognitív és érzelmi szintek elemei egymással összhangban, ellentmondásmentesen jelennek meg a szerepmodelljében.

A szakmai tanárok nagy része nem szívesen vállalja fel a nevelő szerepet, azt szívesebben szűkítené le tantárgyának oktatói tevékenységére. Ennek lehetséges okait gyűjtötte össze Füzi Beatrix, rámutatva, hogy „*a növendék kompetenciáit és ezek részeként attitűdjeit, érzelmeit is formálnunk kell annak érdekében, hogy jó, felelős, igényes, alkotó szakemberré válhasson.*” (Füzi, 2016, 46. old.). Ugyanitt egy átgon-

dolt felsorolást olvashatunk arról, hogy miben nyújt mintát, (életvezetési) modellt neveltjeinek a pedagógus akkor is, ha ez nem tudatosan benne:

- „miként bánunk a bizonyos szempontból alárendelt helyzetben lévő, csekélyebb tudással, szocializáltsággal rendelkező személyekkel – ez esetben a diákokkal,
- miként viszonyulunk a velünk egyenrangú felekhez – szülőkhöz, kollégákhoz,
- hogyan értelmezzük feletteseinket magunkhoz képest,
- hogyan élünk hatalmunkkal, lehetőségeinkkel,
- miként kezeljük a konfliktusokat,
- hogyan bánunk a többségtől eltérő tanulókkal,
- hogyan viszonyulunk pedagógusi munkánkhoz és a tanított szaktárgyhoz,
- milyen mértékű igényességet várunk el magunktól,
- hogyan gondolkodunk egy felmerülő (akár szakmai, szaktárgyi) problémáról,
- hogyan működünk együtt másokkal vagy magányosan küzdünk-e,
- miként viszonyulunk tévedéseinkhez, hibáinkhoz.” (Fűzi, 2016, 47. old.)

A pedagógusi szerepmódel részese az a tanári-vezetési stílus is, amely tudatosan vagy tudattalanul alkalmazott mintaként hat a neveltekre (2. táblázatot).

	Autoriter	Engedékeny	Együttműködő
Döntéshozatali mechanizmus	Egyszemélyes döntés	Nincs döntés	Csoport döntés
Normák betartására ösztönző erő	Felelem a vezetőtől	Nincs szabálytartás, a tagok viselkedése kontrollálatlan	Közös szabályok
Teljesítmény	Nagy teljesítmény	Csekély teljesítmény	Nagy teljesítmény
Csoport teljesítmény jellemzői	Nincs kreativitás és van erőfeszítés	Nincs kreativitás és nincs erőfeszítés	Van kreativitás és van erőfeszítés
Vezető viszonya a csoporttagokhoz	Vezetői énvédelem és a konfliktus kerülése	Vezetői énvédelem és a konfliktus kerülése	Konfrontálódás, vita, a konfliktus vállalása
Csoportcélok	A vezető személye áll a központban	Jó közérzet központú	Feladat- és teljesítményközpontú

Forrás: Kurt Lewin nyomán Fűzi, 2016

2. táblázat: A tanári vezetési stílusok jellemzői

A nevelői szerepértelmezésbe beletartozik a pedagógus saját szerepének, mint a pedagógiai közösség tagjának a szerepfelfogása is. Ebbe a közösségbe az oktató kollégákon kívül más, a nevelésben érintett szakemberek is beletartoznak. Ezen kívül a pedagógiai közösségnek létezik a tanulókat is magába foglaló értelmezése is. Ebből következően többek között a tanulók személyiségének és közösségben

történő viselkedésének megismerésében, a megismerés módszereinek alkalmazásában is fontos szerep hárul a pedagógiai közösségre. Bár a pedagógusnak számtalan lehetősége van a tanulók minden helyzetben történő megismerésére, érdemes tudatában lennie a megismerést torzító hatásoknak és a torzítást mérséklő módszereknek is (Fűzi, 2016).

Az alfejezetben tárgyalt pedagógusi minőség rétegeinek, a rétegek elemeinek, a pedagógusi mintaadás szempontjainak és a tanári vezetési stílusok jellemzőinek ismerete, valamint az ezekre irányuló tudatos önreflexió és csoportreflexió a tanárképzés, illetve a tanári pálya gyakorlása során hozzájárulhat a *reflektív tanárrá válás* (Szivák, 2004) folyamatához.

A fejezet történeti kitekintésekkel tisztázta a pedagógia, nevelés, oktatás, képzés és szakképzés fogalmainak viszonyrendszerét, a nevelési felfogások egyfajta megközelítését, majd a nevelés definíciójából kiindulva a nevelés célrendszerét, a személyiségrétegekre való hatásának egy modelljét és az értékek belsővé tételének négyféle elméletét. Az úgynevezett „ház-modellhez” kapcsolódóan bemutatta és elemezte a nevelés hatásrendszerét és módszereit. Végül a pedagógus hatékonyságát, a pedagógusi minőség összetevőit jellemezte többféle megközelítésben azzal a céllal, hogy támpontokat adjon a tanárjelöltek és a gyakorló pedagógusok reflektív önalakításához.

Irodalomjegyzék

Bábosik, I. (2004). Nevelélmélet. Osiris Kiadó, Budapest.

Bábosik, I. & Mezei, Gy. (1994). Neveléstan, Telosz Kiadó, Budapest.

Bocsi, V. (2020). A családi idő a mérlegen. Kapocs, 2(Különszám), p30–42.

Csikszentmihályi, M. (2001). Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fehér, K. (2009). Bevezetés a pedagógiába. feherkatalin.hanoi.hu/upld/bevped.ppt

Feketéné Szakos, É. (2014). Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában. Eötvös József Könyvkiadó Budapest.

Feketéné Szakos, É. (2022). Az élményorientált, innovatív felnőttkori tanulás támogatása. Opus et Edicatio: Munka és Nevelés, 9(1), p40-47.

Fináczy, E. (1937). Elméleti pedagógia. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Fűzi, B. (2016). Neveléstan. Typotop Kft., Budapest.

Glaserfeld, E. v. (1995): Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning. The Palmer Press, London.

Gombocz, J. (2007): Pedagógia előadások a Testnevelési Egyetemen. In: Fűzi, B.: Nevelés-
tan, Typotop Kft. Budapest. p13.

Kron, F. W. (1997). Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest.

Magyar, E. (2001). Tanulás egész életen át? Szókratész Külgazdasági Akadémia, Budapest.

Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. Neveléstudomány, 1(4), p21-33.

Petrikás, Á. (1997). Pedagógia. In: Báthori, Z. & Falus, I. (Szerk.): Pedagógiai Lexikon. Kera-
ban Könyvkiadó, Budapest, p138-140.

Suplitz, S. (2012). Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. Doktori (PhD) értekezés,
Debreceni Egyetem, Debrecen.

Szivák, J. (2004). A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadó, Budapest.

Zrinszky, L. (2002). Nevelélmélet. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

3. A NEVELÉS SZÍNTEREI. SZAKMAI ÉS SZAKMÁN KÍVÜLI NEVELÉS

A *család* a nevelés elsődleges színtere, a gyermek életében a szocializációs erők legelső birtokosaként jelenik meg. A családban olyan spontán és tervezett nevelő hatások érik a gyermeket, amelyek meghatározzák a személyiségét és viselkedését. Az *iskolai nevelés* a családi nevelés eredményeire épít, azokat kísérli meg kiegészíteni, módosítani, esetleg pótolni. Ezért nélkülözhetetlen a pedagógusok számára, hogy a lehető legtöbbet tudjanak a családi nevelésről egyrészt a pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeretek szintjén, másrészt a professzionális pedagógusi munkájukhoz minél jobban ismerjék meg saját növendékeik családi hátterét.

3.1. Családi nevelés

A magánélet (és túlnyomórészt a szakmai élet) sikerességének (is) a boldog, kiegyensúlyozott család az alapja minden életkorban.

A *család* a legtermészetesebb együttélési forma, a legkedvezőbb testi, lelki és szellemi fejlődési feltételekkel (Bodonyi, Hegedűs, 2006). A hazai szakirodalom újabb publikációi a családra, mint erőforrásra és az értékteremtő nevelés színterére tekintenek (Engler, 2017, Pusztai, Engler, 2020).

„A család férfi és nő egyenrangú kapcsolatán alapuló, a meghittség, az elfogadás és a biztonság közegét nyújtó társadalmi alapegység (kellene legyen)” „Napjainkban a családok egyharmada csonka család, másik harmada ún. vizálykodó család és csak a harmadik harmad tekinthető szerkezetében és belső viszonyaiban is épnek” (Fűzi, 2016, 63-64. old.).

Ezzel együtt a család alapvető jelentőségű a társadalmi lénygé válásban, mert értékeket, kapcsolati és viselkedési szabályokat, normákat közvetít. Itt alakulnak ki az önérvényesítés, az önkontroll első mintázatai, a nemi és egyéb családi szerepek a szülői minták alapján, valamint az erkölcsi nevelés és a transzcendenshez való viszony is. Ha a családi minták hiányoznak, bizonytalanok, nem egyértelműek, az védtelenebbé teszi a gyermekeket más, kívülről (médiából, más felnőttektől stb.) érkező destruktív mintákkal szemben. A gyermekeknek a családi szocializáció során elért nyelvhasználati szintje (nyelvi kód) meghatározó az iskolai nevelés sikerében. Ha ez nem ér el egy minimális szintet, szükség van a felzárkóztatásra.

A családi nevelési stílusokat, amelyek a felnőttkori viselkedésre is kihatnak, *Kollár* és munkatársai három típusba sorolták:

- Tekintélyelvű
- Irányító-mérlegelő és
- Engedékeny vagy elhanyagoló.

A 3. táblázat összefoglalja ezeknek a szülői és a gyermeki viselkedésben megnyilvánuló jellemzőit, amelyek ismerete, tudatosítása és a gyakorlatban történő felismerése az egyes növendékek esetében fontos támpontokat ad az iskolai nevelés tervezéséhez.

Nevelési stílus	Szülői viselkedés	Gyermeki viselkedés
Tekintélyelvű	Tiszteletet, engedelmességet vár Sokat fenyt, büntet	Nem érdeklődik Nem kezdeményez Társas készségei gyengék Eligazítást vár
Irányító mérlegelő	Elmagyarázza a jutalmazás és büntetés okait Kikéri es figyelembe is veszi a gyermek véleményét, igényét Ösztönzi az önállóságot	Önálló, önkontrollt gyakorol Érti a társas szabályokat Érdeklődő, kezdeményező Felelősségérzete van
Engedékeny vagy elhanyagoló	Nincsenek korlátok és elvárások (mert „majd a saját kárán megtanulja” a gyerek vagy mert nem szeretne bajlódni a korlátozással)	Éretlen Önkontrollt nehezen gyakorol Kicsi a felelősségérzete

Forrás: Fűzi 2016, 67. old.

3. táblázat. A szülők nevelési stílusa és annak hatása

A családi nevelésben az irányító-mérlegelő stílus ajánlható, mert a gyermek véleményének kikérésével és annak figyelembevételével nagyobb önállóságra és a viselkedési szabályok jobb megértésére nevelhető a gyermek.

A család a történelem során nagy változásokon ment keresztül. Megváltoztak a munkamegosztási szokások, a család munkaterhei, csökkent a gyermekekkel töltött idő mennyisége, a családszerkezet is sok esetben megváltozott (pl. töredék, mozaik családok), ezért a fiatalok még a kamaszkorban is a szülői mintákat keresik. Éppen ezért lehet helye a kamaszoknál és a fiatal felnőtteknél a családi életre nevelésnek.

3.2. Iskolai nevelés

Az iskolában a nevelőknek az előzőkből következően annál könnyebb dolguk van bármilyen neveléssel, minél nagyobb harmóniában áll a diákok otthoni értékrendje és a szülei nevelési stílusa az iskola/tanár értékrendjével és nevelési stílusával.

Mivel a neveltek az iskolában is csoporthoz, közösséghez tartoznak, a nevelő professzionális, konstruktív támogatásához fontos tudatosítania a csoporthoz, közösséghez tartozás pszichológiai-neveléstani ismereteit. A nevelő ezáltal képessé válik professzionális válaszokat adni például az ilyen kérdésekre: Mit kezdünk a passzív, önállótlan, érdektelen, tájékozatlan, sokat beszélő, frusztrált, szorongó („Mit fogunk gondolni, ha ezt elmondom?”) résztvevőkkel?

Az ember *társas lény*. A csoporttagok a csoportban történő tevékenység közben tanulják meg elfogadni egymást, törődni egymással, alkalmazkodni egymáshoz, bízni egymásban. Az egyes individuumok egymásra hatását nevezzük csoportdinamikának.

Ahogy a nevelési hatásrendszerek jellemzőinél kifejtettük, a kamaszkortól kifejezetten ajánlatos a *kortársak, kortárscsoportok* bevonása a nevelési folyamatba, mert ekkorra a szülők és a tanárok befolyásoló hatása háttérbe szorul, és helyettük a kortársak válnak referenciaszemélyekké, referenciacsoportokká. Ezért a nevelőmunkában elengedhetetlen az egyes tanulók személyiségének minél alaposabb megismerése mellett a diákok társas viszonyainak a feltárása is. Ezekkel ismerkedhetünk meg részletesen a könyv Szocializációról és Csoportfolyamatokról szóló fejezeteiben. Lásd továbbá a pedagógus erre vonatkozó feladatait a jelen alfejezet végén!

A jó csoportban megtörténik az érzelmek felszabadítása, a jó csoport a játékra, vídamságra, akár a csoportos flow élmény átélésére is lehetőséget ad. Megóv a magánytól, és a csoport elismerése énerősítésként hat az egyénre. Megtapasztható az univerzalitás érzése („Nem vagyok egyedül a problémámmal, az érzésemmel.”)

A *csoport*, amely definíciója szerint közös célok, konkrét tevékenység, elvégzendő feladatok érdekében jött létre, közösséggé is alakulhat. A kezdetben formális kapcsolatokon kívül informális, például szimpátián alapuló kapcsolatok is kialakulhatnak a csoportban, és „az együtt töltött idő, a közös tevékenység során közös élmények, történetek, emlékek, egyéni jelentésű szavak, kódok keletkeznek. ... Az ilyen módon létrejött, hagyományokkal, szabályokkal, közös értékekkel jellemezhető csoportokat közösségnek nevezzük” (*Fűzi*, 2016.,70. old.).

Megkülönböztethetünk *elsődleges* (érzelmi alapú csoportkohézióval rendelkező,

tagjai számára támogatást, védelmet biztosító) csoportokat és *másodlagos csoportokat*, ahol nem szükségszerű az érzelmi bevonódás.

A kiscsoport maximum 20 főből áll, a nagycsoport 20-50 főből, 50 fő fölött pedig tömegről beszélünk.

A csoportszerepek berögzülhetnek egy csoportban, amelyen a nevelő tudatosan változtathat fejlesztő célú megbízatásokkal.

Minden csoportnak van egy története, de ezekben tipikus fejlődési szakaszok mutathatók ki:

- *Alakulás* (ismerkedés, amelyet a tanár is segíthet)
- *Viharzás* (küzdelem a pozíciókért, dominanciáért)
- *Normaképződés* (közös szabályok, értékek kialakulása)
- *Működés* (viszonylag kiegyensúlyozott fázis, a csoporttagok megelégedésére tevékenykedik a csoport)
- *Megszűnés* (formális felbomlás vagy informális utócsoporthként való tovább működés).

A közösség szempontjából romboló hatású *klikkek* (szimpátiaválasztáson alapuló, eltérő értékrendű csoportok) rögzülését akadályozhatja, ha átjárás, átfedés van a kapcsolatok között, vagy ha a tanár az egész közösséget megmozgató, közös feladatokat ad.

A felnőttekkel kialakított, *intergenerációs elsődleges csoportokban* a szocializáció során a gyerekekről a felnőtt által kialakított vélemény akár egész életre nyomot hagyó, önbeteljesítő jóslatként (Pygmalion effektus) beépülhet a gyermek énképebe. Ilyenek jelenlétével számolniuk kell a pedagógusoknak.

A *kortárs csoportokban* a tagok maguk, saját szociális kompetenciájukkal küzdenek meg a „vihartzás” időszakában a jobb pozíciókért. Ezért a kortárs csoport jó terep az önérvényesítés megtanulására is. A pedagógusnak érdemes figyelnie az így kialakult szerepeket, mert ezekre saját nevelő munkájában is támaszkodhat (Például ki az, akire a többiek hallgatnak?).

Kiváló gyűjteményt találunk *Fűzi Beatrixnál* azokból a lehetséges tanári feladatokból, amelyek realizálása az indirekt nevelési hatásrendszer működtetésén keresztül hozzájárulhat egyrészt az egyének céltudatos fejlesztéséhez, másrészt ahhoz, hogy a közösség is elfogadóvá, támogatóvá, védelmezővé váljék az egyén számára:

- A pedagógus újra meg újra lehetőséget teremt az egyéni érdeklődés, teljesítmény, fejlődés bemutatására.

- Egyénre szabott közösségi feladatokkal bízta meg a tagokat.
- Szociometriai-, értékpreferencia-vizsgálatokat figyelembe véve szervezi a kisebb csoportokat, párokat.
- Változtatja a csoportok, párok összetételét, szerepeit.
- Csoportmunkák közben megfigyeli a tanulók csoportban betöltött szerepét, a közös munkához való hozzájárulásukat, valamint visszajelez a tanulóknak és csoportoknak, hogy mitől működtek jól vagy rosszul.
- Rendszeres személyes beszélgetések, feladatok segítségével vonja be pl. a hangadókat, perifériára szorultakat.
- A klikkek kialakulását az egész osztályt megmozgató feladatokkal előzi meg.
- Az osztályt érintő konfliktusok, traumák kibeszélésére, feloldására (pl. szerepjáttékkal) ad lehetőséget.
- Lehetőséget teremt tanórán kívüli közös tevékenységekre, programokra, élményekre.
- Segít kialakítani a csoportdöntések meghozatalára vonatkozó szabályokat (Fúzi, 2016. 77. old.).

3.3. A családi és az iskolai nevelés kapcsolata

Az iskola, a pedagógus csak a családdal együttműködve képes eredményes nevelő tevékenységet folytatni. Az önkontroll elsajátíttatásához szükség van bizonyos elvárások, szabályok és határok megfogalmazására. Fontos ehhez, hogy a pedagógus tisztában legyen vele, milyen sokféle családi mintát hoz magával a fiatal (például megküzdési, érzelemkezelési mintákat, az iskolával, tanárokkal kapcsolatos vélekedéseket stb.).

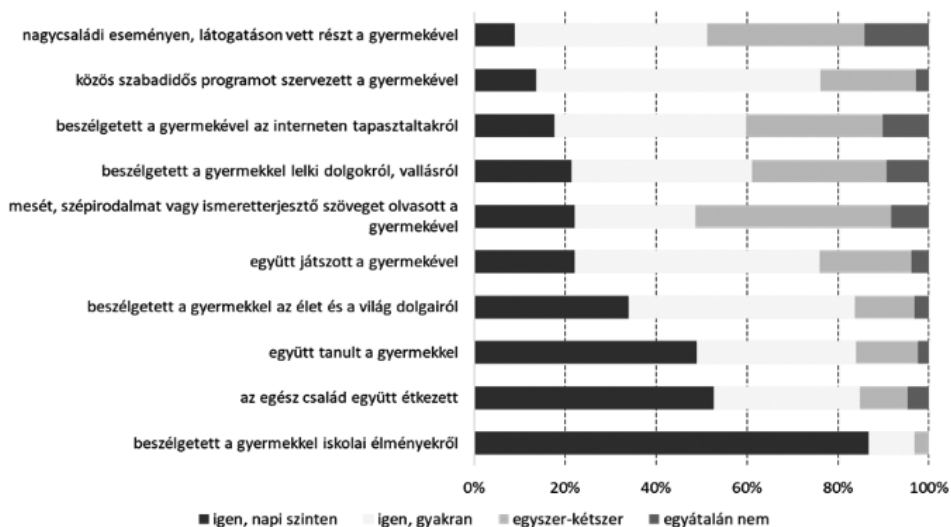
A gyerekekről a család rendelkezik a legtöbb személyes információval, közösségi viselkedéséről pedig az iskola. Mivel mindkét fél célja az optimális, támogató fejlesztés, szükségük van egymás információira.

A család spontán és tudatos nevelési célok és módszerek alkalmazásával nevel, míg az iskola tudatos és professzionális eszközökkel ismeri meg a tanulót és szervezi a nevelő hatásokat.

Ezen a ponton rá kell mutatnunk a Covid 19 világjárvány által teremtett sajátos helyzetre, amikor a családi otthonokban végzett digitális tanulási időszakokban a család kénytelen volt az iskolától átvenni több, a pedagógust és közösséget „pótló”

feladatot. Ez történt például a szokatlan módon megrendezésre kerülő érettségire való készülés frusztrációjának kezelésében.

A Covid járvány első hulláma miatti karanténban a család jelentette szinte az egyetlen valóságos közösségi teret a tanulók számára. A családtagok segítése a tanulásban leginkább kényszerként jelentkezett, de így is óriási jelentősége volt, mivel az akkor és jelenleg is az iskolapadokban ülő Z generáció még akkor is, ha „net-generációnak” nevezik, a virtuális térrel szemben a személyes kommunikációt részesíti előnyben. Egy közvetlenül a járvány kitörése előtti kutatás (Bocsi, 2020) eredményei arról számolnak be, hogy a szülők megítélése szerint a közös családi időtöltés (beszélgetés iskolai élményekről, közös tanulás, közös étkezés és beszélgetés az élet és a világ dolgairól) kifejezetten gyakori a magyar családok életében (9. ábra).



Forrás: Bocsi, 2020, 38. old.

9. ábra: Közös szülő-gyermek tevékenységek gyakorisága (% , N=1078, hazai kutatás, 2020)

Az iskola felől a családdal való kapcsolattartásra számos hagyományos és újszerű lehetőség kínálkozik (vö. Fűzi, 2016, 80-81. old.). Az iskola és a család értékrendjének harmonizálása jelentősen hozzájárul a diákok sikeres szocializációs folyamatához. Ha viszont a tanár elakadást, problémát észlel a folyamatban, fontos, hogy erről először ne más érintettet, hanem magát a tanulót kérdezze meg.

A nevelés szempontjából is sikeres kezdeményezés lehet az iskola részéről, ha a tanár olyan szakmai feladatot ad a tanulóknak, amelynek megoldásába be szabad vonni a szülőket, családtagokat is. A föntebb említett, Bocsi Veronika által végzett kutatásban vizsgált, közös családi időtöltések része lehet a házi feladatról, a szak-

képzésben például egy nyitott tananyagkészítési feladatról (Open Content Development) folytatott családi beszélgetés is. Tegyük fel, hogy a diákoknak a közgazdasági szakképzésben az adózás témakörében kell egy tananyagrészt vizuális megjelenítését elkészíteniük. A téma a családtagok érdeklődésére is számot tarthat, ily módon a család számára is beszédtemát, kihívást jelentő, intelligens iskolai feladat közös megoldása a családi kommunikációhoz és a családi kapcsolatrendszer erősítéséhez is hozzájárulhat. Másrészt, egyfajta pozitív attitűd kialakulását segítheti elő a családban a tantárgy/tanár/iskola iránt.

Egy komplex szakmai feladatnak a család által is támogatott, közös megoldása lehetőséget ad olyan speciális, tanulási eredményként is értelmezhető nevelési értékek közvetítésére is, mint a saját alkotómunkáért vállalt felelősség és autonómia, valamint az önzetlen, másokért történő felelősségvállalás és mások segítése, akár saját szükségleteink háttérbe szorítása árán is. Mindez olyan értékek megtapasztalását is lehetővé teszi az egyes résztvevőknél, mint az öntisztelet vagy a hála (vö. *Feketéné Szakos, 2021*).

3.4. A nevelés szakórai és tanórán kívüli lehetőségei a különböző nevelési tartományokban

Az előző alfejezet utolsó példája már átvezet a szaktárgyi órákba ágyazott, a tanórán kívüli színtereken és az osztályfőnöki órákon végezhető nevelés professzionális tervezésének kérdéskörébe, illetve a nevelési tartományok fogalmához.

Bármilyen szinten történik is, a *nevelés tervezése*: a nevelő által optimálisnak vélt hatások tudatos kiválasztása és szervezése annak érdekében, hogy elősegítse az egyes neveltek, illetve csoportok fejlődését.

A pedagógus a *nevelési célok* kitűzésekor tudatában van annak, hogy egy iskolának a része, és munkájával az iskolai szintű (és a szakképzésben a szakképzési centrum szintű) nevelési célok megvalósításához is hozzájárul. A nevelési célok a Nemzeti Alaptanterv (NAT) alapján készített, a tantestület által elfogadott Pedagógiai programban, illetve a szakképzésben a szakképzés jogszabályi kereteit figyelembe vevő Szakmai programban vannak dokumentálva.

Az *alternatív (reformpedagógiai) iskolákban* olyan tanulási, nevelési környezet kialakítására törekszenek, amely a tanulók szükségleteinek megfelel, és a tervezésbe sokszor a tanulókat is bevonják. Ehhez részben hasonló az adaptív (alkalmazkodó) tervezési logika, amely a tanulók felmért adottságaiból, lehetőségeiből kiindulva határozza meg a nevelési célokat, és azokon a körülmények és feltételek változásaira reagálva, szükség szerint folyamatosan változtat (*Hunyady, Nádas, 2004*).

A tervezés lépései:

- A célok tervezése (a nevelés tervezett eredményei, amelyek irányt szabnak és ösztönöznek a nevelési folyamat során)
- A hatásrendszer tervezése
- Személyi, tárgyi és szervezeti feltételek tervezése
- Az eredményesség (neveltségi szint változása) mérése (a tudás mérésével el-
lentétben nehéz).

A célok kitűzése: a közvetítendő értékek meghatározása.

A hatásrendszer működtetését, azaz a közép- és rövidtávon elvégzendő teendők és feladatok megvalósulását nagyon sok tényező (pl. a növendék családja, kortársai, a média, maga a növendék „kiindulási” személyisége, a nevelő pedagógus személyisége, tevékenysége stb.) befolyásolja. A legmeghatározóbb szerepe a pedagógusnak van, ő viszont akkor tervez körültekintően, ha minél jobban megismeri a nevelendő tanulót. Így például személyes példaképeit, céljait, értékrendjét, önismeretét, önértékelését, családját, származási szubkultúráját, neveltségi szintjét, kortársaihoz, felnőttekhez, iskolához való viszonyát (pl. szociogram készítésével), értelmi képességeit, érzelmi intelligenciáját és érettségét. Ezek alapján ajánlatos a hosszútávú célokat rövid- és középtávú feladatokra lebontani (Fűzi, 2016).

3.4.1. Szakmai nevelés a szakórákon

A szakképzésben a Képzési és Kimeneti Követelmények, valamint a Programtantervek (<https://ikk.hu/p/ikk-ptt>) mátrixokba rendezve tartalmazzák azokat a követelményeket és az egyes tantárgyakon belül fejlesztendő kompetenciákat, amelyek *szakmai nevelési célként* is értelmezhetők, és elsajátíttatásuk direkt és indirekt hatásrendszerbe ágyazottan valósulhat meg.

A Léggépjármű-műszerész technikus programtanterv Gépészeti alapismeretek tantárgyában például a fejlesztendő kompetenciák között találjuk a következő elvárt attitűdöket és viselkedésmódokat: „Törekszik a pontos munkavégzésre, munkahelyi környezetének rendben tartására. Dokumentációk készítésekor törekszik a tiszta munkára. Az eszközök, berendezések használatakor szakszerűen és körültekintően jár el. Törekszik a munkavédelmi előírások maradéktalan betartására.” Ezeket a munkavégzéssel kapcsolatos értékeket az oktató közvetítheti direkt hatásrendszerbe ágyazott nevelési módszerekkel (pl. elvárások ismertetése, gyakorlás, ellenőrzés, ösztönzés stb.), de indirekt hatásrendszerbe ágyazottan is, ahol a hatás forrása nem a pedagógus, hanem a társak és/vagy a feladat. Például egy csoport-

munka keretében a diákok is emlékeztethetik egymást az elvárt attitűdökre és viselkedésmódokra, vagy egy-egy tanuló munkavégzése példaképpé is válhat a többiek számára és a példaadó még segítséget is nyújthat kevésbé pontos vagy tisztá munkavégzésű társainak (Modell értékű személlyel való együtt tevékenykedés). Mindezekon túl a csoportban végzett feladatmegoldás az együttműködést, a vitakultúrát és az önérvényesítést is fejlesztheti. A meggyőződés formálás egyik módszerét alkalmazva (önálló kutató, elemző munka) munkavédelmi szabályok megsértésének statisztikáit is elemeztethetjük a tanulókkal.

A példában idézett értékek (attitűdök) közvetítése hozzájárul a pályaszocializációhoz és a szakmai elköteleződésre való neveléshez.

A szakma- illetve hivatásválasztás segítése a pályaszocializáció első lépése, amely jó, ha a középiskolások számára minél több szakma megismerését, a szakmákkal kapcsolatos pozitív élmény átélését teszi lehetővé. A döntéshez a pályaismereten kívül önismeretre, saját lehetőségeink és adottságaink reális ismeretére is szükség van.

Rókusfalvy Pál szerint (1969) a pályaválasztási érettség a tanuló egész személyiségének olyan elért fejlettségi állapota, amely lehetővé teszi egyrészt az elhelyezkedési lehetőségeknek és a személyiségnek megfelelő pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét, és felébreszti a tanulóban a tartós törekvést a szakmai beilleszkedésre.

A pályaalkalmasság azt valószínűsíti, hogy az egyén várhatóan megfelel az adott pályára.

A *beválás* azt mutatja meg, hogy a pályaalkalmasság szerint valószínűsített megfelelés tényleges megfelelés-e. A beválás nemcsak a szakmai tudás, hanem beleértve többek között a motiváltság, az érdeklődés, a társas kapcsolatok kialakításának, fenntartásának és kezelésének a képessége is.

A pályaalkalmasság segítése, mint nevelési feladatnak a szakaszai:

- *Pályaorientációs szakasz* (a választás háttérének feltárása, az érdeklődés felkeltése)
- *Pályaszocializációs szakasz* (a pályához tartozó elvárások, szerepviselkedések megismerése, megértése és elfogadása: szimulációk, külső gyakorlatok, visszajelzések alapján)
- *Pályaidentifikációs szakasz* (az elvárásokkal, értékekkel való érzelmi azonosulás sikerélmények által; elköteleződés a pálya mellett). Ezt a belső elköteleződéssel jellemezhető, legmagasabb szintű karrierfokozatot *Merriam* és *Brockett*

elméletét (2007) is felhasználva, az amerikai *Alan Knox* (2010) a felnőttképzői pályánál „*transzcendentális*” fokozatnak nevezi.

3.4.2. Szakórán kívüli szakmai (és szakmán kívüli) nevelési lehetőségek

Mivel a szaktanár sem csak a szakmai tantárgyak óráin találkozik a diákokkal, számos egyéb lehetősége van mind a szakmai mind a szakmán kívüli nevelésre a tanórákhoz képest oldottabb, az ingerek befogadását jobban lehetővé tevő légkörben. A tanórán kívüli körülmények megfelelő alkalmat teremthetnek a tanulók megismerésére, viselkedésük megfigyelésére.

Az ilyen, tanórán kívüli közös tevékenység előkészítéséhez tartozhat:

- a diákok ellátása előzetes ismeretekkel
- a célok, megfigyelési szempontok megbeszélése
- a viselkedési szabályokban való megegyezés.

A tapasztalatok, élmények közös, reflektív feldolgozása a nevelési folyamatba illeszti a közös tevékenységet. A szakórai nevelést például jól kiegészítik az alábbi közös tevékenységek, amelyek „mellesleg” a közösség formálásában is jelentős szerepet töltenek be:

- Szakmai versenyeken való részvétel (akár szurkolóként is!)
- Kutató, tervező munkába való bevonás
- Szakkörök
- Gyár-, üzem-, műhelylátogatások
- Szakmai kiállítások
- Külső szakmai gyakorlatok
- Erőművek, alállomások meglátogatása
- Alapanyagok származási helyének felkeresése
- Házi feladatok készítése egyénileg vagy csoportosan (pl. projektfeladat).

Ezeket a szakmához kötődő nevelési lehetőségeken kívül egyéb, nem szakmához kapcsolódó értékek elsajátíttatását célozhatják a következő helyszíneken vagy programok keretében végzett, közös tevékenységek:

Ability park, Csodák Palotája, kirándulás, kalandtúra, múzeum, színház, mozi, drámapedagógiai foglalkozás, koszorúzás, könyvtárlátogatás, fogászat, önkéntes

munka, buli, állatkert, tömegközlekedés, utazás vonaton-buszon (dalolás, társasjátékok), táborozás, sportolás, számháború, kórház, börtön, javítóintézet, vagy detoxikáló látogatás (*Fűzi*, 2016, 96. old.).

Az itt szerzett élmények feldolgozása az osztályfőnöki órán történhet, amelynek tervezése speciális kompetenciákat igényel a szakmai tanártól.

3.4.3. Az osztályfőnöki órák tervezése

Fűzi Beatrix a következő *osztályfőnöki feladatköröket* különbözteti meg, amelyek a szaktanári feladatkört kiegészítik:

- Adminisztráció
- Nevelés (tervezés, a tanulók és a közösség megismerése, fejlesztés)
- Kapcsolattartás és együttműködés (az osztályát, illetve az egyes tanulókat érintő területeken, szülőkkel, szervezetekkel, szakemberekkel stb.)
- Közreműködés tanórai és iskolán kívüli programok szervezésében.
- Az osztályfőnök is a közösség tagja, de speciális feladatokkal és jogkörökkel.

A szakképzésben az osztályfőnök nevelési feladataihoz iránymutató az iskola szakképzési programja, abban pedig a nevelési program és a képzési program. Az időrendi ütemezést egy másik iskolai dokumentum, az éves munkaterv tartalmazza (ld. pl. <https://www.perczelmor.hu/szakmai-dokumentumok/szakmai-program>)

Az osztályfőnöki órák fő funkciója a nevelési-személyiségfejlesztési, közösségfejlesztési feladatok realizálása, a nevelésben érintettek kölcsönös ismerkedésének, kapcsolatuk elmélyítésének elősegítése. Különösen fontos a csoport közösséggé formálása, mert a hátrányos helyzetű tanulók számára az osztályközösség megtartó erőt jelenthet.

A feldolgozandó tématerületek kiválasztásakor az iskolai nevelési programon kívül figyelembe kell venni a tanulók korát, érettségét, a témához való attitűdjét, az osztály érdeklődési körét és a téma aktualitását. Az alacsonyabb évfolyamokon az ismerkedés, közösségépítés, közös értékrend megtalálása, a végzéshez közelebbi évfolyamokon többek között a pályaválasztás, munkába állás, a párválasztás, a felnőtt élet egyéb kérdései kerülhetnek előtérbe. Mivel ezeknél a témáknál nélkülözhetetlen a tanulók érzelmi bevonódása, a kötetlenebb munkaformák, módszerek ajánlottak, mint például *Fűzi* (2016) válogatásában:

- beszélgetés, megbeszélés,
- önismereti, társismereti feladatok, játékok,

- szerepjáték, vita,
- film-, dokumentumelemzés,
- szimuláció,
- kooperatív technikák,
- meghívott előadó, felvilágosító programok,
- kreatív technikák – pl. plakát készítése.

Az oldottabb légkör megteremtéséhez:

- a terem elrendezése pl. körben,
- az udvaron tartott foglalkozás,
- ha a pedagógus közel megy a diákokhoz, pl. közjük ül.

Az osztályfőnöki órákra való felkészülés kihívást jelent a szaktanároknak a szakterületükön kívül eső témákból. Az eredményes óra kezdetén nélkülözhetetlen a cél kommunikálása a tanulók felé, vagy érzékenyebb téma esetén a diákokat kérhetjük majd, hogy fogalmazzák meg utólag az óra célját. A tanulók aktivizálásának részleteit is érdemes pontosan megtervezni előre, különösen, ha a pedagógus kezdő az osztályfőnöki szerepben.

Gyakorlati tanácsok: Mély témánál (például függőségek, sexualitás) az első kérdések inkább „jégtörő”, esetleg humoros jellegűek legyenek, ne személyesek, mert ellenkező esetben ellenállást válthatnak ki. Ezután fokozatosan következhetnek a komolyabb kérdések, de ne eldöntendő, hanem nyílt végű kérdések formájában. Pontosán és a tevékenység megkezdése előtt fogalmazzuk meg az elvégzendő feladatot, például egy videó megtekintése előtt előre adjunk megfigyelési szempontokat! Legyen világos az is, hogy mikor tekinthető késznek egy feladatmegoldás! Arra is legyen alternatív óravezetésünk (pl. frontális feldolgozás), ha a diákok nem mozgósíthatók a részvételre! Legyen lezárása az órának –, a legjobb, ha a tanulók mondják ki a bennük konklúzióként megfogalmazódott tanulságokat!

3.4.4. Nevelési tartományok

Az osztályfőnöki órákon többféle, történetileg kialakult, viszonylag önálló nevelési területet (tartományt) is érintünk. Magától értetődően ezek közül a szakképzésben a szakmai nevelés áll a középpontban (ld. e fejezet 3.4.1. és 3.4.2. pontjait). A szakképző intézmények szakképzési programjának első része a Nevelési program, amely a szakmai nevelésen kívül a szűkebb értelemben vett nevelés területeivel is foglalkozik. Ezek részben visszavezethetők a klasszikus nevelési tartományokra, mint az

„értelmi”, „erkölcsi”, „esztétikai” és „testi” nevelés (Zrinszky, 2002), és ahol lehet, ezeket a gyakorlatban is a szakmai nevelés kontextusában célszerű tervezni és megvalósítani.

Érdekes megfigyelni a *tartományok, mint viszonylagosan elkülönülő nevelési feladatkörök* időrendi és történelmi alakulását, a rendszerképző kísérleteket, valamint a szakmai nevelésnek a tartományokkal való összefüggéseit. Történelmi tárgyalásban a fejlesztendő célterületeket és tartalmakat különítették el először (pl. *világnézeti, erkölcsi, esztétikai* stb. nevelés) vagy a tartományok a személyiség egyes szféráit vették célba, amelyek egyben rendszerképző kategóriaként is szolgáltak: pl. *értelmi, érzelmi, akarat* nevelés (Zrinszky, 2002, Pukánszky & Németh, 1996). Ez utóbbi rendszerező elv ma is tartja magát többek között Nagy József (2000) alapvetően kognitív megközelítésű elméletében, amelyben a *személyiség összetevői* a személyes, a szociális, a kognitív és a speciális kompetencia motívum- és tudásrendszere. Az utóbbi összetevőket sorra véve, nagy leegyszerűsítéssel óvatos párhuzamokat vonhatunk az *önismeretre való neveléssel, a társas kultúra fejlesztésével/közösségi neveléssel* (ld. ezekről az előző fejezet 2. alfejezetét és a szocializációról, identitásalakulásról, csoportfolyamatokról szóló fejezeteket), az értelmi neveléssel és a *szakmára/hivatástudatra történő neveléssel* (ld. e kötetben az oktatásméleti és szakképzéspedagógiai fejezeteket is), mint mai fogalmakkal (tartományokkal). A tartományok túl azon, hogy változnak és differenciálódnak, korántsem különülnek el élesen egymástól, hanem számos ponton egymásba fonódnak. Ez az egymásba fonódás egyrészt az egyes tartományok „rokonságából”, átfedéseiből adódik, (mint amilyen pl. *a szakmai, a pályaaorientációs nevelés és a tehetség gondozás*, mint nevelési tevékenységek közötti rokonság), másrészt a látzólag távoli területekhez is történő kapcsolódásokból. Például az ókori Egyiptomban az írniokrára, mint eszményi „foglalkozásra” való „pályaaorientációs és pályaszocializációs” felkészítésben nem volt elválasztható egymástól a szakmára nevelés, az erkölcsi nevelés és az önismeretre nevelés, sőt, kihagyhatatlanok voltak belőle a világnézeti, az értelmi, érzelmi, esztétikai és testi nevelés elemei is. Elég, ha csak a korabeli Ülő írniok szobrát elemezzük. Az egységesítő rendezőelv minden esetben a teljes személyiség fejlesztése, azaz embernevelés (Ágoston, 1970) és értékrendszerrel jellemezhető életre (életvezetésre) (Bábosik, 2004) nevelés.

A testi neveléstől nyilvánvalóan elválaszthatatlan az *egészségnevelés* tartománya, amelynek jelentősége és aktualitása (nemcsak) a szakképzésben vitathatatlan, gondoljunk csak a napjainkat is jellemző globális válsághelyzetek, járvány, háború és energiaválság testi és lelki egészséget veszélyeztető következményeire. Az egészségnevelés diszciplínák harcának tárgyává is válhat a neveléstudomány és az orvostudomány között (Gombocz & Hamar, 2014, Tóth, Dravetzky, 2014). Hasonlóan nem meglepő módon, a legtöbb, viszonylagosan új nevelési tartomány is in-

terdiszciplináris megközelítést igényel, így például a *digitális, a médianevelés, a multikulturális, a környezeti és fenntarthatóságra nevelés, a gazdasági és pénzügyi nevelés*, amelyek a szakmai tanárképzés specializációs szakmódszertani tantárgyaiban és a szakképzés-pedagógiában jelennek meg (Tóth, 2021, Benedek, 2006).

A tartományok száma nem zárt, és mivel a neveléstudomány egyre újabb és újabb megoldandó kérdésekkel és feladatokkal szembesül, új tartományok feltűnése is várható. 2020-ban például egy világvjárvány iskolabezárásokkal járó, sokkoló hatásaival találkozunk, amely jelenség új fejezetet nyitott a nevelés történetében és elméletében is. A témakörben jelentős mennyiségű kutatási eredmény gyűlt össze, amelyek új nevelési tartomány kiépüléséhez vezethetnek, amelyet akár „pandémia-pedagógiának” is nevezhetnénk.

A nevelési tartományok között az egyik legfiatalabb a *családi életre nevelés* (Engler, 2020), amely szorosan összefügg az egészségneveléssel is. Tipikusan interdiszciplináris megközelítést és felkészültséget igényel a pedagógusoktól, amely a szakmai tanárképzésben leginkább a neveléstanhoz köthető. A szakképzésben nemcsak azért indokolt kiemelten foglalkozni a családi életre neveléssel, mert a Nemzeti Alaptanterv és a szakképző intézmények szakmai programjának nevelési programja ezt magában foglalja, hanem azért is, mert társadalmi jelentőségű (pl. demográfiai) kérdéseket is felvet. A pandémiás helyzet is megmutatta, hogy a nehéz helyzetbe kerülő egyének és családok elsősorban családtagjaikra számíthatnak (Kopp & Skrabsky, 1995), ezért is létfontosságú a stabil, összetartó családi háttér létrehozása, mint érték a fiatalok életterveiben, amely szakmai életútjukon is támogatást jelent. A középiskolás évek a szakképzésben azt az időszakot ölelik fel, amikor az iskola támogatásával a diákok jövőbeli családtervezési elképzelései tudatosan megalapozottá válhatnak még akkor is, ha származási családjukból negatív tapasztalatokat hoznak.

A családi életre nevelés annak tudatosítása, hogy a fiatal a szakmai életpályájának tervezése mellett célszerű, ha szakszerű ismeretek birtokában arról is előre gondolkodik, (amit majd partnerével is egyeztet), hogy mikor, miért, hogyan és milyen jövőbeli családot tervez a felnőtt életszakaszára. Az oktatási intézmények segítségével életünk során sok éven keresztül készülünk tudatosan a szakmánkra, de mennyi ideig tesszük ugyanezt tudatosan a családalapítás, mint cél eléréséhez?

A tudatos családtervezést felfoghatjuk a szakmai életút mellett a személyes márkaképzés (self-branding) részeként is. A szakmai karrier és a magánélet alakítását célszerű egységben látni és mindkettőn egyszerre dolgozni. A párkapcsolati kérdések, a „Család és/vagy karrier?” „Milyen legyen a munkahely és a magánélet viszonya, egyensúlya?” kérdések iránt már a szakképzés magasabb évfolyamaira járó diákok is érdeklődnek, egy részüknek párkapcsolati tapasztalatai és határozott el-

képzései, tervei is vannak. (Nem beszélve a felnőttek szakképzésének résztvevőiről). Kevesekben tudatosul azonban még, hogy a családalapítás nemcsak egyéni (biológiai, érzelmi) cél lehet, hanem társadalmi jelentősége abban nyilvánul meg, hogy ezáltal reprodukálja és tartja fenn magát a társadalom, az emberiség. A szakképzésben jól ismert fenntarthatóság pedagógiájához kapcsolódva: „*A biológiai folyamatokban a fejlődés a meghatározó, amelynek belső törvényei és céljai vannak. A fejlődéshez az életfeltételeket biztosítani kell, ami az ember esetében nemcsak a levegő és a táplálék, hanem szellemi és lelki táplálékok hosszú sora. A családokra, az iskolára és szinte az egész társadalomra vár, hogy a gondolkodó, mérlegelő és felelősséget vállalni tudó emberré válás, mint a fejlődési folyamatok legfontosabbika, fenntartható maradjon.*” (Réthelyi, 2017, 5. old.).

A családi életre nevelés egyik komplex nevelési feladata a fenntarthatóság, a biológiai termékenység, a szexualitás és a párkapcsolati elköteleződés összefüggéseinek megértetése, amelyben a már említett tartományokhoz hasonlóan több nevelési tartomány (pl. szexuális nevelés) is szerepet kap. Nevelési módszerként többek között a jó párkapcsolat jellemzőiről, a párválasztás szempontjairól, a párkapcsolatok felbomlásának okairól, a gyermekvállalás feltételeiről stb. gyűjtött kutatási eredmények (Engler, 2018, Pusztai & Engler, 2020) elemeztetését alkalmazhatjuk, de játékos szimulációs gyakorlatokkal a családmodellek (Pálhegyi, 1996) sajátosságait is tudatosíthatjuk a diákokban.

Az értékek beépítésének, belsővé tételének *konstruktivista modellje* szerint a családi életre nevelés során az iskola megerősíti, kiegészíti vagy megkísérli korrigálni a családi nevelő hatásokat például:

- a családkép módosításával („reframing”)
- családmódel-alternatívák tudatosításával (perspektíva-kiterjesztés, azaz a gondolkodási és cselekvési lehetőségek repertoárjának kiszélesítésével)
- a kommunikációs kultúra fejlesztésével (reflexió)
- a szülőkkel való kapcsolattartás módjainak megtalálásával (lehetőségek teremtése a strukturális csatolások létrejöttére) (vö. Nádas, 1998).

Az egészségneveléssel és a szakmai neveléssel összekapcsolva, a családi életre nevelés kiinduló pontja lehet a XXI. századi fiatalság egészségét leginkább veszélyeztető tényezők (Tóth, Dravetzky, 2014) elemzése, mivel ezek a szakképzés alacsonyabb képességű, a szakmai nevelésben sem kellő tudatossággal részt vevő tanulóit különösen is veszélyeztetik:

- Függőségek kialakulása (játékszenvedély, internet-függőség, dohányzás, alkoholfogyasztás, kábítószer)

- Táplálkozással kapcsolatos rizikók pl. elhízás
- Mozgásszegény életmód
- A lelki, érzelmi egészséget veszélyeztető tényezők
- Túl korán kezdett, felelőtlen szexuális élet (Tóth, Dravetzky, 2014)

A jó egészségi állapot ugyanis összefügg a jobb tanulmányi eredménnyel, a családi, közösségi és munkahelyi pozitív elköteleződéssel is (UNESCO, 2017).

Konstruktivista megközelítésben a családalapításra, családi életre nevelés nevelési célja a tanulási folyamatban feltárni a szakmai életút, a fenntarthatóság, a partnerkapcsolat, a szexualitás, a termékenység, az egészség, a család, a demográfia és a családtervezés fogalmainak, mint konstrukcióknak az összefüggéseit, problémás kérdéseit és preventív módon, közösen megoldási alternatívákat keresni a lehetséges problémákra, vagy átgondolt, értő elkerülésükre. A pedagógusnak, mivel tisztában van azzal, hogy konstrukciói mások konstrukcióit befolyásolhatják, az eszmecsereben rá kell mutatnia az egyén szempontjából olykor viabilisnak tűnő, (azaz az egyén céljainak elérését szolgáló), de antihumánus konstrukciók destruktív hatásaira (például drogfogyasztás, felelőtlen nemi élet, abortusz stb.). Horst Siebert (1999) mérsékelt konstruktivista alapállása olyan közös értékek elfogadását javasolja, mint a „józan ész”, a „közjó”, az „emberiség” és a „jövő” érdeke, amelyek szempontjából érdemes átgondolnunk minden cselekedetünket.

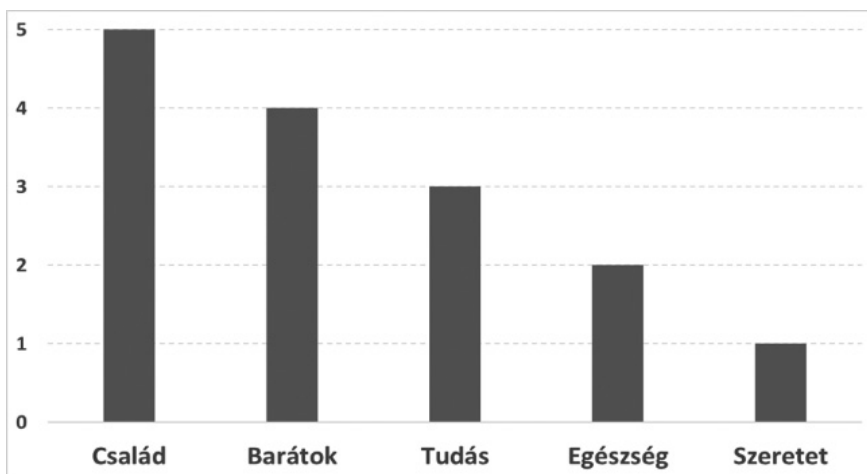
A folyamatban a célul tűzött nevelési eszmény az olyan személyiség, aki harmóniában él saját emberi és természeti mikro- és makrokörnyezetével, beleértve a transzcendenssel való viszonyát is. A család, mint erőforrás (Engler, 2017) „készlete” a hitet is tartalmazhatja (a hivatásnak is a történelem folyamán sokáig transzcendens jelentést tulajdonítottak), amelynek számottevő jelentősége lehet frusztrációval, krízisekkel teli korunkban coping stratégiák alkotásában, illetve a lelki egyensúly megőrzésében. A hit sok fiatalnak is reményt ad, és védőfaktorként segíti a nehézségek között is megőrizni a pozitív életszemléletüket. A vallásos szülők reziliencia szintje (rugalmas alkalmazkodóképessége), illetve nevelésük eredményessége a kutatások szerint az alacsonyabb státuszú szülők vélekedései alapján is magas (Pusztai, 2020).

A családban, a családtörténetekből (narratívákból) megismert megküzdési stratégiák beépítése is segíthet a fiatalnak átjutni a saját nehéz helyzetein, illetve pozitív, jövőképes minták szerint alakítani az életvitelét. Ezeket az iskola is megerősítheti a nevelési kommunikáció során.

A harmóniára való törekvés, mint nevelési eszmény megnyilvánulhat többek között az úgynevezett „cikluskövető” önmegfigyelés alapjainak megismertetésében is,

amely felelősségteljes, elkötelezett párkapcsolatban élők számára sok tanulással egészségvédő és ökológikus családtervezési alternatívává is továbbfejleszthető (Raith-Paula, Freundl, Frank-Herrmann, Strowitzki, Sottong, 2020). A boldogító, szeretetteljes, ugyanakkor felelősségteljes párkapcsolat, szexuális közösség alapja a házasságnak és a gyermekek fejlődését biztosító családnak.

A szakmai pedagógusok részéről jó fogadókészséget jelezhet a családi életre nevelésben való részvételre, hogy a BME szakmai tanárképzésében tanuló hallgatók értékpreferenciáinak sorát hosszú évek óta a „Család” vezeti. A nemrégiben újra indult nappali tagozatos képzésben az első helyeken a hallgatók (n=24) a 10. ábrán látható értékeket nevezték meg.



Forrás: Saját felmérés, adatfeldolgozás: Gyergyádesz & Pólik, 2022

10. ábra: Nappali tanárszakos hallgatók értékpreferenciái

A fejezet elemezte a nevelés két fő színterén, a családban és az iskolában (szakképzésben) folyó nevelési tevékenység sajátosságait, többek között az iskolai közösséggé válás és a közösségi nevelés folyamatait és tanári feladatait, az iskola és a család kapcsolattartásának módozatait, majd a nevelés tervezésének lépéseit a szakmai és szakmán kívüli nevelés kontextusában a szakképzésben. A szakmai nevelés lehetőségeinek elemzését követően, a szakmai karrierre történő neveléssel összefüggésben analizálta a nevelési tartományok történeti alakulását és kategorizálásuk rendszerképző elveit, eljutva a szakmai életút támogatása és a társadalom jövője szempontjából kiemelt jelentőségű, interdiszciplinárisan közelíthető családi életre neveléshez.

Irodalomjegyzék

- Ágoston, Gy. (1970). *Nevelélmélet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik, I. (2004). *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Benedek, A. (Szerk.) (2006). *Szakképzés-pedagógia*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Bocsi, V. (2020). A családi idő a mérlegen. *Kapocs*, 2020(2), p30–42.
- Bodonyi, E. & Hegedűs, J. (2006). A család fogalmának értelmezése. In: Hegedűs, J. (Szerk.): *Család, gyermek, társadalom*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, p9-10.
- Engler, Á. (2017). A család, mint erőforrás. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Engler, Á. (Szerk.) (2018). *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen.
- Engler, Á., Kozek, L. & Németh, D. K. (2020). Családi életre nevelés Magyarországon. *Iskolakultúra*, 30(6), p52-66.
- Fehér, K. (2009). Bevezetés a pedagógiába. feherkatalin.hanoi.hu/upld/bevped.ppt
- Feketéné Szakos, É. (2021). A résztvevők családjának szerepe a nyitott tananyagfejlesztés komplex tanulási eredmény-rendszerének létrehozásában. In: Engler, Á. & Bocsi, V. (Szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2020: Család a nevelés és az oktatás fókuszában*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete, Debrecen, p324-344.
- Fűzi, B. (2016). *Neveléstan*. Typotop Kft., Budapest.
- Gombocz, J. & Hamar, P. (2014). Test és nevelés – egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2014(11-12), p92-102.
- Hunyady, Gyné & M. Nádasi, M. (2004). *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs.
- Knox, A. B. & Fleming J. E. (2010). Professionalisation of the Field of Adult and Continuing Education. In: Kasworm, C. E., Rose, A. D. & Ross-Gordon, J. M. (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. SAGA Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington, p125-135.
- Kopp, M. & Skrabsky, Á. (1995). *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Merriam, S. B. & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Nádasi, M. (1998), (1998). Társadalom - Család – Iskola. In: Cs. F-né Nemes, M. (Szerk.): *Hagyományok és értékek az ezredforduló pedagógiájában*. Családpedagógiai Egyesület, Budapest, p8-23.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Pálhegyi, F. (1996). Pedagógiai kalauz: Útmutató a család-orientált pedagógiai gondolkodáshoz. BGGYTF, Budapest.
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest.
- Pusztai, G. & Engler, Á. (2020). Értékkeremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. Kapocs, 2020(2), p3–10.
- Pusztai, G. (2020). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. Kapocs, 2020(2), p51-64.
- Raith-Paula, E., Freundl, G., Frank-Herrmann, P., Strowitzki & T., Sottong, U. (2020). Natürliche Familienplanung heute: Modernes Zykluswissen für Beratung und Anwendung. Springer.
- Réthy, M. (2017). Előszó a magyar kiadáshoz. In: Könczey, R. (Ed.): Fenntartható fejlődési célok oktatása. ENSZ Oktatási Bizottsága; Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.
- Rókusfalvy, P. (1969). Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Siebert, H. (1999). Pädagogischer Konstruktivismus. Luchterhand Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Tóth, P. (2021). Fejezetek a mérnökpedagógiából I. Typotop Kft., Budapest.
- Tóth, Á. & Dravetzky, É. (2014). Egészségtan, iskolai egészségtan. Pécsi Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs.
- UNESCO ILL (2017). GRALE 3. UNESCO Institute for Lifelong Learning
- Zrinszky, L. (2002). Nevelélmélet. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

4. NEVELÉSI KONFLIKTUSOK, AZOK OKAI ÉS PREVENCIÓJA

A nevelés során a nevelés társas közegében felléphetnek váratlan, a folyamatot megakasztó, az érintettek számára konfliktusként megélt helyzetek. Ezek kezelése fontos lehetőség a nevelésre. A fejezet a konfliktuskezelés előfeltételeit és megoldásmódjait elemzi, kitérve a fegyelmezetlenségre, a nehezen nevelhetőségre és a szociokulturális hátrány fogalmaira. A konfliktuskezelés egyik módja a motiválatlanság megszüntetése vagy megelőzése megfelelő feladatszervezéssel, amelyre egy konkrét, a szakképzésben jól alkalmazható példát is elemez a fejezet. További megközelítéseket és példákat láthatunk a kommunikatív pedagógia tárgykörében e könyv „Nevelési konfliktusok az iskolában” című fejezetében.

4.1. A fegyelmezetlenség

A konfliktuskezelés mint nevelés első lépéseként a konfliktus okait kell feltárni és felismernünk a megjelenési formáit.

Az előző fejezet szerint az iskolai viselkedést leginkább a családi viselkedés határozza meg, és az utóbbi évtizedekben elszaporodó iskolai konfliktusok okát *Buda Béla* (2001) abban látja, hogy megváltozott a családi nevelési stílus. Míg *Csányi Vilmos* kutatásai szerint az ember biológiai természeténél fogva is szabadság és korlátok között él, és a túléléséhez szükségszerű a szabálykövetés (*Csányi, 2000*), addig a mai családokban a nevelési stílus az „irányító-együttműködő” és az „engedékeny” stílusok felé tolódott el a korábbi „tekintélyelvű” nevelésről (*Buda, 2001*). Ez megnehezíti a diákok számára az iskolában elvárt szabálykövetést.

A rend és a fegyelem írott szabályait tartalmazza a szakképzésben (is) többek között az iskola házirendje. A tantermi rendbontásból adódó konfliktusok megértéséhez és kezeléséhez először a fegyelem fogalmát kell tisztáznunk:

„Fegyelem: az iskolai életben azoknak az írott és íratlan szabályoknak a betartása, melyek a közösség és az iskola eredményes és zavartalan működését biztosítják.” (*Fűzi, 2016, 101. old.*)

Az elvárt fegyelem természetesen különböző lehet az alkalmazott munkaformáktól, módszerektől és céloktól függően. Ezekon kívül más tényezők is befolyásolhatják az elvárt fegyelmet, amelyek szerepet játszhatnak a rendbontásban, így például a napszak vagy egyéb külső körülmények.

A fegyelmezetlenség okai lehetnek *Fűzi* (2016) gyűjtésében:

- Nem nyújt elfoglaltságot, elegendő feladatot a foglalkozás a figyelem lekötéséhez
- Érdektelen, unalmas téma, előadásmód
- A védekezés „eszközeként” használják a diákok
- A szabályok meg nem értése, ismeretének hiánya miatt
- A szabályok nem mindenre érvényes volta miatt
- Fejlődési szakaszok határán
- Nehezen érthető tananyagrészeknél
- Szünet előtti utolsó napon, péntek utolsó órában, tesi óra után stb.
- (Új) tanár „kóstolgatásakor”
- Tanulói reakció a pedagógus vele/velük szembeni etikátlan viselkedésére.

Szivák Judit (2003) a fegyelmetlenségnek egyéni és csoportos megjelenési formáit különbözteti meg:

Egyéni megjelenési formák:

- *Figyelemfelhívó magatartás* – dicsekvés, bohóckodás, munkalassítás, visszavisszatérő és indokolatlan segítségkérés;
- *Hatalomkereső viselkedés* (követheti az előzőket is, de intenzívebben) – a diák vitatkozik, hazudik, mindent cáfol, jeleneteket rendez, megtagadja a munkát;
- *Bosszúvágyó magatartás* – csalódott, zavarodott, dacos diák, aki sikereit mások bántásával, gonoszkodással éri el;
- *Alkalmatlanságot érző és mutató tanuló* – elbizonytalanodott, ezért a feladattól kudarcot vár; lemondó, elutasító, visszahúzódo.

Csoportos megjelenési formák:

- *Egység hiánya* – a csoportok egymás ellen szerveződnek: klikkesedés, éles viták, szélsőségesen ellenségeskedő hangulat, nehezen feloldható, elhúzódo konfliktusok;
- *Viselkedési szabályok, munkavégzés csoportos elutasítása* – tudatos, szabályokkal ellentétes csoportos viselkedés nyüzsgéssel, zajongással, esetleg munkalassítás, akár előre eltervezett-szervezett módon;
- *Egyes tanulók kirekesztése* – valami miatt szóban vagy tettekben elutasítová

válí a csoport egyes társakkal szemben, és az elutasítottak iránt gúnyt, ellenszenvet tanúsítanak, elutasítva a velük való együttműködést;

- *A zavaró viselkedés értékes magatartásként történő kezelése* – az osztályban népszerűvé válnak a munkát zavaró, megtagadó, bohóckodó, a szabályokkal nyíltan ellentétben cselekvő diákok és a hangadókkal szemben fellépők kirekesztődnek.

A tanár fontos feladata e zavaró viselkedések felismerése, az okok és a viselkedés céljainak beazonosítása.

A fegyelmeztlenség céljai (Buda, 2001) lehetnek:

- Figyelemfelhívás;
- A pedagógus tűrőképessége határainak feszegetése;
- A csoporton belüli, kívánt státusz megszerzése, megerősítése, amelynek csak eszköze a tanárral szembeni viselkedés.

Legyen szó akár tanár-diák, akár diák-diák konfliktusról, az okok és célok beazonosítása alapján történhet a beavatkozás megtervezése.

A fegyelmezés, mint nevelés célja a személy önszabályozásának és önkontrolljának kialakítása, azaz a viselkedési szabályok belsővé tétele, a munkára való nyugodt, félelemmentes érzelmi ráhangolódás feltételeinek megteremtése (Fűzi, 2016).

Különösen kezdő pedagógusoknál előforduló bizonyos fegyelmezési eljárások, attitűdök hatástalannak, pedagógusi hibának minősülnek. Ilyenek Buda (2001), valamint Ollé és Szivák (2006) alapján Fűzi (2016) felsorolásában:

- Az elfojtó és bagatellizáló attitűd;
- Elrettentő példák stat uálása;
- Esetek eltitkolása;
- A fegyelmezetlenséghez képest erősen megkésett tanári reakció, amely célt is téveszthet (Elmulasztja a kezdeményezők felelősségre vonásának lehetőségét);
- A túlreagált beavatkozás (kiabálás, dühkitörés, kizökentő hegyi beszéd);
- A helyes viselkedési szabályok megmutatása nélküli tiltás;
- Az önmagában alkalmazott megállító magatartás;
- A megszégyenítő-fenyegető (kényszerítő) tanári magatartás (pl. büntető kizárás);

- Uralkodó-elnyomó fegyelmezési eljárások (parancsolgatás, hatalmi személyekre hivatkozás, feltételek szabása, erkölcsi prédikáció, hátrányos hasonlítgatás);
- Elhárító-figyelmen kívül hagyó tanári magatartás (nincs következménye a fegyelmezetlenségnek);
- Kerülendő eljárások ezeken kívül a büntető dolgozat, büntető osztályzat, büntető feladat, a diák által szereplési lehetőségnek tekinthető büntetés;

Hatásos, ajánlható eljárások viszont:

- A *megelőzés*: a tanulók bevonásával, a motiváció kialakításával és fenntartásával, a következő kérdések átgondolásával a tervezéskor:

Hányadik órában tanítunk?

Mennyire nehéz a tananyag?

Hogyan tehető érdekessé, hogyan szemléltethető a tananyag?

Hol, milyen pihenőket iktassunk be és utána hogyan tudunk újra koncentrálni?

Mindenkinek lesz-e feladata?

Mihez kezdek a gyorsan/lassan haladókkal?

A diákok előzetes megismerése: Mire figyel fel? Mivel foglalkozik kitartóan? Mi vált ki szociálisan értékes magatartást benne? Milyen munkaformában, feladatokon dolgozik szívesen?

- Csend kivárása, rendezett órakezdés;
- Az osztály folyamatos pásztázása;
- Érdekes tanári nyelvezet;
- Sok, a diákok fejlettségi szintjéhez igazodó feladat adása;
- Rámutatás a helytelenített magatartásra, a megszegett szabályra;
- Szemkontaktus felvétele;
- A szankció arányos és végrehajtható legyen, előzze meg figyelmeztetés!
- Humoros megjegyzés;
- Odalépve hozzá, csendesen kérjük a diákot a viselkedésváltoztatásra;
- Beülünk a rendbontók közé és onnan tanítunk;
- Négyszemközt beszélünk a rendbontó okairól vele;

- Megelőzősként szerződést kötünk a diákokkal (a szabályok közös kimunkálása, kötelezettségvállalás és a megszegés következményei);
- Munkaforma-, módszer-, tevékenységváltás (alternatívák tervezése);
- Differenciált feladatok adása, öndifferenciálás választható feladatok adásával.

Egyéb konfliktuskezelési módok nemcsak a tantermi fegyelmezetlenség kezelésére:

- Az érintettek érzéseinek kommunikálása a feszültségek oldására;
- Nem közvetlen traumák, esetek átbeszélése, modellek közös kigondolása a megelőzésre (pl. járvány, háború, veszteségek kezelése);
- Mozifilmek rendszeres vetítése konstruktív konfliktuskezelési módokról;
- Mozgásterápia;
- Rogers-i visszatükröző beszélgetés;
- Erőszakmentes kommunikáció;
- Mediátor segítségül hívása.

Az úgynevezett „*nehezen nevelhető*” gyermekek és fiatalok beilleszkedésének segítésére külön is ki kell térnünk. Magatartásuk jelentősen eltér az intézményi normáktól, amivel mind a tanárt, mind a társaikat zavarhatják, ugyanakkor esetükben javító nevelésre még nincs szükség.

Kósáné Ormai Vera (1998) a magatartási zavart, rendellenességet, szociális inadaptációt (nehezen nevelhetőséget) más kifejezésekkel is leírja, pl. inadaptált viselkedésként, beilleszkedési zavarként, alkalmazkodási nehézségként és a társas viszonyrendszer sérüléseként is.

Milyen tünetekben nyilvánul meg a nehezen nevelhető fiatalok rendellenes viselkedése?

- ellenállás a pedagógiai hatásokkal szemben;
- túlérzékenység a pedagógussal, társakkal szemben;
- indulati kitörések, alacsony ingerküszöb, önszabályozó képességek gyengesége;
- ösztönérzések eluralkodása;
- különböző területek fejlődésének összhangjában mutatkozó zavar, például a testi és pszichés érés vagy kognitív és érzelmi érés eltérő üteme;
- beszűkült érdeklődés, figyelem és emlékezet szétszórtsága;

- nyugtalanság, szorongás, bizalmatlanság, alvás- és/vagy beszédzavarok. (Bűn-megelőzési módszertani füzet pedagógusoknak, idézi: *Fűzi*, 2016)

Milyen okok idézhetnek elő nehezen nevelhetőséget?

- biológiai, fiziológiai – pl. agyi, idegrendszeri fejlődési eltérések;
- környezeti és/vagy nevelési tényezők (pl. elhanyagoló vagy túlkövetelő szülő);
- kortársak bántalmazásából származó ártalmak;
- az előző 3 ok kombinációja;
- a követelés és a szeretetteljes odafigyelés egyensúlyának megbomlása (*Fűzi*, 2016).

Mit tehet a pedagógus a nehezen nevelhetőség megtapasztalásakor? *Séllei Beatrix* (2019) gyűjtése szerint az ilyen esetekre adható tanácsok a következők:

- Ott fejelessz, ahol a diák tart és hajlandó is valamit nyújtani! Ne a rossz, negatív tulajdonságait kritizáld, az átélt pozitívumokat ragadd ki!
- Dolgozz vele ismert, kedvelt gyakorlati területen és tevékenységekben!
- Normalizáld a fiatal kapcsolatait környezetével és veled, mint segítőtjével!
- Hangsúlyozd a csoportban a fiatalok egymás közti kapcsolatépítését ahelyett, hogy állandóan a gyerekekörökben vájkálnál! (A kortárs a legjobb gyógyír.)
- Hangsúlyozd a szabadidő, az alternatívák fontosságát, ne mindig a kötelességtudatról és rendről beszélj!
- Kínáld fel számára, hogy sikerélményeket gyűjtsön, ezekre építhessen, így természetesen úton kezelni tudja problémáját, ahelyett, hogy a problémáiról fagatná!
- Adjál neki lehetőséget arra, hogy megtanuljon célirányosan tervezni, felelősséget vállalni tetteiért, ahelyett, hogy tárgyként irányítanád!
- A gyengébb, visszahúzódo fiatalokat se felejtse ki a közös munkából, ahelyett, hogy mindig a sztárokat emelné ki!
- Továbbá ajánlott: mozgásos terápiák vagy mozgásos gyakorlatok gyűjtése.

A diák agresszív viselkedésére adott támadó, büntető reakciók nem célravezetőek, mert éppen az elfogadó, pozitív érzelmi kapcsolat kialakulását akadályozzák meg, amelyre oly nagy szükségük lenne ezeknek a fiataloknak, másrészt elmélyülő negatív énkép kialakulásához vezethetnek (Pygmalion effektus). Ehelyett sokkal in-

kább ajánlottak a pozitív visszajelzéseknek alkalmat adó szerepjátékok és drámapedagógiai módszerek.

Kollégák, szakemberek, a szülők bevonása is segítheti a pedagógust. Kifejezetten a nehezen nevelhető fiatalok támogatását vállalták fel olyan speciális intézmények, mint a Zöldkakas Líceum és a Belvárosi Tanoda. Az utóbbiról készült és az interneten elérhető dokumentumfilm („Egymást passzírozzuk” 2010) a nehezen nevelhető fiatalok nevelésében célravezető, professzionális tanári attitűdöket és alkalmazható módszereket példázza a való életben.

Összegzőképpen:

„A bizalmon, együttműködésen, következetességen alapuló bánásmód, a gyakori személyes kontaktus, az erősségek megmutatásának és pozitív visszajelzések lehetőségének megteremtése jelentenek megoldást a beilleszkedés nehézségeire.” (Fűzi, 2016, 114. old.)

4.2. Eltérő szociokulturális háttér

A nehezen nevelhetőség mögött nehéz, hátrányos szociokulturális helyzet is állhat. A hátrányos helyzet szociológiai fogalom, többféle hátrányt jelenthet: pl.

- A családi életciklus hátrányait
- Munkaerő-piaci hátrányokat
- Regionális egyenlőtlenségeket
- Képzettségi hátrányokat
- Etnikai hovatartozásból eredő hátrányokat. (Kerülő, 2009)

A *családi életciklus hátrányait* élék meg azok a diákok, akik a következő típusú „háztartásokban” nevelkednek: a legalább három gyermeket nevelő háztartások; azok a háztartások, ahol a háztartásfő 40 évesnél fiatalabb; a gyermekét egyedül nevelő szülő háztartások; az egyedül élő idős egyének háztartásai.

Munkaerő-piaci hátrányokat tapasztal meg a tanuló, ha környezete munkanélküli háztartásfővel rendelkező háztartás, ha tartós munkanélküliséget lát, ha halmozódik a munkanélküliség egy háztartáson belül és ha alkalmi munkából élőkkel él együtt.

Regionális egyenlőtlenséget jelent az ország keleti részén élés, valamint a tanyán és községben élés.

Képzettségi hátrányokat lát környezetében az a diák, aki olyan felnőttekkel él

együtt, akik befejezetlen általános iskolai vagy legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek és/vagy hiányzik a szakmai végzettségük.

Etnikai hovatartozásból eredő hátrányokat élhetnek meg például a cigány etnikumhoz tartozó tanulók (Kerülő, 2009).

Az utóbbi csoporthoz hasonló hátrányokat tapasztalhatnak meg az első és többedik generációs bevándorlók és menekültek gyermekei is, amely jelenség az utóbbi években egyre aktuálisabbá válik Európában. Fontos, hogy a pedagógus felismerje és megértse az eltérő szociokulturális háttérű tanulók együttnevelése során jelentkező konfliktusokat. A különböző kultúrákból érkező diákok tudatos együttnevelése az interkulturális nevelés.

Az úgynevezett „Zöld könyv” (2008) szerint az *interkulturális pedagógia* lényege az, hogy lehetővé teszi a kultúrák közötti párbeszédet, egymás kölcsönös megismerését, és a különbségeket nem nehézségként, hanem értékként kezeli.

A multikulturális közegben tevékenykedő pedagógusnak sokat kell tudnia a tanulók megismerésének lehetőségeiről, beleértve a megismerést torzító, megtévesztő hatások tudatosítását (pl. burkolt személyiségelméletek hatása, attribúciós hatások, sztereotípiák és előítéletek hatása és lebontásuk).

Számos jó gyakorlatot találhatunk a magyarországi roma tanulók megismerésére és inkluzív nevelésére (Semsei, 2016). Az inkluzív nevelés nemcsak az integrációt segíti, hanem a befogadó közeget is inspirálja az érzelmi befogadásra, elfogadásra is, koncentrálna a befogadottak felzárkóztatására. A hátránykompenzációnak mind a kulturális, mind a gazdasági hátrányok csökkentésére ki kell terjednie.

A pedagógusnak ajánlatos megismernie a tanulók életvezetési sajátosságait (például tájékozódnia a családhoz kötődő idénymunkákban való részvételükről), illetve célszerű megismernie és figyelembe vennie romapedagógiai kutatási eredményeket is. Például Balla Gábor Tamás (2006, 89. és 91. old.) kutatásai szerint „A roma tanulók a frontális osztálymunkában általában passzívabbak, de a különböző interaktív módszerekkel jobban aktivizálhatók. ... A roma tanulók szakképzésében a tevékenységorientált módszerek az eredményesebbek.”

A korábban megismert konstruktivista szemléletű nevelés keretében egy tervezett eszmecsere vagy egy tevékenység (például környezeti nevelési akció) közben spontán módon kibontakozó beszélgetés egyik fő célja lehet az egyéni (például kulturális) különbségek megnevezése, az ezekre történő reflektálás és a közös eszmecsere folyamán az ezekből való tanulás (a gondolkodási és cselekvési lehetőségek repertoárjának kiszélesítése), amely elvezethet az előítéletek lebontásához. A kognitív térképészítés metaforáját alkalmazva: az inkluzivitásra történő, konstruktivista szemléletű nevelésnek nem az a célja, hogy a végén mindenki teljesen

ugyanazt gondolja, hanem az, hogy az individuális kognitív térképek több „kompatibilitást” (kapcsolatot) tartalmazzanak, strukturáltabbá, komplexebbé, informáltabbá váljanak, mint amilyenek az eszmecsere előtt voltak.

A roma diákok pedagógiai támogatásához szükséges szemléletváltás (Bábosik és Rácz, 1999) nyilvánvalóan az emóciókat is érinti. A nevelés feladata a nézetek pozitív emóciókhoz való kapcsolódási feltételeinek megteremtése, amely azt is jelenti, hogy a deprimáló ismereteket pozitív, biztató ismeretekkel kell kiegészíteni (például a negatív vélemények, előítéletek lebontásában). A már említett „Zöld könyv” (2008) szerint az interkulturális pedagógia célja „megismerni és tisztelni egymást”. Ehhez „célszerű a befogadók és befogadottak feladatait kiegyensúlyozottan tárgyalni és láttatni” (Fúzi, 2016, 119. old.).

Milyen feladatai vannak a pedagógusnak a különbségek kezelésében? (Forray, 2003; Fúzi, 2016)

- Legyenek eszközei és módszerei a béketeremtésre!
- Legyenek eszközei és módszerei az inkluzív kommunikáció elősegítésére!
- Az eltérő viselkedés kulturális, szocio-ökonómiai, személyiségbeli stb. okainak feltárása
- Az eltérő viselkedés jellemzőinek minél pontosabb megismerése (megfigyelés, szakirodalom olvasás, beszélgetés, családlátogatás stb.)
- A többség-kisebbség viszony dinamikájának figyelemmel kísérése
- Az integráció pozitív folyamatának elősegítése.

Szem előtt tartva, hogy a magyarországi cigányság nem egységes, hanem különböző kulturális sajátosságokkal jellemezhető csoportokból és egyénekből áll, a szakmai tanárok integrációs feladatainak ellátásához mindazonáltal hathatós informatív segítséget jelenthet Fúzi Beatrix (2016) feltárása a roma fiatalság nem minden tagjára általánosítható szociokulturális és szocio-ökonómiai eredetű sajátosságainak megismerésében és a hátrányok csökkentésében:

- A mozgás, zene és képzőművészetek területén sok gyermek kiemelkedően tehetséges.
- Többségük kétnyelvű, amely értéket jelent kultúrájuk megőrzésében. Ha a magyar nyelvismeretük nem éri el az iskolai tananyag elsajátításához szükséges, középosztályra jellemző szintet, korlátozott nyelvi kódjuk hátrányt jelenthet, amelyet felzárkóztatással szükséges kompenzálni. Ezt megkönnyíti, ha az iskolában is lehet használni a cigány nyelvet, mert az az otthonosság érzetét kelti a gyermekekben.

- A 13-15 éves korosztályt már felnőttként kezelhetik (Liskó, 2002).
- A kollégiumot a családtól elszakító, nemkívánatos közegnek tarthatják.

Az iskola kreatív módon sokat tehet a *hátránykompenzációért* a következő módokon:

- Támogatási lehetőségek feltárása;
- Együttműködés segélyszervezetekkel, szeretetszolgálatokkal pl. ruhanemű, taneszközök beszerzéséhez;
- Ingyenes iskolai étkeztetés biztosítása;
- Tisztálkodási lehetőség biztosításának megszervezése;
- Helybiztosítás megszervezése a taneszközök tárolására és a délutáni tanulásra;
- Kollégiumi hely biztosítása, a szülők meggyőzése annak szükségességéről;
- Alkalmak teremtése a kultúrák kölcsönös megismerésére;
- Közös tevékenységek, közös élményszerzési lehetőségek szervezése.

A sikeres tanulási teljesítmény elérésében és a nevelési konfliktusok megelőzésében/megoldásában - amint a fejezet elején tárgyaltuk, - többek között a tanulói motivátlanság helyreállítása is szerepet játszhat. Erre láthatunk egy példát a következő fejezetben.

4.3. Egy konfliktuskezelési példa: a motiváltság helyreállítása

Az utóbbi egy-két évtizedből származó empirikus adatok is alátámasztják azt a szakképzés világában informálisan régóta fennálló vélekedést, hogy az iskolai problémák rangsorát a tanulói motivátlanság vezeti. Ezt a releváns kutatások alanyai a lemorzsolódás első számú okaként is megnevezik (Fehérvári, 2015; Cents-Boostrá et al., 2018, Feketéné Szakos, 2020). Sürgős lenne olyan megoldások kidolgozása és a gyakorlatban történő kipróbálása, amelyek a mai kor elvárásainak megfelelően elméletileg is kellően megalapozottak, és a mai kihívásokra adekvát válaszokat adhatnak. Az MTA-BME Szakmódszertani kutatócsoportban végzett részkutatásaink egy ilyen megoldásmód, a nyitott tananyagfejlesztés (OCD modell szerinti tanulás-szervezés) tanulói motivációra kifejtett hatásait vizsgálták, amelyek a nevelési konfliktusok megelőzésében és megoldásmódjában is szerepet játszhatnak.

Az OCD modell szerint a pedagógus az oktatói tevékenységében a saját vizuális tananyagainak fejlesztése mellett – bevonja a tanulókat is a digitális tananyag-

fejlesztő tevékenységbe. Egy további szinten a tanulók és a tanár virtuális tanuló-közössége közösen, egy egymást segítő, az elakadásokon egymást átlendítő, kollaboratív tanulás keretében vesz részt a tananyagelemek megalkotásában és azok közös, reflektív megvitatásában. Mivel a társas tevékenységek általában vonzóak a diákok számára, valamint a szociokulturális hátránycsökkentésnek is megfelelő terepei lehetnek, az OCD modell szerinti tanulásszervezés alkalmas lehet a tanulók demotiváltságának kezelésére, illetve megelőzésére, egyben a motivátlanságból adódó nevelési konfliktusok prevenciójára vagy megoldására is. Az alábbiakban azt elemezzük, hogy miként fejt ki sokrétű motiváló hatást a nyitott tananyagfejlesztési feladatban való részvétel a diákokra.

A tanulási motiváció *Bábosik István* elmélete (2004) szerint a *tanulói szükségletek* bekapcsolása a tanulási folyamatba, azaz a *szükségletek mozgósítása/kielégítése* a tanulási tevékenység során. A *szükségletek mozgósítása* megelőzheti vagy megszüntetheti a motivátlanságból adódó konfliktusokat (például a fegyelmezetlenséget). A mozgósítható pszichogén és szociogén szükségletek a következők:

Pszichogén szükségletek:

- intellektuális szükségletek;
- esztétikai szükségletek;
- az alkotás szükséglete;
- a változatosság iránti szükséglet;
- a látványosság iránti szükséglet;
- a szabadság szükséglete;
- a rend iránti szükséglet;
- az eredményesség iránti szükséglet;
- a tárgyi értékek megszerzésének szükséglete;
- a szakmai tevékenység szükséglete;
- a gyűjtés szükséglete;
- a fantáziálás szükséglete;
- a szenzáció iránti szükséglet;
- a játék és szórakozás szükséglete;
- a belső feszültség iránti szükséglet.

Azt, hogy a nyitott tananyagfejlesztés közben a tanulóknak milyen szükségletei aktivizálódnak, illetve vannak-e jellegzetes szükségleteik, empirikus vizsgálatokkal lehetne felmérni. Tanulás közben feltehetőleg bármelyik, sőt egyszerre több pszichogén szükséglet is aktivizálódhat. A motiváció erőssége szempontjából nyilván az a kívánatos, hogy minél többféle (pszichogén és szociogén) szükséglet aktivizálódjon. Így például egy tananyagelem vizuális megjelenítésének a megtervezése intellektuális tevékenység, *intellektuális szükségleteket* mozgósít, mert információk szerzése és rendezése szükséges hozzá. Ugyanakkor az esztétikai élmények iránti szükséglet, az esztétikai alkotás igénye, a változatosság, a látványosság iránti szükséglet is aktívává válhat az alkotás megvalósítási folyamatában. Az ábrázolásmód, a formai kivitelezés tekintetében szabadon szárnyalhat a tanuló képzelete (a szabadság szükséglete), de a rend iránti szükséglete is megnyilvánulhat egy gondolatétkép jellegű tananyag tervezésekor. Ha egy diák szeretné látni a munkájának az eredményét valamilyen formában (például jól sikerült tananyagelemként), az az eredményesség iránti szükséglet aktivizálódása. Ha a tanuló kézzelfogható jutalomra, versenydíjra, „kitűzőre” vágyik, akkor a tárgyi értékek megszerzésének szükséglete „működik”, az motivál. A szakmai tevékenység iránti szükséglet is szerepet kaphat az OCD tananyagfejlesztés közben különösen, ha van már szakmai érdeklődése a tanulónak például a családjából eredően. A gyűjtés iránti szükséglet kielégülhet friss információk gyűjtésével, a fantáziálás szükséglete a képzelet működtetésével, kreatív megoldások kidolgozásával. A szenzáció iránti szükséglet extravagáns megoldás kimunkálásával, a játék és szórakozás iránti szükséglet pedig játékos, a nézőket szórakoztató megoldások kitalálásával mozgósítható. A belső feszültség iránti szükséglet aktivizálódhat az alkotási folyamattal járó, belső feszültség megtapasztalása által.

Hasonlóan feltételezhető, hogy bármelyik, sőt egyszerre több szociogén szükséglet is mozgósítódik tanulás közben.

Szociogén szükségletek:

- az altruizmus szükséglete;
- az igazságosság iránti szükséglet;
- a pártfogás (a rászoruló megsegítése) szükséglete;
- az örömszerzés szükséglete;
- a társas együttlét szükséglete;
- a véleménycsere szükséglete;
- az együttműködés szükséglete;
- a barátság szükséglete;

- mások irányításának szüksége;
- a védettség iránti szükséglet;
- a szeretet iránti szükséglet;
- a társas mulatozás szüksége;
- a kiemelkedés szüksége;
- a presztízs iránti szükséglet;
- a figyelem előterébe kerülés szüksége;
- a társadalmi normáknak való megfelelés szüksége;
- a személyi becsület megőrzésének szüksége;
- az értékesse válás szüksége.

Az *altruizmus* szüksége az OCD esetében lehet a törődés, a segítségkérés iránti vágy –különösen az alacsonyabb képességű vagy ötletlen tanulók esetében. Ugyanez másik oldalról (a pártfogás szüksége) a segítőkésznek ad teret. Az igazságosság iránti szükséglet aktivizálódhat a tananyag produktumok értékelési folyamatában, amikor a tanulók egymás munkáját értékelik, vagy a tanári és a tanulói értékelések összehasonlításakor. Egy másik példa lehet a csoportmunkában a „potyautas” jelenség megtapasztalásának hatására aktivizált, igazságosság iránti szükséglet. Az örömszerzés szüksége ugyancsak mozgósítható a diákoknál például humoros tananyag készítésével, vagy ha egy diák a tanárnak akar örömet szerezni a szép munkájával. A társas együttlét szükségletét elégítheti ki a produktumok közös értékelési folyamata, vagy ugyanez egy virtuális fórum keretében. A csoportértékelés bevezetése pedig a véleménycseré szükségletére hat. Egy tananyagelem közös létrehozása mozgósíthatja az együttműködés és a barátság szükségletét is, mert közben baráti kapcsolatok is szövődhetnek. Egy kompetensebb tanulótárs a mások irányításának szükségletét elégítheti ki, ha erre lehetősége van a folyamatban. A védettség iránti szükséglet akkor aktivizálódhat, ha a tanulóközösségben vannak olyan tanulók, akiknek szükségük van arra, hogy a saját feladataikat, céljaikat a közösség védőszárnyai alatt találják meg. A szeretet iránti szükséglet kielégülhet például másoktól jövő dicsérő szavak, „like” -ok begyűjtésével a közösségi platformokon is. A tananyag produktumok ünnepléses, jó hangulatú előadása, a közös ünneplés mozgósíthatja a társas mulatozás szükségletét. A kiemelkedés szüksége extravagáns ötletekkel, különleges informatikai megoldásokkal elégíthető ki. Az informatikai hozzáértés elismerése pedig a presztízs iránti szükségletre hat. A figyelem előterébe kerülés szükségletét a produktumok szervezett előadása elégítheti ki. A digitális kompetencia minél magasabb szintje ma

már társadalmi normaként kezelt elvárás, ezért az OCD modell szerinti tanulás közben a digitális kompetenciák fejlődése a társadalmi normáknak való megfelelés szükségletére is hat. A személyi becsület megőrzésének szükséglete a diákoknál valószínűleg nem kifejezetten releváns, de azon tanulók esetében gondolhatunk az önbecsülés növelésének szükségletére, akik ezzel az OCD teljesítménnyel szeretnének a gyengén teljesítők kategóriájából kikerülni. Ehhez hasonlóan, egy jó minőségű, saját tananyagelem elkészítése egy, az adott tantárgyban kevésbé jól teljesítő diák számára előre lépési esélyt, más szóval az értékessé válás szükségletének kielégülését is eredményezheti.

Mint láttuk, az OCD a tanulásban résztvevők szinte minden olyan pszichogén és szociogén szükségletét mozgósíthatja, amelynek szerepe lehet a tanulás motiválásában és ezzel a tanórai konfliktusok (rendbontás) helyreállításában vagy megelőzésében. A személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportjára, amely a cselekvés, így a tanulás mozgatórugója is, a nevelés az eddigiekből következően úgy képes hatni, hogy tudatosan szem előtt tartja azokat a pszichogén és szociogén tanulói szükségleteket, amelyek a tanulási folyamatban szerepet játszhatnak. A pedagógus ennek megfelelően olyan komplex feladatokat ad, amelyekkel a szükségletek mozgósíthatók, kielégíthetők. Minél többféle szükségletre képes hatni a feladat, annál több esélye van a pedagógusnak arra, hogy a nehezen motiválható diákokat is „munkára fogja” és bent tartsa a szakképzésben.

A fejezet a nevelés során konfliktusként megélt helyzetek kezelésének módjaival foglalkozott, amelynek első lépése az okok és megjelenési formák felismerése. Kiemelten elemzésre kerültek a fegyelmezetlenség, a nehezen nevelhetőség, a szociokulturális hátrány és a multikulturális nevelés kérdéskörei. Végül egy alkalmazási példaként az OCD modell szerinti tanulószervezési módot analizáltuk a tanulói motivátlanságból adódó konfliktusok megelőzése/megoldása szempontjából.

Irodalomjegyzék

Bábosik, I. (2004). Nevelésemélet. Osiris Kiadó, Budapest.

Bábosik, I. & Rácz, S. (Szerk.) (1999). Romapedagógia: Pedagógiai tanulmányok. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

Buda, B. (2001). Viselkedészavar, konfliktus, problémamegoldás az iskolában. In: Fehér, I. (Szerk.): Pedagógia és pszichológia. Szöveggyűjtemény. Comenius, Pécs, p187-198.

Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A. & Denessen, E. et al. (2018). Identifying motivational profiles among VET students: differences in self-efficacy, test anxiety and perceived motivating teaching. *Journal of Vocational Education & Training*, <https://www.tand->

online.com/doi/full/10.1080 /13636820.2018.1549092

Csányi, V. (2000). Van ott valaki? Válogatott írások. Typotex, Budapest.

Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3), p31–47.

Feketéné Szakos, É. (2020). Miért motiválja a tanulókat a nyitott tananyagfejlesztés? In: Benedek, A. (Szerk.): Új módszerek a szakképzésben - Kollaboratív online tartalomfejlesztés. MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport, Budapest, p67-85.

Forray, R. K. (2003). A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 13(6–7), p18-26.

Fűzi, B. (2016). *Neveléstan*. Typotop Kft., Budapest.

Kerülő, J. (2009). Hátrányos helyzetű csoportok és a felnőttoktatás <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/hatranynos-helyzetu>

Kósáné Ormai, V. (2005). Magatartási zavar - szociális inadaptáció. In: Balogh, L. & Tóth, L. (Szerk.). *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. (II. kötet, 2. fejezet), Neumann Kht., Budapest. <https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/index.htm>

Liskó, I. (2002). A cigány tanulók iskolai eredményei. In: Reisz, T. & Andor, M. (Szerk.). *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra, p174–194.

Séllei, B. (2019). Nehezen kezelhető, alulszocializált diákok módszertani megközelítése. SNI tanulók a szakképzésben. BME, Budapest.

Semsei, I. & Kovács, K. (2016). *Inkluzív nevelés – inkluzív társadalom*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Szivák, J. (2003). Tanulásszervezés. In: Falus, I. (Szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p418-435.

Zöld Könyv. (2008). *Migráció és mobilitás: kihívások és lehetőségek az EU oktatási rendszerei számára*. A Bizottság előterjesztése, Brüsszel.

5. SZOCIALIZÁCIÓ, SERDÜLŐ- ÉS FIATAL FELNŐTTKOR

Ebben a fejezetben a szocializáció folyamata kerül bemutatásra, amely során a gyermek az egyes közösségek hatékony tagjává válik. A szocializáció színterei közül a család szerepére térünk ki részletesen, különösen a kötődésre és a szülői nevelési stílusra, hiszen a tanulók pszichés fejlődésére még a középiskolai évek alatt is hatással vannak. A fejlődési szakaszok közül a serdülőkor és a fiatal felnőttkor sajátosságait tárgyaljuk, mert a szakmai tanárok ezzel a korosztállyal találkoznak az oktatási- nevelési helyzetben.

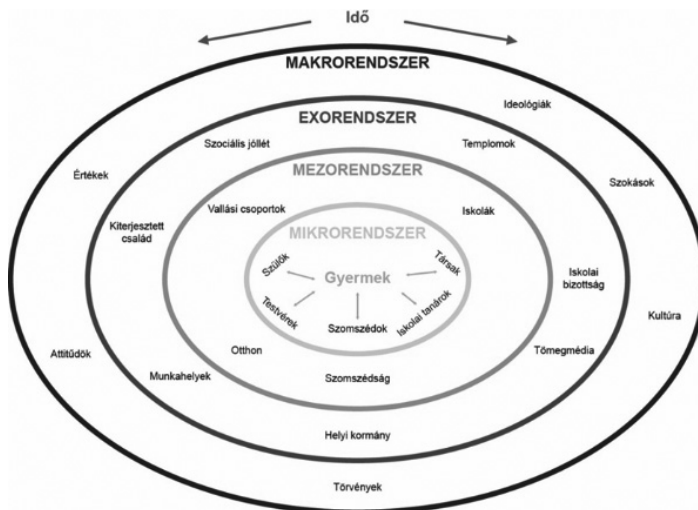
5.1. A szocializáció fogalma

Az ember születésétől fogva társas lény, közösségek tagja, amelyekbe való beilleszkedés folyamata a szocializáció fogalma. A szocializáció témájával számos tudományterület (szociológia, pedagógia, kulturantropológia) foglalkozik, a pszichológia a következőképpen határozza meg:

„Az a folyamat, amely során az egyén elsajátítja azokat az ismereteket, készségeket és beállítódásokat, melyek lehetővé teszik, hogy többé-kevésbé hatékony tagja legyen a csoportoknak és a társadalomnak.” (Brim-Wheeler, 1966 idézi Kósa, 2005, 49. old.).

Mai álláspont szerint ez nem egyirányú, hanem egy olyan kölcsönös, interaktív folyamat, amelyben aktív szerepe van a gyermeknek is a szocializációban szerepet játszó felnőttek mellett. Másrészt tágabban értelmezve a szocializáció fogalmát már nem kizárólag a gyermeki fejlődés korai időszakát értik alatta, hanem az egész életet végig kísérő folyamatnak tekintik. Ugyanis egy új közösségbe kerülve akkor tud az egyén az adott társas környezetben hatékonyan működni, ha az ott lévő szabályokat, normákat elsajátítja. A szocializáció folyamatára hatással van az adott kulturális közeg is, befolyásolja a nevelési elveket, normákat, stratégiákat, a szülők szerepét, azt hogyan képzelik el a gyermek helyét a közösségekben (Kósa, 2005). Így akkor tudunk pontos képet kialakítani a különböző kultúrában nevelkedő gyermekek szocializációjáról, ha az adott kulturális sajátosságokat, az ott jellemző szokásokat, normákat is figyelembe vesszük.

A társas környezet hatását a szocializációra Bronfenbrenner (1974 idézi Kósa, 2005) ökológiai modellje mutatja be (11. ábra).



Forrás: Saját ábra

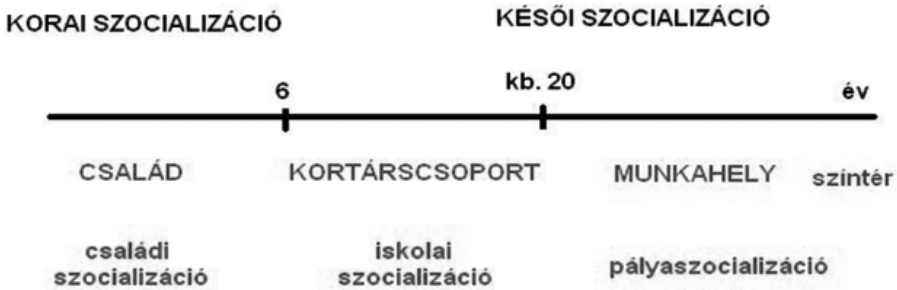
11. ábra: Szocializáció ökológiai modellje

- *Mikrorendszer:* a gyermek közvetlen környezete, ez egyrészt azokat a személyeket jelenti, akikkel közvetlen kapcsolatban van, másrészt azt a fizikai környezetet, amelyben nevelődik.
- *Mezorendszer:* a fejlődéssel új közösségek (óvoda, iskola, szomszédok) és ezek révén új személyekkel való kapcsolatok lesznek hatással a gyermekekre. Ezek természetesen befolyásolják a mikrorendszer működését is. A későbbi években ezek a közösségek még tovább bővülnek.
- *Exorendszer:* a még tágabb környezet hatását foglalja magába. A szülők munkahelyének szerepét, a lakóhely sajátosságait, de ide sorolandó a tömegkommunikáció hatása is, amely szintén befolyással van a szocializációra.
- *Makrorendszer:* az adott kultúra szerepét jelenti. Abban a közegben lévő normák, értékek, törvényi szabályozások, amelyek a gyermekek nevelésével kapcsolatosak.

Az időtényező is meghatározó a szocializáció folyamatában, hiszen a gyermek életkorával az egyes közegek szerepe megváltozik. Az 1-2 éves gyermek életében a szülők és a tágabb család hatása a legmeghatározóbb. Ezzel szemben a serdülőknél a kortársak szerepe lesz jelentős, sokszor a szülőkhöz képest jóval nagyobb súllyal befolyásolnak, viszonyítási pontot jelentenek számukra.

5.2. A szocializáció szinterei, mechanizmusai

Az életkorral a szocializációban szerepet játszó közösségek hatása, ahogy utaltunk rá, megváltozik, más csoportok lesznek meghatározóak (12. ábra). A kezdeti években a *család* ez a közeg, amely a gyermek számára a legfontosabb, amely nemcsak testi, hanem lelki fejlődéséről is gondoskodik.



Forrás: Saját ábra

12. ábra: A szocializáció szinterei

Az intézményekbe (óvodába, iskolába) lépve a családi keretek között megismer-
teken túl más normákkal, szokásokkal találkozik a gyermek, a szülők mellett az
óvodapedagógusok, tanárok, oktatók is befolyással lesznek a fejlődésükre. Elő-
fordulhat az is, hogy a családban megtapasztaltak jelentősen eltérnek az intéz-
mények által közvetített értékektől, szabályoktól. Ez utóbbiak a társadalom által
képviselet értékeket, normákat képviselik a gyermekek számára. Az *iskolai szociali-
záció* során a felnőttek mellett a kortársak szerepe egyre erősebb, a középiskolai
évektől kezdve ezek a csoportok lesznek a legmeghatározóbbak a szocializációban.
A későbbi években, a tanulmányok befejezésével a *pályaszocializáció* történik,
amely a választott szakmához kapcsolódó szerep elsajátítását, a szakmai közegbe
való beilleszkedést jelenti. Ebben jelentős szerepe van a szakma oktatóinak, akik
mesterként mintát nyújtanak számukra.

5.2.1. A szocializáció mechanizmusai

A szocializáció folyamata többféle módon történik, amelyek akkor igazán hatéko-
nyak, ha igazodnak a gyermek életkori sajátosságaihoz. Ezek a következők lehetnek
(Kósa, 2005):

- *Direkt utasítások*: amikor a felnőttek elmondják mi az, ami helyes, elfogadható
abban az adott helyzetben. Emellett természetesen motiválják is a gyermeket

arra a viselkedésre („Köszönj szépen a néaninek! Ne szólj közbe, amikor a felnőttek beszélnek!).

- *Jutalmazás és büntetés*: mint nevelési eszköz, egy adott viselkedés következményeire ad visszajelzést. Ami elfogadott, az jutalmat von maga után, vagyis megerősítésre kerül. Ami helytelen, azt büntetés követ, ezzel a cél az adott viselkedés megismétlésének a megakadályozása. Alapvetően azt tudni kell, hogy a jutalmazás hatása nem mindig olyan gyorsan jelentkezik, mint a büntetésé. Fontos tisztában lenni azzal is, hogy a büntetésnek milyen negatív hatásai vannak (szorongást okoz, csökkenti a gyermek önbizalmát). Másrészt csak abban az esetben tud hatékony lenni, ha tudja a gyermek miért kapta, vagyis mi volt az a helytelen viselkedés, valamint az elkövetett vétséggel arányos (nem el túlzott) és azt is elmondják, megmutatják milyen más módon kellett volna abban a helyzetben viselkedni. Ezek nélkül csakis a büntetést adó személy jelenlétében tud hatást gyakorolni.
- *Szociális tanulás*: a szocializáció során a felnőttek viselkedésének megfigyelése révén is elsajátít a gyermek normákat, szabályokat. Ennek a formái az *utánzás* és a *modellkövetés*. Az utánzás egyszerűbb formái már az újszülötteknél is megfigyelhetők, ehhez szükséges a mintát nyújtó személy. A későbbiekben már a modell jelenléte nélkül is megjelenik az adott viselkedés, a korábban tapasztaltak megfigyelése és elraktározása révén. A modellkövetésre hatással van, hogy a mintát nyújtó személy viselkedésének milyen következményei vannak. Ha megerősítést kap egy adott viselkedés, akkor az nagyobb valószínűséggel fog megjelenni a gyermeknél is. A mások megfigyelésén alapuló modellkövetéshez nemcsak egy mintát nyújtó személyre van szükség, hanem arra is, hogy a minta követője motivált legyen arra, hogy utánozza az adott modellt. Ezen kívül megfelelő adottságokkal, képességekkel is kell rendelkeznie a modellkövetéshez, valamint képesnek kell lennie elraktározni a megfigyeltet, ez utóbbinak köszönhető, hogy nem kell már jelen lenni a modellnek. A szocializáció folyamatában számos személy válhat valamilyen sajátosságából adódóan modellé a gyermekek, fiatalok számára. Ezek közül kiemelendő jellemzői a modellnek a következők: érzelmileg fontos kapcsolatot nyújt, magas a presztízse, szakmai tudása jelentős.

A szocializáció folyamatában a szocializáció szereplőinek (szülő, pedagógus) befolyásoló hatása számos módon nyilvánulhat meg. A hatalom különböző formáit alkalmazhatják a gyermek befolyásolása érdekében (*French, Raven, 1959* idézi *Solymosi, 2017*):

- *Jutalmazó hatalom*: itt a jutalmazás eszközt alkalmazza a felnőtt, amely akkor tud hatással lenni leginkább, ha a gyermek motivált a jutalom megszerzésére.

- *Kényszerítő hatalom:* esetén a büntetéssel való fenyegetés vagy annak alkalmazásával érik el a változást. Ebben az esetben a szülőnek vagy a tanárnak való megfelelés háttérében a büntetéstől való félelem, annak az elkerülése figyelhető meg.
- *Referens hatalom:* a gyerek számára fontos, pozitív érzelmi kapcsolat révén tud hatással lenni. A gyerek szereti a szüleit vagy kedveli a tanárát és ennek köszönhetően lesz számára fontos a vonatkoztatási minta.
- *Szakértői hatalom:* esetén a befolyásoló eszköze a szakmai tudása, az ismeretei, ezek miatt a gyermek, a fiatal támaszkodik rá, elfogadja az általa mondottakat.
- *Legitim hatalom:* az adott helyzet adta törvényes jogokon alapul a befolyásolás, a szülői szerepből adódó joggal élve szabályozza a gyermek viselkedését az életkorának megfelelően. A tanár az iskolai helyzetben adja a működési kereteket.

A hatalom minél több formájával bír a szocializáció szereplője, annál nagyobb befolyással tud lenni a gyermekre. Azt azonban fontos hangsúlyoznunk, hogy ezeket igazítani kell a gyermek életkorához. A kisebbek esetében még mindegyik forma hatással tud lenni, de egy kamasznál, ha a szülő túlzottan a legitim vagy a kényszerítő hatalmával él, már nem a kívánt célt fogja elérni. Hanem épp ellenkezőleg, a kortársak befolyásoló szerepét fogja erősíteni.

A társas befolyásolásra adott reakciók három formája összefügg a befolyásoló személy által alkalmazott hatalommal (*Kelman, 1973* idézi *Tóth, 2000*). Ezek mentén jól láthatók, hogy mi az, ami elérhető, milyen helyzetben tud igazán hatást elérni a szocializáció.

- *Behódolás:* ebben az esetben az elfogadás háttérében a büntetéstől való félelem vagy a jutalom megszerzésének a vágya van. Ez csak korlátozott idejű változásokat tud előidézni, addig hat amíg a büntető személy jelen van vagy amíg a jutalom elérhető, a büntetés elkerülhető.
- *Identifikáció:* alapja a befolyásoló személlyel való pozitív érzelmi kapcsolat. Ez az alapja annak, hogy átvesz bizonyos értékeket, viselkedésmódokat, amelyeket a másik személy mutat számára. A motivációs háttér az adja, hogy olyan szeretne lenni, vagy mert fontos számára az a személy. Ha változás következik be a kapcsolatban, akkor ezek az átvett normák, értékek is megváltoznak, vagyis nem hosszú távúak.
- *Interiorizáció:* révén érhető el a legtartósabb változás, mert ebben az esetben beépülnek az átvett viselkedésmódok és normák. Ennek a hosszantartó hatás-

nak a háttérben az áll, hogy a személy valóban elfogadja ezeket a szabályokat, egyetért velük.

A szocializáció folyamata során az a célunk, hogy a külső kontrolltól eljussunk abba az állapotba, amikor valóban belsővé válnak a közvetített értékek, normák és szabályok. Ebben az esetben érte el igazán a célját a szocializáció folyamata.

5.3. A család szerepe a szocializációban

A családot a szocializáció elsődleges közegének tekintik, amely számos funkciót tölt be a gyermek életében. A biológiai gondozás mellett biztosítja a feltételeket az éréshez, a tanuláshoz. Az érzelmi kapcsolódás révén érzelmi és viselkedési mintákat nyújt, megtanítja a másokhoz való kapcsolódás, a társas együttélés szabályait. Motivál, ideákat nyújt, fontos szerepe van a beszédfejlődésben és a pszichoszexuális nevelésben.

Napjaink családjai sokfélék, de alapvetően a *nukleáris család* jellemző, amely a szülőkből és a gyermekekből áll. A *több generációs családokban* a szülők mellett a nagyszülők és/vagy a dédszülők is a mindennapi élet szereplői. Ezzel szemben az *egyszülős családban* csak a szülők egyike van jelen a gyermek életében. Ez megtörténhet akkor, ha egy nő egyedül vállal gyermeket, de akkor is ez a helyzet alakul ki, ha valamelyik szülő meghalt vagy elváltak a szülők. Ez utóbbi esetben szerencsére már egyre gyakoribb a közös szülői felügyelet, amelynek köszönhetően a szülők hasonló mértékben részt vesznek a gyermekük életében. *Mozaikcsaládról* újraraházasodás esetén beszélünk, amikor a szülők az előző házasság/kapcsolat után találhatnak egymásra, alapítanak együtt családot, amibe magukkal hozzák a meglévő gyermekeiket és akár közös gyermeket is vállalnak. Vannak olyan családok is, akik örökbefogadás révén nevelnek gyermeket vagy gyermekeket sajátjukként. Olyan helyzet is kialakulhat, ahol a szülők állapota, alkalmatlansága miatt a nagyszülőkre hárulnak a szülői feladatok.

A család függetlenül attól, hogy kikből áll egy olyan önálló rendszer, amelynek tagjai hatással vannak egymásra, alrendszerre tagolódik (házastársi, szülői, gyermeki, női-férfi, Ödipális) és saját határainak meghúzásával kizárja a külvilágot az életéből vagy éppen beengedi, attól függően milyen fejlődési szakaszban van.

Egy gyermek érkezése általában minden pár életébe nagy változást hoz, előtérbe kerül a szülői szerep a párkapcsolattal szemben. A szülőség hosszú tanulási folyamat mindenki életében, hiszen rugalmasságot igényel, alkalmazkodást a gyermek életkori sajátosságaihoz. A szülők legfontosabb feladata az érzelmi biztonság, állandóság és a megfelelő ritmus biztosítása a gyermekek számára. Ennek köszön-

hetően alakulhat ki ugyanis a *kötődés*, az a stabil érzelmi kapcsolat, amely elengedhetetlen a gyermek megfelelő fejlődéséhez.

5.3.1. Kötődés

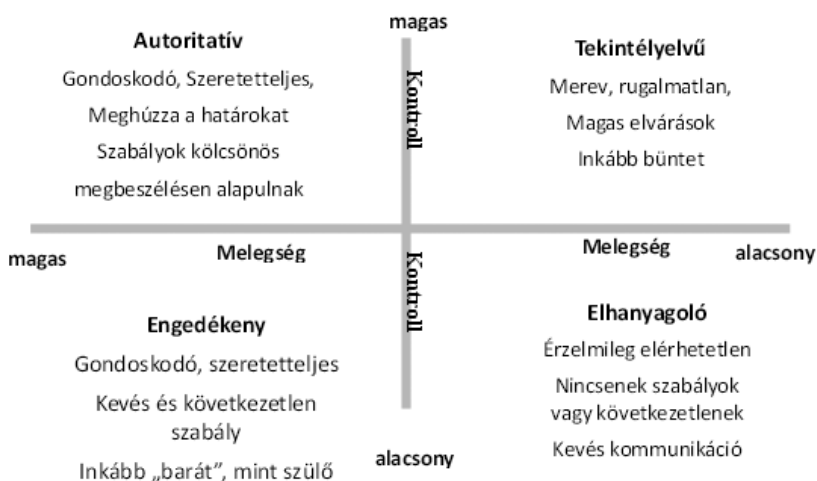
„*Olyan tartós érzelmi kapcsolatot, amelyet az a viselkedéses tendencia jellemez, hogy az egyén egy meghatározott személy közelségét igyekszik elérni és fenntartani...*” kötődésnek nevezzük (Bowlby, idézi Inántsý-Pap, 2010. 23. old.). Biológiai háttere a védelem keresése, hiszen az újszülött egyedül képtelen lenne életben maradni. A kötődés kialakulásához nemcsak a gyermek ragaszkodó magatartása szükséges, hanem egy olyan gondozó is, aki érzékenyen reagál az igényeire és elérhető számára. A kötődés 12-18 hónapos kor körül a legerősebb és a későbbiekben egyre inkább csökken. A kialakult kötődés egy olyan belső biztonságot, belső reprezentációt ad, amelynek köszönhetően a gyermek képessé válik a gondozótól való fizikai és érzelmi elválásra, a világ felfedezésére. A kötődés típusait Mary Ainsworth vizsgálta az „idegen helyzetben”, amely során igazolta Bowlby kötődési elméletét. A kutatások a kötődés későbbi hatásait is igazolni tudták, amelyek hatással vannak a további kapcsolatokra és az új helyzetek kezelésére (Dykas-Cassidy, 2011 idézi Schildné Pulay, 2017):

- *Biztonságosan kötődő*: gyermek magabiztos, független, aktív a csoporthelyzetekben. Motivált és kitartó a teljesítményhelyzetekben. Serdülőként elégedettebb a kapcsolataival és jobban küzd meg a stresszhelyzetekkel.
- *Bizonytalan-elkerülő*: társas helyzetekben visszahúzódó, nem kér segítséget másoktól. Több agresszív megnyilvánulása van, serdülőként távolságtartó, így próbálja a stresszt csökkenteni.
- *Bizonytalan-ambivalens*: alacsony az önbizalma, a kortársaktól jobban izolálódik. Túlérzékeny, impulzív. Serdülőként szorongásos tünetek és depresszív hangulat jellemző rá.
- *Dezorganizált (zavarodott)*: kevésbé tud beilleszkedni, konfliktushelyzetekben szélsőséges reakciók (visszahúzódás-támadás) jellemzik.

A kötődési stílus elég stabil jellemző, de megváltoztatható amennyiben van olyan felnőtt személy, aki képes érzékenyen reagálni a gyermek igényeire. Ha viszont a kötődés szempontjából szenitív időszakban nincs erre alkalmas személy (0-3 éves kor közötti időszakban) az maradandó negatív hatással van a fejlődésre.

5.3.2. A szülői nevelési stílus

A *szülői nevelési stílus* úgy tekinthető, mint a szülői viselkedések összessége. A számos megközelítés közül az egyik legismertebb *Diana Baumrind* tipológiája, aki három minőségileg eltérő szülői nevelési stílust azonosított: *autoritáriánus (tekintélyelvű)*, *autoritativ és permisszív (engedékeny)*, amelyek a kontroll funkciója mentén, a gyermekkel szemben támasztott követelmények érettsége és az érzelmi kapcsolat nyíltsága tekintetében különböznek. A korlátozás nem a fizikai büntetés alkalmazását jelenti, hanem azokat a törekvéseket, amelyekkel a szülő igyekszik elősegíteni gyermeke beilleszkedését a családba és a társadalomba, vagyis a minél kedvezőbb szocializációt szolgálja (*Oroszné Perger, 2002*). *Maccoby* és *Martin* a nevelési stílus osztályozásához a *kontroll*, a követelmények mellett egy másik dimenziót is bevezet a *szülői érzékenységet*, amely a gyermek igényeinek figyelembevételére utal, mely hasonlóságot mutat a korábbi elméletekben a szülő-gyermek kapcsolat érzelmi légkörét leíró (melegség, elfogadás) dimenzióval. Ezek mentén négy nevelési attitűdöt különítenek el (13. ábra).



Forrás: Saját ábra

13. ábra: Szülői nevelési stílus

A nevelési stílussal kapcsolatos kutatások főként azt próbálták feltárni, hogy milyen hatással vannak az eltérő szülői nevelési minták a gyermek társas készségeire, problémamegoldó viselkedésére, iskolai teljesítményére, pszichoszociális fejlődésére. Az eredmények alapján azt a következtetést vonták le, hogy a szülői érzékenység, vagyis a gyermek elfogadása a szociális kompetenciára, a pszichoszociális fejlődésre van hatással. Míg a követelmény, a kontroll főként az instrumentális

kompetenciát és a viselkedés kontrollt, mint például az iskolai teljesítmény és a deviáns viselkedések előfordulását befolyásolja. Ezek a hatások nemcsak kisebb gyerekeknél, hanem serdülőknél is megfigyelhetők és kimutathatók voltak (*Darling, 1999*).

Az *autoritatív* szülői nevelési stílusban nevelkedett gyerekek sokkal jobb társas készségekkel rendelkeznek, proszociálisak, felelősségteljesek, függetlenek. A drogok csábításának ellenállnak, megfelelő az önbizalmuk. Iskolai teljesítményük kiegyensúlyozott, magas szintű. Az *autoritáriánus, tekintélyelvű* szülői hatás azt eredményezi, hogy a gyermek kevésbé kompetens és magabiztos a társas kapcsolataiban, mérsékelttel teljesít jól az iskolában. Alacsonyabb az önértékelése, viszont deviáns problémák (droghasználat) ritkán fordulnak elő nála. Ez a nevelési stílus eltérően hatott a két nem tekintetében, a lányok sokkal függőbbek voltak, mint a fiúk. Az *engedékeny* szülők gyermekei jól alkalmazkodók, proszociálisak viszont sokkal inkább ki vannak téve a drogoknak, mint azok, akiknél szigorúbb, határozott kontrollt alkalmaztak a szülők. Másrészt éretlenek, az indulataikat nehezen tudják kontrollálni. Iskolai teljesítményük is kevésbé jó, de magasabb az önértékelésük. Az *elhanyagoló* nevelés hatása a gyerekeknél úgy jelentkezik, hogy társas kapcsolataikban ők a legkevésbé kompetensek és proszociálisak a többiekhez viszonyítva, jobban ki vannak téve droghasználatnak és az iskolai teljesítményük a leggyengébb, nem érdekli őket a tanulás (*Lamborn és mtsai, 1991*).

5.4. A serdülő- és a fiatal felnőttkor jellemzői, identitásalakulás

A serdülőkort, mint fejlődési szakaszt nem igazán lehet pontos életkorhoz kapcsolni. Alapvetően három alszakaszra tagolják: *prepubertás, pubertás és a posztpubertás*. Az elkülönítés háttérében az adott időszak eltérő sajátosságai húzódnak meg.

A *prepubertás* a 9/10-12 év közötti időszakot jelenti, amikor még nem történik meg a nemi érés. Ez tulajdonképpen átmenet a kisiskoláskorból a pubertáskorba. A nagyokhoz szeretnének hasonlítani, de azért még szeretnének gyerekek is maradni. Ez a nagy gyűjtések korszaka, amikor már a gondolkodása is kezd elszakadni a szemléletes dologtól. A két nem pedig még elég erősen elkülönül.

5.4.1. A pubertás testi és pszichés változásai

A *pubertás* (12-16/18 év) időszakát testi téren a másodlagos nemi jellegek meg-

jelenéséhez, a nemi éréshez kötik, innen is kapta az elnevezését (puberty). Ez azonban számos egyéni, öröklött sajátosságtól is függ amellett, hogy hatással van rá a táplálkozás, az életmód, a családon belüli helyzet is. A két nem között ezen a téren különbség figyelhető meg, ugyanis a lányok növekedése és szexuális érése megelőzi a fiúkét. A testi változások bekövetkeztének ideje azért fontos, mert hatással van a kamaszok érzelmi állapotára. Sem a túl korai, sem a túl késői nemi érés nem kedvező hatású. A lányok esetében azonban inkább a korai serdülés okoz pszichés problémákat. A fiúknál ellenkező hatás figyelhető meg, a korábban érők előnyösebb helyzetbe kerülnek a többiekhez képest. Ez összefügghet azzal, hogy fizikailag erősebbek, férfiasabbak, ami pozitív következményeket von maga után (Vajda, 1999). A testi fejlődés terén napjainkra megfigyelhető egy felgyorsulás, amit összefüggésbe hoznak a jobb táplálkozással, a vitaminok fogyasztásával.

A lelki változások azonban nem mindig ugyanilyen ütemben történnek, vagyis nem párhuzamosan zajlanak a testi folyamatokkal. Testileg és szexuálisan már érett a kamasz, ezen a téren már felnőttnek tekinthető, de érzelmileg és élethelyzetét tekintve gyermeki státuszban van, függ a szüleitől, ebből is adódik, hogy érzelmileg megterhelő helyzeteket él meg (Mönks, 1998).

Pszichológiai változások tekintetében ez az időszak normál, *egészséges krízisnek* tekinthető. A serdülőkor pszichés változásainak, feladatainak a következőket tekintik Blos alapján (Vikár, 1999):

- *Szülőkről való érzelmi leválás:* ez a szülőktől független, családon kívüli (kortárs) kapcsolatok kialakítását jelenti az énonosság megőrzésével. Ez az időszak azonban még nem a fizikai leválásról szól. Előfordul, hogy a leválás konfliktusokkal terhelt vagy túl korán történik, a másik véglet a leválás sikertelensége lehet, amikor a szülők pánikkal reagálnak gyermekük függetlenedésére.
- *Nemi identitás elérése:* ez a felerősödő szexuális késztetések személyiségbe való integrálását jelenti, az éniállal való összeegyeztetését. A saját nemmel, a szexuális irányultsággal való azonosulás, a párkapcsolati próbálkozások időszaka. (Hajduska, 2010)
- *Felnőtt szerep vállalása:* a társadalomban a saját helyének a megtalálása az identitás kialakulásával, pályaválasztási döntés, reális jövőtervek.

5.4.2. A serdülő társas kapcsolatai

A szülőkkal átalakul a kapcsolat, de azt hangsúlyoznunk kell, hogy ha a család jól működik, akkor az érzelmi leválás ellenére a fontosabb kérdésekben, döntésekben, még mindig meghatározó szerepük van a serdülők életében. Ezzel párhuzamosan

a kortársak szerepe egyre erősödik, különösen azoknál a kamaszoknál, akiknél a családi háttér nem megfelelő. Az esetükben megvan annak a veszélye, hogy korán kikerülnek a családból és deviáns csoportokba sodródhatnak. A csoporthoz tartozás igényét számos közegben (szakkör, sportkör) megélheti a serdülő. Ezek közül azonban a *vonatkoztatási (referencia) csoport* az, ami a legjelentősebb hatással van rá, amelynek a normái, elvárásai hatással vannak a nézeteire, viselkedésére, de akár az öltözködésére is. A vonatkoztatási csoport két funkciója a következő:

- *Normatív funkció*: elvárások, amelyeket a tagjai számára előír és szankcionálja, ha nem követik ezeket.
- *Összehasonlító vagy viszonyítási funkció*: az egyén magát a csoport véleményéhez viszonyítva ítéli meg, ők adják az igazodási pontot ehhez.

A vonatkoztatási csoportokat az alapján is elkülönítik, hogy pozitívak vagy negatívak az egyén számára. A *pozitív vonatkoztatási csoport* vonzó a fiatal számára, a normáit elfogadja, ezzel azonosul. Ezzel szemben a *negatív vonatkoztatási csoport* azt testesíti meg, amilyen nem szeretne lenni (Mészáros, 2004).

A média szerepét is fontos kiemelni ennél a korosztálynál, az általuk nyújtott példák hatással vannak a kamaszok értékrendszerére, ízlésére, viselkedésére, különösen napjaink online platformjainak influencerei tudják ezt a hatást kultúrától függetlenül elérni.

5.4.3. Az identitás alakulása

Erikson (1991) pszichoszociális fejlődés elmélete szerint a serdülőkor krízise az *identitás*, a személyes énonozosság kialakítása. Amennyiben ez nem történik meg identitásdiffúziót (konfúziót) él meg. Az identitás keresése során a következő kérdésekre keresi a választ: Ki vagyok én? Milyen vagyok én? A megelőző korszakok identitás elemeinek integrálása történik meg ebben az életszakaszban. Megélheti azt, hogy különböző szerepeiben másként viselkedik, amely természetesen velejárója ennek az életszakasznak (Cole, Cole, 1997). Az identitás kialakulásához fontosak számára a korábban említett vonatkoztatási csoportok, a kortársak visszajelzései. *Marcia* (1980 idézi *Mönks*, 1998) az identitás keresés folyamatának négy szakaszát különíti el Erikson elméletére alapozva (4. táblázat)

	Elköteleződés van	Elköteleződés nincs
Krízis van	Elért identitás	Moratórium
Krízis nincs	Korai zárás	Identitásdiffúzió

Forrás: Saját ábra

4. táblázat: Az identitás alakulás szakaszai Marcia szerint

A *moratórium* a keresés időszaka, annak minden feszültségével. A *korai zárást* az jellemzi, hogy nem saját maga dönt a serdülő, vagyis nem él meg krízist, hanem elfogadja a szülői példát, javaslatot. Az *identitásdiffúzió* esetén már kipróbált sok mindent, de nem tud elköteleződni egyik mellett sem. A folyamat innen halad az *elért identitásig*, amelyre az jellemző, hogy a megélt krízis, keresés után képes döntést hozni és elköteleződni egy választott irány mellett (Cole, Cole, 1997)

A serdülés időszakára számos külső nehézség is befolyással lehet (szülők válása, haláleset, költözés), ami nehezíti ennek az életszakasznak a megélését. A hangulati ingadozások, időnkénti szélsőséges viselkedések, akár a teljesítményromlás teljesen normális kísérői ennek az időszaknak. Ugyanakkor vannak olyan vészjelek, amelyekre fontos odafigyelni és ezek esetén segítséget kérni a serdülő számára, különösen akkor, ha ezek tartósan fennállnak. Laufer (1975 idézi Hajduska, 2010) alapján ezek a következők:

- *Kisgyermekes*: túlzottan ragaszkodik a serdülő a gyermekkori viselkedésformákhoz, ez már a felnőtté válástól való félelmet jelzi.
- *Merev, túlkontrollált viselkedés*: az érzések megélésének nehézségét jelzi, görcsösen kontrollálja magát. Ilyenkor túlságosan is felnőttesnek hat a viselkedése.
- *A kortárs kapcsolatok elégtelensége*: nem a korának megfelelőekkel barátkozik például kisebbekkel vagy gyámolítást keres nagyobbaknál.
- *Túlzottan erős kötődés a szülőkhöz*: csak a szülei vannak hatással rá, a barátok, kortársak hatása alig figyelhető meg nála.
- *Érzelem nélküliség*: nem tudja a helyzetnek megfelelő érzéseket megélni (pl. nem tud örülni, ha sikert ér el, nem szomorú kudarc esetén).
- *Problematisz jövőhöz való viszonyulás*: nem reális elképzelései vannak vagy egyáltalán nem foglalkozik a jövővel, vagy félelemmel teli az elképzelése.
- *Képzelt és valóság bizonytalan elkülönítése*: mások viselkedésének értelmezésekor saját képzetei nem reálisak (pl.: azt hiszi mindenki őt figyel).
- *Félelemkeltő gondolatok gyakorisága*: bénító gondolatok gátolják a mindennapi életvezetését, a jövővel való foglalkozását (aggódás az egészsége miatt).

- *Gondolatok, cselekedetek idegenné válása*: azt érzi, hogy a viselkedését nem ő irányítja, hanem valami vagy valaki más, ami tőle független.

Az utolsó három esetben mindenképpen szükséges a serdülőt szakemberhez eljuttatni, hiszen vannak olyan kórképek, amelyek ebben az életszakaszban indulnak (pl. étkezési zavarok, szkizofrénia). Mindaddig amíg a kamasz nem ragad bele egy szélsőséges viselkedésbe, hanem képes abból váltani, nincs aggodalomra ok. Ebben az időszakban számos aktuális krízishelyzet (szakítás, iskolai kudarc), bizonytalan önértékelés esetén kiválthat nem megfelelő megoldásmódokat (pl. csavargás, alkohol- drogfogyasztás, teljesítmény tartós csökkenése, öngyilkossági kísérlet, önsértés). Ezeket a jelzéseket fontos komolyan venni és megfelelő odafigyeléssel szakember segítségét igénybe véve kezelni.

5.5. Kezdődő felnőttkor, fiatal felnőttkor jellemzői

Napjainkban már egyre gyakrabban alkalmazzák *Arnett* (2000) „emerging adulthood” fogalma alapján magyarul a kezdődő felnőttkor vagy *Lisznyai* (2010) alapján a készülődő felnőtttség kifejezését a serdülőkor és a fiatal felnőttkor közti időszakra. Ez a 18/20–25/28 év közötti időszak a posztadoleszcencia/posztpubertás korszakára utal. Megváltozott világunkban a tanulmányok befejezése, a szülőkről való leválás, anyagi függetlenedés, a párválasztás és a családalapítás sokkal későbbre tolódik, így a felnőtté válás elhúzódik. Ez az időszak tele van lehetőségekkel, ugyanakkor bizonytalansággal is, különösen abból adódóan, hogy a fiatalnak az élet számos területén kell életre szóló döntést hoznia. *Arnett* (2000) alapvetően pozitívnak tartja ezt a szakaszt és 5 fő jellemzővel írja le:

- *Identitás felfedezése*: sokféle helyzetben kipróbálhatja magát mind a magánélet, mind a munka területén.
- *Instabilitás*: a túl sok lehetőség miatt alakulhat ki, különösen azoknál, akiknek alacsony az önbizalma.
- *Énközpontúság*: számos kérdésben kell döntést hoznia, amelyekben saját elégedettsége kerül előtérbe, ez a fő szempont.
- *Köztes-érzés*: se nem serdülő, se nem felnőtt, a két szakasz között van.
- *Lehetőségek felhalmozása*: megismételhetetlen lehetőségei vannak vágyai megélésére, ezért ez az időszak a remények virágzása.

Ezt az életszakaszt a kapunyitási krízis (Quater-life crisis) állapotával is jellemzik, a tanulmányok befejezése és a munkába állás idején (*Wilner, Robbin, 2001*). A felsőfokú tanulmányaikat befejezőkkel készített interjú vizsgálat alapján a követ-

kező tapasztalatokkal jellemezhető ez az állapot: munkakereséssel kapcsolatos nehézségek, támogató környezet hiánya, csalódottság (az elképzelések és a realitás közötti különbségekből adódóan), kétely, célok leszűkítése, önfelfedezés. Sokszor szorongás, enyhe depresszió, elveszettség, bizonytalanság érzése kísérheti, amely összefügghet azzal, hogy a lehető legjobb döntést próbálják meghozni az élet fontos területein (Leist Balogh, Jámbori, 2016).

5.5.1. Fiatal felnőttkor

Erikson (1991) nyolc szakaszos fejlődés elméletében a hatodik, a *fiatal felnőttkor*, amely az ő koncepciójában rögtön a serdülőkor után következik, vagyis nem ékelődött be a két szakasz közé a korábban tárgyalt kezdődő felnőttkor szakasza. Ennek az időszaknak a fő krízise az *intimitás az izolációval szemben*, a pártalálás, a kapcsolati elköteleződés kérdései. Ehhez szükséges a saját identitás kialakítása, ugyanis ennek köszönhetően képes a fiatal a másikkal kapcsolódni az önmaga elvesztésének félelme nélkül és meg tudja fogalmazni mire is van szüksége.

Ennek az életszakasznak három fő alapeladata a következő (Hajduska, 2010):

- *A szülőkről való teljes leválás*: az érzelmi leválás már elindult a serdülőkorban, jogi értelemben is megtörténik ez a nagykorúsággal, de a leválásnak anyagi-pénzügyi téren is be kell következnie. Része ennek a folyamatnak a fizikai leválás, a szülői háztól való elköltözés, önálló háztartás vezetése. Képesé kell válnia önálló életvezetésre, döntéshozatalra, saját értékek, normák kialakítására. Fontos kritériuma még a felnőttiség szubjektív megélése is.
- *Munkába állás, foglalkozási szerepbe való beilleszkedés*: a tanulmányok alatti szakmai gyakorlatok, munkavállalások segíthetik a munkába állás kihívásaival való könnyebb megküzdést. A munkával kapcsolatos reális elképzelések, támogató baráti, családi háttér esetén kevésbé jelenik meg ezen a téren a korábban említett kapunyitási krízis jelensége. Nagyon megnehezítheti ezt az időszakot, ha a fiatal nem talál a végzés után munkát, és nem kap segítséget ennek a helyzetnek, a munkanélküliségnek a kezeléséhez. Ha elkezdi dolgozni, akkor pedig gátolhatja a munkahelyi szocializációját, beilleszkedését, ha a munkahelyén nincs mentor, a betanításra nem fordítanak elég időt, és ha a munkahelyi közösség nem befogadó. Ha a munkahelyen vannak olyan kollégák, akik mintát tudnak nyújtani számára, vannak továbbképzési lehetőségek, láthat egy jövőbeli karrierutat maga előtt, ez nagyban hozzájárulhat az adott foglalkozási szereppel való azonosuláshoz, a pályán maradáshoz.

- *Párválasztás*: a serdülőkori párkapcsolati próbálkozások annak ellenére, hogy abban az időszakban még más szempontok játszanak szerepet a választásokban hozzájárulnak ahhoz, hogy a fiatal felnőttkorba lépve már tapasztaltabban, érettebben tudjon társat keresni. Problémát az jelenthet, amikor nincsenek ilyen tapasztalatok és a fiatal magányos, izolálódik, mivel az önértékelésére is kihatással van a párválasztási kudarc. Különösen akkor, ha ezen a téren nagyon le van maradva többiekhez képest. A visszautasítás, szakítás is komoly krízis, érzelmi veszteség számára. Ebben az időszakban már hosszabb kapcsolatok, együttélések is jellemzők, amelyek következtében felmerül a családalapítás kérdése. Ez a fajta elköteleződés is sokszor nehézséget okoz.

A fiatal párválasztására hatással van, hogy a következők mennyire jellemzők rá (*Hajduska, 2010*):

- pszichoszexuális érettség,
- intim kapcsolatra való igény,
- alkalmazkodóképesség,
- reális önértékelés, önbizalom,
- empátia,
- a szexualitás igénye,
- az elköteleződés szükséglete.

Összegezve, kijelenthetjük azt, hogy a serdülőkori identitás keresés folyamata napjainkban áthúzódik a fiatal felnőttkor időszakára is. Másrészt a számtalan lehetőséggel sem könnyű élni a mai fiataloknak. Óriási nyomást gyakorolhat rájuk az az elvárás, hogy minden téren a lehető legjobbat éri el és lehetőleg minél hamarabb. Természetesen ennek az ellentéte is megjelenhet, amikor a fiatal megfutamodik és nem vállalja a felnőtt életfeladatokat, nem „repül ki” a szülői házból, a „mamahotel” adta lehetőségeket élvezve éli fiatal felnőtt életét.

Irodalomjegyzék

Arnett (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*. 55(5). p469-480 DOI: 10.1037//0003-066X.55.5.469

Cole, M. & Cole, S. R. (1997). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Darling N. (1999). Parenting style and Its Correlates. *ERIC Digest*. ED427896 99

Erikson, E. (1991). *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Hajduska, M. (2010). Krízislélektan. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Inántsý-Pap, J. (2010). A személyiségfejlődés folyamata In: Inántsý-Pap, J., Orosz, R., Pék, Gy. & Nagy, T. (Szerk.). Tehetség és személyiségfejlesztés. p19-30. Géniusztárá, Budapest.
- Kósa, É. (2005). A szocializáció elméleti kérdései. In: Vajda, Zs. & Kósa, É. (Szerk.), Neveléslélektan. p46-66. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lamborn S., Mounts N., Steinberg L. & Dornbusch S. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*. 62, p1049-1065.
- Leist Balogh, B. & Jámbori, Sz. (2016). A kapunyitási pánik vizsgálata a megküzdési módok és a szorongás tükrében. *Alkalmazott pszichológia*. 16(2), p69-90.
- Lisznyai, S. (2010). Készülődő felnőtttség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In: Lisznyai S. & Puskás-Vajda Zs. (Szerk.). Élepszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok. p9–24. FETA Könyvek 5., Budapest
- Mészáros, A. (2004). Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága In Mészáros Aranka (Szerk.). Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. p384-407. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mönks, F. J., & Knoers, A. M. P. (1998). Fejlődéslélektan. p209-237. FITT Image- Ego School, Budapest.
- Oroszné Perger, M. (2002). A szülői nevelési stílus. *Iskolakultúra*, 4. p107– 114.
- Robbins, A. & Wilner, A. (2001). *Quarterlife-crisis: The unique challenge of life in your twenties*. Penguin Putnam Inc., New York.
- Schildné Pulay, K. (2017). Az anya-gyerek kapcsolat és a kötődés. In: N. Kollár, K. & Szabó, É. (Szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I. kötet*, p76-98. Osiris Kiadó, Budapest.
- Solymosi, K. (2017). Fejlődés, szocializáció és környezet In: N. Kollár, K. & Szabó, É. (Szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I. kötet*. p64-73. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Vajda, Zs. (1999). A gyermek pszichológiai fejlődése. p174-210. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vikár, Gy. (1999). *Az ifjúkor válságai*. Animula Kiadó, Budapest.

6. CSOPORTFOLYAMATOK

Az iskolai oktatás alapvetően csoporthelyzetben történik, így ebben a fejezetben a csoporthoz kapcsolódó jelenségek kerülnek bemutatásra. Azokra a kérdésekre törekszünk választ adni, hogy mit értünk csoport alatt, milyen szakaszokból áll a csoporttá válás folyamata, milyen szerepeket tölthetünk be egy adott csoportban. Ismertetjük a csoportszerkezet feltárására alkalmas szociometria módszerét is, amelynek köszönhetően jobban láthatóvá válhatnak egy adott csoporton belüli kapcsolatok. A csoportokban zajló jelenségek közül a csoportnorma alakulásáról és a csoportnyomás hatásáról, a konformizmusról lesz még szó.

6.1. A csoport fogalma, csoportszerveződés, csoportfejlődés

A csoportok születésüinktől fogva meghatározó szerepet töltenek be az életünkben, személyiségfejlődésünkben. Az iskolai évek alatt, különösen a serdülőkor idősza-kában, ahogy már a szocializáció témája kapcsán utaltunk erre, még döntőbb lesz a hatásuk. Milyen jellemzők esetén lesz egy adott osztályba járó gyerekekből csoport? Milyen fejlődési szakaszokon mennek keresztül, hogy a végén csoportként működhessenek? Ezekre a kérdésekre a szociálpszichológiai kutatások, a csoportlélektan képviselői adják meg a választ.

A többféle megközelítés egyetért abban, hogy kettőnél több személy esetén már csoportról beszélünk, de ahhoz, hogy csoportnak tekinthessük őket, a következő kritériumoknak is teljesülnie kell:

- a személyek tartós interakcióban legyenek egymással,
- függjenek egymástól és hatással is legyenek egymásra,
- közös normákat alakítsanak ki, amelyek szerint működnek,
- az egyének a csoportot hasznosnak tartásuk saját maguk számára,
- közös céljaik legyenek,
- a csoporthoz tartozóként tekintsenek magukra és mások is így kezeljék őket. (*Johnson, Johnson, 1980 idézi Amudson és mtsai, 2017*).

Fontos jellemzője a csoportnak a közös történet, a hagyományok, jelképek alkalmazása, amelyek elkülönítik másoktól. Ezek hiányában csak kényszerből vagy véletlenül összehozott emberek találkozásáról, társulásáról beszélhetünk, még akkor is, ha valamilyen cél érdekében vannak kapcsolatban egymással. Az iskolai osztá-

lyok esetében is megtörténhet az, hogy nem válnak igazi csoporttá annak ellenére, hogy napi szinten találkoznak egymással.

A csoportok kialakulása különféle módon történhet és ez hatással van arra, hogy milyen szerepet töltenek be a tagok életében.

Csoportszerveződés alapján a következő csoporttípusokat különíthetjük el:

- *Formális vagy informális csoport:* ez a kialakulás módjára, körülményeire utal, hogy mesterségesen, kívülről hozták létre vagy spontán, önmaga szerveződve jött létre egy adott csoport. Iskolai helyzetben az osztályok, tankörök formálisan jönnek létre, a tanári karra is ez jellemző. Míg az egymást megismerő diákokból kialakuló társaságok, akiket a közös érdeklődés, hobbi kapcsol össze már informális csoportok. Ez utóbbiak meglehetősen fontosak az iskolai helyzetben, hiszen egymás érzelmi támaszai lesznek, tanulási helyzetekben is összedolgozhatnak, segíthetik egymást.
- *Elsődleges vagy másodlagos csoport:* az érzelmi kapcsolódás mélységében, az egymás között zajló interakciók minőségében, mennyiségében jelenik meg a két típus közötti különbség. Az elsődleges csoportok (ilyen a család, baráti társaság) meghatározó szerepet töltenek be a diákok életében, hatással vannak a személyiségük alakulására. Ezzel szemben a másodlagos csoportok, bár fontos közösségek lehetnek, mégis érzelmileg kevésbé olyan fontosak, így nem olyan meghatározó a szerepük. Egyesületek, szakkörök, későbbiekben a munkahelyek lehetnek ilyen másodlagos csoportok.
- *Létszám alapján: kiscsoport nagycsoport tömeg:* a csoportot alkotó személyek száma alapján kiscsoportnak 3 és maximum 15-20 fő között tekintünk egy osztályt, vagy gyakorlati csoportot. Ebben a közegben sokkal könnyebb egymáshoz kapcsolódni, több interakcióra van lehetőség és mélyebben megismerkedhetnek egymással a tagok. Az oktatás szempontjából módszertanilag is más eszközök alkalmazására van lehetőség. *Nagycsoportról* maximum 50 főig beszélünk, amire már az jellemző, hogy nagyobb valószínűséggel jönnek létre alcsoportok (klikkek), az egyes csoporttagok között felszínesebbek a kapcsolatok és előfordulhat, hogy vannak olyanok a csoportban, akik egyáltalán nem is beszélnek egymással. Ez nagyobb kihívást jelent az oktató számára is, hiszen itt már más eszközöket kell alkalmazni és sokkal időigényesebb a feladatok kiadása, ellenőrzése. Tömegről 50 fő felett beszélünk, ilyen helyzet lehet, amikor évfolyamok vagy akár az iskola minden diákja részt vesz egy előadáson vagy egy programon. Ebben a helyzetben jobban lehetőség van háttérbe húzódnival, kevésbé mernek a személyek kérdezni, reagálni. Az IKT eszközök alkalmazása (pl. mentimeter) elősegítheti az előadó/oktató és a hallgatóság

közötti interakciót, visszajelzést. A tömegben azonban a kapcsolódás a tagok között még a nagycsoportnál is felszínesebb, nehezebb.

A csoportok a típusuktól függően különféle igényt, szükségletet tudnak kielégíteni, ami különösen fontos az iskolai helyzetben, ugyanis, ha egyáltalán nem motivált a tanuló és nem tartozik egyetlen iskolai csoporthoz sem, akkor sokkal inkább ki van téve a lemorzsolódás veszélyének. A csoporttaggá válás motivációját fokozza, ha ez bizonyos előnyökkel jár az egyén számára. Ezek realizálódhatnak magában a csoportban vagy megvalósulhatnak a tagság révén is (Cartwright, Zander, 1980 idézi Csepeli, 2001). A csoport kielégítheti az egyén affiliációs (valahova tartozás) szükségletét, biztonságérzetét vagy a tagság olyan célok elérését tudja segíteni (pl. tudáshoz, információhoz jutás), amelyeket egyénileg nem tudott volna megvalósítani az adott személy. Önmagában azonban a térbeli közelség és az érintkezések gyakorisága nem minden esetben tudja létrehozni a csoportot. Ahogy korábban is utaltunk rá, attól, hogy egy osztályba járnak a diákok és így mindennap találkoznak, beszélhetnek egymással még nincs garancia arra, hogy csoporttá alakulnak, különösen akkor nem, ha az adott személyek nem szimpatikusak egymás számára (Csepeli, 2001).

Ha mégis elindul a csoporttá válás folyamata, akkor miből tudható, hogy a kezdeti állapotból valóban egy jól működő csoport jött létre? A csoportfejlődést leíró folyamatmodellek különböző szakaszokat definiálnak, amelyek közül Tuckman (1965 idézi Smith, Mackie, 2001) megközelítése 5 szakaszt különít el. Ezek a fázisok egymás után következnek és bármilyen csoport alakulásának leírására alkalmasak, bár vannak olyan csoportok, amelyek nem mennek végig a teljes folyamaton, mert már korábban felbomlanak. Az 5. táblázat ezeket a szakaszokat foglalja össze.

Szakasz	Főbb folyamatok	Jellemzők
Alakulás (forming)	Tájékozódás: információszerzés, közös pontok keresése	Udvarias interakciók, önfeltárás
Viharzás (storming)	Konfliktusok: vita az eljárásról, módszerekről, társas befolyásolás	Ellenségeskedés, kritika, széthúzás, szövetségek kialakítása
Normaképzés (norming)	Kohézió: konszenzus teremtés, szerepek és normák kialakítása	Megegyezés, növekvő csoportidentitás
Működés (performing)	Teljesítmény: célközpontú erőfeszítések, feladatorientáltság	Döntéshozatal, problémamegoldás, kooperáció
Megszűnés (ending)	Felbomlás: a szerepek megszűnése, a feladat megoldása, kölcsönös függés csökkenése	Széthullás, visszavonulás, negatív érzelmek, bánat (gyász)

Forrás: Forsyth, 1990, idézi Smith, Mackie (2001).

5. táblázat: A csoportfejlődés szakaszai

- **Alakulás:** szakaszában történik egymás megismerése, sokszor igyekeznek a személyek jó benyomást kelteni magukról, tájékozódnak a lehetőségekről. Ezt

elő tudják segíteni az iskolai osztályok esetében a tanév eleji ismerkedési lehetőségek, az újonnan felvett tanulóknak szervezett táborok. Ha már itt együtt dolgoznak valami feladaton, amivel például a többieknek bemutatkoznak, és a közös cél érdekében összefognak, ez elő tudja segíteni a csoporthoz tartozás érzés megjelenését.

- *Viharzás:* itt már jobban ismerik egymást a tagok és elindul a vetélkedés bizonyos pozíciókért, rivalizálnak, keresik a helyüket a csoportban. Oktatási szempontból ebben az időszakban sokkal nehezebb a diákokat kezelni, hiszen ennek a szakasznak a feszültsége minden helyzetben megjelenhet, hangoskodásban, konfliktusok formájában.
- *Normaképzés:* már kialakulnak az igazodási pontok, alapértékek, amelyekre az egyes tagok a csoportban elfoglalt pozíciójuk alapján vannak hatással. Itt már jobban megjelenik az összetartás, a csoporttudat, egyetértés, a közösen kialakított normák betartása vagy betartatása.
- *Működés:* képes a csoport megfelelő színvonalon dolgozni, teljesíteni, a tagok számíthatnak egymásra a közös cél elérése érdekében.
- *Megszűnés:* ebbe a szakaszba akkor jut a csoport, ha elérte a célját, teljesítette a kitűzött feladatokat. Iskolai helyzetben megszűnhetnek bizonyos csoportok, abban az esetben is, ha a tagok elvesztik az érdeklődésüket, illetve a közös tanulmányok lezárulnak és ebből adódóan már más csoportok felé fordulnak. Abban az esetben, ha egy csoport érzelmileg nagyon fontos volt a tagjai számára, akkor a megszűnés veszteségélményt okoz, amelyre teljesen természetes reakció a gyász. Ezt nagyon ellentétes érzések megélése jellemezheti. A búcsúzás rítusai az egyes csoportoknál másként alakulhatnak, de a funkciójuk tekintetében közősek, segítik a megélt érzelmi veszteség feldolgozását.

Fontos azt is tudni, hogy ha valaki elmegy a csoportból vagy egy új személy csatlakozik a csoporthoz, az borítja a meglévő rendszert, újra a viharzás fázisába kerülnek, átrendeződik a csoport szerkezete és a tagok által betöltött pozíciók is megváltozhatnak.

6.2. Csoporton belüli szerepek, csoportstruktúra

A csoport létrejöttét az is jellemzi, hogy a tagoknak megvan a szerepe, funkciója a csoportban, amely a csoport működése alatt elég stabilan meg is maradhat. Változást ezen a téren az hozhat, ha valaki elhagyja a csoportot és ezzel megüresedik az általa betöltött szerep, illetve, ha új tag érkezik és a kapcsolati viszonyok átalakulnak, újra beindul a harc egy adott pozícióért. A csoportokon belül a tagok által

betöltött szerepeket a csoport igényei, tapasztalatai hozzák létre. Ezek részben önként vállaltak, de előfordul, hogy a csoport egyes személyekre ráruház bizonyos szerepet, akár bele is kényszeríti őket. A szerepek két csoportja a következő: *feladat-orientált szerepek* egy adott feladat eredményes megoldásához való hozzájárulás alapján jönnek létre (pl. kezdeményező, koordináló, vezető), míg a *kapcsolat-orientált vagy csoportfenntartó szerepek* funkciója, hogy jó légkör, jó kapcsolati viszonyok legyenek a feladatvégzéshez (pl. bohóc, bátorító) (Szabó, 2004; Mladencz, 1999).

A csoporton belüli szerepek egy másik felosztása a csoportcélhoz való hozzájárulás alapján a *konstruktív*, a *destruktív* és a *diszfunkcionális* szerepeket különíti el, amelyek a feladatvégzés során történő kommunikációs folyamatban alakulnak ki (Brocher, 1975 idézi Csepeli, 2001).

A *konstruktív szerepek* a tevékenységet előmozdítják, ilyenek a következők: kezdeményező, véleménynyilvánító (kommunikálja a véleményét, kitart mellette), kérdező, informátor (aki megadja a válaszokat, információkat), szabályalkotó, általánosító (aki összefoglalja, tisztázza az elhangzottakat).

A *destruktív szerepek* hátráltatják a feladatvégzést: akadékoskodó, vetélkedő, mindentudó, hírharang (nemcsak informál, hanem félreinformál is).

A *diszfunkcionális szerepek*, amelyek alapvetően nem járulnak hozzá a feladatvégzéshez, de rejtetten mégis valamiképpen segítik a csoport működését. A „sztár” helyzetben lévők - akik ugyan népszerűek, sokan kedvelik őket, bár ezek a felszínes kapcsolatok-nem igazán járulnak hozzá közvetlenül a feladatvégzéshez, de képesek másokat elérni, vagyis mozgósítani. Ilyen módon viszont mégis segítik a feladatmegoldást. A „bűnbak” szerepben lévő pedig betölti azt a funkciót, hogy a felgyülemlett agresszív indulatokat a csoport le tudja vezetni (Mérei, 1996). Ez a szerep természetesen az egyén számára kifejezetten negatív, alapvetően ennek a szerepnek a megjelenése összefügg a csoportban uralkodó légkörrel, a vezető irányításával.

6.2.1. A csoportstruktúra

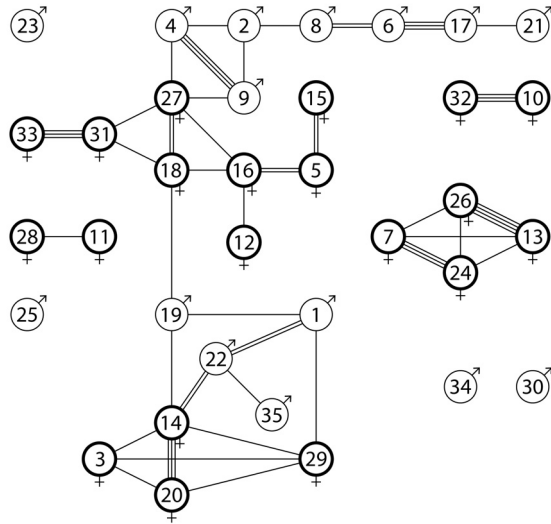
A csoport belső szerkezetének a feltárása, a tagok közötti kapcsolati rendszer meghatározása láthatóvá teszi, hogy kik kedvelik egymást, kik vannak a csoport peremén. A csoport szerkezete a szociometria módszerével tárható fel, amelynek a megalkotója Moreno még csak a tagok közötti vonzalmi és ellenszenvi kapcsolatok feltárásával foglalkozott. A későbbiekben Mérei Ferenc (1996) dolgozta ki a *többszempontú szociometriát*, amely a rokonszenvi kapcsolatok mellett a csoporttagok által betöltött funkciókat és szerepeket is vizsgálja. Egy jól működő csoport-

ban a rokonszenvi kapcsolatok sokfélék, de adott funkciókkal kapcsolatban már megjelenik egy kialakult vélemény. Ez utóbbi jelzi azt, hogy a diákok jól ismerik egymást, tudják, hogy kinek milyen képességei vannak, milyen teljesítményre, feladatra alkalmas. Ez a vizsgálat segíteni tudja a közösség építését is, az eredmények birtokában lehet látni, hogy kik által lehet a csoporttagokat mozgósítani, hogyan lehetne bevonni a peremen lévőket a csoportba.

A szociometriai vizsgálat alapelvei:

- Tájékoztatni kell a tanulókat a vizsgálat céljáról, és arról, hogy kik és mire használják fel a kapott eredményeket. A diákok életkorától függően szülői bejegyezés is szükséges.
- A kérdőív a tanulók életkorához igazodó kérdéseket tartalmazzon.
- Nem javasolt az ellenszenvre vagy negatív tulajdonságokra, jellemzőkre vonatkozó kérdések alkalmazása.
- Az egész osztály vegyen részt a vizsgálatban. A csoport minden tagja teljes névvel töltsse ki a kérdőívet és csak a saját osztályból választhatnak. A rokonszenvi kérdéseknél lehetséges több személy választása, de érdemes 3-5 főben maximalizálni ezt.
- A kérdőív felvételénél fontos, hogy a diákok őszintén válaszoljanak és komolyan vegyék a feladatot. Ezt elősegítheti, ha nincs bent a vizsgálat alatt az őket oktató tanár. A legjobb, ha iskolapszichológus végzi a vizsgálatot és az eredmények elemzését, a konzultációt a megrendelő tanárral.
- Az eredményeket fontos bizalmasan kezelni. A szociogramot nem javasolt a tanulóknak névvel együtt bemutatni. A diákok felé történő visszajelzéskor a fő cél a kapcsolatok, a közösség építését szolgáló információk megosztása.

A szociogram, a kölcsönös rokonszenvi választásokból rajzolódik meg, és tulajdonképpen a csoport kommunikációs hálójának felel meg (14. ábra). Ez a szociometriai szerkezet láthatóvá teszi azokat a diákokat, akik kiesnek az információáramlásból, mert nem kapcsolódnak a többiekhez, vagyis a csoport peremén vannak. A centrumban lévők viszont minden hírt megkapnak, összekapcsolják a társaikat, az egyes alcsoportokat. Ezeknek a tanulóknak a bevonásával, megnyerésével sokkal könnyebb a csoportban történő változtatások bevezetése, vagy a tanulók mozgósítása egy adott cél érdekében.

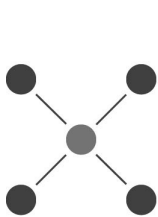


Forrás: Saját ábra

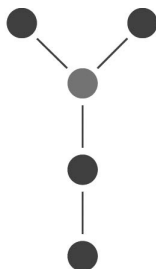
14. ábra: Középiskolai osztály szociogramja (világos színnel a fiúk, sötétebbel a lányok szerepelnek)

A csoport struktúrája változhat, ahogy korábban már utaltunk rá, ha jön egy új tag, így a szociogram is átalakulhat, vagyis akkor kaphatunk valós képet, ha már több hónapja van együtt egy csoport. Fontos, hogy már ismerjék egymást, és kialakulhassanak a rokonszenven alapuló kapcsolatok.

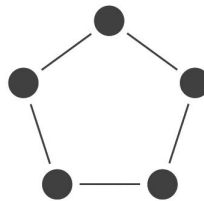
A csoportszerkezet, mint kommunikációs háló hatással van a csoport működésére feladathelyzetben, és a csoportban megélt légkörre. A kommunikációs hálózatok közül a centralizáltabbak (kerék, y) gyors feladatvégzés esetén hatékonyabbak, mivel egy személy fogja össze a feladatot és ezért kevesebb hibát vétenek (15. ábra).



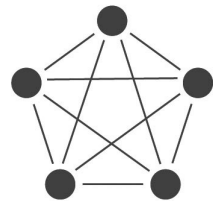
Kerék



Y-alakú



Kör



Háló

Forrás: Saját ábra

15. ábra: Kommunikációs hálózatok

Bonyolultabb feladatok esetében viszont, ahol sokkal több információt kell kezelni, a decentralizáltabb szerkezetű csoportok (pl. kör, háló) tudnak jobb teljesítményt nyújtani, mivel itt több személy között tudnak megosztani az információk. Ez utóbbi szerkezetű csoportban jobban is érzik magukat a tagok, jobbnak értékelik a csoportlétkört.

6.3. Csoportnorma, csoportnyomás

A jól működő csoportoknak jellemző sajátossága, hogy a csoportfejlődés folyamata során a normaképzés szakaszában kialakulnak azok a normák, amelyek a csoport működését szabályozzák.

„A norma a csoport által általánosan elfogadott gondolkodás-, érzés-, illetve cselekvésmódokat tükrözi.” (Smith, Mackie, 2004, 483. old.). „...a csoport megítélését arról mi az igaz és a hamis, a megfelelő vagy a helytelen.” (Smith, Mackie, 2004, 485. old.).

A csoportnorma lehet *írott (explicit)*, amelyeket direkt módon kommunikálnak a tagok felé, ilyen például az egész iskola működését szabályozó házirend, de vannak *íratlan (implicit)* normák is, amelyek hallgatólagosan mindenki által ismertek. A normák között vannak olyanok, amelyek előírók, vagyis meghatározzák mi az elvárt egy adott helyzetben, míg vannak *tiltók*, amelyek arra vonatkoznak mi az, ami nem elfogadott.

A csoportok életében a normák többféle funkciót töltenek be, amelyek a következők (Cartwright, Zander, 1968 idézi Wilke, Wit, 2007):

- *A csoport működésének szolgálata*: olyan szabályok, amelyek a csoport céljainak megvalósításához szükséges folyamatokra, lépésekre vonatkoznak.
- *A csoport fenntartása*: azok a szabályozások, amelyek előírják bizonyos tevékenységekben való részvételt vagy adott számú találkozást, ezzel a csoport fennmaradását szolgálják.
- *Társas realitás*: közös viszonyítási keretet ad a csoporttagok számára a dolgok elemzéséhez, értelmezéséhez, egy közös álláspontot, ami különösen fontos a csoport életét befolyásoló fontos kérdésekben.
- *Társas környezethez való kapcsolódás definiálása*: más csoportokkal, szervezetekkel való kapcsolattartást szabályozzák, például ennek a formáját.

A csoportnormák a tagok számára kötelező érvényűek, be nem tartásuk szankciókat von maga után. Hogy jönnek létre, kiknek van meghatározó szerepe a csoportnorma kialakításában?

- A *csoportvezető* jelentős szerepet tölt be ebben a folyamatban, előfordul, hogy ő hoz létre szabályokat és a tagok felé kommunikálja azokat, de ha ezeket egyedül dönti el, és nincs közös megegyezés a tagokkal, az sok esetben nincs kedvező hatással a normák betartására. Az oktatási helyzetben a *formális vezető* az oktató/pedagógus, de a norma megszilárdulásában nagyon fontos szerepe van a diákok közül kikerülő *informális vezetőnek* is. Az iskolai osztályok működését meghatározó normák kapcsán, ha azt szeretnénk, hogy az adott szabály valóban betartásra kerüljön, elfogadott legyen, akkor fontos bevonni a diákokat is a kialakítás folyamatába.
- Egyes normák más *korábbi csoportokból is átemelődhetnek* a jelenlegi csoportba, hiszen a tagok valószínűleg korábban sokféle csoportban voltak már, és a jól működő szabályozásokat, elveket az aktuális helyzetben is törekednek elfogadtatni, alkalmazni.
- A *csoport története* során megélt élmények is hatással vannak a normák alakulására, ezek alapján jöhetnek létre olyan működési keretek, amelyek a későbbiekben az adott csoport hagyományait fogják alkotni (Szabó, 2004).

6.3.1. Csoportnyomás, konformizmus

A csoportok sokszor olyan erős hatással vannak az egyes személyekre, hogy befolyásolják a véleményüket, ítéletüket. Olyan esetek is kialakulnak, amikor a tagok behódolnak, elfogadják a többség ítéletét. A csoport normateremtő folyamatát, az egyöntetűsége irányuló csoportnyomást Asch (1969 idézi Csepeli, 2001) vizsgálta kísérleti helyzetben. Egy olyan észlelési feladat megoldása során történt ez, ahol egyértelműen egyetlen helyes megoldás volt. Arra volt kíváncsi, hogy egy helytelen választ képviselő, de egyhangú többség hogyan hat a magányos kísérleti személy ítéletére. A többség befolyásoló hatására bekövetkező egyéni véleményváltozást, a konformizmust kutatta. „*A konformitás az egyéni válaszok igazodása a csoportnormához*” (Smith, Mackie, 2004, 488. old.).

A kísérletek során a konformitásnak két típusát különítették el: személyes és nyilvános konformitás. *Személyes konformitás* esetén az egyén valóban elfogadja a többség véleményét igaznak az egyéni ítéletével szemben. Ezt az *információs befolyásolás* jelenségével magyarázzák, vagyis a személy jobban bízik a többiek ítéletében, mint a sajátjában. *Nyilvános konformitás* esete alatt azt értik, amikor az egyén véleménye valójában nem változik meg, a csoporttagok előtt viszont ezt nem vállalja fel, ugyanis nyíltan a többségi véleménnyel való egyetértés jelenik meg. E mögött a *normatív befolyásolás* mechanizmusa húzódik meg, a behódolás,

melyre a mások általi elfogadás igénye, a visszautasítástól vagy a nevetségessé válástól való félelem a magyarázat (*van Avermaet, 2007*).

A kísérleti feltételeket változtatva megvizsgálták, hogy milyen egyéni és csoportos jellemzők esetében jelenik meg inkább a csoport befolyásoló ereje, vagyis mi növeli a konformitás mértékét vagy éppen ellenkezőleg mi fokozza a csoportnyomással szembeni ellenállást.

A következőkben először a csoport és a szituáció bizonyos jellemzőinek a szerepét tekintjük át (*van Avermaet, 2007; Smith, Mackie, 2004*):

- *A kultúra szerepe:* az individualistább társadalmakban (pl. Észak-Amerika) kisebb mértékű a konformitás, szemben a kollektivistikus országokkal (pl. India, Japán, Kína). Ebben szerepe van természetesen a szocializációnak, hogy mit erősítenek, jutalmaznak az egyén fejlődése során értéként.
- *A csoport mérete:* már két másik személy egyöntetű véleménye képes a konformitást növelni, abban az esetben, ha ezek független véleménynek tűnnek. A csoport létszámának növekedésével azonban nem egyenesen nő a konformitás mértéke, különösen akkor nem, ha az adott tagoknál érződik, hogy nem a saját véleményüket kommunikálják, hanem a többiekhez igazodnak, behódnak.
- *A feladat nehézsége/ a helyzet kétértelműsége:* olyan esetekben, amikor nem egyértelmű a feladat vagy az egyén nem érzi önmagát megfelelőnek a helyzet megítéléséhez, inkább elfogadja a többség véleményét.
- *A többségi véleménytől eltérő személy jelenléte/társas támogatás:* abban az esetben, ha nem teljesen egyöntetű a csoport, van legalább egy valaki, aki más véleményen van, még akkor is, ha ez nem helyes válasz, csökken a kísérleti személy konformitása. A társas támogatást olyan valaki tudja adni, aki a személyvel megegyező véleményen van, különösen azokban a helyzetekben csökken a konformitást, amikor nem egyértelműen helyes a válasz, hanem a vélemény kinyilvánítása történik.

Az egyéni jellemzők közül a következőket tudták igazolni, amelyek hatással vannak a konformitás mértékére:

- *A személy csoporton belüli pozíciója a csoportban:* a magas státuszú (centrumban lévők) kevésbé konformak, bátrabban képviselik a véleményüket a biztos a pozíciójuknak köszönhetően. Az alacsony státuszú (peremen lévők) is csökken a konformitás mértéke, náluk viszont ennek más a magyarázata, nincs mit veszíteniük, hiszen amúgy sem elfogadottak. A közepes státuszúakra a legjellemzőbb a konformitás növekedése.

- *A személy kompetenciája/önbizalma az adott témában:* ha az adott kérdésben a személy nem érzi magát tájékozottnak vagy nincs elég önbizalma, akkor inkább hagyatkozik a többség véleményére és konform módon fog viselkedni.
- *Az életkor szerepe:* Asch kísérletei felnőttek körében történtek, későbbiekben a vizsgálatot megismételték különböző korú gyerekekkel, fiatalokkal is. Az óvodások és a kamaszok esetében találták a legkisebb mértékű konformitást, a legnagyobb mértékűt pedig a kisiskolások körében. Ezek az eredmények az adott fejlődési korszak sajátosságaival magyarázhatók. Óvodások számára a csoport még nem meghatározó, iskoláskorral viszont a másokhoz igazodás, a csoporthoz tartozás felerősödik. Ez utóbbi jellemző a serdülőkre is, ennek ellenére mégis csökkenést találtak a konformitás mértékében, amelyre az lehet a magyarázat, hogy a számukra fontos vonatkoztatási csoporthoz akarnak igazodni, a barátaikhoz, ők tudnak befolyással lenni a véleményükre. A kísérleti helyzetben lévő csoporttagok pedig nem ebből a körből voltak.

Összegezve, fontos azt hangsúlyozni, hogy a csoporthoz tartozás, mint alapvető igény az egyéneket valóban besorolhatja olyan helyzetekbe, amikor a többségi hatáshatásnak behódolnak. Ezt tudva fontos azokra a diákokra figyelni, akik számára olyan csoportok a meghatározóak, amelyeknek a normái, értékei alapvetően nem jó hatásúak. A serdülőkor érzékeny időszakában mivel meg akarnak felelni a számukra fontos csoportnak (vonatkoztatási csoportnak), engednek a csoportnyomásnak, és sajnos besorolódhatnak olyan helyzetekbe, amelyek veszélyesek lehetnek számukra.

Irodalomjegyzék

Amudson, N. E., Borgen, W. A., Westwood, M. J. & Pollard, D. E. (2017). Csoportos tanácsadás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Csepeli, Gy. (2001). Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.

Mérei, F. (1996). Közösségek rejtett hálózata. Osiris Kiadó, Budapest.

Mladanecz, M. (1999). Szerepek a csoportokban. In: Rudas, J. (Szerk.). Önismereti csoportok. p79-88. Animula Kiadó, Budapest.

Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2001). Interakció és kölcsönös függés. In: Smith, E. R. & Mackie, D. M. (Szerk.), Szociálpszichológia. p748-751. Osiris Kiadó, Budapest.

Szabó, É. (2004). A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In Mészáros A. (szerk.). Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. p162-178. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Tuckman (1965) In: Forgas. J. P. (1989). Interakciók a csoportban. Társas érintkezés pszichológiája. 320. Gondolat Kiadó, Budapest.

van Avermaet, E. (2007). Társas befolyásolás kiscsoportban. In: Hewstone, M. & Stoebe, W. (Szerk.). Szociálpszichológia. p357-388. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Wilke, H. & Wit, A. (2007). A csoportteljesítmény In: Hewstone, M. & Stoebe, W. (Szerk.). Szociálpszichológia. p391-418. Akadémiai Kiadó, Budapest.

7. AZ OKTATÁS ISMERETELMÉLETI ASPEKTUSAI

E fejezetben előbb az ismeretelmélet főbb irányzatait, majd a gondolkodás logikai formáit tekintjük át, kitérünk a gondolkodási műveletekre mint a gondolkodás építőköveire, végül szólnunk a racionális gondolkodás korlátjairól is.

7.1. Az ismeretelmélet főbb irányzatai

Az *ismeretelmélet* (episztemológia vagy gnoszteológia) tárgya a tudás értelmezése és megszerzése feltételeinek, módszereinek kutatása.

A tudás származhat tapasztalatból (a posteriori) vagy az elme működéséből (a priori).

Attól függően, hogy az új ismeretek miként hatnak a meglévő tudásunkra beszélhetünk *szintetikus* (az új ismeret bővíti a meglévő tudásunkat) és *analitikus* (az új ismeret magyarázza a meglévő tudásunkat) ismeretelméletről.

Az analitikus ismeretelméletre mérsékelt empirizmus jellemző, ugyanis az ismeret legfőbb forrásának a tapasztalatot tekinti, ugyanakkor nem tagadja, hogy létezik nemcsak a tapasztalatból származó ismeret, azonban ezek köre nagyon szűk. A fogalomalkotást alkotó tevékenységnek tekinti, és fogalmaink nem vezethetők vissza érzéki benyomásokra.

a) Empirizmus

Az *empirizmus* a 17-19. század meghatározó ismeretelméleti felfogása szerint ismeretekre csak tapasztalataink (megfigyelés, kísérlet) segítségével tehetünk szert. Elveti a velünk született tudást, amennyiben a megismerést az érzéki észlelésre korlátozza, akkor azt *szenzualizmusnak* nevezünk.

A *Comenius*-féle *szenzualista pedagógia* szerint a szemléltetés játszik meghatározó szerepet a tanulásban. Az empirizmuson alapuló tanulásfelfogások a szenzualista irányzat mellett megtermékenyítőleg hatottak mind az asszociációs, mind a behaviorista, mind pedig az 50-es, 60-as évek kognitív pszichológiai irányzataira. Végül a *Dewey*, *Claparède*, *Piaget* munkásságán alapuló *cselekvés pedagógiája* abban haladja meg az előzőt, hogy a tapasztalat már elsősorban a tanuló által végzett tevékenységből származik. A tanulás lényegi vonása, hogy a tanuló külső te-

vékenysége vezet el a belső, mentális műveletekhez, létrehozva ez által az úgynevezett tudásterület-független struktúrákat (Aebli, 1984, Nahalka, 2006).

Mindhárom tudásközvetítési mód eltérő hangsúllyal ugyan, de jelen van az oktatás legkülönbözőbb területein. Számos tanulmány (Dale, 1970; Lalley, Miller, 2007) foglalkozik e tanulásparadigmákon alapuló tanítási-tanulási módszerek hatékonyságával, amit a tanultak megtartásaként értelmeznek. E szerint például a tanári magyarázatra 5%-ban, a szemléltetésre 20-30%-ban, míg a cselekvés általi tanulásra 60-75%-ban emlékeznek a tanulók. Nyilván e módszerek tananyagtípustól és tanulói jellemzőktől függő kombinálása lehet csak igazán eredményes a mindennapi pedagógiai munka során.

Az empiristák szerint az egyes jelenségeket minél többször meg kell figyelni, majd az eredmények alapján következtetni kell az általánosra (indukció általi következtetés). Tudásra tehát megfigyelés révén teszünk szert, ez az igazság megismerésének egyetlen módja (John Stuart Mill: A deduktív és induktív logika rendszere). Legpontosabban John Locke mondása fejezi ki ezt a felfogást, miszerint „Semmi sincs az értelemben, ami előtte nem volt az érzékekben”. Francis Bacon szerint a természet megismerésének egyetlen módja a „valódi indukció”. (Darai, 2002)

Az a posteriori, vagyis a tapasztalatokra épülő induktív-empirikus ismeretelmélet még az 1980-es években is meghatározó jelentőségű volt a pedagógiában, és még napjainkban is e látásmód uralja az ismeretszerzési koncepciókat az iskolában, az oktatási módszerek is e felfogáson alapulnak. Az empirikus eredményekből levont következtetések juttatják el a tanulókat a megtanítandó összefüggésekig, hasonlóan a tudósokhoz, akik a kísérleti eredményeik általánosítása alapján mondták ki a tudományos tételeket, összefüggéseket, törvényszerűségeket (D. Tarai, 2008). Eszerint a tudás alapja a tőlünk függetlenül létező objektív valóság, amely a megismerő rendszerrel kölcsönhatásba lép, és ennek következtében alakulnak ki az elemi ismereteink (Nahalka, 2002).

b) Pozitivizmus

A *pozitivizmus* a modern filozófia egyik irányzata, melynek elvei az empirizmusban gyökereznek, s melyre a későbbiekben más ismeretelméletek is épültek, mint például analitikus filozófia.

Elsőként *James Mill* fogalmazta meg a pozitivizmus alapelveit, mely szerint az elme számára a megismerésben kizárólag az érzetek által közvetített tények adottak, amiket azután az elme a megismerés folyamatában rendszerbe szervez, azonban ez a rendszerezés csak mintegy „járulékosan hozzáadódik a tényekhez”, melyek ismereteink egyedüli szilárd, állandó elemei (Mill, 1869).

John *Stuart Mill* (1882) induktív logikával kiegészített pozitivista ismeretelméletet dolgozott ki. *Bacon* és *Whewell* elméleteire támaszkodva az oksági kapcsolatok feltárásának új módszertanát teremtette meg azzal, hogy összegezte a tudományokban használatos induktív eljárásokat. A nem teljes indukció négy alapelvét fogalmazta meg (*Tóth P.*, 2012).

A pozitívizmus 20. századi megújítója *Ernst Mach*, aki az emberi érzetek tényeit tekintette rendszerbe szervezendő anyagnak, és a rendszerbe foglalást ismétlődő elemzések sorozatán keresztül vélte kivitelezhetőnek (*gondolkodás-ökonómiai elmélet*).

Bertrand Russell, *John Stuart Mill* és *Mach* pozitivista felfogásait alapul véve kijelentette, hogy az ismeretelméletnek egyrészt tudományosnak kell lennie, másrészt pedig analitikusnak. Véleménye szerint az ismertből, ismerhetőből kell eljutni az ismeretlenhez, és egyedül a tapasztalati érzetadatok a „tudott létezők”.

„Az érzékek számunkra közvetlenül nem az igazságot mondják el a tőlünk különálló tárgyról, hanem az igazságot bizonyos érzéki adatokról, ami, amennyire láthatjuk, a köztünk és a tárgy közti kapcsolattól függ.” Például egy adott tárgy az érzéki adatok osztályának vagy gyűjteményének tekinthető, amelyeket ezzel a tárggyal kapcsolunk össze (*Russell*, 2010).

David Hume ismereteink egyedüli forrásaként kizárólag a percepciót, az érzékelést fogadta el.

Az észleleteket ideákra („halvány képmások”) és benyomásokra („erős képmások”) osztja, a benyomások elsőként az érzékekre hatnak, a szellem ezekből másolatokat képez, amik az ideák. Benyomásokra tehetünk szert érzékelés, illetve reflexió (emlékezet, képzelőerő útján nyert ideák) által. Az emlékezetben tárolt ideákat a képzelőerő képes átalakítani, illetve az ideák között hasonlóságokat és különbségeket felfedezni.

Hume szerint az ideák közötti kapcsolat hasonlóság, érintkezés vagy pedig ok-okozati kapcsolat révén jön létre. Ezek teremtenek asszociációt az ideák között (*Huoranszki*, 2001).

Carnap és *Reichenbach* munkásságára a metafizika radikális tagadása jellemző, azt is kétségbe vonják, hogy a valóságról a priori kijelentéseket tehetnénk, vagyis lehetetlen a világról és a valóságról a tiszta gondolkodás által biztos ismereteket szerezni. Az irányzatot *logikai empirizmusnak* nevezték el, ugyanis a tapasztalatot a gondolkodás feltárt szabályaival próbálták meg összekapcsolni (*Darai*, 2002).

c) Racionalizmus

Az empirizmussal szemben álló másik filozófiai irányzat a *racionalizmus*, mely szerint az emberi megismerés forrása az ész, és fogalmaink a tapasztalat előtt, illetve attól függetlenül is léteznek. A racionalizmus olyan elmélet, amelyben az igazság ismérve nem érzéki, hanem intellektuális és *deduktív következtetések* révén jutunk el hozzá.

René Descartes (1596-1650) szerint egyedül csak az örök igazságok – a matematika igazságai, továbbá a tudományok ismeretelméleti, illetve metafizikai alapjai – ismerhetők meg az értelem útján, a körülöttünk lévő világ viszont tudományos módszerek segítségével tapasztalati úton lehet felfedezni. A tudatos érzéki tapasztalatok – az álmokhoz hasonlóan – ugyancsak lehetnek illúziók eredményei, ezért semmit sem osztályozhatunk tudásként, amit az értelem segítségével nem ismerhetünk fel.

A megismerésben elsődleges az emberi gondolkodás, a kiindulópont az emberi tudat: „*cogito, ergo sum*”, vagyis „gondolkodom, tehát vagyok”. Az elsődleges viszonyulási pont az egyén számára a saját gondolkodása (*Darai, 2002*).

Descartes szerint az ismeretek, képzetek három fajtája különböztethető meg:

- a tapasztalat által szerzett (*ideae adventitiae*),
- a képzeleterő által alkotott (*ideae factitiae*),
- a velünk született (*ideae innatae*) képzeteket.

A velünk született képzetek, eszmék nem a tapasztalatból és nem a képzeletből származnak, hanem ezek tényleges valóságok (*entia guaedam*), melyeket Isten „helyezett el” lelkünkben. Később már úgy gondolta, hogy lehetőségek formájában rejtőznek az emberi értelemben, ugyanakkor ideának nevezte azt is, amit az értelem közvetlenül felfog, továbbá azt is, amit az elme működése által nyerünk (*Cogito ergo sum; gondolkodom, tehát vagyok*). Ilyen értelemben az *idea innata* a későbbi, *Leibniz*-féle észigazságot jelenti, vagyis valami, ami nem a tapasztalatokból származik, hanem annak megértésének és szellemi feldolgozásának a lehetősége.

Gottfried Leibniz meghaladta *Descartes* elméletét az egy anyagi világ létezéséről, szerinte végtelen sok egyszerű, oszthatatlan szubsztancia, úgynevezett monád létezik. A monádok a valóság alapvető egységei, mind élő, mind élettelen dolgokra vonatkoztathatók, és nem állnak az okság vagy a tér törvényeinek hatása alatt. Bevezette az előre elrendezett harmónia elvét, ami magyarázatot ad a világban tapasztalható oksági viszonyokra (*Leibniz, 1986*).

d) Innátizmus

Az innátizmus szakított például *John Locke* tabula rasa irányzatával, mivel a korai empiristák (pl. *David Hume*) szerint az ember a tanulásra való képességgel, de előre meghatározott adottságok nélkül születik, és a tapasztalat, vagyis a környezettel folytatott interakció meghatározó szerepet tölt be az egyén fejlődésében.

Az *innátizmus* olyan filozófiai, pszichológiai irányzat, mely szerint az embernek vannak vele született képességei, amik segítenek a világ értelmezésében.

Leginkább *Kant* (1724-1804) igyekezett „összebékíteni” egymással az empirista és a racionalista ismeretelméletet, „A tiszta ész kritikája” című munkájában kifejti, hogy az érzékek és az értelem függetlenek egymástól, mindegyik külön-külön játszik szerepet az ismeret alakításában, a kettő együtt alkot igazi tudást. Az értelem adja a tudás formáját, míg az érzékek a tudás anyagát, és ezek együttes jelenléte szükségeltetik az ismeret létrejöttéhez (*Kant*, 2018).

Immanuel Kant szerint az emberi elme olyan veleszületett, „a priori” ítéletekkel rendelkezik (pl. térbeli és időbeli tájékozódás), amelyek nem a megismerésből származnak (*Kant*, 2018).

A mai filozófusok közül az innátizmus leginkább *Jerry Fodor*, *Noam Chomsky* és *Steven Pinker* műveiben tükröződik vissza, akik létrehozták a velünk született kognitív modulok elméletét. A kognitív modul egy genetikailag kódolt, örökölt pszichológiai képesség, amely lehetővé teszi bizonyos készségek (mint például a beszéd) elsajátítását.

Chomsky (1999) kidolgozta az úgynevezett Language Acquisition Device-t (Nyelvelsajátító Eszköz), amely olyan entitás, ami nem függ más kognitív vagy perceptuális folyamatoktól, hanem bizonyos örökölt nyelvtani kategóriák felhasználásán és a környezettől függő paraméterek „beállításán” alapul.

Pinker (2006) szerint pedig az alapvető szintaktikai kategóriák és néhány speciális szabály velünk születik, s a szavak jelentése alapján a gyermek ki tudja következtetni a szó szintaktikai funkcióját.

d) Kritikai realizmus

A *kritikai realizmus* egyik úttörő képviselője *Karl Popper* (1902 – 1994), aki alapvető művében, „A kutatás logikája”-ban azt elemzi, hogy az általános természettörvények, éppen általános formájuk miatt, tapasztalatilag nem igazolhatók. Amikor egy törvény azt állítja, hogy „minden A - B”, akkor valami olyat állít, ami soha nem

volt, és soha nem is lesz megfigyelhető, ugyanis ahhoz minden A-t meg kellene vizsgálni, és azokról azt tapasztalni, hogy azok B-vel azonosak. Enélkül nem juthatunk általános tételhez.

Az általános tételt csak indukcióval tudjuk igazolni, amihez nagyon sok megfigyelés szükséges. Ez azonban szigorú logikai értelemben nem megengedett, mert az indukció csak *valószínűségi kijelentésekre* vezethet, de nem általános érvényűekre.

Ezek miatt *Popper* elveti az indukciót mint a tudományos megismerés módszerét, és az empirikus elméletek deduktív igazolását javasolja. A tudományos tételek kialakulásában két fázist különböztet meg, a tételek létrejöttét (hipotézisállítás) és azok deduktív felülvizsgálatát (*Popper, 1997*).

Thomas Kuhn (1922–1996) kritikai realista nézete szerint egy új elmélet, tétel elfogadása hosszú folyamat eredménye, melynek során a szakmai közösség dönt az elfogadásáról, vagy pedig elvetéséről. A döntés a régi és új gondolkodásmód között egy szociális folyamat, tehát nem logikai típusú, ugyanis az adott tudományterület közössége fogadja vagy veti el azt.

e) Analitikus ismeretelmélet

Napjaink egyik uralkodó irányzata az *analitikus ismeretelmélet*, mely szerint a filozófiát tudományos módon kell művelni, ennek legalkalmasabb módjai a nyelv analízise és a racionalitás szabályainak kutatása. Legismertebb képviselője *Ludwig Wittgenstein* (1889–1951) volt, aki szerint „a világ a tények összessége”, a világ tehát nem tárgyakból, élőlényekből áll, hanem összefüggésekből, tényekből és tényállásokból, konfigurációkból („Sachlagen”) (*Wittgenstein, 2004*).

Például az írásztalom az irodámban áll, rajta a hallgatóim dolgozatai és a könyveim, előtte a székem, ami az ablaknál áll.

A tényállások a dolgok közti kapcsolatokat adják és a világ szubsztanciáját alkotják. A tényállás a mondat jelentése („mondanivalója”). Összetettebb tényállást összetettebb mondat fejez ki. A mondatok elemzésével a valóságot ragadhatjuk meg.

A világgal való érintkezés az elemi mondatok és az egyszerű tényállások közt történik, és ez a valóságról való bizonyosságunk eredete. „A mondat a valóság képe.” Ahogy a képek megőriznek valami hasonlóságot abból, amit ábrázolnak, ugyanúgy a mondatok logikai szerkezete is őrzi a valóság hasonló szerkezetét („A mondat megmutatja a valóság logikai formáját”). A filozófia célja a gondolatok logikai szerkezetének tisztázása.

Wittgenstein egyik fő művében a *Tractatus logico-philosophicus*-ban szereplő 7

tétele a következő: (1) A világ mindaz, aminek esete fennáll. (2) Aminek esete fennáll, vagyis a tény, a körülmények megléte. (3) A tények logikai képe a gondolat. (4) A gondolat értelemmel bíró kijelentés. (5) Minden kijelentés az őt alkotó elemi kijelentések igazságfüggvénye. (6) Az igazságfüggvény leírható egzakt matematikai formában. (7) Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell (Id. Nyíri, 1983).

Az *újhegelianizmus* képviselője, *Benedetto Croce* (1866–1952) a megismerés két formáját különbözteti meg, az intuitívát (az esztétika tárgya) és az értelmet (a logika tárgya).

Az esztétika nem egyszerűen csak a művészi kifejezéssel foglalkozik, hanem a mindennapi életben és a nyelvben történő kifejezéssel is, így gondolkodás és nyelv nem válik el egymástól. „Gondolkodni annyi, mint beszélni.” Logikája pedig az elvont-általános fogalmakkal formális módon foglalkozás.

f) Pragmatizmus

A *pragmatizmus* két legjelesebb képviselője volt *Charles Sanders Peirce* (1839–1914) és *John Dewey* (1859–1952).

Peirce a *descartes*-i ismeretelmélet fölülvizsgálatát javasolva megkérdőjelezte, hogy amit „belső” intuícióval tisztán látunk, annak „rögzített” vagy „rögzíthető” köze lenne ahhoz, ami a ráción kívüli valóságosan létezik. Szerinte nincs semmiféle benső tisztánlátás, minden belátást valójában hipotetikusán vezetünk le külső tények ismeretéből. A belátás (az érzéki ítéletekhez hasonlóan) ugyan nem elég erős ahhoz, hogy többször legyen helyes, mint helytelen, de elég erős ahhoz, hogy ne legyen túlnyomóan helytelen.

A *belátás* olyan képesség, ami az ösztön általános természetével rendelkezik, túllép az elme általános erőin, ezáltal úgy irányít bennünket, mintha olyan tények birtokában lennénk, amelyek teljesen túl vannak az érzékszerveink által elérhető tartományon.

Abban is hasonlít az ösztönre, hogy kevés hajlamot mutat a tévedésre, mert bár gyakrabban téved, mint ahányszor nem, egészben való helyességének relatív gyakorisága a legcsodálatosabb dolog alkatunkban. Az „ösztön-analógia” biztosítja a gondolkodó tudata és a körülöttünk lévő világ közötti „affinitást”. *Peirce* pragmatikus maximaként híressé vált tétele szerint egy elmélet a gyakorlat igazolási folyamatában érvényes (*Boros, Lendvai, 2006*).

Dewey is magáénak vallja a pragmatikusok alaptételét, miszerint egy tétel igazságát igazolhatósága, azaz gyakorlati beválása, „megtörténte” garantálja, és ez a té-

telhez képest mindig jövő idejű. A tudományok és a technika rohamos fejlődésével már tarthatatlanná vált a tudás Arisztotelész által képviselt szemlélődő modellje, a tudás egyre inkább beavatkozik az életbe (tudásalapú társadalom), s kiderült róla, hogy a világ átalakításának lehetőségét és hatalmát kínálja az embernek. A megismerő ember világgal való kapcsolatára a környezethez való alkalmazkodás a jellemző. Ebben a kontextusban a tudás is alkalmazkodás a világhoz, és az ilyen tudáshoz kapcsolódó igazság nem „lényegi”, nem folyamatoktól független tulajdonságokkal rendelkezik, hanem a természettel való küzdelem sikerességének összefoglaló kifejezése.

Az igazság „jövőbeli” fogalom, ugyanis a jövőben derül ki róla, hogy egy kijelentés vagy elmélet sikeres eszköznek bizonyul-e a környezettel vívott küzdelemben, vagy sem. Amíg az empirizmus az eszméket erőltette a tapasztalatba, és nem abból nyerte azokat, addig *Dewey kreatív empirizmusa* szerint ez megfordítva zajlik, vagyis a tapasztalatból nyerjük eszméinket (*Boros, Lendvai, 2006*).

Az empirista ismeretelméleten nyugvó tanulásfelfogás *behaviorista*, vagyis az inger – válasz (S-R) kapcsolatrendszer (tapasztalatszerzés) hozza létre a viselkedést, ami a tanulás eredménye. A bonyolult viselkedésformák induktív módon, az elemi viselkedések összekapcsolódásával jönnek létre.

Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990) szerint a tanulás alapfolyamata az operáns kondicionálás, vagyis a tanulás folyamata nagyszámú, elemi, kis lépések sorozatára bontható és az S-R kapcsolat révén jól programozható (programozott oktatás) (*Skinner, 1973*).

Dewey ismeretelmélete megtermékenyítően hatott a reformpedagógiai gondolkodókra, és alapjául szolgált a felfedezéses tanulásnak (tanulói kísérletek, vizsgálatok).

g) Kognitívizmus

A kognitívizmus szerint az ismeretelmélet tárgya az egyén világról alkotott belső reprezentációinak, az elme funkcionális szerveződésének vizsgálata, amit lehangsúlyosabban a pszichológia vizsgál.

A kognitívizmusnak két meghatározó összetevője van:

- Módszertanát tekintve a pozitívizmusra épül, vagyis fő eszköztára a kísérlet, a mérés és a tudományos módszer.
- A megismerés hátterében belső mentális állapotok (szimbólumok vagy rep-

rezentációk) állnak, amik azonosíthatók, értelmezhetők és leírhatók. Ezen egységek dinamikája algoritmusok segítségével leírható.

A kognitívizmus szerint az ismeretek megszerzésében és a képességek fejlesztésében nem az érzékszervek közvetítő mechanizmusai a meghatározók, hanem a cselekvés, vagyis a környezettel való interakció. *Jean Piaget* (1896 – 1980) szerint amikor az egyén kölcsönhatásba kerül a környezetével, s az egyensúly megbomlik, akkor annak helyreállítása érdekében vagy asszimilációt (a környezet megváltoztatására való törekvést), vagy pedig akkommodációt (a saját kognitív struktúra megváltoztatására való törekvést) hajt végre.

Előbbi akkor jellemző, amikor a meglévő kognitív rendszer nincs ellentmondásban az új ismeretekkel, míg utóbbi akkor, ha ellentmondásban van.

A fejlődés alapvető mozgatórugója a cselekvés, aminek révén a külső műveletek egyre inkább belsővé válnak (gondolkodási műveletek) és tudásterülettől függetlenné válnak (*Piaget*, 1993).

A kognitívizmus „előfutárának” tartott alaklélektan (*Kant* ismeretelméletén alapulva) racionalista gyökerű. Szerinte a tanulás „... egy helyzet értelmezésének megváltozása, lényege nem a teljesítmény, hanem a jelentés átalakulása, viselkedés megváltozása ehhez képest már 'csak' teljesítés, végrehajtás (*Pléh*, 1992, 169. old.)

Az *alaklélektan* felfogásában alapvető szerepet játszik a belátás, a problémamegoldás lényegi eleme a problémaszituáció gondolati átstrukturálása, ami elvezet a megértéshez.

A *kognitív pszichológia és pedagógia* a megismerés tartalmi kérdéseire, a megértésre fókuszál, és a tudás problémamegoldásban, logikai következtetésekből, döntéshozatalban való hasznosításával foglalkozik (*Eysenck, Keane*, 1997). A kezdeti kognitívizmus az emberi értelem működését információfeldolgozásként értelmezte.

A *problémamegoldás* leírása egyértelműen induktív szemléletű, ugyanis meghatározó szerepet játszik benne a feladat megértése, a tervkészítés, a terv végrehajtása, kipróbálása és a megoldás ellenőrzése (*Pólya*, 2000).

A kognitív tudományok szerint léteznek az emberi elmében olyan elkülönült, a gondolkodást és a cselekvést irányító „apparátusok”, általános képességek, amelyek a környezettel való interakciók révén fejlődnek, ezáltal egyre alkalmasabbá teszik az egyént annak megismerésére, megváltoztatására.

A korai kognitív pszichológia a tanulnivalót három kategóriába sorolta: (1) deklaratív tudás (ismeretek), (2) procedurális tudás (képességek, jártasságok), (3) szituatív tudás (képességek, attitűdök).

h) Konstruktivizmus

A kognitív pedagógia új irányzata a *konstruktivista* felfogás (amelyet többen nem tartják teljesen kiforrottnak, főként a didaktika tekintetében), szakít az empirikus ismeretelmélettel. E felfogás szerint a tapasztalatszerzés – általánosítás – ellenőrzés fázisaiból álló körfolyamat (induktív ismeretszerzés) nem tekinthető általános érvényűnek, és a tanulás ennél sokkal bonyolultabb és összetettebb folyamat.

A konstruktív elmélet szerint a tanulás sokkal inkább dedukció, mintsem indukciónak, szerepet játszik benne a tapasztalat, de az egyén kognitív rendszere azt is képes felülbírálni.

Bizonyos értelemben Piaget volt az irányzat első képviselője, ugyanakkor a mai nézetek szakítanak a szakaszos fejlődéselmélettel (az emberi fejlődés az egyre komplexebb struktúrákba szerveződő általános képességek kialakulásával írható le, és ez a fejlődés egymástól jól elkülöníthető szakaszok sorozata), és azt vallják, hogy bárki, életkorától függetlenül, bármire megtanítható, ha ahhoz a meglévő tudása rendelkezésre áll (*innátista felfogás*).

A konstruktivista elmélet nem hisz az általános értelmi képességek létezésében, helyette inkább azt vallja, hogy tudásterület-specifikus információfeldolgozó képességekkel jövünk a világra, és ezek a modulárisan szerveződő részegységek egymástól függetlenül működve dolgozzák fel (*az elme modularista felfogása*) a külső világ ingereit, hozzák létre a tudásterület-specifikus ismeretstruktúráinkat, formálják tudásunkat, képességeinket (Fodor, 1983).

A velünk született és tudásterület-specifikusan szerveződő ismeret-rendszerekre építő innátista elmélet szerint az újszülött már rendelkezik olyan „naiv elméletekkel”, információfeldolgozó képességekkel, amelyek képessé teszik őt a környező világ adekvát értelmezésére, valamint alapját képezi a további fejlődésnek (Nahalka, 2002).

Következik mindezekből az is, hogy a konstruktivista felfogás szakít azzal a *Piaget*-i felfogással, miszerint a gyermek *absztrakt gondolkodásra* csak a gondolkodási műveleteinek megfelelő fejlettségi szintjén lesz képes. Helyette inkább azt tartja, egy konkrét feladat sikeres megoldása attól függ, hogy az adott területen milyen mennyiségű és minőségű (például szervezettségű, rugalmasságú, elérhetőségű) tudással rendelkezik. *Nahalka István* szerint a gyerekek már iskoláskoruk előtt képesek szillogizmusokat alkalmazó logikai következtetésekre, absztrakt fogalmakkal végzett operációkra, amennyiben „... ezek a feladatok valamilyen, számukra otthonos területen fogalmazódnak meg.” Ezzel ellentétben a felnőttek is teljesíthetnek gyengén ezekben a feladatokban, „... ha kevés vagy nem jól szervezett tudással rendelkeznek.” (*Nahalka*, 1998, 138. old.)

A konstruktivisták szerint a tanulás aktív, belső konstrukciós folyamat, amelyben az egyén meglévő és kognitív rendszerbe szervezett tudása révén értelmezi az el-sajátítandó új ismereteket. A meglévő tudás elméletek (a naivtól egészen a tudományosan igazoltakig), *modellek, sémák vagy algoritmusok* formájában léteznek az egyén tudatában. A tanuló ember nem csak egyszerűen befogadja az új ismereteket, hanem ellenkezőleg, létrehozza, megkonstruálja új tudását.

Nahalka szerint a konstruktív ismeretelmélet magáévá tette az emberi elme működésének modellezés szerinti megközelítését. „A világról, környezetünkről kognitív struktúrákat, modelleket építünk fel. E modellek bizonyos szabályok szerint működnek, a szabályokat magunk alakítjuk egy konstrukciós folyamatban.” (*Nahalka*, 1998, 140. old.)

7.2. A gondolkodás logikai formái

A gondolkodás értelmezése szorosan összefügg a logikával és vizsgálata során alapvetően kétféle modellt követhető, a struktúra-, illetve az eljárásorientált megközelítés.

A *strukturalista elmélet* szerint a fejlődés a „gondolkodás adott típusára jellemző pszichikus struktúrák (logikai műveletek, következtetési sémák) kialakulását, rendszerbe szerveződését jelenti” (*Vidakovich*, 1998, 192. old.).

Mint azt korábban említettük *Jean Piaget* (1993) munkássága révén bontakozott ki ez az irányzat. Azonban – mint ahogy arra korábban a konstruktív pedagógia kapcsán utaltunk – a klasszikus logika művelet- és következtetési rendszere nem feltétlenül a *Piaget* által felvázolt szakaszos fejlődést követi.

Az egyén hétköznapi gondolkodása nem mindig felel meg a klasszikus logika szabályainak, ezek nem ritkán hiányosan vagy ellentmondásosan működnek, ezért létrejöttek olyan új logikai modellek, amelyek képesek kezelni ezt a problémát. Ilyen például az úgynevezett *értékréses modell*, amely feladja azt az alapvetést, hogy minden állításnak jól definiált igazságértéke legyen, ezáltal kezelhetővé válik a hazugság paradoxona is. Ehhez látszólag egy új igazságértéket vezet be (értékrés), ami valójában az igazságérték hiányát jelzi.

Az eljárásorientált elmélet a gondolkodás fejlődését „...*azon eljárások, módszerek számának, választékának és kapcsolódása bővülésének tekintti, amelyek egy-egy adott probléma kezelése során alkalmazhatók*” (*Vidakovich*, 1998, 193. old.).

Az emberi ismeretszerzés nem épít tudatosan a logikára, sok benne az ösztönös elem (naiv elméletek, tévképzetek, lásd. *Korom*, 1998), azonban ennek ellenére alkalmazását mégis tanítani kell, s erre valamennyi tantárgy alkalmasnak ígérkezik.

A tanulás során a megértés alapja a logikus gondolkodás.

A gondolkodás eredményének két alapvető formája a fogalom és az ítélet.

A *fogalom* az objektív valóság meghatározott tárgyainak, jelenségeinek lényeges ismertetőjegyeinek általánosított formában való tükröződése a tudatunkban.

A lényeges ismertetőjegyek

- mindig általánosak,
- egy adott összefüggésben lényegesek,
- megkülönböztetik az adott tárgyat, vagy jelenséget a valóság többi tárgyától, jelenségétől.

Azoknak a tárgyaknak, jelenségeknek az összességét (osztályát), amelyek tükröződnek a fogalomban a *fogalom terjedelmeként*, míg a lényeges ismertetőjegyek összességét a *fogalom tartalmaként* értelmezzük.

Az *ítélet* az objektív valóság meghatározott tárgyainak, jelenségeinek összefüggéseit tükrözi a tudatunkban.

A következtetések fajtái:

- *deduktív (szillogisztikus)*: általános ítéletekből jutunk egyedi, különös ítéletekre,
- *induktív*: egyes, különös ítéletekből jutunk általános ítéletre,
- *traduktív*: egyes, különös vagy általános jutunk ugyanolyan általánosságú egyes, különös, vagy általános ítéletre.

A szillogisztikus, közvetett következtetések esetében a konklúzió logikai szükségszerűséggel közvetlenül következik a premisszákból.

A *teljes induktív következtetésnél* az osztály valamennyi elemét, egyedét felhasználva jutunk el az általános ítélethez.

Analogikus következtetés esetén két hasonló tárgy, jelenség bizonyos megegyező ismertetőjegyeiből, és az egyik tárgy, jelenség többi ismert tulajdonságából arra következtetünk, hogy a másik tárgy, jelenség rendelkezik egy vagy több, az előbbivel megegyező tulajdonsággal.

A *bizonyítás* az a logikai művelet, amellyel állításainkat, tagadásainkat kellő módon alátámasztjuk, megindokoljuk.

A *cáfolat* az a logikai művelet, amellyel valamely ítélet hamisságát kívánjuk bemutatni.

A bizonyítás vagy cáfolat alkotórészei:

- a bizonyítandó/cáfolandó tétel (tézis),
- a tétel (tézis) elégséges alapját alkotó érvek (argumentumok),
- azok a műveletek, amelyekkel rámutatunk, hogy milyen összefüggés van a tézis és az argumentumok között (a bizonyítás/cáfolat folyamata).

A bizonyítások fajtái:

- *deduktív*: az érvek általános ítéletek, amelyeknek a bizonyítandó tétel alá van rendelve,
- *induktív*: a bizonyítandó tétel általános ítélet, az érvek különös vagy egyedi ítéletek, a bizonyítás során arra kívánunk rámutatni, hogy ezekből az egyedi ítéletekből logikai szükségszerűséggel következik a bizonyítandó általános tétel igazsága.

A cáfolatok fajtái:

- *egyenes*: a cáfolandó tételt megbízhatóan igaz ítéletekkel, következtetések formájában kapcsoljuk össze, és a konklúzióként kapott tétel nyilvánvaló hamisságából arra következtetünk, hogy a cáfolandó tétel szükségszerűen hamis,
- *közvetett*: azt kívánjuk bizonyítani, hogy a cáfolandó tételeknek ellentmondó ítélet szükségszerűen igaz.

A tudományos kutatások viszonylag korán (*Descartes, Leibniz, Boole, De Morgan* stb.) felismerték, hogy az objektív valóság (1) belső ellentmondásokkal terhelt, (2) a valóság tárgyai, jelenségei összefüggenek egymással, állandó változásban, fejlődésben vannak. Ezekből pedig szükségszerűen következik, hogy a formális logika törvényei nem azonosak a megismerés legmélyebb törvényeivel.

A 19. század közepén új irányzat jelentkezett a *matematikai vagy szimbolikus logika*. A hagyományos, formális logika tételeit a mindennapi nyelv segítségével fogalmazta meg, ami kétértelműséghez vezethet. Ezen segít a szimbólumokkal, képletekkel való megfogalmazás, amik lehetővé teszik, hogy mintegy „kiszámoljuk” (logikai műveletek) egy-egy kifejezés logikai értékét.

A szimbolikus logikában az ítéleteket *kijelentéseknek*, míg tartalmi meghatározottságukat (igaz vagy hamis) az ítélet *logikai értékének* nevezzük.

A matematikában a Boole-algebra, az a kétműveletes algebrai struktúra, amely a halmazműveletek, a logikai műveletek és az eseményalgebra műveleteinek közös tulajdonságaival rendelkezik.

7.3. Deduktív érvelés, következtetés, gondolkodás

A tantárgyi tartalmakat, azok felépítését, illetve azok feldolgozását még többnyire a formális logika uralja. A tananyag megértésében ezért alapvető szerepet játszanak a megbízhatóan működő deduktív érvelés és cáfolás gondolatmenetei, amik a fejlett műveleti és következtetési rendszeren alapulnak.

A deduktív levezetések, bizonyítások, következtetések, érvelések („top-down” logikai eljárások) láncolata adja a deduktív tananyag-feldolgozást, ami alkalmas a tanulók deduktív gondolkodásának fejlesztésére.

Dedukció az a logikai művelet, melynek során előfeltevésekből (premisszákból) előre meghatározott módszerekkel (levezetési szabályokkal) szintaktikai jellegű átalakításokat végzünk, melynek eredménye a konklúzió (következmény), vagyis meglévő tudásból (igaz állításokból) kiindulva jutunk „relatív” új tudás (újabb igaz állítások) birtokába, de azok implicit módon már benne voltak a meglévő tudásban. A deduktív érvelés során a premisszák igazsága szükségszerűen maga után vonja a konklúzió igazságát.

A dedukció révén általános érvényű törvényekből, szabályokból jutunk konkrét, egyedi esetekben érvényes állításokhoz. Amíg az indukcióra a szabályok felismerése és a szabályalkotás, addig a dedukcióra a szabályalkalmazás a jellemző.

A dedukció során tehát logikai műveleteket felhasználva jutunk el az általános érvényű meglévő tudásból konkrét, meghatározott helyzetekben érvényes új tudás birtokába, vagyis az általánosból az egyedibe.

A logikában a premisszák kijelentések (A, B), állítások, melyekre teljesülniük kell, hogy

- nem lehetnek egyszerre igazak és hamisak (ellentmondás elve),
- de az sem lehet, hogy se igaz, se hamis ne legyen (a kizárt harmadik elve).

A kijelentések igazságértéke vagy 1 (igaz), vagy 0 (hamis).

A kijelentésekkel többféle műveletet végezhetünk.

Egyváltozós művelet a *negáció*, a tagadás ($\neg A$).

A kétváltozós műveletek két kijelentés (A, B) összekapcsolásával képeznek összetett kijelentést, melyre szintén teljesülni kell az ellentmondás és a kizárt harmadik elvének.

Összesen 16 kétváltozós logikai művelet van, ugyanis a kétváltozós logikai műveletek két állításhoz rendelnek hozzá egy harmadikat, a két kiinduló állítás minde-

gyike kétféle logikai értéket vehet föl, ami összesen 4 lehetőséget jelent. A null-változós és az egyváltozós műveleteket leszámítva valójában 10 művelettel számolhatunk.

A kétváltozós logikai kijelentéseken (A, B) alapuló műveletek közül kiemelhetők a kapcsolás (pl. a konjunkció, vagyis A és B; jelölése: $A \wedge B$), a választás (pl. diszjunkció, vagyis A vagy B, de lehet, hogy mindkettő; jelölése: $A \vee B$) és a feltételképzés (pl. implikáció, vagyis, ha A, akkor B; jelölése: $A \Rightarrow B$; ekvivalencia, vagyis akkor és csak akkor A, ha B; jelölése: $A \Leftrightarrow B$).

A deduktív érvelés, logika főbb műveleteinek és következtetési láncainak felvillantását követően már van értelme arról a tananyag-feldolgozásról beszélni, ami tudatosan alkalmazza azokat, ezáltal is elősegítve a deduktív gondolkodás fejlesztését, fejlődését.

A *deduktív vagy analitikus gondolkodás* során egy általános és igaznak feltételezett szabályból, tételből, törvényből vagy axiómából kiindulva lépésről lépésre levezetünk egy konkrét szabályt, tételt vagy törvényt, vagy pedig alkalmazzuk azt konkrét probléma megoldására. A dedukció tehát az általánosból a különlegesre, az egyedire, a konkrétire való következtetés.

Itt a szabály, a tétel vagy a törvény általános jellege azt jelenti, hogy az egyedi még nem vezethető vissza általánosra.

Persze egy törvény általános jellege tudományos szempontból könnyen értelmezhető, de az oktatás nézőpontjából kevésbé. A fizikában általános törvénynek lehet tekinteni például az *Ohm-törvényt*, a *Thalész-tételt* vagy a párhuzamos szelők tételét.

E tananyag-feldolgozási módban a konkretizálás gondolkodási művelete játszik fontos szerepet. *Nagy Sándor* megállapítását alkalmazva ez az induktív mód „példa – szabály – példa” sorrenddel ellentétben a „szabály – példa – szabály” sorrendként írható le (*Nagy, 1997*).

A deduktív vagy analitikus tananyag-feldolgozás egymást követő fázisai a következőképpen alakulnak.

- Általános szabály, törvény, axióma kimondása
- A konkrét, egyedi jelenséghez, folyamathoz tartozó tények feltárása

- A feltárt tények elemzése, az összefüggések felismerése, értelmezése
- Egyedi szabály, törvény, elv megfogalmazása
- Az egyedi szabály, törvény, elv alkalmazása konkrét feladatok megoldására

A deduktív gondolkodás előnyei:

- Időtakarékos, általa csökkenthető az ismertetett tananyag mennyisége.
- Akkor is használható, ha a tanulóknak nincsenek előzetes ismeretei az adott tananyagról.
- A deduktív következtetés hozzájárul a logikus, bizonyítékokon alapuló gondolkodás fejlődéséhez.
- Segít tesztelni a kutatási hipotéziseket, mint elfogadható magyarázatokat.
- Javítja a tanulók kauzális gondolkodását.

A deduktív gondolkodás hátrányai:

- A legtöbb esetben a tanuló kész formában kapja meg az ismereteket, vagyis nem kell értelmezni a rendelkezésre álló információkat.
- Bizonyos esetekben nehéz az általános szabályból a konkrét meghatározása.
- Nem használható új jelenségek, törvények felfedezésére és hipotézisek megfogalmazására.

7.4. Induktív érvelés, következtetés, gondolkodás

Az empirista és pozitivista ismeretelmélet kapcsán láttuk, a megismerés egyik alapvető módja az indukció. A konstruktivizmus előtti kognitív pszichológia az új tudás megszerzésének meghatározó módjaként tekintett az induktív gondolkodásra, a képességek és kompetenciák értelmezésének alapja, beleértve például a problémamegoldó képességet, a fogalmak vagy szabályok elsajátítását. Az indukciónak, és az arra épülő induktív gondolkodásnak az értelmezése túlmutat a filozófián, a logikán, szervesen beépült már a pszichológiai és a pedagógiai kutatásokba is (Csapó, 1998).

Az alábbiakban áttekintjük az induktív érvelés természetét és az induktív gondolkodás értelmezését.

Az indukció központi szerepet játszik a megismerésben, az új tudás megszerzésének egyik módszere, amikor is a jelenségek spontán vagy tervszerű megfigyelése révén begyűjtött információk alapján *hipotézist* (feltevést, feltételezést) állítunk fel a je-

lenségek magyarázatára, amiket további megfigyelésekkel ellenőrzünk. Ha ezek során a hipotézis ellentmondásra vezet, akkor azt el kell vetni, majd a bővülő tapasztalatok révén újabb hipotézist kell felállítani. Ha viszont a hipotézis beválik, akkor törvény vagy elmélet lesz belőle, amit *tézisként* kell kimondani.

A tervszerű megfigyeléshez kísérleteket hajtunk végre. Ekkor a jelenséget zavaró körülményektől mentesen figyelhetjük meg. A feltételek változtatásával a jelenség lényeges törvényszerűségei könnyebben megfigyelhetők. A kísérletezésnek azonban veszélyei is vannak, ugyanis a kísérletező véletlenül is felerősíthet olyan tulajdonságokat, amelyek nem tartoznak a jelenség lényegéhez, és ez által téves következtetésekre jut.

Az indukció módszereit *Francis Bacon* és *John Stuart Mill* dolgozták ki (induktív logika, induktív következtetések elmélete), melyeket *Karl Popper* pontosította legutóbb. (*Mill*, 1882; *Popper*, 1983)

Az induktív következtetés igaz premisszákból valószínű konklúzióra jut (6. táblázat).

Premisszák	Deduktív érvelés	Induktív érvelés
	tények, alapelvek, törvények	konkrét esetek megfigyelése
Konklúzió	a premisszáknál speciálisabb, konkrétabb <i>egyedi esetek</i> , amelyekhez közvetlenül logikai következtetések révén jutunk el (gondolkodási művelet: <i>konkretizálás</i>)	a premisszáknál <i>általánosabb esetek</i> , amelyekhez a premisszák általánosítása révén jutunk el (gondolkodási művelet: <i>általánosítás</i>)
Relevancia	A premisszák a konklúzió szempontjából fontosak és odatartozók	A premisszák a konklúzió szempontjából fontosak-e, odatartozók-e
Érvényesség	Ha a premisszák igazak, akkor a konklúzió <i>bizonyosan igaz</i>	Ha a premisszák igazak, akkor a konklúzió <i>valószínűleg igaz</i>
Használhatóság	Főként logikai feladatok, problémák megoldása során	Mindennapos használat

Forrás: Saját táblázat

6. táblázat: A deduktív és induktív érvelés összevetése

Az indukció konkrét, egyedi esetek megfigyelése révén az általánosra következtet, tehát általánosít. Valamennyi egyedi esetet meg kellene vizsgálni a bizonyosságához (*teljes indukció*), amire nyilván ritkán van módunk, de erre általában vagy lehetőség sincsen, vagy pedig idő.

A tágabb értelemben vett induciónál a konklúzió túlmegy azon, ami a premisszákból levonható. Ilyen indukció az analógiával való érvelés, az előre jelző következtetés és az oksági következtetés.

Míg a deduktív érvelés (formális logika) során a következtetést formailag (a premisszák és a konklúzió közti kapcsolat formáját és a logikai szerkezetet) vizsgáljuk, az állítások tartalmától eltekintünk, addig az induktív érvelés (informális logika)

során viszont a konklúzió erősségét vagy gyengeségét nagyban meghatározza az állítások tartalmának erőssége, gyengesége.

Az induktív érvelések főbb típusai:

- Felsorolásos (enumeratív)
- Valószínűségi
- Analogikus
- Oksági

Mindezek előre bocsátását követően már áttekinthetjük az induktív gondolkodás természetét.

Az egyén következtetési sémái csak kivételes esetben követik a formális logika szabályait, inkább közelebb áll hozzájuk az informális logika, hiszen az igazság megítélését jelentősen befolyásolja a tartalom.

Karl Popper az induktív tananyag-feldolgozásban játszott szerepét a próba-szerencse alapú tanuláshoz hasonló módon képzelte el, azzal a különbséggel, hogy a hangsúly nem a pozitív tapasztalatok ismétlődő megerősítésén, hanem éppen elentétben a negatív tapasztalatok hibás hipotéziseinek kiszűrésén van (*Popper*, 1983; *Csapó*, 1998).

Karl J. Klauer (1961 -) előíró jellegű modellje nem azt kívánja megmagyarázni, hogy az emberek miként oldanak meg induktív problémákat, hanem azt, hogy miként lehet az ilyen problémákat eredményesen megoldani. Klauer az induktív két formáját különböztette meg, (1) az induktív gondolkodást és (2) az induktív következtetést (*Klauer*, 1990).

Ha például, hogy élénk tesznek tízféle gördülőcsapágyat, akkor azok megfigyelése alapján megállapítjuk, hogy mindegyiküknek van valamilyen gördülőeleme (golyó, nagy henger, kis henger, kúp, hordó), vagyis felismerünk egy szabályosságot, megfogalmazzunk egy általánosítást a megfigyelt gördülőelemekre vonatkozóan. A folyamatnak ezt részét tekintette *Klauer* induktív gondolkodásnak.

Ha ezt követően a megállapításunkat kiterjesztjük, és arra következtetünk, hogy az összes csapágyanak van gördülőeleme, akkor pedig induktív következtetést (jelen esetben valószínűségi) hajtunk végre (jelen esetben tévesen, mert vannak siklócsapágyak is, melyeknek nincsen gördülőeleme.).

Klauer szerint az induktív következtetés ebben a formában túllép a premisszákon,

ugyanakkor az induktív gondolkodás során ez nem történik meg, mert az általánosítás hatóköre csak a megfigyelt esetekre terjed ki.

Az induktív gondolkodás szükségszerűen megelőzi az induktív következtetést. Az induktív gondolkodás önmagában is működhet, induktív következtetés nélkül (Klauer, Phye, 2008).

Klauer szerint az induktív gondolkodás egyedek tulajdonságainak összevetése és a közöttük lévő relációk felismerése révén szabályszerűségek, törvényszerűségek felismerésére irányul.

A folyamat során szabályszerűségeket (hasonlóságokat, különbségeket, illetve együttesen megjelenő hasonlóságokat és különbségeket) ismerünk fel (A) tulajdonságok és relációik között (B). A tartalom, amin a tulajdonságokat, illetve relációkat elemezhetjük, lehet verbális, képi, geometriai, számbeli és egyéb (C).

A: {a1: hasonlóságok; a2: különbségek; a3: hasonlóságok és különbségek}

B: {b1: tulajdonságok; b2: relációk}

C: {c1: verbális; c2: képi; c3: geometriai; c4: számbeli; c5: egyéb} (Klauer, 1997).

Az A és B elemek kombinálásával megkapjuk a Klauer-féle modell alapstruktúráját (7. táblázat). Ha ehhez hozzávesszük a tartalmakat is, akkor egy 30 elemű modellt kapunk.

Az indukció típusa	A kapcsolat jellege (szabályszerűségek)		
	Hasonlóságok	Különbségek	Hasonlóságok és különbségek
Tulajdonság	Általánosítás	Elkülönítés	Osztályba sorolás
Reláció	Kapcsolat felismerés	Kapcsolat elkülönítés	Rendszeralkotás

Forrás: Klauer (1990) nyomán saját táblázat

7. táblázat: Az induktív gondolkodás alapstruktúrája

Az induktív tananyag-feldolgozás fontos előfeltétele a meglévő tapasztalat és tudás. A tapasztalatszerzés az entitások tulajdonságainak megfigyelése révén elősegíti a csoportképző elvek megfogalmazását, a különböző tulajdonságokkal rendelkező entitások számbavételét, majd az azonos tulajdonságokkal rendelkezők csoportba sorolását, másrészt a csoportba nem tartozók kizárását. E fázisban gyakorlatilag az analízis, az absztrakció és a rendezés gondolkodási művelete játszik meghatározó szerepet.

Az induktív gondolkodásban meghatározó szerepet játszanak a gondolkodási műveletek, különös tekintettel az általánosításra, az absztrakcióra, az összehasonlításra, az összefüggések megértésére, a rendezésre, az analógia felismerésre és a szintetizálásra (Tóth P., 2012).

Az induktív gondolkodáson alapuló megismerés által szerzett tudás csak hipotetikusnak tekinthető, mivel az általánosítás csak kevés számú konkrét egyed megfigyelése alapján történik. Ugyanakkor az is igaz, hogy a tananyagban szereplő fogalmakat és azok leírását általánosan igaznak fogadjuk el. Külön hozadéka a megközelítésmódnak, hogy a tanulók tanári irányítás mellett sajátítják el a fogalomalkotás és leírás módszerét, így fejlődik a megfigyelőképességük. A tanulók fejlettségi szintjéhez igazodva, a lehető legtöbb konkrét példa bemutatásával, a tanulók fokozatos bevonásával és aktív közreműködésével, valamint az indukció lépésről-lépésre történő követésével valósul meg a tananyag-feldolgozás. Mivel az induktív gondolkodás fontos szerepet játszik az ismeretszerzésben, ezért a tananyag-feldolgozási mód elsajátítása és alkalmazása révén tanulóink eredményesebbek lesznek az önálló tanulás, ezáltal az élethosszig tartó tanulás során is.

Az induktív gondolkodási folyamat összetettnek tekinthető, legfontosabb fázisai a tapasztalatszerzés és megfigyelés, a szabályindukció (hipotézis-felállítás), valamint az ellenőrzés és bizonyítás.

Az induktív gondolkodás főbb komponensei közül kiemelhető

- az analógia-felismerés,
- szabályindukció,
- a fogalomalkotás,
- a rendszeralkotás,
- az algoritmusalkotás.

Az *analógia-felismerés* az a többszörösen összetett gondolkodási művelet, amelynek révén egy eddig részben vagy egészen ismeretlen dolgot összefüggésbe hozunk egy már korábban ismert dologgal.

Ennek alapjául a két dolog valamilyen szinten hasonló tulajdonságai szolgálnak. Az analógia felismerésben több gondolkodási művelet implikálódik, például az összehasonlítás, az összefüggések megértése, az általánosítás, a konkretizálás, az analízis, a szintézis.

A *szabályindukció* során többnyire találgatás, vagy hipotézis-felállítás által olyan szabály kerül megfogalmazásra, amely a megfigyelt néhány esetre igaz.

A szabály, a törvény, az elv megfogalmazásában meghatározó szerepet játszanak az összefüggések megértése és az általánosítás művelete. Az ellenőrzés és bizonyítás során a felállított szabály érvényességének megállapítása, igazolása történik. Ennek két módja ismert. A szabály kipróbálása több egyedi esetre, vagy pedig az ellenpélda állítása, amikor is olyan egyedeket keresünk, amelyekre a szabály nem

érvényesül. Ez a fázis nagyban hozzájárul a tanulók kritikai gondolkodásának fejlődéséhez is.

A *fogalomalkotás* során adottak a fogalomhoz tartozó attribútumok, és a közös jegek alapján új fogalom létrehozása a cél.

A *rendszeralkotásnál* a tanult fogalmak közötti kapcsolatok felismerése révén új csoportfogalom létrehozására kerül sor.

Az *algoritmuskotás* során a feltárt műveletek vagy analógiás kapcsolatok alapján új algoritmus létrehozása történik (algoritmizálás).

A tények elemzését és a hipotézis megfogalmazását tanári kérdésekkel irányíthatjuk. Az általában laboratóriumokban vagy szaktantermekben önállóan vagy csoportban végzett tanulói kísérletek kiváló lehetőséget nyújtanak a tananyag induktív gondolkodási folyamatokat működtető feldolgozására.

Az induktív gondolkodás fázisai a következők:

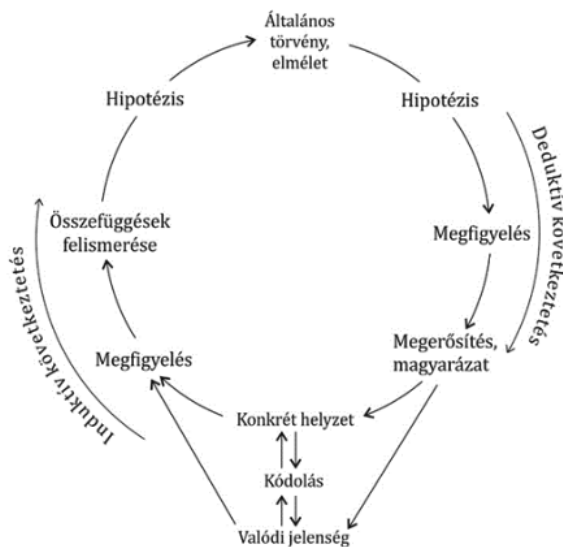
- Egyedi, konkrét tények, jelenségek, folyamatok megfigyelése, kísérletezés
- A befolyásoló tényezők (változók, peremfeltételek) számba-vétele, összefüggések keresése
- Szabály, törvény, elv megfogalmazása – hipotézisalkotás
- Szabály, törvény, elv ellenőrzése, igazolása (kipróbálás)
- Szabály, törvény, elv alkalmazása feladatok megoldására

A fent bemutatott direkt tanári irányítás mellett lehetséges indirekt módon is irányítani az induktív tananyag-feldolgozás folyamatát. Erre jó példa a feladatrendszeres tananyagfeldolgozás, amikor is írásban megfogalmazott feladatok vezetnek végig a tanulókat a megismerés teljes útján (példa – szabály – példa, vagy másként kifejezve konkrét – absztrakt – konkrét) (Nagy S., 1997; Kelemen, 1973).

A 16. ábrán összekapcsoltuk az induktív és deduktív tananyagfeldolgozást egy körfolyamattá, ami gyakran előfordul az oktatásban. Például a tanulói kísérletek során induktív módon jutunk el általános törvények, törvényszerűségek felismeréséhez, majd ezeket a törvényeket konkrét megoldások értelmezésére alkalmazzuk.

7.5. A racionális gondolkodás korlátai

Mérő László (2001, 11-12. old.) szerint a „nyugati civilizációban kiemelkedő szerepet kapott a logikán alapuló, tisztán racionális okosság. Jogosan, hiszen ez a gondolkodásmód vezetett el a tudományok hatalmas eredményeihez, ez alapozta meg a ko-



Forrás: Saját ábra

16. ábra: Az induktív és deduktív tananyagfeldolgozás összekapcsolása

rábban sohasem látott technikai fejlődés lehetőségét.” „De talán túlzottan is egyeduralkodóvá válhatott az okosság az ez a formája a közfelfogásban.”

Sokáig azt gondolták, hogy az érzékszerveinkkel szerzett tapasztalatokból (empíriák) kiindulva és a gondolkodás révén képesek vagyunk megismerni a világ azon történéseit is, amelyek közvetlen megismeréséhez sem az érzékszerveink, sem pedig a képzeletünk nem használható. Ehhez pedig hasznos segítségnek bizonyult évszázadokon keresztül a formális logika. Ez egészen addig igaznak bizonyulhat, amíg a dolgok ellentmondásmentesek. Márpedig a világ tele van ellentmondásos jelenségekkel, ahol a formális logika már csődöt mond. Továbbá azt is számos kísérlettel igazolták, hogy az ember a hétköznapi életben sem a formális logika eszközeit használja elsősorban, holott alkalmazhatná azokat. Csak akkor tudunk könnyen és helyesen következtetéseket levonni, ha ismerjük a dolgok, jelenségek belső logikáját, struktúráját, működését. Vagyis a formális logika nem egyetlen eszköze az emberi gondolkodásnak, ugyanakkor mégis nélkülözhetetlen, hiszen az ismeretközlés hatékony keretül szolgál.

Mérő (2001, 266. old.) azokat az érveket, következtetéseket és gondolatokat tekinti racionálisnak, amelyek „... nem tartalmaznak szubjektív elemeket, nem függenek az egyén érzésvilágától, tudatának pillanatnyi állapotától.” A korlátozott racionalitás kapcsán beszél annak korlátairól:

- Az emberi információ-feldolgozó apparátus véges, tehát nem vagyunk képesek a problémákat teljes mélységében és komplexitásában feldolgozni.
- A formális logika saját eszközeivel igazolható, hogy vannak olyan problémák, amelyek nem oldhatók meg maradéktalanul („végtelen hurok”).
- Az egymással összefüggő kognitív sémák mennyisége befolyásolja a racionális és intuitív gondolkodás jelentőségét a problémamegoldásban.

A tudósok és felfedezők intuitív módon jutnak el felfedezéseikhez, találmányaikhoz, amiből előbb-utóbb tananyag lesz, amit aztán racionális úton levezetünk, igazolunk, megértünk, majd megtanulunk, elsajátítunk.

Dreyfus és Dreyfus (1986) mesterséges intelligencia kutatásaik során arra a következtetésre jutottak, hogy a szaktudás sok szakterületfüggő specifikus ismeretből áll, s nem pedig általános, bármely területen alkalmazható szabálygyűjteményből. Felállították a szakmai fejlődés ötszintű és négyváltozós modelljét (8. táblázat).

Szintek/változók	kezdő	haladó	kompetens	jártas	szakértő
Tudás, sémák	Szakterületfüggetlen	Szakterületfüggő			
Szemléletmód	„Részekre szabdalt”, széttöredezett		Teljes körű, egészes		
Gondolkodás	Analitikus, formális logikán alapuló			Intuitív	
Tudatosság	Szemlélés, megfigyelésen alapuló				Elmélyült

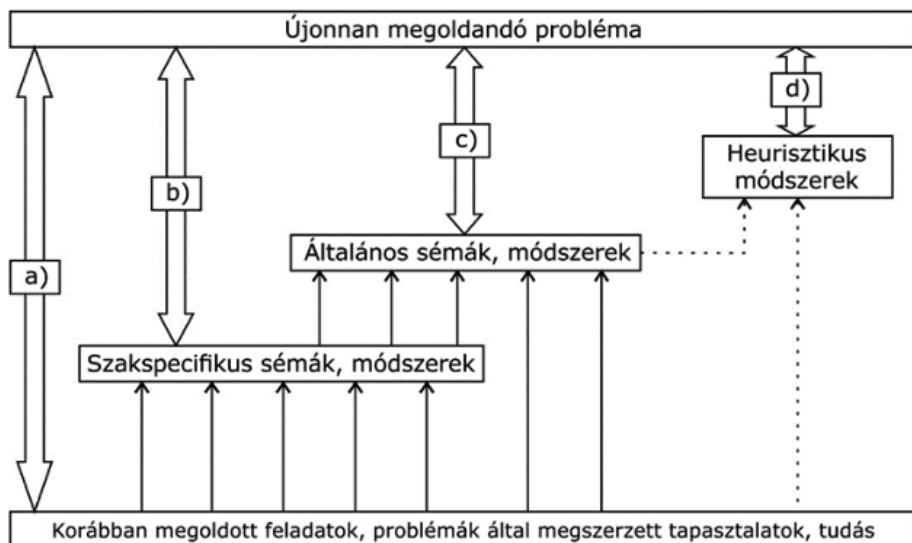
Forrás: Dreyfus, Dreyfus, 1986 nyomán

8. táblázat: A szakmai fejlődés modellje

Amíg a kezdők csak nagyon kevés szakterületfüggő ismerettel rendelkeznek, ezért sémáik is általánosak, hétköznapiak, szemléletmódjuk nem alkot koherens rendszert, míg gondolkodásuk a formális logikán alapul, addig a szakértők számos szakterületfüggő ismerettel bírnak, így sémáik is szakmabéliek, míg szemléletmódjuk egészes.

Ami a *sémát* illeti, igen bonyolult fogalommal állunk szemben. *Bartlett* szerint a sémák olyan egységei a gondolkodásnak, amelyeknek önálló jelentéseik vannak és aktívan irányítják az észlelést és a gondolkodást (*Baddeley, 2005*). *Jean Piaget* pedig úgy vélte, hogy az emberben leképződik az őt körülvevő fizikai és társas világ mentális képe. S ezeket a leképezéseket tekintette sémáknak. *Asszimilációnak* nevezte azt a folyamatot, amikor az egyén az új ismereteket a már meglévő sémába próbálja beilleszteni. Ha ez amiatt nem lehetséges, mert még nem alakult ki megfelelő séma az új ismeretre, akkor a sémák módosulnak, s ez a jelenség az *akkomodáció* (*Piaget, 1993*). *Mérő László* (2001) pedig magas szintű gondolkodási sémákról beszél, amibe a racionálison túl a heurisztikus gondolkodáson alapuló intuíciót is beleérti.

A meglévő tapasztalataink, tudásunk, sémáink problémamegoldásban játszott szerepét a *Carbonell*-féle modellel (17. ábra) írhatjuk le legjobban (*Carbonell*, 1986).



Forrás: Carbonell, 1986 alapján saját ábra

17. ábra: A meglévő tudás lehetséges szerepei a problémamegoldásban

- Általános (tartományfüggetlen) és szakspecifikus (tartományfüggő) tervek hiányában, de jelentős releváns szakspecifikus tudás birtokában analógiás gondolkodás általi problémamegoldás (analógiás tudástranszfer) (a).
- Szakspecifikus tervek, sémák, modellek és szaktudás birtokában szakértő szintű problémamegoldás (b).
- Konkrét szakspecifikus tervek hiányában általános, tartományfüggetlen tervek, sémák alapján való, de a logikai szabályokat figyelembe vevő problémamegoldás (c).
- Általános (tartományfüggetlen) és szakspecifikus (tartományfüggő) tervek, továbbá kevés múltbéli tapasztalat, tudás birtokában heurisztikus módszerek alkalmazása. A problémamegoldás során nem a szigorúan szabatos logikai következtetések révén jutunk el a jó megoldásig, hanem úgynevezett gyenge módszerek (pl. eszköz-cél-elemzés, hurokelkerülő módszer) révén, fontos szerepet játszik benne az intuíció is (d).
- A fenti négy eljárás kombinációja.

Az intuíció során leginkább heurisztikus módszereket alkalmazunk a probléma megoldása során.

Pólya György (1887–1985) szerint a „... heurisztikus okoskodás olyan okoskodás, amely nem végleges és szigorú, hanem csak átmeneti és plauzibilis; célja a kitűzött feladat megoldása”. „Teljes bizonyossághoz csak akkor jutunk, ha a feladat teljes megoldása már a kezünkben van, de mielőtt ez bekövetkezne, gyakran be kell érnünk többé-kevésbé plauzibilis sejtésekkel.” A heurisztika annyit tesz, mint „felfedezést szolgáló”. (Pólya, 2000, 117. old.)

A heurisztikus módszerek olyan gyakorlati szabályokat alkalmaznak, amelyek nem garantálják az adott probléma sikeres megoldását, de ha sikeresnek bizonyulnak, akkor jelentősen leegyszerűsíthetik a problémateret.

Az sem állítható, hogy a heurisztikus módszerek alkalmazása mindig a legrövidebb úton megvalósuló, leghatékonyabb problémamegoldást eredményezi, de mindig a sikeres megoldásra törekszik. Amennyiben sikerül egy probléma megoldását minél több oldalról körbejárni (a problémateret minél alaposabban feltárni), akkor következhet a probléma tipizálása, amely felveti az algoritmusok létrehozásának és alkalmazásának lehetőségét.

A heurisztika (ógörög heureszisz, rátalálás) annyit tesz, mint nem a formális logikán alapuló megismerés. Vagyis nem a szigorúan szabatos logikai következtetésekkel jutunk el a premisszáktól a konklúzióig, ugyanakkor viszont az eredmény helyes lesz.

Az emberi megismerést számos további tényező befolyásolhatja, amelyek már végképp kiesnek a racionalitás „felügyelete alól”. S ilyenek például az érzelmek és a motiváció.

Irodalomjegyzék

Aebli, H. (1984). Lélektani didaktika. Piaget lélektanának didaktikai alkalmazása. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Baddeley, A. (2005). Az emberi emlékezet. Osiris Kiadó, Budapest.

Boros, J. & Lendvai L. F. (2006). Filozófiatörténet általános bölcsészeknek. Szabadbölcsészet. Forrás. <http://mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/ Letöltés. 2022.02.21>

Carbonell, J. G. (1986). Derivational analogy. A theory of reconstructive problem solving and expertise acquisition. p371-392. In. Michalski, R. S., Carbonell, J. G., Mitchell, T. M.

- (Eds.). Machine learning II. An artificial intelligence approach. Morgan Kaufman, San Mateo.
- Chomsky, N. (1999). Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. (1998). Az új tudás képződésének eszköze. az induktív gondolkodás. In. Csapó, B. (szerk.). Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dale, E. (1970). A Truncated Section of the Cone of Experience. *Theory into Practice*, 9(2), p96-100.
- Darai, L. (2002). Filozófiatörténet. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1986). *Mind over Machine*. Free Press, New York.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (1997). *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology*. A Bradford Book, MIT Press, Cambridge.
- Huoranszki, F. (2001). *Modern metafizika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kant, I. (2004). *A tiszta ész kritikája*. Ford. Kis János. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Kelemen, L. (1973). *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kéri, K. (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Klauer, K. J. (1990). Paradigmatic teaching of inductive thinking. In. Mandl, H., DeCorte, E., Bennett, S. N., Friedrich, H. F. (Eds.). *Learning and Instruction. European Research in an International Context*. Pergamon Press, Oxford.
- Klauer, K. J. & Phye, G. D. (2008). Inductive Reasoning. *A Training Approach. Review of Educational Research*, 78, 1, p85–123.
- Lalley, J. P. & Miller, R. H. (2007). The learning pyramid. does it point teachers in the right direction? *Education*, 128(1), p64-79.
- Leibniz, G. W. (1986). *Metafizikai értekezés*. Ford. Endreffy, Z. & Nyíri, T.. Gottfried Wilhelm Leibniz válogatott filozófiai írásai. Európa Kiadó, Budapest, p7–56.
- Mérő, L. (2001). *Új észjárások. A racionális gondolkodás ereje és korlátai*. Tericum Kiadó, Budapest.
- Mill, J. (1869). *An Analysis of the Phenomena of Human Mind*. Longmans Green Reader and Dyer, London. Forrás. http://books.google.hu/books?id=U1Pnji8-DUcC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Letöltés. 2022.01.04.
- Mill, J. S. (1882). *A System of Logic*. Harper and Brothers, New York. Forrás. <http://archive.org/details/systemofratiocin00milluoft> Letöltés. 2022.01.04.

- Nagy, S. (1997). Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, Mogyoród.
- Nahalka, I. (1998). A tanulás. In: Falus, I. (szerk.). Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (2002). Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (2006). A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Nyíri, K. (1983). Ludwig Wittgenstein. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1993). Az értelem pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pinker, S. (2006). A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet? Typotex Kiadó, Budapest.
- Pléh, Cs. (1992). Pszichológiatörténet. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pólya, Gy. (2000). A gondolkodás iskolája. Akkord Kiadó, Budapest, p226. Az első kiadás How to solve it címmel 1945-ben a Princeton University Press kiadónál.
- Popper, K. (1997). A tudományos kutatás logikája. Ford. Petri, Gy., Szegedi, P. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Popper, K. R. (1983). Objective knowledge. An evolutionary approach. Calderon Press, Oxford.
- Russell, B. (2010). The Philosophy of Logical Atomism. Routledge Classics, Abingdon, Oxon. Forrás. <https://www.ualberta.ca/~francisp/NewPhil448/RussellPhilLogicalAtomismPears.pdf> Letöltés. 2022.01.04.
- Skinner, B. F. (1973). A tanítás technológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tóth, P. (2012). Oktatási stratégiák a szakképzésben. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.
- Tóth, P. (2021). Fejezetek a mérnökpedagógiából I. Typotop Kiadó, Budapest.
- Tóth, P. (2021). Fejezetek a mérnökpedagógiából II. Typotop Kiadó, Budapest.
- Vidákovich, T. (1998). Tudományos és hétköznapi logika. a tanulók deduktív gondolkodása. In: Csapó, B. (szerk.). Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wittgenstein, L. (2004). Logikai-filozófiai értekezés. Ford. Neumer Katalin, Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

8. TANULÁSELMÉLETEK ÉS A SZAKKÉPZÉS

E fejezet a tanulással, a tanulási környezettel, a tanítás-tanulás tartalmi tervezésének alapfogalmaival foglalkozik. A tanulás fogalma érthetően középpontban áll, s fejlődéstörténetét érzékelendő a tanuláselméletek értelmezésével is foglalkoznunk kell. E fejezet kapcsolódik a *Tóth Péter és Horváth Kinga* által írt *Didaktika* könyvhöz (*Tóth, Horváth, 2021*).

Hogyan is tanulunk, miért is tanulunk? Mennyire spontán, illetve tudatos a tanulási folyamat? Környezetünk mennyiben képes támogatni a tanulási folyamatokat, illetve milyen módon tudjuk hatékonyabbá, sikeresebbé tenni a tanulást? Ezek a kérdések sokakat foglalkoztatnak, s ahogy a tanulás egyre jelentősebb teret kapott életünkben és hatást gyakorol mindennapjainkra, úgy vált az elméleti vizsgálódások ki-tüntetett területévé a tanuláselmélet.

A *tanulás* az egyik alapvető emberi tevékenység. Köznapi értelmezése viszonylag egyszerű: olyan tevékenység, amelynek révén új ismeret, tudás, képesség birtokába jutunk, amelyet előtte nem tudtunk. A környezetünkhöz való rugalmas alkalmazkodás feltétele a tanulás. A tanulás során sajátítjuk el azokat az ismereteket és te-szünk szert olyan tapasztalatokra, melyek viselkedésünkben viszonylag állandó vál-tozást idéz elő. Pedagógiai értelemben a nevelés–oktatás során elsajátított ismeretek, jártasságok és készségek kialakítása, képességek fejlesztése a tanulás célja, s e vonatkozásban lényeges az intézményi jelleg is, mely összetett szabályo-zási rendszerekhez kapcsolódik. Ezek között sajátos kereteket képez történetisé-gében és jelenlegi fejlődését tekintve a szakképzés – valamely szakma elsajátítása, különösen egy hivatásra történő felkészülés – mely a szakmai tanárképzés szem-pontjából kiemelt jelentőséggel rendelkezik. A pszichológia általános értelmezése szerint a tanulás olyan változás a pszichikus jellemzőkben (teljesítményben, tu-dásban, viselkedésben), amely külső hatásra, tapasztalás, gyakorlás révén jön létre.

8.1. A tanuláselmélet kialakulása

A tanuláselmélet leírja, hogy az egyén hogyan szerzi meg, dolgozza fel és konst-ruálja meg a tudást a tanulás során. A kognitív, érzelmi és környezeti hatások, vala-mint a korábbi tapasztalatok mind szerepet játszanak abban, hogy hogyan szerz-zük meg vagy változtatjuk meg a tudást és a készségeket. A tanulás elméletének kérdéskörével tudományos módon kezdetben a pszichológia foglalkozott, s az em-beri tanulás alapvető sajátosságait az állati tanulás jellemzőivel összevetve kísé-relte meg feltárni. A következő áttekintő ismertetésben, mely közel sem teljes, a

tanulásemelvények közül a következő komplex értelmezések rövid bemutatására vállalkozunk:

- Az állati és emberi tanulás hasonlóságát kihangsúlyozó *viselkedéslélektani*⁴ tanulásemelvények a kondicionálás és a tanulás három fő típusát írták le:
 - *Klasszikus kondicionálás*, ahol a viselkedés reflexválasszá válik egy előzményi ingerre.
 - *Operáns kondicionálás*, ahol az előzmény ingerek a viselkedést követő következményekből erednek megerősítés vagy büntetés révén.
 - *A szociális tanulás elmélete*, ahol a viselkedés megfigyelését modellezés követi.
- Kognitív tanulásemelvény
- Konsztruktivizmus tanulásemelvénye
- Konnektivista tanulásemelvényi kezdeményezések

Az viselkedéslélektani kutatók a tanulás esetében az ingerre adott válasz jellegzetességeit, az asszociációképzés sajátosságait vizsgálták. E nézőpont két karakterisztikus elmélete a *klasszikus* és *operáns kondicionálás*. A legismertebb *Pavlov* orosz fiziológus kutyákkal végzett kísérlete, mely kimutatta, hogy az emberek, illetve az állatok viselkedése feltétlen és feltételes reflexből épül fel. A feltétlen reflexek automatikusan, akarattunktól függetlenül váltódnak ki, inger-specifikusak. A kutyákkal végzett vizsgálatok során az étel mint *inger feltétlen választ* váltott ki (a nyáladázt), ugyanakkor az ételhez kapcsolódó csengőszó, a társítás után mint *feltételes inger* önmagában is kiváltotta a nyáladázt. *Pavlov* ezt tekintette *feltételes válasznak*. A csengőszó után adott étel megerősítette a választ, de amikor elmaradt a megerősítés (étel), a válasz hamar elmaradt. *Pavlov* bebizonyította, hogy hasonló ingerek (pl.: sípszó) is ki tudja váltani a választ, ezt a tanulási folyamat szempontjából generalizációnak nevezte. Ennek az ellentéte a diszkrimináció, amikor csak a csengőszóra kap ételt a kutya, a sípszóra nem, így csak a csengőre adott válasz erősödik meg, a sípszó nem vált ki választ. A tanulás a feltételes és feltétlen inger ismételt társítása, vagyis az asszociációképzés⁵, ezért ezt szokás *asszociatív tanulásemelvénynek* is tekinteni, mely különösen igaz az állatok tanulására, bár a korai humán tanulási folyamatok is hasonló összefüggéseket mutatnak.

⁴ A behavioristák a tanulási folyamatot a viselkedés változásának tekintik, és úgy rendezik el a környezetet, hogy olyan eszközökön keresztül váltsák ki a kívánt válaszokat, mint a viselkedési célok, a kompetenciaalapú tanulás, valamint a készségfejlesztés. Ebből a felfogásból olyan oktatási megközelítések alakultak ki, mint a korai intenzív viselkedési beavatkozás, a tanterven alapuló mérés és a közvetlen oktatás.

⁵ Videó: <https://www.youtube.com/watch?v=hhqumfpxuzl>

A pavlovi klasszikus tanulásméleletet ért kritikák hatására formálódott ki az *operáns kondicionálás* elve. A legfőbb kritikái érv az volt, s ennek különösen az emberi tanulási folyamat értelmezése szempontjából lényeges, hogy a kutya csak elszennvedője a folyamatnak, nem aktív részese. Skinner újabb kísérleteiben bár az összes pavlovi elv megtalálható volt, lényeges különbség volt, hogy az állat aktívan részt vett a folyamatban.⁶ Az eszközhasználatra tekintettel ezt a tanulási formát instrumentális tanulásnak nevezik.

Thorndike macskával végzett kísérletei a *próba-szerencse viselkedés* jellegzetességeit tárták fel. Azt, hogy a jutalmazott viselkedés a következő alkalommal nagyobb valószínűséggel jelenik meg, míg a büntetett viselkedés megjelenésének valószínűsége csökken *Thorndike* effektustörvényének nevezik. Nagyobb számú próba után kialakítható a megerősített viselkedés. A büntetés kifejezetten negatív jellegű megerősítés, ezért a viselkedést az inger elkerülése jellemzi. A jutalmazás (pozitív megerősítés) esetében lassabban formálódik a viselkedés, de tartósabban megmarad, mint a negatív megerősítés esetében.

A *szociális tanulás* a szociális viselkedés tanulási folyamatának elmélete, amely azt érzékelteti, hogy mások megfigyelésével és utánzásával új viselkedések sajátíthatók el. Ezen elmélet szerint a tanulás olyan kognitív folyamat, amely társadalmi kontextusban megy végbe, és pusztán megfigyelés vagy közvetlen utasítás útján történhet, még motoros reprodukció vagy közvetlen megerősítés hiányában is. A viselkedés megfigyelése mellett a tanulás a jutalmak és büntetések megfigyelésén keresztül is megvalósulhat, s ezt a folyamatot helyettes megerősítésnek nevezik. Ha egy adott viselkedést rendszeresen jutalmaznak, az nagy valószínűséggel megmarad; fordítva, ha egy bizonyos viselkedést folyamatosan büntetnek, akkor nagy valószínűséggel abbamarad. Ez az elmélet kibővíti a hagyományos viselkedésméleteket, amelyekben a viselkedést kizárólag a megerősítések szabályozzák, kiemelve a tanuló egyénben zajló különféle belső folyamatok fontos szerepét.

8.2. Modern tanulásméletek

Részben ezek a felismerések is vezettek a 19-20. század fordulóján annak megállapításához, hogy a tanulás valamilyen képesség elsajátításával, annak fejlesztésével azonosítható, s az így létrejött tudást olyan (teljesítmény-, viselkedés- vagy tudásbeli) változásként értelmezzük, amely külső hatásra tapasztalásra gyakorlás eredményeképpen jön létre. Közel egy évszázaddal ezelőtt a kognitív pszichológusok az *alak(Gestalt)-lélektanból* kiindulva új fejlődésméleti tanulási modellt alakítottak ki. A német Gestalt szó nagyjából megfelel az angol konfigurációnak vagy

⁶ Videó: <https://www.youtube.com/watch?v=D-RS80DVvrg>

szervezetnek, és az emberi tapasztalat egészét hangsúlyozza. Jó példa erre egy téglaház, amit az emberek egészében álló szervezetnek tekintenek. Valójában azonban sok kisebb részből áll, amelyek egyedi téglák. Az emberek hajlamosak holisztikus nézőpontból látni a dolgokat, nem pedig alegységekre bontani.

Az elmúlt évtizedekben az intézményes oktatásban a tanulás komplexitásának – differenciált tantárgyrendszereinek és szervezeti formáinak – kiépülésével szinkronban általánosan érvényesült a kognitív tanuláselmélet. A kognitív pszichológia felismerései számos adatot szolgáltatott arra, hogy a tanulás kulcsa az ember azon képességében rejlik, hogy a világ egyes vonatkozásait mentálisan leképezi, és azután ezeken a mentális reprezentációkon műveleteket hajt végre. *Piaget* fejlődéslélektani vizsgálatai is rámutattak arra, hogy a gyermek kognitív fejlődésében világosan megkülönböztethetőek olyan szakaszok, melyek időbeli elhelyezkedése és tartama egyénenként változhat, de ettől eltekintve mindenkire jellemzőek, és egymáshoz viszonyított sorrendjük szigorúan meghatározott, mindenkire egyformán érvényesek. A *kognitív tanuláselmélet* a tanulás összetett formáit többnyire az érvelés, a problémamegoldás és az információfeldolgozás szempontjából magyarázza.

Az oktatáselmélet keretei között az emberi tanulás komplex jellegéből adódóan számos elmélet fogalmazódott meg, ezek a tudás meghatározott minőségi szintekhez kapcsolódnak. A fiatal gyermek fejlődésével, annak tanulási sajátosságaival foglalkozóként a legismertebb *Piaget* fejlődéselmélete. Ez egyfelől a motivált tanulás jelentőségét hangsúlyozza, másfelől koncepciójának lényegi jellemzője, hogy az emberekben velünk született tendencia él arra, hogy koherensnek és stabilnak lássák a világot, ezért az intellektuális folyamatok is az egyensúlyteremtést célozzák.

A mindennapi szóhasználatban, a nevelés általánosabb gyakorlatában erősen él az a felfogás, hogy az elemi tanulás az emberek esetében alapvetően asszociatív. E felfogás szerint a tanulás legkönnyebben akkor jön létre, ha az érzékelés során legalább két információ-bemenet működik. Ez esetben az agyban létrejön a két folyamat társulása, asszociációja. Az intézményes tanulásra az oktatási rendszer kialakulásának első jelentős időszakában, a 20. század végéig, ez a szemlélet jelentős hatást gyakorolt. Ennek köszönhetően a tradicionális, külső elvárásoknak megfelelő tanuláselméleti felfogás volt a jellemző. A tanulók egyéni igényeinek figyelembevétele kevésbé érvényesült, a tömegoktatás által megkövetelt azonos eljárások, tartalmi sztenderdek, egységes tantervelméletek olyan tananyagkonstrukciókat feltételeztek, melyek a tananyag logikai szerkezete alapján, a tanulók életkorához és a képzés jellegéhez kapcsolódóan határozták meg az alapvető eljárásokat és az ezeket részletesen leíró tanügyi dokumentumokat.

A gyermekközpontú pedagógiák elterjedését megelőző időszakban formálódó tanulásmódszertanok a tantervek központi szabályozó szerepének kialakításához kapcsolódtak Magyarországon a *Ratio Educatio* (1777) óta egészen a múlt század utolsó évtizedéig. A 21. század első éveiben, a Nemzeti Alaptanterv bevezetését követően hol meggyengült, hol pedig kifejezetten felerősödött a tartalmi szabályozás. E vonatkozásokkal a tanügyi dokumentációkról szóló fejezetben, a tantervmódszertanok áttekintése során részletesebben foglalkozunk. Itt csupán annyit érdemes rögzíteni, hogy a konstruktív tanulásmódszertan, a konstruktivista felfogásokhoz kapcsolódóan Európa tradicionális részében, különösen a német nyelvű országokban több évszázadon keresztül kizárólagosságot élvezett.

Az intézményes oktatásra, az iskolai tanulásra nagy hatással van a konstruktivizmus, amelynek felfogása szerint a tanulók ismeret-struktúrákat építenek, és ennek során a tapasztalás általi tanulással szereznek új tudást. A tananyag fejlesztését is kitüntetetten kezelő elmélet a felfedezéses tanulásra épít, melyben a tanulóknak a tudás megszerzésére irányuló motivációnak jelentős szerepe van. Ez az értelmezés a források összegyűjtéséről, egymáshoz való kapcsolásáról szól, s a kísérleteket és projekt munkát előnyben részesítő pedagógiai programok számára kínál elméleti keretet.

A *konstruktivizmus* egy olyan elmélet, amely azt állítja, hogy az egyének vagy a tanulók nem azáltal szereznek tudást és megértést, hogy passzívan észlelik azokat egy közvetlen tudásátadási folyamaton belül, hanem új ismereteket építenek fel tapasztalatok és társadalmi diskurzusok révén, integrálva az új információkat a már meglévővel (előzetes tudás). A gyermekek esetében ez magában foglalja az iskolába lépés előtt szerzett ismereteket is.

A konstruktivista tartalmi szabályozás korszakának lezáródása egy bonyolult folyamat által jött létre. Ebben szintén a tanulás- és tantervmódszertan közötti összefüggést szemlélteti a múlt század második felében az angolszász oktatási rendszerekben kifejezetten modernizációs céllal bevezetett curriculum-típusú tantervek megjelenése. A szakképzésben különösen jelentős változást hozó kompetencia-alapú oktatásra történő áttérés az új tanterv struktúrákban Brunner-taxonómiája hatására az *ismeret-jártasság-készség* hagyományos porosz konstruktivista megközelítést felváltotta egy a *kognitív, affektív, pszicho-motorikus* fejlesztési dimenziókban gondolkodó és ennek megfelelően új módon szerveződő tantervi struktúra. A kognitív fejlesztés témaköre könnyen illeszthető volt a hagyományos konstruktív tartalomfejlesztési keretekhez. A szakképzés esetében kifejezetten komoly innovációs lehetőséget jelentett az érzelmi nevelés, motiváció fejlesztésével összefüggő affektív tanulási feladatok értelmezése és operacionalizálása. A gyakorlati tevékenység vonatkozásában nagy jelentőségű volt a pszicho-motorikus fejlesztési feladatok újraértelmezése és a tantervi struktúrákba történő beépítése.

Az új képzési vonatkozások és az online tanulási környezet hatására az ezredforduló után viszonylag gyorsan teret hódító új tanuláselméleti felfogás, a konnektivizmus ismertetését is indokolt a jegyzetben szerepeltetnünk. A *konnektivizmus* a tanulást olyan folyamatnak fogja fel, amelyben az informális, hálózatba szervezett, elektronikus eszközökkel támogatott információcsere a csomópontok között meghatározó szereppel bír. A tudás megszerzése egy olyan folyamat, melynek során a specializált csomópontok információforrásokhoz kapcsolódnak. A hálózati részvétel, az információkhoz és az információk értelmezését, kontextusba helyezését szolgáló szoftverekhez való hozzáférés teljesen új, együttműködő és önszervező tanulásra ad lehetőséget.

A 2005-ben megjelent konnektivista oktatás-tanulás fogalomrendszer elterjedését az internet és a hálózati struktúra fejlődése különösen felgyorsította. Az első publikációk és népszerű blogok megjelenését követően különösen a pandémia időszakában vált aktuálissá a hálózati kapcsolatrendszerek oktatási szerepének felismerése és célirányos alkalmazása. Erről a tanulás elméleti irányzat jegyzet kereteiben azért is kell szót ejteni, mert az online tanítás-tanulás egyre inkább az oktatás lényeges, meghatározó részévé válik napjainkban. Különösen a felnőttképzés és az atipikus tanulási formák esetében a konnektivista szemlélettel konstruált tananyagok és szervezeti formák esetében terjedt el a felhőszolgáltatások, a nagy sebességű hálózatok és adatbázisok igénybevétele, valamint a távmunkavégzés és távtanulás.

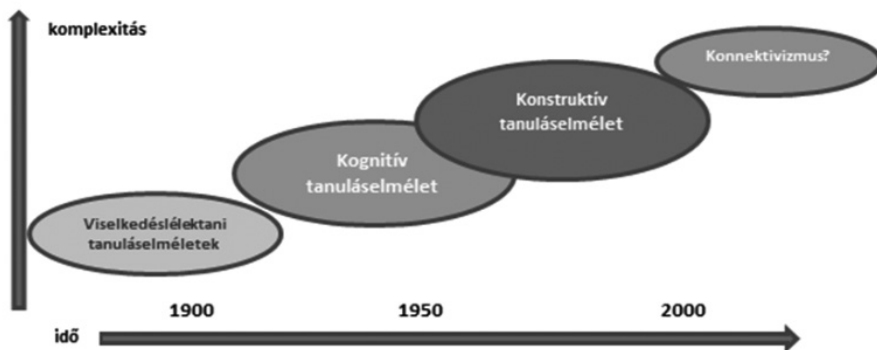
A modern oktatáselmélet az ezredforduló időszakában a folyamatos tanulás évszázados pedagógiai paradigmájának lassú térnyerésén hirtelen „átlépett”. Egyfelől újabb képviselői a klasszikus pszichológiai és filozófiai (behaviorista, kognitív, konstruktív) iskolákra alapozva, másfelől az info-kommunikációs technológiák hatására jelentős impulzív fordulatot tettek a hálózati sajátosságok felismerésével. Az elmúlt évtizedben az életen át tartó tanulás elméletének és gyakorlatának térnyerése is hozzájárult ahhoz, hogy az informális és nem-formális tanulás a korai fejlesztés, a szocializáció, a szociális tőkefejlesztés eszköztárába éppen a nevelés-oktatás gyakorlatának színterein sikeresen integrálódik.

A konnektivizmus (hálózatalapú tanulás) napjainkra különösen jelentős hatású tanuláselméleti irányzattá vált, mivel a hálózatelméletek, az informatika, a web 2.0 elvi alapjainak pedagógiai alkalmazását jelenti. *George Siemens* 2005-ben publikált elmélete⁷ szerint a *konnektivizmus* kifejezetten a digitális korszaknak szóló tanuláselmélet. Ez az elmélet, definiálva a kapcsolódó fogalmakat, az új pedagógiai paradigma számára azért is fontos, mert középpontjába a hálózatelméletet és

⁷ Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.

ennek tudásmenedzsmentbe emelését tette.⁸ Ezek a rendszerek online, illetve web-alapú tanulástámogató rendszerek, a hálózati csomópontok közti folyamatos kommunikáció által szinkron vagy aszinkron formában kapcsolatot teremtenek oktató-hallgató, oktató-oktató és a hallgató-hallgató között.

A fentieket összefoglalva, célszerű ábrázolni az előzőekben áttekintett tanulásméletek összefüggéseit az időben és egyre gazdagabb komplexitásában (18. ábra). A több mint egy évszázadnyi fejlődés eredményeként a tanulásméletek komplexitása egyértelműen nőtt.



Forrás: Saját ábra

18. ábra: Tanulásméletek komplexitásának formálódása

Az új megközelítések megjelenése, különösen a 21. század első negyedétől árnyalja, fejlődésében is dinamizálja e képet, melynek középpontjában a hagyományos tanulási környezetből egyre több dimenzióban kilépő, az atipikus tanulás elemeit az online tanulási térben alkalmazó *komplex tanulásmélet* formálódik. Mindez hatással van az oktatás-szakképzés tartalmának és módszereinek fejlődésére, különös tekintettel a 21. században érzékelhető tendenciákra.

8.3. Tanulásmélet és szakképzés

Mivel megkülönböztetett figyelemmel fordulunk a szakképzés felé, ezért a tanulásmélet és a szakképzés összefüggéseivel is foglalkozunk e fejezet keretei között.

⁸ A konnektivizmus konzervatív bírálói szerint mindez inkább egy új pedagógiai szemlélet, mely az informatika, a pedagógia és a hálózat kutatás interdiszciplináris találkozásába helyezhető, s mely a konstruktivista elmélethez is kapcsolható. A tanulásméleti felfogások közül a konstruktivista felfogás ugyanis magában hordozta már a hálózati jelleget, erre példák a közösségi oldalak. A tudástartalmak hálózaton történő közös kezelésére a legismertebb példa, mely az új konnektivista felfogás jegyeit hordozza, a Facebook közösségi portál.

A szakképzés funkcióit, az alkalmazott szerkezeti és szervezeti megoldásokat illetően világszerte nincs univerzális meghatározás. A tömegoktatás kialakulásának kezdeti időszakában még élesen elvált az iskola és a szakképzés.

A szakképzés esetében a gazdasági összefüggések, a modernizációhoz való kötődés kétpólusú pedagógiai gondolkodás előtt nyitott utat. Egyfelől a munkapedagógia által historikusan érvényesített, különösen a német szakképzési rendszer fejlődéstörténetében érzékelhető a *Kerschensteiner* által megfogalmazott munkaiskolai megközelítés (*Kerschensteiner*, 1912), másfelől a 20. század utolsó negyedében érzékelhető a technológiai fejlődéshez való kapcsolódás, mely az Ipar 4.0-ás modernizációs törekvések hatására a 21. század elején egyértelműen felerősödött. Ez a dinamikus változás az oktatás egészében eddigi paradigmáink átgondolására készített, a felsőoktatásban és szakképzésben a számos differencia specifikum ellenére az innovatív változások korszakos lehetőségét teremti meg.

Kevés olyan egyszerűnek tűnő, ugyanakkor az elemzések szintjén igen bonyolult művelődéstörténeti összefüggést mutató fogalom van, mint a *szakmai kvalifikáció*. Az általános szóhasználat rendkívül egyszerű értelmezést sejtet. A hozzáértés a társadalmi-gazdasági elfogadottság szintjét igencsak széleskörűen alkalmazott fogalom. A kultúrtörténet a szakma és hivatás (*Beruf*) fogalmakat egyazon háttérből – részben a lutheri hivatás, illetve a weberi hivatásszerű munka szó értelmezéséből vezethető le. A hivatás kegyelme (*gratia vocationis*) évszázadokon át kötődött azon értelmezéshez, hogy az a léleknek Istentől beleoltott és neki ajándékozott hajlama. Így hivatásnak tekintették a talentumot, az ember természetében, fizikumában rejlő készség tehetségeit. Hivatott volt a kézműves, illetve hivatássá vált a törvények által valakire vagy valamire átruházott feladat. A hivatás és a szakma azonosságának és különbözőségének kérdése mindenkor összetett gazdasági és társadalmi kérdés, melyet a mindennapok szintjén sokszor sematizálnak, ugyanakkor az igényesebb megközelítés esetén sem kerülhető meg a művelődéstörténeti összefüggések vizsgálata.

A szakképzés hivatáshoz, mesterséghez kapcsolódó volta (értelmezése) az elmúlt fél évszázad alatt alapvetően átalakult: a kvalifikáció az egyre inkább globalizálódó munkaerőpiac által igényelt, relatíve gyorsan változó munkaszerepekre való képesség/tudás elismerésének eszközévé vált. Ez a folyamat ugyanakkor két expanziós hatáshoz is kapcsolódik. Az egyik hatás a kvalifikációs rendszerek átalakulása volt az utóbbi évtizedekben, mely világszerte a szakmajegyzékek méretét és komplexitását növelte, majd radikális egyszerűsítését igényelte. A másik figyelemre méltó fejlődési tendencia: a tanulási ciklusok megnyúlása és horizontális és vertikális egymáshoz fonódása. Ahogy a technológiai folyamatok egyre bonyolultabbakká váltak, a termékek és szolgáltatások rendszerei differenciálódtak, úgy jelentek meg új szakmai tevékenységformák. Ezekre történő felkészülést, a tömeges

igények, a szabványosítás miatt folyamatos továbbképzéssel lehet csupán kezelni. A gyorsan változó kvalifikációk, az oktatási rendszer keretei között meghatározott alapszakmák alrendszeréből kiszorultak.

Az oktatás táguló világának formálódását, új, a felnövekvő generációk munka világáról formálódó gondolkodásának változását érzékelteti a kvalifikációs portfóliók térhódítása. A közelmúltig az előző generációk tagjainak többsége viszonylag határozott pálya és kvalifikációs elképzelésekkel lépett be az oktatás intézményi rendszerébe. Pályaképük általában konkrét hivatáshoz, szakmához kapcsolódott, s az ehhez vezető képzési utak is relatíve jól felépítettek voltak, sokszor családi tradíciókhoz, referenciákhoz kapcsolódtak. A már említett *lifelong learning* szemlélet térhódítása által érzékelhető, hogy a tanulási idő, számos új tevékenységformához és (online) technikákhoz kapcsolódva „megnyúlt”, atipikussá vált, mely változáshoz az oktatás igyekszik alkalmazkodni világszerte. Általános tendencia lett, hogy az oktatási utak meghosszabbodtak e képzési szakaszok differenciáltabb tagolódásával együtt minden eddiginél változatosabbá váltak, és ez a lehetőség az egyén számára a speciális tanulási igényeket is tervezhetővé, kielégíthetővé tette. A felsőoktatás és szakképzés intézményei közötti új együttműködési formák ezeket az igényeket érzékeltetve alakulnak nálunk is, napjainkban éppen a felsőoktatási modellváltás és a szakképzés új iparfejlesztési szemlélet alapján történő átalakulása eredményezett gyorsuló változásokat a felnőttképzés-oktatás világában.

A tanuláselméletek hatása egyáltalán nem lényegtelen, ha a tanítás-oktatás, a tanulás irányításáról, szabályozásáról van szó. A tanulásszervezési, eljárási kérdések tág értelmezési keretekkel jellemezhetők. E keretekben a lényeges elemek a következők: elméleti, gyakorlati ismeretek⁹, jártasságok, készségek elsajátítása, képességek kialakítása, érzelmi és akarati tulajdonságok fejlesztése, valamint a magatartás tanulása.

8.4. A tanuláselméletek hatása a tantervekre

A modern oktatásügyben az eredményességet a tanulók értelmi és érzelmi tulajdonságai, valamint a tevékenységek jellege határozza meg. A fejlett oktatási rendszerekben az értelmi fejlesztés kitüntetett jelentőséggel bír. *Bloom tantervelméleti megállapításai*, melyek elsőként foglalták keretbe a kognitív, affektív és pszichomotorikus fejlődés-fejlesztés iskolai szakaszainak és funkcióinak leírását, minegy fél évszázaddal ezelőtt fogalmazódtak meg (19. ábra). Bár megkülönböztethető az

⁹ A klasszikus oktatáselmélet alapfogalma az ismeret, amely tények és a belőlük levont általánosítások egysége, a megismerési folyamat eredményeként kialakuló pszichikus képződmény.

eredeti és a módosított taxonómia az alábbi ábrák (19., 20. ábrák) szerint, azonban ezek kisebb korrekciókkal a mai napig hatással vannak az intézményes oktatásra.



Forrás: Saját ábra

19. ábra: Az eredeti Bloom-taxonómia hierarchikus szintjei



Forrás: Saját ábra

20. ábra: A módosult Bloom-taxonómia hierarchiája

Ezek a szintek eredetileg célelemek voltak, melyek az *értelmi fejlődést* a felismerés, megértés, alkalmazás, szintézis, értékelés szintjein értelmezték. A hagyományos megközelítésekhez képest ugyanakkor új fejlesztési szintenként került meghatározásra az odafigyelés, a reagálás, az értékelés, az organizáció, az értékrendnek megfelelő viselkedés, mint *érzelmi-akarati fejlesztési szintek*. További, s különösen a szakképzés szempontjából lényeges fejlesztési szintekként jelentek meg a *pszi-cho-motorikus képességek* fejlesztési szintjei: utánpótlás, manipulálás, artikuláció, automatizációk. Mindezek hatására a Bloom-taxonómia változott és módosult, mely változásokat a 20. ábra érzékelteti.

A tantervelmélet eredeti és az évtizedek során továbbfejlesztett hierarchikus fogalmi modelljét a két ábra együttesen szemlélteti. A tanulási célokat taxonómiai rendszerbe foglaló megközelítés épít a tanulási témák megtanulásához szükséges előzetes tudásra és a tanulók motivációjára, s az érzelmi beállítódás mellett fontos szerepet tulajdonít a tevékenységek, mozgásműveletek pszicho-motorikus összetevőinek is.

Az európai oktatásfejlesztésre és a tantervek korszerűsítésére nagy hatást gyakorló Bloom-taxonómia lényeges tulajdonsága, hogy egy-egy tanegység elsajátítása olyan kognitív és affektív teljesítmény, ami előzetes tudásként jelenik meg a következő tanulási feladatnál. Általában a tanulók alacsony tanítási színvonal esetén kevesebben teljesítenek jól, nem lesz előzetes tudásuk. Mindez hatással van a gyakorlottságra, mely a *jártasság*¹⁰ fogalmával írható le. Ez az új feladatok, problémák megoldásában az ismeretek alkotó alkalmazásával, maximálisan begyakorolt feladatmegoldással jár együtt, ahol a törvények, szabályok felidézése szükséges. Lényeges a készségek¹¹ fejlesztése, mely megfelelő szintű gyakorlás esetén, mint a tudatos tevékenység automatizált komponense (dinamikus sztereotípiá, maximálisan begyakorolt műveletvégzés) is kialakítható.

Végül utalni kell arra is, hogy a tanulásnak jelentős szocializációs hatása van. Ez esetben a kulturális alapképességek elsajátítása az élet kezdetétől, különösen a kisgyermekkorban, majd az iskolai képzés kezdeti szakaszaiban jelentős szerepet játszik. A család, s különösen a szülők a szocializáció/társadalmivá válás – alapozó szakaszának meghatározó szereplői, s a gyermekkor egészében hatásuk a nevelésre, annak társadalmivá tételére, az első intézményekkel együtt, meghatározó. Az általános, némiképp szűkítő értelmezés szerint az oktatás keretében folyik a tervszerű tanítás-tanulás, ugyanakkor – különösen a magasabb iskolázási szinteken – lényeges az individualizáció, az önmagunkká válás folyamata.

¹⁰ A jártasság – a didaktika hagyományos fogalmaként – az operatív tevékenység cselekvés, tudás, az ismeretek alkalmazásának egyik művelete. A jártasság kialakításának (tanulásának) feltételei: a gyakorlat által fejlesztett teljesítményképes előzetes tudás; a tevékenységre motiváló célprobléma, feladat, a megoldáshoz szükséges tudás szelektív felidézése (aktualizálás); továbbá a hiányzó tudás pótlása, valamint a felidézett tudás alkalmazása alapján a megoldási koncepció és terv kidolgozása és megvalósítása.

http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_1997:J%C3%A1rtass%C3%A1g.

¹¹ Készségnek tekinti a tradicionális oktatásmélet a cselekvés (és tevékenység) automatizált elemét, amely a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül funkcionál.

http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_jav%C3%ADtott_v%C3%A1ltozat:K%C3%A9szs%C3%A9g.

Irodalomjegyzék

Benedek, A. (Szerk.) (2013). Digitális Pedagógia 2.0. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Budapest, p85-133. URL: http://www.tydotex.hu/konyv/benedek_andras_digitalis_pedagogia_2_0; http://www.interkonyv.hu/konyvek/benedek_andras_digitalis_pedagogia_2_0

Farkas, É. (2017). Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektor számára. Oktatási Hivatal, Budapest. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_VET.pdf

Tóth, P. & Horváth, K (2021). Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe. Selye János Egyetem, Komárom.

Virág, I. (2013). Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák. Médiainformaticai Kiadványok, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. URL: <https://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf>

Kerschensteiner, G. (1912). Die Schule der Zukunft: eine Arbeitsschule In: Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig; Berlin.

Szakképzés 4.0 (2019). A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája a szakképzés válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira. 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozatával elfogadva. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A19H1168.KOR&txtreferer=00000001.txt>

Topál, J. (2017). A társas tanulási képességek neurofiziológiai alapjai. Opus et Educatio, 4(1), p3-17. URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/173/232>

9. A SZAKKÉPZÉS ALAPVETŐ JELLEMZŐI

Az oktatást, a szakképzés rendszer szemléletű megközelítésekor annak három fő jellemzője emelhető ki. Az oktatásnak, a képzésnek *célja* van, melynek elérését meg kell tervezni. Minél alaposabb a terv, illetve minél jobban figyelembe veszik a tanulók egyéni sajátosságait, annál eredményesebb az a *folyamat*, aminek révén a tananyag – mint nyersanyag – feldolgozásra kerül és szaktudás, szakértelem, elsajátított kompetencia – vagyis kész termék – lesz belőle, miközben fejlődnek az egyén képességei, illetve személyisége.

E fejezetben az oktatás, a képzés folyamat, illetve céljellegét tárgyaljuk, a tervezés dokumentumairól a 10-11. fejezetekben lesz majd szó.

9.1. A szakképzés folyamatmodellje

Tóth László (2005) értelmezését alapul véve különbséget teszünk tanuláselmélet és tanulásmódel között. Mindezt azért tartjuk fontosnak, hogy általuk megtaláljuk azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak a tanulás eredményességére.

Az eredményesség mérhető a tanulóközösség és a tanuló egyén szintjén is.

Nem beszélhetünk eredményes tanításról, ha a pedagógus a saját tanítási stratégiáinak megválasztásakor nem veszi figyelembe a tanulók közötti egyéni különbségek meglétét.

Meg kell jegyezni, hogy a fent bemutatott elméleti háttér fogalomrendszere nem kellően tisztázott, néhol ellentmondásos és átfedésektől sem mentes. A különböző kutatók nem ritkán használják például a tanulási modell kifejezést, miközben tanulási stratégiáról beszélnek, vagy éppen fordítva. Az alábbiakban megkíséreljük tisztázni e fogalmak egymáshoz való viszonyát, és felvázolni egy saját tanulási modellt, ami megadja azokat a tanulásváltozókat, melyek az iskolarendszerű szakképzés területén érvényesek.

Mint azt korábban láttuk, a különböző pszichológiai irányzatok másként vélekednek a tanulásról, vagy pontosabban más lényegi jellemvonását emelik ki, vagy tartják fontosnak. E teóriák egymás mellett léteznek ma is és mindegyikük komoly fejlődésen ment keresztül az évtizedek folyamán. Akármelyik paradigmát is nézzük, igaz rá, hogy általában foglalkozik a tanulóval, a viselkedésben bekövetkező relatíve tartós változásként értelmezik azt és eredménye gyakorlás révén jön létre. E változás megnyilvánulhat többek között az egyén elméleti tudásában, kompetenciáiban, képességeiben, magatartásában, attitűdjeiben. Ebből kifolyólag az asszociatív pszichológiai irányzat képviselői a tanulást a képzetek közötti kapcsolatban,

a behavioristák a viselkedésben, a kognitivisták a mentális folyamatokban, a pszichoanalitikusok a személyiségfejlődésben, míg a fenomenológiai irányzat képviselői inkább a személyiséget ösztönző tényezőkben bekövetkezett változásként értelmezik. A tanulásnak tehát eredménye van, még pedig a változás maga.

A pedagógiai pszichológia vizsgálódási területe az oktatás, így többek között a tanuláselméleteknek oktatási szituációkba való átültetésével is foglalkozik. Empirikus tudományág, hiszen a pszichológiai elméletek keretén belül működik, ugyanakkor ő maga is elméletalkotó. A tanulás értelmezése kapcsán kibontakozott előttünk a pedagógiai pszichológia és a pedagógia szoros kapcsolata. Ennek értelmében tekintettük át az ismeretátadás, a szemléltetés és a cselekvés, valamint a konstruktivista és a konnektivista tanuláselméletet. Előbbi kettő a tudásközvetítés, míg utóbbi a tudáskonstrukció révén lezajló tanulásra helyezi a fő hangsúlyt. Mind a pedagógiai pszichológia, mind pedig a pedagógia a tanulásra olyan folyamatként tekint, amely mindenképpen tervezett, szabályozott és tudatos, komplex tevékenységek sorozatát jelenti.

A tanulás általános fogalomként való értelmezése rávilágít arra a dilemmára, hogy vajon ezek az elméletek mennyiben képesek leírni a konkrét iskolai tanulási szituációkat, vagy másként fogalmazva, milyen az elmélet és a gyakorlat kapcsolata. Fontos kiemelni a tanulás egyéni és gyakran ezzel egyidejűleg közösségi jellegét is, ami a számos újabb változó miatt szintén megnehezíti a különböző elméletek gyakorlatba való átültetését, majd a tapasztalatok visszatükrözését, ami az elméletek tökéletesedését, vagy ha az már nem lehetséges új paradigmák létrejöttét eredményezheti. Ezért fontos, hogy körültekintő módon írjuk le azt a tanulási szituációt, amelyben az adott elmélet érvényességét vizsgálni kívánjuk, és éppen ebben van segítségünkre a modellalkotás.

A *modellalkotás* – ami egyébiránt a pedagógiai kutatás alapját kell, hogy képezze – kapcsán alapvető jelentőségű annak hangsúlyozása, hogy mindenekelőtt ismerünk kell a modellezett és a modell kapcsolatát, mert csak így teljesülhet a modellezés két alapfeltétele az analógia és az ekvivalencia.

A *hasonlóság* lehet strukturális, funkcionális és topológiai (geometriai). Az oktatási rendszer és annak alrendszerei térben és időben léteznek, éppen ezért értelmezhetjük annak struktúráját és folyamatait. A kettőnek együtt kell teljesülnie a modellalkotás során, ugyanis célunk nem csak a rendszer felépítésének, hanem a közöttük lévő kapcsolatoknak is a bemutatása.

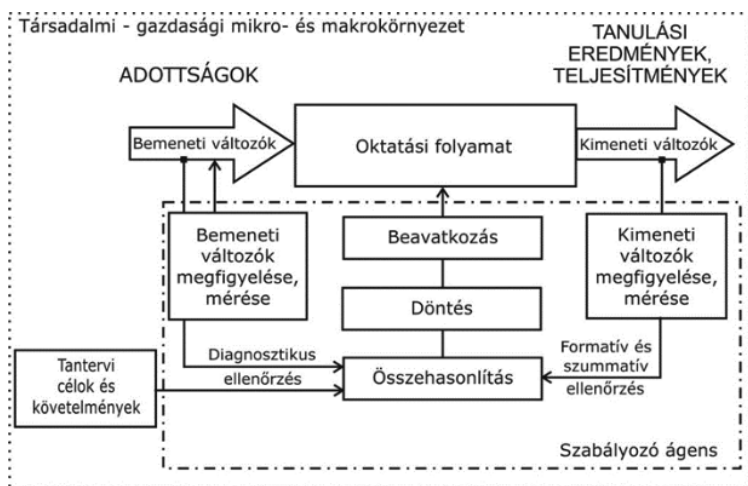
A pedagógiai vizsgálatok szempontjából pontosan meg kell határoznunk, hogy modellünk az oktatás mely alrendszerére vonatkozik. Jelen esetben modellünket az iskolai rendszerű szakképzésre kívánjuk értelmezni, azonban az informális tanulás hatását nem tudjuk és nem is akarjuk „leválasztani” a rendszerről.

A szakképzés-pedagógiai kutatás szempontjából az iskolai tanulást részben formális, részben pedig kvalitatív modellekkel írhatjuk le.

Formális az a modell, amely egy valós tanulási situációt, legyen az egyéni vagy pedig közösségi, különböző szimbólumok közötti logikai kapcsolatrendszer mentális konstrukciójaként ad meg.

A kapcsolatrendszer leírható matematikai, statisztikai és kísérleti úton. A kvalitatív modell a tanulási situáció elemei közötti kapcsolatok szimbólumok általi megjelenítését adja.

A 21. ábra mutatja a rendszer egyszerűsített modelljét. A rendszert a környezetéből – jelen esetben a társadalom – és a környezetet a rendszer felől sztochasztikus, illetve determinisztikus hatások érik, és az oktatási rendszer, illetve annak alrendszerei e hatásokra válaszolnak. A modellben jelölt bemeneti és kimeneti változók értékeinek megállapítása történhet megfigyeléssel és méréssel.



Forrás: Saját ábra

21. ábra: A szakoktatás általános modellje

A szakoktatási rendszer működése valójában a társadalom felől érkező hatások átalakítása a környezetbe küldött hatásokká, miközben a rendszer saját állapota is megváltozik. Ezt értelmezve egy osztályrendszerben folyó tanulásra megállapíthatjuk, hogy a mikrokörnyezete az iskola, a település, illetve a régió, míg makrokörnyezete a társadalom. Ha viszont az individuum oldaláról nézzük, akkor olyan környezeti tényezőkről is beszélnünk kell, mint az osztályközösség, a baráti közösség, a család, amelyek szintén hatással vannak a tanulásra, illetve annak eredményességére. Ezek rendszerre gyakorolt hatását a környezeti változók írják le.

Ezek közül a legismertebb a szocioökonómiai státusváltozó (socio-economic-status index, SES). A *környezeti változók* között kell említeni az oktatásirányítást, oktatáspolitikát, amely tantervekben, illetve azokon belül oktatási, képzési és nevelési célokban, követelményekben, illetve amely által mindezek megvalósíthatók, vagyis tananyagban nyilvánulnak meg. A törvényekben és rendeletekben megnyilvánuló oktatáspolitikából nem csak tartalmi, hanem strukturális (pl. oktatási szakaszok, intézményrendszer), a képzési időre, valamint a tanárképzésre és tanártovábbképzésre vonatkozó és bizonyos pénzügyi változók is eredeztethetők. Ezek azok a bemeneti változók, amelyek a legdirektebb hatást fejtik ki a rendszer működésére.

A változók egy következő nagy csoportja az *egyéni tanulói változóké*. Ide tartoznak a teljesítményben közvetve vagy közvetett módon megnyilvánuló tényezők, az ismeret, a jártasságok, a készségek, a képességek, kognitív stratégiák, illetve a személyiségjegyek, az attitűdök, a motívumok és az értékek. A rendszer bemenetén egy osztály vonatkozásában a létszámtól függően 20-40 többé vagy kevésbé eltérő egyéni változócsoport jelenik meg.

Az individuális változók másik nagy csoportja az *egyéni tanári változók* köre, például a tanári kompetenciák, kognitív stratégiák, személyiségvonások. A tanári kompetenciák értelmezhetők a szakmai kompetenciák – személyes kompetenciák – társas kompetenciák – módszer-kompetenciák tartományában, de megadhatók általános és szakmaspecifikus dimenzióban is. Az általános kompetenciák között megemlíthető a tanulói személyiség és a közösségek fejlesztésével, a pedagógiai folyamat tervezésével, a tanulási folyamat szervezésével és irányításával, valamint az eredmények értékelésével összefüggő kompetenciák. Az általános kompetenciák társas komponenseiről külön kell szólnunk. Mind az együttműködés, mind a konfliktuskezelés, mind pedig a kommunikáció értelmezhető tanár – tanuló, tanár – tanár és tanár – szülő dimenzióban.

A szakspecifikus kompetenciák között kiemelendő a szaktárgyi tudás és a módszerkompetencia. Ezek mellett a szakmai tanárok vonatkozásában még három további kompetenciát fontosnak tartunk kiemelni, a munkára és munkával nevelés, a gyakorlati foglalkozások előkészítésével, valamint a pályaválasztással és pályorientációval kapcsolatos kompetenciákat. Ez utóbbiakról az előző fejezetben szövegeztünk.

Az általános és specifikus kompetenciákon kívül, mintegy azok alapjául szolgáló úgynevezett kulcskompetenciákról is említést kell tenni. Ezeket nevezhetjük a pedagógus személyiségével összefüggő kompetenciáknak is. Ide tartoznak mindazok az adottságok, jellemvonások, attitűdök, képességek, értékek, amelyek a pedagógust a pályára alkalmassá teszik. Ide sorolhatjuk az általános műveltséget, az

intelligenciát is. E kategóriába tartoznak olyan komponensek mint például a pedagóguspálya iránti elhivatottság, elkötelezettség, a tanulók feltétel nélküli elfogadása, az empátia készség, a felelősségtudat, az önálló munkavégzés képessége, az irányítás képessége, a felelős döntés képessége, a türelem, a jó szóbeli kifejező-készség, a hitelesség, a megosztott figyelem és az igényesség.

A szakoktatási rendszer kimenetén ismét a környezeti és az individuális változók jelennek meg. A rendszer bemenetén és kimenetén meghatározott változóra, vagy változókra irányuló mérés eredményeinek összevetésével minősíteni tudjuk a rendszer működését az adott változó nézőpontjából.

A szabályozás szempontjából a bemeneti oldalról az oktatási-nevelési célok és követelmények, továbbá az egyéni tanulói változók értékei, míg kimenő oldalról az egyéni tanulói változók új értékei kerülnek összehasonlításra.

Az összehasonlítást egy, a tananyag feldolgozására irányuló stratégiai döntés követi, amely a rendszer bemenetén jelenik meg.

A visszacsatolás célja az oktatási folyamat működése során tapasztalt nem kívánatos jelenségek ellensúlyozása, korrigálása.

A szabályozás erősségét mutatja a minél sokrétűbb visszacsatolási mód, melyek mutathatnak a tanulóra, a tanárra, a szülőre és a fenntartóra is, vagyis azokra, akik az érdemi döntéseket meg tudják hozni (többhurkos visszacsatolás). Ilyen értelemben beszélhetünk tanulási, tanítási, nevelési és oktatáspolitikai stratégiákról.

A *tanítási stratégiák* célja a minél eredményesebb tanulás előmozdítása. A végső cél itt sem lehet más, mint az önszabályozó tanulási stratégia, ahol is a tanítási tevékenység már hátrébb szorul.

A korábbiak során a megismerés, a tanulás két formájával a tudásközvetítéssel és a tudáskonstrukcióval már foglalkoztunk. Nyilván az előbbi esetben a tanítási, míg utóbbiban a tanulási stratégiák a meghatározók.

A megfelelő stratégia megválasztása a rendszer eredményes működésének előfeltétele.

Az eredményességre az egyéni tanulási változók kimeneten felvett értékeinek a tantervben rögzítettekkel való összevetése révén tudunk következtetni. Azonban erre az eredményességre a környezeti változók értékein túl jelentős hatást gyakorolnak még az egyéni tanulási változók bemeneti értékei is.

A modellalkotást nagyban megnehezíti, hogy mind a környezeti mind pedig az individuális változók elkülönítése, értelmezése többféleképpen lehetséges és ezek mögött eltérő pszichológiai és pedagógiai elméletek húzódnak meg. Nyilván ez

nagyban megnehezíti a mérőeszközök összeállítását, illetve a kapott eredmények érvényességének megállapítását, ezek pedig hatással vannak a mérés hitelességére.

Az adaptivitás előfeltétele a szabályozottság, ezért a modell meghatározó jelentőséggel bíró korrektív eleme a szabályozó ágens. A beavatkozás az adottságok (bemeneti érték), tantervi célok és követelmények (minimálisan elvárt érték), továbbá a tanulási eredmények (kimeneti érték) összehasonlítása révén történik.

A szabályozás jóságát illetően két jellemzőt fontos megemlíteni: az érzékenységet és a beavatkozási időt.

Érzékenységen azt értjük, hogy valamely individuális változó kimeneten mért értékének és a kívánt (cél és követelmény) értéknek mekkora mértékű eltérése esetén következik beavatkozás. Minél kisebb az eltérés, annál érzékenyebb a rendszer.

A *beavatkozási idő* pedig azt jelzi, hogy mekkora a kompenzáció tényleges időszükséglete ahhoz képest, hogy az eltérés megállapításra került.

Az érzékenységet és a beavatkozási időt az oktatási folyamat adaptív jellemzőjének is nevezhetjük.

A modell meghatározó jelentőséggel bíró korrektív elemei tehát a tanítási és tanulási stratégiák minősége (a célnak és a tananyagnak való megfelelése), a tanulásra fordítandó idő (a tanórán, illetve otthon), illetve a tananyag megértésével kapcsolatos képességek. A tanulási stratégiák legmagasabb szintje az önszabályozó tanulási stratégia, amikor a tanuló – uralva saját kognitív és affektív jellemzőit – az elvárásoknak leginkább megfelelő tanulási módszereket és eszközöket kiválasztva dolgozza fel a tananyagot. Ebben eleinte nyilván nem nélkülözheti a közvetlen tanári irányítást sem.

Mindezeket összefoglalva megállapítható, hogy a modellalkotás jelentősége abban nyilvánul meg, hogy segít számba venni az oktatás és a képzés komponenseit, a közöttük lévő kapcsolatrendszerrel. A folyamat alapú szemléletmód hozzájárul azon változók feltárásához, amelyek befolyással bírnak a rendszer működésére. E változók ismeretében a szabályozás révén optimálisabbá lehet tenni a folyamatot. A korábban bemutatott *Carroll*-, illetve *Bloom*-féle mesterfokú tanulási modell éppen az osztálykeretben történő tanítást alakította át egy szabályozott rendszerré.

E rendszerszemléletű megközelítésben a tanítási és tanulási stratégiák helyét éppen a szabályozásban kifejtett szerepe révén tudtuk megtalálni.

Az oktatási modellalkotás feltételei

- a modell érvényességi körének tisztázása,

- a mikro- és makrokörnyezethez fűződő viszony megadása,
- a komplex rendszer valamennyi alkotóelemének számbavétele, a közöttük lévő kapcsolatrendszer megadása (*holisztikus szemléletmód*),
- a rendszer működése szempontjából valamennyi változó számbavétele,
- a szabályozás jóságtényezőinek megállapítása, ezáltal a folyamat hatékony és eredményes működésének vizsgálata, a rendszer optimális működésére való törekvés (*adaptivitás*).

A modell ekként való értelmezése miatt nem sorolható ebbe a kategóriába például a kognitív folyamatokat leíró, a tartalomközpontú és a kommunikációs – interakciós modell. Ezek inkább a tanítási és tanulási stratégiák közé sorolhatók. A modellünk érvényességi körének tisztázása alapján most nem foglalkozunk például a Jarvis-féle modellel (*Jarvis, et al., 1998*) vagy a technológia alapú modellekkel, mert azok elsősorban az online tanulásra vonatkoznak.

A szakképzésben az osztálytermi oktatási folyamatra és ez által a tanulás eredményére leginkább az alábbi tényezők vannak hatással:

- a tanuló mikro- és makrokörnyezete,
- a tantervben rögzített nevelési és oktatási célok,
- a tanulói jellemzők,
- a tanári jellemzők,
- az elsajátításhoz szükséges, valamint a tanulásra fordított idő.

A tanári és tanulói jellemzők közül kiemelendők a kognitív és affektív stratégiák.

A *kognitív stratégia* mindazok az egyéni tervek, elképzelések, amelyek a megismeréssel kapcsolatos valamely mentális folyamat (ismeretek elsajátítása, tárolása, alkalmazása) műveleteinek megtervezésére irányul.

Egy komplex fogalommal állunk tehát szemben, amely az emberi megismerés olyan kognitív folyamataira irányul, mint például az észlelés, a figyelem, az emlékezés, a képzelet, a gondolkodás, a problémamegoldás, vagy az ezeket integráló tanulás. Az affektív stratégiák egyrészt hozzájárulnak a tanulók érzelmeinek, motivációjának, attitűdjeinek szabályozásához, másrészt a tanárok tanítási attitűdjeinek formálásához.

A tanulási eredménytől függően a rendszer három visszacsatoló ágenssel rendelkezik: az oktatási folyamatra (a tanítási és tanulási stratégiák megváltoztatása révén formatív hatás), a tanulóra (kognitív önszabályozó stratégia fejlődésének lehetősége) és a pedagógusra (tanári kompetenciák fejlődnek).

A tanítási, a tanulási és az önszabályozó (*metatanulás*) stratégia egymástól elválaszthatatlan, párhuzamosan zajló részfolyamatai az oktatási folyamatnak. Jelentőségük, dominanciájuk és egymásra gyakorolt hatásuk függ az oktatási és nevelési céloktól, a tananyag tartalmi sajátosságaitól, a megoldandó didaktikai feladatoktól és a tanulók életkori sajátosságaitól. A tanítási stratégiák dominanciája a tanárközpontú, a tanulási stratégiáké a tanuló központú oktatási szituációkra, míg az önszabályozó stratégia az önálló tanulásra jellemző. Másként fogalmazva, a tanár általi tanulásirányítás szempontjából az előbbire a direkt, míg az utóbbira az indirekt jelleg jellemző. A metatanulás esetében viszont már a tanuló direkt módon irányítja saját tanulását. A tanítási – tanulási stratégiák esetében a módszer – munkaforma – taneszköz megválasztása tanári feladat, az önszabályozó tanulás szintjén pedig mind erre már a tanuló is képes. Nyilván a tanár úgy választja meg a tananyag feldolgozásához leginkább megfelelő tanítási és tanulási módszereket, taneszközöket és munkaformákat, hogy azzal hozzájáruljon a tanuló önszabályozó tanulási stratégiájának fejlődéséhez is.

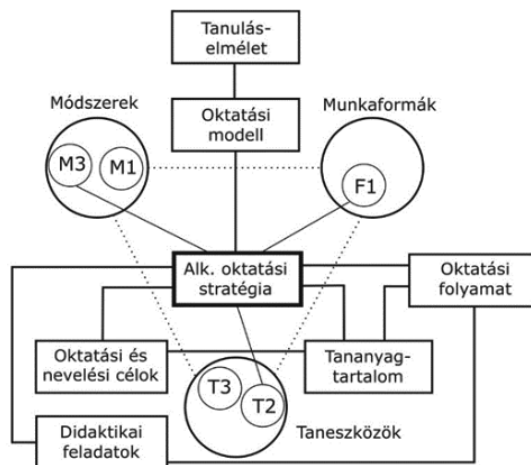
A tanítási-tanulási stratégiák megválasztásával lehet leginkább szabályozni az oktatási folyamatot és ez által a tanulói teljesítményeket. A tanulói teljesítményeknek létezik céltaxonómia (kognitív – motoros/pszichomotoros – affektív), kompetencia (szakmai kompetenciák – személyes kompetenciák – társas kompetenciák – módszerkompetenciák) és tudástípus (deklaratív – procedurális) szerinti értelmezése. Az elsőt jellemző tanulási teljesítmény alapján az angol kezdőbetűkről hívják KSA (Knowledge – Skills – Attitude; értelmi – készségbeli – érzelmi-akarati teljesítmény) dimenzióknak is. Bloom (1956), majd Pohl (2000) nyomán értelmi dimenzióban a következő teljesítményeket különböztetjük meg: ismeret/emlékezés, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis/értékelés, értékelés/alkotás. Az affektív területen értelmezhető az értékek iránti nyitottság, az értékek követése – motiváció, befogadása – sorrendbe állítása, az értékrendbe szerveződés és az értékrendet tükröző viselkedés (Krauthwohl, et al., 1970). Pszichomotoros területen pedig a mozgásbeli utánzás, a manipulálás – mozgás-optimalizálás, a némi hibával kísért kifinomuló mozgások, a mozgássorozat koordinálása – rendszerbe szerveződése, és végül pedig az automatizált mozgásvégrehajtás (Dave, 1975).

A *tanulási stratégiát* olyan komplex eljárásrendszerként értelmezzük, amelyben szerves kapcsolatot alkot egymással módszer, munkaforma és taneszköz (22. ábra).

A tanulási stratégiák egyénre jellemző preferált sajátos mintázatait tanulási stílusnak nevezzük.

A *preferált tanulási* stratégiák és a tanulási stílus ismerete egyrészt hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló saját kognitív és affektív működésének megismerése révén fejlessze saját önszabályozó tanulását (meta-tanulását), ezáltal formálhassa a ta-

ulásra vonatkozó helyes énképét, másrészt elősegíti, hogy a pedagógus tananyag-feldolgozási stratégiáinak megválasztásakor jobban figyelembe tudja venni a tanulók e vonatkozású eltérő sajátosságait, ezáltal is javítva a tanulási folyamat adaptivitását.



Forrás: Saját ábra

22. ábra: Az oktatási stratégia értelmezése

A preferált oktatási stratégia meghatározásakor kétféle utat követhetünk.

A *top-down módszer*nél a tanuló tanulási stílusából indulunk ki, amelyhez preferált tanulási stratégiák tartoznak, és azok ismeretében tudunk következtetni a hatékony tanulás módszereire, eszközeire és formáira.

A *bottom-up módszer*nél épp ellenkező utat járunk be, és a tanulási tevékenységek mintázataiból tudunk következtetni a preferált tanulási módszerekre, melyek alapján a tanulási stratégiák már viszonylag egyszerűen azonosíthatók.

A tanulási stíluselméletek közös vonása, hogy egy- vagy többdimenziós bipoláris (többnyire kognitív) skálák alapján klasszifikálják a tanulókat megismerési sajátosságaik alapján. A tanulási stílushoz tartozó preferált stratégiák révén tudunk a tanuló hatékony tanulási módszereire, tanulási formáira és taneszközeire következtetni. Meghatározhatók azok a tanítási stratégiák is, amelyek kiváltják e leginkább preferált tanulási stratégiákat, ezek alapján pedig már tervezhető a tanulási környezet.

A számos elmélet közös jellemzője, hogy csak bizonyos kognitív és időnként affektív egyéni sajátosságokat emelt be a rendszerébe, ami azonban az adott megközelítés érvényességi körét jelentős mértékben behatárolta. Nyilván az is követ-

kezik ebből, hogy egyik elmélet sem képes kellő módon és kellő részletességgel tipizálni az egyén valamennyi tanulási sajátosságát. A létező 60–70-féle elmélet öt csoportba sorolható (Coffield et al., 2004). Az egyes kategóriákba tartozó legfontosabb elméletek a következők:

- A tanulási stílusnak és preferenciának nagyrészt alkati alapjai vannak: (a) a *Dunn–Dunn*, illetve a *Fleming* által megadott érzékleti modalitások: vizuál–lis–auditív–mozgásos (VAK), vizuális–auditív–verbális–mozgásos (VARK), (b) *Gregorc* elmélete a Torrance-féle agyfélteki laterizáción alapul.
- A tanulási stílus az egyén mélyen gyökerező kognitív struktúráinak sajátosságait tükrözi: (a) *Riding* és *Rayner* szerint a kognitív stílus az információ reprezentációjának és szervezésének az egyén által preferált módjaként értelmezhető, (b) *Witkin* értelmezése alapján az úgynevezett mezőhöz fűződő viszony az egyes ingerek szituációhoz való beállítódását fejezi ki (mezőfüggőség–mezőfüggetlenség), (c) *Kogan* a tanulási stílust a reflektív–impulzív kognitív stílusjegyek dimenziójában értelmezte.
- A tanulási stílus a viszonylag stabil személyiségtípus egyik eleme: *Myers* és *Briggs* (1995) *Jung* nyomán tipizálta az egyén információ-feldolgozással és döntéshozással kapcsolatos viselkedését és dolgozta ki személyiségtesztjét: introvertált–extrovertált; érzékelő–intuitív; gondolkodó–érző; megítélő–észlelő.
- A tanulási stílus egy „rugalmasan stabil” tanulásbeli preferenciát fejez ki: (a) *Kolb* (1984) szerint adottságok és tanulási tapasztalatok révén az egyénben olyan tanulási jellemzők, preferenciák alakulnak ki, amelyek egyaránt befolyásolják a tanulást, a problémamegoldást, a szakmai fejlődést és a pályaválasztást, (b) *Honey* és *Mumford Kolb* elmélete alapján spirális körfolyamatként értelmezte a tanulást, melynek fázisai a tapasztalatszerzés, a tapasztalatok át-gondolása, azok kritikus elemzése és általánosítása, az új ismeretek alkalmazása, (c) a *McCarthy*-féle 4MAT- („tanítás a tanulási ciklus mentén”) rendszer ötvözte *Kolb* és *Torrance* fent említett elméleteit. Értelmezésében a tanítási-tanulási körfolyamat nyolc fázisában megadja a domináns tanulási sajátosságot és a hozzá igazodó tanári viselkedést, (d) *Felder* és *Silverman* elősegítendő a hatékony tanítást, illetve tanulást, a tanuló által preferált tanulási stílushoz megfelelően igazodó tanítási stílust rendelt.
- A tanulási stílus helyett inkább a tanulásbeli beállítódásokra, stratégiákra és felfogásbeli különbségekre kell összpontosítani: (a) *Entwistle* adaptálta *Pask* (1976) holista és szeriális stratégiáit, valamint *Marton* és *Säljö* (1976) mélyreható és felszíni tanulási orientációit, majd figyelembe vette *Säljö* (1979) tanulási céltaxonómiáját. A későbbiek folyamán elméletét kiegészítette a tanulási motivációval is. (b) *Vermunt* egy a konstruktív pszichológia talaján álló, integ-

rált és koherens rendszert hozott létre, amelyet a tanulási stratégia három komponensére (kognitív, metakognitív vagy önszabályozott, affektív tanulási folyamatok), valamint a tanulási orientációra és a tanulás mentális modelljére épített, (c) *Sternberg* a gondolkodási stílus szinonimájaként használta a tanulási stílust. Véleménye szerint a gondolkodás, vagyis a tanulás eredményessége azon múlik, mennyire hatékonyak az egyén ismeretszerzési, ismerethasznosító és problémamegoldó, valamint metakognitív stratégiái. Az ismeretszerzési stratégiának az érzékelésben és az érzékek feldolgozásában, vagyis az új ismeretek elsajátításában van meghatározó szerepe. Az ismeretek hasznosítása és a problémamegoldás a tanultak reprodukív, illetve produktív alkalmazását jelenti.

A tanulási modellre vonatkozó észrevételeinket összefoglalva megállapítható: a modellalkotás jelentősége abban nyilvánul meg, hogy segít számba venni az osztálytermi tanulás komponenseit és a közöttük lévő kapcsolatrendszert. A folyamat alapú szemléletmód hozzájárul azon változók feltáráshoz, amelyek befolyással vannak a rendszer működésére. E változók ismeretében a szabályozás révén optimálisabbá lehet tenni a folyamatot. A korábban bemutatott *Carroll*-, illetve *Bloom*-féle mesterfokú tanulási modell éppen az osztálykeretben történő tanítást alakította át egy szabályozott rendszerré.

9.2. Az oktatás és képzés mint folyamat

Az előző fejezetben felvázoltuk a szakképzés folyamatmodelljét.

Az *oktatási (tanítás-tanulási) folyamat* során dolgozzuk fel a tananyagot, a tanulni-valót. Az oktatási folyamat térben és időben zajló, egymáshoz szorosan kapcsolódó tevékenységek sorozata.

Ezek a tevékenységek nem korlátozódnak kizárólag csak az osztályteremre, így a térbeli elkülönülés megnyilvánul például az otthoni tanulásban vagy a tanulmányi kirándulásban, illetve a tériség jelentőségét is veszíti, vagy inkább virtualizálódik az internet alapú tanulásban.

Comenius (1992) az oktatás egész menetét úgy tekintette, mint ismeretnyújtás (tanítás) és ismeretszerzés (tanulás) egységét. A tanár a tanulót a nemtudástól a tudás felé vezeti. Az út megtétele eredményes, ha a pedagógus megfelelő módon közvetíti a való világ megismerését az ismeretek befogadására alkalmas fiatal számára. Ha a pedagógus egyetemes tudásra tesz szert, elsajátítja mindezen tudásanyag átadásához szükséges módszereket, akkor az oktatás sikerre vezet. Ez alól csupán elenyésző számú tanuló lehet kivétel.

Comenius (1970) didaktikai felfogásmódja szerint az oktatási folyamat négy szakaszra bontható: (1) az érzékelés általi közvetlen felfogás, (2) a megértés, (3) a gyakorlás, (4) az alkalmazás. E négy fázisból álló folyamat révén a gyermek eléri az egyetemes bölcsességet, és „pansophos”-t, vagyis széleskörű ismeretekkel rendelkező egyén válik belőle. Ebből következik, hogy a közvetlen tapasztalat, a megértés és az elsajátított, „bevésett” tananyag gyakorlati alkalmazásának egységét tekintette az oktatás végső céljának. Erre vall a bölcsesség fogalmának tömör meghatározása is az „Egyetemes Tanácskozás” IV. könyvében, a *Pampaediában*: Azt, hogy az agyba szépen bevésődtek a dolgok képei, aminek három komponense van: (1) a dolgok megismerése, (2) a dolgok megértése, (3) a dolgok használata. Ezen meghatározásból is kitűnik, hogy *Comenius* az oktatás folyamatában ismeretek és készségek kialakítására törekedett. Ezért tartotta fontosnak az értelem és beszéd fejlesztése mellett a kéz művelését is, melyen általában cselekvést, különféle tevékenységi formákat értett.

Az oktatási folyamat időben jól elkülöníthető szakaszokra bontható, egyrészt a megoldandó didaktikai főfeladatok (új ismeretek feldolgozása, azok alkalmazása, a tanultak rendszerezése, rögzítése, ellenőrzése és értékelése) alapján, másrészt pedig a tervezés szintjei (tanóra, tantárgyi téma, tanév, teljes képzési idő) alapján. E szakaszokra jellemző a folytonosság, illetve az ismétlődés is, hiszen például egy témakörön belül is nem ritkán többször is meg kell oldani ugyanazt a didaktikai feladatot, csak éppen másik tananyagrészt feldolgozása során.

Az oktatási folyamat talán legkönnyebben egy *tantárgyi téma* vonatkozásában ragadható meg.

Az *oktatási folyamat mikroszerkezete*, a didaktikai főfeladatokhoz kapcsolódóan már *Nagy László* (1921) munkásságában is megjelenik. Klasszikus munkájában négy didaktikai főfeladatot, illetve a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek körét különítette el, az ismeretszerzést (I), az alkalmazást (A), a rendszerezést, rögzítést (R) és az ellenőrzést, értékelést (E). E tevékenységek egymás utáni sorozata adja az oktatási folyamat mikroszerkezetét a tantárgyi téma sajátosságainak függvényében. Például I – I – A – I – A – A – R – E, vagy I – A – I – A – I – A – R – E, vagy pedig I – I – I – R – A – A – E stb. A négy didaktikai főfeladat a tanulás legfontosabb ismeretelméleti törvényszerűségeivel van összefüggésben. Mindezek mellett nem szabad megfeledkezni a tanulás kedvező feltételrendszerét biztosító feladatokról sem. Ezek között fontos megemlíteni a tanulók érdeklődésének, figyelmének felkeltését, a motivációt és a célkitűzések megfogalmazását. E feladatok megoldása számos olyan affektív stratégia alkalmazását igényli a pedagógustól, amelyek az egész elsajátítási folyamatot végig kísérik és annak eredményességét meghatározzák. E didaktikai főfeladatot összefoglalóan az *aktív tanulás pszichológiai feltételeinek megteremtéseként* értelmezhetjük.

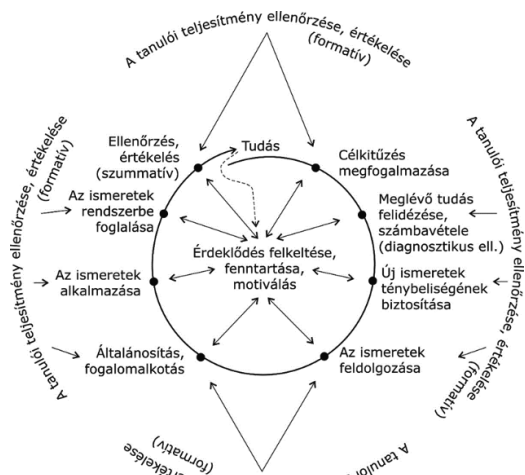
A tantárgyi tananyag-feldolgozás e főfeladatok ciklikus ismétlődésének sorozata. A téma tartalma különböző, de a mikroszerkezetet alkotó főfeladatok köre – bizonyos hangsúlyeltolódásokat figyelembe véve – többnyire ugyanaz. A tantárgyi követelményektől függően bizonyos fázisok ki is maradhatnak, mert például az el-sajátított ismereteket nem kell alkalmazni tudni.

E gondolatmenet tükröződik már *Gagné* és *Briggs* (1987), valamint *Nagy Sándor* (1997) oktatási folyamatának szerkezetében is.

Ezek alapján a tanítás-tanulási folyamat fázisait az alábbiak szerint fogalmazhatjuk meg.

- Az érdeklődés felkeltése, fenntartása, a tanulás motiválása
- A tanulási cél kitűzése, megfogalmazása
- A releváns meglévő tudás felidézése
- Az új ismeretek ténybeliségének biztosítása
- Az ismeretek elemzése, feldolgozása
- A tanultak általánosítása, fogalomalkotás
- Az ismeretek alkalmazása
- Az ismeretek rendszerbe foglalása
- A tanulói teljesítmény ellenőrzése, értékelése

A fenti kilenc fázis egy ciklikus körfolyamatot alkot (23. ábra). Fontos azonban megjegyezni, hogy az ábrán látható körfolyamat végén a tanulás eredménye többnyire valamilyen szintű kognitív teljesítmény. Fontos azonban megjegyezni, hogy a kognitív teljesítménynek mindig van affektív kihatása, illetve az affektív tényezők is erősen befolyásolják a kognitív teljesítményeket. Azonban az oktatás eredményeinek hatféle kategóriáját különíthetjük el: (1) kognitív, (2) időbeli, (3) pszichomotoros, (4) affektív, (5) szociális és (6) önszabályozó tanulási teljesítmény. Ez alapjául szolgálhat majd a *tanítási, tanulási stratégiák* klasszifikálásához is, pl. kognitív stratégiák, önszabályozó stratégiák. Nevezhetjük ezeket *Falus Iván* (1998) terminológiáját használva „célközpontú”, de tanulási eredmény típusú stratégiáknak is.



Forrás: Saját ábra

23. ábra: Az oktatási folyamat mikroszerkezete

9.3. Az oktatás és képzés céljellege és a tanulás eredményei

A tanulási célokat a tanterv rögzíti. A célokat már az oktatási folyamat elején, a tervezéskor ismerni kell. Akkor beszélhetünk eredményes oktató munkáról, ha a tanulás eredményei legalább elérték a tantervben célként megfogalmazottakat.

A tanulás célja a tudás megszerzése, elsajátítása, ami hozzájárul a személyiség formálásához.

A fenti értelmezésünkből az is kitűnik, hogy a tudás elsajátítása eszközül szolgál a személyiség fejlődéséhez, fejlesztéséhez.

A neveléstudományban sokféleképpen értelmezték, értelmezik a tudást (céltaxonómia, kvalifikáció, szakértelem, kompetencia). Újabban a kompetencia az általánosan elfogadott terminológia. Mindegyik értelmezési módnál előfordul a személyiségfejlesztés területeinek kategóriákra bontása: kognitív, pszichomotoros, affektív, szociális és önszabályozó tanulási célok, illetve eredmények.

9.3.1. Cél(Teljesítmény)taxonómiák

„Az oktatás céljai a tanulók személyiségfejlődésében tervezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg a korszerű műveltség-felfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során.” (Kotschy, 1998, 160. old.)

Az elsajátítandó tudás összefügg az oktatás és a képzés tartalmával, ami az elméleti és gyakorlati ismeretek, továbbá az ezekkel kapcsolatos készségek és jártasságok rendszere, valamint az ezek eredményeként fejleszthető képességek és viselkedésmódok köre.

Az ismeretek és az alkalmazásuk folytán kialakuló műveletek (készség, jártasság) mintegy eszközei a képességfejlesztésnek és a viselkedésformálásnak.

„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 kumulatív hierarchia, ami azt jelenti, hogy az egymás fölé rendelt célok, jelenségek (osztályok) mindig magukban foglalják az alacsonyabb szintűeket.” (Kotschy, 1998, 174. old.)

A neveléstudományban legismertebbek Bloom, illetve követői, valamint De Block taxonómiái, amelyek a tanulók teljesítményének értékelésére új gyakorlatot vezettek be, ugyanis a tanulótól elvárt tudást követelményekben fejezték ki. A követelmények mintegy hidat képeznek az oktatási-nevelési célok és a tanulási eredmények között. Kívánatos esetben az elvárt célok és követelmények tanulási eredményekként valósulnak meg. A tanár az oktatási követelményekből következtetni tud a tanulásszervezési feladatokra, figyelembe véve a megoldandó didaktikai feladatokat.

a) A Bloom-féle taxonómia rendszer

Bloom és követői a személyiségfejlesztés három területét emelték ki, és ezekre készítették el célrendszerüket, amit többször is átdolgoztak: (1) a kognitív (értelmi) fejlesztésre, (2) az affektív (érzelmi-akarati) fejlesztésre, és (3) a pszichomotoros fejlesztésre (Anderson, Krathwohl, 2001).

A kognitív taxonómiáról a 8.4. fejezetben volt szó.

A beállítódással, meggyőződéssel, emocionális viselkedéssel összefüggő célok taxonómiáját először Krathwohl alkotta meg, Bloom taxonómiája nyomán. Az affektív (érzelmi-akarati) taxonómia hierarchikus elrendezése magában foglalja a belsővé válást, mint jellemző rendező elvet, és a környezeti hatások milyenségét, interiorizációját követi nyomon (Krathwohl, et al., 1970).

Az affektív taxonómiák szintjeihez tartozó tanulói viselkedést, illetve azok jellemzőit, leírását a 9. táblázatban adtuk meg.

A taxonómia szintje	Tanulói viselkedés	Jellemzői, leírása
5. Saját értékrend szerinti viselkedés	A személyiségre jellemző értékkomplexum kialakulása	A jellem kialakulása, az értékrend és a cselekvés harmóniájának megteremtése. A magatartás és a belső értékrend egysége.
4. Értékszerveződés	Az értékrendszer kialakulásának kezdetei	A belső értékrend kialakulásának kezdete.
3. Értékelés	A társadalmilag értékesnek tartott magatartás beépülése a személyiségbe	Az értékek befogadása, egyes értékek preferálása, ítékezés az értékek szerint. Értéktételek, értékpreferenciák az egyedi értékek szintjén.
2. Reagálás	Valamilyen inger hatására aktív cselekvés	Aktív válasz a külső hatásra, együttműködési készség. A külső értékek szerinti cselekvés.
1. Befogadás	Ingerek tudomásulvétele	Nyitottság a különböző külső hatások, értékek, attitűdök befogadására.

Forrás: Krathwohl, et al. (1970) nyomán saját táblázat

9. táblázat: Az affektív taxonómiák rendszere és jellemzői

A pszichomotoros (*finom motorikus*) taxonómia szintjei a mozgások koordináltságában, bonyolultságában, pontosságában és sebességében térnek el egymástól. A pszichomotoros taxonómiák szintjeihez tartozó tanulói viselkedést, illetve azok jellemzőit, leírását a 10. táblázatban adtuk meg.

A taxonómia szintje	Tanulói viselkedés	Jellemzői, leírása
5. Automatizálás	Rutinszerű cselekvés	A mozgások automatikus végrehajtása, a begyakorlottság legmagasabb foka. Rutin és spontaneitás.
4. Artikulálás	Összehangolás, összeillesztés	A különböző összetartozó cselekvések megfelelő sorrendbe illesztése. Mozgáskoordináció kialakulása, hasonló mozgások szimultán és egymást követő végzése.
3. Szabatosság	A begyakorolt cselekvés pontossá, szabatossá tétele	A különböző mozgások egyre kevesebb hibával hajtódnak végre.
2. Manipulálás	A cselekvés begyakorlás útján való rögzítése	Mozgáskorrekciók végrehajtása, felesleges mozdulatok kiküszöbölése, mozgási sebesség növelése.
1. Utánzás	Mozgások másolása	A megfigyelt cselekvés utánzása, másolása.

Forrás: Dave (1970) nyomán saját táblázat

10. táblázat: A pszichomotoros taxonómiák rendszere és jellemzői

Harlow (1972) pszichomotoros rendszerében pedig megjelennek a reflexszerű mozgások, az alapmozgások (pl. a ceruza helyes tartása vonalhúzás közben), az észlelési képességek (pl. egyensúlyérzék), bizonyos fizikai tulajdonságok (pl. kézmozgás vonalkéz közben, helyes testtartás rajzolás közben), a begyakorolt mozdulatkombinációk (pl. billentyűhasználat a CAD program alkalmazása során), nem verbális kifejezésformák (pl. tánckoreográfia).

A teljesítményszintek negyedik típusa az *önszabályozó tanulás*.

A *metakogníció* komponensei közül kiemelhető a *metakognitív tudás*, a *metakognitív önszabályozás*, valamint a *metakognitív tapasztalat*.

Az elsőt nevezhetjük metakognitív tudatosságnak is, ami magába foglalja a saját és mások megismerő tevékenységéről alkotott ismereteket. A második a kognitív szabályozáson és a tanulási tapasztalatokon keresztül segíti az egyént saját tanulásának felügyeletében, míg a harmadik azokat a tapasztalatokat összegzi, amelyek az aktuális, folyamatos kognitív erőfeszítésekkel vannak kapcsolatban (Hartman, 2001).

A *kognitív önszabályozás* magába foglalja a saját kognitív folyamatok tervezésének, monitorozásának és értékelésének ismeretét (Schraw, Moshman, 1995).

A fentiek kapcsán megállapítható, hogy a metakogníció és annak komponensei meghatározó szerepet játszanak a különböző problémamegoldó stratégiákban, hiszen az egyén ezek révén érti meg a célokat, tudja megtervezni, megvalósítani és ellenőrizni a cél elérése érdekében tett lépéseit, irányítani és szabályozni saját kognitív tevékenységét.

A metakognitív tudás, és azon belül is a kognitív önszabályozás tekintetében jelentős különbségek figyelhetők meg az egyes tanulók között, ami jelentős háttal bír a problémamegoldás eredményére, eredményességére is.

Pintrich és Schunk (1996) szerint a tanuló akkor válik önszabályozóvá, ha mindazoknak az ismereteknek, stratégiáknak és attitűdöknek a birtokába kerül, melyeket az akarati, a motivációs és diszpozíciós, illetve a kognitív komponensek fejeznek ki legjobban.

A *metakogníció* a saját kognitív folyamatok – így a problémamegoldás is – irányításában megjelenő bizonyos fokú öntudatosságként, öntevékenységként, önállóságként is értelmezhető (Mayer, 2003), de a saját értelmi működésre vonatkozó tudásként is.

A kognitív stratégiák elsajátítása révén válnak csak felkészülté a tanulók a kognitív önszabályozásra (Réthy Endréné, 1998). A metakognitív stratégiák matematika és olvasás tananyaghoz kapcsolt fejlesztésével, illetve vizsgálatával Csíkos Csaba foglalkozott behatóbban (Csíkos, 2004; Csíkos, 2007).

b) A De Block-féle taxonómia rendszer

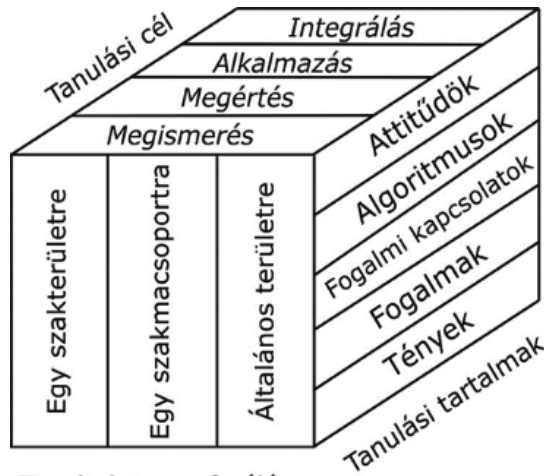
De Block taxonómiája a behaviorista pszichológiai felfogás hatását mutatja, hiszen

a tanulói viselkedés szintjeiből indult ki, megkülönböztetett ismeret, megértés, alkalmazás és integrálási szinteket. De Block rendszere minden egyes oktatási cél esetében háromféle szempont szerinti besorolást tesz lehetővé (24. ábra):

- viselkedési szintek, vagy tanulási célok (ismeret, megértés, alkalmazás, integrálás)
- tartalmi szintek (tények, fogalmak, relációk, struktúrák, módszerek, attitűdök)
- transzfer szintek, vagy a képzés adaléka (szakspecifikus, félig általános vagy a szakon túlmutató, általános képzés)

De Block taxonómiájában az alábbi területek szerepelnek:

- kognitív (értelmi),
- pszichomotoros (kézügyességgel kapcsolatos),
- volucionális (szabad akaratból való), és
- affektív (érzelmi-akarati) terület.



Tanultak transzferálása

Forrás: Nyéki (1993) alapján saját ábra

24. ábra: A kognitív taxonómiák rendszere De Block szerint

A kognitív területre fókuszálva a konkrét célok az alábbiak szerint adódnak:

- Megismerés: emlékezik, ráismer, megjegyez, megemlíti
- Megértés: utánanéz, azonosít, kiválaszt, jellemez, összegyűjt, a lényeges jegyeket összehasonlítja, megkülönböztet

- Alkalmazás: alaposan kidolgoz, irányít, előállít, értékkel, elemez, kiszámít, kritizál
- Integrálás: tervez, szerkeszt, levezet, igazodik valamihez, azonosul valamivel

A *pszichomotoros területre* konkrét céljaihoz rendelt tanulói tevékenységek a következők:

- Megismerés: meghallgat, megfigyel, megtapint, lemásol, feljegyez
- Megértés: összerak, szétszerel, kipróbál, szelektív módon észlel, munkamódszert mutat be
- Alkalmazás: elkészít, begyakorol, alkalmaz, végrehajt, szét- és összeszerel valami újat, megmunkál, legyárt valamit
- Integrálás: helyes testtartást vesz fel a munkaművelethez, megfelelő anyagot választ, megfelelő módon használja szerszámokat, gondolkodás nélkül hajtja végre a munkaműveleteket, ellenőrzi saját munkáját

Nyéki Lajos (1993) a kognitív célokhoz pedagógusi és tanulói tevékenységeket rendelt hozzá (11. táblázat).

Kognitív képzési célok – viselkedési szintek	Pedagógusi tevékenység	Tanulói tevékenység
Megismerés: megnevez, felismer, feljegyez, megjelöl, rámutat	Frontális osztálymunka. saját információ gyűjtése.	Odafigyelés, megjegyzés,
Megértés: megmagyaráz, definiál, leír, körülír, kiválaszt, igazol	Bemutató, szemléltető, beszélgetés során problémafelvetés, tanulói kérdésekre válaszolás, a laboratóriumi munka irányítása.	Laboratóriumi munka során összefüggésekre jön rá, tulajdonságokat állapít meg, következtetéseket von le.
Alkalmazás: méretez, kidolgoz, illusztrál, ábrázol	Beszélgetés során új probléma felvetése, a tanultak begyakoroltatása változatos szituációkban, egyéni és csoportmunka irányítása.	A tanultak új szituációkban való alkalmazása, feladatok és számítások végrehajtása, műszaki rajzok kiegészítése, üzemműködés felismerése és elhárítása, csoportmunkában és/vagy projekt-munkában való részvétel.
Integrálás: értékkel, kifejleszt, felfedez, önállóan cselekszik	Beszélgetés során irányítja a tanulók figyelmét az összefüggések felismerésére, mintaadás által beállítódásra, helyes magatartásra ösztönöz, lehetőséget ad az önálló alkalmazásra.	Komplex feladatokat old meg, új dolgokat fejleszt ki.

Forrás: Nyéki (1993) nyomán

11. táblázat: Kognitív célokhoz rendelt pedagógusi és tanulói aktivitások

9.3.2. A teljesítményképes tudás rétegei

Nagy Sándor (1997) szerint az oktatás meghatározott célok érdekében folyik, és e célok elérése a nekik megfelelő teljesítményeket eredményezi.

Ezeket nevezte a *teljesítményképes tudás rétegeinek*.

Az ismeretek elsajátításának hármass célja van. Egyrészt, hogy a tanuló szakmai műveltségre tegyen szert, másrészt, hogy azokat a gyakorlatban alkalmazni tudja, harmadrészt pedig, hogy az előző kettő eredményeként fejlődjenek képességei, amelyek a későbbiek során új ismeretek elsajátítását könnyítheti meg.

Ilyen értelemben az ismeretek elsajátítása és reprodukció, illetve produktív alkalmazása eszköze a tudatos képességfejlesztésnek.

a) Ismeretek

Ismeretnek nevezzük a valóságra vonatkozó tapasztalatokat, általánosításokat, fogalmakat.

Az ismeretek típusai: (1) információk, (2) tények, (3) adatok, (4) képzetek, (5) leírás, (6) fogalmak (konkrét/absztrakt; elemi, gyűjtő, kategória), (7) definíciók, (8) összefüggések (szabályok, törvények, törvényszerűségek, elvek, képletek, elméletek), (9) algoritmusok.

Az (1) *információ* olyan új ismeret, amely megszerzője számára szükséges, és meglévő tudása alapján értelmezhető. Az *információ* olyan (2) *tény*, amelynek megismerésekor olyan tudásra teszünk szert, ami addig nem volt a birtokunkban.

Azokat az információkat, amelyekből valamilyen konkrét tényt tudunk meg (3) *adat*nak nevezzük. Az információ értelmezett adat. Az adat elemi ismeret. Az adat tények, fogalmak olyan megjelenési formája, amely alkalmas emberi eszközökkel történő értelmezésre, feldolgozásra, továbbításra.

Az adatokból gondolkodás útján információkat, azaz új ismereteket nyerünk.

Az oktatási folyamat során az új ismeretek elsajátításának két kognitív előfeltétele létezik, a meglévő tudás felidézése, és az új ismeretek ténybeliségének biztosítása. Ezt követi az ismeretek feldolgozása, elemzése, majd az általánosítás és fogalomalkotás.

Nagy Sándor (1997) a *dinamikus és rendszerbe illeszkedő ismeretek* kapcsán beszélt azok különböző rétegeiről, a tényekről (információk), ezek absztrahálása és a tapasztalatok általánosítása révén keletkező, különböző szintű fogalmakról, ezek

összefüggéseit tükröző törvényekről, törvényszerűségekről, magasabb szinten elméletekről, a feladatmegoldások tipizálását jelentő algoritmusokról („gondolatmenetekről”). A tárgyak, jelenségek, folyamatok tényszerű biztosítása, bemutatása képezi alapját a fogalomalkotásnak, az összefüggések felismerésének, az algoritmusok elsajátításának, létrejöttének.

Amikor tehát *Nagy Sándor* nyomán az új ismeretek ténybeliségéről beszélünk, akkor azt kívánjuk kifejezni, hogy a tanuló számára biztosítanunk kell mindazokat az információkat, melyek alapjául, mintegy „nyersanyagául” szolgálnak a különböző gondolkodási műveleteknek és melyek révén magasabb szintű új ismeretek (pl. fogalmak, szabályok, törvények, törvényszerűségek, elméletek) jöhetnek létre. A tények mellett nem szabad elfeledkezni a tapasztalatokról sem, melyek meghatározó jelentőséggel bírnak a szakképzésben.

Az új ismeretek ténybeliségének bemutatása, feltárása a különböző ismeretszerzési stratégiák alkalmazása esetén különbözőképpen történhet. Emellett hatással van még rá a tananyag tartalmi sajátossága (a szakmai alapozó oktatásban és a szakképzésben technikai elv, technológiai elv, műveleti elv alapján megvalósított tananyag-feldolgozás) is.

A ténybeliség szerepe a különböző ismeretszerzési stratégiáknál más és más:

- a deduktív tananyag-feldolgozási stratégia alkalmazása esetén az új ismeretek kiegészítése,
- az induktív stratégia alkalmazásakor annak megalapozása,
- a problémamegoldó stratégiánál az új ismeretek helyességének igazolása.

A tanár által biztosított, illetve a tanuló által feltárt tényanyag kellően reprezentatív legyen ahhoz, hogy alapjául szolgálhasson az ismeretek feldolgozásának, az általánosításnak és a fogalomalkotásnak, valamint további gondolkodási műveleteknek.

A szakmai alapozó oktatásban és a szakképzésben nincs mód az adott témához tartozó valamennyi releváns tény, információ bemutatására, hanem csak azokra van idő, amelyek a legjellegzetesebbek, s ugyanakkor elégségesek ahhoz, hogy például az új fogalom megérthető, a megismerendő szabály, törvény kellően alátámasztott legyen (az optimálisan elégséges ténybeliség elve). E tekintetben fontos szerepe van a képies tényeknek (elvi ábrák, 3D-s animációk stb.), mert azok információ tartalma igen jelentős.

Az oktatás során a vizuális és verbális tények összekapcsolódnak, egymást kiegészítik, erősítik, ezért van óriási jelentősége a szemléltetésnek és a bemutatásnak.

A vizuális tények képzetekké, majd emlékképekké válnak, válhatnak a tanulók tudatában.

A *képzet* az érzékelt valóság visszatükröződése a tudatban, felidézhető szemléletes emlékképek formájában, ha azok a felidezés pillanatában nem hatnak az érzékszerveinkre.

Az egyén csak olyan képeket tud előhívni, amelyek megelőző tevékenysége kapcsán már rögzültek, vagy pedig a (4) *képzelet* által kreáltak. A képzet szoros kapcsolatban áll a fogalmakkal, illetve a nyelv által közvetített jelentéssel, mintegy közvetítőként hat a fogalmak jelentése és a dolgok képe között, vagyis tudatos jelenséggel állunk szembe.

A (5) *leírás* a dolgok, jelenségek több egymással összefüggő kapcsolatát tükrözi, több, egymással összefüggő tény sorozata, szerves egysége.

A (6) *fogalom* a dolog, a jelenség lényegét tükrözi, általánosítás eredményeként jön létre és rendszerbe szerveződik.

A rendszerbe szerveződésről érdemes néhány szót szólni.

A fogalmak bonyolult szemantikai hálózatban kapcsolódnak egymáshoz, gyakran csak az alkalmazási kontextus határozza meg jelentésüket. A fogalomtérképek használata hasznos lehet fogalmak, gondolatok, jelenségek, folyamatok megértésében. A fogalomtérképek hierarchikus, vagyis gráf szerkezetű struktúrákat jelenítenek meg, melyekben meg kell adni a kapcsolat relációját is.

A *fogalomtérkép* technikáját Joseph D. Novak dolgozta ki, mellyel célja a tanulás hatékonyságának fokozása volt. A konstruktivista pedagógia szerint az előzetes tudás az új ismeretek környezetét jelentik, a tanulás pedig a fogalmak újjászervezésének folyamata. Az előzetes tudás fontosságára az asszimilációs elmélet révén David Ausubel hívta fel a figyelmet, ami alapjául szolgált a Novak-féle fogalomtérképeknek.

A *gondolattérkép* egy központi fogalom köré csoportosuló fogalomrendszer képi ábrázolásmódja. A gondolattérkép csak az asszociációs kapcsolatokat mutatja. Felépítése tükrözi az ábrázolt fogalmak hangsúlyosságát, egymáshoz való viszonyát.

A fogalmak absztrakciós szintjük alapján lehetnek konkrétak és absztraktak.

Az *absztrakt fogalom* olyan fogalmat jelöl, aminek egy konkrét fogalmi hierarchiában csak alárendelt fogalmai vannak, de nincsenek közvetlen példányai.

Az általánosítás foka szerint beszélünk elemi és *gyűjtőfogalmakról*, illetve fogalmi kategóriákról. Ez képezi az osztályozás alapját.

A *kategória* valamelyik a számos olyan alapvető és különböző osztály közül, ahová a dolgok (tárgyak, fogalmak) tartoznak. A gyűjtőfogalom ennél kisebb fogalmi osztály.

(7) *Definíciónak* nevezzük egy fogalom jelentésbeli vagy tudományos igényű meghatározását.

A definíciók alkalmazása leginkább szaknyelvekben, így a műszaki életben is elterjedt. Ekkor egy mesterséges fogalom megnevezését (a szakkifejezést, terminus technicust) egy már ismertnek vagy egyszerűbbnek tekinthető kifejezéssel magyarázzuk meg.

Pedagógiai és pszichológiai szempontból beszélünk osztenzív, genetikus és intenzionális definícióról.

Az *osztenzív definiálás* úgy történik, hogy a fogalom meghatározásakor annak több, vagy valamennyi példányát megnevezzük (osztenzív definiálás megnevezéssel), vagy bemutatjuk (osztenzív definiálás bemutatással).

A *genetikus definiálás* során egy olyan műveletsort adunk meg, amelynek eredményeképp egy ismert fogalomból a definiálandó fogalom következik.

A genetikus definíció explicit formában is kifejezhető.

Az *intenzionális definiálás* során a fogalom jelentését úgy adjuk meg, hogy olyan tulajdonságokat találunk, amelyek csak a fogalom alá eső tárgyakra jellemzőek.

Az intenzionális definíció egyik speciális esete az *arisztotelészi definíció*. Ekkor egy fogalmat úgy definiálunk, hogy megadunk egy fölérendelt fogalmat, amelyet már ismerünk, és megadjuk e fölérendelt fogalom egy olyan tulajdonságát, amely csakis a definiálandó fogalomra igaz.

A definiálás célja a körülöttünk lévő világ jelenségei közti eligazodás segítése a valóság tárgyi jelenségek közti összefüggések (ok-okozati, szerkezeti, bonyolultsági, feltételeességi stb.) feltárása révén.

A valóság megismerése folyamán az emberi gondolkodás képzeteket és fogalmakat alkot annak ábrázolására, amit a tapasztalt dolgok, folyamatok összefüggéseiből és össze nem függéseiből felismert és megértett. Ez utóbbi akkor adódik, amikor ezeket a képzeteket, fogalmakat sikerül beilleszteni a már létező ismeretrendszerünkbe. Rendszereink alkotásának egyik legfontosabb vonása, hogy a valóságból azokat a folyamatokat ragadjuk meg leginkább, amelyek állandóak és megismételhetőek. Ennek az állandóságnak és megismételhetőségnek a leírására használjuk a különféle (8) *összefüggéseket*. Ezeket az összefüggéseket le lehet írni, meg lehet

fogalmazni törvények, törvényszerűségek, szabályok, képletek, elvek és elméletek formájában.

A *törvényszerűség* olyan leírás, amely a jelenségekben, folyamatokban, a dolgok közötti viszonylatokban meglévő szükségszerű, belső, állandóan ismétlődő jellegű objektív összefüggést fejezi ki.

A *törvény* tudományos értelemben az adott kor szintjén felismert összefüggések megfogalmazása.

A *képlet* az összefüggéseket absztrakt módon leíró kifejezés

Az elv egy adott rendszerben, berendezésben vagy eljárásban alapul szolgáló fontos vezérlő meggyőződés, elképzelés.

Ez az, ami alapján például egy berendezés vagy gép működik.

A *tétel* valamilyen érvényességet kifejező állítás, amely egy viszony, tény, igaznak tekintett megállapítás fennállását jelzi. Erre további állítások, illetve igazságok épülhetnek.

A *szabály* olyan tapasztalati törvényszerűség, amely sok hasonló eset alapján a természet rendjéből, tapasztalati tényekből elvont rendszerező elv, vagy egy tevékenység számára irányító jellegű megállapítás, általános elméleti vagy gyakorlati tudományos igazság.

Az *elmélet* a lényeg megragadása, magyarázata. Az arra vonatkozó ismeretek és elgondolások összessége, hogy miért létezik, működik, történik úgy egy jelenség, változás, ahogy. Alapvető elgondolások egy bizonyos tudományos területen.

Az algoritmusok fontos szerepet játszanak a műszaki jellegű tananyagtartalmakban.

Az (9) *algoritmusok* műveletek egymásutánját előíró komplex szabályok.

Az algoritmus általánosítás eredménye is lehet, amikor is valamilyen típusfeladat megoldásmenetét határozzuk meg. Ez teszi lehetővé például, hogy arra valamilyen programnyelven számítógépes programot írjunk.

b) Ismeretek alkalmazása

A teljesítményképes tudás egy következő rétege a procedurális tudás, vagyis a folyamatjellegű, tevékenységekben (mentálisan), cselekvésekben (fizikálisan) megnyilvánuló tudás, amelyet gyakran nagyon nehéz szavakban kifejezni (tacit tudás). Szokás ezt gyakorlati tudásként is értelmezni, azonban a hazai pedagógiában inkább a készség és a jártasság az elterjedten használt kifejezés.

A készség és a jártasság a szakképzésben fontos jelentőséggel bír. Mindkettőben a begyakorlottság valamilyen foka nyilvánul meg, mind a kognitív, mind pedig a pszichomotoros dimenzióban.

A *készségre* az automatikus, míg a *jártasságra* a tudatos alkalmazás a jellemző.

A begyakorlottság vonatkozásában a tanulói teljesítménynek lehet egy minőségi (pl. az elkövetett hibák száma és típusa) és egy mennyiségi komponense. A minőség a megoldott feladat vagy probléma jósági fokában, míg a mennyiség a sikeres végrehajtás idejében nyilvánul meg.

A *jósági fok* az elért és az elérhető pontszám hányadosa százalékban kifejezve.

Mivel a készség esetében automatizált tevékenységről beszélünk, amihez mindenképpen sikeres feladatmegoldás tartozik, ezért ebben az esetben a jósági fok értéke egyre adódik, viszont a megoldás időszükséglete – a közbenső hibázások miatt – tanulónként más és más lehet. Mivel a jártasság nem reprodukív, hanem produktív jellegű, ezért ebben az esetben mind a jósági, mind pedig az idő tényezővel számolni kell.

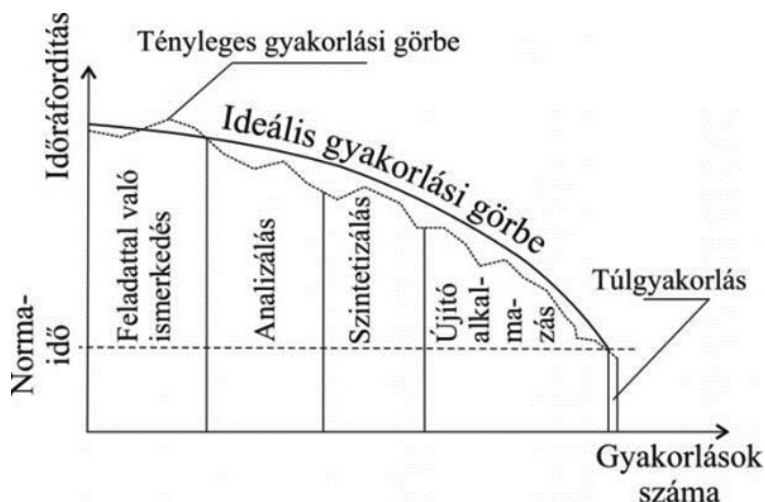
Az *időtényező* a követelményekben megfogalmazott normaidőnek és az adott tanuló feladatmegoldásra fordított időszükségletének a hányadosa százalékban kifejezve.

A normaidő értelmezhető a szakemberek, a szakértők időráfordítása alapján.

A *készség fejlődésmenete* a gyakorlások számának (tanulási idő) függvényében írható le. A fejlődésnek négy fázisát különböztetjük meg (25. ábra):

- *feladattal való ismerkedés*: az első próbálkozás, a cél megértése, súlyos hibák a műveletek végrehajtása során,
- *analizálás*: a részműveletek tudatos, némileg pontatlan, labilis végrehajtása, sok felesleges mozdulat, a végrehajtási módszerek elemzése, fokozott figyelem a műveletvégzés során,
- *szintetizálás*: az egyre sikeresebb részműveletek kezdenek összekapcsolódni, műveletsorok kezdenek kialakulni, a végrehajtás kezd automatizálódni, kiiktatódnak a fölösleges műveletek, a figyelem áttevődik az ellenőrzésre,
- *újító alkalmazás*: a részműveletek automatikus alkalmazása, ésszerűsítésre való törekvés, hibamentes művelet-végrehajtás, optimalizálódás.

A készség szintek a korábbi Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák szakmai és vizsgakövetelményeiben a tulajdonságprofiloknál (szakmai ismeretek, *szakmai készségek*, személyes, társas-, módszer kompetenciák) is megjelentek. Az öt (1-5) szint az alábbiak szerint volt elkülönítve:



Forrás: Saját ábra

25. ábra: A készségfejlődés szakaszai

- a képzés során elsajátítottak igényelnek-e tanári irányítást és ellenőrzést (folyamatosan, részlegesen, nem igényel),
- az alkalmazás körülményei (változatlan, részben új szituáció),
- a tevékenység jellege (lassú – gyors, gyakori hibázás – hibátlan végrehajtás, szakszerű alkalmazás),
- a visszacsatolás módja (tanári felügyelet mellett – önellenőrzés, önértékelés, önkorrektció).

A készségekre eleinte a lineáris algoritmusokba való szerveződés a jellemző, majd bizonyos műveletsorok a többszöri és többféle alkalmazás során önálló egységgé, szubrutinokká állnak össze és így érkezünk el az elágazásos algoritmusok alkalmazásának szintjére, amely egyre komplexebb feladatmegoldást jelent. Az algoritmusokban az egymást követő műveletek rendszerbe szerveződnek, melyek mechanikus végrehajtása garantáltan helyes megoldáshoz vezet. Ez az *optimális begyakorlottság* szintje.

A begyakorlottság másik típusa a jártasság, amely a tanultak új, nem ritkán tudáshiányos (probléma) szituációkban való alkalmazását jelenti.

Előtérbe kerülnek a gondolkodási műveletek, amelyek alkalmazása révén a korábban elsajátított algoritmusok átalakításra, átszervezésre kerülnek a megváltozott feltételeknek megfelelően, ami a tanulók kreativitását igényli. Fontos kiemelni a tudástranszfer szerepét, amely a hasonlóság felismerése révén a meglévő tudás

új szituációkban való hasznosulását jelenti. Mindebből az is látszik, hogy a jártasság szintű begyakorlottság magas fokú, átfogó értelmi tevékenységet igényel, amely kiterjed a probléma megoldásának megtervezésére (műveletek és a műveleti sorrend kialakítása – algoritmizálás, módszerek megválasztása), végrehajtására, ellenőrzésére (irányulhat a tevékenység feltételeire, eredményére és magára a tevékenység műveleteire), szabályozására is (a kiváltó okok, illetve a lehetséges következmények felismerése révén végrehajtott korrekció komoly szakértelmet igényel).

A *jártasság* a problémák megoldására, az ismeretek alkotó alkalmazására, az elsajátított ismeretek alapján a tudatosan végrehajtott gyakorlati tevékenységre való felkészültséget jelenti.

Nagy Sándor (1997) szerint a jártasság alapfeltétele a jól megértett és megfelelő didaktikai szituációban elsajátított ismeretrendszer, ami dinamikus jellegű és könnyen felidézhető.

c) Képességek

A tanulói teljesítmények vonatkozásában szólni kell a képességről is. Természetesen nem célunk a fogalom teljeskörű értelmezése, illetve a számos képességleltár bemutatása.

A tudás és a képesség a múltból ered, a jelenben fejleszthető, de leginkább a jövőben fejt ki hatását. A meglévő tudás és tapasztalat a múltban elsajátított konkrét ismereteket, készségeket és jártasságokat, míg a képesség a jövőben az új szituációkban megnyilvánuló teljesítőképeséget jelenti.

„Képességen az embernek azt a tulajdonságát értjük, hogy problémák egy csoportját képes megoldani, feladatok egy kategóriájában képes jó teljesítményt nyújtani.”
(Klein, Klein, 2012)

A tekintetben talán konszenzus mutatkozik, hogy megkülönböztetünk általános és specifikus képességeket.

Carroll (1993) a faktoranalízis módszerével kidolgozta az általános kognitív képességek háromszintű modelljét.

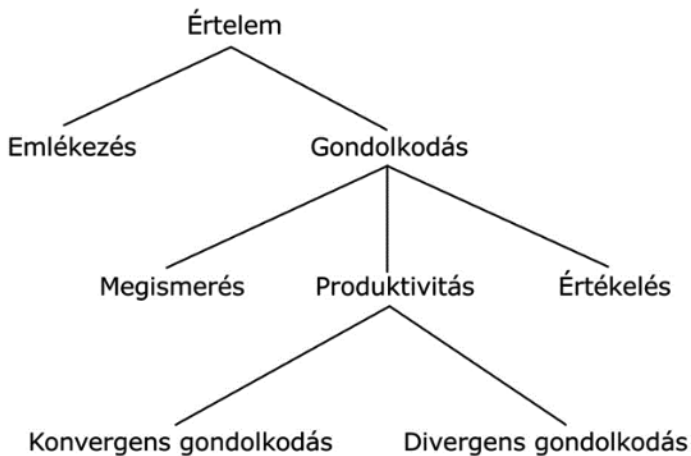
Az általános intellektus, a g-faktor komponensei közül kiemelhető a gondolkodási képesség (fluid intelligencia), a kommunikációs képesség (kikristályosodott intelligencia), a tanulási képesség (memóriaképesség), a felidézési képesség, a modalitásbeli (auditív és vizuális) képességek és a kognitív gyorsaság. A gondolkodási képesség komponensei között megemlíthető az induktív és deduktív gondolkodás, a

kommunikációsok között a szövegértés, a tanulásiak között az asszociációs és az értelmes memória, a vizuálisak között pedig a téri reláció és a vizualizáció.

A specifikus kognitív képességek köre, ha lehet, akkor még ennél is szerteágazóbb.

Sternberg (1999) háromféle specifikus képességet (s-faktor) különített el, a gondolkodásirányítási képességet, a tanulási képességet és a környezethez való alkalmazkodás képességét. Az elsőbe olyan komponensek tartoznak, mint például az ismeretszerzési képesség (szelektív kódolás, kombinálás, összehasonlítás), a feladatmegoldás képessége és a metakognitív képesség.

Az 1950-es évek második felében a kutatások súlypontja egyre inkább az intelligencia helyett a kreativitásra helyeződött át. *Guilfordnak* az emberi értelem struktúráját leíró elképzelésében központi helyet foglalt el az úgynevezett divergens gondolkodás, ezért olyan tesztek létrehozását sürgette, amelyeknek több jó megoldást megoldása is van (26. ábra).

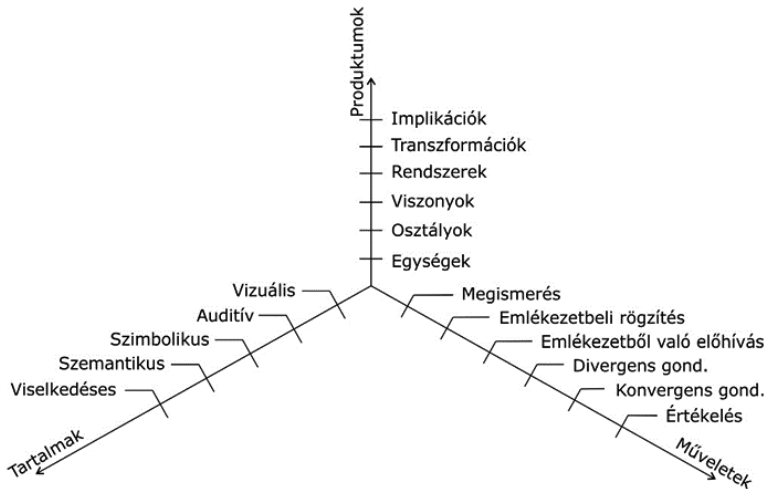


Forrás: Bernáth, Révész, 2002

26. ábra: Az értelem szerkezete Guilford szerint

A *divergens gondolkodás* olyan elemeket kapcsol össze a memóriában, amelyek eddig egymástól függetlenek, össze nem illőek voltak számunkra, hiszen eddigi tapasztalataink, gondolkodásunk ezt nem így rögzítette.

Guilford (1967) kidolgozta az emberi intellektus háromdimenziós struktúráját (kocka-modell), melynek tengelyein a tartalmak, a műveletek és az eredmények (produktumok) helyezkedtek el (27. ábra).



Forrás: Guilford, 1988 nyomán saját ábra

27. ábra: Az intellektuális képességek modellje Guilford szerint

Az egyes dimenziók összetevői a következők:

(1) Tartalmi dimenzió

- Vizuális: Látás általi információ felvétel. (A korábbi verzióban figurális információfelvétel.)
- Auditív: Hallás általi információ felvétel.
- Szimbolikus: Önálló jelentéssel nem bíró szimbólumokkal, jelölésekkel (fizikai mennyiségekhez tartozó jelölések stb.) kifejezett információ felvétele.
- Szemantikus: Szavakban vagy mondatokban érzékelt (írásbeli, szóbeli, belső beszéd általi) információk.
- Viselkedéses: Az emberek viselkedése által megtapasztalt információ felvétele.

(2) Műveleti dimenzió

- Megismerés: Az információk felvételének és megértésének képessége.
- Emlékeztetbeli rögzítés: Az információ kódolásának képessége.
- Emlékeztetből való előhívás: Az információ felidézésének képessége.
- *Divergens gondolkodás: A probléma többféle megoldásának képessége (kreativitás).*
- *Konvergens gondolkodás: A probléma egyféle megoldásának képessége.*

- **Értékelés:** Az adott információ pontossága, következetessége, érvényessége megítélésének képessége.

(3) Eredmények (produktumok) dimenzió

- **Egységek:** A tudás egyes elemei.
- **Osztályok:** A tudás egyes elemeinek közös tulajdonsággal rendelkező halmaza.
- **Viszonyok:** Az egységek kapcsolódása (ellentétek, asszociációk; szekvenciák, analógiák).
- **Rendszerek:** Többszintű kapcsolatok, kapcsolatrendszerek, hálózatok.
- **Transzformációk:** Az ismeretek valamilyen átalakítása.
- **Implikációk:** Az ismeretekre irányuló sejtések, predikciók, következtetések.

Guilford eléggé bonyolult, háromdimenziós struktúrája 180 (5*6*6) értelmi képességkomponenst tartalmaz.

Guilford (1986) a divergens gondolkodás hat fő jellemzőjét említi:

- *fluencia* (szellemi könnyedség, gördülékenység, gyorsaság),
- *flexibilitás* (a változó igényekhez spontán vagy adaptív módon való rugalmas alkalmazkodó-képesség),
- *originalitás* (váratlan, újszerű, eredeti, szellemes ötletek kitalálása),
- *elaboráció* (a részletek alapos kidolgozottsága),
- *szenzitivitás* (érzékenység a probléma felismerését illetően),
- *újrafogalmazás* (a mentális struktúrák felülvizsgálata, átértékelése, átszervezése, átalakítása).

A képességek kapcsolhatók a taxonómiáknál tárgyalt kategóriákhoz, így beszélhetünk kognitív, affektív, pszichomotoros, szociális képességekről. A kognitív képességek kapcsolhatók a kognitív alapfunkciókhoz, így beszélhetünk érzékelő, észlelő, megfigyelő, emlékező, képzeleti és gondolkodási képességekről.

A munkapszichológusok által vizsgált képességek leltárát adjuk a 12. táblázatban (*Klein, Klein, 2012*).

Képességek	Alképességek
I. Kognitív képességek	
Verbális képességek	Szóbeli információ megértése Írásbeli információ megértése Szóbeli információ közlése Írásbeli információ közlése
Logikus gondolkodás képességei	Folyékony gondolkodás Eredeti gondolkodás Problémaérzékenység Deduktív gondolkodás Induktív gondolkodás Információk rendezése, rendszerezése Flexibilitás
Kvantitatív képességek	Matematikai gondolkodás Számolási képesség
Emlékezés, észlelés	Információk megjegyzése és felderítése Képesség az érzékelt részletek gyors összehangolására Rejtett alakzatok felismerése Képesség az érzékelt alakzatok gyors azonosítására
Térbeli képességek	Térbeli helyzet felismerése Vizualizáció
Figyelem	Koncentráció Megosztott figyelem
II. Pszichomotoros képességek	
Finom manipuláció	Biztos kézmozgás Koordinált kézmozgás Az ujjak pontos és koordinált mozgatása
Ellenőrző, irányító mozgás	Gyors és pontos irányítás Két végtag összerendezett mozgatása Gyors és helyes mozgásválasz A mozgásválasz szükséges mértékének megválasztása
Gyors válasz	Reakcióidő A kéz és az ujjak gyors mozgatása A kar és a láb gyors mozgatása
III. Fizikai képességek	
Fizikai erő	Statikus erő Kirobbanó erő Dinamikus erő Erőt igénylő testtartás
Kitartás	Kitartó mozgásra való képesség
Hajlékonyság	Nagymértékű hajlékonyság
Egyensúly, koordináció	Dinamikus hajlékonyság A mozgó test koordinációja A mozgó test egyensúlyban tartása
IV. Érzékelő képességek	
Látás	Közeli látás Távoli látás Színérzékelés Éjszakai látás Perifériális látás

	Mélyégszűléés
	Csilloóó környezetben való érzékelés
Hallás	Hallásérzékenyséé
	Hangokra való figyelem
	Hangok helyzetének felismerése
	Beszédfelismerés
	Érthető beszéd

Forrás: Klein, Klein (2012) nyomán

12. táblázat: A munkapszichológusok által vizsgált képességek rendszere

d) Attitűdök

Mint azt a taxonómiáknál láttuk, *Krathwohl* affektív (érzelmi-akarati) dimenziója az értékekkel, az attitűddel, a motivációval hozható összefűggésbe (*Krathwohl, et al., 1970*).

Gagné és *Briggs* (1974) olyan belső állapotként értelmezte az *attitűdöt*, amely be-folyással van az egyén cselekvésére, vagy másként fogalmazva egyfajta tendenciát jelentenek bizonyos cselekvések irányába.

A beállítódás kutatásával kapcsolatban elsőként érdemes kiemelni a pszichológia 50-60 évvel ezelött elért eredményeit, amikor is az észlelésben és a problémameg-oldásban betöltött szerepét vizsgálták. *Bruner* (1975) szerint az észlelés folyamatá-ban a tárgyról érkező ingerek osztályba sorolását nem csak az észlelési kategóriának való megfelelés, hanem a perceptuális beállítódás is meghatározza. Az észlelési osztályok szervezeti rendje és a kategóriák tartós vagy átmenetileg változó hozzáférhetősége együtt adják a perceptuális beállítódást.

A problémamegoldó viselkedés kapcsán *Duncker* (1939) a beállítódás állandó és változó komponensét igyekezett elkülöníteni. A beállítódás állandó, „merev” ele-mét sztereotípiának, szokásnak nevezte. *Duncker* mint a Gestalt-iskola képviselője szerint a problémamegoldás során a produktív gondolkodás eredményeként a probléma fejlődik, fázisról-fázisra átalakul, „átstrukturálódik”. Ezt az átstrukturá-lódást nevezte *irányváltásnak*, melyben a beállítódás fontos szerepet játszik.

Az alaklélektan követői *kognitív szabályozásként* értelmezték azokat a lassan vál-tozó, a fejlődés során rögzűlő „működési módokat”, amelyek kihatnak az egyén kognitív tevékenységeire (észlelés, emlékezés, gondolkodás, ítéletalkotás stb.). Klein és munkatársai a kognitív stílust a személyiség egyik „központi szervező tényezőjének” tekintették (*Id. Halász, et al., 1979*).

A kognitív stílusoknál tárgyalandó mezűfüggés – mezűfügggetlenség ugyancsak kapcsolatba hozható a beállítódással, azonban az észlelési modalitáshoz hasonlóan

ez sem értelmezhető egységes személyiségvonásként (*Witkin et al., 1977; Witkin, Goodenough, 1981*).

Az 1960-as években kibontakozó szociálpszichológia jelentős lökést adott az attitűd értelmezésének az által, hogy a kognitív dinamika a személyiségen belüli, illetve a személyek közötti komponenseinek meghatározását tűzte ki célul.

A szociálpszichológiai megközelítések olyan értékelő viszonyulásnak tekintik az *attitűdöt*, amelynek mind iránya, mind pedig intenzitása értelmezhető és mindig a tapasztalaton alapul.

Az intenzív attitűdökre a stabilitás és az időbeli állandóság a jellemző. Az attitűdtárgy iránti elkötelezettség mértékét a relevancia fejezi ki legjobban (*Csepeli, 1997*).

Allport (1980) szerint az attitűd olyan, tapasztalat révén szerveződő mentális és idegi készenléti állapot, amely meghatározza az egyén viszonyulását mind személyek, mind tárgyak, mind pedig helyzetek, jelenségek irányában.

Egy másik értelmezés szerint olyan kognitív reprezentációt értünk attitűdön, amely összegzi az attitűdtárggyal kapcsolatos értékeléseket (*Zanna, Rempel, 1988*).

Az embereknek bármivel kapcsolatban alakulhatnak ki attitűdjei, például a tanulás, a munkával, bizonyos társadalmi jelenségekkel kapcsolatban is.

Hunyady György (1984) szerint a *szociális attitűd* tárgya a legkönnyebben körül határolható, miszerint egy olyan rejtett hajlandóság, amely nem maga a nyílt viselkedés, hanem annak élményháttere. Egy olyan értékelő és értékkifejező viszonyulás, beállítódás, amely szervezi, szabályozza a szociális helyzetek megismerését és az általuk kiváltott viselkedést.

A szociális attitűd három komponense (kognitív, affektív, viselkedési) szerves egységet alkot egymással, és együtt biztosítják a személyiség konzisztens viszonyulását, valamely helyzethez, jelenséghez.

A beállítódás tárgyára, illetve a hozzá való viszonyra vonatkozó ismeretek adják a kognitív, a rávonatkozó érzelmek pedig az affektív komponens. A két mentális komponens pedig együtt irányítja a viselkedést. A viselkedéssel való kapcsolat teszi igazán kulcsfontosságúvá az attitűdöket, hiszen azok ismeretében többé-kevésbé következtethetünk az egyén várható viselkedésére (*Csepeli, 1997*).

Az egyes kutatók más-más jelentőséget tulajdonítanak a kognitív és a viselkedési komponensnek, de abban konszenzus mutatkozik, hogy az affektív összetevő jelen van az attitűdben. Ha a három komponens között inkonzisztencia lép fel, akkor a

megegyezés irányába korrigálnak, mert az egyensúly felbomlása belső feszültséget okoz az egyénnél (*Osgood, et al., 1957*).

Vannak olyan vélekedések is, amelyek bizonytalanok a tekintetben, hogy az értékelő viszonyulások működhetnek-e tisztán affektív formában, vagy pedig feltétlenül szükség van kognitív kiértékelésre is. Ebben az esetben a viselkedés nem része az attitűdnek, inkább meghatározó tényezője és következménye annak (*Pataki, 2004*).

Az attitűdök a személyiség egészével hozhatók összefüggésbe, kifejezik az egyén szükségleteit, értékrendjét. Egy bizonyos attitűdből nem lehet egyenes módon következtetni egy adott viselkedésre, ugyanis több attitűd együttesen határozza meg az egyén viszonyulásait. Minél komplexebb a beállítódás tárgya, annál több attitűd-ben, illetve attitűdök mintázatában keresendő az egyén viszonyulása. Ezek a hierarchikusan szerveződő attitűdök adják az egyén kognitív és/vagy affektív rendszerét, ami olyan értékelő rendszer, amelynek legfőbb ismérve az érzelmek strukturáló funkciója. Ezek szerkezete és működése jellemző az adott személyiségre. E személyiségtípusok kifejezik az egyén „működésmódját”, ezért leginkább kognitív stílusoknak nevezik őket (*Váriné, 1986; Halász, et al., 1979*).

Mindezek alapján megállapítható, hogy az attitűd és a viselkedés viszonya eléggé összetett. Az attitűd mellett olyan egyéni sajátosságok is hatnak még a viselkedésre, mint például az értékpreferenciák és a személyiségvonások, továbbá olyan külső tényezők is, mint például a társas szituációk.

Az attitűdök belső szerkezetét feltáró kutatások egyik aktuális kérdése a vélekedés (más szerzőknél gondolkodásmód) értelmezésére irányul.

Vélekedésen értjük az embernek önmagáról, belső állapotáról alkotott tudását, illetve valamely attitűdtárggyal kapcsolatos társadalmilag elfogadott tudását (*Hunyady, 1997*).

A vélekedés szerveződése vita tárgyát képezi. Egyetértés mutatkozik a tekintetben, hogy hierarchikus felépítésű, de eltérően látják bizonyos kutatók, annak létrejöttét. A vélekedések közötti kapcsolat a logikán alapul és ellentmondás-mentességre törekszik (*Hunyady, 1997*). A kapcsolat létrejöhet értékalapú logika mentén is (*Pataki, 2004*).

Az attitűdöknek szerepüket tekintve lehet

- *viselkedésbefolyásoló funkciójuk*, vagyis hozzájárulnak, hogy az egyén kamatoztatni tudja meglévő tudását a különféle szituációkban;
- *tudásfunkciójuk*, vagyis az ismeretek értelmes szervezése révén előmozdítják az információ gyors feldolgozását;

- *értékkifejező funkciójuk*, tehát segítik az egyén értékrendjének, énképének látatását;
- *önvédelmi funkciójuk*, azaz hozzájárulnak a helyes önértékeléshez és a külvilág elfogultságmentes értékeléséhez;
- *szociális, vagy más néven társadalmi viszony funkciójuk*, vagyis segítik az egyént a különféle csoportokhoz való tartozás kifejezésében, erősítésében. (Csepeli, 1997; Golnhofer, 2010)

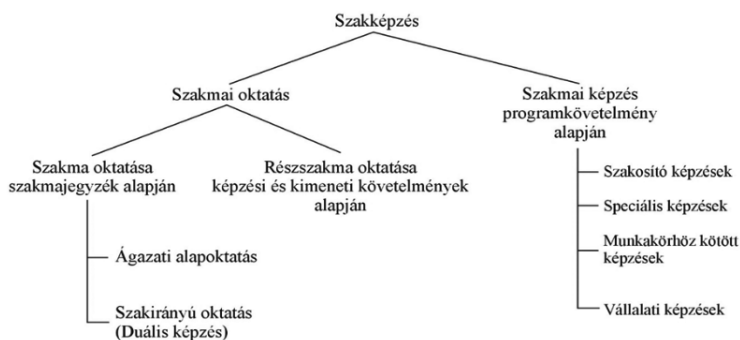
Az attitűd az érzelmek, az ismeretek és a viselkedési hajlam viszonylag állandó, vagy legalább is lassan változó, formálódó mintázatainak tekinthető.

9.3.3. Kvalifikáció mint a tanulás eredménye

Az általános képzéssel szemben a szakképzés feladata nemcsak az általában vett társadalmi követelményeknek való megfelelés, hanem e mellett a konkrét munkahelyi és foglalkozási követelményekre való felkészítés is. Éppen ezért a tudástartalmakat a termelési és szolgáltatási, valamint a munkastruktúrák figyelembevételével kell megfogalmazni.

Figyelembe kell venni továbbá azt is, hogy nem valamely statikusan rögzült munkaszervezethez kell igazítani a szakképzés célkitűzéseit, hanem olyan dinamikusan változó munka világához, amelyben a szakképzés maga is a fejlődés egyik mozgató rugója, de nem kívánt esetben akár fékje is lehet.

E kihívásokra a választ a törvényalkotók a szakismeretek oktatásának folyamatos specializálásában látták, ami tükröződik a szakképzés jelenlegi szakaszaiban is: ágazati alapoktatás, szakirányú oktatás (duális képzés), szakmai képzés programkövetelmények alapján (28. ábra).



Forrás: Saját ábra

28. ábra: A szakképzés rendszere

Mertens (1974) használta először a kvalifikáció fogalmát.

A *kvalifikáció* azoknak a képzési céloknak a meghatározása, amelyek a szakmai ismeretek és készségek gyors elavulása ellenére is lehetővé teszik olyan szaktudás elsajátítását, amely viszonylagos biztonságot jelentett a munkaerő-piacon való elhelyezkedésben.

Új technológiák megjelenésekor szükségszerűen a képzés tartalmának is meg kell újulnia. A tartalom megváltozása nyomán megváltozik bizonyos kvalifikációk szerepe, például az információs és kommunikációs technológiák megjelenése következtében előtérbe került az önálló tanulás, a csoportmunkára való alkalmasság jelentősége.

Mertens (1974) háromféle, úgynevezett kulcskvalifikációt különített el, (1) az át-fogó szakmai ismereteket és képességeket, (2) az ismeretszerzési módokat, (3) a viselkedési normákat.

A kulcskvalifikációk közül kiemelhetők a(z)

- alapvető készségek (szövegértés, írás és olvasás, matematika, digitális írástudás),
- információkeresés és -feldolgozás,
- kommunikációs (írásbeli, szóbeli, idegen nyelvi) készség,
- problémamegoldó készség,
- önállóság (önszervezés, önálló döntés, felelősségérzet, a munka iránt nyitottság),
- életen át tartó tanulásra való felkészültség,
- változások kezdeményezése és elviselése (kellő rugalmasság),
- csoportmunka,
- állampolgári tudatosság,
- multikulturális asszertivitás.

A *kvalifikáció* egy tevékenységre jogosító képesítés, amelynek birtokában az egyén betölthet egy olyan állást, munkakört, ahol sikerrel alkalmazhat a képesítésének megfelelő eljárásokat, módszereket.

9.3.4. Szakértelem mint tanulási eredmény

A köznyelvben a szakértő alaposan ért valamihez, az adott területen szerzett szaktudása, jártassága átlagon felüli, és akinek véleményét szakmai kérdésekben ki

szokták kérni. Többnyire írásban. A szakértelem tartalma folyamatosan változik, egyrészt azért, mert a technika és a tudomány folyamatosan új ismeretekkel bővül, másrészt pedig azért, mert azzal, hogy bizonyos ismeretek és tudások általános tudássá válnak, a szakértelem (szakmai műveltség) köréből átkerülnek az általános műveltségbe.

A kognitív pszichológiában a problémamegoldás kapcsán az 1960-as években sokat foglalkoztak a szakértő – kezdő kérdéskörrel. Arra figyeltek fel, hogy azonos intellektuális képességekkel rendelkező kísérleti személyek problémamegoldása jelentősen mértékben összefügg azzal, hogy az adott szakterületen mekkora *deklaratív* (tartalmi ismeretek, pl. fogalomrendszer), illetve *procedurális* (az adott területen használt szabványos módszertani eljárások ismeret), illetve *episztemikus* (a szakértők által használatos modellek és következtetések ismerete, amelyekkel feltételezéseiket indokolják) tudással rendelkeznek. A technika és a technológia jelenségeinek magyarázata például deklaratív tudást igényel. A vizsgálatok értékelése és a bizonyítékok tudományos értelmezése annak megértését igényli, hogyan jön létre a műszaki tudás.

Így került a vizsgálatok középpontjába az úgynevezett szakértői és kezdő egyén problémamegoldásának összehasonlítása. A kutatási terület igen gazdag szakirodalma alapján az alábbi megállapítások tehetők (*Eysenck, Keane, 1997; Chi, 1981*):

- A szakértők nagyobb mennyiségű, a hosszú távú memóriában tárolt tudással (amely korábban megoldott problémákból származik) rendelkeznek (*mennyiségi elv*).
- A tárolt tudás szerkezete „tömbös”. Ennek mérete általában hételemű (± 2), amely szakértőknél sokkal információgazdagabb (*minőségi elv*). A szakértő programozók például egy probléma megoldása során, forgatókönyvszerű tervekkel dolgoznak ki, amelyek sztereotipikus kódtömbökből állnak.
- A problémamegoldás folyamat jellegű, melynek lépései: (a) megoldandó feladat elemzése, (b) a probléma kognitív reprezentációjának létrehozása, (c) a megoldás során a releváns elvek és törvények alkalmazása.
- A szakértők a nagyobb szaktudásuk alapján teljesebb *reprezentációkat* hoznak létre, míg a kezdők ennek hiányában általános, szakterülettől független, heurisztikus stratégiákat (pl. eszköz-cél elemzés) alkalmaznak.
- A szakértők sokkal gyorsabban oldják meg a feladatokat, míg a kezdők több időt töltenek el az adott probléma értelmezésével, elemzésével.

A *kezdők* csak kevés konkrét, többnyire felszínes ismerettel rendelkeznek az adott szakterületen, ezért a problémamegoldáshoz az általános, szakterülettől független sémákat próbálják felhasználni.

Vannak olyan szakmák, ahol ezek az általános sémák is sikeresek lehetnek.

A szakértők már elsajátították saját szakterületük alapjait, így jó néhány szakmai sémát képesek alkalmazni a probléma megoldása során. Az általános és a szakmai sémáik elkülönültek egymástól. Gondolkodásuk egyrészt analitikus, azaz az adott problémát sémák segítségével, lépésről-lépésre haladva oldják meg, másrészt intuitív, vagyis egzakt szakmai levezetések nélkül képesek az adott probléma lényegét megtalálni és megoldani.

„Problémamegoldásának alapeszköze már nem a levezetés, a helytelen megoldások rendszeres kizárása, a racionális keresés, hanem ráérzés a helyes megoldásra.” (Mérő, 2001, 189. old.)

9.3.5. Kompetenciák mint a tanulás eredményei

A teljesítmények másik kifejezési módja a kompetencia. Nagy József (2000, 13. old.) szerint a kompetencia „... egy meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság. Az alkalmasság döntések és végrehajtások által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a végrehajtásoké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer.”

Ilyen értelemben négyféle kompetenciát különített el: (1) kognitív kompetenciák, (2) szociális kompetenciák, (3) személyes kompetenciák, (4) valamely szakma műveléséhez szükséges speciális kompetenciák. A kognitív kompetenciák közül kiemeli a gondolkodási (műveleti, rendszerezési, logikai, kombinatív képesség), a tudásszerző (ismeretszerző, problémamegoldó, alkotó képesség), a kommunikációs (vizuális, nyelvi, formális kommunikációs képesség) és a tanulási (valamennyi kognitív képesség átfogó rendszere) képességet (Nagy, 2000).

Másik, a szakképzés területén elterjedt értelmezés az ember által elvégezhető tevékenységekhez, megoldható feladatokhoz kötve értelmezi a kompetenciákat. Udvardi-Lakos Endre (2002, 2005) szerint a kompetencia olyan teljesítményképes tudásként értelmezhető, amely az elsajátított tudás és a meglévő adottságok, készségek valamely konkrét, életszerű környezetben való alkalmazásának képességét jelenti.

Az 1997 és 2002 között futó úgynevezett DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) program egyrészt értelmezte a kulcskompetencia fogalmát, másrészt pedig felsorolta a legfontosabb területeket is.

A kompetencia nem szinonimája a képességnek (skill), hanem inkább képesség (ability) a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására.

A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt (*Rychen, Salganik, 2003*).

Hétköznapi értelemben azok a kompetenciák fontosak, amelyek a munkába álláshoz, az élethez és a korszerű műveltség megszerzéséhez elengedhetetlenül szükségesek, egyéni társadalmi és gazdasági szinten egyaránt. A DeSeCo-program a kulcskompetenciák három kategóriáját különítette el. Az autonóm cselekvéssel, az eszközök interaktív használatával és a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciákat.

A *DeSeCo-program* látókörébe került legfontosabb kulcskompetenciák a következők voltak: (1) együttműködés, (2) szociális kompetenciák, (3) alkalmazható tudás, (4) a tanulási és (5) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák.

Az Európa Tanács nyolc kompetenciaterületet említett: (1) anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, (2) információs és kommunikációs technológia, (3) számolás, matematikai, (4) természettudományi és technológiai kompetenciák, (5) gyakorlati készség, (6) személyközi és állampolgári kompetenciák, (7) tanulás, (8) általános kultúra (*Key Competencies, 2002*).

Wilkens, et al. (2004) szerint a kompetenciák köre a következő:

- hálózati kompetencia (hálózat létrehozása, menedzselése stb.),
- szervezeti kompetencia (együttműködési, önszerveződési, kapcsolódási képességek stb.),
- csoportkompetencia (interakción alapuló cselekvőképesség, a csoport szakmai, módszertani, társas és önkompetenciái),
- egyéni kompetencia (szituációtól független cselekvési képesség: önhatékony-ság, szakmai, módszertani, társas és személyes kompetencia, kvalifikáció).

A kifizető Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakképzések szakmai- és vizsgakövetelményeiben négyféle kompetenciát különítettek el (*NMH, 2012*):

- a *szakmai kompetenciákat*, amelyek az adott szakképesítésben jellemző munkafeladatok elvégzésére való képességet, alkalmasságot jelentik,
- a *személyes kompetenciákat* (adottságok, jellemvonások, értelmi és érzelmi viszonyulások), amelyek megléte elősegíti a munkatevékenység hatékony és eredményes elvégzését,
- a *társas kompetenciákat*, amelyek a munkatársakkal, illetve az ügyfelekkel való közvetlen kapcsolatot, a velük összefüggő tevékenységeket, különösen az

együttműködés, a kommunikáció és a konfliktuskezelés milyenségét leíró jellemzőket jelentik,

- a *módszerkompetenciákat*, amelyek a munkatevékenység során a személy munkatílusára, problémamegoldására jellemzőek, leírják a személynek a munkafolyamat meghatározásában játszott szerepét, a munkatevékenységhez való viszonyát.

A *Nat* (2020) az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve az alábbiak szerint határozza meg a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat, amelyek egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, és fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban:

- a tanulás kompetenciái,
- a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi),
- a digitális kompetenciák,
- a matematikai, gondolkodási kompetenciák,
- a személyes és társas kapcsolati kompetenciák,
- a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái,
- munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.

A PISA (Programme for International Student Assessment, Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program) vizsgálatok három kompetencterület fejlettségének monitorozására irányulnak: (1) matematika, (2) szövegértés, (3) természettudomány. A természettudományos kompetenciát így értelmezik: *„Az egyénnek az a képessége, amelynek révén gondolkodó/megfontolt állampolgárként képes foglalkozni tudományos kérdésekkel és elképzelésekkel. A természettudományban művelt egyén hatékonyan vesz részt a tudományról és a technológiáról folytatott értelmes párbeszédekben. Mindez olyan kompetenciákat követel meg tőle, amelyek révén képessé válik jelenségeket tudományosan megmagyarázni, vizsgálatokat megtervezni és értékelni, valamint adatokat és bizonyítékokat tudományosan értelmezni.”* (PISA, 2019, 10. old.)

A szakmai kompetenciák még további két részre oszthatók, szakmai ismeretekre és szakmai készségekre.

Szakmai ismeretnek tekinthetők

- a munkavégzés során alkalmazott technológiai szabályokra,

- az anyagok, tárgyak, eszközök alkalmazására,
- az összetettebb technikai eszközök használatára, számszerű paramétereire és minőségi jellemzőire,
- a munkavégzés közben előforduló döntések előkészítésére,
- a munkavégzés feltételeire és hatásaira,
- a műveleti előírásoktól, munkabiztonsági szabályoktól való eltérés kockázataira és következményeire

vonatkozó ismeretek (tények, fogalmak stb.) összessége.

Szakmai készségként értelmezhető a szakképesítésre jellemző munkatevékenységek automatikus, a tudat közvetlen irányítását nélkülöző komponensei, melyek elsajátítási szintjei az alábbiak.

1. szint: A képzés során elsajátított ismeretek folyamatos szakmai irányítás és ellenőrzés melletti alkalmazása szokásos munkahelyi körülmények között. A tevékenység során elkövetett hibák feltárásában és kijavításában is segítségre van szükség.

2. szint: A képzés során elsajátított ismeretek gyakori szakmai irányítás és ellenőrzés melletti alkalmazása szokásos munkahelyi körülmények között. A munkavégzés során csak az elkövetett hibák feltárásában van segítségére szükség.

3. szint: A képzés során elsajátított ismeretek közvetlen szakmai irányítást és ellenőrzést nélkülöző, önálló, gyors és szakszerű alkalmazása szokásos munkahelyi körülmények között. Önellenőrzés, önértékelés, önkorrekció.

4. szint: A képzés során elsajátított ismeretek közvetlen szakmai irányítást és ellenőrzést nélkülöző, önálló, gyors, kevés hibázás melletti és szakszerű alkalmazása, akár a szokásostól eltérő munkahelyi körülmények között is. Önellenőrzés, önértékelés, önkorrekció.

5. szint: A képzés során elsajátított ismeretek közvetlen szakmai irányítást és ellenőrzést nélkülöző, magas szintű, önálló, gyors, hibátlan és szakszerű alkalmazása, akár a szokásostól eltérő munkahelyi körülmények között is. Önellenőrzés, önértékelés, önkorrekció.

A személyes kompetenciák a személyiség azon sajátosságait emelik ki, melyek meghatározzák az eredményes munkavégzést.

Ezek között említendő például a megbízhatóság, a pontosság, a precizitás, az önfejelem és a döntési képesség.

A *társas kompetenciák* közé tartozik az együttműködési, a kommunikációs és a konfliktuskezelési kompetencia.

A *kooperatív kompetenciák* között megemlítendő a kapcsolatteremtés és -fenntartás, a konszenzusteremtés, a tolerancia, a kezdeményezőképeség és az empátia.

Az írásbeli és a szóbeli *kommunikációs kompetenciák* közül kiemelhető a kifejezőképeség, a nyelvhelyesség, a kérdésés készsége, az érthetőség stb.

A *konfliktuskezelési kompetencia* elemei között említhető a kompromisszumképeség és a konfliktuskerülő készség.

A *módszerkompetenciák* közé tartozik a problémamegoldási, a gondolkodási kompetencia és a személyes munkavégzésre jellemző munkastílus.

A problémamegoldási kompetencia elemei a kritikai és a kreatív gondolkodás.

A kritikai gondolkodás komponensei:

- egy kognitív feladat vagy probléma interpretálása,
- az ismeret értelmezése, megértése,
- az ismeret pontosságának és relevanciájának becslése,
- a feltevések és eltérések azonosítása,
- a téves következtetések és eltérések detektálása,
- az induktív következtetések származtatása, kiértékelése,
- a következtetések deduktív megítélése és validitásának előrejelzése,
- stratégiák alkalmazása érvek és elképzelések összehasonlítására, szembeállítására, tökéletesítésére, megerősítésére.

A kreatív gondolkodás komponensei:

- fluencia
- flexibilitás
- eredetiség
- elemző és szintetizáló képesség
- kíváncsiság
- ötletgazdagság
- kockázatvállalás

- lényegkiemelés és konstruktív megoldás

A *munkastílus* elemei például az összpontosítás, a figyelemmegosztás, a nyitottság, a körültekintés.

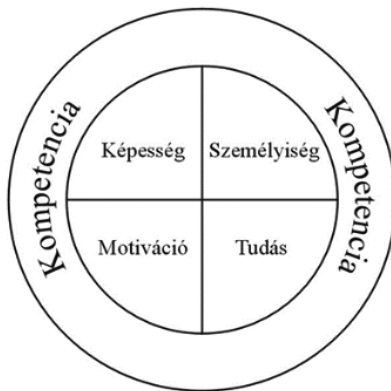
A kompetencia fogalom tisztázásához jelentős mértékben járult hozzá Klein és Klein (2012, 66-68. old.).

A munkakészség (competence) „...egy konkrét munka sikeres elvégzéséhez, egy konkrét munkahelyi cél eléréséhez szükséges tudás, képesség alkalmazását jelenti”.

A kompetencia (competency) „...olyan viselkedéses jellemzőkkel leírható tulajdonságokra vonatkozik, amelyek meghatározzák a teljesítményt.”

„A munkakészség tehát arra vonatkozik, hogy mit kell mérni egy munka során, míg a kompetencia azt írja le, hogy ezeket a célokat *hogyan*, milyen magatartás segítségével érheti el a dolgozó.”

„... a kompetencia hasonlít a személyiség-, képesség-, motivációs vagy tudásbeli jellemzőkre, amelyek ugyanígy mind viselkedésben nyilvánulnak meg, ugyanakkor azonban a kompetencia ezek fölé rendelt fogalom, és magában foglalja mindezeket.” (29. ábra)



Forrás: Klein, Klein (2012) alapján saját ábra
29. ábra: A kompetencia értelmezése

Klemp (2001) az alábbi vezetői kompetenciákat említi: I. *Tulajdonságok*: (1) az értelmi intelligencia (fogalmi gondolkodás, elemzőkészség, stratégiai gondolkodás, ítélőképesség), (2) az érzelmi intelligencia (saját és mások érzelmeinek felismerése, befolyásolása), (3) a tudás (szakmai és vezetői tudás), (4) a fejlődés (tudásszomj, változás iránti nyitottság, a hibákból való tanulás), és az (5) én (önismeret, önbecsülés); II. *Tevékenységek*: (6) iránymutatás (döntéshozatal, feladatmegosztás, ér-

tékelés), (7) befolyásolás (irányítás és meggyőzés), (8) kezdeményezés (proaktív reagálás a változásokra), (9) kapcsolatépítés (felfelé – lefelé, befelé – kifelé). E vezetői kompetenciák mindegyike a pedagógusok esetében is értelmezhető.

Az EMMI (2019) rendelet a 8 tanári kompetenciát e szerint rögzíti:

- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
- Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- Szaktudományi, szakmódszertani tudás
- A pedagógiai tervezés
- A tanulás támogatása
- A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
- Kommunikáció és szakmai együttműködés
- Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A munkaerőpiac felől a szakképzéssel és a műszaki felsőoktatással szemben erős elvárásként fogalmazódnak meg olyan kompetenciák fejlesztésének igényei, amelyek nem közvetlenül sajátíthatók el a különféle tantárgyakban, vagyis nem köthetők egy adott tudományághoz, azonban mégis meghatározó szerepet játszanak a munka világában. E két kompetenciakör gyűjtőneve a soft skills és a transzverzális kompetenciák. E két fogalom részben átfedi egymást.

A kompetenciák feloszthatók szakmai és *transzverzális kompetenciákra*, illetve hard skill-ekre és soft skill-ekre.

A kulcskompetenciák értelmezhetők transzverzális kompetenciaként, általánosak és transzdiszciplinárisak (Rey, 1996 Id.: Ray, 2017).

Sokféle alkompetencia említhető ebben a körben, a teljesség igénye nélkül:

- önálló tanulás képessége,
- kommunikáció,
- szociális, kooperatív kompetencia, csapatmunkára való alkalmasság,
- kritikus gondolkodás, reflexió, érvelés,

- kreativitás,
- problémamegoldás,
- digitális kompetencia.

A transzverzális kompetenciák fejlesztésének néhány jellemzője:

- csapatmunkában fejlődnek,
- verbális és/vagy írásbeli kommunikációt igényelnek anyanyelven és/vagy idegen nyelven,
- fejlesztésük döntéshozatali és problémamegoldó stratégiákat és technikákat is igényel, illetve feltételez,
- fontos az autonóm tanulás, a vállalkozó szellem és a kezdeményezés, valamint az újdonságok iránti nyitottság,

Soft skill-ek azok az interperszonális, szociális készségek, melyeket mindennapjaink során, emberi kapcsolatainkban alkalmazunk, amikor meghallgatjuk a másikat, amikor kommunikálunk, tárgyalunk, érvelünk, prezentálunk, konfliktust rendezünk, problémákat oldunk meg, vagy csapatot vezetünk.

E készségek fejlettsége elsőre nehezen mérhető fel, többnyire az alapján tájékozódunk az érettségükről, hogy hogyan érezzük magunkat egy másik személy társaságában. A *soft skill*-ek elsajátításához, gyakorlásához és alkalmazásához elengedhetetlen a megfelelő önismeret, hogy tisztában legyünk saját készségeinkkel, személyiségbeli sajátosságainkkal.

A *hard skill*-ek a tanulmányok során, a képzések, továbbképzések, tréningek alkalmával sajátíthatók el, fejleszthetők. A munka során alkalmazott szakmai készségeket, a módszertani tudást, a tapasztalatokat is ide soroljuk.

A *hard skill*-ek többségükben valamilyen jól mérhető rendszer szerint vizsgálhatók (szakmai vizsga, záróvizsga stb.), tanúsítvánnyal bizonyíthatók (pl. bizonyítvány, képesítési tanúsítvány, diploma).

A *soft skill*-ek nem szakmai, de szakmához is kapcsolható személyes és szociális, interperszonális készségek összessége.

Ezek jóval nehezebben mérhetők, de tapasztalati úton fejleszthetők. A szakmai feladatok kivitelezéséhez nélkülözhetetlenek a *hard skill*-ek, azonban ezek közléséhez, másokkal való megosztásához, megvitatásához és bármilyen egyeztetéséhez elkerülhetetlen az interperszonális viszonyokban való megnyilatkozás.

A *soft skill*-ek tárháza széleskörű, itt néhány meghatározó jelentőségű interperszonális kompetenciát adunk meg, illetve értelmezünk:

- az érzelmi intelligencia: saját és mások érzelmeinek felismerése, befolyásolása,
- az aktív hallgatás: tudunk-e a másokra és az ő igényeire, szándékaira figyelni, a kommunikáció során biztosítjuk-e őt a figyelmünkről és a megértésünkről,
- a kommunikációs készségek: miként igazítjuk beszédünk tempóját, stílusát, a megfogalmazás módját a helyzethez, a fogadó félhez és az üzenet tartalmához,
- az alkalmazkodási készségek, együttműködés és csapatmunka: hogyan működünk együtt másokkal, hogyan tudunk közös nevezőre jutni és együtt dolgozni,
- a visszajelzésre való nyitottság: mennyire vagyunk nyitottak a másik reakciója, véleménye, mondanivalója iránt,
- a konfliktuskezelés és tárgyalástechnika: felismerjük-e a konfliktusaink okát, típusát, ezeknek megfelelően tudunk-e olyan konfliktuskezelési vagy tárgyalási stratégiát választani, mely érdekünk érvényesítéséhez vezet úgy, hogy a partner is nyertes helyzetben maradjon,
- a probléma megoldás és döntéshozatal: miként hozunk döntéseket, mennyire vagyunk tisztában a döntéseinket befolyásoló tényezőkkel.

Miként fejleszthetők a soft skill-ek? Akkor fejleszthetők, ha az egyén tisztában van saját jellemzőivel, szándékaival és motivációival, hozzáférése van az érzéseivel és ezeket megfelelően kommunikálni is tudja a külvilág felé. A soft skill-ek elsőként az iskolai tanulmányok során fejleszthetők a megfelelő pedagógiai módszerek révén, másrészt pedig vannak ilyen tréningek is.

Irodalomjegyzék

Allport, G. W. (1980). A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó, Budapest.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman, New York.

Bernáth, L. & Révész, Gy. (2002). A pszichológia alapjai. Tertia Kiadó, Budapest.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Education Objectives: Cognitive Domain. David McKay, New York.

Bruner, J. S. (1975). A perceptuális készenlétről. In: Marton, L. M. (szerk.): A tanulás szerepe az észlelésben. Gondolat Kiadó, Budapest.

Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press, New York.

- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. & Glaser, R. (1981). Categorisation and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, No. 5., p112-121.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Cromwell Press, Trowbridge.
- Comenius, J. A. (1992). *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- Csikos, Cs. (2004). Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 14(2), p3-11.
- Csikos, Cs. (2007). *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Dave, R. H. (1970). Psychomotor levels. In: Armstrong, R. J. (ed.) (1970): *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Educational Innovators Press, Tucson, p33-34.
- Dave, R. H. (1975). Psychomotor Levels. In: Armstrong, R. J. (Ed.). *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Educational Innovators Press, Tucson.
- Dunker, K. (1939). The influence of past experience upon perceptual properties. *American Journal of Psychology*, 52(2), p255-265.
- EMMI (2019). 3/2019. (II. 11.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről..., *Magyar Közlöny*, 19/2013, 253-353.
- Gagné, R. M. & Briggs, L. J. (1987). *Az Oktatásszervezés alapelvei*. OOK, Veszprém, p100
- Gagné, R. & Briggs, L.J. (1974). *Principles of Instructional Design*. Holton, Rinehart and Winston, New York.
- Guilford, J. P. (1967). *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications*. Knapp Co., San Diego.
- Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48(1), p1-4.
- Halász, L., Hunyadi, Gy. & Marton, L. M. (Szerk.) (1979). *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Harrow, A. J. (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*. David McKay, New York.
- Hartman, H. J. (2001): *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Hunyady Gy. (1997). A konzisztencia mint a vélekedések szerveződési elve. In: Lengyel, Zs. (szerk., vál.): *Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hunyady, Gy. (Szerk.) (1984). *Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (1998). *The Theory and Practice of Learning*. Kogan Page, London.

- Key Competencies (2002). A Developing Concept in General Compulsory Education. The Information Network on Education in Europe. Eurydice, Brussels.
- Klein, B. & Klein, S. (2012). A szervezet lelke. EDGE 2000 Kiadó, Budapest.
- Klemp, G. O. (2001). Leadership Competencies: Putting It All Together. In: Raven J., Stephenson, J. (Eds.): Competencies in the learning society. Petr Lang, New York, p237-251.
- Kotschy, B. (1998). Az oktatás célrendszere. In: Falus, I. (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. (1970). A Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. (Handbook. II. Affective Domain.) David McKay, New York.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), p.4-11.
- Mérő, L. (2001). Új észjárások. A racionális gondolkodás ereje és korlátai. Tericum Kiadó, Budapest.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Vol. 7, p36-43.
- Nahalka, I. (2002). Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- NMH (2012). Szakmai és vizsgakövetelmények. Központi programok. Nemzeti Munkaügyi Hivatal. Szakképzési és Felnőttképzési Igazgatóság, Budapest. <http://www.nive.hu> Letöltve: 2012.03.15.
- Nyéki, L. (1993). DeBlock taxonómiája. *Szakoktatás*, 43(10), p21-24.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press, Urbana.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), p128-148.
- Pataki, F. (2004). *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- PISA (2019). PISA2018, összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Pohl, M. (2000). *Learning to think, thinking to learn: Models and strategies to develop a classroom culture of thinking*. Hawker Brownlow, Cheltenham.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (Eds.): *Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber, Göttingen.

- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), p351-373.
- Tóth, L. (2005). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth, P. (2021). *Fejezetek a mérnökpedagógiából I.* Typotop Kiadó, Budapest.
- Tóth, P. (2021). *Fejezetek a mérnökpedagógiából II.* Typotop Kiadó, Budapest.
- Tsankov, N. (2018). Development of transversal competences in school education (A didactic interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 5(2), p129-14, DOI:10.5937/ijcsee1702129T
- Udvardi-Lakos, E. (2002). Lifelong learning, modul, kompetencia. (Tézisek és magyarázatok). *Szakképzési Szemle*, 18(1), p19-38.
- Udvardi-Lakos, E. (2005). Paradigmaváltás a gyakorlatban I. A modularitás. *Szakképzési Szemle*, 21(4), p345-379.
- Wilkens U., Menzel, D. & Pawlowsky, P. (2004). Inside the black-box – Analysing the generation of core competencies and dynamic capabilities by exploring collective minds – An organisational learning perspective. *Management Revue*, 15(1), p8–26.
- Witkin, H. A. & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive styles: Essence and origins*. International Universities, New York.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), p1-64.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In: Bar-Tal, D., Kruglanski, A. W. (Eds.): *The social psychology of knowledge*. Cambridge University Press, New York.

10. TANTERVEK ÉS A SZAKKÉPZÉS

E fejezet a tanulással, az oktatás világában hagyományosan jelentős szereppel rendelkező tantervekkel, hatásukkal foglalkozik. A tanterv az oktatás-képzés szerkezetére és tartalmának formálódására, közvetítésének módszereire is hatással van, ezért a tartalomfejlesztés modern értelmezésével is foglalkozunk. E fejezet kapcsolódik a Tóth Péter és Horváth Kinga által írt Didaktika könyvhöz (Tóth, Horváth, 2021).

10.1. Tantervi struktúrák Magyarországon

Magyarországon a tartalmi szabályozás vonatkozásában hagyományosan erős a tantervek szerepe. A modern oktatásunk alapjait megteremtő *Ratio Educationis* (1777) a leíró jellegű, a tantárgyakra és tanévekre előírt tartalom vázát és óratervét tartalmazó syllabus műfajával alapozta meg a tantervi kultúránkat. Ez a nevelési célok és a tananyag rövid kifejtését tartalmazta. A 20. században már erősen érződött az a konstruktív tanulásméleti felfogás, mely a tartalmi szabályozásban az ismereteket és a követelményeket, mint bemeneti és kimeneti tényezőket pontosan leíró központi előírásokat tartotta meghatározónak az oktatásban.

Magyarországon az utóbbi évtizedekben egy többszintű tantervi szerkezet jött létre, mely a szakképzési tantervek/programok esetében is lényeges hierarchiát jelent. A stratégiai kereteket az *alaptanterv* jelöli ki. Ez az elvárt tudás megszerzésének a köznevelési intézményekben garantált tartalmi és folyamatszervezési kereteit határozza meg és a minden tanuló számára teljesítendő tanulási eredmények elérésének céljait és feladatait.



Forrás: Saját ábra

30. ábra: A hazai tartalmi szabályozás átfogó kerete

A 30. ábra érzékelteti, hogy a *Nemzeti alaptanterv* (NAT) által meghatározott követelményekhez illeszkednek, s az adott képzés általános kereteit szabályozzák a kerettantervek, melyek alapján készülnek el a *helyi tantervek*, kerülnek továbbá meghatározásra a tanulási egységek és eredmények.

Az oktatásért felelős miniszter az iskolázás valamennyi nevelési-oktatási szakaszára, adott tartalmakra vonatkozóan – a NAT-ra építve és a helyi alkalmazáshoz alapul szolgálva – kerettanterveket hagy jóvá és ad ki. A kerettantervek határozzák meg a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak ajánlott időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között. Ez képezi alapját az adott képzési szakasz befejező évfolyama kimeneti követelményeinek. Az egyes kerettantervek saját rendszerükön belül is megfogalmazhatnak alternatívákat, választható megoldásokat. A kerettanterveket az iskolák a megadott keretek között saját viszonyaikra alkalmazzák.

A szakképzésben a duális modell mindenkori jelenléte a gyakorlatban jóval rugalmasabb, a helyi sajátosságukhoz illeszkedő tartalmi-tevékenység leírást alkalmazott, amely az ismereteken túl a foglalkozások, munkatevékenységek technológiai jellegű dokumentációját mindenkor fontosnak tartotta. A szakképzés iskolarendszerbe történő, a szakmai gyakorlatot némileg háttérbe szorító bevitelének időszakában részben az ideológiai hatások, részben a központi szabályozás mindenhatóságába való hit eredményeképpen a múlt század 50-es 60-as éveiben erős, központi, leíró jellegű szakképzési tartalmak kerültek meghatározásra, a tanterv szinte „jogszabályként” volt értelmezve.

A képzés differenciálódása, a szakma struktúra erőteljes tagolódása, ami a piac gazdasági átmenet kezdeti időszakában volt különösen érzékelhető, ugyanakkor azt eredményezte, hogy a szakmai tantervek jelentősen differenciálódtak. Egyfelől rugalmasabbak lettek a moduláris elemeket is tartalmazó programok, melyek a képzés folyamatát tartalmilag kívánták szabályozni. Másfelől a bemenet klasszikus elemeit ismeretként leírt tartalmak kívánták a tanítás-tanulás számára segítséget nyújtani, meghatározva a módszereket is, valamint a szükséges infrastruktúrát (eszközöket, technikákat, műszereket). Ezek mellett jelentős szerepet kaptak a kimeneti követelmények, melyeket különösen a szakmai képesítési-kvalifikációs vizsga szempontjából határozták meg.

Az átfogó szabályozásra vonatkozó általános és az adott iskola típus – képzési forma főbb tartalmi sajátosságait leíró követelmények 1993-at követően a *Nemzeti alaptanterv* (NAT) által kerültek meghatározásra, amit a szakképzési tantervi struktúra követett. Ezt az általános tendenciát egy rugalmasabb kerettantervi szerkezet egészítette ki az ezredforduló idején. E változásokkal egy időben egyre erőteljesebben érvényesültek az európai integrációs folyamatok, melyek a mun-

kaerőpiaci követelményeknek megfelelően a munkaerővel szemben támasztott sztenderd kvalifikációs követelményeket egy olyan kvalifikációs szerkezethez kapcsolták, melyek a szakképzésben nemzeti és nemzetközi szinten is meghatározókká válnak napjainkban.

Magyarországon az európai integráció első évtizedében valósult meg az átállás, amely a szakma struktúrák egységesítésének eredményeképpen a 90-es évek közepén kialakította az Országos Képzési Jegyzéket (OKJ), illetve annak folyamatát az ezredfordulót követően viszonylag gyorsan lehetett illeszteni az *Európai Képzési Keretrendszerben* (EKKR) leírt képesítési szintekhez. Az EKKR egy a képesítések osztályozására létrehozott nyolcszintű eszköz, amely a tanulási eredményeket írja le képesítés szintenként. Ezen leírások ún. *deskriptorokat* foglalnak magukba: tudás, képesség, kompetencia jellemzőcsoportok szerint. A keretrendszer nem ír le egyedi képesítéseket vagy egyéni kompetenciákat, valójában az EKKR egy meta-keretrendszer, melynek feladata a nemzeti képesítési alrendszerek összehangolása, integrálása.

A *Magyar Képzési Keretrendszer* (MKKR), a közoktatás és szakképzés, illetve a felsőoktatás területein megszerezhető képesítéseket foglalja egységes és átlátható rendszerbe. Követi az EKKR struktúráját, szintén nyolc szintet tartalmaz. Az EKKR által a szintleírásoknál ugyanakkor a következő 4 jellemző alapján fogalmazza meg a képesítési szinteket: tudás, képesség, attitűd, felelősség és autonómia. 2020-tól a szakképzésben jogi előírások alapján bevezetésre kerültek a programtantervek. A 2019. évi szakképzési törvény szerint a programtanterveket a *Képzési és Kimeneti Követelmények* (KKK) alapján kell kidolgozni. A *programtanterv* (PTT) a szakmai oktatás kötelező foglalkozásainak összesített száma kötelező érvényű, tartalma ezen túlmenően ajánlásnak minősül (<http://nive.hu>). A programtantervek az alábbiak szerint épülnek fel:

- a szakma alapadatai,
- a tanulási területekhez rendelt tantárgyak és témakörök óraszámát évfolyamonként,
- a tanulási területek részletes szakmai tartalmának leírása,
- a részsakmák ajánlott szakmai tartalma.

A 31. ábrán szemléltetett új szakképzési szerkezet egyik ágát a szakmai oktatásban elsajátítható szakmák, másik halmazát a szakmai képzés keretében megszerezhető szakképesítések alkotják. A szakmai oktatást szakmai vizsga, a *szakmai képzést képesítő vizsga*¹² zárja. A köznevelési rendszerben lényeges tartalmi szabályozó do-

¹² A szakmai vizsga a legújabb szabályozás szerint egy interaktív számítógépes vizsgarészből és egy projektfeladat megvalósításából áll. Ez utóbbit a szakmai vizsgára kell vinni vagy ott kell elkészíteni



31. ábra: Szakma, részszakma, szakmai kvalifikáció összefüggései

Forrás: Saját ábra

kumentumok a *kerettantervek*. Ezek a tantárgyak esetében konkrétan tartalmazzák azokat az ismeretköröket, témákat kapcsolva a követelményekhez, melyek esetében lényeges tartalmi egység az úgynevezett tanulási egység, melyekhez konkrét tanulási célok kapcsolódnak. Ha a mindenkori tartalomfejlesztés szempontjából értelmezzük a kereteket, akkor a konkrét orientációt a kerettanterv, azon belül a tantárgyakra vonatkozó előírások, még konkrétabban a tanulási egységek és tanulási célok jelentik. A klasszikusan vett tananyagot, oktatási tartalmat ezekhez kell rendelni, illetve az órákra történő felkészülés során az óratervek–óravázlatok tartalmi részét ezeknek az egységeknek a tanítás és tanulás szempontjából történő megjelenítése képezi.

A *tudás* olyan, adott feladat ellátásához szükséges ismeretek birtoklása, amely az ismeretek felhasználását lehetővé tevő készségekkel együtt biztosítja a tudás különböző, a tanulás helyétől és körülményeitől független helyzetekben való alkalmazását, azaz a kompetencia alapfeltétele, meghatározó tényezője. A tudás az ismeretek minden esetben megfelelő alkalmazását (alkalmazásképes tudás) is jelenti a gyakorlat vonatkozásában. A tudástartalom klasszikus meghatározása általában tényekre, fogalmakra, elméletekre és alapelvekre vonatkozik egy adott tanulásterületen, és nem irányul készségekre, mint például írás, olvasás vagy kutatás. A korszerű alaptantervek a tudáson belül megkülönböztetik az ismereteket és a készségeket, azaz a tudni mit és tudni hogyan eredménycéljait konkrét elvárásként fogalmazzák meg.

és bemutatni. Ez a projektfeladat az adott szakma sajátosságaitól függően lehet gyakorlati vizsgamunka, vizsgaremek, vizsgamű vagy egyéb vizsgaprodukció megvalósítása, vagy záródolgozat vagy portfólió elkészítése. A vizsgára független vizsgaközpontokban, háromtagú vizsgabizottság előtt kerül sor. (A szakképzési törvény átmeneti rendelkezései alapján az állam, illetve az együttműködési (fenntartói) megállapodással rendelkező fenntartó által fenntartott szakképző intézmények 2025. december 31-ig akkreditált vizsgaközpontnak minősülnek.)

10.2. Szakképzés tantervi sajátosságai

A szakképzés esetében különösen fontos, hogy szélesebb értelemben alkalmazható a *tanulási terület* kifejezés, melyhez számos tantárgy, s különösen a szakmai gyakorlat kapcsolódik. Ennek értelmezése a szakmai tanár számára lényeges feladat, mivel a területhez tartozó speciális tudástartalmak elsajátítása az összefüggések felismerését és relációs alkalmazását igényli. Ezzel kapcsolatban feladat a hagyományosan egymástól független tudástartalommal rendelkezőnek tekintett, de közös jellemzőkkel bíró tantárgyak csoportosítása azzal a kifejezett céllal, hogy elősegítse a diákok által tanultak integrálását. A tematikus tervezés lehetővé teszi, a tantárgyakon átívelő tudástartalmak egy egységként történő kezelését.

A *helyi tanterv* a NATt-ból levezetett, az abban lefektetett elvárásoknak megfelelő tervezési dokumentum, mely (a kerettantervek közvetítésével) helyi, azaz a köznevelési intézmény konkrét tanulási és tartalmi feladatait határozza meg. A helyi tanterv közvetlenül írja le a tanulás és tanítás tartalmát, s megfelel az adott iskola pedagógiai programjában kitűzött céloknak és alapelveknek, valamint az alaptanterv által biztosított helyi eltéréseknek. Az iskolák helyi tanterveiben jellemző módon évfolyamokra és tantárgyakra lebontva a konkrét képzési feladatrendszer jelenik meg.

A magyar szakképzés a tantervi szabályozás vonatkozásában jelentős hagyományokkal rendelkezik. Ez a szabályozás különösen a kimeneti vizsgaszabályozás szempontjából lényeges szereppel bír. E sajátosság ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a tanításban, a módszerek alkalmazásában, különösen a tanulók aktivizálásában ne alkalmazhatnánk új módszereket, melyek érdekesebbé, kreatívabbá tehetik az órai és a tanulással kapcsolatos tanórán kívüli tevékenységeket. A *tanulási egységek* az elsajátítás és számonkérés/vizsga szempontjából is lényeges funkcióval bíró részei a tananyagoknak, melyekhez tanulási célokat, teljesítményeket lehet kapcsolni. A tanulási egységekről lényeges szerepet játszhatnak a tartalmi fejlesztés és módszertani innováció szempontjából.¹³

10.3. Tanulási egység – tanulási eredmény

A *tanulási egység* – *tanulási eredmény* fogalmak fontos egységei a tartalomnak, melyek ismerete, tudása egyértelmű cél, ugyanakkor tananyagként történő megjele-

¹³ E témában hasznos segítséget nyújthat Farkas Éva: SEGÉDLET a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektor számára, Oktatási Hivatal, 2017. nyitott hozzáférésű szakmai kiadványa: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_VET.pdf

nítése sokszor problematikus. Hagyományosan a tantervek az iskolafenntartók és a pedagógusok felé reprezentálják a tananyagot, a tanulók és a tanárok számára ugyanakkor fontosak a tankönyvek, valamint a hozzájuk kapcsolódó eszközrendszer (segédletek, szemléltető eszközök).

Világszerte nagy kihívás a szakképzéssel szemben a mennyiségi és minőségi tartalmi hiány, mely a tankönyvek vonatkozásában relatíve jól mérhető, s a szakmai tudás dinamikus változása miatt nem csupán mennyiségi, hanem érzékeny minőségi kérdés is. Ezért vált a szakképzés fejlesztésének folyamatában lényeges kérdéssé az innováció, mely a tartalmi megújítás számára is jelentős elvi és gyakorlati potenciált jelent. Folyamatos a törekvés minden szakképzési rendszerben a központi fejlesztésekkel hatékonyabbá, versenyképesebbé tenni a szakképzést, ugyanakkor a helyi innovációk, s azok terjedése esetenként gyorsabb és hatékonyabb a nehézkes központi reformoknál. Számos esetben a források korlátjai és a sürgető fejlesztési igények is a helyi innovációt preferálják.

A szakmai képzés rendkívül széles tartalmi spektruma és az a dinamika, mely a változást folyamatosan igényli, a tananyagok esetében is folyamatos fejlesztési feladatot jelent. A tanárképzés kettős funkcionális kötődése (elsajátítás és közvetítés) esetünkben lehetőséget adott arra, hogy egy olyan célvizsgálatot folytassunk, mely a hallgatói aktivitás formálódásának kezdeti szakaszát, a beállítódások megismerését szolgálta. Ezt követte az a konstrukciós szakasz, melyben a hallgatók az eset-tanulmányok és mikro-tartalmak kidolgozásával a tényleges részvétel szintjén bekapcsolódnak mikro-tartalomban megjelenített tananyagfejlesztésbe. Módszertanunk alkalmazása szempontjából a tanulási egység - tanulási eredmény fogalmak értelmezése azért is nagyon fontos, mert a fejlesztési eredmények akkor kapcsolódnak egymáshoz és válnak szerves részévé a tananyagoknak, ha tanulási eredmények olyan láncolata jelenik meg, amely a szakmai tudás formálódását egyértelműen támogatja, a követelmények teljesítésében a tanulót képes segíteni.

Az oktatásfejlesztésben egyre szélesebb körben alkalmazott mikro-tartalmak, amennyiben a kialakított tudáselemek kölcsönös kapcsolódási rendszere formálódik, komplex tananyagokként jelennek meg. Ezek a tanulási eredmények szempontjából jelentős hatással lehetnek a tanulók szakmai teljesítményére. A korszerű szakképzés-didaktikai szemlélet, így a tantervek – tanulási egységek összhangját erősítheti és hatékony innovációs kereteket teremthet, melyben a tanulási egységek mikro-tartalomban történő megjelenése azzal függ össze, hogy a kialakult helyzetben új kereteket és módszereket keresünk e problémára.

A *nyitott tananyagfejlesztési modell* elvben a tanuló-tanár-tananyag klasszikus háromszögére alapoz, de a fejlesztési tér jóval komplexebb. A beállítódás-mérések alapján (Molnár & Nagy, 2020) arra törekedtünk, hogy a tanárok és tanulók ese-

tében is fejlesszük az aktivitást, a közösségi tartalomfejlesztéshez hasonló konstrukciós feladatokat fogalmazzunk meg. A tanulási eredmények kialakításához elemi szinten kapcsolható mikro-tartalmak, mint konstrukciós feladatok az innovációs folyamatban két jelentős funkcióval rendelkeztek. Egyfelől a tantervek, tanulási célok és eredmények rendszeréhez való kapcsolódás a tartalomfejlesztés olyan kollaboratív formálása irányába mutatott, melyben az aktivitások konkrét célokhoz, eredményekhez és sikerekhez vezettek. Másfelől a szakmai didaktikában is folyamatosan igényelt módon a képek szerepét ebben a folyamatban a tradicionális eljárásoknál jóval erősebben lehet érvényesíteni.

Lényeges annak megállapítása, hogy a BME Műszaki Pedagógia Tanszékén megvalósított módszertani kutatásunk és innovációs programunk keretében a hagyományos tantervi és tankönyvi tartalmon túl eszközként kezeljük a mikro-tartalmaidet is. Ezzel a tágabb értelmezéssel, különösen, ha nagyobb strukturált és egymással kapcsolatba kerülő elemek halmazai kerülnek kialakításra, a mikro-tartalmaidet képesek a tananyag korszerű funkcióit modern online környezetben is érvényesíteni. Egyszerű sémával ábrázolva a tanterv meghatározó kritériumokat fogalmaz meg az elsősorban tanulók számára készített tankönyvek tartalmát illetően. Az innováció eredményeként létrehozott mikro-tartalmaidet ugyanakkor egyfelől kapcsolódnak a tanterv meghatározott speciális céljaihoz, különösen az új fogalmi struktúrák elsajátításához. Másfelől a tanulás során képesek segíteni a követelmények teljesítését, a tudás elsajátítását. További sajátos vonásuk ugyanakkor, hogy a tankönyv hiányosságait is pótolhatják, a tananyag kiegészítésével és frissítésével kapcsolatos feladatokat is képesek ellátni, úgy, hogy elkészítésük mind a pedagógusok, mind fejlesztési folyamatba bevont tanulók számára jelentős szakmai fejlődési potenciált jelenthetnek.

A szakmódszertani kutatások-fejlesztések körében a szakképzési sajátosságok, az alacsony tanulói motivációk és az inhomogén tananyag támogatás miatt, az új képzési tartalom tanítása-tanulása a hagyományostól eltérő módszertani megoldásokat igényel, melyben az interaktív módszereket a fejlődő tanulási környezet egyre inkább támogatja, a kooperáció pedig jelentős pedagógiai fejlesztési potenciált hordoz.

Az MTA-BME Nyitott Tananyaffejlesztés Kutatócsoport keretében 2016-2020 között kidolgozott *nyitott tananyag-fejlesztési módszertan* alkalmazása során lehetőség nyílt arra, hogy a tanárok a tanulókat is bevonják a tananyagfejlesztésbe, s elemezzék azt, hogy az újszerű tartalmi elemek (mikro-tartalmaidet) előállítását okozó-e szignifikáns változást a teljesítményükben, befolyásolja-e tanulási hajlandóságukat, illetve mindez miként hat vissza saját pedagógiai munkájukra. A kutatás-fejlesztés keretei között kiemelt feladat volt a mikro-tartalmaidet létrehozása ötletnek támogatása a kivitelezésen át a közösségi és szakmai visszacsatolásig tartó

eljárás korszerű informatikai segítségével. E folyamatban figyelembe kellett venni a szerzői adatok elidegeníthetlenségét, a mikro-tartalom felhasználási körülményeit és eseteit, a tartalom megosztásának kérdéskörét, a minőségbiztosítást és többek között a publikálás, nyilvánossá tétel lehetőségét. Ha a nyitott szakképzési tananyagfejlesztés keretében célirányos módszertani támogatást nyújtunk, úgy az oktatásméleti és módszertani innovációk az iskolai gyakorlat szintjén is hatékonyan megvalósíthatóak.

10.4. Mikro-tartalmak a tananyagfejlesztésben

A mikro-tartalmak, mint egységek gyakorlati alkalmazása mellett szól, hogy az "okos" készülékek általános elterjedésével változnak az ismeretszerzési szokások is. A legnépszerűbb mobil kommunikációs alkalmazások közös jellemzője az azonalitás élményének nyújtása, a szolgáltatásban résztvevő társak, ismerősök közvetlen megszólíthatósága, a közölt ismeretek "kvantumossága", méretre szabottsága. Ez utóbbi függ a mobil eszköz kijelző méretétől és felbontásától, a felhasználó megosztott figyelmének korlátozottságától, az adott alkalmazás felhasználói felületének kialakításától, valamint a mobilitás miatti zavaró környezeti hatások kiűző stratégiájától.

A mikro-tanuláshoz szükséges a mikro-tartalmak előállítás, illetve az ezek közötti relevancia hálózat megszerkesztése. Ezek segítségével a hagyományos tananyagok tartalma méretre szabott formában a mobil eszközök kijelzőjére vihető digitális formában, a tananyag összefüggéseit pedig egy hipertext-hez hasonló módon lehet megjeleníteni a tanuló számára. A tudáselemeket személyes tartalomjegyzékbe másolhatóan lehet gyűjteni, amely gyűjtemények vizsgálatával becslést lehet tenni a teljes tananyag tartalmi és tagoltsági minőségére. A személyes tudáselemgyűjtemények több tananyag elemeiből állhatnak össze, így az adott tanuló teljes műveltségét illetően tehetünk becsléseket, illetve választhatjuk meg a lehetséges módszereket.

A szakképzésben a kollaboratív tartalom-fejlesztés, a mikro-tartalmak oktatói-hallgatói konstrukciója a hagyományos vertikális oktatási kommunikáció alternatívájaként erős és hatékony horizontális kommunikációt tesz lehetővé, melynek alkalmazásával képesek vagyunk kilépni a formális oktatás térben és időben meglehetősen szabályozott szűk kereteiből. Ez a szakmódszertan olyan innovációs eredménynek tekinthető, ami éppen a korszerű informatikai környezetben, az ott alkalmazott technikai eszközök adottságai által az online keretek alkalmazásának lényegi sajátosságaival rendelkezik.

A legújabb módszertani-innovációs folyamatban a szemléltetés sajátossága a web

2.0-ás internet alapú nyílt hozzáférésű oktatási keretrendszerek (LMS) alkalmazása. Az oktatás s különösen a tanulás környezetének fejlődésében ugyanakkor egy sajátos „térbeli” átalakulás zajlott a vizuális információk közvetítésében. A képi tartalomszolgáltatásban (példa erre a Facebook, Instagram, YouTube sikere) korszerű fejlődés ment végbe. Olyan vizualitásban gazdag, virtuális szolgáltatási környezet jött létre, mely a személyhez kötődően a tanulási-oktatási eszközök vonatkozásában alapvetően átalakította az addigi funkciókat. Ehhez lényeges funkcióként kapcsolódott, hogy a felhasználók potenciálisan, s egyre inkább a mindennapi gyakorlatban tartalomszolgáltatókká és a világhálón a saját tartalmaik, képeik feltöltésével egyre fontosabb szereplővé váltak.

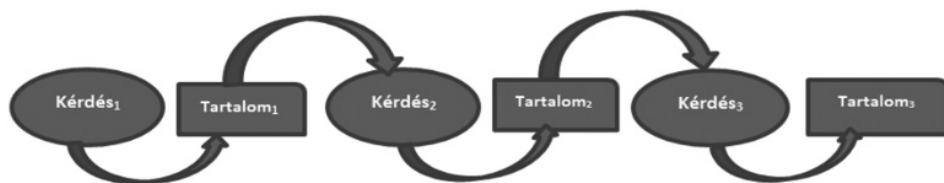
Az MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport által 2016-2021 között kifejlesztett módszertani modellünkhöz kapcsolódik két online felület is. Első példaként a *Sysbook platformra* (<http://sysbook.sztaki.hu/>) utalunk, melyet a nyitott tananyagegységeket szemléltetően, egy átfogó téma - Rendszerekről és irányításról mindenkinek – oktatásának támogatására a már említett kutatócsoport keretében fejlesztettünk ki. nyitott tananyagot. E felületen - <http://sysbook.sztaki.hu/studentarea.php> – az első (2016-2017) szakmai értékelés után közzétett hallgatói innovációk (elkészített mikro-tartalmak) ismerhetők meg. A másik egy kifejezetten a kollaboratív tartalomfejlesztés felületeként kidolgozásra került *Mikropédia platform* (www.mikrotartalom.hu), mely a hallgatói és tanári fejlesztések eredményeit, mint tanulási egységeket megjelenítő mikro-tartalmakat illeszti egy a szakmai alkalmazás szempontjait a gyakorlatban is érvényesítő keretrendszerbe.

Az online oktatási környezet lényegi meghatározója a *Learning Management System* (LMS), melyre példa a Moodle is. E keretrendszer nagy létszámú hallgatóság-
nak teszi lehetővé a tananyagfejlesztésbe való bekapcsolódást és a fejlesztési eredmények dokumentálását, értékelését és további hasznosítását. Valójában ez egy felhő-alapú nyíltforráskódú rendszer, mely a relatíve nagyszámú (akár ezres nagyságrendet is feltételezhetünk) részvevő esetében lehetővé teszi a tevékenységek automatikus szervezését és az archiválási szabályoknak is képes eleget tenni.

A módszertani innovációval kapcsolatos kitekintést egy praktikus példával zárjuk. Ennek lényege némiképp ellentmond az online, interaktív technikák, ötletes applikációs megoldások egyre színesebb világának. Az emberi viselkedés, a személyközi kommunikáció egyik lényeges mozzanatára hívjuk fel a figyelmet. A *Merjünk kérdezni!* gondolat jegyében minden újabb kérdés újabb problémát is jelenthet, s a válaszok akár megoldást vagy éppen újabb problémák, kérdések megfogalmazását váltják ki. Ez a kommunikáció az emberi megismerés lényeges jellemzője, s az oktatás keretei között a társas együttlét intellektuális izgalmát teremtheti meg. Valójában tanárnak és tanulóknak egyaránt fontos beállítódásra hívja fel a figyelmet.

Sokszor nagyon nehéz a kommunikációs folyamatot elindítani, érdemivé tenni, s az érdeklődést kölcsönösen felkelteni. Ennek egyik hagyományos technikája a kérdések megfogalmazása, olyan kérdésekké, melyek valóban elgondolkodtatnak, melyekre vannak válaszok, akár több is, melyeket tovább lehet gondolni, sőt melyekkel akár vitatkozni is lehet, a válaszokat mérlegelve a cáfolat is lehetséges.

Ha jó kérdéseket hallunk, általában felkapjuk a fejünket, figyelmünket felkelti a kérdésben rejlő kihívás. Egyénileg vagy közösségben a kihívásokra, kérdésekre keressük a választ, s ezzel máris egy lényeges kommunikációs küszöböt is könnyebb átlépni: megindulhat a közös gondolkodás, a válaszlehetőségek mérlegelése. Pedagógiai szempontból nem feltétlenül a kizárólagosan jó válasz tekinthető eredménynek. Maga az út, ahogy eljutunk a válaszhoz, mellyel egyetértünk, melyet elfogadunk, lehet az eredmény. S ez a konstrukciós folyamat önmagában is képes a tanulási folyamat lényegi eredményeit megszilárdítani.

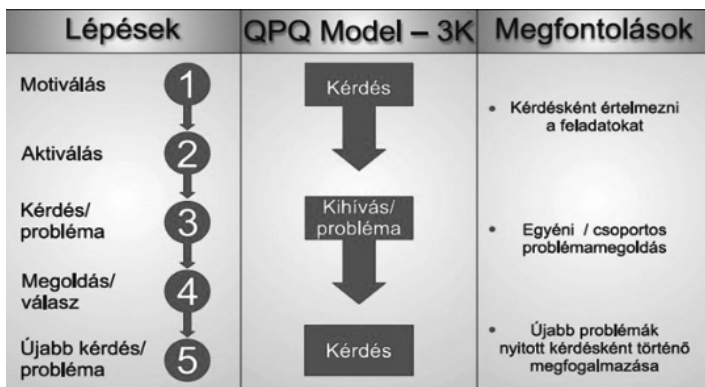


Forrás: Saját ábra

32. ábra: Kapcsoljunk kérdéseket a tartalmakhoz!

Egyszerű ábrával szemléltetve, kérdéssel, kérdések sorozatával indítva kelthető fel a tartalom iránti érdeklődés (32. ábra). Így akár lehet kihívásként is értelmezni az új ismeret megértését, elsajátítását. Lényeges ugyanakkor, hogy az új ismeret sem zárja le az érdeklődés lehetőségét, újabb kérdésekkel lehet a folyamatot tovább vinni, s új válaszokat-megoldásokat keresni, s így tovább...

Ha a tanulási folyamatban a tanulási egységeket nem csupán elsajátítandó elemi részeknek tekintjük, hanem a 33. ábrán bemutatott módon kérdésekkel, kihívásokkal megfogalmazó feladatokkal indított problémáknak, melyekre választ és megoldásokat keresünk, a tanulói aktivitás lényegesen jobban felkelthető, mint a klasszikus ismeretközlő, tanári előadásként felépített tanórán. Bár lehet, hogy az ismeretközlés lényege a szakmai logika és tudományosság kritériumainak tökéletesen megfelel, azonban egyáltalán nem biztos, hogy egy aktív tanári előadással, ugyanakkor passzív tanulói „részvétellel” a tanulókat sikerül a tanári konstrukció által felépített gondolatmenetbe bevonni, az érdeklődést felkelteni, s folyamatosan fenntartani.



Forrás: Saját ábra

33. ábra: A kérdésekre épülő tartalom, mint mikro-tartalom (3K – modell)

A kérdések nem csupán egy-egy tananyagegység bevezetése, a kommunikáció elindítása szempontjából játszhatnak ösztönző szerepet. A mikro-tartalmak konstrukciós folyamatát is a nyitó kérdéseken túl, a tanulói „folytatás”, az újabb témákhoz való kapcsolódás, vagy éppen egészen új, nem hagyományos tematikus kötődések szempontjából is érdemes lehetőségként mérlegelni. Egy-egy jó kérdés olyan feladatnak tekinthető, melyre a választ, a megoldást a tanuló vagy tanulói csoport (s ez kifejezetten a kollaboratív tevékenységek felé történő kezdeményezésnek is tekinthető) akár otthon, speciális gyakorlati jellegű tevékenységek keretei között keresheti a választ. Mindez a nem túl kedvelt „házi feladatok” konstruktív alternatívájának is tekinthető, megnyitva az utat a tanulói mikro-tartalmak (képalkotás, szerkesztés, multimodális prezentációk) készítése előtt, de ami a legfontosabb: érdekes és kreatív feladatokkal a tanulók aktivizálásához!

Irodalomjegyzék

Benedek, A. (2019). Tanterv – tananyagegység – mikro-tartalom online környezetben. MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport közlemények XIII. BME Műszaki Pedagógia Tanszék Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport, Budapest.

Benedek, A. (Szerk.) (2020). Új módszerek a szakképzésben - Kollaboratív online tartalomfejlesztés. BME, Budapest. URL:Új-módszerek-a-szakképzésben-online-tartalomfejlesztés.pdf (bme.hu)

Molnár, Gy. & Nagy, K. (2020). Applying Collaborative Methodological Solutions Around Students in Higher Education. In: Sethakul, P.;Hortsch, H.; Auer, M. eds. The impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education, Springer International Publishing, 277-287.

Sysbook (2016) – Készült a Magyar Tudományos Akadémia Automatizálási és Számítás-tudományi Intézete tudományos programjának keretében a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézetével együttműködésben. URL: <http://sysbook.sztaki.hu>

Tóth, P. & Horváth, K (2021). Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe. Selye János Egyetem, Komárom.

Mikropédia URL: www.mikrotartalom.hu

11. A TANÓRAI MUNKA ÉS A SZAKKÉPZÉS TANÜGYI DOKUMENTUMAI

E fejezet a tanítás folyamatának dokumentálásával foglalkozik. A tanügyi dokumentáció a tartalom formálódására és közvetítésének módszereire is hatással van, ezért a szervezeti megoldások szakképzési sajátosságaival is foglalkozunk. E fejezet kapcsolódik a *Tóth Péter és Horváth Kinga* által írt *Didaktika* könyvhöz (*Tóth, Horváth, 2021*).

11.1. A tanórai munka

A szakképzésben lényeges sajátosság az elméleti és gyakorlati oktatás térben, időben és sokszor tanulási környezetben is eltérő jellege. Különösen a duális képzés során érzékelhető az iskolai, osztálytermi környezet, valamint a munkahelyi gyakorlati oktatási tevékenység tárgyi és személyi feltételeinek, az alkalmazott módszerek és eszközök különbsége. Ezért is indokolt az általánosabb összefüggések szintjén tárgyalni a tanórai tanítás jellemző sajátosságait. Az iskolai oktató munka vonatkozásában e tekintetben már komoly hagyományok alakultak ki. Ennek megfelelően több *órátípus* létezik, s az ezekre történő tanári felkészülés is differenciált. A didaktikai szakirodalom szerint a *tanítási óra* a közoktatás egyik leggyakoribb *szervezeti formája*. Ez így van az iskolai keretekben megvalósuló szakképzésben, annak elméleti oktatásában is.

Az óra típusát alapvetően a *didaktikai alapelvek* vagy fő feladatok határozzák meg, amelyeket a tervezés és szervezés során célszerű előre mérlegelni. Néhány elvi szempont a konkrét órátípus kialakításához:

- *Tudományosság elve*: a tananyag tükrözze a szakmai ismereteket közvetítő tudományok eredményeit.
- *Motiválás*: a tanulási kedv felkeltése és folyamatos fenntartása (például a szakképzésben a munkafolyamatok jellegéből adódóan jellemzően változatos tanulói tevékenység alkalmazásával), ehhez kapcsolódóan cél a tanulók belső aktivitásának kialakítása az aktív tevékenység mellett (például probléma-megoldó feladatok, komplex közös tevékenységet feltételező projektek megvalósítása).
- *Érthetőség és fokozatosság*: a tananyag tanulhatóvá tétele a korosztálynak megfelelően, a különböző képességű tanulók előzetes ismereteire építve. Ezen elv alkalmazása különösen komoly kihívást jelent a tanár számára a nagy létszámú, differenciált képességű tanulói csoport esetében, s a halmazottan hátrányos tanulók esetében.

- *Rendszeresség és szemléletesség:* az adott technológiai környezetben lejátszódó folyamatok valóságos, vagy közvetett mediális, modellek általi megfigyelése, elemzése, értelmezése és alkalmazása.
- *Tartósság és differenciálás:* az elsajátított ismeretek, jártasságok, készségek, képességek beépítése a tanulók tudásrendszerébe, egyénre szabott fejlesztése.
- *Visszacsatolás és megerősítés:* a tanulók folyamatos tájékoztatása az egyéni előrehaladásukról (fejlődésükről), mely a fejlesztő értékelés elve alapján első-sorban ösztönző jellegű, de szükség esetén a hiányosságokra, gyengeségekre is rámutat.

A tanítás gyakorlatában nem különülnek el mereven az *óratípusok*. Az óratípusokon belül is többféle óravariáns fordul elő. Az óratípusokat a szerint célszerű meghatározni, hogy melyik *fő didaktikai feladat* megvalósításával foglalkozunk a tanítási óra legnagyobb hányadában.

Napjainkban a kompetenciafejlesztés, - fő didaktikai feladatként – hangsúlyosan szerepel az oktatás gyakorlatában. Ez azt jelenti, hogy az új ismeretek feldolgozása a problémák kollaboratív elemzése és megoldása, a problémaorientált vagy projekt-alapú tanítás során a tanulók aktív tevékenységére épül. Az ilyen tevékenység egyéni, páros vagy csoportos tanulói munkáltatást, feladatmegoldást feltételez. Ma már nem szerencsés az elmúlt évtizedekben használt „új ismereteket közlő óra” megnevezés, mivel a „közlés” kifejezés arra utal, hogy a tanár közli az új ismereteket. Az új törekvések arra irányulnak, hogy a tanulóké legyen a fő szerep, a felfedező típusú, tanuló-centrikus oktatásban, melyre az élménypedagógiai törekvések a jellemzőek.

11.2. A szakképzés makro- és mezo-szintű tanügyi dokumentumai

A szakképzésben a tanítási folyamat tervezésének két lényeges aspektusára indokolt utalni. A makroszintű tervezés jogszabályokhoz, központi tanügyi dokumentációhoz kapcsolódnak, s döntően intézményi szinten vannak hatással a képzési funkciókra, szakmai képzési szerkezetre (portfólióra), valamint az intézményi programokra. Ezt a szabályozási környezetet szakképzőiskolák esetében szemlélteti a 34. ábra.

A *Képzési és Kimeneti követelmények* (KKK-k) hazai szakképzési rendszerbe történő bevezetése 2020-tól valósult meg. E dokumentumokat az ágazatért felelős minisztériumok és az *Ágazati Készségtanácsok* munkájában részt vevő gazdasági szereplők is véleményezték. A KKK-k az alábbiak szerint épülnek fel:



Forrás: Saját ábra

34. ábra: A szakképzést makro-szinten meghatározó tanügyi dokumentumok

- a szakma munkaterületének leírása,
- a szakmai képesség deskriptorainak megfogalmazása,
- az ágazati alapoktatás munkaterületének leírása,
- az ágazati alapoktatás tanulási eredményeinek megfogalmazása,
- az ágazati alapoktatás vizsgakövetelményeinek megfogalmazása,
- az ágazati alapoktatás, alapvizsga tárgyi feltételeinek definiálása,
- a szakma teljes tanulási eredményeinek kidolgozása,
- a szakmairányok teljes tanulási eredményeinek kidolgozása.

A KKK-k oktatásba való bevezetése és tervezési-szervezési alkalmazása a felső-oktatásban már több évtizedes múltra tekint vissza, ugyanakkor a hagyományos tantervi struktúrától lényegesen eltér a szintén újonnan bevezetett Programtanterv, mint tanügyi dokumentum. A *programtanterv* a szakmai oktatás kötelező foglalkozásainak összesített száma kötelező érvényű, tartalma ezen túlmenően ajánlásnak minősül. A programtantervek az alábbiak szerint épülnek fel:

- A szakma alapadatai;
- A tanulási területekhez rendelt tantárgyak és témakörök óraszámát évfolyamonként;
- A tanulási területek részletes szakmai tartalmának leírása;
- A részsakmák ajánlott szakmai tartalma.

A szakma azonosítására szolgáló alapadatokon kívül a programtanterv tartalmazza

a tananyagegységeket, azok célját, tartalmát, terjedelmét és a tananyagegységekhez rendelt időkeretet, az egyes tananyagegységek évfolyamonkénti ajánlott megoszlását, az oktató képesítési követelményeit és az alkalmazott képzési módszereket, továbbá a végrehajtásához szükséges személyi és tárgyi feltételeket, valamint az oktatáshoz kapcsolódó egyéb speciális feltételeket és ezek biztosításának módját.

A programtervnek biztosítani kell, hogy ágazatonként a szakképző iskolában a kilencedik évfolyamon, a technikumban a kilencedik és tizedik évfolyamon azonos ágazati alapozó ismeretek kerüljenek oktatásra, a szakképző iskolában a kötelező foglalkozások megtartásához a kilencedik–tizenegyedik évfolyamon együttesen rendelkezésre álló időkeret harminchárom százaléká a közismereti kerettantervben meghatározottak átadásához álljon rendelkezésre és a technikumban a kilencedik–tizenkettedik évfolyamon a kötelező foglalkozások megtartásához együttesen rendelkezésre álló időkeret legalább hatvan százaléká a közismereti kerettantervben meghatározottak átadásához álljon rendelkezésre.

A programterv kidolgozása során biztosítani kell, hogy a programterv tartalmazza a szakképző intézmény által a helyi gazdasági környezet egyedi elvárásaihoz igazodó szakmai célokra szabadon felhasználható időkeretet.

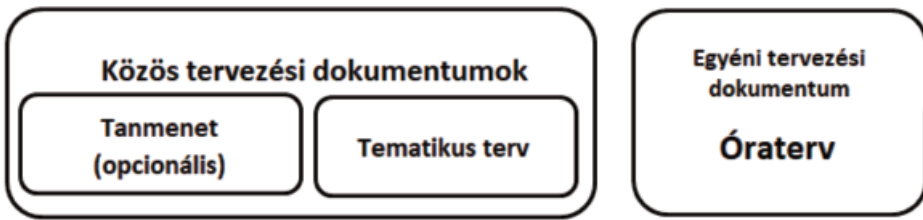
Az oktatási intézmény belső pedagógiai rendszerét a szakmai program komplex dokumentumrendszere határozza meg. Ez valójában több programot tartalmaz. Átfogó jelentőségű az adott iskola *nevelési programja*, melyben a nevelés-oktatás különböző (nem csupán osztálytermi) színtereire vonatkozó normák kerülnek meghatározásra. Komplex hatása miatt fontos szerepe van az egészségfejlesztési programnak, mely a tanulók egészségvédelmét, tanulási és munka körülményeivel kapcsolatos alapvető normákat írják le. Az *oktatási és képzési programok* a duális képzés jellegéből adódóan az iskolai tanítási-tanulási tevékenységet, illetve a munkahelyi, gyakorlati oktatással kapcsolatos tevékenységeket írják le.

A *tanítás folyamat tervezése és szervezése* szempontjából a tartalmi szabályozás alap dokumentumai tehát a Képzés és kimeneti követelmények (KKK), a programterv (PTT), a szakmai program, illetve annak részeként az oktatási és képzési program. Lényeges ugyanakkor mindezt az idődimenzióba is elhelyezni. Ennek megfelelően beszélhetünk tanévekről – tantárgyakról – projektekről, illetve a tanuló és a tanár/oktató tevékenységét is ütemező órarendről.

A *pedagógiai program* a nevelési-oktatási intézmények szakmai alapidokumentuma, melyet a nevelőtestület készít és fogad el és a fenntartó hagy jóvá. Átfogja az iskola működésének minden területét. A helyi sajátosságok, az iskolahasználók igényeinek, elvárásainak figyelembevételével készül, lehetőséget biztosít az intézmény önálló arculatának megteremtésére. Stratégiai program, ami hosszabb távra meg-

határozza a nevelés, a tanulás-tanítás folyamatának helyi pedagógiai elveit, gyakorlatát, a tantervi tartalmakat és eszközrendszerét.

A makroszintű szabályozók (jogszabályok: törvények, rendeletek) az oktatási, szakképzési rendszer egészére vonatkozóan írják elő a tanügyi dokumentáció alkalmazásának formai és eljárási szabályait. Ezeket intézményi szinten a helyi szabályozók (működési szabályzatok, programok) keretei között az oktatás szereplői és partnerei számára rögzítik dokumentumokban. Ezek jelölik ki azokat a kereteket, melyek az egyéni, tanári tervező munka számára iránymutatóak. A 35. ábra a tanításra-tanulásra történő felkészülés további olyan tanügyi dokumentumait foglalja keretbe, melyek az adott tevékenység, tanórai munka tervezését segítik. Ezek között vannak olyanok, melyek közös, kollégákkal együtt, egyeztetés/jóváhagyás során készíthetők el. Ilyen a *tanmenet*, illetve a *tematikus terv*. S van olyan is, mely alapvetően a tanórai tanári tervezés, felkészülés egyéni eszköze: ez az *óraterv*.



Forrás: Saját ábra

35. ábra: A tanórára történő felkészülés dokumentumai

A magyar oktatási rendszerben évszázados hagyománya van a *tanmenetnek*, mely jelenleg is széleskörűen használt tanügyi dokumentuma a köznevelésben a tantárgyszerű oktatásnak. Bár a jelenlegi szakképzési szabályozás ezt a tanügyi dokumentumot nem teszi kötelezően használandónak, azonban oktatásméleti és konkrét szervezési szempontból feltétlenül kell erről is szólni. Ez a dokumentum ugyanis a tanárnak a tanterv (oktatási program, programtanterv) alapján készített egyéni munkaterve, amely valamely osztályban a vonatkozó tantárgy anyagának felosztását tartalmazza, és a tanítási egységek óráról-órára való sorrendjét és tartalmát adja meg. A mai elektronikus tanügyi adminisztrációs rendszerek (példá erre a KRÉTA) a tanmenetek kezelésére közvetlen elektronikus felületet is biztosítanak.

Számos szempont szerint lehet kidolgozni a tanmenetet, a legfőbb haszna a szakmódszertani tanári tevékenység megalapozása és tervszerűvé tétele, valamint a külső szakmai kontroll lehetősége. A hagyományos alkalmazás során a tanmenete-

ket az adott oktatási intézmény szakmai képzésért felelős vezetője vagy az adott tantárgyat is gondozó tanári munkaközösség vezetője hagyta jóvá. A tanári tervező munka folyamatában a tanterv ugyanis részletesen utal a módszerekre, eszközökre, tantárgyközi kapcsolatokra is. Természetesen a tanmenetnek összhangban kell lennie az intézmény helyi képzési programjával és a helyi tantervvel. A tanmenet sokféle lehet, általában formalizált úrlapon kerül kidolgozásra, melyen a jóváhagyás és az érvényesség is szerepel.

Példa egy egyszerű megoldásra:

Tanmenet

Osztály(ok): ...

Tantárgy: ...

Heti óraszám: ...

Készítette: ...

Ellenőrizte:

Óraszám	Témakör / tananyag	Tevékenységek / alkalmazások/ taneszközök	Megjegyzések/ módszertani utalások/tapasztalatok

Forrás: Saját ábra

13. táblázat: Egy lehetséges tanmeneti táblázat

E táblázatos megoldás (13. táblázat), amennyiben kellő részletességgel kidolgozásra kerülnek a tananyagra és a tevékenységekre vonatkozó részek, úgy hasznos segítséget nyújthat az adott tantárgy tantervi céljainak és követelményeinek az időbeli lebontására, ütemezésére. Lényeges a *Megjegyzések* rovat, melybe a megtartott órák után a tapasztalatok, reflexiók kerülhetnek beírásra, s ezzel az újabb tervezést, értékelést a későbbiekben is hasznosan segíthetik. A „reflektív pedagógus” folyamatosan figyel, értékeli és módosítja az alkalmazott módszereket, és közben tudatosan irányítja szakmai fejlődését is (Hunya, 2014, URL1).

A szakképzésben jelenleg opcionális módon alkalmazott tanmenetek a számos, átmeneti tantervi-program változatok közötti összehangolás szempontjából is hasznos dokumentumok, melyek a helyettesítés során különösen jó szolgálatot tehetnek a tanárkollégáknak is. Általában a tanmenet egy teljes tanévre szól, az adott csoport/osztály tanórai tevékenységét tervezi meg a tanár. A dokumentum gazdagítható további szakmai szempontokkal. Így például tartalmazhatja a főbb

didaktikai feladatokat (motiválás, új ismeret közlése, gyakorlás, alkalmazás, ellenőrzés, értékelés), a fejlesztendő készségeket és képességeket. A szakképzés jelenlegi gyakorlatában a tanmenetek lényeges tervezési szempontokból mind az elméleti, mind a gyakorlati órák és foglalkozások előkészítése során fontosak. Egyfelől lényeges minőségbiztosítási követelményeket tesznek dokumentálttá minőségirányítási szempontból, továbbá az eszköz- és anyagigények tervezése, beszerzése és biztosítása során szerepük a döntések alátámasztása szempontjából tanár és intézményvezetés számára egyaránt fontos.

A *tematikus terv* általában egy kisebb egységet dolgoz fel – tehát nem egy teljes tanévet, hanem egy adott téma feldolgozásának a menetét vázolja, amit tanórákra érdemes lebontani. Tartalmazza azt, hogy hány tanórát szán a pedagógus a témára, melyik osztályban vagy éppen párhuzamos osztályokban tanítja, a didaktikai feladatokat és a fejlesztendő készségeket, képességeket, továbbá az alkalmazandó főbb módszereket (előadás, magyarázat, elbeszélés, tanulók kiselőadásai, megbeszélés, vita, szemléltetés, projekt, kooperatív tanulás, szimuláció, szerepjáték, játék, házi feladat, kutatási szervezési módokat (frontális munka, egyéni munka, páros munka, csoportos munka), valamint a tanítási eszközöket.

A *tematikus tervezés* lényege, hogy egy viszonylag zárt, összefüggő tananyagrészt (téma) feldolgozásának pedagógiai tervét készítjük el, tanrendi órarendszerben gondolkodva. Témákra minden művelődési terület, minden tantárgy típus tananyaga felbontható. A tematikus egység egy nagyobb témát dolgoz fel, több tanóra anyagát magában foglalva. Általában ez sem kötelező, de a gyakorlat szerint igen hasznos. A tematikus terv egyik lehetséges kialakítási formája a következő. A terv táblázatosan tartalmazza:

- A témán belüli óra sorszámát
- A megoldandó didaktikai feladatot,
- Az elsajátítandó tananyagot (fogalmak, szabályok, törvények),
- A kialakítandó jártasságok, készségek és képességek rovatát,
- A külső és a belső koncentrációt,
- A feldolgozás módjára való utalást,
- A szemléltetés eszközeit,
- Az alkalmazás során kitűzendő feladatokat, és végül
- A felhasználható irodalmat és az esetleges tapasztalatokat.

11.3. A szakképzés mikro-szintű tanügyi dokumentumai

A köznevelési rendszerben a gyakornokoknak, illetve a pedagógus életpályamoddellben újabb fokozatot szerző tanároknak portfóliót, s annak részeként tematikus tervet kell készíteniük, illetve ehhez kapcsolódóan *óraterveket*. Ehhez hasznos információt nyújt a következő link (*URL2*).

A tanítási folyamat mikro-szintjén a tanár tervező tevékenységének lényeges dokumentuma az *óravázlat*. Bár ennek is nagy hagyományai vannak a hazai oktatási rendszerben, azonban tartalmát és formáját tekintve ma már csupán ajánlásokat fogalmaznak meg. Az *óravázlat* vagy *óraterv* a szaktanácsadói látogatás kötelező dokumentumai, melyet a látogatást követően a szaktanácsadónak a megjelölt helyre fel kell töltenie. A gyakornokok esetében, valamint a pedagógusminősítési eljárás folyamatában a beküldendő óravázlatok és az ahhoz kapcsolódó reflexió elkészítése a tervezési feladaton túl a tanári munka önértékelése szempontjából is lényeges dokumentum (*URL5*). A következőkben egy óravázlat-készítéshez használható szempont-sort mutatunk be szemléltetésként:

Óravázlat

A pedagógus neve:

Műveltségi terület:

Tantárgy:

Osztály:

Az óra témája:

Az óra cél- és feladatrendszere: a fejlesztendő attitűd, készségek, képességek, a tanítandó ismeretek (fogalmak, szabályok stb.) és az elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése:

Az óra didaktikai feladatai (pl: bevezetés a témába, ráhangolás, motiválás, ismeretbővítés, gyakorlás, összefoglalás, rendszerezés, ismétlés, a házi feladat előkészítése, a házi feladat kijelölése, ellenőrzés, értékelés stb.):

Tantárgyi kapcsolatok:

Felhasznált források (tankönyv, munkafüzet, feladat- és szöveggyűjtemény, digitális tananyag, online források, szakirodalom stb.):

Dátum:

A mellékletek lehetséges tartalma:

- a kiosztandó feladatok, feladatlapok a tanulóknak szánt formátumban;

- az órateremben megadott, nem saját feladatok pontos forrásának feltüntetése;
- az órán felhasznált szövegek, képek a forrás pontos megnevezésével;
- az egyéb tanulási-tanítási segédletek (pl. feladatlapok);
- a táblakép;
- a kivetítendő diák képe;
- a feladatok megoldása.

A tanórai munka tervezése és szervezése komoly hagyományokkal rendelkezik a szakképzésben, ugyanakkor napjainkban előtérbe került a projekt-alapú oktatás, mely újabb oktatásméleti kérdésként veti fel: Milyen keretek között tanítsunk? Tantárgyakat? Projektekkel? Tantárgyakat és projekteket? *Milyen keretek közé illeszthetők be a projektek (projektórák/foglalkozások, projektnapok, projekthetek)?*

E kérdésekkel össze függő szervezési lehetőséget szemléltetnek a 14-17. táblázatok¹⁴, melyekben a kompetenciák szerinti tartalmi-szervezési szempontok jelennek meg:

K O M P E T E N C I A M Á T R I X				
sz.	Készségek, képességek	Ismeretek	Elvárt viselkedésmódok, attitűdök	Önállóság, felelősség mértéke
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				

Forrás: Saját ábra

14. táblázat: Kompetenciamátrix táblázat

A *kompetencia* értelmezéséhez célszerű az alaptankönyvként már hivatkozott Didaktika (Tóth, Horváth, 2021) műre utalni. Ebben a szerzők felhívják a figyelmet, hogy a pedagógiában a kompetencia fogalmát sokféleképpen értelmezik mint tu-

¹⁴ Köszönet Kulcsár Szilviának a Székesfehérvári Szakképzési Centrum kancellárjának, aki a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának „Szakképzési beszélgetések” programjának keretében 2021 májusi 28-án tartott "Tartalmi és oktatásszervezési változások a szakképzésben" című előadásában bemutatott szemléltető táblák közzétételéhez hozzájárult.

dást (céltaxonómia, kvalifikáció, szakértelem, kompetencia). Újabban a kompetencia az általánosan elfogadott terminológia. Mindegyik értelmezési módnál előfordul a személyiségfejlesztés területeinek kategóriákra bontása: kognitív, pszichomotoros, affektív, szociális és önszabályozó tanulási célok, illetve eredmények. „Hétköznapi értelemben azok a kompetenciák fontosak, amelyek a munkába álláshoz az élethez és a korszerű műveltség megszerzéséhez elengedhetetlenül szükségesek, egyéni társadalmi és gazdasági szinten egyaránt.” (Tóth, Horváth, 2021, 152. old.). Az Európa Tanács nyolc kompetenciaterületet határozott meg: (1) anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, (2) információs és kommunikációs technológia, (3) számolás, matematikai, (4) természettudományi és technológiai kompetenciák, (5) gyakornokoskodás, (6) személyközi és állampolgári kompetenciák, (7) tanulás, (8) általános kultúra (URL3).

A magyar szakképzési dokumentumokban 2020-tól e terminológiát alkalmazva került a tudás a készségek-képességek, ismeretek, viselkedésmódok, attitűdök és az önállóság, felelősség deszkriptorok szerint leírásra.

A következő mátrixban a didaktika klasszikus fogalmai (készségek, ismeretek) mellett az elvárt viselkedésmódok, attitűdök mellett az önállóság, felelősség mértékével kapcsolatos elvárásokat és célokat is meghatározhatóvá teszik. Szervezési szempontból további újdonság a szakképzésben a párhuzamos projektek megjelenése (15. táblázat).

K O M P E T E N C I A M Á T R I X											
sz.	Készségek, képességek			Ismeretek			Elvárt viselkedésmódok, attitűdök			Önállóság, felelősség mértéke	
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											
11.											
12.											

1. projekt	2. projekt	3. projekt
------------	------------	------------

Forrás: Kulcsár, 2021

15. táblázat: Kompetenciamátrix 1.

Amennyiben a projektek és a tantárgyak együttesét is feltételezzük, úgy egy tanári tervezés és oktatásszervezés szempontjából komplexebb összefüggés is ábrázolható (3 projekt és 2 tantárgy esetében) (16. táblázat).

K O M P E T E N C I A M Á T R I X											
sz.	Készségek, képességek			Ismeretek			Elvárt viselkedésmódok, attitűdök			Önállóság, felelősség mértéke	
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											
11.											
12.											

1. projekt	2. projekt	3. projekt	tantárgy1	tantárgy2

Forrás: Kulcsár, 2021

16. táblázat: Kompetenciamátrix 2.

A fenti tematika összefüggés az iskolai oktatási időtervezés szempontjából érzékelteti a komplex tevékenység-rendszert, melyben a projektek és tantárgyak oktatása megvalósul (17. táblázat).

	1. projekt	2. projekt	3. projekt	tantárgy1	tantárgy2	Összesen
Óraszám	38 óra	28 óra	40 óra	10 óra	9 óra	125 óra

óra	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
óra	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
óra	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
óra	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					

17. táblázat: Kompetenciamátrix 3.

Irodalomjegyzék

Hunya, M (2014). Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL1: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>

Felkészítő pedagógusoknak (NetEducatio, 2018). URL2: <http://neteducatio.hu/uzlet/portfolio-2016-keszitsuk-egyutt-a-portfoliot-felkeszito-tanarok-tanitok-szamara/>

Key Competencies (2002): A developing concept in general compulsory education. Eurydice, URL3: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503

URL4: http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/2-tervezes-es-ertekeles-gaal-gabriella-isbn_565d551b6996a.pdf

URL5: <https://ofi.oh.gov.hu/en/oravazlat-0>

Tóth, P. & Horváth, K (2021). Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe. Selye János Egyetem, Komárom.

URL1: <https://www.youtube.com/watch?v=4SaWZZdJiTM>

URL2: <https://www.youtube.com/watch?v=XIZCdVCTm2k>

12. OKTATÁSI STRATÉGIÁK A SZAKKÉPZÉSBEN

A Magyar Nagylexikon (Vizi, 2003a, 292. old.) szerint a görög – latin eredetű *stratégia* olyan koncepciót vagy tervet jelent, amely „... a benne megjelölt cél elérése érdekében végzendő tevékenység végrehajtásának módját is megszabja, és a közreműködők munkáját koordinálja.” Játékelméleti megközelítés szerint egy probléma esetén „... a játék közben követett szabályrendszer, amely a játék során elvileg előforduló bármely szituációra vonatkozóan meghatározza, hogy a játékos mit tegyen.”

A mi esetünkben a cél a tanulási cél és az ennek érdekében végzendő tevékenységeket értelmezhetjük az oktató, illetve a tanuló(k) nézőpontjából. Így megkülönböztetünk tanítási és tanulási stratégiákat. Nyilván a kettő nem választható el egymástól, kölcsönös alkalmazkodás jellemzi ezt a kapcsolatot.

A stratégiát a módszer, a munkaforma és a taneszközök harmonikus kapcsolatuként értelmezzük.

Tanítási stratégia esetén a tanítás során alkalmazott módszer, munkaforma és taneszköz kapcsolatáról, míg a tanulási stratégia esetén a tanulás során alkalmazott módszer, munkaforma és taneszköz összefüggéséről beszélünk.

A stratégia kifejezés nem keverendő össze a taktikáéval.

A Magyar Nagylexikon (Vizi, 2003b, 123. old.) szerint a görög eredetű taktika egy összetett koncepció, a stratégia „... megvalósításához vezető tervszerű, kiszámított, célorientált lépések összefoglaló neve.” Katonai értelemben „... a rendelkezésre álló eszközök megfontolt bevetése, alkalmazkodóképesség a változó feltételekhez, az időben végrehajtott súlypontáthelyezés, az erők szétforgácsolásának elkerülése, a csapatvezetők széleskörű önállósága, döntési lehetősége, s emiatt megnövelt felelőssége.”

Vagyis a taktika a stratégia gyakorlati megvalósítása, a stratégiai terv végrehajtása. A tanítási stratégia a tanítási módszerek, munkaformák, taneszközök megtervezésére, míg a tanulási stratégia a tanulási módszerek, munkaformák, taneszközök megtervezésére, míg a tanítási taktika, illetve tanulási taktika azok megvalósítására irányul.

Módszerek nevezzük az új ismeretek szerzésére, illetve a meglévők rendezésére irányuló eljárást.

Ez alapján megkülönböztetünk például deduktív, illetve induktív, valamint tapasztalattól független (a priori), illetve tapasztalati (a posteriori) módszereket. A különféle tudományokban a célok elérése érdekében teendő eljárásokat tekintik

módszernek. A pedagógiában gyakori a fogalmak eltérő értelmezése. Mint azt az alábbiakban látni fogjuk, nincs ez másként a stratégia és a módszer esetében sem, melyek szorosan kapcsolódnak az oktatás folyamatához.

12.1. Tanítási stratégiák

Réthy Endréné olyan komplex folyamatként értelmezte az oktatási folyamatot, melyet „... *interperszonális, kommunikatív és interaktív tevékenységek sorozata*” alkot (Falus, 1998, 223. old.). E folyamat során a tanár és a tanuló különböző mértékű együttműködése révén zajlik a tananyag feldolgozása, az önálló tanulás fejlesztése, a kognitív és motivációs önszabályozás kialakítása. A Pedagógiai kézikönyv a tanítási-tanulási folyamat megszervezésével kapcsolatos metodikai döntések sorozataként értelmezte a tanítási stratégiát (Báthory, Gyarak, 1980).

Báthory Zoltán (2000) ugyancsak tanulásszervezési szempontból definiálta a stratégiát, amikor is olyan „komplex metodikának” tekintette, amelyben koherens rendszerbe szerveződnek a különböző taneszközök, az oktatástechnikai eszközök és az értékelési eljárások. Lewy-re hivatkozva a következő stratégiákat adta meg: (1) tanári magyarázat, (2) felfedezéssel tanulás, (3) kiscsoportos oktatás, (4) individualizált oktatás, (5) mesterfokú tanítás és tanulás, (6) oktató játékok, (7) programozott oktatás.

Nagy Sándor (1997) olyan, az oktatási folyamatban alkalmazható, belső tartalmakat tekintve komplex eljárásrendszereket értett stratégia alatt, melynek révén a tanulók képesek kialakítani gondolkodási és megismerési műveleteiket, és azokat új szituációkban is alkalmazni tudják.

Tízféle tanítási stratégiát különített el:

- induktív gondolkodási folyamatokat működtető,
- deduktív jellegű megismerésen alapuló,
- információátadási és –átvételi (inkább tudásközvetítési stratégiának neveznénk, amely az ismeretátadás pedagógiáján alapuló stratégia),
- interiorizációs tanulási (a Dewey, Claparède, Piaget-féle cselekvés pedagógiája alapján),
- problémamegoldó,
- irányított és felfedezéssel tanulási (Bruner- és Dewey-féle felfedezéssel tanulás-elmélet alapján),
- mesterfokú tanulási (Bloom- és Carroll-féle mesterfokú tanulás alapján),

- asszociációs kapcsolatrendszereken alapuló (az asszociációs tanuláseméleten alapuló stratégia),
- algoritmusok elsajátításán alapuló,
- cselekvések, cselekvéssorok elsajátításán alapuló stratégia (a Skinner-féle operáns kondicionálás alapján).

Nagy Sándor (1997) az oktatási módszerek kapcsán ismételten foglalkozott a stratégia és a módszer értelmezésének, klasszifikálásának kérdéskörével. A csoportosításnál a magyar pedagógiai gyakorlatban elfogadott terminusokat (tanulási teljesítménytípusok – oktatási és nevelési célok, didaktikai feladatok) használta. A kognitív teljesítmények vonatkozásában megkülönböztette az új ismeretek elsajátítása és alkalmazása tanításának-tanulásának, a rendszerezésnek és rögzítésnek, az ellenőrzésnek és értékelésnek, valamint a képességfejlesztésnek stratégiáit, míg az affektív célok vonatkozásában beszélt a társas magatartásformák, a szociális viselkedés és az attitűdök tanulásának módszereiről. Képességfejlesztő módszerei kizárólag a gondolkodási képességre korlátozódtak: aktív fogalomalkotás tanítása, gondolkodási formák elsajátítása, problémafelvető oktatás, lényegkiemelés tanítása, összefüggések felismerésének oktatása, gondolkodási műveletek alkalmazásának elsajátíttatása, mesterfokú tanulás.

A módszer „... az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra.” (Falus, 1998, 283. old.)

A stratégia „... a módszereknek, eszközöknek és szervezési módoknak egy adott cél érdekében a konkrét feltételek figyelembevételével létrehozott egyedi kombinációja.” (Falus, et al., 1989, 16. old.), illetve olyan komplex rendszernek tekintette, „... amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.” (Falus, 1998, 274. old.)

Itt nyilván a „koherens elméleti alapok” a különböző tanuláseméleteket jelentik.

Léteznek célközpontú és szabályozáseméleti stratégiák. Az előbbi esetben a cél az oktatási célból, míg az utóbbi esetben az optimalizálás szándékából eredeztethető (Falus, 1998).

Az oktatási cél elérése szempontjából az alábbi stratégiákat különbözteti meg:

- Információ tanítása bemutatás által.
- Fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével.
- Készségtanítás direkt oktatás révén.

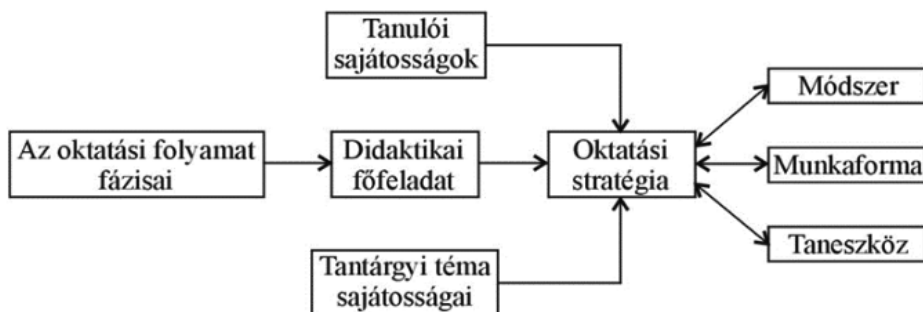
- Szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás által.
- Gondolkodásfejlesztés felfedezéssel tanulás révén.

A fenti stratégiák megnevezésében módszerek is megjelennek (bemutatás, magyarázat stb.). Fontos azonban megjegyezni, hogy az adott oktatási célt nemcsak egyféle stratégiával lehet elérni és azt is, hogy egy bizonyos stratégiával nemcsak egyféle cél teljesíthető.

A másik stratégia-kategória az oktatás folyamat jellegéhez kapcsolódik, méghozzá annak szabályozásához. E szerint megkülönböztet

- nyílt oktatást,
- programozott oktatást,
- adaptív oktatást,
- optimális elsajátítási stratégiát.

Mi az oktatási folyamat fázisai kapcsán értelmezett didaktikai főfeladatokhoz kötjük az oktatási stratégiákat (36. ábra).



Forrás: Saját ábra

36. ábra: Oktatási stratégiák kapcsolati mechanizmusa

E szerint megkülönböztetünk

- Figyelemfelkeltő, motiváló stratégiákat.
- Új ismereteket szerző és feldolgozó stratégiákat.
- Ismereteket alkalmazó stratégiákat.
- Ismétlő, rendszerező, rögzítő stratégiákat.
- Ellenőrző és értékelő stratégiákat.

12.2. Tanulási stratégiák

Weinstein és Mayer (1986) a tanulási stratégiák öt fő típusát különböztette meg. Az ismétlési stratégiák célja a tananyag reprodukció általi mechanikus felidézése, a feldolgozásiké a tanultakon végzett egyszerűbb műveletek révén a minél alaposabb megértés, a szervezésieké a tanulnivaló átstrukturálása általi megértés, a metakognitívéké az önszabályozott megértés, míg az affektívéké a tanulóban lejátszódó érzelmi állapot optimalizálása. A metakognitív stratégiák tanulási szituációkban való megnyilvánulása tekinthető metatanulásnak.

A *metatanulás* olyan állapot, amikor az egyén tisztában van saját tanulásának erősségeivel, gyengeségeivel és képes tudatosan szabályozni azt (Biggs, 1985).

Ilyen értelemben az önszabályozó tanulás tekinthető metatanulásnak. Magas színvonalú metatanulás esetén a tanuló képes tudatosan felmérni az alkalmazni kívánt tanulási módszer várható hatékonyságát, illetve a tanulási célnak megfelelően szabályozni azt. Alacsony színvonal esetén nyilván erre nem lesz képes.

Kozéki és Entwistle (1986) a tanulási stratégiák, orientációk három típusát különítette el, a mélyrehatolót, a szervezettet és a mechanikust.

A *mélyrehatoló tanulási stratégia* célja a tanulnivaló teljes megértése, melynek része az összefüggések felismerése, az új ismeretek összekapcsolása a meglévővel, a tananyag széleskörű áttekintése, következtetések levonása és a rendszerszemlélet.

A *szervezett tanulás stratégiája* a rendszeresség és a jó munkaszervezés követelményein alapul.

A *mechanikus vagy felszínes tanulás stratégiája* elsősorban a tanulnivaló megjegyzésére (nem ritkán bemagolására), mintsem megértésére törekszik.

E három stratégia mindegyike valamilyen mértékben szerepet játszik a tanulás során, azonban azok mértéke egyénileg eltérő lehet. Egy adott tanulási stratégiában a különböző tanulási módszerek alkotnak egy bizonyos egységet, melyek a tanulási célnak, illetve a tananyag jellegének való megfelelés révén meghatározzák a tanulás eredményességét.

Oxford (1990) megkülönböztetett direkt és indirekt tanulási stratégiákat. A direkt tanulási stratégiák között említi a memória, a kognitív és a kompenzáló, míg az indirektek között a metakognitív, az affektív és a szociális stratégiákat.

Szitó Imre (1987, 19. old.) kétféle tanulási stratégiát különít el, az elemi és a bonyolultat. „A bonyolult stratégia funkcionális egységet próbál létrehozni a mozaik-szerű elemek között, ezzel leképezni kívánja a cselekvés szintjén az idegrendszer által

felfogott információk szerveződését." Az *elemi stratégiák* között említi a hangos és néma olvasást, a szöveg elmondását (mondatszerkezetet tartva, átfogalmazva), néma átismétlését, más személynek való elmondását, az ismétlést, a társakkal a tanultakról való beszélgetést, az áttekintést (előzetes, utólagos), az ismeretlen fogalom értelmezését (szövegkörnyezet értelmezésével, korábban tanult fejezetrészek által, lexikon segítségével), az aláhúzással való kiemelést, az átfogalmazást, a kulcsfogalmak definiálását, a jegyzetelést (hallott vagy olvasott szöveg alapján, szövegbeli kiemelések révén), a tanári vázlatot ábrát, a fogalmak közötti logikai kapcsolatok megkeresését (kiegészítő, aláfölé-rendelő, mellérendelő, ellentétes, ok-okozati), az összefoglalást és általánosítást, a kérdések felvetését és megválaszolását, ábra vagy grafikon értelmezését és készítését, végül a tanulnivaló elmondását vázlat alapján. A *komplex tanulási stratégiák* között említi az SQ4R és a MURDER eljárásokat, algoritmusokat (Szitó, 1987).

Három tanulási stratégiát külön is ki kell emelnünk. Elsőként a cselekvések, cselekvéssorok elsajátítását célzó *kondicionálási stratégiát*, amely alapvető jelentőséggel bír a különböző műveletek begyakorlásában, különféle helyzetekben való önálló alkalmazásában. A *tanulás optimalizálásának stratégiája* algoritmusok elsajátításán alapul. Ekkor deduktív következtetés által valamely törvényszerűség vagy szabály transzferálódik hasonló feladatok széles körére. A kész algoritmusok oktatása helyett az algoritmizálást is meg kell tanítani a tanulónak, továbbá elengedhetetlen, hogy a tanárok is rendelkezzenek az algoritmikus gondolkodás képességével. Végül a harmadik a *problémamegoldó stratégia*, amely a tudáshiányos feladatok megoldásában játszik fontos szerepet.

A tanítási és tanulási stratégiák fő célja leginkább a tananyag megértése / megértése és elsajátíttatása / elsajátítása, a képességek fejlesztése, a személyiség formálása. Ezek között kell megemlíteni azokat is, amelyeknek célja a tanulók önálló tanulásának formálása, valamint az affektív és a kognitív önszabályozás kialakítása.

A kognitív stratégia fogalmát talán Bruner (1974) említette először, amikor is arról beszélt, hogy a pedagógusnak segítenie kell a tanulót saját gondolkodási és tanulási folyamatainak megismerésében, megértésében, szabályozásában. Hangsúlyozta egy testreszabott, jó „elmeelmélet” nélkül nem beszélhetünk eredményes tanításról. Skinner (1968) is foglalkozott a tanulás megtanulásának kérdésével, ami szerinte annyit jelent, hogy az „önirányítási eljárásokra” kell a tanulót megtanítani. Az önirányító viselkedés kapcsán foglalkozott a gondolkodás, a problémamegoldás megtanításának, illetve megtanulásának eljárásaival is.

Gagné és Briggs a tanulási eredmények egyikének tekintette a kognitív stratégiát. Szerintük olyan „belsőleg szervezett” intellektuális képességnek tekinthető, ame-

lyet a tanuló azért használ, hogy irányítsa figyelmének, tanulásának, emlékezésének és gondolkodásának folyamatait. A szerzők elsősorban a problémamegoldó gondolkodással kapcsolatban foglalkoztak a kérdéssel és megállapították, hogy „... az egyén kognitív stratégiáinak hatékonysága döntő hatással van gondolkodásának minőségére”, amelyet az adottságok is nagyban befolyásolnak (Gagné, Briggs, 1987, 54. old.).

Flavell (1979) a *metakognitív* tudás három elemét különítette el, a személyi-, a feladat-, és a stratégiai változókat.

A *személyi változó* az egyénnek önmaga és mások kognitív működéséről alkotott tudásaként, a *feladatváltozó* a megoldandó feladatok nehézségi fokának értelmezéseként, míg a *stratégiai változó* a kognitív és a metakognitív stratégiákként értelmezhetők.

A *metakognitív stratégiák* olyan szekvenciális eljárások, amelyek felügyelik a kognitív tevékenységeket és biztosítják a kognitív célok teljesülését.

Például egy olvasott vagy hallott szöveg megértése, egy probléma megoldása stb. Flavell (1979) elméletének új eleme a kognitív szabályozás.

A *kognitív önszabályozás* a metakognitív stratégiák egyike, ami összefüggésbe hozható az alkalmas tanulási stratégiák megválasztásával.

Dirkes (1985) három alapvető metakognitív stratégiát említett, az új ismeretek összekapcsolását a meglévő tudással, a tudatos gondolkodási stratégiaválasztást és a gondolkodási folyamat tervezését, ellenőrzését és értékelését. A tanulást illetően az önszabályozó (önmenedzsel, önkontrolált) stratégiák három nézőpontból vizsgálhatók. A deklaratív tudás a gondolkodási stratégiák felismerésére („tudni, mit”), a procedurális tudás a kiválasztott stratégia alkalmazására („tudni, hogyan”), míg a feltételes tudás a használat körülményeire („tudni, mikor”) irányuló képességként értelmezhető (Paris, et al., 1984).

A *deklaratív metatudás* formálásában tanári feladatként fogalmazódik meg a tanulók saját tudásukról alkotott elképzeléseinek megismerése, értelmezése, megvitatása, alakítása, olyan tanulási szituációk teremtése, melyben a tanulók felismerhetik sajátosságaikat, társaik ez irányú jellemzőit, összehasonlítva a sajátjaikkal. A *procedurális metatudás* általában, illetve konkrét tananyaghoz kapcsolódó tudatos formálása, például az induktív (pl. Csapó Benő [2005] ez irányú vizsgálatai) és az analógiás gondolkodás (pl. Nagy Lászlóné [2006] ez irányú kutatásai) fejlesztése révén.

12.3. Figyelemfelkeltő, motiváló stratégiák

12.3.1. A céltudatos tanítás stratégiái

A Magyar Értelmező Kéziszótár (Juhász, et al., 1972) szerint az a céltudatos egyén, aki világosan látja a célját, és arra tudatosan törekszik.

A Magyar Szókincstár (Kiss, 1999) szerint a céltudatos kifejezés szinonimái a célratörő, az eltökélt, a törekvő, a kitartó, a rendíthetetlen, a tántoríthatatlan, a szívós. Annak ellentéte pedig a bizonytalan.

A *céltudatosság/célirányosság* személyiségjegy, ami tudatos, következetes, tartós és stabil összpontosítást jelent a célnak tekintett feltételes eredmény elérése érdekében.

A *célirányosság* a személynek az a képessége, hogy egy bizonyos jellemzőkkel bíró feladatot tűzzön ki, s annak érdekében tevékenységeket végezzen, legyőzve a belső és külső ellenállásokat, amik a cél elérését gátolják.

Céltudatos az az egyén, aki tudja, hogyan kell tudatosan megtervezni a célhoz vezető tevékenységeket, és következetesen végre is tudja hajtani azokat.

A céltudatosság integráló fogalom, az érzelmek és az akarat nyilvánulnak meg benne sajátos mintázatban. A céltudatosság nem öröklődik, hanem egy olyan megszerzett személyiségjegy, amit az egymást követő tevékenységek fejlesztenek ki az egyénben. Bármilyen készség elsajátítása nagy kitartást igényel, hiszen komoly, ismételt gyakorlómunkára van szükség ahhoz, hogy valaki például egy munkafogást tökéletesre kimunkáljon.

Az egyén csak a kitűzött célok elérésével birtokolhatja ezt a személyiségjegyet. Ha egy személy elért egy bizonyos célt, akkor befejezi a szükséges cselekvéseket, és a passzív viselkedés mellett a céltudatosság csökken, sőt meg is szűnik. Az egyén elérte a célját.

A cél és a határozottság elválaszthatatlanok egymástól. Ha a cél nem vonzó, akkor vagy nem követi tevékenység, cselekvés, vagy pedig csak erőteljes, szándékos erőfeszítésekkel tudjuk az erőinket mozgósítani, de azt sem sokáig. Hangsúlyosan vonatkozik ez a figyelemre is. Ha a cél elérése mindenképp szükséges, akkor az erőfeszítések hátterében komoly érzelmi és akarati tartalékokat kell működésbe hozni, amihez kellően motiválnak kell lenni.

Miként lehet növelni a céltudatosságot?

- Elérhető célokat kell kitűzni, amelyek elérése az egyénnek nagy örömet okoz.

- A célok kitűzésénél figyelembe kell venni az egyéni adottságokat.
- A célokat részcélokra kell bontani, és a részcélok teljesítése legyen egyértelmű, okozzon örömet, ami kedvező kiindulási helyzet lesz a következő rész cél teljesítéséhez.
- Állandó visszacsatolás a pedagógus részéről és lehetőleg minél több pozitív megerősítés.

A *lustaság* a szorgalom hiánya valaminek az elvégzését illetően. A lustaság az egyén akaratbeli szférájának összefüggésében jelenik meg, az aktivitás, az akarat és a motiváció hiányát, a célok elérésére való hajlandóság alacsony fokát jelenti.

A lustaság okai:

- A fizikai, érzelmi és intellektuális fáradtság.
Ha felborul a pihenés és a munka közötti egyensúly, akkor az egyén belső erői kimerülnek, és eltűnik a vágy valami cselekvés iránt. A test és az idegrendszer megtagadja a továbblépést ebben az esetben, és jelezi a pihenés szükségességét, ami lustaság formájában nyilvánul meg.
- A cél nem inspiráló, hiányzik a motiváció.
Amit tennünk kell, az nem felel meg azoknak az értékeknek és érdekeknek, amelyek számunkra fontosak. A „szeretnék” és a „kellene” közötti eltérés egy személytelen konfliktus, ami mentálisan kimerítő. Ha az egyén hosszú időre kényszeríti magát valami elvégzésére, ami nem érdekes, akkor a lustaság minden bizonnyal érvényesülni fog. A motiváció az akarat „üzemanyaga”.
- A félelem.
Az egyén fél, hogy valamit nem tud megtenni, hogy a ráfordított energia és erőfeszítés nem hozza meg a kívánt eredményt. Így a lustaság védő funkciót lát el azoktól a tevékenységektől, amelyekről az egyén fél, és amelyek valamilyen kellemetlenséget okoznak neki. Az egyén sok mindentől tarthat, például egy új kihívás, egy új feladat, attól is félhet, hogy nevetségessé válik a többiek előtt. A félelem múltbeli negatív tapasztalatok révén is létezhet. Például a tanár korábban kérdést intézett a tanulóhoz, amit rosszul válaszolt és ezért komoly kritikát kapott.
- A homeosztázis.
A *homeosztázis* az élő szervezet a változó külső és belső körülményekhez való alkalmazkodó képessége, amellyel önmaga viszonylagos biológiai állandóságát, egyensúlyi állapotát biztosítja.

Ha az élő szervezet egyensúlyi állapotba került, semmi sem fenyegeti, kényelmi komfort érzetbe kerül, és semmi sem ösztönzi, hogy valami újat vállaljon magának.

Csak egy hatékony módja van a lustaságtól való megszabadulásának, ez pedig a munka, a tanulás. Kis lépésekkel kell kezdeni. Előbb el kell távolítani minden olyat a közvetlen környezetből, ami elvonja a figyelmet. Fontos, hogy rend legyen a gyermek körül, legyen saját íróasztala, kényelmes ruhát viseljen, a megvilágítás is ergonomikus legyen. Fontos a megfelelő időbeosztás, napirend. A tanulandókra, a házi feladatra be kell tudni osztani az időt, ütemezni kell. Ha az idő megtervezése és kiszámítása helyes, akkor minden dolgot időben megteszünk. És nem lesz ideje a lustaságnak. A tanulás után értékelni kell az elvégzett munkát, az elért eredményt. Meg kell dicsérni a gyermeket, mert az további teljesítményekre ösztönöz, és javítja a hangulatát is.

Victor Frankl (2017), a „logoterápia” megalkotója szerint a jobb motiváció érdekében a célnak mindig egy kicsit magasabbnak kell lennie, mint ami elérhető. Kissé „a láthatáron túlinak” kell lennie, mindig egy kicsit elérhetetlennek tűnőnek kell lennie, amit, ha mégis sikerül elérni az óriási örömet okoz.

Az oktatás célirányos folyamat, melyhez alapvetően szükséges a tanuló céltudatos tevékenysége, viselkedése. A céltudatosság a cél világos látásában és az arra való tudatos törekvésben nyilvánul meg.

Tanári, oktatói oldalról a cél a tanuló által elérendő eredmény, teljesítmény előrevetítését jelenti, miáltal összekapcsolódik a tanuló munkájának, tehát a tanulás eredményének értékelése és a tanuló céltudatossága. Másként megfogalmazva a tanulói viselkedés céltudatossága és a tanulás eredményessége összekötődik.

A célok érvényességi körük szerint értelmezhetők társadalmi-gazdasági, iskolatípus szerinti és a tanítási-tanulási folyamat (például tantárgyi, tematikus, órai) szerinti szinteken. Az időhorizont vonatkozásában beszélhetünk távlati, közép- és rövidtávú célokról.

A távlati célok inkább általánosak, míg a rövidtávúak konkrétabbak.

A célok rendszerbe szerveződnek és hierarchikus felépítésű részcélok alrendszereire tagolódnak.

Erre példák a tantervekben megfogalmazott cél- és követelmény taxonómiák.

A célok *operacionalizálásakor* a távlati célt rövidtávú célokkra bontjuk fel azért, hogy az általános cél elérése biztonságosan realizálódhasson. Az operacionalizált célok tekinthetők úgy is, mint az értékelés nyelvén megfogalmazott célok, ami megkönnyíti az értékelést.

Amíg az általános (távlati) célok a tantervekben vannak megfogalmazva, addig ezek konkretizálását a pedagógustól várják el a tanulók.

Az általános célok a tanulóra összpontosítanak, és a képességek nyelvén fogalmazzák meg a tantárgy, a modul vagy egy témakör végére követelmény formájában előrevetített eredményeket.

A célkitűzések és azok operacionalizálása végig kíséri a teljes tanítási-tanulási folyamatot. Tekinthetjük azokat útirányjelző tábláknak, melyeket követve gyakorlatilag célba ér a tanuló. A permanens céltudatosság az affektív stratégiák közé tartozik.

E célra jól használhatók például a konkrét gyakorlati alkalmazást bemutató, úgynevezett gyakorlatias feladatok megoldásai, korábbi tanulói munkák, komplex feladatok.

A célok kapcsolódhatnak egy tanórához, de egy megoldandó feladathoz is.

A tanár a tanóra elején elmondja, hogy a feldolgozandó tananyag hogyan kapcsolódik a korábban tanultakhoz, mi annak gyakorlati jelentősége, a tanulóknak mit és milyen szinten kell elsajátítaniuk, vagyis mi a tanóra, vagy gyakorlati foglalkozás célja. Így tud a tanuló azonosulni az elvárásokkal, így tudja azokat elfogadni, magáévá tenni. Ugyanez megjelenhet egy tantárgyi téma elején, egy tantárgy első óráján, de a képzés legelején is, vagyis a célkitűzések végig kísérik az egész oktatási folyamatot. A cél biztos látása és folyamatos tudatosítása motiváló hatással is bír, képes mozgósítani a tanuló energiáit.

Nagy Sándor (1997) megkülönböztetett nyílt, probléma- és rejtett célkitűzéseket.

A nyílt célkitűzés során a pedagógus direkt módon informálja a tanulót arról, hogy mi fog történni az órán és miért. A probléma-célkitűzés során a tanár egy megoldandó problémát vet fel, ami alkalmas a tanulók kíváncsiságának felkeltésére. A rejtett célkitűzés pedig akkor fontos, ha a célt előre nem célszerű megfogalmazni, mert azzal úgy mond „lelőjük a poént”.

12.3.2. A motiválás stratégiái

A motivációs tényezők tanulási teljesítményre gyakorolt hatása megkérdőjelezhetetlen. Például az erőfeszítés, a szorongás, a kitartás és a kíváncsiság meghatározó szerepet játszanak a megismerésben és a tanulói teljesítményben is. E motivációs tényezők eltérő volta értelmezhető az egyén és a környezet szintjén. Az egyéni különbségek hátterében meghúzódhatnak bizonyos vonások, illetve állapotok. *Drillings és O'Neil (1999)* szerint az előbbi az egyén arra vonatkozó hajlama,

hogy bizonyos körülményekben és helyzetekben valamilyen állapotot mutasson, míg az utóbbi annak időbeni változására utal.

Ami a környezeti tényezőket illeti, számos szociálpszichológiai kutatás igazolta, hogy az egyén környezetének leghatékonyabb közvetítője a többi ember.

A motiváció témakörét leszűkítjük az ismeretszerzés, s így a tanulás területére (tanulási motiváció), de az előbb említett egyéni vonásokat, állapotbéli különbségeket és környezeti hatásokat nem hagyjuk figyelmen kívül. E tényezők valamennyi alább tárgyalt motivációs elméletben visszaköszönek.

„A motiváció olyan belső készlet, aminek a hatására adott módon cselekszünk, de a motivációinkat számos tényező képes befolyásolni, külső és belső egyaránt.” (Zimbardo, Johnson, McCann, 2018, 11. old.)

Vagyis a motiváció a viselkedés, a tevékenység, a cselekvés egyfajta mozgatórugója.

Motívumnak tekintünk minden, a viselkedést módosító, irányító tényezőt, indítékot.

Az érzelem az egyes motivációs állapotokat és külső ingereket kísérő szubjektív élményként, testi-vegetatív állapotként értelmezhető.

A kiváló pedagógus, a gyermektanulmányozás úttörője, *Nagy László* (1857–1931) már a 20. század elején megállapította, hogy az érdeklődés felkeltésében mind objektív, mind pedig szubjektív tényezők közrejátszanak. Ezeket figyelembe véve módszertani ajánlásokat fogalmazott meg (*Nagy, 1908*): (1) változatos módszertan, (2) gyermek és cselekvésközpontú tanítás, (3) a külső érzéletek fontosak a tanítás során, (4) az új ismeretek kapcsolása a meglévő tapasztalatokhoz, tudáshoz, (5) közvetlen tanár-diák viszony.

A tanulási motiváció hajtóerői tehát belső és külső okok és indítékok. A belső hajtóerők a tanulót a tanárral való együttműködésre, s ezáltal a tanulási folyamatban való aktív részvételre készítetik. A külső hajtóerőket a környezet, s benne a pedagógus, a szülők erőfeszítései jelentik, amelyek célja, hogy a tanulót rávegyék a tanulásra.

Ezeket figyelembe véve, a tanulási motiváció négy szintje különíthető el:

- *Külső (extrinzik) motiváció*

A tanulás egy külső, a tanulástól idegen célért folyik. S ha ez a külső tényező eltűnik, akkor az ilyen tanulási motiváció is megszűnik. Példa erre a jó jegy vagy azzal összefüggő jutalmak (pl. zsebpénz) megszerzése, a tanárok, osztálytársak,

szülők stb. elismerése, dicsérete, a negatív következmények (pl. rossz jegy, bukás, büntetés) elkerülése.

- *Belső (intrinzik) motiváció*

A tanulás hajtóereje a tanuló saját, belső igényeiből táplálkozik. Ilyen például a saját céljainak megvalósítása a tanulás révén (nyelvvizsga, egyetemi felvételi), valódi érdeklődés a tananyag iránt, sikerélmény.

- *Presztízs motiváció*

A presztízs motiváció a külső és a belső motiváció között helyezkedik el, így a belső, önérvényesítő folyamatok és a külső versenyhelyzetek egyaránt ösztönöznek a tanulásra. Ilyenkor a tanulók preferálják a gyors eredményekkel kecsegtető, viszonylag könnyen teljesíthető feladatokat, munkaterületeket, szakmákat.

- *Beépült (internalizált) motiváció*

A tanulót a lelkiismerete, a kötelességtudata ösztönzi tanulási kötelességeinek teljesítésére. A tanulás fő motiváló tényezője a szülők vagy az önmaga által támasztott morális elvárásoknak való megfelelés.

Mark Lepper és mtsai (1973) szívesen rajzolható iskoláskorú gyerekekből két csoportot képeztek. Az egyik csoportban a gyerekek úgy fogtak a munkához, hogy tudták, a végén jutalmat fognak kapni. A másik csoportban a gyerekek nem számítottak jutalomra. Mindkét csoportban nagy lelkesedéssel álltak neki a rajzolásnak. Egy következő alkalommal ismét lehetőséget kaptak a rajzolásra. A korábban megjutalmazottak most kevésbé lelkesen fogtak a rajzoláshoz, míg a korábban nem jutalmazottak, most is lelkesen rajzolgattak. Vagyis a külső (extrinzik) motiváció „kiölte” az első csoportból a belső, intrinzik motivációt.

A teljesen felesleges jutalmazás a belső motivációt külsővé változtatja át (*túlzott igazolás*) amennyiben a jutalom független a teljesítmény minőségétől.

A jutalom

- hasznos lehet, ha olyasvalami megtételére akarjuk rávenni az egyént, amit egyébként nem akarna megtenni,
- erősítheti az intrinzik motivációt, amennyiben azt jó teljesítményért adják,
- gátolhatja az intrinzik motivációt, amennyiben a teljesítmény minőségétől függetlenül adják.

A munka- és szervezetpszichológia területén kutató *McClelland (1993)* szerint a magas teljesítményszükséglettel rendelkezők néhány más tipikus személyiségvo-

nással is rendelkeznek, mint például szorgalmasak, kitartóak, sikeresek, intelligenciahányadosuk is magasabb. Ez kiterjeszthető a tanulási motivációra is. McClelland még két olyan szükségletet talált, ami munkavégzésre serkenti az egyént, a kapcsolatszükségletet és a hatalomszükségletet.

McClelland (1993) szerint az érzelmi szükséglet skaláris „mennyiség”, és „alkotó elemeinek” (37. ábra) egy bizonyos keveréke jellemző az egyénre, bár általában ezek egyike kitüntetett jelentőséggel bír:



Forrás: Saját ábra

37. ábra: Érzelmi szükségletek

- A *magas teljesítményszükségletű* egyén a kihívást jelentő feladatokat szereti. Elsősorban nem a külső jutalmak motiválják, de azért örömmel veszik azt is.
- A *magas kapcsolatszükségletű* egyén az együttműködést kedveli, ezért csapatmunkában érdemes foglalkoztatni, és nem egyéni feladatokban.
- A *magas hatalomszükségletű* egyén irányítani szeret másokat, ezért például a csoportvezetői feladatokat érdemes rábízni.

A tanulási motiváció összetevői (Kozéki, 1980):

- Az *érdeklődés*.

A tananyag iránti érdeklődés jelentős motivációs tényező a tanulás során. A pedagógus szerepe meghatározó jelentőségű az érdeklődés felkeltésében. Fel kell deríteni, hogy a diákok milyen témák iránt érdeklődnek leginkább, és mely területen aktívak.

- A *követés*.

Ez a tanulási motiváció emocionális és szociális aspektusa. Kifejezi, hogy a tanuló mennyire tud élni a közösség adta lehetőségekkel, hogy milyen szoros érzelmi kapcsolat jön létre tanuló és pedagógus között, és hogy mennyire talál elfogadásra, megerősítésre a tanuló személyisége.

- *A teljesítés.*

A teljesítés a tanulási motivációt a normaalakítás sajátosságai felől közelíti meg, miközben nagy hangsúlyt fektet a tényleges viselkedés leírására. Magában foglalja például azt is, hogy a szülő milyen mértékben képes az iskolai normákat gyermekének elmagyarázni és érvényesíttetni azokat.

Erősen motiváló hatású tényező (1) a biztonságérzet, (2) a szeretetvágy, a közös-séghez tartozás vágya, (3) a siker, de néha a kudarc is (csak azért is megmutatom, megcsinálom, bebizonyítom, teljesítem, amit elvárnak tőlem), végül pedig (4) az önmegvalósítás. A motiváció legfontosabb forrása tehát a biztonságra törekvés. A pedagógus feladata tehát nem más, mint szeretetteljes osztályközösséget formálni, a tanulóknak minél több sikerélményt adni, hogy el tudják érni saját céljait, vagyis meg tudják valósítani önmagukat. S ahogy Csermely Péter, a neves há-lózatkutató írja a blogjában (<http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/>): „A jó tanár mindenben a jót, a pozitívat, az értéket keresi. A jó tanár nem azt emeli ki, amit a diák nem tud, hanem azt, amit tud. A jó tanár legalább ötször annyit dicsér, mint amennyit szid. A jó tanár ezzel olyan energiákat szabadít fel, amelyek létéről sem ő, sem diákjai, sem pedig a szülők még csak nem is álmodtak. A jó tanár mindent jóra magyaráz. Kifogyhatatlan abban a kreativitásban, hogy a legrosszabb eseményben is megtalálja azt, ami jó, ami példa, ami kiemelhető, felmutatható és fejleszthető. A jó tanár ezzel ad mintát a diákjainak arra, hogy az élet legnehezebb pillanataiban hogyan kell megőrizniük az Emberségüket.”

A tanóra kezdetekor a tanulók lelkiállapota nem feltétlenül ideális a tanuláshoz. Számos gátló tényező jelentkezhet, mint például a fáradtság, az apátia, az izgatottság, az idegesség, vagy éppen a szorongás. Éppen ezért már a tanóra kezdetén a pedagógus fontos feladata a tanulók pillanatnyi hangulatának, az osztálylégkör felmérése és a megfelelő tanulási motiváció kialakítása.

A tanulók érdeklődésének felkeltése érdekében az alábbi tényezők meghatározó jelentőségűek tanári nézőpontból:

- A tanulók minél alaposabb megismerése (pl. beszélgetés kezdeményezése a tanórán kívül).
- Pozitív légkör megteremtése a tanuláshoz (pl. kölcsönös bizalom, mentális komfortérzet).
- Ösztönző tárgyi környezet kialakítása (pl. fizikai komfortérzet, otthonosság az osztályteremben).
- Tanulóközpontú és változatos oktatásmódszertan (pl. a kérdés lehetőség, a tanulók önálló munkáján alapuló módszerek – projektmunka, kiselőadás).

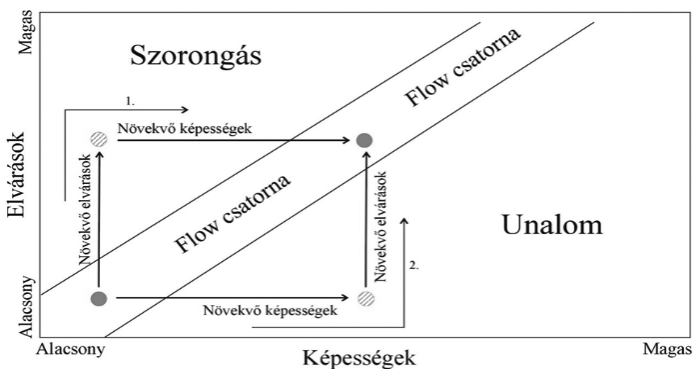
- Példamutatás és pozitív megerősítés.

Tanulói oldalról a motiváció érdekében az alábbi teendők fontosak:

- A tanulási cél pontos meghatározása: (1) Mi a cél? (2) Miért fontos az számomra? (3) Mik azok a külső és belső tényezők, amik hátráltathatnak? (4) S mit tehetek ezek leküzdése érdekében? (5) Mik azok, amik segítenek a cél elérésében? (6) Mikorra szeretném elérni a célt?
- A megfelelő tanulási körülmények (pl. tanulási környezet, szokások, napirend) kialakítása.
- Saját SWOT analízis, vagyis a tanulás szempontjából az erősségek, a gyengeségek, a lehetőségek és a veszélyek számbavétele.

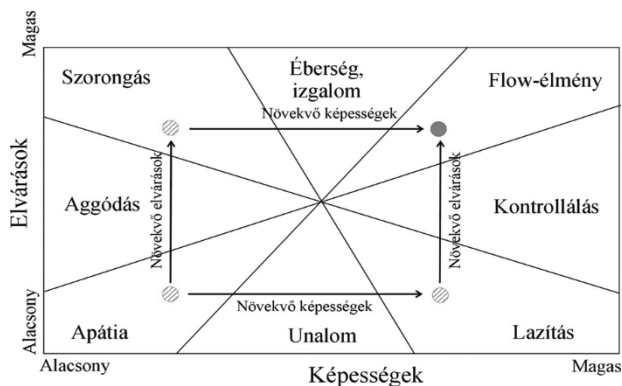
A *flow-élmény* (Csikszentmihályi, 2001) az elme működésének egy olyan állapota, melynek során az ember teljesen elmélyed abban, amit csinál, amiben örömet leli, minden más eltölpül mellette, kész bármilyen energiákat megmozgatni, csakhogy azzal foglalkozhasson, amit szeret.

Miért van ez így? Azért, mert az egyénnel szemben támasztott elvárások összhangban vannak a képességeivel, vagyis a 38. ábra szerint a két érték metszete a flow csatornába esik. Ha az „egyensúlyi” állapothoz képest megnövekednek az elvárások, akkor csak képességfejlesztés (1.) által lehet elkerülni a szorongást. Ha viszont az „egyensúlyi” állapothoz képest az egyén képességei növekednek, akkor viszont az elvárásokat kell fokozni vele szemben (2.), hogy az unalom elkerülhető legyen. A 39. ábra a különféle érzelmi állapotokat jelzi a képességek és elvárások függvényében.



Forrás: Saját ábra

38. ábra: Az áramlat-élmény elmélete



Forrás: Saját ábra

39. ábra: Érzelmi állapotok a flow-elmélet szerint

Ha valakiben alábbhagy a tanulási motiváció, akkor az olyan külső motivátor, mint amilyen például a jó érdemjegy megszerzése, nem feltétlenül elégséges ösztönző ahhoz, hogy újból elővegye a tanulnivalót. Ebben az esetben is „felpiszkálható” a belső motiváció, s elérhető a flow-élmény. A tanulnivalót másként kell feldolgozni, játékosan, aktivizáló módon, életszerű példákkal illusztrálni, probléma alapúan, érdekes kérdéseket feltéve stb.

12.4. Új ismereteket szerző és feldolgozó stratégiák

Az oktatási folyamatban az új ismeretek szerzésének és feldolgozásának négy fázisát különítettük el: (1) a meglévő tudás, tapasztalatok felidézését, ellenőrzését, (2) az új ismeretek ténybeliségének biztosítását, (3) az új ismeretek elemzését, majd (4) azok általánosítását és a fogalomalkotást. Bizonyos értelemben idetartozik (5) a rendszerezés és rögzítés is, de (6) a tanultak alkalmazása is visszahat az ismeretek szerzésére és feldolgozására.

Fontos azonban annak hangsúlyozása, hogy ezeket a fázisokat, s így a hozzájuk tartozó didaktikai főfeladatokat, illetve oktatási stratégiákat eltérő módon is sorba rakhatjuk, továbbá azok megvalósításában a pedagógus, valamint a tanuló eltérő szerepet játszhat (tanár- és tanuló-központú oktatási stratégiák).

A fenti elrendezés az induktív ismeretszerzés, illetve tananyag-feldolgozás stratégiáját követi. Itt most az első négyhez tartozó stratégiákat tekintjük át mérnök-pedagógiai szemmel, de mint ahogy fent is hangsúlyoztuk, ezek eltérő sorrendben is realizálódhatnak az iskolai gyakorlatban.

12.4.1. Az ismeretek összekapcsolásának stratégiái

A konstruktivista pedagógia egyik alapvető tétele, hogy a tanuló meglévő tudása aktív, meghatározó szerepet játszik a tanítás-tanulás folyamatában.

Nahalka István szerint az előzetes tudás a konstrukciós folyamatok közben, révén, folyamatosan változik, formálódik, átstrukturálódik, és „... *ebben nem a kívülről érkező ingerek az irányító szerepet betöltő tényezők, hanem maga az előzetes tudás.*” „*A jelenségeket mindig a meglévő tudásunknak megfelelően értelmezzük, a jelenségek (a tapasztalati világunk elemei) a kiszolgáltatottak az értelmezési mechanizmusoknak, s nem fordítva.*” Ezek alapján, tehát, „... *a konstrukciós folyamatok nem igénylik valamilyen információknak a felvételét, mert bármilyen tudást maga az a kognitív rendszer hoz létre (intenzív kapcsolatban a külvilággal), amely már létezik a konstruáló ember elméjében.*” (Nahalka, 2002, 140-141. old.)

Az *előzetes tudás* mennyisége és minősége szempontjából tehát más és más lehet a tanulás eredménye. Ezért meghatározó jelentőségű, hogy a tanár megismerje és figyelembe vegye a tanulók meglévő tudását.

Az előzetes tudás értelmezhető szűkebben és tágabban. Az első esetben azokat az ismereteket, tapasztalatokat, készségeket jelenti, amelyek tartalmilag közvetlenül kapcsolódnak az elsajátítandó tananyaghoz. Tágabb értelemben ide sorolható minden olyan tudás, ami indirekt módon (nem feltétlenül az iskolai tanulás eredményeként) hatással van az ismeretek elsajátítására.

Csapó Benő az előzetes tudás három szerepét említi: a további tanulás előfeltétele, annak eszköze, és mint már megvalósult cél (*Csapó*, 2005).

Az első konfliktus abból származik *Csapó* szerint, hogy a tanulók egy része csak töredékesen sajátítja el a tantervben célként megjelölt tananyagot, miközben ezeket a célokat úgy tekintik következő évfolyamon, mintha azt maradéktanul elérték volna (a fejlesztési követelmények és a tovább haladási feltételek ütközése).

Csapó szerint az előzetes tudás szerepet játszik a további tanulásban is, annak mintegy eszköze.

Carroll a *tanulás eredményességét* (hatásfokát) egy hányadossal fejezte ki, melyben a tanulásra fordított időt kell elosztani az elsajátításhoz szükséges idővel. Előbbi a tanterv alapján a tanár által tervezett tanórai, valamint a tanuló otthoni időráfordításából, míg utóbbi a tanítás színvonalából és az egyén adottságaiból származó időszükségletből adódik. Ebben meghatározó szerepet játszik a megértési képesség, a motiváció és az önszabályozó tanulás képessége (*Carroll*, 1993; *Csapó*, 2005).

A probléma tehát abból adódik, hogy a tanulásra fordított idő kevesebb annál, mint amire a tanuló meglévő tudását és képességeit figyelembe véve szükség lenne.

Csapó Benő szerint az előzetes tudás mint megvalósult cél azt is jelentheti, hogy a képzésbe való belépéskor a tanuló már rendelkezik azzal a tudással vagy annak egy részével, amit a tanterv célként megfogalmaz (*Csapó, 2005*).

Nyilván a fentieket figyelembe véve ez a jobbik eset, ám a pedagógusnak erre is fel kell készülnie, csak másként.

A tantárgyi témák közötti kapcsolat (*koncentráció*) lehet

- tantárgyon belüli kapcsolat (belső koncentráció),
- tantárgyak közötti kapcsolat (külső koncentráció).

12.4.2. Az ismeretek ténybeliségét adó stratégiák

A teljesítményképes tudás elemei között beszéltünk az ismeretekről, illetve azok között is elsőként a tényekről. Mint láttuk, az információ olyan tény, amely révén olyan tudásra teszünk szert, amit addig nem ismertünk. Gyakori tény típus az adat, az ábra, a grafikon, vagy a leírás.

Nagy Sándor (1997) a dinamikus és rendszerbe illeszkedő ismeretek kapcsán beszélt azok különböző rétegeiről, a tényekről, az ezek absztrahálása és a tapasztalatok általánosítása révén keletkező, különböző szintű fogalmakról, ezek összefüggéseit tükröző törvényekről, törvényszerűségekről, magasabb szinten elméletekről, a feladatmegoldások tipizálását jelentő algoritmusokról („gondolatmenetekről”). A tárgyak, jelenségek, folyamatok (a szakmai ismeretek esetében a technikai eszközök, valamint a technológiai és a műveleti folyamatok) tényszerű biztosítása, bemutatása képezi alapját a fogalomalkotásnak, az összefüggések felismerésének, az algoritmusok elsajátításának, létrejöttének.

Amikor tehát az új ismeretek ténybeliségéről beszélünk, akkor azt kívánjuk kifejezni, hogy a tanuló számára biztosítanunk kell mindazokat az információkat, melyek alapjául, mintegy „nyersanyagául” szolgálnak a különböző gondolkodási műveleteknek és melyek révén magasabb szintű új ismeretek (pl. fogalmak, szabályok, törvények, törvényszerűségek, elméletek) jöhetnek létre. A tények mellett nem szabad elfeledkezni a tapasztalatokról sem, melyek meghatározó jelentőséggel bírnak az oktatásban.

Nagy Sándor (1997) nyomán az új ismeretek *ténybeliségének* bemutatása, feltárása a különböző ismeretszerzési stratégiák alkalmazása esetén különbözőképpen tör-

ténhet. Emellett hatással vannak még rá a tananyag tartalmi sajátossága (az ágazati alapozó oktatásban és a szakmai képzésben a technikai elv, a technológiai elv, vagy a műveleti elv alapján megvalósított tananyag-feldolgozás) is.

A ténybeliség szerepe a különböző ismeretszerzési stratégiáknál más és más:

- a deduktív tananyag-feldolgozási stratégia alkalmazása esetén az új ismeretek kiegészítése,
- az induktív stratégia alkalmazásakor annak megalapozása,
- a problémamegoldó stratégiánál az új ismeretek helyességének igazolása (Nagy, S., 1997).

Fontos, hogy a tanár által biztosított, illetve a tanuló által feltárt tényanyag kellően reprezentatív legyen ahhoz, hogy alapjául szolgálhasson az ismeretek feldolgozásának, az általánosításnak és a fogalomalkotásnak, valamint más gondolkodási műveleteknek is.

Az oktatásban nincs mód az adott témához tartozó valamennyi releváns tény, információ bemutatására, hanem csak azokra van idő, amelyek a legjellegzetesebbek, s ugyanakkor elégségesek ahhoz, hogy például az új fogalom megérthető, a megismerendő szabály, törvény kellően alátámasztott legyen (*az optimálisan elégséges ténybeliség elve*).

12.4.3. Az ismeretszerzés stratégiái

Az ismeretszerzés stratégiája az ismeretek feldolgozására, illetve általánosítására, vagyis a fogalomalkotásra, illetve törvények felismerésére irányul.

A logikai módszertan foglalkozik azzal a kérdéssel, hogyan lehet szert tenni új ismeretekre következtetés révén: dedukció, indukción, redukción.

A dedukción, az indukción vagy a redukción épülő tananyag-feldolgozás kiváltja és igényli a tanulók deduktív, induktív vagy reduktív gondolkodását. A következőkben röviden ennek módszereit kívánjuk bemutatni. Ezek mellett röviden szólnunk a problémamegoldó és a tanári ismeretközlő stratégiákról is.

a) Tanári ismeretközlő stratégiák

A napi pedagógiai gyakorlatban ma is gyakran alkalmazott stratégia a tanári kommunikáció, amikor számos ismeretet közlünk a tanulóval. Ők azt figyelemmel kísérik és törekednek megérteni. Tanári oldalról ebben meghatározó jelentőséggel bír-

nak azok a módszerek, munkaformák és taneszközök, amelyek e stratégiában ötvöződnek, mind mennyiségi, mind pedig minőségi szempontból. A módszerekről a 8. fejezetben szólunk.

b) Deduktív tananyag-feldolgozás stratégiája

A *dedukció* vagy levezetés, bizonyítás logikai fogalom. Olyan műveletet értünk dedukción, amelynek során bizonyos előfeltevésekből (premisszákból) bizonyos, előre meghatározott módszerekkel (levezetési szabályokkal) általában matematikai jellegű átalakításokat végzünk. Az eredmény a konklúzió (következmény).

A deduktív gondolkodás során egy általános és igaznak feltételezett szabályból, tételtől vagy törvényből kiindulva lépésről lépésre levezetünk egy konkrét szabályt, tételt vagy törvényt. A dedukció tehát az általánosból a különlegesre, az egyedire, a konkrétire való következtetés.

Itt a szabály, a tétel vagy a törvény általános jellege azt jelenti, hogy egy egyedi eset még nem vezethető vissza általánosra. Persze egy törvény általános jellege tudományos szempontból könnyen értelmezhető, de az oktatás nézőpontjából kevésbé. A fizikában általános törvénynek lehet tekinteni például az *Ohm*-törvényt, a *Hooke*-törvényt, Newton II. törvényét stb.

E tananyag-feldolgozási módban a konkretizálás gondolkodási művelete játszik fontos szerepet. *Nagy Sándor* (1997) megállapítását alkalmazva ez az induktív mód „példa – szabály – példa” sorrenddel ellentétben a „szabály – példa – szabály” sorrendként írható le.

A deduktív tananyag-feldolgozás fázisai:

1. Általános szabály, törvény, elv megadása
2. A konkrét, egyedi jelenséghez, folyamathoz tartozó tények feltárása
3. A feltárt tények elemzése, az összefüggések felismerése
4. Az egyedi szabály, törvény, elv megfogalmazása
5. Az egyedi szabály, törvény, elv alkalmazása konkrét feladatok megoldására

c) Induktív tananyag-feldolgozás stratégiája

Az indukció olyan logikai következtetési eljárás, ahol a premisszák csupán valószínűsítik a konklúziót, de nem feltétlenül garantálják az igazságértékét.

Az indukció során néhány megfigyelt tapasztalati tény alapján vonunk le egy általános érvényű következtetést. *Francis Bacon* (1561–1626) *Novum Organum*¹⁵ (1620) című munkájában fogalmazta meg azt az elméletét, hogy a kutató feladata a tények szisztematikus gyűjtése és rendszerezése, majd ezek alapján az általános törvényszerűségek levonása.

Az induktív tananyag-feldolgozási mód kiváltja és igényli az általánosítás gondolkodási műveletének alkalmazását. Célja a törvény-, illetve fogalomalkotás, vagyis az általánosítás.

A tananyag feldolgozása során a tanulók közvetlen tapasztalataiból (tények, jelenségek, folyamatok érzékelése, megfigyelése, észlelése) kiindulva, ezek elemzése (tulajdonságok, kapcsolatok, összefüggések felismerése és leírása) révén jutnak el a fogalom kialakításához. E fogalom leírása történhet definíció, törvény, elv, elmélet, szabály formájában.

Tudatosítani kell a tanulóknál, hogy e megismerés által szerzett tudás csak hipotetikusnak (valószínűleg igaznak) tekinthető, mivel az általánosítás csak kevés számú konkrét egyed megfigyelése alapján történt. Ugyanakkor az is igaz, hogy a tananyagban szereplő fogalmakat és azok leírását általánosan igaznak fogadjuk el.

Külön hozadéka e megközelítésmódnak, hogy a tanulók tanári irányítás mellett sajátítják el a fogalomalkotás és leírás módszerét, így fejlődik megfigyelő-képességük. A tanulók fejlettségi szintjéhez igazodva, a lehető legtöbb konkrét példa bemutatásával, a tanulók fokozatos bevonásával és aktív közreműködésével, valamint az indukció lépésről-lépésre történő követésével valósul meg a tananyag-feldolgozás. Mivel az induktív gondolkodás fontos szerepet játszik az ismeretszerzésben, ezért e tananyag-feldolgozási mód elsajátítása és alkalmazása révén tanulóink eredményesebbek lesznek az önálló tanulás, ezáltal az élethosszig tartó tanulás során is.

Az induktív gondolkodási folyamat összetettnek tekinthető, legfontosabb fázisai (1) a tapasztalatszerzés és megfigyelés, (2) a szabályindukció (hipotézis-felállítás), valamint (3) az ellenőrzés és a bizonyítás.

E fázisokban számos gondolkodási művelet fellelhető, mint például az analízis, a

¹⁵ A módszer *Arisztotelész Organon* című művén alapszik. Eszerint a kutatás alapját a megfigyelés, a kísérletezés, a tények megállapítása jelenti, majd ezekből a tényekből vonhatunk le indukció révén általános érvényű következtetéseket. A teljes indukció helyett azonban *Bacon* elegendőnek tartja a kizáró, eliminatív jellegű indukciót. Eszerint nem kell minden lehetséges egyed bevonni az indukcióba, hanem elegendő a vizsgált problémát igazoló jelenségeket egybevetni az azt tagadó, illetve a közömbös jelenségekkel.

szintézis, az analógia-felismerés, az absztrakció. Az induktív tananyag-feldolgozás legkritikusabb előfeltétele a meglévő tapasztalat, tudás.

A *tapasztalatszerzés* az entitások tulajdonságainak megfigyelése révén elősegíti a csoportképző elvek megfogalmazását, a különböző tulajdonságokkal rendelkező entitások számbavételét, majd az azonos tulajdonságokkal rendelkezők csoportba sorolását, másrészt a csoportba nem tartozók kizárását. E fázisban gyakorlatilag az analízis, az absztrakció és a rendezés gondolkodási művelete játszik meghatározó szerepet.

A *szabályindukció* során többnyire találgatás vagy hipotézis-felállítás által olyan szabály kerül megfogalmazásra, amely a megfigyelt néhány esetre igaz. A szabály, a törvény, az elv megfogalmazásában meghatározó szerepet játszanak az összefüggések megértése és az általánosítás művelete.

Az *ellenőrzés és bizonyítás* során a felállított szabály érvényességének megállapítása, igazolása történik. Ennek két módja ismert. A szabály kipróbálása több egyedi esetre, vagy pedig az ellenpélda állítása, amikor is olyan entitásokat keresünk, amelyekre a szabály nem érvényesül. Ez a fázis nagyban hozzájárul a tanulók kritikai gondolkodásának fejlődéséhez is.

A tények elemzését és a hipotézis megfogalmazását tanári kérdésekkel irányíthatjuk. Az általában laboratóriumokban, vagy szaktantermekben önállóan vagy csoportban végzett tanulói kísérletek kiváló lehetőséget nyújtanak a tananyag induktív gondolkodási folyamatokat működtető feldolgozására.

Az induktív tananyag-feldolgozás fázisai a következők:

1. Egyedi, konkrét tények, jelenségek, folyamatok megfigyelése
2. A befolyásoló tényezők számbavétele, összefüggések keresése
3. Szabály, törvény, elv megfogalmazása – hipotézisalkotás
4. Szabály, törvény, elv ellenőrzése, igazolása
5. Szabály, törvény, elv alkalmazása feladatok megoldására

Az induktív tananyag-feldolgozási stratégiák közül kiemelhető (1) feladatrendszeres tananyag-feldolgozás, (2) a tanári bemutató kísérlet és (3) a tanulói kísérlet.

Ezek közül a második direkt, míg az első és a harmadik indirekt tanári irányítás mellett zajlik. Mindháromra igaz, hogy végig vezetik a tanulókat a megismerés teljes útján (példa – szabály – példa, vagy másként kifejezve konkrét – absztrakt – konkrét).

A *feladatrendszeres tananyag-feldolgozás* során a következő tervezési lépéseket

kell végrehajtani:

- az alkalmas téma kiválasztása,
- a feldolgozandó tananyag rész meghatározása,
- az előzetes ismeretek és tevékenységek számbavétele,
- a munkalap megtervezése,
- a tanóra beillesztése a tanítás-tanulás folyamatába, időarányainak, felépítésének és a munkához szükséges feltételeknek a tervezése,
- az indirekt irányítással kapcsolatos tanári teendők átgondolása.

A *munkalap* olyan tanulásirányító taneszköz, amely az ismeretszerzés forrása, eszköze és egyben irányítója is.

Tükrözi a tanuló tudását, utal az ismeretek kialakulásának folyamatára, hiszen rögzíti a tanuló teljesítményét, de ennek ellenére nem tekinthető teljesítménymérő eszköznek, ugyanis nem ez a rendeltetése. Feladata, hogy a tanulót végig vezesse az ismeretszerzés és -feldolgozás útján, miközben lehetővé teszi a könyvből való tanulás elsajátítását is.

A munkalap három részre tagolható, melyek önálló funkciót töltenek be:

- Az ismereteket közlő rész tájékoztatja a tanulót az önálló munka céljáról, tartalmazza a feldolgozandó ismeretanyagot és a szükséges előzetes ismeretek rövid összefoglalását.
- Az útmutató rész eligazítja a tanulót, módszert javasol az önálló munkához.
- A feladat rész a feldolgozott új ismeretek alkalmazására, megszilárdítására, az elsajátítás eredményességének ellenőrzésére szolgál.

A munkalap kidolgozása magába foglalja (Simoné, 2016):

- a feldolgozandó tananyag meghatározását,
- a munkalapra kerülő ismeretanyag megfogalmazását,
- az alkalmazást, megerősítést, az elsajátítás ellenőrzését szolgáló feladatok megszerkesztését,
- a tanulói munkát segítő útmutatás kidolgozását,
- a munkalap összeállítását, megjelenítését célszerű formában, nyomtatott vagy elektronikus kivitelben,
- a kipróbálást és korrekciót.

A munkalapok összeállításakor figyelembe veendő szempontok:

- Különböző nehézségi fokú, a differenciálás lehetőségét nyújtó feladatokból álljon.
- A tanulók értelmi fejlettségének figyelembevétele.

A feladatmegoldó tevékenység gyakorlati célja a helyes végeredmény, pedagógiai célja pedig a képességek fejlesztése az ismeretek, jártasságok, készségek felhasználása útján.

A *tanári bemutató kísérlet* mint kinematikus közvetlen bemutatás az érzékelés, észlelés általi megismerésre szolgál.

A kinematikus közvetlen jelző azt jelenti, hogy a bemutatott jelenség mozgásban, változásban van, így még több, még gazdagabb információforrásként szolgál közvetlenül az érzékszervek számára.

A tanári kísérlet megvalósításának fázisai:

- A tanári kísérlet tervezése és előkészítése
A tervezés alapja a tematikus terv. Az előkészítés három fázisból áll: (1) A kísérlet megválasztása (egyszerűség, gyors lefolyás, érzékelhetőség, látványosság, balesetmentesség). (2) Az anyag- és eszközszükséglet meghatározása. (3) Előzetes kipróbálás, korrigálás.
- A kísérlet bemutatása a tanórán
Amire figyelni kell: (a) a kísérleti eszközök, anyagok megfelelő elhelyezése; (b) a tanulók megfigyelési szempontokat kapnak.
- A tapasztalatok feldolgozása a tanulók bevonásával
Amire figyelni kell: (a) magyarázattal értelmezzük a látottakat; (b) irányítjuk a tanulók figyelmét; (c) a tapasztalatok rögzítése; (f) számítások elvégzése, általánosítás, törvény/törvényszerűség megfogalmazása.
- Az ismeretek megerősítése
A tapasztalatokat rögzítjük a tanulók füzetében, szükség esetén újra elvégezzük a kísérletet. Feladatot oldunk meg a felismert törvény, törvényszerűség alapján. Példákat hozunk a gyakorlati életből.

A tanári bemutató kísérlet hatékonyságát rontó tényezők (*Simonné, 2016*):

- a túlzott látványosságra való törekvés,
- tartalmi és/vagy időbeni eltérés a tananyagtól,

- a tanulók előzetes felkészítésének elmaradása,
- hiba a technikai kivitelezésben (láthatóság, hallhatóság),
- a tanulók türelmetlensége, dekoncentrálttsága, figyelmüknek a lényegyet elkerülő, csak a látványra irányuló mivolta.

A *tanulói kísérlet*, a feladatrendszeres tananyag-feldolgozáshoz hasonlóan közvetett tanári irányítást igényel, ami feladatlapokban, munkalapokban, műveleti utasításokban ölt testet.

A tanár feladatai a tanulói kísérlet alkalmazása során:

- A kísérlet megtervezése: (1) a tantárgyi téma kiválasztása; (2) a munkaforma és a tárgyi feltételek átgondolása; (3) a kísérlet megtervezése; (4) műveleti utasítások, megfigyelési szempontok kidolgozása; (5) a kísérlet tanár általi kipróbálása; (6) az óramenet átgondolása.
- A munkalap kidolgozása, ami tartalmazza: (1) a kísérlet célját; (2) a rendelkezésre álló időt; (3) a megoldandó feladatokat; (4) a kísérlet elvégzéséhez szükséges eszközök, anyagok listáját; (5) az elvégzendő műveleteket; (6) összeállítási vagy kapcsolati rajzot a mérésről; (7) *mérési jegyzőkönyvet*.
- A tanóra megszervezése: (1) tűz- és balesetvédelmi tájékoztatás; (2) a tanulók vizsgálati helyekhez való beosztása (egyéni, pár, csoport); (3) tanári segítségnyújtás és figyelem a mérés során; (4) ellenőrzés, értékelés.

d) Problémamegoldó stratégia

A *problémamegoldás* olyan komplex kognitív folyamatnak tekinthető, amelyben egyenrangúan fontos szerepet játszik a kreatív és a kritikai gondolkodás, valamint ezek előfeltételeként a korábbi tanulás révén megszerzett mennyiségi és minőségi szaktudás, a probléma iránti elkötelezettség, a motiváltság, valamint a saját megismerésről alkotott tudás (meta-tudás).

A 18. táblázat a problémamegoldás szempontjából alapvető jelentőségű kognitív és affektív komponenseket mutatja rendszerbe foglaltnak.

A 18. táblázat tanúsága szerint a korábban említett deduktív és induktív stratégiák további új elemekkel sajátos kombinációba szerveződnek ez esetben.

A produktív gondolkodás holisztikus modelljében kulcsszerepe van a kreatív és a kritikai gondolkodásnak, továbbá a meglévő tudás problémamegoldásban játszott szerepe kapcsán megemlíthető az analógiás tudástranszfer, a gondolkodásbeli rugalmasság és a heurisztikus gondolkodás. Itt most ez utóbbira térünk ki röviden.

Problémamegoldás			
Kritikai gondolkodás	Analízálás <ul style="list-style-type: none"> • sémafelismerés • osztályba sorolás • feltételezések felismerése 	Szintetizálás <ul style="list-style-type: none"> • analógiás gondolkodás • összefoglalás és rendszerezés • hipotézisalkotás 	Kreatív gondolkodás
	Kiértékelés, „feltárás” <ul style="list-style-type: none"> • releváns ismeretek számbavétele • kritériumok számba vétele • a kritériumok prioritásának meghatározása • téves következtetések felismerése • igazolás, ellenőrzés 	Kidolgozás, „felfedezés” <ul style="list-style-type: none"> • a meglévő ismeretek kibővítése, módosítása • a meglévő ismeretek kiterjesztése, konkretizálása • új fogalmi kategóriák létrehozása 	
	Összefüggések keresése <ul style="list-style-type: none"> • összehasonlítás • logikai gondolkodás • induktív és deduktív következtetés 	Összefüggések felismerése <ul style="list-style-type: none"> • a gondolkodás eredetisége, fluenciája • gondolkodásbeli rugalmasság • intuíció • heurisztikus gondolkodás 	
Meglévő tantárgyi tudás	A probléma iránti elkötelezettség	Metakognitív tudás	

Forrás: Saját táblázat

18. táblázat: A problémamegoldás komplex értelmezése

Pólya György szerint a „...heurisztikus okoskodás olyan okoskodás, amely nem végleges és szigorú, hanem csak átmeneti és plauzibilis; célja a kitűzött feladat megoldása”. „Teljes bizonyossághoz csak akkor jutunk, ha a feladat teljes megoldása már a kezünkben van, de mielőtt ez bekövetkezne, gyakran be kell érnünk többé-kevésbé plauzibilis sejtésekkel.” A heurisztika annyit tesz, mint „felfedezést szolgáló”. (Pólya, 2000, 117. old.)

A heurisztikus módszerek olyan gyakorlati szabályokat alkalmaznak, amelyek nem garantálják az adott probléma sikeres megoldását, de ha sikeresnek bizonyulnak, akkor jelentősen leegyszerűsíthetik a problémateret. Az sem állítható, hogy a heurisztikus módszerek alkalmazása mindig a legrövidebb úton megvalósuló, leghatékonyabb problémamegoldást eredményezik, de mindig a sikeres megoldásra töreksenek. Amennyiben sikerül egy probléma megoldását minél több oldalról körbejárni (a problémateret feltárni), akkor következhet a probléma tipizálása, amely végül is elvezet az algoritmusok létrehozásához, majd alkalmazásához.

A heurisztikus gondolkodás fejlesztésének egyik legismertebb módszere a *problémafelvető és –megoldó eljárás*.

Okoń a problémamegoldást olyan folyamatnak tekintette, amelyben kiemelkedő szerepet játszik a heurisztikus gondolkodás. Így amikor a problémamegoldó, problémafelvető tanulást értelmezte, akkor Hebb hipotéziseiből indult ki. A 19. táblázat összehasonlítva mutatja be az ismeretátadó és a *problémamegoldó tanítás* legfontosabb jellegzetességeit. (Okoń, 1975; Hebb, 1995)

Ismeretátadó tanítás-tanulás	Problémamegoldó tanítás-tanulás
Az új ismeret kész formába öltött tananyag átadásaként jelentkezik.	Az új tudás elméleti és gyakorlati problémák megoldásaként jelentkezik.
A tananyag feldolgozása során a figyelem, az összpontosítás lankadása miatt váratlan, főként megértési problémák léphetnek fel.	A tananyag feldolgozását a tanuló kutató aktivitása kíséri, a felmerülő problémák előre tervezettek és a megoldandó feladat lényegére vonatkoznak.
Tanárközpontú tanulási környezet.	Tanulóközpontú tanulási környezet.
A tananyag-feldolgozás üteme tanulónként más és más, a differenciálásra kevés lehetőség kínálkozik.	A tanulás üteme kizárólag a tanulótól függ.
A tanulók munkájának ellenőrzése többnyire részleges (formális) és külső ellenőrzés.	Elsősorban a tanulók ellenőrzik a saját munkájukat (önellenőrzés).
A kötött időtartam és az együtthaladási kényszer miatt nem biztosítható az osztály összes tanulója számára a tananyagfeldolgozás maximális hatékonysága (a tanuló lehetőségeihez mérten).	Az egyéni haladási ütem és az önálló, aktív részvétel következtében maximális a tananyag-feldolgozás hatékonysága. A tanulás eredményeként fejlődik a tanulók önállósága és megismerési képessége is.

Forrás: Okoň (1975)

19. táblázat: Az ismeretátadó és a problémafelvető tanítás-tanulás összehasonlítása

Nagy Sándor (1997) szerint a problémafelvető oktatás a problémaszituációk láncolataként értelmezhető. Ezen láncolat megtervezése a tanár feladata, míg a tanórán a tanulók feladata a problémaszituációk megértése, megoldása. A problémamegoldás során a problémaszituáció struktúrája átalakul, és ez az átalakulás tükrözi a probléma és a tanuló egymáshoz való viszonyát. Ez a viszony elsősorban a problémamegoldáshoz rendelkezésre álló és a szükséges tudás arányával jellemezhető. A problémafelvető oktatás elősegíti a tanulók analízáló, szintetizáló képességének fejlődését, az érdeklődés felkeltését.

A problémaszituáció megoldását olyan produktív tevékenységnek tekinthető, amelyben fontos szerepet játszik a korábban tanultak felidézése és átvitele az új szituációba. Ez a reprodukív tevékenység tulajdonképpen az *analógiás tudástranszferként* értelmezhető.

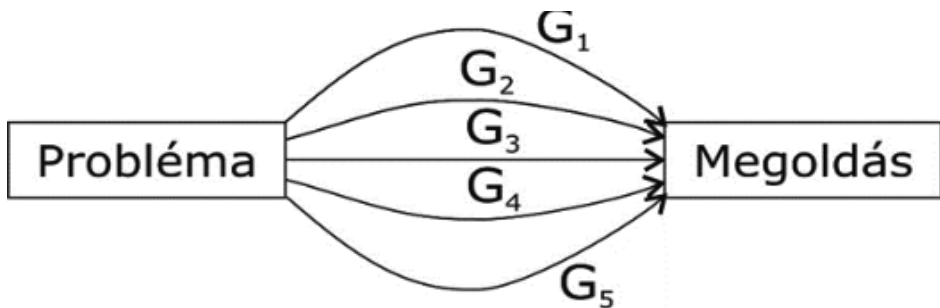
A sikeres problémamegoldás kulcsmomentumai: a problémaszituáció és a korábban tanultak közötti kapcsolat felismerése; az önálló hipotézisalkotás képességének fejlettsége; az ismeretek beépítésének képessége a már korábban tanult anyagba; a problémaérzékenység képessége.

A problémafelvető tananyag-feldolgozás során a tanulónak olyan feladatokat adunk, amelyek megoldásához nem rendelkezik minden ismerettel (tudásdeficit). Fontos, hogy a tanár ilyenkor pontosan vegye számba a feladat megoldásához szükséges tudáselemeket, biztosítsa a fokozatos átmenetet az eddig megoldott feladatok és az új problémaszituáció között. A probléma sikeres megoldásához tanulóinknak rendelkezniük kell egy úgynevezett kritikus mennyiségű és minőségű előzetes tudással. Itt a kritikus jelzőt a fizikában tanult kritikus tömeg értelmezé-

sében használjuk, ami ott ahhoz kell, hogy egy folyamat – például a láncreakció – meginduljon. A problémamegoldás során a *kritikus tudás* az intuíció létrejöttéhez szükséges előzetes tudásnak tekinthető.

A tanár feladata, hogy a problémafelvetés módszerének alkalmazásával tudatosan teremtsen olyan problémaszituációt, amely megoldása által megismerhetik a problémamegoldás folyamatát.

A műszaki tantárgyak oktatása során gyakran találkozunk konstrukciós problémákkal, amikor például a különféle gépszerkezetben előforduló gépelemek sajátos kombinálása jelenti a tervezés alapját. E konstruktív problémamegoldás alapvetően különbözik a 40. ábrán bemutatottól, ahol egy úgynevezett *zárt probléma problématerét* látjuk, amikor is az egyetlen megoldáshoz többféle gondolatmenettel juthatunk el.



Forrás: Saját ábra

40. ábra: Zárt problémák problémateré

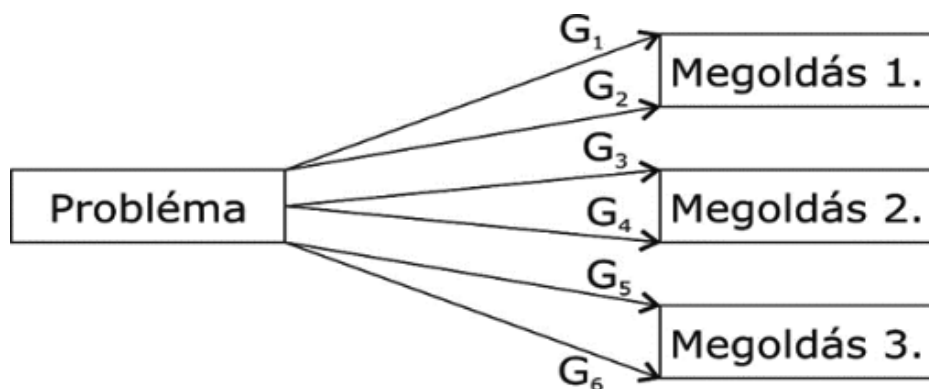
Itt úgynevezett *nyílt problémával* állunk szemben (41. ábra), amikor is a problémának többféle megoldása is lehet. A kivitelezés során számos szempontot figyelembe kell venni, például a funkciót, a technológiát (gyártás, szerelés, javítás), a geometriai alakot, a felületi minőséget, a költséget. Ráadásul ezeket a szempontokat egyidejűleg kell érvényre juttatni.

A tervezés legfontosabb három fázisa (1) a koncepció megfogalmazása (valamennyi kialakítási lehetőség számba vétele), (2) a közelítő terv elkészítése (az előbb említett szempontok figyelembevételével), végül (3) a kiválasztott terv kidolgozása.

Pólya György (2000) egy algoritmust is ad a problémamegoldás folyamatára, amelyben a fent bemutatott eljárások szerves egységet alkotnak.

A *problémamegoldás fázisai* között megemlíthető a probléma megértését, a megoldási terv elkészítését, annak végrehajtását, végül a kapott eredmény ellenőrzését. A *probléma megértése* kapcsán kiemelhető az ismert és keresett adatok, to-

vább a peremfeltételek számba vétele, az ábraalkotás fontossága, a tervekészítés kapcsán az analógiás tudástranszfer.



Forrás: Saját ábra

41. ábra: Nyílt problémák problémateréje

12.5. Ismereteket alkalmazó stratégiák

Az *ismeretalkalmazási stratégia* célja az elsajátított ismeretek reprodukív (begyakorló) vagy produktív (alkotó) alkalmazásának előmozdítása. Amíg az egyszerű gyakorlás készségek fejlesztésére, addig az alkotó alkalmazás összetettebb feladatok, illetve problémák megoldására irányul. Az előbbinél az ismeretalkalmazás automatikus (készség szintű), míg utóbbinál annak tudatos (jártasság szintű) jellegét célszerű kiemelni.

A jártasság meglévő ismereteink alkotó, kombinatív alkalmazását jelenti új feladatok, problémák megoldása során.

E vonatkozásban itt kiemelendő a problémamegoldó ismeretszerzési és alkalmazási, valamint a megismerő alkalmazási stratégia.

Nagy Sándor (1997) a kettőt elkülönítve értelmezte a készséget, miszerint „... a készség nem más, mint a tudatos tevékenység automatizált komponense.”

A készségek cselekvéses összetevőit alapul véve beszélhetünk feladatmegoldó és megismerő alkalmazásról.

12.5.1. Feladatmegoldó alkalmazások

Mi is a különbség a feladat és a probléma között?

Nahalka István és Poór István konstruktivista értelmezése szerint „probléma minden olyan szituáció, amely cselekvésre készítet, s amelyben nem azonnal adott, hogy a cselekvési igény milyen úton, milyen algoritmussal elégíthető ki.” (Nahalka, Poór, 2002; 188. old.)

Ha a tanuló ismer olyan algoritmust, amelyet reprodukálva azonnal a megoldáshoz jut, feladatnak tekinthető, ha viszont még nem, akkor problémának.

A feladat- és a problémamegoldás között a különbség tehát az algoritmus ismeretében, hiba nélküli reprodukálásában van. A feladatmegoldás során az algoritmus egymást követő műveletei a gyakorlásokat követően rögzültek, készségszintre fejlődtek.

Staniv és Kilpatrick a fizikaoktatás kapcsán – ahol a feladat- és problémamegoldás a műszaki tárgyakhoz hasonlóan fontos – kiemeli, hogy a feladatmegoldás jelentős szerepet játszik a természettudományok ismeretrendszerének elsajátításában, a tananyag megértésében, a problémamegoldó képesség formálásában.

Nahalka és Poór szembe állította a feladat- és problémamegoldás kognitív és konstruktív értelmezését. A kognitív megközelítés a gondolkodási képességek fejlesztéséről beszél a feladatmegoldás kapcsán, míg a konstruktív elmélet szerint az általános gondolkodási képességek nem léteznek, ezért fejleszteni sem lehet őket. A konstruktív pedagógia szerint metakognitív tudással rendelkezünk a gondolkodásról, amely viszont csak korlátozott mértékben fejleszthető a feladatmegoldások révén, ugyanis inkább csak az algoritmikus gondolkodással kapcsolatos metakognitív tudást serkenti.

A feladatmegoldás kapcsán külön is kell szólnunk a változatos kontextusban való ismétlés jelentőségéről, vagyis olyan feladatokat kell adnunk a tanulóknak, melyek megoldásakor ugyanazt az algoritmust kell alkalmazniuk, de eltérő és életszerű szituációkban. A változatos alkalmazás-kontextus hozzájárul a tanulás hatékonyságának fokozásához, ugyanis erősebb és gazdagabb lehet a kapcsolat a meglévő tudás és az új ismeretek között.

A tanulók által megoldandó feladatok nagyon sokfélék lehetnek, kezdve az egy képletbe való behelyettesítésektől a komplex, több megoldási algoritmust integráló feladatokig. Nyilván ezek kiválasztásakor is az egyszerűbbtől kell a bonyolultabbak felé haladnunk, míg a sort az életszerű problémamegoldások zárják.

12.5.2. Megismerő alkalmazások

Az operatív alkalmazás legmagasabb foka a megismerő tevékenység, ami szintén a tanulás, a begyakorlás tárgya lehet. *Galperin* és *Talizina* (ld. *Ágoston et al.*, 1971) már az 1960-as években bebizonyították, hogy a megismerés műveletei kivetít-hetők (exteriorizálhatók) közvetlenül érzékelhető külső tevékenységgé. E műve-letek feltárását a tananyag-feldolgozás, illetve az ellenőrzés előtt el kell végezni. A megismerő tevékenység műveletei a(z)

- ténymegállapítás (a fogalmak vagy a tények közötti kapcsolatok felismerése révén),
- fogalom-besorolás / fogalomkeresés (adott a csoportfogalom és annak attribú-tumai, feladat a besorolandó fogalmakhoz tartozó attribútumok alapján el-dönteni, hogy az adott csoportfogalomhoz tartozik-e vagy sem),
- algoritmus-besorolás / algoritmuskeresés (egy feladat megoldásához ki kell vá-lasztani a megfelelő megoldási algoritmust, vagyis a feladat besorolása történik egy megoldási sémába),
- rendszerező-besorolás (a besorolás valamely csoportfogalomhoz / összetett fogalomhoz történik, esetleg fogalmak alá- vagy fölrendeltségét kell eldön-teni),
- fogalomalkotás (adottak a fogalomhoz tartozó attribútumok, a közös jegyek alapján új fogalom létrehozása a feladat),
- algoritmusalkotás (a feltárt műveletek vagy analógiás kapcsolatok alapján új algoritmus létrehozása),
- rendszeralkotás (tanult fogalmak közötti kapcsolatok felismerése révén új cso-portfogalom létrehozása).

A megismerő alkalmazás egyik klasszikus példájának, a feladatrendszeres tana-nyag-feldolgozásnak a kidolgozása *Kelemen László* nevéhez fűződik. Véleménye szerint a „... a *gondolkodással kapcsolatos képességeket csak adekvát tevékenységek közben bontakoztathatjuk ki.*” (*Kelemen*, 1968, 82. old.) Az iskolai oktatásnak eze-ket a tevékenységformákat még nem sikerült maradéktalanul megtalálnia, hiszen a tanulókkal az elsajátítandó ismereteket kész formában közlik, melyeket az em-lékezetükben kell tárolniuk. A hagyományos oktatásban szerepet játszik ugyan a megszerzett ismeretek alkalmazása, de sokszor csak a gyakorlati élettől igen elru-gaszkodott formában. Hiszen a feladatok összeállításakor mindig valamilyen tétel, törvényszerűség steril körülmények közötti alkalmazásán van a hangsúly, amikor is a lényegtelen elemeket elhagyjuk, és a lényeges elemeket valamilyen meghatá-

rozott cél érdekében kiemeljük. Ezen absztrakció következtében sajnos sokszor a feladat elveszíti „életszerűségét”.

Egy lehetséges megoldás, ha a tanulók az induktív tananyag-feldolgozás által sajátítják el az emberi megismerés évezredes formáit: a megfigyelést, a keresést, a problémamegoldást, a kutatást, a kísérletezést, az alkotást stb. E tevékenységi formákat a tanárok által összeállított úgynevezett feladatrendszeren keresztül lehetne a tanulókkal indirekt módon elsajátíttatni. E feladatrendszerek, mint az önálló megismerés eszközei képesek mozgósítani az egész személyiséget, hiszen az öntevékeny tanuló, amikor megfigyel, problémát old meg, szerkeszt, kísérletezik stb., saját motivációval dolgozik, érdeklődik, gondolkodik, cselekszik, tehát összes erőit működésbe hozza, gyakorolja, fejleszti. A jól megválasztott tevékenységi formák és feladatrendszerek biztosíthatják a megismerés és a cselekvés egységét is, sőt összeállíthatók olyan feladatrendszerek is, amelyek biztosíthatják a megismerés teljes útját a perceptuális megismeréstől kezdve az absztrakt gondolkodáson át a tényleges gyakorlatokig bezárólag. A feladat-rendszerekben általában egy időben valósulhat meg a fogalomalkotás, a memorizálás és az alkalmazás.

A feladatrendszerek összeállításában a tananyag tartalmából kell kiindulni, majd annak logikai és strukturális elemzése alapján lehet meghatározni a számba vehető műveleteket és feladatokat. Ez utóbbiak meghatározásánál figyelembe kell venni a megoldáskor alkalmazott gondolkodási műveleteket, a tananyag belső logikai struktúráit (meghatározások, felosztások stb.), a feladatok megoldásán keresztül fejleszthető képességek körét, az elsajátítás szintjét, a tanulók meglévő tudásszintjét és bizonyos módszertani elveket is.

12.6. Ismereteket rendszerező stratégiák

Az ismeret és a tudás viszonyával úgy vagyunk, mint a téglarakás és a fal kapcsolatával. A fal a téglák megfelelő rendszerbe illesztésével és habarcsanyaggal való kitöltésével keletkezik. Az „ismerettéglákat” (tényeket, képzeteket, fogalmakat stb.) is rendszerbe kell illeszteni, a habarcsot (a maltert, a kötőanyagot) az ismeretek alkalmazása, a feladat- és problémamegoldás, illetve az ismétlés, vagyis az ismeretekkel végrehajtott műveletek jelentik. Mindezek nyomán beszélhetünk megértésről és megőrzésről, ami tudást eredményez. Az új ismereteket mindig a már meglévő tudáshoz kell kapcsolni, éppen ezért fontos az új téma feldolgozása előtt a tanulók meglévő ismereteit, tapasztalatait és azok színvonalát feltérképezni. A rendszerezés és rögzítés elsődleges célja egy magasabb szintű, átfogóbb tudás létrejöttének elősegítése, ebben a fő hangsúly az általánosításon, az összefüggések keresésén és felismerésén, valamint a szintetizáláson van.

A rendszerezés és rögzítés viszonyát tekintve leszögezhető, hogy a tananyag kisebb-nagyobb egységeinek megadott szempontok szerinti rendezése, rendszerezése egyúttal a rögzítést is nagyban elősegíti.

Vannak azonban olyan rögzítések is, amelyek nem rendszerezéssel, hanem ismétléssel (ismeretek megszilárdítása) és az ismeretek alkalmazásával (tevékenységek megszilárdítása) érhetők el. Minden rendszerezés egyúttal rögzítés is, de nem minden rögzítés célja a rendszerezés.

Főként a természettudományos tárgyak esetén nem ritkán az ismeretek egész komplex rendszerével találkozhatunk, ami komplex, szintetizáló rendszerezést igényel. Ebben az esetben a rendszerezés a tantárgyak egész csoportjára kitéjed.

Az *átfogó rendszerezés* valamely tantárgy egészére (pl. év végi rendszerezés), a *parciális rendszerezés* egy tantárgyi témára, míg az *elsődleges rendszerezés* valamely új ismeret a meglévő tudáshoz való kapcsolására irányul (Nagy, S., 1997).

A fentiek alapján elmondható, hogy az összefoglalás képzési folyamatban betöltött helye és szerepe szerint négyféle rendszerezési stratégiát követhetünk, a szintetizálót, az átfogót, a parciálit és az elsődlegest.

A rendszerezés másik célja a tanultak rögzítésének elősegítése, ennek érdekében az oktatási folyamat bizonyos szakaszainak végén, esetleg elején a tanultak áismétlésére kerül sor. Ez alapján beszélhetünk tanév eleji, tematikus, általánosító, folyamatos és befejező ismétlésről (Nagy, S., 1997).

A *tanév eleji ismétlésnek* főként olyan tantárgyak esetében van jelentősége, amelyek oktatása több tanéven is átnyúlik.

Hogy az új ismereteket tudjuk kapcsolni a korábban tanultakhoz, ezért a tanév elején áttekintjük az elmúlt évben elsajátítottakat.

A *helyzetfelmérés* célja annak megállapítása, hogy mire emlékeznek még a tanulók a korábbi tananyagból.

A túlzott mértékű felejtés esetén szükséges további órákat fordítani a korábban tanultak áttekintésére, mert egyébként nem lesz mihez kapcsolni az új ismereteket, így az ismeretek rendszerbe szervezése sem lesz megoldható. Ezen ismétlés során a korábban tanultakat fokozott tanulói aktivitás mellett tekintjük át. Ez irányulhat a tanult fogalomrendszer reprodukálására, az ismeretek operatív alkalmazására, feladatmegoldó- és munka-alkalmazásokra. Az ismétlés során célszerű valami új nézőpontból áttekinteni a korábbi tananyagot, a gondolkodási műveletek közül a hangsúly leginkább a szintézisen, az összefüggések megértésén, az általánosításon és a rendezésen van.

A *tematikus ismétlés* szorosan kapcsolódik a parciális rendszerezéshez. Célja a tantárgyi téma fontosabb összefüggéseinek kiemelése, ez által a tananyag megértésének, rögzítésének és felidézésének előmozdítása.

Az *általánosító ismétlés* annyiban különbözik a tematikus ismétléstől, hogy itt az összefüggések kiemelése mellett olyan általánosításokra is sor kerül, amelyek megfogalmazása csak a téma egészének ismerete alapján válik lehetségessé.

Az *ismétlést* a tanítás-tanulási folyamat bármely pontjára beiktathatjuk (folyamatos ismétlés). Ebben az esetben 3-4 óránként, többnyire résztémánként egy nagyobb tananyag-egységen belül, a tanórák elején 5-10 percben a tanulók aktivitása mellett röviden áttekintjük a tanultakat. Ez az ismétlés is nagyban hozzájárul a tanultak rendszerezéséhez, de leginkább a felejtés megakadályozásához, a régebbi tananyag továbbfejlesztéséhez, új összefüggésbe helyezéséhez.

A *tanév végi átfogó rendszerezés* célját korábban már láttuk. E mellett ismétlésre is sor kerül (befejező ismétlés), melynek célja az egész tanév során tanultak legátfogóbb rendszerezése, valamint a már feledésbe merült fontos tananyagrészek felelevenítése.

A fentiek alapján elmondható, hogy az összefoglalás képzési folyamatban betöltött helye és szerepe szerint ötféle ismétlési stratégiát követhetünk, az összekapcsolót, a tematikust, a generalizálót, a permanenst és a lezárót.

12.7. Az ellenőrzés és az értékelés stratégiái

Báthory Zoltán (1985, 179. old.) szerint „... amikor értékelnek, akkor egy elvárt és egy megvalósult állapot megfelelését, kongruenciáját határozzák meg.” Mint azt korábban megállapítottuk az értékelés a visszacsatolás révén az egész oktatási folyamat működésére kihat, a visszacsatolás teszi a rendszert szabályozottá, illetve adaptívá.

Az ellenőrzés és az értékelés szoros kapcsolatban van egymással, az értékelés nélküli ellenőrzéskor nem teremtjük meg a visszacsatolás alapját, vagyis a folyamat nem lehet adaptív. Az ellenőrzés és az értékelés is módját tekintve lehet szóbeli, írásbeli és gyakorlati, irányát tekintve pedig helyzetfeltáró, fejlesztő és minősítő. Mi ez utóbbiakat tekintjük stratégiáknak, vagyis megkülönböztetünk diagnosztikus, formatív és szummatív ellenőrzési és értékelési stratégiát. E fejezetben az ezekkel kapcsolatos kérdéseket tekintjük át.

12.7.1. Az ellenőrzés és az értékelés alapvető kérdései

Mivel az oktatási stratégiák bemutatását a kognitív területre fókuszáltuk, ezért jelen fejezetben az ellenőrzést és értékelést is a tanulás kognitív eredményeire korlátozzuk.

A tervezéskor tisztázandó az ellenőrzés és értékelés

- iránya,
- szintjei és funkciói,
- viszonyítási alapja és formái, valamint
- módszerei és eszközei.

Az ellenőrzés, értékelés irányulhat helyzetfeltárássra (diagnosztikus értékelés), fejlesztésre (formatív értékelés) és minősítésre (szummatív értékelés) (Scriven, 1991).

Az oktatási folyamatbeli helyét tekintve a diagnosztikus értékelés az oktatási folyamat elején, a szummatív a folyamat végén, míg a formatív a folyamat során jelentkezik.

A *diagnosztikus értékelés* célja, hogy az oktatás valamely új szakaszának megkezdése előtt a kurzusfejlesztők, illetve az oktatók megfelelő információk birtokába jussanak a tanulók meglévő tudásáról, képességeiről.

A *formatív értékelés* célja a tanulási folyamat hatékonyságának elősegítése. A visszacsatolás révén a tanuló képet kaphat saját elért teljesítményéről, megerősítést nyerhetnek erősségei és feltárássra kerülhetnek nehézségei, tanulási hibái. Ez utóbbiak lehetővé teszik mind a tanulási, mind pedig a tanítási stratégiák megváltoztatását, amik új módszerek, formák és eszközök alkalmazását teszik lehetővé.

A *szummatív értékelés* egy nagyobb tematikus egység vagy egy képzés záróaktusa, célja a tanuló teljesítményének végső értékelése, minősítése. Ez az eredmény belépési feltétel lehet például egy másik, magasabb szintű képzéshez, vagy pedig egy képzettség megszerzése révén egy munkakör betöltéséhez.

Az értékelés megvalósulhat az egyes tanuló, egy adott mikroközösség (tanulócsoport, iskola) vagy pedig egy adott makroközösség (azonos életkorú tanulók, iskolatípusok) szintjén. A különböző értékelési szinteken más lehet a visszacsatolás iránya és az értékelés funkciója. Az első esetben irányulhat magára a tanulóra, elősegítve ezáltal énképének formálását, önértékelését, a második esetben a tanárra, a képzési program összeállítójára, hozzájárulva ezáltal a megfelelő tanítási stratégiák megválasztásához. A makroközösség szintjén elsősorban az oktatáspolitikusok kaphatnak hasznos információkat a törvények, rendeletek, tantervek

megalkotásához, míg a szakmai tanárképző intézetek a pedagógusképzés programjának továbbfejlesztéséhez.

Az *ellenőrzés* funkciója lehet tájékoztatás (az értékelt, az értékelő és az értékelésben közvetve érintettek felé), minősítés (a tanulói tudás, képesség, attitűd megítélése valamilyen célból), szelektálás (teljesítményalapú kiválasztás valamilyen célból), személyiségfejlesztés (megerősítés, énképformálás, motiválás, mintaadás). A megerősítés (pozitív, negatív) elősegíti az egyén reális önismeretének, önértékelésének formálódását.

A reális énkép csökkenti az egyén szorongását és túlzott teljesítménykényszerét vagy alulteljesítését. A motiváció kihat a tanuláshoz és a tantárgyhoz való viszonyra, és ezáltal az eredményességre. Az értékelés mintául szolgálhat az önértékeléshez, valamint mások értékeléséhez.

Az értékelés viszonyítási alapja jelenti azt a teljesítményt, amelyhez a tanuló által elért eredményt hasonlítjuk. E szerint az értékelés lehet norma-, kritérium-, standardizált kritériumorientált és önmagához viszonyító (*Golnhofer, 1998*).

A *normaorientált értékelés* során a tanuló teljesítményét egy adott csoport, populáció egészének átlaghoz viszonyítjuk. Nem az elért eredmény, hanem a többiekhez képest az elsajátítás mértéke az érdekes. A norma lehet egy másik tanuló teljesítménye, egy referenciacsoport vagy pedig egy reprezentatív minta átlaga is.

A *kritériumorientált értékelés* során arra koncentrálunk, hogy az egyén elérte-e vagy sem a kitűzött célokat. Ebben az esetben a tanuló teljesítményét nem a többiekéhez viszonyítjuk. A kritérium a tudás azon egysége, amelyhez feladategység (item) rendelhető és amelyről könnyen eldönthető, hogy az egyén teljesítette-e azt vagy sem.

A *standardizált kritériumorientált értékelés* alapja az elvárható teljesítmény. Ennek meghatározásához figyelembe kell venni a képzési követelményeket, az adott szakterület elvárásait, a társadalom elvárásait. A standardizálás során az egyes kritériumokat hierarchiába szervezik, ahol valamennyi kritériumszintet (teljesítményfokozatot) meghatározzák, és ezekhez skálát rendelnek. A skála, a kritérium és az értékelési eljárás adja a standardot.

Az egyén fejlődését leíró értékelés során a viszonyítás alapja a tanuló önmaga (ipszatív értékelés), vagyis egy korábbi teljesítménye.

Az ellenőrzés, értékelés értelmezhető kognitív – affektív, analitikus – holisztikus és kvantitatív – kvalitatív dimenziókban is.

A *kognitív értékelés* kizárólag a szűken vett tanulási teljesítményre (ismeret,

készség, jártasság, képesség, kompetencia) vonatkozik, míg az *affektív értékelés* a tanuló attitűdjeiben, viselkedésében bekövetkezett változásokra irányul.

Az *analitikus értékelés* a tudást részeiben, míg a *holisztikus* komplexitásában ragadja meg.

A *kvantitatív értékeléskor* az egyes teljesítményszintekhez számszerű értékeket, míg a *kvalitatív értékeléskor* valamilyen minősítő skálát rendelnek.

Az értékelés formája lehet mennyiségi (számszerűen osztályzatokban, pontokban kifejezve), minőségi (szöveges vagy metakommunikatív), megítéléses (megfelelt vagy nem megfelelt), becsült (a tanulói teljesítményt egy skálán próbáljuk elhelyezni) és mérésalapú (a tanulói teljesítményt egy mérőeszközön rögzített skálához hasonlítjuk). A pedagógiai mérés legismertebb eszköze a *teszt* (Borbélyová, 2021).

Az ellenőrzés módszerei és eszközei között megemlíthető a tanulók megfigyelése (pl. a korrektúra), az interjú, a szóbeli felelet, az attitűdvizsgálat, a pszichológiai és szociológiai teszt, a tudásszintmérő teszt, valamint a gyakorlati munka. Ezek közül most hármat emelünk ki, a szóbeli feleletet, a tudásszintmérő tesztet és a gyakorlati munkát.

a) Szóbeli ellenőrzés

A szóbeli ellenőrzés többnyire a tanuló tudásáról szolgáltat információt. A szóban megnyilvánuló tanulási teljesítményre legtöbbször érdemjegyet kap a tanuló, de az ellenőrzés során megfogalmazott tanári kérdések irányulhatnak például a tanulnivaló megértésére vagy a haladás ütemére is.

b) Pedagógiai ellenőrzés

A pedagógiai ellenőrzések egyik leggyakrabban alkalmazott formája a tudásszintmérő teszt, melynek célja az egyén tanulási teljesítményének megállapítása valamely témakör végén. A teljesítménytesztek a tanulmányok során elsajátított tudást mérik.

A tesztek feladatokból állnak, melyek legkisebb, önállóan értékelhető (0: helytelen megoldás, 1: helyes megoldás) részei az itemek. Az item jellemezhető nehézsége (egy tetszőlegesen kiválasztott tanuló mekkora valószínűséggel oldja meg) és differenciálóképessége (mennyire élesen tesz különbséget a különböző tudásszintű tanulók között) alapján (Csapó, 2000).

A *teljesítménytesztek* főbb feladattípusai a következők: zártvégű (alternatív, fele-

letválasztásos, asszociációt vagy egyszerűbb logikai műveletet igénylő feladatok), nyílt végű, konstruktív (gondolkodási műveletet, az ismeretek operatív alkalmazását, megismerő alkalmazást, munkaalkalmazást igénylő) feladatok.

A teljesítményteszt a tanulási teljesítmény mérésének objektív, érvényes (valid) és megbízható (reliábilis) mérőeszköze.

A teszt fontosabb erőssége még, hogy az egyes tudáselemeket a követelményekben elvárt elsajátítási szinten képes mérni, továbbá nagy tanulói létszám tudása rövid idő alatt ellenőrizhető és gyorsan kiértékelhető.

Az elsajátítás szintjéhez tartozó feladattípusokat a 20. táblázat tartalmazza (Nagy, J., 1979).

Az elsajátítás szintje	Megfelelő tevékenység	Alkalmas feladattípus
Ráismerés	Ráismerés	Zárt végű
Megnevezés	Megnevezés	Nyílt végű, kiegészítéses
Reprodukció	Verbális vagy vizuális reprodukálás	Nyílt végű, kiegészítéses, konstruktív
Operatív (átalakító) alkalmazás külső algoritmus alapján	Tanultak alkalmazása megadott szabály, algoritmus alapján	Konstruktív
Operatív alkalmazás belső algoritmus alapján	Tanultak alkalmazása megtanult szabály, algoritmus alapján	Konstruktív
Operatív alkalmazás maximum algoritmus alapján	Maximálisan begyakorolt alkalmazás	Konstruktív
Megismerő (kognitív) alkalmazás	Alkalmazás a megismerő tevékenység részeként	Nyílt végű, konstruktív

Forrás: Nagy, J., 1968

20. táblázat: Az elsajátítás szintjei és az adekvát feladattípusok

Az ellenőrzésnek és értékelésnek (a tesztelésre fókuszálva leginkább) három alapvető jóságkritériuma ismert, a tárgyilagosság (objektivitás), a megbízhatóság (reliabilitás) és az érvényesség (validitás).

Az *objektivitás* a mérőszemélytől való függetlenséget, a *reliabilitás* a mérés pontosságát fejezi ki (Varga, L., 2006).

Mért érték = Valódi érték ± Objektívásbeli hiba ± Reliabilitásbeli hiba

Az *objektivitás* úgy mérhető, hogy egyidejűleg több értékelő is elvégzi a kapott eredmények kiértékelését, majd azok összehasonlításra kerülnek.

A megbízhatóság megállapításának háromféle módszerét is ismerjük, az ismétléses (teszt – re-teszt módszer; a mérésben résztvevők 1-2 hét múlva ismételten elvégzik a mérést), a tesztfelezéses (a mérésben résztvevőket véletlenszerűen két egyen-

értékű csoportba soroljuk, majd eredményeiket összehasonlítjuk) és a két egyenértékű teszttel végzett eljárást.

A *validitás* pedig azt mutatja, hogy valóban azt mértük, amit mérni akartunk. E jó-ságkritérium vonatkozhat a mérőeszköz egész tartalmára (tartalmi vagy konszenzuszos validitás), részelemeire (ezek konstrukciója adja a mért értéket).

A prediktív, vagy előrejelző validitás alapvetően az alkalmasság vizsgálatoknál fontos, amikor is arra vagyunk kíváncsiak, hogy a mérés során kapott eredmények mennyire megbízhatóan jelzik előre az egyén majdani megfelelését, beválását. A kritériumorientált értékelésnél a validitás kifejezi, hogy a mérőeszköz alkalmazásával kapott eredmények miként korrelálnak a kritériumként elvártakkal.

Egy mérőeszköz *standardizálásának* célja, hogy általa viszonyítani lehessen egy adott egyén jellemzőit, teljesítményét valamely meghatározott célpopulációéhoz, alapsokaságéhoz (pl. 18 éves korosztály, egyetemi hallgatók, informatikusok). E mérőeszközt tehát úgy kell meghatározni, hogy az alapsokaság jellemzői által meghatározott követelményszintet tükrözze (Varga, L., 2006; Szarka, 2022).

12.7.2. Fejlesztő értékelési stratégia

A *fejlesztő értékelési stratégia* révén a tanuló képet kaphat saját elért teljesítményéről, megerősítést nyerhetnek erősségei és feltárára kerülhetnek nehézségei, tanulási hibái.

Ez utóbbiak lehetővé teszik mind a tanulási, mind pedig a tanítási stratégiák megváltoztatását, amik új módszerek, formák és eszközök alkalmazását teszik lehetővé, vagyis a visszacsatolás másik iránya a tanár.

A fejlesztő értékelési stratégia alkalmazása végig kíséri az egész oktatási folyamatot, vagyis permanens jellegű. Nem mindig kíséri dokumentált értékelés. A nyitott szemmel tevékenykedő szakmai pedagógus folyamatosan nyomon követi tanuló munkáját és amikor érzékeli, hogy a tanulók nem értenek valamit, akkor azonnal módosítja az eddig alkalmazott ismeretszerzési vagy –alkalmazási stratégiát, esetleg ismétlést vagy rendszerezést iktat be az oktatási folyamatba. Ez az adaptivitás kézzel fogható bizonyítéka.

A formáló, fejlesztő stratégia az ellenőrzés módszereinek, eszközeinek és formáinak széles választékának alkalmazására nyújt módot és lehetőséget, attól függően, hogy a tanítás-tanulási folyamat mely fázisában és milyen célzattal alkalmazzuk. Minél kisebb tananyagegységeket követően történik ellenőrzés, annál könnyebben tudjuk végrehajtani az esetleg szükséges korrekciót, vagyis annál érzékenyebb a

szabályozás és kisebb a beavatkozási idő. Ennek szélsőséges esete már a programozott oktatásnál is megjelent lineáris menetként (*Skinner*), amikor is az ismeretközlést azonnali ellenőrzés követte. A tanuló csak a helyes választ követően kapott új ismeretet, hibás válasz esetén ismételni kellett az elsajátítást. Itt az adaptivitás csak a haladás ütemében jelentkezett. Ezen segített az egyéni különbségeket jobban figyelembe vevő elágazásos menet (*Crowder*).

A *Carroll* és *Bloom* modelljén alapuló *mastery learning* (optimális elsajátítás) szerves rendszerbe helyezi a helyzetfeltáró és a fejlesztő ellenőrzést. Az első feladata, hogy már korai szakaszban detektálja a fejlődési lemaradásokat, a tudásbeli hiányosságokat, míg az utóbbi pedig azonnali, közvetlen visszajelzést adjon a megértésbeli, elsajátításbeli hiányosságokról, lehetővé téve ez által az azonnali beavatkozást.

A fejlesztő értékelési stratégia legfontosabb célkitűzése a tanulók önellenőrzési stratégiájának fejlesztése.

A fejlesztő, formáló értékelés számos típusa közül kiemelhetők a tanári kérdésre adott válaszok (ez lehet összefüggő felelet, de a tananyag feldolgozás során feltett egyedi kérdésre adott válasz is), tanári korrekció, röpdolgozat vagy a gyakorlati foglalkozások során a munkatevékenység eredményének az ellenőrzése. Mindegyik említett ellenőrzési formánál törekedni kell arra, hogy a tanulók egymást, majd saját tanulási eredményüket képesek legyenek önállóan ellenőrizni.

A fejlesztő stratégia fontos eleme a jó tanári kérdés. A tanári kérdések irányulhatnak a korábbi ismeretek felidézésére (a meglévő tudás ellenőrzése), a gondolkodás megindítására, irányítására (a megértés ellenőrzése), a rendszerezés és rögzítés irányítására (rendszerbe szervezés, tudássá válás), információszerzésre (hiányosságok feltárása).

Fontos annak hangsúlyozása, hogy a kérdés nem csak az ellenőrzési stratégiánál fordul elő, hanem valamennyi stratégia részét képezi.

A tanári kérdések az alábbiak szerint kategorizálhatók:

a) Emlékezetet működtető kérdések

E kérdések (és ezek vannak többségben) nem igényelnek különösebb gondolkodást. A dolgok nevét, tulajdonságát, számát, helyét, idejét, cselekvések és történések leírását igénylik.

b) Gondolkodást kiváltó kérdések

A gondolkodtató kérdések egyrészt a megértés, illetve a probléma-megoldás elősegítésére irányulnak.

A megértést szolgáló kérdések egyrészt a fogalom- és törvényalkotást segítik elő, másrészt a fogalomrendszerben való tájékozódást ellenőrzik, harmadrészt pedig az összefüggések feltárását kívánják előmozdítani.

A problémamegoldó gondolkodást igénylő kérdésekre a tanulók nem tudnak egyből kész ismeretekkel (fogalom, törvény, adat), művelettel vagy algoritmussal felelni. A válaszadás előtt előbb fel kell fedezni a bonyolult problémahelyzetben alkalmazandó ismeretet, műveletet, algoritmust és csak azt követően lehet megválaszolni a feltett kérdést.

A gondolkodást kiváltó kérdések logikai szempontból is kategorizálhatók:

- Elemi műveletvégrehajtást (analízist, szintézist, összehasonlítást, lényegkiemelést, általánosítást) igénylő kérdések
- Összefüggések (okági összefüggések, feltételek, okági sorok, következmények) felismerését, következtetést kiváltó, emberi munkatevékenységek céljait, motívumait értelmező kérdések
- Fogalmak, törvények megértését (meghatározást, rendszerezést, törvények értelmezését, fogalomrendszerben való eligazodást) vizsgáló kérdések
- Értékelő, értelmező, kritikai kérdések
- Ismeretek variálására felszólító kérdések
- Problémakérdések

A *tanári korrektúra* a tanuló önálló munkavégzésére irányul, legyen az feladatmegoldás vagy munkatevékenység. A tanulók figyelmüket a feladat megoldására összpontosítják, a korrektúra (javítás, helyesbítés) rámutat a hibákra, azok helyesbítésének módjára, ugyanakkor figyelemmel van a végrehajtás menetére is. Elsősorban nem a hibák tanár általi kijavítását vagy szóbeli utasítások sorozatát jelenti, hanem a tanulást gátló tényezők megszüntetését jelenti a tanulók aktív közreműködésével. A korrektúra a tanulókkal való egyéni bánásmód és a helyesen megoldott feladatok meg-erősítésének a módszere is.

A *röpdolgozat* túl azon, hogy a tanulót az óráról-óraóra való készülésre, a folyamatos tanulásra serkenti, alkalmas arra is, hogy a tanulók pillanatnyi tudását felmérjük, lehetőséget adva ez által a korrekcióra. Általában az óra elején, 10-15 perces időtartamban az előző 1-3 óra anyagából a legfontosabb tudáselemekre kérdezzük

rá. Elsősorban nyílt végű és konstruktív (gondolkodási műveleteket, illetve az ismeretek operatív alkalmazását igénylő) feladatokat használunk e célra. A nyílt végű feladatok valamennyi ismerettípus (tény, fogalom, törvény, szabály, tétel) elsajátítási színvonalának megállapítására irányul. Lehetnek rajzos feladatok is.

12.7.3. Minősítő stratégia

A *szummatív, összegző, lezáró értékelés* az oktatás egészének (érettségi vizsga) vagy egy nagyobb tematikus egység (témazáró dolgozat) záróaktusa, célja a tanuló teljesítményének végső értékelése, minősítése.

A *témazáró dolgozatok* nagyobb tananyag-egységeket zárnak le. A dolgozatok feladatai lehetnek egyszerűbb logikai műveletet igénylők, nyílt végűek, gondolkodási műveleteket, illetve az ismeretek operatív alkalmazását igénylők. A feladatsor megoldására általában egy-két tanóra áll rendelkezésre.

12.7.4. Az értékelés gyakorlata

Az ellenőrzés és az értékelés a gyakorlatban elválaszthatatlanok egymástól, kölcsönösen feltételezik egymást. Az ellenőrzésnek csak akkor van értelme, ha értékelésbe torkollik, és az értékelés is csak akkor lehet reális, ha valódi tényfeltáráson alapul.

Az ellenőrzés az az eljárás, ami tényfeltárással irányul és mintegy alapul szolgál az értékeléshez. Ellenőrzéskor feltárjuk, detektáljuk az adott állapotot, míg értékeléskor a kapott eredményt összevetjük az elvárásokkal. E két eredmény összehasonlítása szolgál alapul a pedagógiai döntéshez, majd az esetleges beavatkozáshoz. Fejlett ellenőrző és az értékelő tevékenység nélkül elképzelhetetlen adaptív oktatási folyamat.

Amíg az ellenőrzési stratégiák a pedagógiai helyzet feltárására, addig az értékelésiek a helyzetfeltárással kapott eredmények kódolására, majd az elvárásokkal való összehasonlításra irányulnak.

Az ellenőrzéshez hasonlóan alapvető célként fogalmazódik meg a tanulók helyes önértékelése.

Az értékelés lehet szóveges (szóbeli vagy írásbeli), számszerű (pl. pontszám, osztályzat), ezek kombinációja, továbbá metakommunikációs jelzés (pl. egy mosoly a tanuló jó válaszáért). A számszerű értékelés megvalósulhat becsléssel vagy méréssel. A pedagógus a teljesítménytesztek itemjeihez rendelt pontszámot becs-

léssel állapítja meg, hogy véleménye szerint mennyire fontos, illetve nehéz az adott feladatelem. Osztályozáskor ugyanez a helyzet, csak éppen a ponthatárokat a tantervi követelmények alapján határozzuk meg. A becslés tehát elég szubjektív számszerűsítés. Méréskor standardizált ellenőrzési módokat és eszközöket használunk (normára vagy kritériumra orientált tesztek) és az értékelési metodika is általánosan elfogadott.

Ha az értékelés eredménye közeli vagy megegyezik a tanuló és környezete (pl. szülők, barátok) elvárásaival és összhangban van a befektetett munkával, akkor ösztönző hatású. A pozitív értékelés mindig ösztönzőbb hatású, mint a negatív. A sikernek megerősítő szerepe van a tanulásban (*Thorndike, Skinner*), viszont ez csak megfelelő ellenőrzés, értékelés útján valósulhat meg. A hibák és a sikertelenségek is ösztönözhetnek a javításra (más személyiségjegyekről erősen függően), de ha a tanulónak túl sok ilyenben volt része, akkor már inkább szorongást idéznek elő. Alapigazság, hogy a jó értékelés mindig nevelő jellegű, segítő szándékú és ösztönző hatású pedagógiai tevékenység kell, hogy legyen.

a) A szóbeli feleletek értékelése

A mai oktatás egy sajnálatos velejárója, hogy a tananyag relatív mennyiségének emelkedése, vagyis az egy tantárgyra fordítható óraszám csökkenése következtében ezen értékelési forma jelentősége csökkent. Különösen igaz ez a szakképzésre. Holott a felelésnek számos kedvező lélektani hatása van. A szóbeli felelés során közvetlen és élő kapcsolat alakulhat ki a tanár és a tanuló között. A tanár segítséget tud nyújtani (pl. máshogy kérdezi meg, vagy rávezető kérdést fogalmaz meg) a tanulónak, ha elakad, ami például a röpdolgozatnál csak kevésbé lehetséges. A tanuló a felelet helyességét vagy helytelenségét a tanár metakommunikatív jelzéseiből, illetve az osztály viselkedéséből meg tudja ítélni.

A szóbeli felelés ösztönöz az óráról-órára való készülésre, önismeretre és aktivitásra nevel, de a pedagógus számára is kiváló alkalom a tanuló megismerésére, vagyis nem csak a tanuló tudását mérheti le, hanem megismerheti egyéniségét, gondolkodásmódját, kifejezőkészségét. A felelés fejlesztőleg hat a tanuló emlékezetére, gondolkodására, kommunikációjára. A jól irányított felelés során megmutatkozik a tanuló logikája, probléma-megoldó gondolkodása is, mindezekhez azonban szükség van az ellenőrzésnél bemutatott fejlett tanári kérdéskultúrára.

A szóbeli felelésnek azonban nemcsak jótékony hatása létezik. Gátlásos, szorongó tanulók ritkán nyújtják azt a teljesítményt szóbeli feleléskor, amire valóban képesek. Ebben az esetben a szakmai pedagógusnak alaposan ismernie kell tanítványait, és magatartásával arra kell törekednie, hogy ezt a feszültséget feloldja, ne pedig

fokozza. Lehet, hogy szándékai ellenére a felelés közben adott segítő jellegű kérdések nem érik el céljukat, inkább összezavarják a tanulót, kizökkentik gondolatmenetéből. A gondolkodtató kérdésekre fel kell készíteni a tanulót.

A szóbeli felelelés között megemlítenéd a kérdés-felet, az összefüggő felelet és az osztályfeleletet. Az elsöre az egy kérdés – egy válasz, a másodikra a részletes önálló kifejtés, míg a harmadikra a valamennyi tanulót aktivizáló pergő kérdés-felet a jellemző.

A tanulói válaszok lehetnek

- elbeszélő feleletek,
- magyarázatok, leírások,
- összehasonlítások,
- következtetések, értékelések,
- tényekből általánosítások,
- általánosításból konkretizálások.

A szóbeli felelet elbírálásakor nagy súllyal kell, hogy szerepeljen a kérdések megértése, a tématarás (összefüggő feleletnél), a lényeg kiemelése, a jelenségek, összefüggések megmagyarázása, alkalmazása, a technológiai folyamatok törvényszerűségekkel való összehasonlítása.

Fontos értékelni az alapfogalmak ismeretét, definiálását és alkalmazását. Meg kell követelni a témához kapcsolódó alapfogalmak, törvényszerűségek szakszerű ismeretét, és a törvények, szabályok, összefüggések értelmezését.

A feleletek felépítése világos, míg megfogalmazása szabatos kell, hogy legyen. A szóbeli felelet értékelése során ki kell arra is térni, hogy a vizsgázó hogyan alkalmazza a szakmai nyelvet.

A maximális pontszám vagy osztályzat feltétele, hogy a felelő a témában szereplő, illetve közvetlenül ahhoz kapcsolódó szaktárgyi ismeretekről lényegre törően, logikusan szerkesztett, önálló előadásban (összefüggő feleletnél) és helyes nyelvhasználattal adjon számot. Biztosan ismerje a tényanyagot, egyértelműen és helyesen használja a lényeges fogalmakat. Képes legyen egyszerűbb szakmai problémák megvilágítására, a tények közötti összefüggések bemutatására, értelmezésére.

Az objektivitás fokozása érdekében a tanár már a félév elején megadhatja a feleletek értékelésének szempontjait (21. táblázat), amit a tanév során következetesen alkalmaz. Így akár pontozhatja is a szóbeli feleleteket.

Értékelési szempontok, kompetenciák	Adható pontszám	Szerzett pontszám
A kérdések megértése, témataratás, lényegkiemelés		
Alapfogalmak ismerete, definiálása és alkalmazása		
Törvények, szabályok, összefüggések értelmezése		
Világosság, szabatosság, a felelet felépítése, a szakmai nyelv, szókinccs szabatos alkalmazása		
Összesen:		

Forrás: Saját táblázat

21. táblázat: A szóbeli feleletek értékelésének szempontjai

E módszerrel jelentősen csökkenthetők a szóbeli feleletek alábbi hibaforrásai, szubjektív hatásai:

- a tanuló iránti önkéntelen rokon- és ellenszenv,
- az ügynevezett „halo-effektus” (*Lénárd Ferenc*), ami egy-egy be-nyomás alapján az egész egyénre levont általános értékítélet,
- a kontraszthatás (gyenge felelet utáni közepes teljesítmény felfelé tolja el az értékelést és fordítva is lejátszódhat ez),
- a perszeveráció (korábbi tapasztalatok rögzülése, „korábban volt vele valami probléma”, „ez jó tanuló, csak éppen most elnézett valamit”),

b) A teljesítménytesztek értékelése

Az értékelés során a kvantifikálás fázisai a következők:

- feladatok alternatív egységekre, itemekre bontása,
- a megoldási idő megállapítása,
- az itemek tényleges pontszámának megállapítása,
- tanulói eredmények összesítése,
- alapvető leíró statisztikai mutatók meghatározása,
- eredmények ábrázolása,
- osztályzattá alakítás.

A feladatok alternatív egységekre, itemekre bontása nem egyszerű feladat, főként nem a nyílt végű és a konstruktív feladatoknál, és akkor még nem is beszéltünk a rajz, illetve az esszé jellegű feladatokról.

A tanulói teljesítmény legkisebb egysége az item, amelyhez 0 vagy 1 pont rendel-

hető (x_{ie} , az i -edik itemhez tartozó elméleti pontszám), attól függően, hogy a tanuló helyes vagy helytelen választ adott a kérdésre. Az adott item tényleges pontszámának igazságos megállapításához különböző *súlyozó tényezőket* kell figyelembe venni.

Az adott item *fontossági súlyát* (S_f) a tantervi követelményekben megfogalmazott elvárások határozzák meg. Például alapvető tudnivaló – 3, fontos tudnivaló – 2, kevésbé fontos tudnivaló – 1.

A *szintsúly* (S_{sz}) az item tudástaxonómiai besorolását fejezi ki. Például ráismerés – 1, megnevezés – 2, reprodukálás – 3, alkalmazás külső algoritmus alapján – 4, alkalmazás belső algoritmus alapján – 5, alkalmazás maximális algoritmus alapján – 6, megismerő alkalmazás – 7.

Az empirikus súly (S_e) az item tanulók általi megoldásának nehézségét mutatja, ezért meghatározni csak akkor tudjuk, ha valamennyi dolgozat kijavításra került. Meghatározása a következő összefüggés alapján történik:

$S_e = \text{helytelen válaszok száma} / \text{összes válasz száma}$

$$0 \leq S_e \leq 1$$

A fentiek alapján az i -edik item tényleges pontszáma (x_{it}) így határozható meg:

$$x_{it} = x_{it} \cdot S_{if} \cdot S_{isz} \cdot S_{ie}$$

Gyakran számolnak a tényleges pontszám százalékos értékével, miszerint

$x_{it\%} = x_{it} / \sum x_{it} \cdot 100$, ahol $\sum x_{it}$ az adott feladatlappal elérhető maximális pontszámot jelenti.

A pedagógiai gyakorlat viszont azt mutatja, hogy sokszor az empirikus súlyt nem veszik figyelembe. A tesztkérdés szerkesztésekor kell megadni az adott item tényleges pontszámát.

A feladatlap tervezésekor figyelmet kell fordítani a *rendelkezésre álló idő meghatározására* is. Háromféle eljárást követhetünk.

Egyrészt nincs korlátozva a rendelkezésre álló idő, minden tanulónak lehetőséget adunk munkája befejezésére. Amennyiben a tanuló elkészül a munkájával, ráíratjuk a felhasznált időtartamot. Másrészt előírjuk, mennyi idő áll rendelkezésre a feladatlap megoldására, azon belül a tanuló osztja be az idejét, hogy melyik feladatra mennyit fordít, illetve milyen sorrendben oldja meg a feladatokat.

A kvantifikálás következő lépése a *tanulói eredmények táblázatos megjelenítése* egy táblázatkezelő program segítségével, ami alkalmas a tanulói összpontszámok meghatározására, de tételes itempont-ellenőrzésre is.

Az osztályzattá alakítás négy módszerét alkalmazzák, a százalék, az átlag, illetve a szórás, valamint a spekulatív szakaszolás szerinti meghatározás.

A százalékos módszernél szükség van arra, hogy tanár(ok) értékeljék a dolgozatokat ötfokozatú skálán, majd megadjuk, hány százaléka kapott a tanulóknak elégtelent, hány elégségest, és így tovább. Ezt követően az összpontszám alapján rangsoroljuk a tanulókat az értéktartomány minimális pontszámától a maximálisáig, majd vesszük a sor elejéről a tanulók azon százalékát, akik a tanári értékelés szerint elégtelent kaptak, majd ahányan elégségest stb. Ebből az is következik, hogy a tanulók egyes kategóriákba eső aránya ugyanannyi lesz, csak éppen nem biztos, hogy ugyanazok a tanulók kerülnek ugyanabba a tartományba. Főként a ponthatáron lévő tanulók átsorolása valószínű.

Az átlag szerinti osztályzattá alakítás is a tanári osztályzással kezdődik, majd érdemjegyek szerint csoportosítjuk a dolgozatokat. A százalékban kifejezett tanulói teljesítmények (tanulói teljesítmény/összpontszám * 100) alapján százalékban meghatározzuk az adott érdemjegy-kategória átlagos teljesítményét. Ezután az egymást követő kategóriák százalékos, átlagos teljesítményét összeadjuk, majd elosztjuk kettővel, így kapjuk meg a kategóriahatárokat (Ágoston et al., 1971).

A szórás szerinti osztályzattá alakításkor nincs szükség az előzetes tanári értékelésre, a ponthatárokat az átlag ($x_{\text{átl.}}$), illetve a szórás (s) figyelem-bevételével kell megadni (Ágoston et al., 1971).

0	-	$x_{\text{átl.}} - 1,5 * s$	elégtelen
$x_{\text{átl.}} - 1,5 * s + 1$	-	$x_{\text{átl.}} - 0,5 * s$	elégséges
$x_{\text{átl.}} - 0,5 * s + 1$	-	$x_{\text{átl.}} + 0,5 * s$	közepes
$x_{\text{átl.}} + 0,5 * s + 1$	-	$x_{\text{átl.}} + 1,5 * s$	jó
$x_{\text{átl.}} + 1,5 * s + 1$	-	elérhető max. pont	jeles

A +1 pont az alsó és felső kategóriahatár eltérése miatt szükséges.

Az írásbeli érettségi vizsgán például az értékelés szempontjai a 22. táblázat szerint alakulhatnak.

Értékelési szempontok, kompetenciák		%-os arány	Szerzett %
Teszt-jellegű feladatok	Alapfogalmak ismerete, definiálása és alkalmazása		
	Törvények, szabályok és összefüggések ismerete és alkalmazása		
Számítási feladatok	Pontos számolás, szerkesztés, az eredmények értékelése, feladatmegoldás, problémamegoldás		
	Összefüggések ábrázolása és értelmezése		
Összesen:		100	

22. táblázat: Tanulói eredmények táblázatos megadása

Középszintű érettségi vizsgán az osztályzat kialakítása a következőképpen alakulhat:

0 – 19% → elégtelen (5)

20 – 39% → elégséges (4)

40 – 59% → közepes (3)

60 – 79% → jó (2)

80 – 100% → jeles (1)

Irodalomjegyzék

Ágoston, Gy., Nagy, J. & Orosz, S. (1971). Mérések módszerei a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest.

Báthory, Z. (1985): Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest.

Báthory, Z. (2000). Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításméltet vázlat. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Báthory, Z. & Gyarak, F. F. (Szerk.) (1980). Pedagógiai kézikönyv. Tankönyvkiadó, Budapest.

Biggs, J. B. (1985). The role of meta-learning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), p185-212.

Borbélyová, D. (2021): A pedagógiai diagnosztika új útjai és kihívásai. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom.

Bruner, J. S. (1974). Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat Kiadó, Budapest.

Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press, New York.

Csapó, B. (2000): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus, I. (szerk.) (2000): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Csapó, B. (2005). Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Csikszentmihályi, M. (2001). Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dirkes, M. A. (1985). Metacognition. Students in charge of their thinking. *Roeper Review*, 8(2), p96-100.

Drilling, M. & O'Neil, H. F. (2001). Bevezetés a motiváció témájához. elmélet és kutatás. In: O'Neil, H. F., Drilling, M. (szerk.). Motiváció. elmélet és kutatás. Vince Kiadó, Budapest.

- Falus, I., Golnhofer, E., Kotschy, B., M. Nádasi, M. & Szokolszky, Á. (1989). A pedagógia és a pedagógusok. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Falus, I. (Szerk.) (1998). Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), p906-911.
- Frankl, V. E. (2017). Mégis mondj igent az életre! – Logoterápia dióhéjban. Európa Kiadó, Budapest.
- Gagnè, R. M. & Briggs, L. J. (1987). Az Oktatásszervezés alapelvei. OOK, Veszprém.
- Golnhofer, E. (1998): A pedagógiai értékelés. In: Falus, I. (szerk.) (1998): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p392–417.
- Hebb, D. O. (1995). A pszichológia alapkérdései. Gondolat-Trivium, Budapest.
- Juhász, J., Szőke, I., O. Nagy, G. & Kovalovszky, M. (Szerk.) (1972). Magyar Értelmező Kéziszótár. I-II. kötet, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kelemen, L. (1968). A gondolkodásfejlesztés elméleti kérdései és módszeres eljárásai. Nevelés, Művelődés. *Acta Paedagogica Debrecina*, 48. szám, Debrecen.
- Kiss, G. (Főszerk.) (1999). Magyar Szókincstár. Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótára. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kozéki B. & Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2(2), p271-292.
- Kozéki, B. (1980). A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai, pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward. A test of the „overjustification” hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), p129–137.
- McClelland, D. C. (1993). Intelligence is not the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), p5-6.
- Nagy, J. (1968): A készség és jártasság szabatos meghatározásáról. *Köznevelés*, 11. sz. 406-419
- Nagy, L. (1908). A gyermek érdeklődésének lélektana. Franklin-Társulat, Budapest.
- Nagy, S. (1997). Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, Mogyoród.
- Nagy, Lászlóné (2006). Az analógiás gondolkodás fejlesztése. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (2002). Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Nahalka, I. & Poór, I. (2002). Problémák és feladatok megoldása a fizika tanulása során. p188-206 In. Radnóti K., Nahalka, I. (Szerk.). A fizikatanítás pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Okoń, W. (1976). Az általános didaktika alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies. What Every Teacher should Know. Heinle and Heinle Publisher, Boston.
- Paris, S. G., Cross, D. R. & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning. A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), p1239-1252.
- Pólya, Gy. (2000). A gondolkodás iskolája. Akkord Kiadó, Budapest. Az első kiadás How to solve it címmel 1945-ben a Princeton University Press kiadónál.
- Simon, Béláné (2016). Az anyag- és gyártásismeret tanításának módszertana. Typotop Kiadó, Budapest.
- Szarka, K. (2022). Az értékelés háttéraspektusai az oktatásban. Grafis Media, Dunajská Streda.
- Szító, I. (1987). A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológia* 2. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tóth, P. (2021). Fejezetek a mérnökpedagógiából I. Typotop Kiadó, Budapest.
- Tóth, P. (2021). Fejezetek a mérnökpedagógiából II. Typotop Kiadó, Budapest.
- Varga, L. (szerk.) (2006): Kutatás-módszertan I. Bevezetés a pedagógiai induktív kutatás módszereibe és útmutató a szakdolgozat elkészítéséhez. BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest.
- Vizi E. Sz. (főszerk.) (2003a). Magyar Nagylexikon, XVI. kötet. Magyar Nagylexikon Kiadó, Budapest.
- Vizi E. Sz. (főszerk.) (2003b). Magyar Nagylexikon, XVII. kötet. Magyar Nagylexikon Kiadó, Budapest.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In. Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. MacMillan, New York.
- Zimbardo, Ph., Johnson, R. & McCann, V. (2018). *Pszichológia mindenkinek*. 3. kötet. Libri Kiadó, Budapest.

13. INFORMÁCIÓCSERE A TANÍTÁSI ÓRÁKON

Az iskolában állandó csoportok működnek együtt, akik nap mint nap sok időt töltenek el egymással. A célok és a megvalósítás módja nagyon hasonló, de természetesen vannak egyéni különbségek és a mindennapok kisebb-nagyobb kihívásaihoz való alkalmazkodásban sem egyformák a közösség tagjai. Az iskola, mint szervezet, hierarchikus felépítésű és nagy korkülönbségek vannak a tagok között.

Medvey Tamás (2012) kérdőíves kutatással kívánta feltárni, hogyan élik meg, alakítják egymás közötti interperszonális kapcsolataikat a pedagógusok, mennyire hatékonyak az interperszonális kapcsolatok és a kommunikáció tekintetében, illetve milyen konfliktusszemlélet jellemzi őket? A vizsgálat arra mutatott rá, hogy konfliktushelyzetben a viselkedést nem egyértelműen a konfliktuskezelési szemlélet vagy a személyiségjegyek határozzák meg. Meghatározóbb a helyzet jellegzetessége és a partner(ek) sajátosságai. A szerző az eredményeket azzal is magyarázza, hogy hiába vannak ismereteik a tanároknak a problémamegoldás tekintetében, ez még nem jelent garanciát arra, hogy kreatív problémamegoldásokat érvényesítsenek minden konfliktushelyzetben.

Az iskola világának sajátosságát fokozza a tantestület és a tanulók közösségében meglévő netgenerációs különbségek is, mely a kommunikáció szempontjából is nagy jelentőséggel bír. „...öt nemzedék dolgozik együtt az iskola falai között, amelynek szót kell értenie a másikkal: az alfa generációs kisiskolások; a kiskamaszoktól a huszonevességig terjedő Z generációs diákok; a tanári gárdát már színesítő Y és – ritkán – idősebb Z generációsok; a többséget képviselő X-esek; és a már nyugdíjas vagy nyugdíjhoz közeledő babyboomerek.” (*Bereczki, 2022*) Hazai kutatások számolnak be róla, hogy a szakképzésben jelentős a másodkarrierként oktatói pályára lépők aránya, akik a szakma oktatását 30-50 éves koruk körül kezdik el (*Bükki, 2018; Kanczné – Kattein-Pornói, 2021*). A nemzedékek közötti nagy különbségek megléte arra utal, hogy akár három netgenerációs szakadék is tátong az intézményekben.

A tanítási óra a tanár-diák kommunikációnak leggyakoribb színtere. A tanári kommunikáció az osztályteremben a tanítást szolgálja, de a tanári interakciók a fegyelmezésre is irányulnak. Legtöbb esetben az okoz összeütközést, hogy a diák nem a pedagógus által elvárt viselkedést tanúsítja. *Györgyi Zoltán és Imre Anna (2012)* vizsgálatában a tanárok és diákok viszonyának fontos jellemzőire mutatott rá. Elsősorban arra, hogy igen eltérő a konfliktusok érzékelése a két szereplő részéről. A tanárok ugyanis kevesebb konfliktust érzékelnek, mint a diákok. Megállapították, hogy az intézmény képzési típusa és a tanulók társadalmi háttere szerint különbség van a konfliktusok előfordulásában. A legrosszabb háttérű iskolákban a leggyakoribb, ugyanakkor a kölcsönös tisztelet érzése is itt a legkedvezőbb. A jobb társadalmi háttérrel rendelkező tanulók körében kevesebb a konfliktus, de a tanárok és

a diákok viszonya ellentmondásosabb, több problémával terhelt. Nagyobb esélye van összeütközni tanáraival a gyengébb tanulmányi eredményeket produkáló tanulóknak, illetve azoknak a diákoknak, akik tanáraikkal szemben kevésbé érzékelik a kölcsönös tiszteletet, illetve nem érzik jól magukat az iskolában.

A digitalizációs különbségek is adhatnak okot az összeütközésekre. Ha a tanári attitűd az okoseszközök használatára vonatkozóan elutasító, a konfliktusok akár mindennaposak is lehetnek, s ez uralhatja a kommunikációt az órákon. A nyitott attitűd és a digitális eszközök használata a tanításban és a diákokkal való kommunikációban önmagában még nem jelenti zavartalan együttműködést. A tanórán és a virtuális kommunikációban alkalmazott stratégiák helyzethez és szereplőkhöz igazított kiválasztása a sikeres kooperáció feltétele.

13.1. Tanár és diák az osztályteremben

A tanítási óra sikerességének egyik fontos mérője, megfigyelhetősége miatt, az azonnali visszajelzést nyújtó jellemzője: a *tanulói aktivitás*. A tanulói aktivitás többféleképpen valósulhat meg, de a leginkább szembeűnő formája talán mégis a *tanulói megszólalás*, mely történhet szóban és történhet írásban is. Kutatások szerint az összes órának legfeljebb harmadában szólalnak meg a tanulók (*Balaton*, 1999, ld. *Albertné*, 2005). Pedig nagyon fontos, hogy a tanítás során biztosítsuk a diákok számára a megszólalás lehetőségét. Ez azonban az osztályteremben nem feltétlenül egyszerű. A megszólalási esélyt ugyanis számtalan tényező befolyásolja: a tantárgy, az osztály képessége, a csoport nagysága, a tanár beszédstílusa, a módszertani kultúrája stb.

Antalné Szabó Ágnes a tantermi kommunikációt meghatározó tényezőket két csoportban mutatja be. Az első a *személyi tényezők* csoportja, mely a következőket jelenti:

- a tanár és a diákok személyiségjegyei,
- a tanár és a diákok szociokulturális háttere,
- a tanár-diák viszony,
- a diák-diák viszonyok,
- a tanár tanítási kultúrája,
- a tanár és a diákok beszédkultúrája stb.

A tanórai kommunikációt befolyásoló *dologi tényezők* csoportjába pedig az alábbiak tartoznak:

- a tantárgy sajátosságai,
- a tananyag jellege,
- a terem berendezése,
- a csoport létszáma,
- a tanóra céljai, tervezett tanulási eredménye,
- a tanóra menete,
- az alkalmazott tanítási módszerek,
- a tanulói munkaformák,
- a tanulói tevékenységtípusok,
- a szemléltetőeszközök használata stb. (Antalné, 2006)

Az osztálytermekben folyó kommunikáció megfigyelése által szerzett adatok nyelvészeti szempontú elemzésének eredményei pedagógiai tanulságokkal is szolgálnak. Ilyen fontos ismereteket nyújt a *diskurzusjelölők* (pl. hát, ugye, szóval, egyébként) vizsgálatának konzekvenciái. A diskurzusjelölők diskurzusdarabokat kötnek össze és pragmatikai viszonyokat jelölnek, melynek értelmezéséhez mindig szükség van a szituáció pontos ismeretére. *Schirm* (2015) tanulmányában rávilágít, hogy a tanári magyarázatok diskurzusjelölői (na, hát, akkor, ugye, pontosabban, egyébként) a diákok számára könnyebben érthetővé teszik a magyarázatokat, ugyanis az információ tagolásában, a szöveg strukturálásában, a részek összekötésében és a figyelem irányításában is szerepet játszanak, valamint jelzik a tanár attitűdjét is. Például az 'ugye' a tanteremben a tanár és a diákok feltételezett közös tudására utal. Jelezheti, hogy az utána következő információt korábban már megtanította a tanár, jelölheti a mindenki számára ismert, egyértelmű információt, valamint olyan ismeretekre is utalhat, melyek az eddigiekből kikövetkeztethetők. A tanári kérdésekben a 'vajon' egyszerre fejezi ki a színlelt tünődést, valamint teszi hangsúlyosabbá a kérdést. Az 'aha' igenlést, pozitív megerősítést fejez ki, mely gyakran jelzéssel társul. Ilyen jelzés a bólogatás. Jellemző volt még a kutatásban az 'aha' ismétlése is, továbbá az 'aha' mellett sokszor más értékelő diskurzusjelölők (pl. ühüm, jó) is megjelentek, amelyek erősítették az egyetértést. Az 'aha' diskurzusjelölő amellett, hogy elsődlegesen jóváhagyást fejez ki, az információ befogadását megerősítő jelként is funkcionál, így a tanárok emiatt nem csupán a diákok által kifejtett válaszok után alkalmazzák ezt az elemet, hanem a tanulói megnyilatkozások közben is. Így folyamatos visszajelzést tudnak adni arról, hogy követik az elhangzottakat, és egyetértenek annak a tartalmával. Ez a kommunikációs stratégia ugyan egyszerre beszélést eredményez, ám az 'aha' diáfordulókkal való párhuzas-

mos elhangzása egyáltalán nem zavarja meg a tanulókat, hanem inkább megerősíti őket az általuk elmondottak helyességében (*Bañcerowski, 2006, 481. old. idézve Schirm, 2015*).

A tantermi kommunikáció *mennyiségi mutatóinak* kutatása többféle tanulással szolgált a pedagógusok számára:

- Érdemes gondot fordítani arra, hogy a tanórákon verbálisan fegyelmezettebbek legyünk.
- Engedjük a tanulókat jobban „kibontakozni”.
- Vezessük úgy az órát, hogy a rövid, egyszavas (főként a csupán igen/nem-ből álló) válaszadás lehetőségét iktassuk ki, de legalábbis minimalizáljuk.
- Tudatos kérdezőtechnikánk révén a tanulók kényszerüljenek hosszabb válaszadásra. (Ez ne csupán abban merüljön ki, hogy felszólítjuk arra: kerek egész mondattal válaszoljon.)
- A hátrányos nyelvi helyzetű tanulók még fokozottabb odafigyelést igényelnek. A beszélni engedés, a szóhoz juttatás mellett alkalmazzunk olyan (apró lépésekre bontott, választásos stb.) kérdezőtechnikákat, amelyekkel a leggyengébbeket is sikerélményhez juttathatjuk.
- Törekedjünk az úgynevezett üres fordulók (amikor nincs válasz) kiiktatására. Ebben segíthet a kérdéseknek a diák nyelvi szintjéhez igazított megfogalmazása, illetve a tanulói válaszok türelmes kivárása is.
- A sürgetés csak blokkolja a tanulókat, az amúgy is nyelvi nehézségekkel küszködő diákokat pedig még inkább (*Albertné, 2005*).

Az osztályterekben a tanulói megnyilvánulások leggyakoribb formája, a felelet. A szóbeli felelet, mint a szóbeli számonkérés formája sok esetben egy téma önálló kifejtését, meghatározott szempontok szerinti taglalását, esetleg egy történet elmondását, annak értelmezését jelöli. Végső soron narratíva. A narratíva kommunikatív megnyilatkozási forma, amelynek jellemzője a klasszikus (leíró) elbeszélés-mód, az ok-okozatiság tükröztetése, néha problémamegoldó elbeszélés-mód (*Bruner, 1994; Neisser, 1994 idézve Laczkó, 2018*). További fontos vonása, hogy a narratívában az eseményeket időrendben közlik, a cselekményszálak összefűzése mellett jellemző az elbeszélés információinak rendszerezése és közlése, valamint az elbeszélő szerepe az információk átadásában (*Van Dijk, 1980; Pléh, 1986 idézve Laczkó, 2018*). *Laczkó (2018)* szakgimnáziumi tanulók körében végzett vizsgálata rámutat, hogy a spontán beszédhez képesti alacsonyabb értékeket mutatnak a tanórai narratívák. Megtervezésük és kivitelezésük a vizsgálat diákjai számára összetett feladatot jelentett. A tanulók az adott témához kötődően nehezebben

tudtak különböző szótári szavakat előhívni, így több volt náluk az ismételt szavak aránya, mint a spontán szövegekben. Mindez jelzi a szókincs hiányosságait, az olvasás hiányát és az ennek következtében fellépő tanulási problémákat.

Az órákon a tanulók megszólalási esélyét nagymértékben meghatározzák az alkalmazott munkaformák és tanítási módszerek (Falus, 2003; Antalné, 2006). Antalné (2015) a munkaformákat és a tanítási módszereket a tanár és a tanuló verbális és fizikai aktivitása szerint tanárközpontúnak és tanulóközpontúnak különbözteti meg. Tanárközpontú módszerek:

- *Megbeszélés*, amely az osztályteremben általában nem jelent valódi kétoldali kommunikációt, mert legtöbbször csak a tanár kérdez, és nem hagy elegendő időt a válasz végig gondolására.
- *Tanári előadás*, amelyben szintén a tanár dominál és a tanulók kommunikációját a leginkább visszaszorítja.
- *Szemléltetés*, ha a tanár irányítja a figyelmet, az elemzést a gondolatok megformálását a kérdéseivel, illetve utasításaival.

A tanárközpontú módszerek frontális munkaszervezés formájában valósulnak meg, melyben a tanár vezeti, irányítja a tanulói aktivitást. Ha a munkaformán változtat a pedagógus, a fenti módszerek alkalmazásával a tanulók teret kaphatnak a kommunikációra. Megfelelő idő ráhagyásával, nyílt végű, többféle jó választ megengedő, hosszabb kifejtésre ösztönző tanári kérdések alkalmazásával a tanulók meg tudják fogalmazni saját gondolataikat. Ha a tanár arra is biztosít lehetőséget, hogy a diákok egymástól is kérdezhetnek, azzal fejleszti az önálló, logikus, elemző gondolkodást és a kifejezőkészséget.

Tanulóközpontú módszerek alkalmazása esetén a tanulók kommunikatívan vesznek részt az osztálytermi tanulás során.

- *Probléma- és kutatásalapú tanulás* esetén a kommunikációnak a problémák felismerésében és megfogalmazásában, az adatok elemzésében, az eredmények értékelésében óriási szerepe van. A diákoknak több idejük és lehetőségük van megbeszélésre, vitára, valódi kommunikációra.
- *Kooperatív és kollaboratív (együttműködő) tanulás* csoportos kommunikációval jár együtt: információátadással, csoportos döntéshozattal tanulnak a diákok. A kortárs csoporttársakkal való együttműködés a tanulókat szociálisan érzékenyebbé teszi.
- *Projektorientált tanulás*, melyben a tanulók valóságos problémát oldanak meg közösen végzett munkával, ahol az eredményes kommunikációnak nagyon fontos szerepe van. Mind a tervezés, mind az előkészítés és a végrehajtás folya-

matában, különféle kommunikációs stratégiákat alkalmaznak. Erre a képesség nagy szükségük lesz a munka világában (*Antalné, 2015*).

Összefoglalásként megállapítható, hogy az osztályterekben folytatott pedagógiai munka *interakciók* formájában, tanár-diák és diák-diák kölcsönös viszonyrendszerekben megy végbe, s ezek az interaktív cselekvések kommunikációs folyamatokban nyilvánulnak meg. A tanári kommunikáció függ a pedagógus szakmáról alkotott elképzeléseitől, pedagógiai kultúrájától, céljaitól és felkészültségétől. Háttal van a tanár-diák viszonyra, ezáltal az osztályban uralkodó légkörre és a tanulás eredményességére, valamint a konfliktusok kezelésének hatékonyságára.

13.2. A kommunikáció jelentősége a tanításban

A kommunikáció alapvetően valamilyen információ közlését, cseréjét jelenti. A kommunikáció mindig is szerves és alapvető része volt az emberi életnek. Minden élőlény kommunikál, de kommunikáció nem csupán emberek között valósul meg. A technológiai fejlődésével a fogalom egy technikai aspektust is nyert, s a modern eszközök használata még kiterjedtebbé tette, mint valaha volt.

A kommunikációt számtalan tudomány kutatja (a pszichológia, a szociológia, az informatika, a politika, a média, a kibernetika, a szemiotika stb.), s az élet különböző területein valósul meg az eredmények felhasználása. *Horváthová, Szőköl (2016)* a kommunikáció értelmezésére vonatkozóan 6 irányzatot különböztet meg:

- *Szociálpszichológiai megközelítések*, melyek a kommunikációs viselkedésre fókuszálnak, a kommunikációban részt vevők egymásra hatását vizsgálják.
- *Retorikai megközelítések*, melyek a kommunikáció „hogyan”-jára koncentrálnak, a beszéd technikáját helyezik középpontba.
- *Szemiotikai megközelítések*, melyekben a kommunikációt, mint a jelek segítségével történő jelentésátvitel folyamatát értelmezik, s ezáltal a jelek fontosságát és szerepét hangsúlyozzák.
- *Kibernetikai megközelítések*, melyekben a visszacsatoláson van a hangsúly, s a kommunikációt, mint információfeldolgozást értelmezik.
- *Szociokulturális megközelítések*, melyekben a kommunikációt a kultúra csatornarendszereként értelmezik, melyben az értékek átörökítése és újra teremtése történik.
- *Fenomenológiai megközelítések*, melyek arra helyezik a hangsúlyt, hogy az emberek miként értelmezik tapasztalataikat, mennyire képesek a másik személyére hangolódni.

A *tanítás és a kommunikáció* kapcsolata ősi. A pedagógusok már az ókortól kezdődően úgy tanítottak, hogy szóban közölték az ismereteket, történeteket meséltek, amelyeket a tanulóknak hallás után kellett befogadniuk. Az ékes beszéd tudománya, a retorika az egyik legfontosabb eszköze és „tantárgya” is volt az ókori, illetve középkori iskoláknak. Az iskolai nevelő-oktató munkát nagyon sokáig, egészen a XIX. századig, uralta a verbalizmus.

A pedagógiában, az 1900-es évek közepétől, egyre nagyobb szerepet kap a kommunikáció fontosságának hangsúlyozása, hatásának tudományos vizsgálata. E terület egyik jeles képviselője *Thomas Gordon*, ki 1974-ben megjelent művében arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanár-diák kapcsolatban a *kommunikációs készségek* játszanak döntő szerepet. Ezek azok a készségek, melyekre szüksége van a tanárnak ahhoz, hogy eredményes legyen a tanítás folyamán. A tanítás ugyanis a pedagógus tevékenysége, de a tanulás maga a diákban, a diák által valósul meg. „*Mert amennyiben azt akarjuk, hogy a tanítási és a tanulási folyamat eredményesen haladjon együtt előre, akkor a maga nemében páratlan viszonyoknak kell fennállnia a két önálló organizmus között – valamiféle 'kapcsolatnak', láncszemnek vagy hídnak a tanár és a tanuló között*” (*Gordon, 1989, 18. old.*). Ezen kommunikációs készségeknek az elsajátítását minden tanár részéről megoldhatónak érzi a szerző. Gyakorlással és odafigyeléssel elsajátíthatónak véli a következőket:

- Minőségi beszélgetések, ahol mindig a legmegfelelőbb beszélgetésfajtát kell alkalmazni.
- Értő hallgatás, amikor valóban figyelünk a tanítványainkra, valóban elér hozzánk mindaz, amit közölni akar. Ehhez néha a „sorok között” kell tudni olvasni, „dekódolni” kell az üzeneteket.
- A „aktív hallgatás” módszerével, bizalommal segíteni a diákot, hogy önállóan megtalálja a saját megoldásait, s ne tanári utasításra cselekedjen.
- „Valódinak lenni”, azaz képesnek lenni érzéseink felismerésére, értelmezésére.
- Felismerni a különböző helyzetekben, hogy kinél van a probléma? Ugyanis csak a tanár-diák kapcsolat problémamentes területén lehet eredményes a tanítás és a tanulás.
- Le kell küzdeni a kommunikációs gátakat, mert azok lehetetlenné teszik vagy nagyon lelassítják a két irányú kommunikáció folyamatát.
- Az elfogadás nyelvének elsajátítása, mellyel segíteni tudunk a másik embernek. A másik elfogadása azért fontos az emberi kapcsolatokban, mert csak így tudunk fejlődni, változni, kiteljesedni.
- A Te-közlések helyett Én-közlések alkalmazása. Az előbbi ugyanis semmit sem

mond el a tanárról, a figyelmet kizárólag a tanulóra irányítja. Az utóbbival azonban kifejezhető, hogy a tanár mit érez a történetekkel kapcsolatban, az milyen módon érintette meg őt. Az Én-közlések azért eredményesebbek, mert így a tanár felelősséget vállal azért, hogy érzéseit megosztja tanítványaival, ugyanakkor meghagyja a diákoknak a viselkedésükért érzett felelősséget.

- Az osztálytermi környezet módszeres átgondolása. A környezet „gazdagításával” csökkentjük az unalmat, az „ingerek tompításával” különösen azoknak a diákoknak kedvezünk, akinek a központi idegrendszere nem működik megfelelően. A környezet „szűkítésével” elérhetjük, hogy egy-egy viselkedést a megfelelő helyen lehessen csak megvalósítani. Ezzel szemben a „tágítással” a külvilág felé terjesztjük ki a tanítás, tanulás folyamatát. Az osztályterem berendezése is sokszor szorul „átrendezésre”, mert a benne tanulók számára nem a legoptimálisabb. Az osztályban uralkodó zűrzavar megszüntetéséhez járul hozzá, ha „rendszerezzük” a környezetet, ami nem csak a tárgyi átszervezést jelenti, hanem az osztályban meglévő szokások, rituálék kialakítását, újra tervezését is.

Gordon (1989) szerint a tanári kommunikáció segít a tanulók problémáinak kezelésében, a hatékonyabb tanításban, a viselkedési problémák megoldásában, az osztályközösség formálásában, s a konfliktusok – tanulók között, tanulási-tanítási, értékütközések, nevelőtestületi, szülő-tanár-diák összeütközések – kezelésében.

A pedagógiai kommunikációt *Horváthová és Szőköl (2016)* a szociális kommunikáció egy különleges fajtájának nevezi. Különlegességét sajátos funkciója, azaz a pedagógiai célok megvalósítása adja. *Gavora (1984)* szerint minden pedagógiai információ kognitív és érzelmi összetevőkből áll. Ezt a két komponenst egy szabályozó komponens köti össze, amely a másik két komponens működését szabályozza, és önállóan működő egységekből álló egészet alkot. *H. Varga (2022)* a pedagógiai kommunikációt interdiszciplináris területként határozza meg a pedagógia és a kommunikációtudomány határán. Értelmezésében a pedagógiai kommunikáció, pedagógiai szituációban pedagógiai célok és módszerek segítségével folyó kommunikáció, melyet sajátos tér és térberendezés, szerepek és szerepvisszonyok, kidolgozott foratókönyv és célorientált diskurzus jellemez. *Perjés István* az iskolai kommunikációt elemezve hangsúlyozza, hogy emberi történelmünk fejlődése során, miközben megismertük, megtanultuk életfeltételeink között a létezés stratégiáit, s képessé váltunk az alkalmazkodásra, „... a sikeres stratégiák megőrzése és a kevésbé sikeresek megváltoztatása a történelemben kitermelte az iskolák tipikusnak mondható kommunikációs helyzeteit is” (*Perjés, 2007, 2. old.*). Az iskolai kommunikációt az alábbi módon tipizálja a szerző:

1. *Tradicionális, irányított kommunikáció*, melyben egyértelmű célok kitűzésével,

az iskolai idő hatékony felhasználására való törekvéssel történik a tanítás. Itt két tipikus kommunikációs helyzetet azonosít:

- *Aszimmetrikus kommunikáció*, amely elsősorban a tanártól a diákra irányul. Tartalmát az iskolai nevelés céljai, szándékai határozzák meg.
- *Információelméleti kommunikáció*, amely szintén a tanártól a diákra irányul. Tartalmát az iskola intézményi szerepe határozza meg, annak oktatás céljai, szándékai uralják a kommunikációt.

2. *Szimmetrikus, együttműködésre alapozott modern iskolai kommunikáció*, ahol a változtathatóság, az iskolai környezet tágítására való nyitottság van jelen, együttműködés és kapcsolatteremtés jellemzi. Kommunikációs szituációk:

- Szimmetrikus kommunikáció, melyben a tanár és a diák közötti viszony nem alá és fölérendeltségi jellegű, hanem arra törekednek, hogy a két fél kölcsönös vitái során alakuljon ki egy optimális nevelési tér a tanulók megfelelő személyiségfejlődéséhez.
- Egzisztenciális kommunikáció, melyben a személyes, individuális szempontok kerülnek előtérbe azzal a céllal, hogy a kommunikációs helyzeteket a személyes önreflexió révén alakuló tudatos tanulásra tegyék alkalmassá (Perjés, 2007).

Szőke-Milinte Enikő (2013) a pedagógiai kommunikációt a kommunikációs iskolák és irányzatok paradigmáinak a nevelő-oktató munkára gyakorolt hatásai szerint értelmezi:

1. *A kommunikációra, mint tranzakcióra tekintő kommunikációs modellek*, melyek egyszerű üzenet átadásként fogták fel a kommunikációt adó és vevő között, amivel főként az adó szerepe és jelentősége került fókuszba. Ennek pedagógiai következményei az alábbiakban tapasztalhatók az iskolákban:

- A tanár kizárja a tanulót a felfedezés, felismerés folyamatából és egyszerű befogadói szerepet kényszerít rá.
- A pedagógus kiszámítja a tanulók reakcióit, előrevetíti lehetséges válaszait, megtervezi és időzíti a tranzakcionális ingereket. (pl. Előre fölírja a lehetséges kérdéseit, ill. előre kitalálja a tanulók lehetséges válaszait is és ehhez fogalmaz meg újabb kérdéseket.)
- A pedagógus maximálisan kontrollálja a pedagógiai kommunikációt, minden „oda nem illő” megnyilatkozást távol tart, nem engedi magát elteríteni a megtervezett didaktikai folyamatból.

- Nevelési értelemben, ellenséggként pozicionálja azt a tanulót, aki megnyilatkozásaival eltereli a figyelmet a lényegről.
 - A pedagógus verbális megnyilatkozásaiban sok a bíráló, a szabályozás, megelégszik az egyszavas válaszokkal, vagy csak azokat a szavakat emeli ki a tanulói válaszból, amelyekkel tovább tudja építeni előre megtervezett forgatókönyvét.
 - Mindezek által a tanulókra olyan hatást gyakorolhat, hogy azok úgy érzik magukat, csupán egyszerű végrehajtói az utasításoknak, s megfosztották őket a felfedezés örömétől.
2. *A kommunikációra, mint interakcióra tekintő kommunikációs modellek*, melyek a kommunikáció folyamatát tartják fontosnak. A kommunikációban résztvevők valamilyen közös cél elérésén tevékenykednek, s miközben a cél elérésén fáradoznak, üzeneteket, jelentéseket hoznak létre. A pedagógia gyakorlatában az alábbi hatások érhetők tetten:
- A tanár úgy tekint a kommunikációra, mint egy dinamikus eseményre, melyet ő maga és partnerei verbális, nemverbális és metakommunikatív jelzései folyamatosan alakítanak.
 - A pedagógus felkészült arra, hogy a pedagógiai kommunikáció egy folyamatosan változó konstrukció.
 - A nevelő számol a tanulóval akkor is, amikor a célokat fogalmazza meg, érdekli a partner nézőpontja, tapasztalata, állapota.
 - Ebben a szituációban a szerepek váltakoznak, s az így kialakult attitűd feltételezi az előzetes tudások és relevancia rendszerek összehangolását, az együttműködő stratégiák választását.
 - A pedagógus nemcsak az ismeretanyag feldolgoztatásának a menetére figyel, hanem arra is, hogy a pedagógus-tanuló kapcsolatban a megbízhatóságé, a kiszámíthatóságé, az összehangolását legyen a fő szerep.
 - Nevelési szempontból lényeges hatása ennek a kommunikációnak, hogy a jól koordinált, szabad interakciókban és kommunikációs gyakorlatokban a gyermek személyisége, énje artikulálódik.
3. *A kommunikáció kultivációs irányzata*, mely a kommunikáció szocializációs szerepét hangsúlyozza, s vizsgálja a tömegkommunikáció emberekre gyakorolt hatását is. Az ide tartozó elméletek megnyilvánulásai a pedagógiai gyakorlatban az alábbiakban ragadhatók meg:

- A pedagógiai kommunikáció nem függetlenítheti magát attól a kulturális kontextustól, amelyben létrejön és működik.
 - A tanulók világról való tudását, kultúráját jelentős mértékben az a kommunikáció alakítja, amelyben nap mint nap részt vesznek.
 - Azért, hogy a pedagógiai kommunikációban ne erősödhesse fel torz vagy egyoldalú minták, a pedagógus kritikai attitűddel kell viszonyuljon a változatos viselkedéskultúrák és világképek felé. (Pl. Nem zárkózik el a diákszleng jelenségétől, de képes kritikus reflexió gyakorlására.)
 - A pedagógus sokat segíthet a tanulók világvképének kultiválásában a médiapedagógiában rejlő lehetőségek kihasználásával.
4. *A kommunikáció participációs irányzata*, mely szerint a kommunikációt az emberek arra használják, hogy felismerjék életükben a problémás helyzeteket, illetve közösen, segítséggel megoldják azokat. A kommunikáció egy lehetőség: lehetőség arra, hogy elérjük az információt, illetve ismerjük a hozzáférés módját. A pedagógiai gyakorlatra vonatkozó hatásai a következők:
- A pedagógus a kommunikációra úgy tekint, mint a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges felkészültség elérhetőségére.
 - Nyitottsága, rugalmassága és kíváncsisága lehetővé teszi, hogy felmérje, milyen természetű probléma érinti meg a tanulókat vagy milyen természetű problémával küzdenek.
 - A pedagógusé a felelősség, hogy felkészültsége birtokában támogassa a tanulókat saját felkészülésük megszerzésében.
 - Alapvető stratégiája az együttműködés, mely segítő kommunikációs stratégiában és didaktikai problémamegoldásban egyaránt megvalósul.
 - A tanár verbális kommunikációját jellemzi, hogy gyakran dicsér, bátorít, érzékenyít, stílusa laza, humoros, rugalmas.
 - Ebben a kommunikációs környezetben a tanuló megtapasztalja, hogy a kommunikátor folyamatosan probléma helyzetben van, amelyet meg szeretne oldani. A pedagógiai kommunikációban pedig mintát kaphat arra, hogy ezek a problémák miként közelíthetőek meg, miként lehet hozzáférni a problémamegoldáshoz szükséges felkészültséghez.
5. *A kommunikáció rituális irányzata*, mely szerint a kommunikációt kultúrate-remtésre és fenntartásra használjuk. A kommunikáció olyan fogalmakkal kapcsolható össze, mint „kölcsonös megosztás”, „részvétel”, „egyesülés”, „szövetség” és az „általános hit birtoklása”. Nem az információ megszerzése

a lényeges, hanem az, ahogyan a befogadó találkozik a világgal, illetve csatlakozik a világhoz. Pedagógiai kommunikációban való megjelenése az alábbiakban foglalható össze:

- A pedagógiai kommunikációban minden egyes szereplőnek felelőssége van azért, hogy mi jön létre, milyen pedagógiai valóságot teremt.
- A tanár a pedagógiai kommunikáció minden pillanatában tudatosan teremt, míg a tanuló ösztönösen teszi ezt.
- A pedagógiai kommunikáció lényege, hogy milyen szerepeket vállalunk benne és ezeket a szerepeket miként alakítjuk. Miközben pedagógus és tanuló alakítja a kínáló szerepeket, aközben az általa fontosnak tartott hiteket, meggyőződéseket reprezentálja.
- Azok a pedagógiai kommunikációs helyzetek a legsikerültebbek, ahol olyan szerepek, hitek, meggyőzések formálódnak, melyek a közösség által vállalhatók, támogathatók, amelyek mellett ki tud állni.
- A pedagógus részéről olyan erőre van szükség, amelynek birtokában képes felismerni azokat a létigazságokat, amelyek megszülethetnek az egyes pedagógiai kommunikációs helyzetekben. Emellett szüksége van képességekre, amelyek segítségével lehetővé teszi ezeknek a létigazságoknak a felismerését és belsővé válását a tanulóknál a velük folytatott kommunikáció során.
- Egy olyan sajátos szemléletmódról szól a rituális pedagógiai kommunikáció, melyben minden kommunikatív aktusnak tett értéke van (Szőke-Milinte, 2013).

„A tanítás a szeretet egyik módja” – írja a tanári hatékonyság fejlesztéséről szóló művében Thomas Gordon (1989). Legyen az iskola olyan hely, ahol a konfliktusokra megoldást találnak, ahol a tanítás eredményes, ahol a tanulás örömteli. Ehhez azonban nem elég csupán arra hangsúlyt helyezni, hogy *mit* tanítunk, illetve tanulunk, hanem tudatában kell lennünk a *hogyan* fontosságának is. Ez utóbbi azonban nem csak módszertani technikákon múlik, hanem főként a résztvevők emberi tulajdonságain. A pedagógusok és a diákok attitűdjei, szokásai, viselkedései, kommunikációja, akarati tényezői, érzelmei és egyéb lelki jellemzői mind-mind meghatározzák, befolyásolják a nevelési folyamat sikerességét.

„Az ember nem pusztán atomok, elemek összefüggése s ezek egymásra hatásából álló működésképeségek összege. Sokkal több annál: energia-centrum, erőforrás, vitalitás. Az ember nemcsak passzív átvevője külső hatásoknak, sőt nemcsak létesítője és folytatója azoknak, - több annál: aktív alkotó. Ez az alkotó erő belülről indul ki, a meglevő

műveltségtartalom fölött álló, azt felfogó és feldolgozó, s önállóan, önkénytelenül is folyton működő, feltörő erő. Ebből az erőközpontból árad ki a cselekvés vágya, az alkotás vágya, az előre törekvés, a világot átfogó szeretet, a világ titkát fűrkésző tudni vágyás. Ez az, ami irracionális, amit intuíciónak, belső tűznek, ihletnek, spontaneitásnak neveznek. Ez a feltörő erő a jellem lényege, a belső értékek megnyilvánulása és kifejtése” – írja Weszely Ödön (1935, 517. old.) hangsúlyozva az ember egységét, „egész” voltát, s a tanításban a „személyes belső erők” figyelembevételének fontosságát.

Az érzelmek emberre gyakorolt meghatározó szerepének jelentőségét a modern kutatások is alátámasztják. *Bradley Nelson (2022, 25. old.) orvosként és terapeutaként az érzelmeket az alábbiakban határozza meg: „Miközben átéljük életünk napjait és éveit, folyamatosan megélünk különféle érzelmeket. Ezek az érzések mind valamiféle célt szolgálnak – motiválnak, irányítanak és üzeneteket továbbítanak a testünktől, a felsőbbrendű énünktől és a gondviseléstől. A negatív érzelmek is hasznosak lehetnek, még akkor is, ha sokszor kellemetlenek vagy fájdalmasak. Időnként mindnyájan átélünk negatív érzelmi szélsőségeket, úgy tűnik, ez része az emberi létnek. Érzelmek nem a semmiből támadnak – ezeket testünk idézi elő két döntő jellegzetesség alapján: egyrészt az adott pillanatban megtapasztaltak, másrészt testünk és agyunk múltbéli tapasztalatai szerint elraktározott információk alapján. Tehát azt, hogy boldogságot vagy szégyent érzünk-e, a mélyből jövő érzelmek határozzák meg, és mindezt okkal.”*

Az iskolapadokban ülő tanulók által szerzett élmények mélyreható érzéseket váltanak ki, különösen középiskolásként, hiszen ez a korszak az emberi életnek igen szenzitív időszaka. A velük való kommunikáció sikerességén nagyon sok múlik: egyéni fejlődésükre és szociális kapcsolataikra gyakorol hatást. A pedagógiai kommunikáció tehát nem más, mint egy pedagógiai céloknak alávetett kommunikációs forma, melyet pedagógiai szempontok szabályoznak és általában intézményes keretek között, a pedagógusok és a tanulók közvetlen személyes kapcsolataiban vagy digitális eszközök felhasználásával megy végbe. Legfőbb esszenciáját azok az emberi kapcsolatok adják, melyek a tanár és a diák között, illetve az osztályközösségben jönnek létre.

13.3. A tanári kérdések szerepe

Kutatások bizonyítják, hogy osztálytermi környezetben a legtöbb esetben a tanárok kezdeményeznek (*Szító, 2007; Gyeszli, Sántha, 2015*). A kérdés, egy univerzálisan használt *aktivizáló technika* a tanítás során, és legtöbbször a kérdezés-válasz-visszacsatolás hármasszekvencián belül helyezkedik el (*Úr, 1991, Id. Király, 2017*).

Herbszt (2010) a *tanári beszédmagatartást* vizsgálta munkájában, melyben megfogalmazta, hogy a tanórák túlságosan tanárikérdés-centrikusak. A pedagógusok leginkább az alábbiak miatt kérdeznak:

- motiválják a tanulókat;
- tájékozódjanak a tanulók meglévő tudásáról;
- ellenőrizték tudásukat az új tananyag megértéséről;
- ellenőrizték tudásukat teljesítményük minősítéséhez; segítsék gondolkodásukat (problémaállítás, gondolkodási folyamatok elindítása, irányítása);
- fokozzák a diákok intellektuális aktivitását (*Herbszt, 2010*).

Egy másik csoportosítás tovább differenciálja a tanári célokat (*Király, 2017*):

- aktivizálják a diákot a tanulásban;
- a gyengébb tanulónak is megnyilvánulási lehetőséget adnak;
- az osztályt a diák válaszában keresztül tájékoztatásuk valamiről;
- segítségükkel nyelvi-gondolkodási modellt szolgáltatassanak;
- megtudjanak valamit a diákról;
- ellenőrizték a megértést, a diákok tudását;
- a diákok figyelmét a szóban forgó témára irányítsák;
- gondolkodásra ösztönözzenek;
- rávegyék a diákokat a korábban tanult ismeretek gyakorlására;
- önkifejezésre bátorítsák a tanulókat;
- tudtára adják a diákoknak, igazán érdeklődnek a véleményük iránt (*Ur, 1991, 228–232. old.*);
- fejlesszék a kritikai gondolkodás képességét;
- visszautaljanak és összefoglaljanak korábban tanult ismeretanyagokat;
- új kapcsolatok megvilágításával fejlesszék az élelátás képességét;
- megállapítsák, hogy a tanulási folyamat során kitűzött célokat mennyiben sikerült elérni, megvalósítani;
- önálló tanulásra ösztönözzék a diákokat (*Cotton, 1988*).

Király (2017) tanulmányában összegyűjtötte a hatékony kérdezői technikák fő jellemzőit, melyeket az alábbiakban látja:

- A kérdés legyen egyértelmű.
- Motiválja a megkérdezettet.
- A kérdésre teljes, releváns választ lehessen adni.
- A hatékony kérdés legyen érthető.
- Legyen kiterjeszhető, azaz lehessen rá alapozni mélyebb kérdéseket.
- A kérdés legyen a tanulók életkorának és képességeinek megfelelő kognitív nehézségi fokú.
- Kérdéshalmozások nélkül, minél tömörebben, egyértelműbben kérdezzenek a pedagógusok.
- Csak abban az esetben tegyenek fel egyszerre több kérdést, ha azt valamilyen lényeges szempont indokolja.
- A tanórai kommunikáció során kerüljük a kérdéshalmozást.
- Beszéljünk nyíltan.
- Teremtsünk szemkontaktust, ha személyesen kérdezünk.
- Fogalmazzunk egyszerűen.
- Használjunk egyszerű mondat szerkezetet.
- Koncentráljunk a tárgyra.
- Ügyeljünk arra, hogy világos legyen a kérdés célja.
- A kérdés legyen a helyzethez és a személyhez illő.
- A kérdezés módja tükrözze a szándékunkat.
- Tudnunk kell, mit kezdjünk a válasszal. (Király, 2017)

Király (2017) munkájában foglalkozik a tanári kérdés feltevését követő várakozási szünet hosszával. Kutatásokra hivatkozik (Rowe, 1986; Szitó, 1987; Cotton, 1988), hogy a tanári kérdéseket követő minimum 3 másodpercnyi szünet, illetve a tanári értékelést megelőző ugyanilyen hosszúságú csend szignifikáns különbséget eredményez. Javítja a tanári kérdések minőségét, és a tanulói válaszok hosszát, illetve nyelvi megformáltságát, valamint több tanuló tud bekapcsolódni a tanóra menetébe. A módszer alkalmazásának a diákokra gyakorolt hatásai az alábbiak:

- A diákok válaszai a tantárgytól függően háromszor, illetve hétszer hosszabbak lettek.

- A tanulók következtetések megfogalmazásakor gyakrabban támaszkodtak bizonyítékokra és logikus érvekre.
- A tanulók gyakrabban elmélkedtek, gondolkodtak komplexen egy-egy kérdésen.
- A diákok által feltett kérdések száma, valamint a saját maguk által tervezett kísérletek száma nőtt.
- A tanuló-tanuló dialógusok száma nőtt, a tanárközpontúság csökkent.
- A 'nem tudom' típusú válaszok aránya csökkent.
- A fegyelmezési megnyilvánulások csökkentek.
- A diákok önkéntes órai részvételének aránya nőtt, valamint a helyénvaló, ám a tanár által nem kezdeményezett hozzászólások száma is növekedést mutatott.
- A tanulók magabiztossága nőtt.
- A diákok a komplexebb kognitív műveletek írásbeli megoldásában is fejlődtek.
- A tanulók nem csupán a válaszadás tanórai aktusában vettek részt, hanem egyre nagyobb arányban a kérdésfeltevésben, az értékelésben és az órának az utasítások, a megállapítások általi strukturálásában is aktív szereplőkké váltak.

A technika alkalmazásának hatásai a tanárok szempontjából a következők:

- A tanárok válaszai rugalmasabbak lettek, ennek hatására kevesebb volt a párbeszédekben a sikertelenség, ezen kívül a gondolkodás folyamatossága is nagyobb arányban valósult meg a tanórákon.
- A tanárok által feltett kérdések száma és típusa változott. A pedagógusok kevesebb kérdést tettek fel egy tanórán, ám ezek sokkal gyakrabban voltak fogalomtisztázó jellegűek, illetve nagyobb arányban vonták be a tanulókat a tanórai gondolkodás menetébe (Rowe, 1986, ld. Király, 2017).

A tanítási órára való felkészülés során tervezni tudjuk a kérdéseinket is. Király (2018) munkájában a tervezés lépéseit, illetve a *hatékony kérdezési technika szabályait* a következőkben állapítja meg:

- Fel kell mérni a tanulók előzetes ismereteit a tananyaggal kapcsolatban.
- Ki kell jelölni a tananyagból azt a részt, amelyet kérdés-felelet módszerrel érdemes feldolgozni.
- A fontosabb kérdéseket meg kell tervezni.

- Készítsünk problémafeladatokat az adott tantárgyból.
- Értékeljük a feladatokat a problémamegoldás folyamata, a gondolkodás műveletei, a gondolkodás eljárása, a nyelvi és logikai szerkezet, illetve ezek tudatosítása szempontjából.
- Alkossuk meg a feladathoz tartozó összes lényeges kérdést. Egy tanórára kb. 30–35 kérdést fogalmazzunk meg.
- A nem gondolkodtató kérdések helyett szólítsuk fel vagy utasítsuk a tanulót.
- Legyünk tisztában minden kérdés gondolkodtató fajtájával és színvonalával, illetve a kérdésre adandó válasz önállóságával (Nagy, 1976, Id. Király, 2018).
- Tervezzük meg lépésről lépésre a kérdéseket az alábbi módon (4F módszer):
 - Fókusz: határozzuk meg a legfontosabb kérdéseket a tanulási célok tekintetében.
 - Felépítés: határozzuk meg a kérdések nehézségét, sorrendjét és időzítését.
 - Forma: fogalmazzunk meg helyettesítő, kiegészítő, rávezető kérdéseket.
 - Folytatás: vizsgáljuk meg a lehetséges válaszokat és az ezekre adandó reakciókat.
- Úgy kell kérdezni, hogy a tanulókat gondolkodásra ösztönözzük.
- A pedagógusnak számolnia kell a tanulók kérdéseivel is. Úgy kell azokat felhasználni, hogy segítsék az ismeretsajátítás folyamatát.
- Érdemes szem előtt tartani, hogy a nem megfelelően feltett kérdésre nem megfelelő választ kaphatunk.
- Adjunk gondolkodási időt a tanulóknak.
- Türelemmel hallgassuk végig a tanulók válaszát.
- Elemezzük a diák válaszát tartalmi, logikai, gondolkodási, nyelvhelyességi szempontból.
- Adjunk lehetőséget a tanulóknak a kérdezésre (Nagy, 1976, Id. Király, 2018).
- A kérdésfeltevés lépéseit tehát az alábbiakban foglalhatjuk össze (4K szekven-
cia):
 - Kérdez: tegyük fel a kérdést.
 - Kigondol: adjunk időt a gondolkodásra vagy az esetleges közös megbeszélésre.

- Kiválaszt: válasszuk ki, hogy ki fog válaszolni (nem jelentkezés alapján).
- Közvetít: továbbítsuk a tanuló válaszát egy másik tanulónak, hogy kiegészítse, elmélyítse vagy cáfolja.
- Használjunk változatos papíralapú és digitális eszközöket, amelyek segítségével kérdéseket tehetünk fel diákjainknak; ilyenek például az alábbiak:
 - Kilépőkártya: bármilyen előre megtervezett kérdést feltehetünk így a tanulóknak. Előnye, hogy mindenki válasza eljut hozzánk, illetve, hogy marandó.
 - Online szavazórendszerek vagy tanulói válaszadó rendszerek: ezek segítségével is kérdezhetünk az egész tanulócsoporttól, majd az azonnali visszajelzések figyelembevételével folytathatjuk a tanítási-tanulási folyamat irányítását. Ilyenek például: Socrative, Redmenta, Poll everywhere, Google Úrlap, Plickers vagy az interaktív táblákhoz tartozó szavazórendszerek.
 - Online falak: Facebook, Twitter, Linoit, Padlet, OneNote Osztályjegyzetfüzet. Ezeken a felületeken is feltehetünk kérdéseket a diákoknak, további előnyük pedig, hogy a tanulók látják egymás válaszát (Király, 2018).

A jól működő tanári kérdések tehát a tanítás-tanulás folyamatában a siker egyik zálogának tekinthetők. Bár a tanári kommunikációban a tanári kérdés a leggyakoribb megnyilatkozásforma, több szerző (Herbszt, 2010) hangsúlyozza, hogy szemléletváltásra van szükség. Nem a tanár kérdezése a fontosabb, hanem azok a tanulási-tanítási technikák, amelyekben a tanulók fogalmaznak meg kérdéseket. A tanulás korszerű felfogása szerint az iskolákban a tanulói kérdésnek tág(abb) teret kell(ene) engedni, építve a tanulók természetes kíváncsiságára, s nem csupán az ismeretátadást preferálni. *Herbszt* idézi *Zrinszkyt*, aki korábban megfogalmazta már a következőket. „A tanulás nemcsak a válaszok betanulása, még csak nem is a válaszolni tudás feltételeinek megteremtése, hanem a helyes kérdésfeltevés és a megfelelő újra kérdészés képességének az elsajátítása.” (*Zrinszky*, 1993, 65. old.)

13.4. A figyelem mint a dialógus legfontosabb összetevője

Az értő figyelem kommunikációs jelentőségét hangsúlyozó *Gordon* koncepciójának lényegi elemeit már vázoltuk. A figyelemnek azonban fejlődéslélektani szerepe is van. A kötődéssel való összefüggéseire vonatkozó vizsgálatok rámutatnak, hogy a kötődés biztonsága által a gyermek nyitottabbá lesz, kíváncsivá válik a világ dolgaira, azaz a megfelelő minőségű kötődés figyelmessé teszi (*Claussen et al*, 2002; *Tomasello et al*, 2005; *Mundy-Newell*, 2007; *Beuker et al*, 2013).

Kate Murphy az értő figyelem alapjának a kíváncsiságot tartja: „A figyelem valóban segíthet a céljaink elérésében, de ha ez az egyetlen motivációnk, akkor csak úgy teszünk, mintha odafigyelnénk. A másik érezni fogja, hogy nem vagyunk hitelesek. Ha valóban figyelünk a másokra, akkor semmit nem kell eljátszanunk. A figyelem elsősorban és mindenekelőtt kíváncsiságot igényel.” (Murphy, 2022, 48. old.) A szerző állítása szerint mindenki érdekes tud lenni, ha megfelelő lérdéseket teszünk fel neki, mert ha kíváncsiak vagyunk a másokra, akkor annak több információ jut eszébe. A figyelem tehát egyet jelent a másik iránti érdeklődéssel.

A szerző munkájában interjúalanyaival folytatott beszélgetéseiből meríti gyakorlati példáit, melyek leginkább munkahelyi, pár-, illetve szülő-gyermek kapcsolatokra vonatkoznak. A figyelemről alkotott gondolatai azonban az iskola kommunikációs terére is vonatkozathatók. Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy Murphy (2022) paradigmáit a tanári kommunikáció aspektusából világsítsuk meg:

- „A napi interakciók és tevékenységek összessége folyamatosan alakít minket és mélyíti a világgal kapcsolatos tudásunkat, ezért senki sem ugyanaz, mint tegnap, és a mai énünk sem azonos a holnapival. A vélemények, a hozzáállások és a meggyőződések változnak. Nem számít tehát, hogy mióta, vagy véleményünk szerint mennyire jól ismerjük a másikat; ha már nem figyelünk rá, előbb-utóbb nem fogjuk ismerni és már nem tudunk kapcsolódni hozzá.” (Murphy, 2022, 59-60. old.) Bár Murphy ezen megállapítása a közeli családi kapcsolatokkal összefüggésben olvasható, az iskolában a tanár-diák reláció szempontjából is értelmezhető, ahol a résztvevők mindennapokban számtalan módon kerülnek interakcióba egymással. A pedagógusok megfigyelései, az évek során gyűjtött tapasztalataik segítik őket a tanításban, a tanulókkal kapcsolatos problémák kezelésében. Ez a tudás azonban könnyen keltheti azt az érzést is, hogy már mindent tudnak a korosztályról, már ismerik diákjaikat, a szokásaikat, s már anélkül tudják mit akarnak, hogy elmondták volna. Murphy hangsúlyozza a „kapcsolatot tartani” és a „naprakésznek lenni” fontosságát és felhívja a figyelmet arra, hogy mennyire könnyű sztereotípiák alapján feltételezésekbe bocsátkozni, különösen akkor, ha a másik szociális jelzései ezt még meg is erősítik.
- „Beszélgetés közben ritkán hangzik el olyasmi, ami nem fontos a beszélőnek. Azért jut eszébe és azért mondja ki, mert jelentőséggel bír számára, és reakcióért könyörög. És úgy tudunk hozzá kapcsolódni, ha megértjük a szavak mögött a szándékot és az értelmet.” (Murphy, 2022, 73. old.) Itt a szerző nem feltétlenül meghitt beszélgetésekre gondol, hanem olyan mondatokra, melyeket egy-egy közös tevékenység során, akár az iskolai életben is, egymás felé intézünk. Arra hívja fel a figyelmet, hogy a kimondott tények mögött észlelni kell az árnyalatokat, a nonverbális jeleket, az érzéseket, hogy megértsük azt, amit a másik valójában közölni akar.

- Az ún. *improvizációs figyelem* fontosságát a munkahelyek világával köti össze a *Murphy*, azzal indokolva, hogy a 21. században kevés olyan munkafolyamat van, amit csak egyetlen ember végez. A termékek előállításában és a szolgáltató tevékenységet folytató cégek esetében egyaránt többségében csapatok dolgoznak, ami együttműködést igényel. A szerző hivatkozik a Harvard Business Review-ban közzétett vizsgálatra, mely szerint az elmúlt két évtizedben „...*legalább 50%-kal nőtt az az idő, amelyet a vezetők és alkalmazottak közös tevékenységgel töltenek'. Számos cégnél a dolgozók akár a munkanap 80%-át is egymással kommunikálva töltik.*” (*Murphy*, 2022, 114. old.) Ahhoz, hogy ez az együttműködés sikeres legyen, hogy kellőképpen tudjunk improvizálni a különböző élethelyzetekben, fel kell ismerni, hogy ha folyton csak arra törekszünk, hogy megmutassuk, mit tudunk, nem derül ki, hogy mit tud a másik, és az sem, mire lennénk képesek együtt. Az egyoldalú pábeszéd ellehetetleníti az együttműködést. A gondolatok pedagógiai vonatkozásai egyaránt megragadhatók a tanárok kommunikációs kultúrájának gyakorlatához és a tanulók kommunikációs képességeinek fejlesztéséhez kapcsolódóan. „*Aki kisajátítja, uralja vagy más formában akadályozza a beszélgetést, az nemigen érhet el sikereket a pályáján, kiteljesedést hozó személyes kapcsolatokra pedig még kevesebb az esélye. A meghittség, az újító gondolkodásmód, a csapatmunka és a humor csak annak jut osztályrészül, aki képes lemondani a beszélgetés irányításáról, türelemmel és magabiztosan képes követni a történetet, bárhová is tart.*” (*Murphy*, 2022, 122. old.)
- Az *önismeret*, az *önmonitorizálás* is segít a figyelésben. Az önismeret lényege, hogy beszélgetés közben figyelünk az érzéseinkre és felismerjük, ha azok akadályoznak a megfelelő figyelésben. Ez nem könnyű, de cserébe jobban megértünk másokat és könnyebben kapcsolódunk hozzájuk. Az önismeret különösen hasznos, ha feszült helyzetbe kerülünk, mert segít leküzdeni a gyengeségeinket. Az iskolai konfliktusokból adódó indulati feszültség érzésének időben történő felismerése segíti a pedagógust abban, hogy érzései ne sodorják olyan állapotba, amikor már nem képes uralkodni indulatain. A beszélgetések során sokszor nem értjük pontosan a másikat, továbblépünk, mert nem tartjuk fontosnak a mondanivalóját. Hisszük, hogy ki tudjuk találni, mit akar a másik. Mindebből azonban számtalan félreértés, elszalasztott lehetőség származik, ami idővel konfliktushoz vezethet. „... *durván kijózanító, amikor valaki számkra váratlan vagy elképzelhetetlen módon gondolkodik vagy viselkedik. De a félreértéseket tekinthetjük lehetőségnek is. Ihletet adnak vagy talán figyelmeztetnek, hogy figyeljünk alaposabban és kérdezősködjünk mélyebben.*” (*Murphy*, 2022, 135. old.)

- A másik emberhez való kapcsolódásban meghatározó, miként reagálunk a párbeszéd során a másik mondanivalójára. Az *eltérítő reakció* lehetetlenné teszi a kapcsolódást. Ezek önmagába záródó kijelentések, melyek eltérítik a figyelmet a beszélőtől a válaszadó felé. Egy elméleti példa az iskolából: „Tanár úr, egy hétig nem tudok iskolába jönni.” „Remélem az igazolásért nem nekem kell majd utánad futkosni.” Ezzel szemben a beszélő *támogató reakciója*, mely a másikra irányuló kérdésfeltevést jelent, a válasz kifejtésére ösztönöz. Maradva az előző elméleti iskolai példánál: „Tanár úr, egy hétig nem tudok iskolába jönni.” „Mi történt? Elutazol talán?” Mindez azonban csak akkor működik, ha valóban kíváncsiak vagyunk a további információkra. Ilyenkor hasznosak a *kiegészítő kérdések*, melyek segítik a másikat, hogy arra menjen a beszélgetés során, amerre menni szeretne. (pl. „A múltkor említettél valamit ezzel kapcsolatban...”) A kiegészítendő kérdés azonban azt jelenti, hogy ezzel bármerre elindulhat a beszélgetés, akár az érzelmek területére is. Ezért „...a nyitott figyelem igényel némi kaladvágyat, sőt bátorságot is, mert nem tudhatjuk, hová jutunk a végén.” (Murphy, 2022, 148. old.)

Murphy röviden bemutatott és a tanári kommunikációra vonatkoztatott mondanivalójának összefoglalásaként álljon itt egy újabb idézet munkájából: „*Aki jól tud figyelni, az jól tud kérdezni is. Az érdeklődés erősíti a figyelmet és fordítva, mert témába vágó és fontos kérdést csak akkor tudunk feltenni, ha a kérdés elhangzása után érdekünkben áll meghallgatni a választ. Ráadásul az őszintén és nyíltan kíváncsi kérdések értelmesebb és tartalmasabb beszélgetésekhez vezetnek – nem beszélve a félreértések elkerüléséről. Ettől érdekesebb, izgalmasabb és együttérzőbb lesz a narratíva, ami az őszinte és biztos kapcsolatok kialakulásának alapja.*” (Murphy, 2022, 158. old.)

Irodalomjegyzék

Albertné Herbszt, M. (2005). A tanár-diák együttműködés. B. Nagy, Á., Szépe, Gy. (Szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Iskolakultúra-könyvek 29, p15-36.

Antalné Szabó, Á. (2006). A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. In: A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest. Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Antalné Szabó, Á. (2015). Osztálytermi kommunikáció. In: Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról. (Szerk.): Antalné Szabó, Á., Raátz, J., Veszelszki, Á. ISBN 978-963-284-653-8

Bañcerowski, J. (2006). Az aha, igen, mi, valamint a replika végét jelző (expresszív) metaszövegbeli operátorokról. Magyar Nyelvőr, 130, p481–485.

- Bereczki, E. (2022). A rejtélyes Z generáció. Együttműködés a mai tizen- és huszonevessel. HVG Könyvek. Budapest. ISBN 978 963 565 138 2
- Beuker, K.T., Rommelse, N. N. J., Donders, R. & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior & Development* 36, 71– 83.
- Bradley, N. (2022). *Emotion Code*. Bioenergetic Kiadó, Budapest.
- Bruner, J. (1994). The „remembered” self. In: Neisser, U., Fivush, R. (Eds.). *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge University Press, New York, p41–54. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752858.005>
- Bükki E. (2018). Mesterpedagógus szakmai tanárok szakmai életútjai. *Educatio*. 27/3. 498-507. DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.1
- Claussen A. H., Mundy, P. C., Mallik, S. A., & Willoughby, J. C. (2002). Joint attention and disorganized attachment status in infants at risk. *Development & Psychopathology*, 14, 279–291.
- Cotton, K. (1988). *Classroom questioning*. School Improvement Research Series, SIRS. Northwest Regional Educational Laboratory, Everett.
- Falus I. szerk. (2003). *Didaktika*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gavora, P. (1984). Relationship of cognitive and effective domains in education from the point of view of the theory of pedagogical communication]. *Jednotná Škola*, 36(5), p431–443.
- Gordon, T. (1989). *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gyészli, E. & Sántha, K. (2015). Abdukció az osztálytermi interakcióban. *Iskolakultúra*, 12. sz. p19–27.
- Györgyi, Z. & Imre, A. (2012). Konfliktusok diákok és tanárok között. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035_upsz_2012_07-08_005-021.pdf (letöltve: 2022. 09. 04.)
- H. Varga, Gy. (2022). A pedagógiai kommunikáció kutatása, In: Hulyák-Tomesz, T. (Szerk.). *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó, Budapest. <http://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/05/TK14.pdf#page=145> (letöltve: 2022. 09. 02.)
- Herbszt, M. (2010). *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Horváthová, K. & Szőköl, I. (2016). *A pedagógiai kommunikáció*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.

- Kanczné Nagy K. & Kattein-Pornói, R. (2021). Szakmai tanárképzésre és szakoktató képzésre jelentkező hallgatók pedagógiai tartalmú narratíváinak elemzése. In: (Szerk.: Benedek András). Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények. p. 137-151. BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék. 2021/2. ISSN: 2786-1856
- Király, F. (2017). A tanári kérdezési stratégiák egyéni sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(4) <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.2>
- Király, F. (2018). Egy önértékelő eszköz a tanári kérdezési stratégiák elemzéséhez. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(4). DOI: 10.21030/anyp.2018.4.4
- Laczkó, M. (2018). A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásokban. In: Ludányi, Zs., Jánk, I., Domonkosi, Á. (Szerk.). *A nyelv perspektívája az oktatásban: Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. EKE Líceum Kiadó, Eger, p297-310.
- Medvey, T. (2012). Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. In: *Tanulmányok. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest*. <https://ofi.oh.gov.hu/mediacio/tanulmanyok-eloadasok/tanulmanyok/pedagogusok> (letöltve: 2022. 09. 04.)
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 269–274.
- Murphy, K. (2022). *Az értő figyelem. Útmutató a jobb, tartalmasabb kommunikációhoz*. Libri Könyvkiadó. Budapest. ISBN 978 963 604 046 8
- Nagy, F. (1976). *A tanárok kérdéskultúrája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Neisser, U. (1994). Self-narratives: True and false. In: Neisser, U., Fivush, R. (Eds.): *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge University Press, New York, p1–18. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752858.003>
- Perjés, I. (2007). *Kommunikáció az iskolában*. Multimédia és Pedagógia – Neveléstudomány. Budapest, Apertus Közalapítvány <https://adoc.pub/kommunikacio-az-iskolaban.html> (letöltve: 2022. 09. 02.)
- Pléh, Cs. (1986). *A történet szerkezete és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rowe, M., B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37(1), p43–50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- Schirm, A. (2015). A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: Baditzné Pálvolgyi, K. (szerk.). *Tanóratervezés és tanóratudomány a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területén*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, p49-66
- Szitó, I. (1987). *Kommunikáció az iskolában*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szitó, I. (2007): *Kommunikáció az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Szőke-Milinte, E. (2013). A pedagógiai kommunikáció értelmezései. In: Karlovitz, J. T., Torgyik, J. (Szerk.). *Vzdelávanie, výskum a metodológia: Oktatás, kutatás és módszertan*. In-

ternational Research Institute, Komárno. p241–249.
<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0309SzokeMilinteEniko.pdf> (letöltve: 2022. 09. 02.)

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral & Brain Sciences*, 28, 675–690.

Ur, P. (1991). Classroom interaction. In: Williams, M., Wright, T. (Eds.). *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press, New York.

Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

Weszely, Ö. (1935). *A korszerű nevelés alapelvei. A neveléstudomány rendszere*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Zrinszky, L. (1993). *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

14. HOGYAN LEGYÜNK ASSZERTÍVAK?

Társas helyzetekben sokszor kommunikációs problémáink miatt konfliktusokba kerülünk, melyek megelőzhetőek lennének a megfelelő kommunikációs stílus használatával. Az asszertív kommunikáció segít bennünket a határozottabb érdekérvényesítésben, indulataink kordába tartásában.

14.1. Hogyan kezeljük a konfliktushelyzeteket?

A *konfliktus* fogalma a latin *conflictus*, összecsapni szóból származik. „Az emberi kapcsolatokról alkotott modellünkben, akkor beszélünk konfliktusról, amikor harcokra és összeütközésekre kerül sor két (vagy több) ember között, amikor a) viselkedésük akadályozza egyikük vagy másikuk igényeinek érvényesítését; vagy b) amikor az értékrendjük különböző.” (Gordon, 1991, 179. old.)

A konfliktuskezeléshez szükséges kompetenciák közül az önismeretet a legfontosabb, a szociális élet egészséges működéséhez elengedhetetlen. Az *önismeret* nem más, mint az ember önmagáról kialakított képe. Az énkép folyamatosan bővül, hisz az ember közvetlen tapasztalatai, mások reakciói, másokkal való összehasonlítás és a szociális szerepek révén egyre több információt szerez magáról (Horváth, Szabó, Vigassyné, 2001). A konfliktusokat igazán az tudja jól kezelni, aki tisztában van saját magával, erősségeivel, gyengeségeivel és ezeket a konfliktushelyzetekben a szituációkhoz mérten megfelelően tudja alkalmazni.

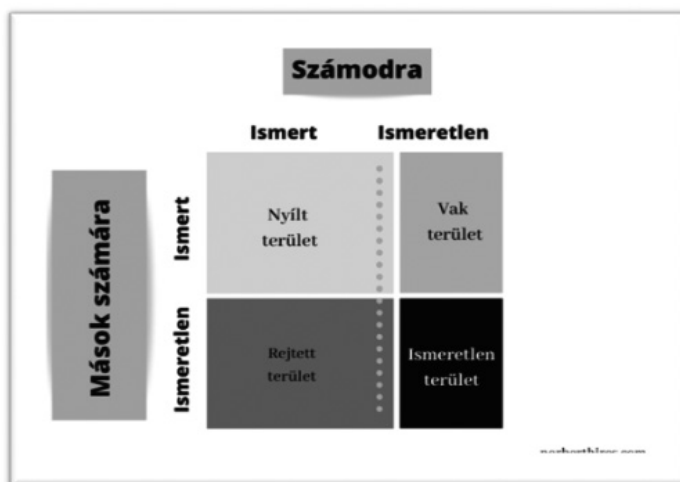
Konfliktusos helyzetekben az egyik legfontosabb a megfelelő *kommunikációs stílus* megválasztása, a verbális kommunikáción túl a nonverbális kommunikáció ismerete is sokat segíthet egy ilyen helyzet felismerésében. A nonverbális kommunikáció, vagyis a testbeszéd tanulmányozása a 20. század előtti időkbe nyúlik vissza. *Charles Darwin* 1872-ben megjelent „Érzelemkifejezés az embernél és az állatoknál” című könyv tekinthető úttörőnek a témában. Darwint követően tanulmányok sora jelent meg, melyek az arckifejezések és jelbeszédnek világába kalauzolták el az olvasót. A legtöbbet idézett két kutató megállapításainak közös nevezője a nonverbális kommunikáció meghatározó volta. *Albert Mehrabian* antropológus szerint a teljes közlésrendszer csupán 7%-a verbális, vagyis szóbeli, 38%-a vokális (hangszín, hanghordozás), 55% pedig nem verbális, vagyis paralingvisztikus. *Birdwhistell* professzor számításai szerint a személyes kommunikáció verbális alkotóeleme 35%, míg a fennmaradó 65% a nem szavakkal történő közlés alapján valósul meg (Pease, 2003, 10. old.).

Roger Brown a nonverbális kommunikációról a következőképpen ír: „A nemverbális kommunikáció az arckifejezések, kezek, lábak, a test és a hangminőség útján való kom-

munikálás. Kétségtelen, hogy a nemverbális csatornákat folyamatosan figyelemmel kísérjük, hiszen rajtuk keresztül az információ közlése folyik- mely információ minőségét tekintve elsősorban affektív jellegű, és a személyes kapcsolatokra vonatkozik.” (id. Rosengren, 2006, 56. old.)

A Johari-ablak egy olyan módszer, mely segít az önismeret fejlesztésében, ezáltal elősegíti a hatékony kommunikációt és a konfliktuskezelést. A *JOHARI-ablak* modellben az „én” által ismert tulajdonságokat vetik össze a „mások” által ismerteket. Az „én” ismeretét és a másokkal szembeni nyitottságot vizsgálta *Joseph Luft* és *Harrington Ingham* az 1950-es években. A modellt a keresztneveik rövidítéséből kapta az elnevezést.

A modell az egyén megismerésének egyik legnépszerűbb modellje. Az egyén viselkedésének produktivitását kívánták vele jellemezni (42. ábra).



Forrás: <https://norberthires.com/johari-ablak/>
42. ábra: Johari-ablak – Önismereti modell és teszt

A *nyílt terület* az, ahol mind az én, mind mások szabadon mozoghatnak. Mindkét fél ismeri azokat a gondolatokat, tényeket, vágyakat, amelyek az egyént jellemzik.

A *vakterület* az a terület, amit mások ismernek, de az én nem. Lehet, hogy nem is akarja megismerni.

A *rejtett terület* a belső énünk azon része, amit mi ismerünk, de nem szeretnénk, ha mások is megismernének.

Az *ismeretlen terület* az, amit az én sem, és mások sem ismernek, erről tehát nincs visszajelzés.

A konfliktusok kezelése az esetek nagy részében a nyílt területen játszódik. Így az önismeret fejlesztése által, azon részek nagyságát kell növelni, abban a helyzetben, tárgykörben, amire a konfliktus vonatkozik (Sasfy, 2018).

A tanári szakmában legtöbbször a győztes-vesztes konfliktusmegoldásban hiszünk. Gordon a következőkben foglalja össze miképpen tudjuk konfliktusunkat rendezni a diákokkal:

- I. módszer: a hatalommal rendelkező emberek sokszor kerülnek értékkonfliktusba a fiatalokkal. E konfliktusok megoldását rendszerint hatalmuk alkalmazásában látják. A tanárok is hajlamosak ilyen helyzetekben hatalmi technikákhoz nyúlni. Ebben a szituációban a tanár győz, a diák veszít.
- II. módszer, bár a diákok szabadságát „tiszteletben” tartja, azonban azzal, hogy a tanárok elnézik a számukra elfogadhatatlan tanulói viselkedést, önmagukhoz lesznek „hűtlenek”. Ebben az esetben a tanár veszít a diák győz.
- III. módszert ajánlja Gordon, aminek alapelve a vereségmentesség. A *szükségletek konfliktusa* helyzetben a konfliktus szereplői közösen törekednek arra, hogy mindkét fél számára a legelfogadhatóbb megoldást teremtsék meg. Ebben az esetben „a tanár-diák konfliktusban együttesen keresik a lehetséges megoldásokat, és végül eldöntik, melyik megoldás felel meg legjobban mind a tanár, mind a diák igényeinek” (Gordon, 1991, 216. old.).

A III. módszer egy olyan problémamegoldás, mely több lépcsőben tud sikert aratni:

- A probléma (konfliktus) meghatározása.
- A lehetséges megoldások keresése.
- A megoldások értékelése.
- A legjobb megoldás kiválasztása (döntéshozatal).
- A döntés végrehajtás módjainak meghatározása.
- A megoldás sikerességének utólagos értékelése.

Azonban e módszer használata előtt gyakorolnunk kell az *aktív hallgatás* művészetét. Az X, Y generációs pedagógusoknak is nehézséget jelenthet a hallgatás, nem is beszélve a mai Z, illetve Alfa generációból származó diákokról. Követni a kommunikációt, a társaik, kollégák, illetve tanáruk gondolatmenetét. A mai online térből nehezen kiszakadó diákok nagytöbbsége elszokott attól, hogy figyelmesen meghallgassa a másikat, illetve figyeljenek a rejtett üzenetekre is.

14.2. Hogyan legyünk erőszakmentesek?

„Az asszertív kiáll a saját érdekeiért, nem fojtja magába elégedetlenségét, de nem is támadóan fejezi ki magát. Nem alkalmazkodik és nem lesz agresszív. Egyenlőnek és partnernek tekinti a másikat, és együttműködésre törekszik.” (Pintér, 2021, 28. old.)
Vagyis az asszertivitás lényege: az egyértelmű és hatékony önkifejezés, az empátikus figyelem, a másik emberhez való kapcsolódás képessége, ezáltal az erőszakmentes kommunikáción alapuló nyer-nyer helyzetek megteremtése.

Nyugodt hangnemben ki tudjuk fejezni, hogy milyen szükségleteink vannak, mit fogadunk el és mit nem. Mások nézeteire nyitottak vagyunk, azt elfogadjuk még ha különbözik is az övéktől. Képesek vagyunk dicsérni és bírálni egyaránt, illetve képesek vagyunk elfogadni a minket ért bírálatot és dicséretet.

Az *önbizalom* és *önbecsülés* az asszertív viselkedés alapja, hiszen az egészséges önbecsülés elengedhetetlen ahhoz, hogy nyíltan vállaljuk, kimondjuk mit szeretnénk és mit nem, illetve, hogy elmondjuk másoknak, hogy mit gondolunk. Önbizalom kell ahhoz, hogy saját magunkat érvényesíteni tudjuk, a döntéseinket meghozzuk. A kimondott szavakhoz és a tettekhez is önbizalomra van szükség. Természetesen az egészséges önértékelést több tényező is befolyásolja: így a családi háttér, hiszen az *elsődleges szocializációs színtéren* alakul ki az ember önkritikus része, ami a gyermekkorból táplálkozik, egy generációs ív hatására egy elvárásrendszer alapján jön létre. Az *elsődleges szocializációs színtér* mellett fontos megemlítenünk a *másodlagos szocializációs színtereket*, hiszen ezek is nagy hatást gyakorolnak a gyermeki létünk fejlődésére, ezáltal hatással lesznek viselkedésmódunkra is. Vagyis minden, a családi fészken kívüli szocializációs tapasztalatot a másodlagos „színtér” adja. Itt lép be az ember életébe pl. 3 éves korban az óvoda (óvodapedagógus), illetve 6 éves kortól az iskola és a közoktatás intézményeiben tanító pedagógus. De ezen színterek és az itt megismert emberek, a kialakított kapcsolatok száma alapján új hatásokkal és új viszonyulásokkal néz szembe, ismerkedik meg az egyén (Solymosi, 2004).

14.2.1. Az asszertív magatartás

Az asszertív ember, mint már fentebb leírtuk magabiztos, hiszen tisztában van saját érzéseivel, tisztában van a korlátaival és tudásával. A másik emberhez fűződő kapcsolatának alapja a bizalom, a nyitott odafordulás és az empátia, mely nélkül nem tudunk asszertívan kapcsolódni. A nyugodt és kiegyensúlyozott személyünk mindig a problémák konstruktív megoldására törekszik úgy, hogy a másikat meghallgatva, a másik bírálatát elfogadva képes legyen a problémamegoldásra. E po-

zitiv és optimista hozzáállás adja meg az asszertív ember jelmondatát: „*Én rendben vagyok, te rendben vagy.*”

„Az asszertivitás abban áll, hogy magabiztosan és egyenesen tudatjuk másokkal, mit szeretnénk, és mit nem szeretnénk. Azt is jelenti, hogy nyitottak vagyunk mások nézeteire és véleményére még akkor is, ha azok különböznek a sajátunktól.” (Hadfiel, Hasson, 2015, 39. old.)

Természetesen nem mindig tudunk asszertívan viselkedni, még léteznek egyéb magatartási és kommunikációs formák, mint az agresszív; passzív; illetve a manipulatív.

A viselkedési formák főbb jellemzői:

- **Agresszív:** Az agresszív ember viselkedése önző, énközpontú és egyben destruktív. A másik embert kirekeszti, magatartásával elnyomja. Viták során támadó és erőszakos. Több ízben tesz gúnyos és bántó megjegyzéseket szűk látókörűsége és rugalmatlansága okán. Szarkasztikus a stílusa, erélyes és kemény gesztusaival megsérti mások személyes és kommunikációs terét. A tipikus mondata: „*Én rendben vagyok, te nem vagy rendben.*”
- **Passzív:** A passzív személy céltalan, megalkuvó sokszor a tehetetlen szó juthat eszünkbe vele kapcsolatosan. Alapvető tulajdonsága az engedékenység, hiszen a pesszimizmusából és alacsony önértékeléséből adódik a nagyfokú bizonytalansága. Tipikusan olyan ember, aki függő helyzetbe kerül a folyamatos megalkuvásai miatt. Testtartása is árulkodik személyiségéről, jellemző rá a görnyedt tartás. A tipikus mondata: „*Én nem vagyok rendben, te rendben vagy.*”
- **Manipulatív:** E viselkedésforma felismerése talán a legnehezebb, hiszen énközpontú, önző magatartása mellett állandóan kifogásokat keres és gyakran hazugságba menekül. A viselkedésének jellemző jegye az állandó aknamunka, mások eredményeit, munkáját különböző eszközökkel sabotálja és ezzel párhuzamosan folyamatos destruktív hozzáállásával akadályozza az előrelépést. A tipikus mondata: „*Én nem vagyok rendben, tehát te sem vagy rendben.*”

Kutatások kimutatták (Di Clemente, Prochaska, 1982), hogy a viselkedésmód megváltoztatása lehetséges és hét jól elkülöníthető szakaszra tagolódik.

A változás hét szakasza a következő:

- **A tudatosodás előtti szakasz:** még nem tudatosul az emberben, hogy a viselkedésével bármilyen probléma lenne, ha nem érez készletét az ember a változásra, akkor ennél a szakasznál marad.

- *A felismerés és töprengési szakasz:* E szakaszba csak azon emberek lépnek, akik felismerik és megfogalmazzák magukban, hogy ahogy eddig viselkedtek az nem megfelelő és a változás útjára kívánnak lépni. Azonban e szakasznál a változással együtt járó esetleges kellemetlen érzések megtorpanást okozhatnak.
- Az előkészítő szakasz során több feladatot, illetve részlépést is meg kell tennünk a sikeres változásért, amelyek megvalósítását az alábbi kérdések segíthetik:
 - A változás milyen pozitív és negatív hatással lesz a személyemre?
 - Hogyan lehet másként viselkedni, milyen viselkedést szeretnék elérni, az elérendő célhoz megvannak-e a képességeim?
 - Mikor tudom a változást megkezdeni?
 - Pontosán min szeretnék változtatni – milyen magatartási formákat szeretnék elsajátítani?
- *A cselekvési szakaszban* a fentebb megfogalmazott részcélok, tervek megvalósítása történik.
- *A fenntartási szakasz* során célunk, hogy az újonnan elsajátított kommunikációs és viselkedési formákat fenntartsuk, és ne engedjük, hogy a régi minták visszaterjjenek.
- *Befejezés.* Mire a változás ezen szakaszába lépünk, már magabiztosan használjuk az új magatartási formákat, azonban ahhoz, hogy ideérjünk, minden szakaszhoz kapcsolódó feladatot teljesítenünk kell.
- *Előrehaladás, változás és visszaesés szakaszában* megtörténhet, hogy visszaesünk a régi megszokott viselkedési stílusunkba. Azonban a visszaesések miatt nem szabad feladni, hiszen a régi szokások nem tűnnek el egyik napról a másikra, így számítani kell arra, hogy nem lesz vegytiszta az átalakulás. Azonban a változáshoz szorosan kapcsolódnak a visszaesések, hibák (*Hadfield, Hasson, 2015*).

Az asszertív attitűd kialakítására a következő feltételek teljesülése után van lehetőség:

- az érzések felismerése,
- egyértelmű és egyenes közlésmód,
- a többi ember nézeteinek, véleményeinek meghallgatása és mérlegelése,
- mások jogainak tiszteletben tartása,

- a konstruktív választási lehetőségek meghatározása,
- a jogaink képviselete és a határok meghúzása,
- a megoldás keresésére való törekvés,
- a következmények vállalása – felelősségvállalás (érzések, vágyak, cselekedetek, események tekintetében) (Hadfield, Hasson, 2015).

Ahhoz, hogy megértsük, miért is fontos elsajátítani az asszertív kommunikációt, nézzük meg, a pedagógusmesterség elemei miként függenek és kapcsolódnak össze a fentebb vázolt viselkedésmóddal (Sallai, 1996):

- *Teoretikus háttér*, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakmaismeret. Vagyis a kognitív képességek mellett az érzelmi intelligenciánkból táplálkozó empatikus odafordulást is erősíteni kell, amit folyamatos ön-reflexióval érhetünk el.
- *Bizalomteli légkör megteremtésének képessége*. A bizalomteli légkör megteremtése alapfeltétele a hatékony munkának. A diák egy olyan szenzitív mérő-eszköz, aki érzi, ha gúny céltáblája, ha semmibe veszik, vagy éppen lenézik. Minden oktatási intézményben dolgozó pedagógusnak legfőbb célja, hogy hozzájáruljon ahhoz, hogy a megfelelő ismeret átadásával a diák személyisége fejlődjék és megtalálja az útját.
- *Szerepviselkedés biztonsága*. Az alábbi képességek megléte a pedagógus/oktató munkájának hatékonyságát befolyásolja: kommunikációs ügyesség, kapcsolati készségek, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkotás és a megegyezéses, kreatív konfliktusmegoldás.
- *Együttműködés igénye és képessége*: diákokkal, kollégákkal.
- *Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége*, a kompetenciahatárok biztos felismerése. A pedagógus képes a pedagógiai helyzetet elemezni és így a következő hasonló helyzetben más eszközt választani, illetve külön kezelni azokat a problémákat, amelyek nem a pedagógus hatáskörébe tartoznak, és azokat, amelyek meghaladják a pedagógus hozzáértését.
- *Mentális egészség*, melynek alapja az önismeret, önkontroll (Sallai, 1996).

A fent említett 6 elem, bár nagyon logikusnak és talán könnyen elsajátíthatónak tűnik, de az önfejlesztés nélkül nem kivitelezhető, hiszen a megfelelő készségek elsajátítása során e tartalmi elemek beépülésével fejlődhetünk. A bizalomteli légkör megvalósításában fontos szerepet játszhat az erőszakmentes kommunikáció.

14.2.2. Az erőszakmentes kommunikáció

Németh László, aki az irodalmi tevékenysége mellett orvosi és tanári pályán is kiemelkedő munkásságot végzett, a következőképpen fogalmaz: „Az, hogy az iskola - és benne a tanár - milyen volt, csak jó tíz évvel az iskola elvégzése után kezd kiderülni. A tanár nem is tudja - fogalma sincs -, hogy mikor hat igazán a növendékre, egy gesztussal, egy szóval, odavetett tréfás félmondattal.” (Kanovszki, 2015, 1. old.)

Németh László egy igen fontos problémára világít rá, ez pedig az erőszakmentes kommunikáció. A következőkben megnézzük, hogy miként tudjuk elkerülni azokat a kommunikációs hibákat, melyek esetleg egy diákban életre szóló sebeket ejtenek, vagy éppen a motivációját törik meg.

Az erőszakmentes kommunikáció (EMK) a kapcsolatteremtés Marshall B. Rosenberg által kidolgozott modellje. Rosenberg e kommunikációt együttérző kommunikációnak is nevezi:

„Az EMK megmutatja, hogyan változtathatjuk meg azt, ahogy kifejezzük magunkat, illetve ahogy másokat meghallgatunk. Eredményeként szavaink már nem csupán megszokáson alapuló, automatikus reakciónk szüleményei lesznek, hanem tudatosan megválasztott eszközök, amelyek szoros kapcsolatban állnak azzal, amit hallunk, érzünk és akarunk.” (Rosenberg, 2001, 11. old.)

Az EMK modellje az őszinteségen és az empátián alapuló négy alkotóelemből áll:

- megfigyelések,
- érzések,
- szükségletek,
- kérések.

A következőkben részletesen kifejtjük az EMK modell négy alkotóelemének tulajdonságait, azok hatását a mindennapi életünkre.

Ahogy Máté evangéliumában áll, *„Hogy mondhatod embertársadnak, hogy hadd vegyem ki a szemedből a szálkát, amikor a magad szemében gerenda van? Képmutató! Előbb vedd ki a gerendát a saját szemedből, s akkor hozzáláthatsz ahhoz, hogy kivedd a szálkát embertársad szeméből” (MT 7,1-5 Szent István Társulati Biblia).*

Ítélezés nélkül figyelni, értőn hallgatni, minősítgetések és összehasonlítások nélkül párbeszédet folytatni tudatos odafigyelés során érhető el, ebben a morális értékítéletek nélküli megfigyelés segít. Ahogy Krishnamurti, indiai filozófus Az élet könyve című munkájában írja: *„A lényeg - amely a látható világ mögötti Valóság -*

láthatatlan marad. Sok ember számára ez tűnik legnehezebbnek, pedig kizárólag ez lehet az önismeret kezdete" (Krishnamutri, 2003).

Az EMK is a fenti gondolatot kívánja megvalósítani a „*follyamatnyelv*”, vagy „*dinamikus nyelv*” használata segítségével, hiszen a merev, statikus általánosítások helyett, a konkrét időhöz, helyzethez, környezethez kapcsolódó megfigyelések kialakítását javasolja.

Önmagunk kifejezésének második eleme az *érzéseink*. Az oktatási rendszerek szerte a világban a kognitív tulajdonságok fejlesztésével foglalkoznak, azonban az érzésekkel, a diákok lelkével kevesebbet. Gyakran az érzelmek azonosítása és annak kifejezése is nehézséget okoz.

Az EMK harmadik alkotóeleme a *szükségletek*. A másik ember tettei és szavai negatív, vagy éppen pozitív érzéseket válthatnak ki bennünk, azonban fontos leszögeznünk, hogy mások viselkedése vagy mondanivalója nem okozói az érzéseinknek. A bennünk jelentkező érzések attól függenek, hogy éppen milyen igények, elvárások élnek bennünk.

Ne felejtsük: „*Mások minősítése, kritikája, elemzése és megítélése saját szükségleteink és értékeink elidegenedett kifejezőmódja.*” (Rosenberg, 2001, 69. old.)

Ahhoz, hogy a másik emberrel ki tudjuk alakítani a bizalom körét, vagyis mások irányába empatikusan tudjunk válaszolni szükség van, hogy világosan megfogalmazzuk az érzéseinket és az ehhez kapcsolódó igényeinket: Én úgy érzem magam... Az asszertív kommunikáció során is a fókusz nem azon van, hogy Te milyen érzést generáltál bennem, hanem azon, hogy én az adott pillanatban miként élem meg.

Az érzelmi fejlődésünk legmagasabb foka, mikor tisztán, őszintén kifejezzük szükségleteinket a másik felé, és ezzel párhuzamosan kiemeljük, hogy az ő szükségletei is ugyanolyan fontosak, mint a sajátaink.

Az EMK utolsó alkotóeleme a *kérés*. Rosenberg azt írja, hogy olyan kérést kell megfogalmazni, mely gazdagítja az életet. A kérés megalkotása során fontos a megfogalmazás. A homályos, nem egyértelmű megfogalmazás az egyensúly felborulásához vezet. Mindig törekedni kell a pozitív, konkrét, pontos megfogalmazásra.

A kommunikációs problémákat elkerülendő módon, figyeljünk a következőkre:

- Ha beszélgetőtársunkkal folytatott beszélgetés során, reakciójából úgy ítéljük, hogy nem értette meg, amit mondani szerettünk volna neki, kérdezzünk vissza, hogy jól értelmezte-e az elmondottakat?
- Kommunikációs problémát okozhat, ha a személy ugyan közli a kérdését, de a mögötte meghúzódó érzésekről, szükségletekről már nem számol be.

- Az iskolában kiemelkedően fontos, hogy basáskodás nélkül fejezzük ki mondanivalónkat. A kérések megfogalmazásakor az alábbi dőlt betűkkel szedett szavakat tudatosan kerüljük:

Meg kell csinálni a házit;

Az a *dolga*, hogy tanuljon;

Megérdemlem, hogy engem küldjenek ki Erasmus-szal Portugáliába!

Jogosan adok nekik sok házit;

Több fizetés *illet meg*.

Az EMK négy alkotóelemének kifejtése során azt néztük meg, hogy miként fejezzük ki saját igényeinket.

E kommunikációs folyamat alapja az *empatikus odafordulás*.

Chuang-Tzu, kínai filozófus szerint „Az a hallás, amihez csak a fülünket használjuk, egy dolog. A hallottak megértése már egy másik. A lélek befogadása viszont nem kötődik semmilyen érzékeléshez, sem a fülhöz, sem az értelemhez. Helyette azt követeli meg, hogy minden érzékszervünket kiüresítsük. Ha érzékszerveink kiürültek, akkor egész lényünkkel készen állunk a befogadásra. Ilyenkor teljesen átérezzük azt, ami előttünk áll, amit a fül nem hallhat, az elme pedig nem érthet meg.” (Rosenberg, 2001, 91. old.)

14.2.3. A kommunikációs gátak feloldása

A következőkben *Gordon* által összeállított kommunikációs gátakat sorolunk fel, melyek az empatikus kapcsolódást megakadályozzák és a diákokkal történő kommunikációban akadályt jelent:

- Parancsolás, utasítás, irányítás
- Figyelmeztetés, fenyegetés
- Prédikálás, megleckéztetés: „kellene”, „jobb lenne, ha”
- Tanácsok, javaslatok, vagy megoldások ajánlása
- Tanítás, kioktatás, logikus érvelés
- Bíráló, kritizálás, helytelenítés
- Dicséret, egyetértés, pozitív értékelés
- Szidás, megbélyegzés, kifigurázás

- Értelmezés, elemzés, megállapítás
- Biztatás, rokonszenv, vigasztalás, támogatás
- Kérdegetés, vallatás, kikérdezés, keresztkérdések
- Visszavonulás, kizökkentés, gúnyolódás, humorizálás (Gordon, 1991).

A kommunikációs gátként felhozott példák közül a következők némi magyarázatra szorulnak:

- *Tanácsok, javaslatok, vagy megoldások ajánlása:* A diákok nem képesek önállóan megoldani a problémát. Ennek hatására a nehéz helyzeteket úgy oldják meg, hogy a tekintélyekhez fordulnak. A tanácsok adása során a következő üzenet megy a diákok felé: „Én tudom, hogy számodra mi a legjobb...”
- *Tanítás, kioktatás, logikus érvelés:* Normál helyzetben a tanítás és az oktatás a tanár-diák kapcsolatban zökkenőmentes. Azonban problémával szembesülő diákok esetében kisebbségi, alkalmatlansági érzéssel reagálhatnak.
- *Dicséret, egyetértés, pozitív értékelés:* Sok esetben, mikor a diákok nem érzik hitelesnek a dicséretet, azt a tanár manipulatív eszközként tekintik.
- *Értelmezés, elemzés, megállapítás:* Ezen megállapítások azt az érzést keltik, mintha a tanár tudná a diák cselekvésének az indítékát. Ha az értelmezése helyes a diák kellemetlenül érzi magát, megszegyenítve, ha a megállapítás fals, akkor a diák dühös az igazságtalan vádak miatt.
- *Biztatás, rokonszenv, vigasztalás, támogatás:* A diákok érzéseinek a háttérbe szorításaként értelmezhető tevékenységek. Így véget vetnek a további beszélgetés lehetőségének.
- *Visszavonulás, kizökkentés, gúnyolódás, humorizálás:* Ezek az üzenetek azt közvetíthetik a diákok felé, hogy a tanárt nem érdekli igazán a diákok mondani-valója.

A fenti – Thomas Gordontól származó – példákon keresztül is érezzük, hogy az empátia megköveteli tőlünk, hogy egész lényünkkel a másik fél üzeneteit figyeljük. Az empátia legfontosabb kelléke a jelenlét: „Amikor... valaki úgy hallgat meg, hogy közben nem ítél meg, nem próbál felelősséget vállalni helyetted, nem próbál megváltoztatni téged, az remek érzés... Amikor figyelnek rám és meghallgatnak, képes vagyok újszerűen érzékelni és megélni a körülöttem lévő világot.” (Rosenberg, 2010, 109. old.)

Buda Béla rámutat, hogy az oktatás nem függetleníthető a kommunikáció és az emberi kapcsolatos jelentéstartományától. A tanulási motiváció befolyásolása szintén a pedagógus egyik feladata, melyet a nevelésen keresztül valósíthat meg,

személyes hatását gyakorolva. A jó tanár Buda Béla szerint azonosulási mintát nyújthat a tanulókkal folytatott interakciói révén. Azonban ahhoz, hogy azonosulási mintává váljon „mernie kell önmagát adni, spontán, szabad módon” viselkedni. A személyes és a természetes viselkedés mellett a jó pedagógus jellemzője a hitelesség, vagyis a kongruencia. „Könnyűvé válik a beleélés is, a hiteles, kongruens emberrel könnyű empátiás viszonyulást létrehozni, és annak alapján könnyű azonosulni vele.” (Buda, 2012, 247. old.)

14.3. Pozitív pedagógia a kommunikációban

A pozitív pedagógia, illetve a pozitív pedagógiához kapcsolódó programok a pozitív pszichológiai kutatások eredményeire épült. A pozitív pszichológia irányzat egyik úttörője, *Martin Seligman* amerikai pszichológus, aki a tanult tehetetlenség pesszimizista életszemlélet ellenpólusát, vagyis az optimista szemléletet kezdte el kutatni. E kutatás alapját *Carl Rogers*, *Erich Fromm* és *Abraham Maslow* munkássága adta. Vagyis a humanista pszichológia tekinthető az elgondolás alapjának.

Seligman tehát egy új szemléletmódot épített be a pszichológia világába, a kutatásának és munkásságának a fókuszába a mentális egészség megteremtése került. *Seligman* (2008) kutatásai és vizsgálati eredményei alátámasztották hipotézisét, mely szerint a lelki-pszichés jóllét, az optimista és pozitív életszemlélet csökkenti az egészségromlás kockázatát, és megnöveli az élettartamot.

E pszichológiai irányzat a kiegyensúlyozottságot, optimista életvitelt, harmonikus kiteljesedést hirdeti, mely életérzés egy meghatározója a flow-élmény, melynek fogalmát *Csikszentmihályi Mihály* alkotta meg. Ezzel és a témában írt köteteivel ő is a pozitív pszichológia jeles képviselőjévé vált (*Csikszentmihályi*, 2010).

A pozitív pedagógiai koncepciók tehát *Seligman* által a mentális egészséget összefoglaló PERMA modelljére épülnek (*Seligman*, 2011).

A modell komponensei a következő érzelmeket integrálja:

P: Positive emotion (pozitív érzés)

E: Engagement (elköteleződés)

R: Relationships (pozitív kapcsolatok)

M: Meaning (önmegvalósítás)

A: Accomplishments (teljesítmény) (*Seligman*, 2011).

E modellt a későbbiek folyamán H: Health faktorról egészítették ki, mely a meg-

felelő táplálkozás és a testmozgásra vonatkozó pedagógiai célokat foglalja magában (Norrish, 2015).

Sonja Lyubomirsky orosz születésű, de Amerikában élő pszichológus kutatása alapján a boldogságunkat 50%-ban a gének határozzák meg. A fennmaradó 10%-ért a környezeti tényezők tehetők felelőssé, 40%-ban pedig szándékos tetteink alakítják boldogságunkat. (Lyubomirsky, 2008). Ennek értelmében az iskola segíthet a tanulóknak abban, hogy jóllétüket különböző eszközökkel, módszerekkel erősítsék, fokozva ezáltal a kreatív probléma – és feladatmegoldást (Kanczné, Csehiová, 2021; Csehiová et al, 2020; Fredrickson, 2013).

Vagyis a gyerekek jóllétét elősegítő programok tartoznak az ún. pozitív pedagógia körébe.

A pozitív oktatás és pedagógia gyűjtőfogalom, vagyis azokat az empirikusan validált intervenciókat és programokat foglalja össze, melyek hatással vannak a tanulók jóllétére.

Magyaródi és Harmat (2020) hat érvet vonultatnak fel White és Kern (2018) nyomán, melyek azt mutatják, miért is kell a pozitív pedagógiát az oktatási rendszerbe integrálni. Az érvek a következők:

- *Filozófiai:* a jóllét és az erények etikája, mely segíti a diákokat a társadalom aktív tagjává válni.
- *Pszichológiai:* az iskola szerepe a mentális problémák megelőzésében kiemelkedő, minél hamarabb részesül prevenciós felvilágosításban, annál kisebb eséllyel történik meg az iskolaelhagyás, elmagányosodás, függőségek, mentális egészség problémák.
- *Szociális:* a szociális készségek, kommunikációs módszerek elsajátítása.
- *Kognitív:* az iskolai elköteleződés támogatása.
- *Gazdasági:* a mentális problémák kezelése költséges, így ezek megelőzhetőek.
- *Kulturális:* az iskolák hatása a diákok szemléletformálásában, világról alkotott képük változásában.

A pozitív oktatási programok kidolgozása során fontos a pozitív pszichológiai eszköztár beépítése, a pedagógiai folyamatba történő beágyazása, illetve a boldogságra, boldogtalanságra, illetve az ezekkel szoros kapcsolatot mutató tanulmányi teljesítményre vonatkozó vizsgálatok, mérések elkészítése (Seligman és mtsai, 2009).

Magyarországon a Jobb Veled a Világ Alapítvány által gondozott Boldogságóra program (www.boldogsagora.hu) működik, e program a pozitív pszichológiai ala-

pokon megalkotott pedagógiai programként 1300 iskolában és óvodában zajlik. A program alapját *Sonja Lyubomirsky* munkája alapozta meg. Első nagy konferenciájuk Pozitív pedagógia és nevelés konferencia kötet formájában is megjelent. A program szakmai hátterét nyújtó szakértői: *Bagdy Emőke, Oláh Attila, Bagdi Bella, Szarka Emese, Nagy Eszter, Veres-Lukács Lilla*.

A fentebb olvasható, a pozitív pszichológia és pedagógia értékrendjének főbb jellemzőinek felvázolása után célunk feltárni, hogy a pozitív nevelésre építő tanári gyakorlatban, miként teremthetjük meg a pozitív pszichológia eszközeinek felhasználásával a pozitív pedagógián alapuló motiváló légkört. A pozitív pszichológia és pedagógia értékrend érvényesítésének fontos eszköze a tanítás és nevelési folyamatok során alkalmazandó megfelelő kommunikációs stílus kialakítása, meghatározó eszköze a win-win szemléleten alapú asszertív kommunikáció és az erőszakmentes kommunikáció. (*Bagdy 2020, Garamvölgyi 2020*)

Irodalomjegyzék

Bagdy Emőke (2020): Pozitív Pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a személyiségformálásban. In: Pozitív pedagógia és nevelés konferencia kötet I. (szerk. Szarka Emese) Mental Focus Kiadó. Budapest.

Buda, B. (2012). Empátia. A beleélés lélektana. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Csehiová, A. & Kanczné Nagy, K. & Tóth-Bakos, A. (2020). Experience Education to Alleviate Fears of Educator Candidates in their University Studies. AD ALTA: Journal of interdisciplinary research, Vol. 10. no. 2. p170-175. ISSN 1804-7890.

Csikszentmihályi, M. (2010). Flow. Akadémia Kiadó. Budapest.

Fredrickson B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. In: Devine, P. & Plant, A. (Eds.). Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 47. p1-53, Academic Press, Burlington.

Garamvölgyi György (2020): Az erőszakmentes kommunikáció a Göcsej Kapuja Bak Általános Iskolában 2008-2020. In: Pozitív pedagógia és nevelés konferencia kötet I. (szerk. Szarka Emese) Mental Focus Kiadó. Budapest

Gordon, T. (1991). T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat Kiadó, Budapest.

Hadfield, S. & Hasson, G. (2015). Asszertivitás. Scolar Kiadó, Budapest.

Horváth-Szabó, K. & Vígassyné Dezsényi, K. (2001). Az agresszió kezelése. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.

Kanczné Nagy, K. & Csehiová, Á. (2021). The role of socialization, social relation and sensation from the perspective of teacher candidates. AD ALTA: Journal of interdisciplinary research. Vol. 11. no. 2. p112-115. ISSN 1804-7890

- Kanovszki, R. A. (2015): A kollégiumi nevelőtanár mint polihisztor. Új Pedagógiai Szemle, 2015/7-8. In: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kollegiumi-nevelotanar-mint-polihisztor>
- Krishnamurti, J. (2003). Az élet könyve. Bioenergetic Kiadó, Budapest.
- Lyubomirsky, S. (2015): Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben. Ursus Libris, Budapest.
- Magyaródi, T., Harmat, L. Gy. (2020). A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai események magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációról. In: Alkalmazott Pszichológia, 20(3), p79-100.
- Norrish, M. J. (2015). Positive Education – The Geelong Grammar School Journey. Series of positive psychology. Oxford University Press.
- Pease, A. (2003): Testbeszéd. Park Kiadó, Budapest.
- Pintér, T. (2021): Az asszertivitás világa 1. Pintér Kiadó, Budapest.
- Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 19(3), p276–288
- Rosenberg, M. B. (2010). A szavak ablakok vagy falak, Agykontroll Kft, Budapest.
- Rosengren, K. E. (2004): Kommunikáció. Typotex Kiadó, Budapest.
- Sallai, É. (1996). Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Sasfy, Gy. Z. (2018). Konfliktuskezelés, stresszkezelés. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Seligman, M. E. P. (2011): Authentic Happiness, Learned Optimism. Simon and Schuster, New York.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35(3), p293-311.
- Solymosi, K. (2004). Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár, K. & Szabó, É. (Szerk.) Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest.
- White, M. A., & Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. International Journal of Wellbeing, 8(1), p1-17.

15. A Z GENERÁCIÓ MÉDIASZOKÁSAI

A Z generáció tagjait, „évezred-utániak”, „post-Millenniumisták”, vagy „elveszett generáció” megnevezéssel is szokták illetni. Az 1995 és 2009 között születettek csoportja, az első olyan generáció, amelynél a szülők próbálnak mindent átvállalni helyettük, minden lépésüket vigyázva. E jelenséget a helokopterszülőség, vagy drónszülőség fogalmakkal írhatjuk le (*Steigervald 2021, Gyarmathy 2020*).

Jellemfejlődésüket az internet nagyban meghatározza, ők már valóban az internetes világba születtek, és náluk figyelhető meg leginkább az online-offline világ határainak elmosódása. „*Ezt a generációt nem tanítottuk meg unatkozni. A mindig és mindenhol elérhető világhálónak, az állandó stimulációnak, az ingergazdag környezetnek, a csend hiányának*” következménye, hogy bár a mobiltelefon és az internet használatát tökélyre fejlesztették, azonban a tanulás tanulását kell elsajátítaniuk, amihez nehéz megtalálni a megfelelő eszközöket (*Steigervald, 2021, 147. old.*).

15.1. Jelenlét a virtuális térben

Manapság, amikor a diákok kortárskapcsolatai egyre inkább virtuális formát öltenek, az internet és az okoseszközök használata mindennapossá vált az élet minden színterén, valamint a Covid-19 okozta karantén időszakokban digitális oktatási tapasztalatokat szerzett a világ, egyértelművé vált, hogy az *online kommunikáció* iskolai alkalmazásával és a tanulók személyiségfejlődésére gyakorolt hatásával foglalkozni szükséges.

A fiatal generáció médiafogyasztói magatartását vizsgálva *Bereczki Enikő (2022)* rámutat arra, hogy a hagyományos terjesztési csatornák és módszerek helyett a Z generáció az OTT (over the top) tartalmakat preferálja, azaz nem televíziót néznek elsősorban, hanem bármilyen internetes hozzáférést biztosító eszközön – számítógépen, tableten, laptopon, okostelefonon vagy játékkonzolokon – keresztül férnek hozzá a tartalmakhoz. Az internetnek ugyanis van egy óriási előnye a televízióhoz képest, ez pedig az *interaktivitás*. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság beszámolója szerint a karanténban töltött idő átalakította a tartalomfogyasztási szokásokat. A streaming szolgáltatások iránti igény, vagyis azon adatátviteli szolgáltatások használata, melyeknél a tartalmat anélkül tekintheti meg a fogyasztó, hogy letöltené azt, még tovább nőtt (*NMHH, 2021, idézi: Bereczki, 2022*). A Statista.com 2021-es felmérésére hivatkozva *Bereczki (2022)* beszámol arról is, hogy a Z generáció a Covid-19 járvány alatt 61%-kal több videót nézett a *közösségimé-*

diá-alkalmazásokban, mint előtte. Saját 2021-ben, több mint 700 fő 13-25 éves tanuló körében végzett, kutatása alapján pedig arra mutat rá, hogy a válaszadók 70%-a követ valamilyen *influenzert*. A kikapcsolódást a *YouTube-videók* és az *online sorozatok* nézegetése, illetve a *videójátékozás* jelenti. Ezek mellett népszerű a *TikTok*, az *Instagram*, a *Twitch*, a *Facebook* és a *Snapchat*. Tartalomgyártó fiatalokkal folytatott interjúi kapcsán pedig azt a megállapítást teszi, hogy az új generációs influenszerek népszerűségét az interaktivitás és a közvetlenség adja. A Z generáció ugyanis nem passzív tartalomfogyasztó, hanem alakítója is egy-egy csatorna irányvonalának. Kapcsolódik, aktivizálódik kommentjeivel vagy akár saját videói megosztásával. Sok esetben a követőkből *online közösség* formálódik, akik kapcsolatot tartanak egymással. Az online térben folytatott kommunikáció azonban lehetővé teszi az arctalan véleménynyilvánítást is, amit nem mindenki visel jól (*Bereczki, 2022*).

A szerző saját kutatásának eredményeivel a mai tanár-diák kommunikáció néhány tulajdonságára is rámutatott. Megállapította, hogy a generációs szakadékok leküzdésében, a tanárok hiedelme és félelmei ellenére, a tanulók a legkevésbé tartották fontosnak, hogy a tanáraik megértsék a diák-szlenget. Ugyanígy azt sem gondolják nagy jelentőségűnek, ha a pedagógusok nem túl jártasak a digitális eszközök használatában, azt pedig különösen nem tartják jónak, ha erőltetett módon igyekeznek utánozni a fiatalabb, Z generációt, s hozzájuk hasonló módon próbálnak viselkedni a virtuális térben. A szerző mindemellett felhívja a figyelmet egy nagy jelentőségű generációs problémára. A felmérésben részt vevő diákok szerint ugyanis az idősebb tanári nemzedék nem veszi komolyan az online térben történő aktivitásokat. A virtuális tér nem csak a diákok privát szférája, hanem hatalmas kommunikációs tér is, amelynek történései beszivárognak az iskola életébe. Fontos lenne tehát ezekről rendszeresen beszélni, a felmerülő kérdéseket megvitatni stb. Ez a tanári attitűd a prevenció szempontjából megfelelő légkört teremt, mert a tanulók, probléma esetén, mernek tanárukhoz fordulni (*Bereczki, 2022*).

Erica Dhawan (2021), Az online test beszéd című munkájában abból az alapvetésből indul ki, hogy az emberek a testbeszéd segítségével lépnek kapcsolatba egymással. Mivel jelen korunkban a kommunikációnk nagyobb része a képernyő mögött zajlik, a hagyományos testbeszéd jeleit már nem látjuk. Írásában arra tesz kísérletet, hogy dekódolja az új jeleket.

A szerző véleménye szerint, az sms-ek, az e-mailek, az internet alapú videóhívások végső soron a *kommunikáció vizuális formái*. Napjainkban ugyanis nem azon van a hangsúly, hogy „mit” mondunk, hanem azon, „hogyan” fejezzük ki a mondanivalónkat. „*Mindegyikünknek különböző elvárásai vannak azzal kapcsolatban, hogy helyénvaló-e sms-t vagy e-mailt küldeni, mikor kell videóhívás közben a kamerába nézni, mennyi ideig kell várni, amíg visszaírunk valakinek, és hogyan kell online köszönetet*

mondani vagy bocsánatot kérni anélkül, hogy felületesnek vagy hamisnak tűnnénk.” (Dhawan, 2021, 25. old.)

A szerző könyvében megfogalmazza, hogy a virtuális kommunikáció miatt veszélybe került az odafigyelés képessége. A személyes interakciók során félreértelmezhetetlenül ki tudjuk fejezni megbecsülésünket a másik felé. Egy videóhívás során nehezített körülmények között (rossz hangminőség, lefagyott képernyő stb.) lehet ugyanezt megtenni, ami számtalan félreértelmezésre ad lehetőséget. A kommunikáció virtualitása kikapcsolja az időzítésünket. Személyes beszélgetés alkalmával a kérdésre azonnal válaszolunk, s egyértelmű, hogy az mikor ér véget. Az online üzenetekre nem vagyunk kötelesek azonnal válaszolni, de a késleltetett válaszadás, az idő nagyságától függően különböző üzenet hordoz. Mindemellett a képernyő megváltoztatta a hagyományos testbeszédünket: mások a metakommunikációs jelek, a testtartás, a mimika stb. Ezeket a megváltozott kommunikációs folyamatokat Dhawan, online testbeszédnek nevezi. Ami implicit a testbeszédben, az explicit az online testbeszédben.

A kommunikáció általa megfogalmazott új ideálját a vállalati szférában dolgozók számára fogalmazta meg, de megállapításai a pedagógia számára is hasznosíthatók. Az *online testbeszéd* négy szabályát különítette el:

- *Látható értékelés*, ami azt jelenti, hogy figyelemmel vagyunk mások igényeire. A beérkező e-mailek és egyéb üzenetek körültekintő és figyelmes elolvasása a hallgatás új művészete. A másik ember észrevételét, fontosságának elismerését sugallja. Megjelenése az online testbeszédben, ha reagálunk a beérkezett üzeneteinkre, és válaszainkat körültekintő módon adjuk meg (pl. Megfelelő hosszúságú, stílusú a válasz. Mérlegeljük, hogy szövegezzük vagy emojikat használunk, stb). Az iskolában a diákok és szüleik számára egyaránt fontos, hogy visszajelzéseket kapjanak a pedagógustól a tanulók munkájára, viselkedésére, illetve a feltett kérdéseikre vonatkozóan.
- *Gondos kommunikáció*, ami magában foglalja a folyamatos erőfeszítéseket a félreértések és félreértelmezések kockázatának minimalizálása érdekében. A gondos kommunikációban megfontoljuk, mely csatornákat használjuk fel, miről szólnak az üzeneteink. Iskolai helyzetben a tanulók és a szülők szükségleteinek és igényeinek megértését jelenti, erősítve ezzel a kommunikáció leegyszerűsítését. A gondos kommunikáció az osztály és a szülők közösségének összehangolásához vezet.
- *Magabiztos együttműködés*, mely a tudatos kockázatvállalás szabadságáról szól úgy, hogy közben bízunk abban, hogy mások támogatják döntéseinket. Felhatalmazás arra, hogy türelemmel és körültekintően reagáljanak ahelyett, hogy kényszerítve lennének erre. A magabiztos együttműködés feloldja a be-

rögzött félelmeket és bizonytalanságokat. Az iskolában a tanár az e-mailekben vagy a beküldött dolgozatokban a fontos részekre koncentrálnak, azt veszi észre és nem a lényegtelen dolgokat. Az online órákon meghallgatja minden tanuló véleményét, nem csak a lehangosabbakét. A magabiztos együttműködés a tanár hite abban, hogy a diák jót akar még akkor is, ha a megvalósítás nem tökéletes. A tanulóba vetett hit és nem a teljesítés alóli kibúvás újabb és újabb bizonyítékainak keresése.

- *Teljes bizalom*, a teljes elköteleződés, amely egy olyan szervezeti kultúrát jelent, melyben mindenki érzi, hogy meghallgatják, ahol bárki kérhet segítséget. Ha teljesen megbízunk valakiben, akkor tudjuk a legjobb formát kihozni belőle. Az osztályközösségben is akkor van teljes bizalom, ha a tanulók el merik mondani véleményüket, gondolataikat, problémáikat anélkül, hogy félnének a kritikától vagy a büntetéstől. A teljes bizalom felhatalmaz a cselekvésre, pszichológiai biztonságot ad és megnyitja az információáramlás csatornáit. Online testbeszédbeli kifejeződése a barátságos hangnem a levelekben, a közvetlen nyelvezet, a pozitív hangulatjelek használata (Dhawan, 2021).

A virtuális térben történő tanári kommunikáció (is) akkor lehet hatékony, ha képesek vagyunk az érzéseink, motivációink, attitűdjeink online kommunikációjára, ha megértjük és átérezzük a bizalomépítés kommunikációs szabályait. Ha végig gondoljuk miként osztjuk meg az információkat a virtuális térben és tudatosak vagyunk a feladatokhoz kapcsolódó kommunikációs csatornák kiválasztásában.

15.2. Netgenerációk az osztályteremben

A generációkról szóló témákkal jelen korunkban egyre többet találkozunk, akár az írott sajtóban, kiadott könyvekben, vagy az online felületek hasábjain.

Mielőtt rátérnénk a téma bővebb kifejtésére, nézzük meg, miként definiáljuk a *generáció* fogalmát: „*a generációk egymással nagyjából egy időben születettek olyan csoportjai, amelyek tagjai hasonló gyerekkori szocializációjuk miatt sok egyforma tulajdonságot, értéket, szokást és hasonló világlátást hordoznak magukban*” (Steigervald, 2021, 37. old.). A szocializációs tér igen fontos a megfogalmazásban, hiszen Steigervald, ahogyan Nemes is kiemeli (Nemes, 2019), hogy az adott nemzedéket érdemes komplex módon vizsgálni, vagyis nemcsak egy időpillanatban, hanem az idő előrehaladásával párhuzamosan.

Steigervald különbséget tesz az *életkori sajátosságok* – melyek minden emberre vonatkoznak, az életkorunk előrehaladásával párhuzamosan alakulnak – illetve a *generációs jegyek* között. Generációs jegyként definiálja az adott generáció hasonló gondolkodását és viselkedését. Azonban Nemes árnyalja e képet azzal, hogy

kiemeli, az adott generáció attitűdjei, értékrendje, viselkedése más lehet annak függvényében, hogy pontosan milyen társadalmi, gazdasági és történelmi helyzetben nevelkedtek (Nemes, 2019).

A 23. táblázatban foglaltuk össze a velünk élő generációkat korosztályok szerint kategorizálva.

Generációk	Születtek	2020-ban
Veterán/építő	1945 előtt	75 évesnél idősebbek
Baby boomer	1946-1964	56-74 évesek
X	1965-1979	41-55 évesek
Y	1980-1994	26-40 évesek
Z	1995-2009	11-25 évesek
Alfa	2010-	12 évesek

Forrás: Steigervald, 2021, 55. old.

23. táblázat: Generációk

Ahogy Nemes is utal rá, a gyerekkorban megélt, vagyis az elsődleges szocializációs térben megélt alapélmények, viselkedésünk legmeghatározóbb elemei. Így a generációs hovatartozásunk nem kategorizálható olyan szigorúan, mint azt a fentebbi táblázat mutatja, hiszen több generáció él egymás mellett, akik hatással vannak egymásra. Az ún. „generációs élmények trendek, amelyek befolyásolják, színesítik, bővítik a teljes társadalom viselkedési módját, attitűdjeit, gondolkodását. Hiba volna mindezt leszűkíteni csak és kizárólag a születési évünk alapján” (Steigervald, 2021, 64. old.).

Ahhoz, hogy tanárként, vagy szülőként képet kapjunk arról, hogy mi játszódik a gyerekek fejében, fontos tudnunk, hogy melyek azok a mozgatórugók, melyek a viselkedésük, döntésük mögött húzódnak.

A generációs viselkedések tehát inkább trendeknek, folyamatoknak foghatók fel, melyek mindenkire hatnak, akik adott időben együtt élnek. Tegyük fel, jómagam az Y generáció tagjaként a szüleimtől és az életemben tapasztaltakat erős mintaként adom át a gyermekeimnek, így nagy valószínűséggel hatok az Alfa generációs gyerekekre és zsenge kora ellenére X-es Y-os attitűdöket fog mutatni (Steigervald, 2021).

Adott nemzedékek meghatározása, egy kulturális közegen belül értelmezhető. Fontos továbbá azokat a társadalmi, gazdasági és politikai eseményeket is figyelembe venni, melyek egy-egy generáció életében meghatározóak és az egész társadalomra hatással vannak. Az ilyen eseményeket nevezzük *korszakhatásnak*. (Nemes 2019).

Nemes felhívja a figyelmet, hogy különbséget kell tenni a *korszakhatások* (életkorral változó tényezők), illetve a *korhoshatások* (azon tényezők, melyek nem változ-

nak, ahogy korosodik az ember) között. Ez azért fontos, mivel sok esetben állandóként értelmezünk, olyan jellemzőket, melyek életrszakaszaink során változni fognak. Összességében elmondhatjuk, hogy bár felállíthatunk általános jellemzőket adott generációra, azonban figyelemmel kell lennünk több az egyén életét befolyásoló tényezőkre: „*egy generáció tagjainak attitűdjei, értékrendje, és viselkedése más és más lehet attól függően, hogy pontosan mikor született valaki és milyen környezetben nőtt fel, vagyis milyen speciális (társadalmi, gazdasági és történelmi) körülmények voltak rá hatással a formatív évei alatt.*” (Nemes, 2019, 112.old.)

Azonban egy biztos, az infokommunikációs technológiák gyors fejlődése jelentősen átalakítja a 21. századi ember mindennapjait, a tanulás és tanítás módszereit, lehetőségeit. Az egyre gyorsuló és változó világ megváltoztatta a fiatalok mindennapjait, a diákok elvárásait, másokhoz és saját magukhoz. Az Y és Z generációk tagjai életét a gyors siker hajszolása formálja. A szintézisek világában született digitális generációk tagjainak segíteni kell a megélt bizonytalanságok feloldásában. Gondoljunk bele, ha ilyen ütemben folytatódik a technológiai fejlődés, akkor a 21. százdban egy évszázad alatt 20.000 évnyi fejlődést fogunk tapasztalni. (Gyarmathy, 2020) Ez a fejlődés elsősorban a technológiákat érinti, a társadalomtudományok tekintetében eddig még nem következett be olyan exponenciális változás, illetve a változáshoz kapcsolódó gyors alkalmazkodás.

Korunkban egy kulturális korszakváltásnak lehetünk tanúi. *Karl Jaspers* alkotta meg az *axiális momentum* kifejezést, mely azt az eseményt írja le, mikor egy globális összeomlás bekövetkeztével, egy szellemi megújulás lehetősége kezd kibontakozni. Ezzel a változással a régi értékek hanyatlását, illetve az új értékek megjelenését figyelhetjük meg (Gyarmathy, 2020).

A következő jellemzőkkel írja le Jaspers az axiális válságot, mely a digitális-információs technológiákkal „terhelt” korunkban is megfigyelhető:

- az ideológiák hanyatlása
- a korábbi nézetek felbomlása
- értékek átalakulása
- szellemi megújulás keresése (Gyarmathy, 2020, 5. old.).

A 20-21. század nagyban különbözik a korábbi évszázadoktól a generációk viszonylatában is. Ezt az eltérést két dologgal magyarázhatjuk: egyrészt a technológiai fejlődést nagyban befolyásoló gyors változással, illetve a várható élettartam növekedésével.

Nézzünk meg néhány technikai újítást az elmúlt évtizedekből:

1950-as évek: színes tv, videókazetta, első műhold

1960-as évek: audiokazetta, Vosztok-1, Boeing-747

1970-es évek: személyi számítógép, számológép, walkman

1980-as évek: CD-lejátszó, mobiltelefon, betárcsázós internet

1990-as évek: böngésző, WIFI, Blackberry, Google

2000-es évek: USB, széles sávú net, 3 G, 4 G, Wikipédia, első katonai drón, Skype, Facebook, Gmail, YouTube, Wii, Twitter, iPhone, Netflix, Kindle e-book olvasó, Tesla, Android

2010-es évek: iPad, Curiosity Mars Rover, CRISPR génmódosító technológia, 3D nyomtató, VR

Láthatjuk a fentebbi felsorolásból, hogy az együtt élő hat generáció, milyen ütemű technológiai változásokat élt meg/át. Nagyon fontos a generációk között felmerülő különbségeket vizsgálnunk. A generációk igényeit leginkább az üzleti szféra kutatja, hiszen e gazdasági szegmens számára a különböző generációk igényeinek ismerete jelentős anyagi hasznot jelent.

Nagyon fontos lenne az oktatás világában is hasonló vizsgálatokat folytatni a hatékony és sikeres oktatási módszerek kidolgozása érdekében.

A következő párbeszéd részlet jól mutatja, az oktatás területén érintett szereplőkben felmerülő kételyeket, bizonytalanságokat:

„–Azért vagyok egyszerű helyzetben, mert már nem akarok semmit. És így könnyebb. Rájöttem, hogy nem tudom őket megváltoztatni. Kiválasztódik az a pár ember, aki értelmes, a többi meg csücsül a székén. Már amikor...

-Na és a többivel mi lesz? Kimennek az életbe így?

-Ki.

-Ez örület.

-Nem örület. Ez a valóság. Ébredj fel. Nem a múlt században vagyunk. Nincs jegyzetelés, nincs némafilm, nincs Kant és nincs Hamlet se. Ez van.” (Tari, 2015, 238-239, old.)

A fenti idézet, mely két egyetemi oktató közötti eszmecserét ír le, mutatja milyen nehéz motiválni a mai diákokat, hallgatókat. Ahogy az idézetben is olvasható Ébredj fel! – miként értelmezhető ez a felkiáltás?! A változást és a változáshoz szükséges alkalmazkodás képességét kell kiemelnünk. A tanulók már nem tartják olyan fontosnak a tudásátadást, számunkra még fontos eszközeit: könyv, olvasás, beszélgetés. Más lett a diákok attitűdje és elvárása.

A tanárok helyzete több okból is nehéz, egyrészt ők még egy olyan „korban” tanultak, melyben az oktatási intézmény a tudás szentélye volt és feltétlen tisztelet övezte a tanáraikat, oktatóikat. A tudást a könyvekből, illetve a közös intellektuális beszélgetésekből szerezték. Óráikra bejártak és figyelemmel követték az előadásokat. Ez a korszak véget ért, ahogy Tari írja: *„Haladunk egy olyan korszak felé, ahol az elmélyült olvasással megszerezhető élmény már lassú és így talán kicsit szürke is, ahhoz képest, ahogy az internet a maga ingerelárasztásával ragadja meg a figyelmünket, hogy utána szétszórja megint.”* (Tari, 2019, 139.old.) Kutatások szerint az ember átlagos figyeleme 12 másodpercről 8 másodpercre esett. (Tari 2015) A digitális eszközök mindennapos használata az agysejtek stimulálásával változást idéznek elő, új idegpályákat létrehozva a régieket gyengítve. Míg nem is oly régen a sok kérdés- kevés válasz világát éltük, most elérkeztünk a kevés kérdés- sok válasz korszakba, ahol sok esetben azt sem tudjuk biztosan egyáltalán volt-e kérdésünk. A multitaskinghoz, színes vibráló képekhez, videókhöz szokott diákok figyelmét egyre nehezebb felkelteni és lekötni, ami gyakran vezet konfliktusokhoz. (Tari, 2015)

A tanításhoz kapcsolódó probléma, hogy maga a tudás kérdőjeleződött meg napjainkban. Egyre többször a tapasztalat kerül a tudás elé, ezzel lebecsülve a filozofikus alapokon álló hosszabb időintervallumot igénylő tanulás értékét. A jelen társadalmunkban felértékelődtek a technológiai tudással rendelkező szakmunkások és virágkorát éri a kétkezi munka. (Tari, 2019)

Törőcsik a következőképpen fogalmaz „A tudásszakadék azt jelenti- ma nem különbségek vannak az emberek között, hanem szakadék a tudás szempontjából. A digitális világban való jártasság, vagy az abból való kimaradás meghatározó jelentőségű, helykijelölő hatású. A szakadék a tudás kreatív, innovatív jellegére is vonatkozik, így alakul ki a szűk körű tudáselit, akik teljesítményéért, „agyáért” harc folyik a munkáltatóknál.” (id. Tari, 2019, 154.old.)

Bár ma szinte lehetetlen megmondani, hogy a jövőben milyen tudásbázisra lesz szükségük a leendő munkavállalóknak, kulcskérdéssé vált, hogy mely értékek tartandók meg és melyeket lehet/kell tudnunk elengedni. (Gyarmathy, 2020; Tari, 2019)

Bár a jövőt illetően sok a bizonytalanság faktor, mégis két dologra szükség lesz a siker eléréséhez: stabil személyiségre és biztos tudásra épülő szakértelemre.

Mivel a diákokat, olyan problémák megoldására kell felkészíteni, melyek még ma számunkra ismeretlenek, így a tanítás során a tudás átadása mellett fontos a következő kompetenciák fejlesztése: problémamegoldó-képesség, kreatív gondolkodás, kritikus gondolkodás, önismeret, reziliencia, empátia, kooperáció. (Nemes, 2019)

Gyarmathy Éva a következőképpen fogalmazza meg a pedagógusok előtt álló feladat összetettségét:

„A 21. századi tanításnak feladata a bizonytalanság elfogadását a diákok autonómiáján és harmóniáján keresztül támogatni. Ehhez viszont a pedagógusnak és tanításának ebbe az irányba kell változnia.” (Gyarmathy, 2020, 2.old.)

15.3. A Z generáció kommunikációs sajátosságai

Ahhoz, hogy a másik ember viselkedését, attitűdjét tudjuk értelmezni, nem elég csupán a születési évszámát megtudni. A teljes kép megalkotásához szükségünk van az egyén fejlődését befolyásoló tényezők dimenzióinak a feltáráshoz.

Az *egyéni fejlődés* alakulásának 3 meghatározó *dimenzióját* különböztethetjük meg:

- Hol tartunk az életutunkban?
- Milyen életszakaszban vagyunk?
- Milyen életciklusban tart a családukb? (Nemes, 2019)

A fenti kérdések megválaszolásán túl, az egyén életét számos tényező határozza meg:

- anyagi helyzete (gazdasági aktivitás, anyagi helyzet),
- a lakhatási körülmények (a településtípus, lakáskörülmény, háztartás összetétele – egy fő, több fő),
- a családi állapota (a kiskorúságból és nagykorúságból adódó helyzet),
- tudása és tapasztalata (iskolai végzettség, szakmai tapasztalat, nyelvtudás, külföldi tapasztalat).

Természetesen az egyéni életutakat befolyásoló tényezőkn túl, a gazdasági, politikai, társadalmi változások, az aktuális technológiai vívmányok, trendek, a kultúra minden együtt élő generációra egyszerre hatnak.

Azonban az elmúlt évtizedekhez képest egy technikai fejlesztés váratlan fordulatot eredményezett. Az *internet* megjelenése és elterjedése egycsapásra változtatta meg és alakította át nemcsak a gazdasági, politikai kultúrát, de a mindennapjainkban is átalakulásokat eredményezett.

A technológiai innovációk három évtizede alatt olyan fejlődéseknek lehettünk a szemtanúi, melyekről a veteránok álmodni sem mertek. A 20. század elején jelent Ford T modelltől, eljutottunk az önműködő autókig. A futószalagtól a mes-

terséges intelligenciáig; a walkmantól a Spotify-ig és még sorolhatnánk a social media végtelen sorát, az okostelefonokon futó applikációk végtelenjét (Bereczki, 2022).

Az egyre nagyobb ütemben növekedő technológiai újítások az idő múlásával egyre markánsabban jelennek meg a tanterekben, formálva ezzel a fiatal generációk világát és persze az idősebbek mindennapjait.

2012-ben *Bruce Horowitz* gondolkodott el az Y generációt követő generációs megnevezést illetően. Több lehetőség is felmerült: a Wii; iGeneráció, végül a Pew Research Center 2019-ben jelentette be, hogy a sokáig posztzredfordulósként emlegetett korosztályt Z generációként nevezték el (Nemes, 2019).

Tari Annamária művei megkerülhetetlenek, ha az Y, Z generáció információs társadalomban elfoglalt helyének problematikájával foglalkozunk. Az internet, illetve a különböző technológiai eszközök megjelenése és széles körben történő használata mind a gyerekek, mind pedig a felnőttek számára jelentős kihívásokhoz vezetnek.

Nehéz feladata a gyerekek korlátok nélküli világában határokat jelölni. Nemcsak a szülőknek kell a kialakult helyzethez alkalmazkodni, de a pedagógusokra is nagy feladat hárul, hiszen a megfelelő módszerek és eszközök alkalmazása szükséges.

A Z generációt a szakirodalom „elveszett generációként” aposztrofálja. Nézzük meg, mi is vezetett e nem túl pozitív csengésű megnevezéshez? A Z generáció tagjai idejük nagy részét multitasking üzemmódban töltik, melynek egyértelmű következménye a figyelemkoncentráció csökkenése (Carr, 2019). Azonban nemcsak a kognitív képességek rendszerére hat a digitális világ, hanem a személyiség alakulását is befolyásolja. A személyiség nárcisztikus torzulása egy jellemző problémája e generációnak (Tari, 2011). A különböző számítógépes játékok és az interneten található médiaanyagok az erkölcsi értékek relativitásához, az énkép kialakulásának deformálásához, illetve az empátia hiányához vezetnek (Pais 2013). A generáció vizsgálatából lefolytatott kutatások megállapították, hogy a Z generációhoz tartozó gyerekek érzelmi intelligenciája fejletlenebb az előző generációkhoz képest. Ami azért is aggasztó, mert a munkaerőpiaci elvárások körében egyre kiemeltebb szerep jut az érzelmi alapon nyugvó soft skills-eknek (Pais 2013).

Törőcsik, Szűcs és Kehl tanulmánya, melyben az Y és Z generációs gondolkodást helyezték kutatásuk fókuszába, a következő fontos megállapításokat mutatja a generációs kommunikáció eredményességének tárgyában:

- „a megosztás (sharing) jellemző rájuk, vagyis az, hogy nincs pénzbeli értéke a megszerzett információnak, mindent ingyen akarnak, várnak el és adnak tovább,

- csak hiteles embereket, dolgokat fogad el a korosztály (kivéve saját celebjeiket),
- mindent újraértékelnek, megkérdőjeleződnek, kritizálnak,
- pragmatikusak, elutasítják azokat a dolgokat, amelyek túl drágák, amiket „túl-lihegnek”, amik túlzottan egységesek (kivéve a cool márkákat, azokért mindent megadnak),
- szcénákhoz, klikkekhez tartoznak, ami egységesíti őket megjelenésben és gondolkodásban, pedig egyediségüket akarják láttatni,
- az élmény, az örömszerzés kiemelt fontosságú számukra,
- az egocentrikus magatartás, a problémák, a lázadók elutasítása jellemző,
- a média túlzott kínálata miatt erősen szelektálnak, „szörfölnek”, kattintgatnak, kritizálnak,
- provokatív, az extrém, a látványos, a show-szerű tálalás szolgálja a megnyerésüket” (*Törőcsik, Szűcs, Kehl, 2014, 7. old.*).

A figyelem témájához visszatérve, fontos részletesebben foglalkozni az online illúziók és offline valóság témakörével (*Tari, 2019*). A Z generáció tagjai, – az idősebb generációktól eltérően, akik olvasmányélményeiken keresztül alakították ki saját világukat – készen kapják azokat az információkat, melyek a világlátásukat alakítják.

A gyermekkorban oly fontos minta sem a családi fészekből, sem a gyerek környezetéből nem kerülnek ki, hanem a média manipulált világának szereplői közül. Bár ők az első globális nemzedék, hiszen globális nyelvet beszélnek, egyazon filmeket néznek (Netflix) ugyanazon folyamatok, trendek, események befolyásolják napjaikat. Azonban a helyzetük messze nem tekinthető egyszerűnek és könnyen kezelhetőnek (*Pais, 2013*).

Gondolkodásukban egyértelműen a vizualitás a meghatározó, azonban „*A vizualitás (...) elhomályosítja ítélőképességünket, és könnyebben irányíthatóvá tesz minket.*” (*Tari, 2017*) Nemcsak az oktatásban, de a gyereknevelésben is a mintaadás folyamata, a szülő/tanár kongruenciája kiemelkedő fontosságú, ugyanis a kongruens mintát adó felnőtt, képet ad a fiataloknak arról, hogy miként éljük meg saját valóságunkat (*Tari, 2019*).

Az énkép, illetve a társadalom vérkeringésében bekapcsolódva a szociális kompetenciák elsajátítása is kiemelkedő jelentőséggel bír: „*érzelmi intelligenciával, empátiával, face to face társas kapcsolatokban való gyakorlással*” érhetjük el a stabil önértékelést, illetve az optimális mértékű önbizalmat (*Tari, 2019, 117. old.*).

Bár a megismert online tér első ránézésre barátságosabb képet mutat, mint a kiszámíthatatlan, bizonytalan realitás, azonban a felnőtt létbe történő lépéshez elengedhetetlen a realitással történő találkozás.

Miként tudunk a Z generáció tagjaira hangolódni, a 21. századi felgyorsult, értékrelatív világban? A válasz összetett, egy biztos, ha életünket az értő hallgatás, figyelem és empátiás odafordulás vezérli, megtaláljuk a választ. *„Néha nincs idő másra, csak egy nagy ugrásra. Néha az ember meg kell bízson a tapasztalatában, az intuíciójában és a felfogóképességében és nekifutásból kell ugrania”* (Pratchett, 2010).

Irodalomjegyzék

Bereczki, E. (2022). A rejtélyes Z generáció. Együttműködés a mai tizen- és huszonévesekkel. HVG Könyvek. Budapest. ISBN 978 963 565 138 2

Carr, N. (2019). Hogyan változtatja meg agyunkat az internet? HVG Könyvek Kiadó, Budapest.

Dhawan, E. (2021). Online testbeszéd. Édesvíz Kiadó. Budapest. ISBN 978 963 507 229 3

Nemes, O. (2019). Generációs mítoszok - Hogyan készülünk fel a jövő kihívásaira? HVG Könyvek Kiadó, Budapest.

Pais, E. R. (2013). Alapvetések a Z generáció tudomány kommunikációjához. Pécsi Tudomány Egyetem, Pécs. https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pais_alapvetesek_a_z_generacio_tudomany-kommunikaciojához_-_tanulmany_2013.pdf (letöltve: 2022. 09. 15.)

Pratchett, T.: Maszkabál. Delta Vision Kiadó, Budapest.

Steigervald, K. (2020). Generációk harca - Hogyan értsük meg egymást? Partvonal Kiadó, Budapest.

Tari, A. (2011). Z generáció. Tericum Kiadó, Budapest.

Tari, A. (2017). Bátor generációk. Tericum Kiadó, Budapest.

Tari, A. (2019). Online illúziók - offline valóság. Tericum Kiadó, Budapest.

Törőcsik, M., Szűcs, K. & Kehl, D. (2014): Generációs gondolkodás. A Z és az Y generáció életstílus csoportjai. Marketing & Menedzsment, 2014/II. különszám, p3-15.

16. TANÁRI SZEREP ÉS HATALOM KÉRDÉSEI, PEDAGÓGUS MENTÁLHIGIÉNÉ

Ebben a fejezetben a szerep fogalma kerül definiálásra, valamint a szerepkonfliktus kérdése. A továbbiakban a tanári hatalom témájához kapcsolódóan a vezetés és a fegyelemzés kérdését tárgyaljuk. Ezen belül kitérve arra, hogy az egyes tanári vezetési stílusoknak milyen hatása van, és a fegyelem fenntartása hogyan történhet. A tanár a személyiségével dolgozik, így nagyon fontos, hogy mentálisan jó állapotban legyen. Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódik a munkahelyi stressz, kiégés témája, amely során kitérünk arra is mit lehet tenni a megelőzés érdekében.

16.1. Tanári szerep

A szerep „*olyan kollektív, meghatározott viselkedésformákra vonatkozik, amelyeknek a végrehajtása mélyen involválja a személyiség fontosabb összetevőit, érzelmeiket, motivációkat mobilizál, attitűdöket kelt, sajátos értékviszonyokat jelenít meg.*” (Buda, 1997. 113. old). A szerep megvalósítása függ az adott kultúrától és általában akkor beszélünk szerepről, ha az adott viselkedésmód interperszonális jellegű. *Linton* szerint adott státuszhoz, vagyis pozícióhoz kapcsolódó viselkedésmód a szerep (Buda, 1997).

Életünk során többféle szerepet töltünk be, amelyeket megkülönböztethetünk az alapján, hogy beleszületünk ezekbe, ezeket nevezzük *veleszületett szerepeknek*, mint a családi, nemi, életkori (korcsoport) szerepeink. A másik kategóriába a *szerezett (kivívott) szerepeink* tartoznak, amelyek a saját aktivitásunkon múlnak, lehetőséget adnak az előbbre jutásra. Ez utóbbi csoportba tartoznak a munkavégzéshez kapcsolódó foglalkozási szerepek.

Egy másik felosztása a szerepeknek arra vonatkozik mennyire átfogó hatása van egy adott szerepnek. A *pervazív (univerzális) szerep* kihatással van a személy összes többi szerepére ez jellemző a nemi szerepre, az életkori (korcsoport) szerepre. A *családi szerep* alapvetően az adott rokonsági rendszeren belül érvényesülő hatással bír. A *foglalkozási szerep* az adott munkahelyi szervezetben van hatással az egyénre. Ezzel szemben a *hivatás* olyan foglalkozási szerep, amely átfogóbb, nagyobb hatású, az egyén minden más életterületén betöltött szerepére is kihatással tud lenni (Csepeli, 2001).

Ezek alapján a tanári szerep, mint hivatás, olyan szerzett szerep, amely akár pervazív hatással is bír a szerep betöltőjére, az oktatási intézményen kívüli helyzetekben betöltött más szerepeiben is megjelenhet. Szülőként is tanár néni a viselkedése a gyerekeivel, vagy a baráti társaságban is oktat és fegyelmez.

A tanári szerephez kapcsolódó elvárások változatosak, hatással van rá az adott aktuális történelmi időszak, az adott oktatáspolitikai. *Trencsényi László* (1988) szerint három fő szerepben kell teljesítenie a pedagógusnak, amelyek a következők: 1. *szakember* (tanítja az adott tantárgy ismereteit), 2. *nevelő* (a diákok személyiségét formálja) 3. *hivatalnok* (elvégzi az adminisztratív feladatokat), ezek közül hol az egyik hol a másik kerül jobban előtérbe. Ha csak az utóbbi évtizedekben, a rendszerváltás óta bekövetkező változásokra gondolunk, meg kell említenünk olyan új szerepköröket, mint a pályázatírói, menedzseri, tanácsadói, mediátori, kreatív, alkotó pedagógusi szerepek, ez utóbbiak különösen az alternatív iskolák megjelenésével jelentek meg. Míg más szerepkörök (például gyógyító, tanácsadó, szolgáltató) összefügghetnek a szakember hiánnyal, nincs elegendő pszichológus, szociális munkás, akiknek a hiányát is próbálják betölteni a pedagógusok az iskolákban (*Nikitscher*, 2015).

A szerepelvárások módszertani téren is megnövekedtek, a tanárnak képesnek kell lennie az egyéni differenciálásra, az átlagtól eltérő diákok, a tehetségek gondozására vagy épp ellenkezőleg a hátrányos helyzetű fiatalok megsegítésére is (*Koncz*, 2006).

A szereppel kapcsolatos elvárásoknak 3 típusát különböztetik meg (*Csepeli*, 2001, 192. old):

- *Kann*-elvárások: amelyek megszegése csekély szankcióval jár.
- *Soll*-elvárások: amelyek megszegése már komolyabb következményekkel jár pl. kiközösítés, deviánssá válás.
- *Muss*-elvárások: semmibe vétele pedig akár büntetőjogi következményeket von maga után (pl. amikor a tanár bántalmazza a diákját).

A szerepmegvalósítás megtörténhet egyedi módon, amely során a szerep betöltője közben önmaga tud maradni, ezt nevezzük *kreatív szerepteljesítésnek* (*Somlai*, 2009). A tanár a vele szemben támasztott elvárásoknak nem konform módon felel meg, egyéni oktatási stílus jellemző rá. A másik véglet ezzel szemben a merev, az előírt normáknak, elvárásoknak megfelelő szerepmegvalósítás, ami *szereprigiditáshoz* vezethet.

Az látható, hogy a tanári szerepben az eltérő szerepköröknek való megfelelés nagy kihívás elé állítja a pedagógusokat, oktatókat. Sokszor egymással ellentétes elvárásoknak kell megfelelniük változó működési közegben, ennek következtében a szerepkonfliktus különböző formáit élhetik meg.

16.1.1. Szerepkonfliktusok

Szerepkonfliktus kialakulhat abból adódóan, ha az egyén különböző szerepei kerülnek összeütközésbe, ekkor beszélünk a *szerepek közötti konfliktusról*. Erre lehet példa, amikor a tanári szerep és a családi szerep elvárásait egyidejűleg nehéz megvalósítani valakinek (pl. beteg gyereke vagy idős, gondozásra szoruló szülője mellől kell dolgozni mennie, teljesítenie a munkahelyén).

A *szerepen belüli konfliktus* esetén a szereppartnerek eltérő elvárásainak való megfelelésből adódnak nehézségek, feszültségek, de az is előfordulhat, hogy nem egyértelműek ezek az elvárások. A tanárok esetében a diákok, a fenntartók, a vezetőség a szülők, kollégák is szereppartnerek. Mindegyikük más és más igényeket fogalmaz meg, ezek természetesen nem mindig összeegyeztethetők egymással. A tanítványok „jófejséget” várnak, míg a vezetőség a vizsgák jó szinten történő teljesítését, a szülők esetleg megértést.

A *személy és a szerep közötti konfliktus* a szerepkonfliktusok harmadik típusa, amely kialakulhat olyan esetekben, amikor túlterhelődik az egyén, mert olyan sokféle funkciót tölt be, hogy már nem tud ezek mindegyikében megfelelő szinten teljesíteni. Egy másik esete ennek, amikor a személyisége nem felel meg az adott szerep elvárásainak (az oktatott korosztályal nem találja meg a hangot vagy az intézmény nevelési elveivel nem tud azonosulni) (Csepeli, 2001) (43. ábra).



Forrás: Saját ábra

43. ábra: Szerepkonfliktusok

A szerepkonfliktus kezelése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a személy az adott szerepben továbbra is működni tudjon. Ennek sokféle módja lehetséges, amelyek között vannak kevésbé hatékony kezelési módok is (Sarbin, Allen, 1977 idézi Csepeli, 2001):

- *Figyelem megosztása*: ebben az esetben kiiktatja a másik szerepet, csak az egyik szerepére koncentrál, ez például a szerepek közötti feszültség esetén lehet hatékony. Amíg a munkahelyén dolgozik a családi szerepét vagy szülői szerepét háttérbe szorítja. Az ellentétes elvárások esetén is segíthet ez a hozzáállás.
- *Vélemény megváltoztatás (ideológiakovácsolás)*: valamilyen racionális elv alapján átértékeli az egyes szerepek jelentőségét vagy az ellentétes szereppartner elvárásai között a véleményének átalakításával priorizál.
- *Kompromisszumképzés*: kitér az ellentétes elvárások elől, nem vállalja fel az ütközést a konfliktusos elvárások vagy az egymással ütköző szerepek esetén.
- *Nyugtatók és serkentők használata*: a feszültségtől a személy alkohol, nyugtatók, kábítószeres vagy valamilyen viselkedési szenvedély révén szabadul meg. Ennek komoly következményei vannak a testi-lelki egészségre.
- *Menekülés*: ebben az esetben olyan mértékű feszültséget él meg a szerep betöltője, hogy egyetlen megoldásnak a szerepből való kimenekülést tartja, elhagyja a pályát.

Ezek a megoldási kísérletek átmenetiek, nem adnak valódi megoldást a megélt konfliktusok kezeléséhez. Megoldás lehet egy olyan támogató, munkahelyi kapcsolati háló, amely elfogadó és társas támaszt nyújtó. Másrészt az egyéni jellemzők közül a nagyfokú rugalmasságot fontos kiemelni a tanári pályán, amely elősegítheti a szerepkonfliktusok kezelését.

A tanári szereppel kapcsolatban számos kutatás próbálta összefoglalni milyen jellemzőkkel kell rendelkeznie a jó tanárnak. A vizsgálatok alapján feltárt tulajdonságok három fő csoportba rendezhetők: 1. személyiségvonások, 2. tárgyi tudás és kommunikáció, 3. tanítási módszerek és készségek. A kedvelt tanár jellemzői viszont eltérnek az egyes korosztályok esetében, az általános iskolások a megértést, a türelmet sorolják a legfontosabb jellemzők közé, de minden korosztály számára fontos a kiszámíthatóság (Szabó, N. Kollár, Vörös, 2017).

A középiskolások körében a jó tanár jellemzőit vizsgáló kérdőíves kutatás pedig a következőket találta: 1. jól tanít, élvezetes órákat tart, 2. magas szintű szaktudás, 3. igazságos értékelés, 4. bármikor lehet hozzá fordulni tanulmányi problémákkal, 5. tud fegyelmet tartani, 6. kedveli a tanulókat. Ezek összességében a tanításhoz kapcsolódó jellemzőknek tekinthetők, de a kvalitatív vizsgálat során a tanár személye, a diákokkal való kommunikáció fontossága is felszínre került, megjelentek olyan elvárások is, hogy vegye figyelembe a tanár a személyes problémákat és a partneri viszony kialakítására való törekvést is megfogalmazták, mint a jó tanár jellemzőjét (Nikitscher, 2015).

Összegezve az állapítható meg, hogy a tanári szerep sokszínűsége révén a pedagógusoknak, oktatóknak számos helyzetre kell felkészülniük, amelyekhez új kompetenciák elsajátítására van szükség. Ezek közül a továbbiakban a vezetés, felügyelés témája kerül átgondolásra, mint a tanári hatalom megnyilvánulási formái.

16.2. A tanári hatalom

Az oktatási helyzetben a tanár és a diákok közötti viszonyra hatalmi szempontból egyenlőtlenség, aszimmetria jellemző. Vajda szerint „*Formális/elvi, illetve funkcionális/szakértői szempontból mindig aszimmetria van a tanár és a diákjai között. Az aszimmetria nélkül értelmezhetetlen a pedagógus társadalmi megbízatása, felelőssége, életkori előnye, nagyobb tapasztalata, tudása.*” (Vajda, 2005. 337. old.). Az iskolai követelmények képviselése, érvényre juttatása, a tanulmányi teljesítmény értékelése, a szabályoknak ellenszegülő vagy épp annak megfelelő viselkedések minősítése hozzájárul a tanár hatalmi pozíciójához (Járó, 2004).

A tanári hatalomnak fontos célja a diákok befolyásolása, amely nem öncélú, hanem a társadalmi beilleszkedés érdekében történik. A pedagógus/oktató a kortársak mellett az iskolai szocializáció másik fontos szereplője. Magatartási modell a tanítványai számára még akkor is, amikor nem áll szándékában, erkölcsi normákat, társadalmi értékeket közvetít feléjük. Ebben a folyamatban a hatalom különböző formáit alkalmazhatja (jutalmazó, kényszerítő, referencia, szakértői vagy legitím-bővebben a szocializáció témájánál olvashatók). Ezek természetesen fontos, hogy igazodjanak a diákok életkori sajátosságaihoz. A kisebbek a tanári hatalommal szemben kevésbé lázadnak, a kamaszok esetében speciálisabb helyzet áll fenn. Ők már feszegetik a határokat, és szembeszegülnek, amely azonban a fejlődés természetes velejárója, de ennek a kezelése sok esetben komoly kihívást jelent a tanárok számára. Ilyenkor az „*erődemonstrációk önmagukban ritkán hoznak létre stabil helyzetet: helyzetismeretre, diplomáciai érzékre, kompromisszumképességre és gyors reagálóképességre is szükség van a helyzet stabilizálásához.*” (Vajda, 2005. 336. old.). Ugyanis, ha eltúlzott módon történik a tanári hatalom alkalmazása, az súlyos következményekkel jár az oktató és a diákok közötti kapcsolatra, és kihatással van a tanulói teljesítményre, személyiségfejlődésre.

Dornai (2001, idézi Vajda, 2005) kutatásai alapján azok a tanárok, akik nem tudják kezelni a diákok szembeszegülését, hatalomvesztést élnek meg. A fiatalabb oktatók esetében megfigyelhető a barátságos, haveri viszony kialakítására való törekvés, ezzel próbálják kezelni ezt a helyzetet. Ez azonban a későbbiekben nehezítheti a fegyvel-

mezést, a számonkéréseket. Mások oly mértékben nem tudnak a hatalomvesztéssel mit kezdeni, hogy akár a pedagógusi pályát is feladják.

Trencsényi (1988) két végletet emel ki: a *hagyományos, konzervatív (kemény pedagógusi magatartást) és az újszerű aszimmetriára és személyiségformálásra vállalkozó (elvontan lágy) stílust*. Ugyanakkor *Trencsényi* arra is felhívja a figyelmet, hogy adott helyzetekben a távolság, a szimmetria a diákokkal változtatható. Fontos, hogy igazodjon a pedagógus és a tanulók személyiségéhez. Egy iskolán kívüli közös program alkalmas lehet arra, hogy kevésbé aszimmetrikus módon tudjon kapcsolódni a tanár a tanítványaihoz, ami nem csorbitja a tekintélyét. Sőt egy őszinte beszélgetés, ahol magánemberként is megjelenik még növelheti a kölcsönös bizalmat, és ezzel erősödhet a pedagógus iránti tisztelet.

A tanári hatalom egyik megnyilvánulási formája a vezetés, a következőkben azt tekintjük át, hogy az iskolai helyzetben a vezetői szerep hogyan jelenik meg, az egyes vezetési stílusok mikor lehetnek hatékonyak.

16.3. A vezetéssel kapcsolatos kutatási irányok

A vezetéssel kapcsolatos kezdeti kutatások a sikeres vezető tulajdonságainak meghatározására törekedtek, ezzel a jó vezető kiválasztását igyekeztek elősegíteni. Az 1950-es évekig számos vizsgálat történt ezzel kapcsolatban, amelyeknek az volt a tanulsága, hogy nagyon kevés jellemző jelent meg visszatérően a különböző kutatásokban. *Hofstatter* (idézi *Zétényi*, 2004) az intelligencia, a vitális energia és az önuralom faktorát hozta összefüggésbe a vezetői alkalmassággal. Míg mások a következőket találták: 1. a csoport céljainak elérését szolgáló képességek, 2. kapcsolatteremtési, kommunikációs képességek, 3. motiváció (*Sears, Peplau, Taylor*, 1994 idézi *Szabó, N. Kollár, Vörös*, 2017). *Klein* (2009) szerint a vezetőnek az Allport szerinti egészséges, érett személyiséggel kell rendelkeznie, képesnek kell lennie pontosan észlelni a környezetét és önmagát, képesnek kell lennie irányítani a tevékenységeit.

A tulajdonságokkal kapcsolatos kutatások mellett megjelent egy olyan irány a vezetéssel kapcsolatos kutatásokban, amely arra fókuszál, hogy a csoport céljainak elérése érdekében a vezető mit tesz (*Szabó, N. Kollár, Vörös*, 2017). Az iskolában a tanárnak, mint az osztály formális vezetőjének a következő két fő funkciót kell teljesítenie: 1. *intellektuális célok elérése* 2. *megfelelő csoportlétkör* kialakítása. Mindkettő szükséges ahhoz, hogy a rábízott osztály jól működjön, mert bármelyiknek a túlzott előtérbe kerülése a másik rovására mehet. Amennyiben a tanulmányi teljesítmény elérése az egyedüli célja a tanárnak az osztályában, akkor ezzel a di-

ások közötti kapcsolatok megromlását okozhatja, különösen, ha erőssé válik a tanulók közötti rivalizálás.

A vezetéssel kapcsolatos kutatások egy másik iránya, azzal kezdett el foglalkozni mit és hogyan csinálnak a sikeres vezetők, vagyis viselkedési modelleket kezdtek kialakítani, amelyeket *vezetési stílusnak* neveznek (Klein, 2009).

16.3.1. Vezetési stílusok: Lewin és munkatársai és Fiedler modellje alapján

„A vezetési stílus a vezető mások által érzékelt viselkedésmintája (amely szavakban és tettekben nyilvánul meg)” (Klein, 2009, 59. old.). A vezetési stílusoknak számos modellje létezik, ezek közül az egyik talán legismertebb Lewin és két tanítványa Lippitt és White (1939 idézi Tóth, 2000) gyerekcsoportokban végzett kísérlete, amely a következő három vezetési stílus: autokratikus, demokratikus és laissez faire hatásait tanulmányozta. Ezt a megközelítést többen kritizálták amiatt, hogy nem igazán adaptálható a valós tanítási helyzetre, másrészt túl leegyszerűsítőnek tartják a tanári vezetés jellemzésére (Snyders, 1991 idézi Szabó, N. Kollár, Vörös, 2017). Ennek ellenére igen gyakran alkalmazzák a vezetői magatartás jellemzésére és a hatásainak bemutatására.

- *Autokratikus (tekintélyelvű) vezetés:* a vezető utasít, mindent meghatároz, a csoporttagokat nem vonja be a döntésekbe. Visszatartja az információkat, rendszertelenül utasít, jelöl ki feladatokra személyeket. Önkényesen büntet és dicsér. Itt a legmagasabb a csoportteljesítmény (74%), de ha a vezető nincs jelen, akkor a tagok nem dolgoznak, 29%-ra csökken a teljesítmény. Magas a feszültség szint, agresszió jelenik meg, de nem a vezető felé, hanem a feszültséget egy-egy csoporttagon vezetik le, vagyis megjelenik a bűnbakképzés.
- *Demokratikus vezetés:* minden kérdésben vita után a csoport dönt, a vezető csak kezdeményez. A csoportcélhoz vezető lépések világosak, a vezető alternatívákat nyújt a tagok számára. Szabadon választhatják meg kikkel szeretnének dolgozni. A bírálatokban, dicséretekben igyekeznek objektív lenni a vezető, figyelembe véve a tagok véleményét is. A csoportteljesítménye 50%-os, de ez akkor is megmarad, ha a vezető nincs jelen. A csoporttagok jól érzik magukat, fontos számukra a csoport, „mi”-ként gondolnak magukra. Nagyfokú kreativitás, eredetiség jellemző rájuk.
- *Laissez faire (ráhagyó) vezetés:* a csoporttagok döntenek, a vezető ebben nem vesz részt, csak a munkához szükséges tárgyi feltételeket biztosítja. Ha kérdezik válaszol, de a vitába nem szól bele. Egyáltalán nem törődik a szervezéssel, nem avatkozik be a munkafolyamatba. Nem értékeli, nem dicsér és nem bün-

tet. Itt a legalacsonyabb a csoportteljesítmény (33%). A munka minősége is alacsony színvonalú. A gyerekek játszanak, unottak, nem érdeklődnek, agresszió is megjelenik, nem érzik jól magukat (Tóth, 2000).

Összegezve, a kísérlet tapasztalatai alapján az állapítható meg, hogy a gyerekek a demokratikus vezetőt kedvelik a legjobban, itt dolgoznak a leghatékonyabban. Azonban a valós iskolai helyzetekben ritkán valósulhatnak meg teljes mértékben ennek a vezetési stílusnak a jellemzői, hiszen az órai folyamat irányításának felelőssége a tanár kezében van. A tekintélyelvű vezetés - jól látható - milyen negatív hatással van a csoportlégkörre, a túlzott beszabályozottság miatt nem érvényesülhetnek a tagok szükségletei, amelyet agresszióval vezetnek le. Emellett az apátia is megfigyelhető volt egyes gyerekeknél. Azonban vannak olyan feladathelyzetek, az egyszerű, gyors megoldást igénylő szituációk, amikor ez a vezetési mód tud a leghatékonyabb lenni. A legnehezebben kezelhető helyzetnek a tekintélyelvű vezetésről a demokratikusra való átállást találták. Ennek hátterében az húzódik meg, hogy a gyerekek felszabadulnak, lazábbak, kezelhetlenebbek lesznek, mert nem tanulták meg az önkontrollt. Időre van szükség míg megtanulnak élni az újfajta vezetői stílus adta lehetőségekkel. A ráhagyó viselkedésmódot nem igazán tekintik vezetésnek, ez a fajta strukturálatlan irányítás kedvezőtlen a teljesítményre és a légkörre. Az agresszió itt is megjelenhet, de fokozódik a tanulók szorongása is. Ugyanakkor jól motivált és megfelelő képességekkel rendelkező csoportok esetében ez a vezetői hozzáállás is hatékony lehet.

Egy új szemlélet szerint a vezetői stílusnak igazodnia kell a vezetettekhez és az adott helyzetjellemzőihez, a következő vezetési elméletben ez ötvöződik. Fiedler (1980 idézi Zétényi, 2004) *kontingencia modellje* szerint ugyanis a hatékony vezetés három tényezőtől függ: 1. *vezető és a tagok kapcsolata (jó-rossz)*, 2. *a feladat jellege (strukturált-strukturálatlan)*, 3. *a vezető hatalma (erős-gyenge)*. Ezek alapján kétféle vezetési stílust azonosított be: *feladatorientált* és a *kapcsolatorientált*. A feladatorientált vezető számára a feladatok pontos teljesítése a fő szempont, míg a kapcsolatorientált vezető a beosztottakkal és a csoporton belüli jó kapcsolatokkal foglalkozik leginkább. A legkevésbé kedvelt munkatárs kérdőív (LKM) segítségével eldönthető mire melyik stílus jellemző. Az a feladat, hogy a tulajdonság skálán a legkevésbé kedvelt munkatársat jellemezzék. A feladatorientált vezető kedvezőtlenebbül ítéli meg ezt a személyt, míg a kapcsolatorientált vezető magas értékekkel jellemzi őt is. A modell szerint mind a két vezetői viselkedésmód hatékony tud lenni bizonyos helyzetekben, a korábban említett három tényező kombinációi mentén jönnek létre ezek, a kategóriák jelölik ezeket (44. ábra).

Kategória	1	2	3	4	5	6	7	8
Vezető-csoporttagok kapcsolata	jó	jó	jó	jó	rossz	rossz	rossz	rossz
Feladat strukturáltsága	strukturált		strukturálatlan		strukturált		strukturálatlan	
Vezető hatalma	erős	gyenge	erős	gyenge	erős	gyenge	erős	gyenge

Forrás: Saját ábra

44. ábra: A vezetés kontingencia modellje Fiedler szerint

A feladatorientált vezetési stílus az igen kedvező (jó kapcsolat, strukturált helyzet és erős hatalom: 1. 2. 3. kategória) vagy az igen kedvezőtlen helyzetben (rossz kapcsolat-strukturálatlan feladat, gyenge hatalom: 8. kategória) hatékony. Ezzel szemben a kapcsolatorientált vezető a közepesen nehéz helyzetekben működik jól (jó kapcsolat-strukturálatlan feladat-gyenge hatalom vagy rossz kapcsolat-strukturált feladat-erős hatalom: 4. 5. kategória). A 7. helyzetben nincs egyértelmű különbség a két vezetési stílus között, míg a 6. kategória nem fordult elő (Klein, 2009; Szabó, N. Kollár, Vörös, 2017.) Fiedler szerint a vezető nehezen tud változtatni a vezetési stílusán. A modell kritikája, hogy a szituációk kevésbé objektívek és az iskolai helyzetben a diákok, mint irányítottak nagyon eltérő jellemzőkkel bírnak.

Összegezve, azt fontos kijelenteni, hogy a vezetés, mint az adott osztály, csoport tevékenységének irányítása a tanári munka fontos része. A tanári szerep ezen részének felvállalására nem mindig van felkészítve a kezdő tanár, oktató, különösen nehéz ez olyan helyzetekben, amikor életkorban sincs túl nagy távolság a pedagógus és a tanítványai között. A kutatások alapján fontos arra figyelni, hogy a tanítási helyzetben a pedagógus vezetési stílusát igazítani kell a diákok életkori és személyiségbeli sajátosságaihoz, másrészt az adott oktatási-nevelési helyzet sajátosságaihoz.

16.4. Fegyelmezés

„Az ismeretek átadásának és befogadásának nélkülözhetetlen feltétele az elemi rend és fegyelem. Az oktató-nevelő munka csak áttekinthetően szabályozott stabil keretek között lehet igazán sikeres és eredményes.” (Járó, 2004, 326. old.). A diákok fegyelmezése általában az egyik legnehezebb probléma a tanárok számára, sokszor a tanítási óra jelentős részét teszi ki ennek a megvalósítása, értékes időt elvéve az érdemi munkától.

Vajda (2005) szerint a fegyelmezési problémák hátterében a következők húzódnak meg:

- *A normák és értékek elbizonytalanodása:* az iskola olyan társadalmi intézmény, amelyben a normákat a tanár, az oktató képviseli. A korábbi tekintélyi viszonyok viszont felborultak, a tanulók reagálása kiszámíthatatlanabb (Halász, 1991). Másrészt „... az iskola és a pedagógusi pálya társadalmi presztízse alacsony...,” így ebben a státusbizonytalan helyzetben elég nehéz az alapvető értékeket és normákat megvalósítani (Vajda, 2005, 323. old.). A fegyelmezéshez eszköztelennek érzik magukat a tanárok, a korábbi szankciókat hatástalannak élik meg. Ennek a helyzetnek a kezelése társadalmi, szervezeti szintű beavatkozásokkal lehetséges.
- *Kultúrák és szubkultúrák közötti konfliktusok:* a diákok eltérő családi hátteréből, vallási hovatartozásából adódó értékrendbeli, kulturális különbségek is okozhatnak feszültségeket, és állhatnak a fegyelmezetlenségek hátterében. Egy olyan iskolai vagy osztálylégkör, amelyben megjelenik a bűnbakképzés, a megbélyegzés jelensége, mind hozzájárul a fegyelmezetlenséghez. A felhalmozódó feszültségek ilyen módon történő levezetésének megszüntetése iskolai, osztály szintű beavatkozással történhet meg.
- *Egyéni pszichológiai okok:* a gyermek belső konfliktusai szintén szerepet játszhatnak a fegyelmezetlenségek kialakulásában. Ezek feltárása és kezelése azonban nem biztos, hogy minden esetben a pedagógus kompetencia körébe tartozik. Fontos lenne iskolapszichológus bevonásával az egyéni problémák feltárása és korrekciója.

Sárosdi (2004) szerint a fegyelmezetlen viselkedés okai a következők lehetnek: 1. az iskolai közeg hatásai, 2. a tanár személyisége, készségei, órávezetése, 3. a gyermek egyéni jellemzői, körülményei. Ezek az előzőekhez képest a tanárhoz kapcsolódó tényezők szerepére hívják fel a figyelmet. A kutatások is rámutatnak a kezdő és a tapasztalt tanárok közötti különbségekre a fegyelmezés terén. A tapasztalt tanárok a tanítás megszakítása nélkül kezelik az óra alatti rendbontásokat, gyorsan reagálnak, és pontosan észlelik azok okait. Ezzel szemben a kezdő tanárok csak akkor avatkoznak be, amikor már súlyos a helyzet. Ilyenkor viszont az órát megszakítva kerül fókuszba a fegyelmezetlenség, ami megszakítja a munkát és alapvetően a háttér okokat sem tudják pontosan értelmezni (Katona, 2004).

Az iskolatípusok mentén is különbségek fedezhetők fel a fegyelmezési profil tekintetében. Demeter és mtsai (2010) szerint a gimnáziumokban főként verbális (elbeszélgetés a diákkal) és indirekt módszereket (asztalra csapást, máshová ültetést, feladatadást) alkalmaznak és nem keverik össze a magatartást és a tanulást, vagyis, ha valaki matematika órán fegyelmezetlen, akkor nem írnak be matematikából neki elégtelent. A szakközépiskolákban többletmunkát, intőt adnak, általában nem beszélnek meg a történeteket és az igazgatói tekintélyt alkalmazzák fegyelmezésként.

Itt viszont sokszor összeecsúszik a magatartás és a tanulmány értékelése. A szakiskolákban kiküldik az osztályból vagy az igazgatóhoz küldik a rendetlenkedőket. Behívják a szülőt és a szétválasztják a verekedőket. Fizikai beavatkozás nagyon ritka, ha mégis előfordul, akkor kréta dobálás, fülhúzás, fejre ütés, pofozás formájában történik. Ezek természetesen elfogadhatatlan kezelési módjai a diákok fegyelmezetlenségeinek, amelyek alapvetően a tanár/oktató tehetetlenségét jelzik.

16.4.1. Fegyelem fenntartásának lehetőségei

A fegyelmezett légkör kialakításához a beavatkozásnak is *Sárosdi* (2004) szerint három szinten kell megtörténnie: 1. szervezeti, 2. tanári 3. tanulói. Szervezeti szinten a fegyelmezés gyakorlata összefügg az iskola sajátosságaival, milyen programot, értékeket képviselnek, milyen nevelési célt fogalmazznak meg. Fontos ezen a szinten, hogy a gyakorlat igazodjon ahhoz az adott közeghez, amelyben az iskola működik, konszenzus jöjjön létre azzal kapcsolatban, hogy mit tekintenek nem megfelelő viselkedésnek és hogyan kezelik azt. Az egységes szervezeti szintű hozzáállás segíti a tanárokat is a saját óráikon kialakuló fegyelmezetlenségek kezelésében.

A második szintű beavatkozást, a tanár/oktató teszi meg, irányítja a rábízott osztályt, csoportot és megelőzi a rendbontásokat, vagy kezeli azokat. Segíti a fegyelem megtartását az órai viselkedés szabályozása és az órai munka hatékony szervezése.

Az órai munka szabályainak kialakítása fontos, hogy már a kezdeti időszakban megtörténjen, hiszen ezek adják a közös munka működési kereteit. A szabályok kialakításával kapcsolatban a következőket érdemes figyelembe venni (*Sárosdi*, 2004):

- Ne legyen túl sok.
- Legyenek bevonva a diákok a szabályok kialakításába.
- Legyenek rugalmasak és időnként érdemes felülvizsgálni a szabályokat!
- Legyenek egyértelműek!
- Inkább állító, mint tagadó formában legyenek megfogalmazva!
- Legyenek ellenőrizhetők és betarthatók!
- Legyenek szem előtt, látható helyen!

A *hatékony óraszervezés* is pozitív kapcsolatban van az órai fegyelemmel, és fontos szerepe van a fegyelmezetlenségek megelőzésében. *Kounin* (1970, idézi *Tóth*, 2000) számos megfigyelést és kísérletet végzett, amelyek alapján a következő óravezetési technikákat javasolja a fegyelem megtartása érdekében:

- *Éber jelenlét:* a tanár legyen képből mi zajlik az osztályban. Így már a kezdeteknél le tudja állítani a rendbontásokat. Ez ellentmond annak a tanulásméleti elvnek, hogy ha valamit nem erősítünk meg, az magától leállítódik. De itt a rendbontó tanuló viselkedését az osztálytársak megerősítik, így nem olthat ki a viselkedés.
- *Figyelemmegosztás:* a tanárnak képesnek kell lennie egyszerre több dologra figyelni és fontos, hogy a zavaró viselkedéseket az óra megszakítása nélkül kezelje.
- *Lendületes óravezetés:* ne időzzön hosszan olyan témánál, amit mindenki ért. A tevékenység indokolatlan félbeszakítása eltereli a tanulók figyelmét és sokan kihasználják a helyzetet, rendetlenkedni kezdenek. Az óra kezdete és vége kritikus ebből a szempontból.
- *Egész osztály bevonása:* Ha előre kiszámítható módon szólítja fel a tanulókat, vagy csak egy diákot dolgoztat, akkor a többiek passzívak, unatkoznak és rendetlenkednek. Mindenki gondolkozzon a feltett kérdésen és utána szólítson fel valakit a tanár. Ha a táblánál dolgozik egy tanuló, akkor a többiek a füzetükben dolgozzanak.
- *Változatos órák:* ne mindig a megszokott óramenet legyen, a sablonos óravezetés mellett unatkoznak a tanulók. Legyen kitalálva mivel köti le őket, ha már fáradnak, vagy mivel kelti fel az érdeklődést, ha unatkoznak.
- *A bírálat a tanuló viselkedésére vonatkozzon ne a személyiségére:* szólítsa nevén a rendetlenkedőt, fogalmazza meg mit kifogásol, magyarázza el miért, tegyen konstruktív javaslatot hogyan viselkedjen másként. Kerülje a szélsőséges érzelmi kitöréseket, megalázást, túlreagálást, az egész osztály megbüntetését.

Új osztály esetén a következőket javasolják (*Emmer és mtsai, 1984 idézi Tóth, 2000*): 1. év elején tisztázzák a szabályokat és bizonyosodjon meg a tanár arról, hogy a diákok értik ezeket, 2. helytelen viselkedés büntetését beszéljék meg, 3. az első hetekben frontális oktatás ajánlott és olyan feladatok, amelyek sikerélményt adnak, 4. a kezdeti időszak után a *Kounin*-féle óraszervezési technikákat javasolják, 5. világos utasítások legyenek, a tanár tudja ki hol tart a feladatvégzésben és gyakran jelezzon vissza.

Összegezve kijelenthetjük, hogy az oktatási helyzetben a fegyelmezés, mint feladat nem kerülhető ki, mint láthattuk vannak bizonyos technikák, amelyek segítséget adhatnak a pedagógusoknak, de az egyedi fegyelmezési stílus kialakítása és az adott osztály tanulóihoz való igazítása tud igazán hatékony lenni ezen a téren is.

16.5. Pedagógus mentálhigiéné: munkahelyi stressz, kiégés és prevenció lehetőségei

Mentálhigiéné fogalma alatt nemcsak a mentális megbetegedések prevencióját értik, hanem a lelki egészség megőrzését, védelmét, ami az oktatás keretein belül az iskolai élet minden szereplőjére (diákokra, tanárookra, szülőkre, az oktatói munkát segítő kollégákra) egyaránt irányul. Ebben az alfejezetben azonban kizárólag a tanárok, oktatók mentálhigiéné állapotára fókuszálunk, amelynek keretében az oktató-nevelői munka során megjelenő stressz és kiégés témáját tárgyaljuk részletebben, emellett a megelőzés kérdése is fókuszba kerül.

A mentálhigiéné egyik fő célja a prevenció, amely három szinten történhet:

- *Primer (elsődleges) prevenció*, amely a betegségek megelőzését, megállítását tűzi ki célul.
- *Szekunder (másodlagos) prevenció*, amely a kóros folyamatok kiszűrésére, felismerésére és megállítására irányul. Ezzel csökkentve a negatív következmények tartóssá és visszafordíthatatlanná válását.
- *Tercier (harmadlagos) prevenció*, a már kialakult betegségek kezelésére, az egészség, az életminőség helyreállítására vállalkozik. Ide tartozik a rehabilitáció, a felépülés támogatása, a további kockázatok elkerülése. (Caplan, 1964 idézi Sz. Makó, Kerekes, 2012).

Az iskolai keretek között alapvetően az elsődleges és a másodlagos prevencióra van lehetőség. Ennek a megvalósítása természetesen az iskolában dolgozó tanárok, segítők és az iskolán kívüli szakemberek, kollégák összefogása révén valósulhat meg. A tanárok esetében az lenne a cél, hogy lelkiükben megfelelő állapotban legyenek, hiszen a munkájuk során a személyiségükkel dolgoznak. Ha nincsenek jól, akkor az kihatással van a tanítványaikra és a kollégáikkal való kapcsolatukra. De mit is értünk lelki egészség alatt, hogyan definiálható ez a fogalom?

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) meghatározása szerint mentális egészség esetén „a jólét olyan fokáról van szó, melyben az egyén meg tudja valósítani képességeit, meg tud küzdeni az élet mindennapos nehézségeivel, stresszhelyzeteivel, képes az eredményes és termékeny munkavégzésre, valamint hozzá tud járulni közösségének életéhez” (WHO, 2001 idézi Sz. Makó, Kerekes, 2012, 14. old).

Most a következőkben azokat a problémákat, helyzeteket tekintjük át a tanárok munkája kapcsán, amelyek már nem pozitív kihívást jelentenek számukra, hanem akár már a mentális egészségükre is káros hatással lehetnek.

16.5.1. A stressz fogalma, folyamata, stresszel való megküzdés

A stressz mindennapi életünk szerves része, így ennek a kezelése alapvetően fontos ahhoz, hogy a magánéletünkben és a munkavégzés során hatékonyak tudjunk lenni. A stressz *Selye János* a fogalom megalkotója szerint a szervezet nonspecifikus válasza valamilyen megterhelésre (*Selye, 1974, 1976* idézi *Urbán, 2017*). A stressznek két típusát különíti el, a *distresszt*, ami negatív hatású és az *eustresszt*, ami kedvező hatású. Ez utóbbi például segítheti a jobb teljesítmény elérését. Az, hogy a személy milyen stresszt él meg, függ attól, mennyire képes a stresszt kiváltó helyzetet kezelni (*Dávid, 2014*). A stresszhelyzettől függetlenül a szervezet reakcióját a *generál (általános) adaptációs szindróma (GAS)* három fázisa írja le:

- *Alarm (vészreakció)*: a stresszrel való találkozáskor a szervezet mobilizálja az energiatartalékait a helyzet kezeléséhez, felkészül a harcra vagy a menekülésre.
- *Ellenállás*: ebben a szakaszban a stresszt kiváltó tényezővel, helyzettel való tartós megküzdés zajlik. Kialakul a megváltozott helyzethez való alkalmazkodás.
- *Kimerülés*: ha a szervezet nagyon hosszú ideig van kitéve a stressz hatásának egy idő után már nem bír alkalmazkodni, kimeríti a tartalékait.

Ez a három fázis arra hívja fel a figyelmet, hogy az energiatartalékok végesek, ha tartósan fennáll a stressz hatása, akkor az káros következményeket vonhat maga után. Ezért fontos, hogy képesek legyünk a stresszel való szembeszállásra, a megküzdésre. A *megküzdésnek* számos formája ismert, amelyek között vannak adaptívok és kevésbé adaptívok. Az adaptív megküzdési formák csökkentik a stresszt és hosszú távon hatékonyak az egyén számára. A kevésbé adaptív módok csak átmenetileg képesek a stressz hatását csökkenteni.

A stresszel való *megküzdési módok* talán legismertebb kategorizálása szerint elkülöníthetünk *problémafókuszú* és *érzelemfókuszú* megküzdési módokat. A problémacentrikus megküzdési mód a stressz forrását igyekszik megszüntetni, míg az érzelemcentrikus a stresszt kísérő negatív érzelmeket mérsékli. Ez utóbbinak köszönhetően csökkennek a negatív érzések, az aggodalom, amelynek köszönhetően a személy képessé válik a problémafókuszú megoldásokra. Stresszhelyzetekben az emberek általában ennek a két megküzdési módnak a keverékét használják (*Lazarus, Folkman, 1984* idézi *Atkinson, Hilgard 2005*).

16.5.2. A munkahelyi stressz

A munkahelyi stressz, a stressz egy olyan speciális formája, amely az adott munkahely sajátosságaihoz (a munkavégzés fizikai körülményeihez, munkahelyi kapcsolatokhoz, feladatokhoz, követelmények mennyiségéhez) kapcsolódik. A munkahelyi stressz kialakulását magyarázó elméletek közül *Karasek* (1979, idézi *Urbán*, 2017) *követelmény-kontroll* modellje szerint a munkahelyi megterhelés a követelményektől és a dolgozó döntési lehetőségeinek mértékétől függ. A követelmények közé a munka olyan sajátosságait sorolják, mint a magas elvárások, túl sok munka, időnyomás. Míg a kontroll a döntésbe való bevonódást, a kreativitás szabadságát, az autonómiát jelenti. Ebből a szempontból áttekintve a tanárok munkáját kijelenthetjük, hogy magas elvárásoknak kell megfelelniük, amelyek gyakran ellentétesek, lásd a szerepkonfliktusok témáját. Másrészt nagyon sokszor azt élhetik meg, hogy nem vonják be őket az oktatással kapcsolatos változtatásokba, nincs döntési lehetőségük a munkájukat érintő kérdésekben. A későbbiekben ez a modell kiegészült a támogatás dimenziójával. Így a *követelmény-kontroll-támogatás modell*, szerint az a leginkább stresszkeltő munkahely, ahol alacsony a döntési szabadság és a társas támogatás szintje (*Benkovics-Parádi*, 2017). A pedagógusok esetében a kollégáktól származó társas támasz protektív szerepére fontos felhívni a figyelmet.

Demerouti és munkatársai (2001 idézi *Szabó, Jagodics*, 2016) munkahelyi *követelmény-erőforrás modellje*, az előzőhöz képest átfogóbb modellnek tartott, amelyben a korábban említett követelmények, valamint a teljesítésükhöz kapcsolódó fizikai, érzelmi vagy mentális erőfeszítések aránytalanságára hívja fel a figyelmet.

Siegrist (1996 idézi *Benkovics-Parádi*, 2017) modellje a munkahelyi stresszel kapcsolatban az *erőfeszítés-jutalom egyensúlytalanságára* hívja fel a figyelmet. Ez a megközelítés azon alapul, hogy a munkahelyi szituációban a munkavállaló elvárja, hogy a befektetett erőfeszítéseinek megfelelően kapjon jutalmat, ha aránytalanság jön létre ez stresszt vált ki. Erőfeszítés alatt a követelményeket, a megnövekedett munkaórákat, felelősségvállalást érti, míg jutalom alatt az anyagi megbecsülést, elismerést, karrierlehetőséget, munkabiztonságot értik.

Ezek a modellek a munkavégzéshez kapcsolódó számos stresszforrásra hívják fel a figyelmet. Egyensúlytalanság esetén a munkavállaló olyan mértékű stresszt élhet meg, amely káros következményekkel lehet nemcsak a mentális állapotára, hanem a testi egészségére. A tartós munkahelyi stressz legismertebb következménye a munkahelyi kiégés jelensége.

Szabó és munkatársai (2020) kérdőíves kutatása alapján a pedagógusok számára a munkájuk során a legnagyobb problémát a tanári munka megbecsültségének, tár-

sadalmi presztízisének hiánya okozza. Ezt követi a túlterheltség, ami az adminisztrációs feladatok, óraszámok, tananyagok kapcsán kerül említésre. Majd a diákokhoz kapcsolódóan is megjelennek nehézségek a tanulók önfegyelmének hiánya, a nem megfelelő értékrend, a tanulással kapcsolatos motivátlanság. A tanári pálya nehézségei végül a következő faktorokba rendeződtek: a legnagyobb probléma a túlterheltség, majd a diákok viselkedése, a személyes kimerültség és a vezető hozzáállása.

16.5.3. Kiegészítés és a prevenció lehetőségei

A kiegészítés *Freudenberger* (1974 idézi *Mándi, Fekete, 2014*) szerint krónikus érzelmi megterhelések, stresszek hatására fellépő fizikai, emocionális és szellemi kimerülés állapota. Negatív hatással van a személyre, a társas kapcsolataira és a munkájára. Kezdetben a fogalmat a segítő foglalkozásúak esetében alkalmazták, de ma már elfogadott, hogy a burnout szinte minden foglalkozás esetében kialakulhat.

A kiegészítés tünetei igen változatosak lehetnek: testi (krónikus fáradtság, fejfájás, alvászavar), érzelmi (szorongás, depresszió, reménytelenség érzése), magatartási (cinizmus, ingerlékenység, visszahúzódás társas kapcsolati téren), mentális tünetek (negatív önértékelés, szakmai inkompetencia, csökkent teljesítmény) egyaránt kísérik.

Maslach a burnout három dimenzióját különítette el: 1. *emocionális kimerülés* (érzelmi tartalékok kimerülése, üresség érzése a túlzott követelmények miatt) 2. *deperszonalizáció* (mások érzéketlen, tárgyként kezelése, ellenséges, cinikus viszonyulás), 3. *személyes hatékonyság csökkenésének érzése* (a teljesítménnyel kapcsolatos negatív érzések, nem érzi kompetensnek magát a munkájában) (*Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001* idézi *Urbán, 2017*). Ez nemcsak a kiegészítés első elméleti modellje lett, hanem a mérésére alkalmas kérdőív dimenzióit is ezek alkotják. A későbbiekben módosult a modell, a deperszonalizáció faktort felváltotta a cinizmus, amely a munka értelmének a megkérdőjelezésére vonatkozik, a munkába való energiabefektetés csökkenő hajlandóságában jelenik meg. A személyes hatékonyságot pedig a *szakmai hatékonyság csökkenésének érzése* váltotta fel. Ezzel a módosítással a modell és a kérdőív alkalmassá vált szakmától függetlenül a kiegészítés vizsgálatára (*Kiss, Imrek, Polonyi, 2020*).

A kiegészítés hosszú folyamat következtében alakul ki, ennek a ciklikus folyamatnak a szakaszai a következők (*Fekete, 1991; Ónody, 2001*):

- *Lelkesedés, idealizmus*: irreális elvárások, nagy remények, amikor a pedagógus azt gondolja, hogy képes lesz mindenre. Ebből az állapotból két út vezet tovább, az egyik az eredményesebb, a realizmus szakasza, amely adaptívnak

tekinthető, hiszen a személy higgadtabbá válik, szakmája iránt elkötelezett, kooperatív a kollégákkal, érdeklődik a diákjai iránt, de képes elválasztani a jogos és a teljesíthetetlen feladatokat.

- *Stagnálás*: ez nem tekinthető kedvezőnek, csökkennek az önmagával szembeni elvárások, a nyitottság, a kommunikáció és az együttműködés a kollégákkal.
- *Frustráció*: már megkérdőjeleződik a hivatás hatékonysága, megjelenik a diákok becsmérése.
- *Apátia*: kerüli a kihívásokat a pedagógus, amennyiben nem kap segítséget, eljut a kiégettség állapotába. Ez a folyamat ciklikus, többször is előfordulhat.

Minden fázisban van lehetőség a folyamat leállítására. A kezdeti lelkesedés időszakában a reális elvárások kialakításában egy mentor tanár segítheti a kezdő kollégát. A stagnálás fázisában képzések, tréningek, kihívást jelentő feladatok segíthetnek. A frusztráció időszakában fontos a munkavégzés során megélt pozitívumok, sikerek megláttatása, míg az apátia szakaszából új, reális célok kialakítása segítheti kibil-lenteni a pedagógusokat.

A prevenciónak szervezeti és egyéni szinten is meg kell történni, csak akkor lehet igazán hatékony. Hiszen a kiégés munkahelyi közegben jön létre, így nem elegendő csak az individuális segítség.

- *Szervezeti szintű prevenció*: a munkahelyen jobban bevonják a pedagógusokat a döntésekbe, a feladatok munkamegosztásakor figyelnek a terhelésekre, ne legyen túlterhelés. A támogató munkahelyi kapcsolati háló kialakítása, mentálhigiénés programok biztosítása a tantestület számára szintén fontos. Pozitív visszajelzések, a munka elismerése a vezető részéről vagy a kollégáktól hatékonyan segíti a megelőzést.
- *Egyéni szinten történő prevenció*: stressz csökkentő technikák alkalmazása, társas támogatás igénybevétele, a munka-magánélet egyensúlyára odafigyelés, egyéni szakmai, pszichológiai konzultáció, önsegítő csoportok.

Összegezve, kijelenthetjük, hogy a tanári pályának számos olyan sajátossága van, amely magas kockázatot jelent a kiégés szempontjából. A pedagógusok körében végzett vizsgálatok eredményei szerint a kezdő pedagógusok a leginkább veszélyeztetettek a kiégésre, míg a pályán eltöltött idővel csökken ennek a kockázata, amit gyakran azzal magyaráznak, hogy a pályán maradók idővel megtanulják kezelni az oktató-nevelő munka kihívásait (Holecz, 2006).

Irodalomjegyzék

Atkinson & Hilgard, Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., & Loftus, G. R. (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Benkovics-Parádi K. (2017). Kiegész jelensége a pedagóguspályán. In: Szabó, É. & N. Kollár, K. (Szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III. kötet*. p112-138. Osiris Kiadó, Budapest.

Buda, B. (1997). A szerep fogalma a szociálpszichológiában In: Lengyel, Zs. (Szerk.). *Szociálpszichológia szöveggyűjtemény*. p109-117. Osiris Kiadó, Budapest.

Csepeli, Gy. (2001). *Szociálpszichológia*. p189-203. Osiris Kiadó, Budapest.

Dávid I. (2014). A stressz és kezelése In: Dávid I., Fülöp M., Pataki N., & Rudas J. (Szerk.). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. p11-67. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Demeter E., Gerő M., Hajdú G., Hajdú T., Hordósy R., Lakatos Zs., Lőrincz D. & Sáska G. (2010). Tanári fegyelmezési eszközök használata In: Aáry-Tamás, L. & Aronson, J. (Szerk.). *Iskolai veszélyek*. p128-140. Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft., Budapest.

Fekete S. (1991). Segítő foglalkozások kockázatai-Helfer-szindróma és a Burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica*. VI. évf. p17-29.

Halász, G. (1991). Az elszabadult gépezet. *Café Babel*, 1. p71-80.

Holecz A. (2006). Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség – és megküzdési jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*. 8(4), p22-40.

Járó, K. (2004). Szövetségben a közösséggel. Az osztályfőnöki mesterség társadalom-lélektani nézőpontból. In: Mészáros, A. (Szerk.). *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. p323-344. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Katona N. (2004). Tanárok nézetei az oktatásról. In: Mészáros, A. (Szerk.). *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. p345-360. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Kiss T., Imrek M. & Polonyi T. (2020). Munkahelyi stressz és kiegész In: Polonyi T., Abari T. & Kiss T. (Szerk.), *Válságok megelőzése és kezelése*. p163-185. Oriold és Társai, Budapest.

Klein S. (2009). Elméletek és modellek. In: Klein S. (Szerk.). *Vezetés - és szervezetpszichológia*. p43-88. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Koncz I. (2006). A pedagógus-szerep. In: Balogh, L. (szerk.). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. p247-309. Urbis Kiadó, Budapest.

Mándi N. & Fekete S. (2014). A segítő krízise. In: Csürke J., Vörös V., Osváth P. & Árkovits A. (Szerk.). *Mindennapi kríziseink. A lélektani krízis és krízisintervenció kézikönyve*. p248-278. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.

- Nikitscher, P. (2015). A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában In: Nikitscher, P. (Szerk.). Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei. p56-80. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Ónody, S. (2001). Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei, Új Pedagógiai Szemle, 5.sz. p80-85.
- Petróczi, E., Fazekas M., Tombác Zs., Zimányi M. (1999). A kiegészítő jelensége pedagógusoknál. Magyar Pedagógiai Szemle, 3.sz. p429-441.
- Sárosdi, A. (2004). Fegyelem fegyelmezés nélkül-A fegyelmezés preventív eszközei. In Mészáros, A. (szerk.). Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. p70-83. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Somlai P. (2009). Szerepelméletek útjai és állomásai. In: Bagdy, E., Demetrovics, Zs. & Pilling, J. (szerk.). Polihistória. Köszöntők és tanulmányok Buda Béla 70. születésnapja alkalmából. p153-162. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Szabó É., Bátor B., Bobor P., Korláth P., Szappanos Cs. & Jagodics B. (2020). Mi van a kiegészítő fogékonyság mögött? Pedagógusok munkahelyi nehézségeinek feltárása kvalitatív és kvantitatív eljárással. Iskolakultúra. 30. szám. p3-17. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.3.3
- Szabó É. & Jagodics B. (2016). Erőforrások és követelmények. A tanári kiegészítő munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. Iskolakultúra. 11. szám. p3-15. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.11.3
- Szabó É., N. Kollár K. & Vörös L. (2017). A tanári szerep, a vezetés és tekintély problémái. In: Szabó É. & N. Kollár K. (Szerk.). Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III. kötet. p407-430. Osiris Kiadó
- Sz. Makó H. & Kerekes Zs. (2012). Pszichiátriai szakellátás és mentálhigiénés. In Kiss E. Cs. & Sz. Makó H. (szerk.), Mentálhigiénés és segítő hivatás. p67-86. Pro Pannonia Kiadó Alapítvány, Budapest.
- Tóth L. (2000). Pszichológia a tanításban. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Trencsényi L. (1988). Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Urbán R. (2017). Egészségpszichológia alapjai. p83-162. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vajda Zs. (2005). Az iskola. In: Vajda Zs. & Kósa É. (szerk.), Neveléslélektan. p334-344. Osiris Kiadó, Budapest.
- Zétényi Á. (2004). A tanár mint vezető, vezetési stílusok. In: Mészáros, A. (Szerk.). Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. p360-375. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

17. SZAKKÉPZÉS ÉS KARRIER¹⁶

A karrier a munka világában a befutott pályát, a pályafutást jelenti, a hosszú időn keresztül megszerzett munkatapasztalatok egymásra épülő szakaszait.

Az egyéni karrierépítésében nagy szerepet játszik a pályaaorientációs folyamat, továbbá a pályatanácsadás, hiszen az már az általános iskolás korban elkezdődik. A pályaaorientáció során az egyén kellő önismeretre, pályaismeretre és munkaerőpiaci ismeretekre tesz szert. E folyamatban tudatosan benne, hogy milyen tevékenységeket végez örömmel (*pályaaérdeklődés*), mely képességei, kompetenciái fejlettek, és mi az, ami fontos számára (értékrend), megismeri a pályákat, pályaterületeket, azok tevékenységeit, kompetenciáit, jellemzőit (pályaismeret), amelyeket összevethet saját meglévő kompetenciáival.

Az egyén döntésén alapuló sikeres pályaválasztás előfeltétele a kellő *önismeret* és a választható foglalkozások megfelelő szintű ismerete, vagyis a *pályaismeret*.

Az adott foglalkozás végzésére való alkalmasság a foglalkozási követelmények egyezését jelenti valamilyen valószínűségi szinten az egyéni adottságokkal, képességekkel és érdeklődési körökkel. Fejlett önismeret hiányában a különböző alkalmassági vizsgálatok segítenek annak eldöntésében, hogy az egyén valószínűsíthetően alkalmas-e az adott munkakör betöltésére, vagy sem. E vizsgálatok három terület, az egészség, a képességek és a személyiség feltérképezésére irányultak (Völgyesy, 1995; Szilágyi, 2000; Ritoókné, 2006).

A *pályaaattitűd* kifejezi a személyiség irányultságát bizonyos foglalkozások, munkatevékenységek irányában. A pozitív viszonyulást a *pályaaérdeklődés* jelzi, melynél kívánatosnak tekinthető, hogy helyes pálya- és önismereten alapuljon. Ellenkező esetben pályaaérdeklődés-vizsgálatokkal (pl. *Irle-Csirszka*-féle eljárás) lehet felvázolni az egyén érdeklődési profilját (Csirszka, 1966).

A pályaaattitűd és a pályaismeret mellett a pályaaérdeklődés iránya és mértéke is alakulhat, változhat a körülmények és a tapasztalatok hatására az életpálya során, de különösen jellemző ez a tizenéves korra. Erősen hatnak rá a mindenkori divatszakmák, illetve a környezet megalapozott, vagy megalapozatlan elvárásai.

Váriné Szilágyi Ibolya a pályaaattitűd kapcsán megállapította, hogy az tartalmilag megegyezik a választott pálya vagy szakma iránti értékorientációval, viszont különbözik az egyszerű vélemény- és ítéletalkotásoktól. Két pályaaattitűd típust sikerült elkülönítenie, a *szakmai munka-centrikust* és *munkahely-centrikust*. Az

¹⁶ Tóth, P. (2012). A szakképzés fejlesztése a szakmai tanárképzés megújításával. DSGI Kiadó, Székesfehérvár 4.7. fejezete alapján.

előbbiek inkább a szakmai fejlődés és a feladatkör, míg az utóbbiak a munkahely presztízse, a fizetés és a munkahelyi körülmények alapján választanak inkább munkahelyet (Váriné, 2006).

A nemzetközi kutatások alapján a pályaválasztási és a pályorientációs elméletek öt kategóriába sorolhatók.

17.1. Tartalomelméletek

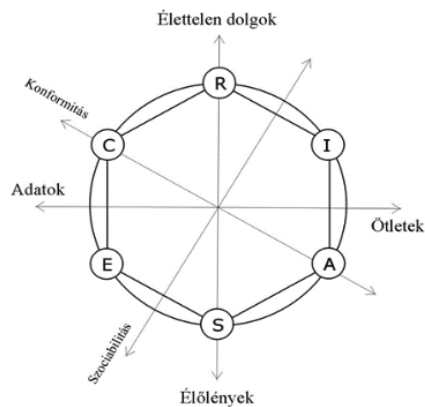
A tartalomelméletek az egyén személyiségjegyeit, illetve az egyén és közvetlen környezetének kapcsolatrendszerét állítják a középpontba.

a) Pszichológiai tesztekkel mérhető egyéni sajátosságokon alapuló elméletek

John Holland amerikai pszichológus szerint az ember foglalkozási preferenciái bizonyos értelemben a személyiség burkolt megnyilvánulásaként értelmezhetők (Holland, 1958; Holland, 1959; Holland, 1987).

Holland elméletének négy fő vonása emelhető ki:

- A foglalkozásválasztás a személyiség megnyilvánulása, és nem véletlenszerű esemény. Eszerint hatféle személyiségtípus (45. ábra) különböztethető meg: Realista, cselekvő (Realistic), Kutató, felfedező (Investigative), Művészi, alkotó (Artistic), Szociális, segítő (Social), Vállalkozó szellemű (Enterprising), Rendszerező, szervező (Conventional). Az angol kezdőbetűk alapján nevezik ezt *RIASEC modellnek*.



Forrás: Saját ábra

45. ábra: A RIASEC modell

- A hasonló foglalkozási preferenciával bíró egyének bizonyos helyzetekben nagyon hasonló reakciókat mutatnak, hasonló környezeti feltételeket preferálnak, egymással hatékonyabban működnek együtt.
- Az emberek olyan munkakörnyezetet keresnek, ahol felhasználhatják képességeiket, kifejezhetik értékeiket és a munkához való viszonyukat.
- Azok az emberek, akik a személyiségtípusuknak megfelelő munkakörnyezetben dolgoznak, nagyobb valószínűséggel lesznek sikeresek és elégedettek.

Holland (1987) szerint az lenne az ideális, ha az egyén olyan szakmát és munkakörnyezetet választana magának, amely lehetővé teszi képességei kibontakoztatását, és a neki leginkább megfelelő munkahelyi szerep vállalását. Valóságban azonban nincsenek kizárólag egy típusba sorolható egyének, hanem a hat jellemző típus valamely egyéni mintázata ad egy személyes „arculatot”.

A személyiség foglalkozási preferenciákban való megnyilvánulásának típusai:

- *Realista, cselekvő (Realistic)*: A kézzelfogható dolgot, konkrét feladatokat kedvelik leginkább a munkavégzésük során, ezzel ellentétben az interperszonális kompetenciáik kissé fejletlenek. E személyiségtípus leginkább a műszaki jellegű foglalkozásokban teljesít jól.
- *Kutató, felfedező (Investigative)*: Szívesebben foglalkozik elvont problémákkal, mintsem azok gyakorlati kivitelezésével. Introvertált személyiségtípus. E személyiségtípushoz leginkább a különféle kutatói pályák állnak közel.
- *Művészi, alkotó, kreatív (Artistic)*: Erős individuális és emocionális személyiség, ugyanakkor introvertált, gyenge interperszonális kompetenciákkal rendelkező egyén, akinek szüksége van az egyéni kifejezőmódokra. E személyiség típusnak leginkább a művészi pályák a megfelelőek.
- *Szociális, segítő (Social)*: Fejlett interperszonális, kooperatív, kollaboratív és kommunikációs kompetenciákkal rendelkező egyén. E személyiség típusnak leginkább olyan pályák valók, ahol emberekkel kell foglalkozni (pl. oktatás, egészségügy, szociális szolgáltatás).
- *Vállalkozó szellemű (Enterprising)*: Jó kommunikációs és interperszonális kompetenciákkal rendelkező egyén, aki szeret embereket irányítani és szívesen vállal kockázatokat, energikus, domináns egyéniség. A különböző területeken tevékenykedő egyéni és társas vállalkozók tartoznak ebbe a kategóriába.
- *Rendszerező, szabálykövető (Conventional)*: Igazi bürokrata, aki szereti a statisztikai kimutatásokat, a jól körülhatárolt feladatokat. Erős önkontroll és ön-

fegyelem jellemzi. E személyiségtípusnak olyan pályák felelnek meg leginkább mint például a könyvelő vagy a könyvtáros.

Prediger (1982) Holland modellje alapján alkotta meg a „munkatevékenységek” és a „munkavégzéshez szükséges képességek” skáláját, és faktoranalízist, illetve többdimenziós skála-elemzést alkalmazott az alapszerkezet tisztázása érdekében. Ennek eredményeként az „Adatok / Ötletek” és a „Dolgok / Emberek” két dimenzióját határozta meg. *Prediger* vizsgálata nem a pályaeérdeklődésből indult ki, végül is a RIASEC-től eltérő modell születéséhez vezetett. A foglalkozások iránti érdeklődés szerkezete alapvető dimenzió lehet.

Tracey és Rounds (1995) szerint a foglalkozási érdeklődés struktúra hagyományos modelljei nem megfelelő módon ábrázolják a foglalkozások helyzetviszonyait, mert nem veszik figyelembe a foglalkozások presztízst, azaz társadalmi-gazdasági státuszát. Egy olyan gömb modellt javasolt, amelyben a harmadik dimenziót a foglalkozások presztízse adja. E modellben 18 érdeklődési övezet jelenik meg egy gömbszerű térben. A bal féltéken a magas, míg a jobb féltéken az alacsony presztízstű foglalkozások vannak. Noha ez a modell kiváló abban a tekintetben, hogy pontosabban leírja a különféle foglalkozások közötti viszonyokat, ugyanakkor bonyolultabbá is teszi a pályaeérdeklődés struktúráját.

b) Pszichodinamikai elmélet

A pszichodinamikai elmélet szerint a pályaválasztási, karrierépítési folyamatban a személyiséget mozgató, irányító tényezők játszik a főszerepet. Ilyen tényezők lehetnek például az ösztönök, az értékek, a különböző szintű motivációk. A pályaválasztás pszichoanalitikai koncepcióinak kiindulási pontját *Freud*-nak a korai gyermekkori ösztönökről vallott nézete adja. Szerinte a személyiségben működő energiák a munkában és az emberi kapcsolatokban is megnyilvánulnak. Amit *Freud* szublimálásként értelmez.

A *szublimáció* az alacsonyabb rendű ösztönös indítékok szellemi vagy alkotó tevékenységekben való kieléséként értelmezhető (*Freud, 2020*).

Bordin (1990) és munkatársai szerint a szakmai munka esetén a szublimálás „... minden, ami a közvetlen kielégülésre szolgálótól eltérő tevékenység...” Ezt három elemből álló folyamat jellemzi az ember fejlődésében: (1) táplálékfelvétel, (2) a testen való úrrá levés és (3) a környezeti ingerek leküzdése. *Bordin* szerint az ember komplex tevékenységei ugyanazonokon az ösztönforrásokon alapulnak, mint a gyermekek legegyszerűbb magatartásformái, és az elvárások az egész élet során való állandó módosulása ellenére az alapstruktúra már az első hat életévben kia-

lakul. A foglalkozási lehetőségek keresése az iskolai évek alatt kezdődik, de az, hogy milyen erők fogják azt majd irányítani, már kora gyermekkorban eldől. *Bordin és munkatársai* szerint az ösztönök alapján való pályaválasztás akkor következik be, ha az egyént a gazdasági és kulturális környezet, vagy pedig a pályaismeret hiánya nem korlátozza a szabad döntésben (*Budavári-Takács, 2011*).

c) Értékalapú elméletek

Brown szerint az értékek kiemelkedő szerepet játszanak a karrierdöntések során. Akár saját döntésről, akár mások pályadöntéseinek értékeléséről van szó, mindig az érték a központi tényező, amely meghatározza az egyén vélekedését. Az emberi értékek kettős meghatározottságúak, egyrészt belsőleg (genetikusan), másrészt pedig a személyes környezet (pl. család, médiák, közösségek, iskolák) által determináltak. Az értékek erősségét az mutatja, hogy az egyén valamennyi tevékenységére hatással van, „megadja”, hogy mi az, ami a saját értékrenddel összeegyeztethető és mi az, ami nem. Éppen a genetikai és a környezeti hatások következtében bizonyos értékek kiemelkednek a többiek közül és prioritást élveznek, vagyis meghatározzák az egyén viselkedését, magatartását (*Brown et al., 2006*).

Brown szerint az értékalapú pályatanácsadás a következő feltételezéseken alapul:

- A kiemelt fontosságú munkaértékek jelentik a pályaválasztás elsődleges alapját. Ha az értékeknek megfelelő foglalkozás kiválasztása korlátozott, akkor a többi életszerepet oly módon kell strukturálni, hogy az kielégítse a kiemelten kezelt életértékeket.
- A legsikeresebb döntéshozók valószínűleg azok az egyének vagy csoportok, akiknek jövőbeli vagy múltbeli orientációik vannak, és ezen kívül tevékenységi értékük is van.
- Az individuális közösségi értékkel bíró egyéneknek számos feltételezést kell tenniük személyes jellemzőikről és az általuk preferált foglalkozásokról a sikeres pályadöntés érdekében.
- A munkával való elégedettség forrása eltérő lehet azoknál az egyéneknél, akik individuális és másodlagos közösségi értékeket vallanak.
- A munkaadók által elért sikereket ugyanazok a tényezők határozzák meg, mint az egyénékéét, függetlenül azok közösségi viszony-értékeiktől (*Brown et al., 2006*).

d) Személyiségtipológián alapuló elméletek

Az olasz pszichológus *Gian-Vittorio Caprara és munkatársai (Barbaranelli et al., 1997; Caprara, et al., 2003)* által kifejlesztett Big Five Kérdőív (BFQ) a személyiség átfogó felmérésére kidolgozott mérőeszköz. A vizsgálat alapja az úgynevezett ötfaktoros személyiségmodell (Big Five Theory), amely a szakértők szerint az egyik legnépszerűbb és legsokoldalúbban felhasználható modell. A mérőeszközt általában a kiválasztási folyamat elején alkalmazzák. Ennek segítségével szűrik ki a nagy számú jelentkező közül a pozícióra személyiségét tekintve leginkább alkalmas pályázókat. A munkaadó a teszt segítségével általános képet kaphat a pályázó személyiségéről, annak erősségeiről, esetleg hiányosságairól.

A pályázóknak a BFQ kitöltésekor 132 állításról kell eldönteniük, hogy jellemző-e rájuk vagy sem. Az állításokhoz ötfokozatú Likert-skála (teljesen egyet értek; inkább egyet értek; igen is, meg nem is; inkább nem értek egyet; egyáltalán nem értek egyet) tartozik. A szakemberek ezáltal kellően árnyalt személyiségrajzot tudnak készíteni.

BFQ által mért öt dimenzió és alszállítái (*Goldberg, 1992; Caprara, et al., 2003*):

- *Energia/Extraverzió* (dinamizmus, dominancia): kedveli az inergazdag környezetet, beleértve a társaságot ↔ kedveli a magányt, visszahúzódo, elmélyült személyiség,
- *Szeretet/Barátságosság* (empátia/együttműködés, udvariasság): együttműködési készség másokkal, bizalom, empátia mások iránt, altruizmus ↔ bizalmatlanság, gyanakvás másokkal szemben,
- *Munka/Lelkiismeretesség* (pontosság, kitartás): megbízhatóság, pontosság, céltudatosság, kitartás ↔ külső kontroll szükségessége, rugalmasság, egyfajta „lazaság”,
- *Érzelmi stabilitás/Emocionalitás* (emocionális kontroll, impulzivitás kontroll): feszültségek elviselése, stresszhelyzetekben is jó teljesítmény ↔ túlérzékenység, szorongás, negatív érzelmek,
- *Intellektus/Nyitottság* (nyitottság a kultúrára, nyitottság a tapasztalatokra): tolerancia más emberek irányában, a különbözőségek és az újdonságok elfogadása ↔ a szokások hatalma, intolerancia.

A BFQ-t számos területen alkalmazták sikerrel, például alkalmazás-vizsgálatoknál, a munka- és szervezetpszichológiában (Facet 5: a személyiség Big Five modellje a munka világában). Több munkalélektani és beválás vizsgálatban is bebizonyosodott, hogy a munka/lelkiismeretesség dimenzió meghatározó jelentőségű. A be-

tanulási folyamatokban könnyebb dolguk volt a nem konvencionális, nyitott egyéneknek. Az extravertált kereskedők és menedzserek sikeresebben látták el feladataikat, mint az introvertáltak (*Barrick, Mount, 1991*). Nevelépszichológiai vizsgálatok pedig azt erősítették meg, hogy az iskolai eredményesség megállapításához is hasznos lehet az öt személyiségdimenzió ismerete. Például az extravertió és a barátságosság a társas elfogadottság lehetőségét teremti meg, a lelkiismeretesség az iskolai sikeresség egyik alapfeltétele, míg a nyitottság a tananyag iránti érdeklődést, a kíváncsiságot biztosítja. Az érzelmi stabilitás pedig azt mutatja meg, hogy az iskolai évek alatt valószínűek-e a beilleszkedési problémák, vagy sem (*Graziano, Ward, 1992*).

A BFQ-ban *Holland (1987)* nyomán hatféle típus azonosítható (lásd RIASEC modell), melyek munkahelyi környezetben utalhatnak az egyén bizonyos munkakörökben való alkalmasságára (*Caprara, et al., 2003*).

Munkaprofil-típus	Energia/ Extravertió	Szeretet/ Barátságosság	Munka/ Lelki- ismeretesség	Érzelmi stabilitás/ Emocionalitás	Intellektus/ Nyitottság
Realista, cselekvő	Alacsony	Alacsony	Magas	Alacsony	Alacsony
Kutató, felfedező	Átlagos	Alacsony	Magas	Alacsony	Magas
Művészi, alkotó, kreatív	Magas	Átlagos	Alacsony	Alacsony	Magas
Szociális, segítő	Alacsony	Magas	Átlagos	Átlagos	Átlagos
Vállalkozó szellemű	Magas	Átlagos	Magas	Átlagos	Magas
Rendszerező, szabálykövető	Alacsony	Átlagos	Magas	Átlagos	Alacsony

Forrás: *Caprara, et al., 2003*

24. táblázat: A BFQ-ból nyerhető munkaprofil-típusok

Egy másik személyiségtípusokkal foglalkozó elmélet az MBTI (Myers-Briggs Type Indicator). *Isabel Myers* és *Katherine Briggs Carl Gustav Jung* munkásságát felhasználva dolgozta ki ezt az összetett tipizálást, ami 16 csoportba osztja a személyiségeket, négy szempont alapján (*Kroeger, Thuesen, 2017*):

- A személyiség energiaforrása: *Introvertált (I) – Extravertált (E)*: Az introvertáltak jobban szeretnek egyedül dolgozni, míg az extravertáltak a társakkal való munkavégzést preferálják jobban. Jung elméletben ez az ellentétpár a lelki energiák forrását kívánta kifejezni, vagyis az introvertáltak belülről, míg az extravertáltak kívülről szerzik szellemi erejüket.
- Információszerző funkció: *Realista, érzékelő (S) – Intuitív (N)*: A valóság felfogása történhet ésszerű (realista) vagy ösztönszerű (intuitív) módon. Előbbi esetben inkább az érzékelhető, kézzel fogható, konkrét dolgokon, utóbbi eset-

ben pedig a megérzéseken, az elméleteken, a belső összefüggések felismerésén és az asszociációkon van a fő hangsúly.

- **Döntéshozó funkció:** (*Logikusan*) *Gondolkodó* (T) – *Érző* (F): A döntéshozás történhet logikus és racionális érvek alapján, vagy pedig elvi, meggyőződéses, esetleg érzelmek által vezérelt módon. De ez nem jelenti azt, hogy ha valaki a logikusan gondolkodó kategóriába kerül, akkor sohasem hoz érzelmek által vezérelt ösztönös döntést, és fordítva.
- **Életmód-irányultság funkció:** *Tervező, megítélő* (J) – *Spontán észlelő* (P): A tervezéshez, a feladatok végrehajtásához való viszony vonatkozásában az egyén lehet tervező vagy spontán. A tervező, megítélő emberek előre megfontolják minden részletét annak, mit és hogyan fognak csinálni, míg a spontán emberek rögtönöznek.

A tipizálás alapján 16 féle személyiséget különítenek el. Ezek közül most csak kettőt mutatunk be példaként.

ESFP – „Előadó” személyiségtípus

Nem zavarja őket, ha a figyelem középpontjába vannak, sőt, keresik is erre a lehetőséget. Könnyen lelkesednek, és mindent szívből csinálnak, így a munkavégzést is. Az motiválja őket, hogy a figyelem középpontjában legyenek, hogy csinálhassanak valamit, ami miatt az emberek szeretni fogják őket. Inkább sodródnak az árral és kísérleteznek, minthogy rutinból dolgozzanak. Az új dolgok megtanulása is akkor megy nekik a legjobban, ha saját kezűleg tehetnek meg valamit.

E személyiségre leginkább jellemző munkakörök: PR-manager, ügyfélszolgálatos, rendezvényszervező, tanár, turisztikai szervező, gyermekápoló.

E személyiségre legkevésbé jellemző munkakörök: programozó, történész, webmester.

ISTP – „Virtuóz” személyiségtípus

Céljuk, hogy megértsék, mi hogyan és miért működik a világban. Szeretik az izgalmakat, szeretnek vakmerőek lenni, ehhez függetlenségre és szabadságra van szükségük. Képesek az önálló döntéshozatalra. Az elveiknek élnek, és nem a szabályoknak, előírásoknak. Hamar elunják magukat. A döntéseket úgy érzik, nem lehet személyes alapon, csak érvekre támaszkodva meghozni.

E személyiségre leginkább jellemző munkakörök: mérnök, technikus, informatikus, videójáték-fejlesztő.

E személyiségre legkevésbé jellemző munkakörök: színész, tanár, terapeuta, újságíró, művészeti referens.

17.2. Folyamatelméletek

A folyamatelméletek szerint a pályaeérdeklődés a személyiség változásának megfelelően folyamatosan alakul, formálódik.

a) A szakaszos fejlődés elméletei

A fejlődéslélektan egyes elméletei szerint a szakmai életpálya alakulása egész életen át tart, ami életszakaszonként vizsgálható. Ennek az elméletnek az a kiindulópontja, hogy a szakma szempontjából fontos személyiségjegyek az életnek melyik periódusában jelennek meg és akkor a környezet milyen befolyást gyakorol rájuk.

Eli Ginsberg (1972) szociális-kognitív fejlődéselmélete a pályadöntések folyamatára fókuszál, ugyanakkor figyelembe veszi a kamaszkori pályaválasztást befolyásoló tényezőket is. Elmélete szerint a karrier hosszú távú folyamat, amelyet erősen befolyásol az oktatás, a jövőkép, az értékek, a célok, a készségek és az érdekek. Az egyén szakmai életútja 3 szakaszra oszlik:

- *Gyermekkor (2-11 év):* A gyermek szerepeket játszik, sok szerepet utánoz (tűzoltó, rendőr, orvos). Ginsberg (1972) szerint a gyerekek a játékos reprodukciók által fejlődnek, és e szakasz vége felé már munka szimulációkat is végeznek. A gyermekre jellemző a kíváncsiság, de az gyorsan változik.
- *Serdülőkor (11-17 év):* Ebben a szakaszban a tinédzserek kezdik megismerni a környezetüket, ami segít nekik a készségeik, képességeik és tehetségük fejlesztésében. Ezen kívül érdekeik és értékeik is befolyásolják őket. E szakaszt négy fő dolog jellemzi: (1) az érdeklődés (az elfogultság és az ellenszenv küzdelme jellemzi), (2) a képesség (azok a dolgok, amelyekben jobb képességű és azok, amelyekben kevésbé), (3) az értékek (mi az, ami fontos és mi az, ami nem), és (4) az „átállás” (fokozatosan felismerik a döntéskényszert a pályaválasztást illetően).
- *Felnőttkor (17 évtől):* Felsejlenek a különféle karrier utak, van preferált életpálya, de van alternatíva is, arra az esetre, ha az előbbi valamilyen oknál fogva nem tud megvalósulni. Ginsberg ezt a szakaszt további három alszakaszra bontja: (1) felderítés, felfedezés (az alternatívák feltérképezése), (2) „kristá-

lyosodás" (döntés az egyik opció mellett), (3) specializálódás (a választott szakterületen belül szűkül az érdeklődési köre).

Ginzberg (1972) elméletéből az alábbi következtetések vonhatók le:

- A pályaválasztás folyamata a serdülőkorra és a felnőttkorra korlátozódik.
- A pályaválasztási folyamat visszafordíthatatlan, mivel az egyszer meghozott döntés az idő- és energia-befektetések miatt a választott pálya már csak korlátozott mértékben korrigálható.
- A pályaválasztás a belső és külső tényezők közötti kompromisszumként írható le.

Ginzberg (1972) elméletének gyenge pontjai: (a) az irreverzibilitás és a kompromisszumkeresés túlhangsúlyozása és (b) az életkorokhoz való szilárd hozzákapcsolódás.

Az egyén pályaválasztását befolyásoló tényezők:

- kulturális háttér, regionális környezet, emberi kapcsolatok,
- gazdasági és társadalmi körülmények,
- kereseti szempontok, pénzügyi stabilitás,
- megfelelő pályaorientáció megléte vagy hiánya,
- érdeklődési körök,
- pályapresztízs.

b) A szakmai fejlődés mint életszakaszok sorozata

Donald Super (1990) érzekelte munkatársa, *Ginzberg* elméletének gyenge pontjait, ezért továbbfejlesztette azt. Elméletében ötvözte a klasszikus pályaalkalmasság pszichológia eredményeit a fejlődés-lélektani megközelítésmóddal:

- a pályaválasztást egy állandó folyamatnak, életstádiumok sorozatának kell tekinteni,
- az életstádiumok alatti fejlődés befolyásolható,
- a szakmai fejlődés az öndefiníció kialakításából és megvalósításából áll,
- az egyének képességei, érdeklődési körök és személyiségük sajátos volta vonatkozásában különböznek egymástól,

- az egyéni pályafutást meghatározza a szülők szocio-ökonómiai státusza, személyiségjellemzői, illetve a rendelkezésre álló szakmai lehetőségek,
- a pályafutás az egyéni és társadalmi tényezők, valamint a saját elképzelés és a valóság közötti kompromisszumra jutás folyamata,
- minden ember több szakmai pályára is alkalmas,
- a munkával és az étellel való elégedettség attól függ, milyen lehetőségei adódnak az egyénnek képességei, érdeklődési köre, személyiségjellemzői és értékítéletei kibontakoztatására,
- a pályaválasztás és a szakmai fejlődés egy életre szóló folyamat, amely a személyiséggel és a pályával kapcsolatos körülmények egymásra hatásával dinamikus egységet alkot.

Super (1990) szerint a *pályaalakmasság* lehetősége többirányú, míg a pályaválasztás és beilleszkedés folyamatosan végbemenő fejlődést feltételez. Bevezette a *pályaeérettség* fogalmát, miszerint az pályaeértett, akinek a pályán tanúsított magatartása megfelel az adott életkorra jellemző szakmai fejlődésnek. Szakmailag pályaeértett az, aki rendelkezik tervezési készséggel, aktívan alakítja pályáját, képes tájékozódni, van döntési kompetenciája és realitásorientációja. Szakmai feladatok alatt pedig mindazokat a cselekvéseket értette, amelyek társadalmi elvárások által determináltak, és az egyénnek a meghatározott életszakaszokban ezekkel meg kell küzdenie.

Super (1990) szakmai fejlődés modellje öt fő pályaszakaszt különített el, amelyek a személyiség munkával kapcsolatos fejlődési szintjeit adják:

- a *növekedés szakasza* (0-14 év): Eleinte a fantázia és a vágyak, majd egyre inkább az érdeklődés és a képességek a meghatározóak a gyermek számára. A serdülő már kezdi reálisan felismerni saját képességeit. Később a pályaelképzeléseiben is egyre nagyobb szerepet játszanak a képességek és az adott pálya követelményeinek való megfeleltetés.
- a *felfedezés szakasza* (15-24 év): Az egyén igyekszik a lehetséges információkat összegyűjteni a szóba jöhető pályákról. Kipróbálja saját képességeit és azok határait az iskola világában, a szünidei és a részidős munkákon keresztül. Keresi a saját identitását, olyan kérdésekre vár választ, mint például, hogy „ki vagyok én?”, „mi a helyem a világban?”, „mik a lehetőségeim?”.
- a *megállapodás szakasza* (25-44 év): Előbb az egyén több munkahelyen is kipróbálja magát választott hivatásában, majd kezd kirajzolódni előtte a választott életpálya. Megpróbál biztos helyet találni magának a munka világában. Ez a legkreatívabb és szakmailag a legproduktívabb életszakasz.

- a *fenntartás szakasza* (45-64 év): Az egyén az eddig kivívott helyzetét próbálja stabilizálni, új területeket, kihívásokat már inkább csak a korábbi szakmai pályafutásával kapcsolatosan keres magának.
- a *hanyatlás szakasza* (65+ év): A munkateljesítmény csökken, az egyén kevesebb terhelést bír elviselni.

Super (1990) elmélete egy olyan, széles körben megalapozott összefüggő modellt ad, amellyel a különböző életszakaszokban a személyiség szerveződése és annak fejlődése összekapcsolható a szakmai fejlődési feladatokkal és viselkedési módokkal.

c) Korlátok és kompromisszumok elmélete

Gottfredson (1981, 2002) szerint a pályaválasztás nagymértékű kognitív tapasztalatot igényel. Az öröklött adottságok és a szociális környezet meghatározó szerepet játszik a pálya alakulásában és a karrierfejlesztésben, ugyanakkor az egyén is képes formálni mind a saját előmenetelét, mind pedig a környezete vélekedését. A pályaorientációt egy olyan folyamatnak tekinti, amelyben az egyén fokozatosan *kizár* bizonyos foglalkozási alternatívákat. Ennek szakaszai a következők:

- életkorhoz és teljesítőképeséghez való igazodás (3-5 év): Az egyes foglalkozásokat a felnőttek szerepeként értelmezi.
- nemi szerepekhez való igazodás (6-8 év): Az egyes foglalkozásokat aszerint értékeli, hogy az miként felel meg az ő nemének.
- társadalmi értékekhez való igazodás (9-13 év): Az egyes foglalkozásokat aszerint értékeli, hogy milyen azok társadalmi presztízse.
- saját belső énhez való igazodás (14+ év): Az egyes foglalkozásokat aszerint értékeli, hogy azok mennyire felelnek meg az ő személyiségének.

A kizárás mellett egy másik erős folyamat is zajlik, a *kompromisszumok keresése*, ami egy olyan összetett folyamat, melynek során a külső tényezők korlátozásaira (pl. a munkaerőpiac szerkezetének megváltozására, gazdasági recesszióra, családi elkötelezettségekre) reagálva kell kialakítani az egyén számára kedvező, de ugyanakkor megvalósítható pályaválasztást.

Gottfredson (2005) megalkotott egy iskolai pályaorientációs modellt is, melynek főbb stratégiái és eszközei a következők:

- a szakmákról kapott komplex információk felhasználása,

- olyan tapasztalatok és tevékenységek keresése, melyek által a tanulók megismerhetik a pályákkal kapcsolatos saját személyes tulajdonságaikat,
- realiztikus és megvalósítható pályaelképzelés kidolgozása,
- egy sikeres karrier megvalósításához szükséges személyes ráfordítások ösztönzése.

E modell a kockázatok csökkentését, a kognitív fejlődés pozitív megerősítését célozza, az önmeghatározás, a kizárás és a kompromisszumkeresés területén.

17.3. Kombinált tartalom- és folyamatelméletek

A kombinált tartalom és folyamat elméletek mind az egyéni sajátosságokat és a környezethez fűződő viszonyt, mind pedig ezek fejlődésbeli sajátosságait figyelembe veszik a pályaeérdeklődés meghatározásakor.

a) A pályafutás alakulása mint szociális tanulás

Krumboltz (2009) szerint az életpálya alakulása a szociális tanuláselmélettel írható le, így modellje *Bandura* (1986) önhatékonyság (énhatékonyság) és *Ellis* (1993) kognitív viselkedés terápiáján alapul.

Bandura (1986) szerint az *önhatékonyság* az emberek saját képességeikbe vetett önbizalma, hogy el tudják érni a kívánt teljesítményt, és az abban való hit, hogy képesek befolyásolni a körülöttük zajló eseményeket.

Később *Bandura* (1997) vizsgálta az önhatékonyság kapcsolatát a munkahelyi stresszel. Szerinte azok az emberek, akik önhatékonysága alacsony, nehezebben tudnak megküzdeni a munkából fakadó problémákkal, mint azok, akiké magas. Náluk gyakoribb a szorongás és az abból fakadó egészségügyi probléma.

A „karrierépítés énhatékonysága” a tervezés tudatosságában érhető tetten. Az észlelt énhatékonyság – a szociális tanuláselmélet nézetei szerint – befolyásolja a megismerési, és a motivációs folyamatokat, az érzelmeket, s a viselkedést is (*Bandura*, 1986; *Lent, et al.*, 1986).

Albert Ellis (1993) fiatal korában olvasta Epiktétosz (Kr.u. 55–102) sztoikus filozofusnál, hogy „*az embereket nem maguk az események aggasztják, hanem az, ahogyan azokról gondolkodnak*”. Ez később is visszaköszött a pszichoanalitikusi pályája során, ami arra a következtetésre juttatta, hogy az érzelmeik alakulásában a gondolkodásmód meghatározó szerepet játszik. Ellis terápiás módszerében (*REBT*) a

„Racionális” szó a gondolkodás fontosságát, az „Emocionális” az érzelmek szerepét, míg a „Viselkedés” az érzések és gondolkodás által létrehozott valóság viselkedéses elemét hangsúlyozza.

Ha negatív gondolatok árasztanak el bennünket, akkor ez a viselkedésünkben is visszatükröződik, vagyis visszahúzóóak, zárkózottak leszünk, ha pedig pozitív gondolatok ragadnak hatalmukba, akkor kedvünk van társas életet élni, barátkozni és a munkában is sikereesebbek leszünk. A gondolatok, a sémák annyira mélyen rögződnek bennünk, hogy azokat a világ legtermészetesebb igazságainak érezzük. Már a kezdetektől magunkévá tesszük azt a gondolkodásmódot, ami a mikro környezetünkre (szüleink) jellemző. Emiatt ezek a gondolkodásmódok és sémák erősen rögzülnek. *Ellis* terápiájának (*ABC: Activating event, Beliefs, Consequences*) célja ezek felismerése, megvitatása, szükség esetén átformálása, átalakítása. A terápiában hármasséget alkot az a szituáció, ami az érzéseinket kiváltja (A), az adott helyzetben jelentkező gondolatok, hiedelmek (B), és a helyzet következményeként fellépő érzések, viselkedésmódok (C) (*Ellis, 1993*).

Krumboltz (2009) szerint négy olyan indikátor van, amik eltérő módon ugyan, de fontos szerepet játszanak a pályadöntés létrejöttében:

- *genetikai adottságok* (nem, nemzetiség, fogyatékoság, tehetség stb),
- *környezeti hatások* (pl. gazdasági helyzet, társadalmi és kulturális normák),
- *tanulási tapasztalatok*: instrumentális (a megfigyelt eredmények és mások reakciói alapján), asszociatív (klasszikus kondicionálás és megfigyelés),
- *kognitív önszabályozás* (pl. önismeret, információgyűjtés, céltudatosság): Az egyén a saját kompetenciáit összeveti az elvártakkal, és ebből von le következtetéseket, melyeket a későbbiek során felhasznál.

Ami ezek viszonyát illeti, *Krumboltz* (2009) szerint a genetikai adottságok és a környezeti hatások módosítják a tanulási tapasztalatokat, s ezek kölcsönhatásaként megváltozik az egyén énképe és problémamegoldása, vagyis a tevékenységek által új tapasztalatokat szerez, illetve tesz szert ismeretekre. Ezek átalakítják az életpályákról alkotott elképzeléseit, melyek gyakran nem reálisak, de mégis hatással vannak a döntésre, és a szakmákkal kapcsolatos vélekedéseire. A tanulási tapasztalatok fő forrásai azok a modellek (pl. szülők, barátok, média „sztárok”), amik meghatározó szerepet játszanak a pályaválasztásban. A megfelelő modellek, a hasznos támogatás, illetve megerősítés segíti a karriertervezést.

A szociális tanulásra épülő pályafutás elmélet szerint nem lehet előre megjósolni egy bizonyos karriert. Az egyén a tetteivel alakítja jövőbeli lehetőségeit, de váratlan helyzetek bármikor bekövetkezhetnek. Új emberekkel találkozhat, új tevékenységet

végezhet, s azokból új következtetéseket vonhat le, s azok révén új célokat tűzhet ki. Így a pályatanácsadás helyett a *váratlan helyzetekre való reagálási képesség* fejlesztése a meghatározó. *Krumboltz* (2009) szerint a pályaválasztási döntés nem lehet végleges, folyamatosnak kell lennie a döntési készenlétnek és a hozzá kapcsolódó tudásnak (önismeret és munkaerőpiac, képzési-piac ismeret), azért, hogy az egyén a munkaerőpiacon képes legyen a szükséges döntések meghozatalára.

A *Csikszentmihályi*-féle „áramlat”-élmény (amikor is a kihívások és a képességek egyensúlyban vannak), meghatározó szerepet játszik a munka világában. Mivel a flow-élmény összefügg a munkahelyi teljesítménnyel, ezért fejlesztése hatással van az elégedettségre és a teljesítőképeség növelésére is.

Csikszentmihályi Mihály (2001) szerint bizonyos munkahelyi beavatkozások (pl. tréningek szervezése) növelhetik a flow-élményt és ennek révén a munkatársak olyan belső, intrinzik motívumokra tehetnek szert, amelyek növelik a kitartásukat. *Csikszentmihályi* hangsúlyozza, hogy olyan munkakörnyezetet teremtsünk és munkatevékenységeket adjunk az alkalmazottaknak, amelyek elősegítik az „áramlat”-élmény kialakulását. Ennek elengedhetetlen feltétele, hogy ismernünk kell, hogy beosztottaink milyen személyes adottságokkal, képességekkel rendelkeznek. Azokat az egyéni képességeket, amelyek hozzásegítenek a flow átéléséhez előbb azonosítani, majd pedig fejleszteni szükséges. Ez utóbbi esetben a tanácsadók az „Experience Sampling Form” (EMS) alkalmazását ajánlják munkavállalóknak, munkahelyi csoportoknak annak érdekében, hogy meghatározhassák, mire mennyi időt fordítanak, és hogy hová kellene a fókusz irányítaniuk a flow-élmény fokozásának érdekében (*Hektner, et al., 2007; Foster, 2007*).

A flow elérése érdekében *Csikszentmihályi* (2001) három feltételt határoz meg:

- világos célkitűzések,
- azonnali visszajelzések,
- a lehetőségek és a kapacitás egyensúlya.

Csikszentmihályi kiemeli, hogy az a munkahely, amely támogatja a flow-élményt és a személyes növekedést, az növeli az alkalmazottak boldogságérzetét és hatékonyságát.

b) Szociális-kognitív pályaelméletek

A szociális-kognitív karrierelmélet (Social Cognitive Career Theory, SCCT) egy viszonylag új teória, melynek célja a karrierfejlesztés három, egymással szorosan összefüggő aspektusának értelmezése: (1) hogyan fejlődnek az alapvető tanulmányi

és karrier célok, (2) hogyan történik az iskola- és pályaválasztás, és (3) hogyan érhető el tanulmányi és karriersiker. Az elmélet számos olyan változót tartalmaz, mint például érdekek, képességek, értékek, környezeti tényezők, amelyek a korábbi karrierelméletekben is megjelentek, majd amelyekről kiderült, hogy jelentősen befolyásolják a karrier alakulását. *Robert W. Lent, Steven D. Brown és Gail Hackett* által 1994-ben kidolgozott SCCT Albert Bandura általános szociális-kognitív elméletén nyugszik, amelyet kiterjesztettek a szociálpszichológia számos további területének vizsgálatára is (*Bandura, 1986; Lent, et al., 1994; Lent, et al., 2000*).

Három bonyolultán összekapcsolódó változó, az énhatékonyság érzése, az eredményelvárás és a célok alkotják az SCCT modell építőköveit.

Az *énhatékonyság* (önhatékonyság) az egyén személyes meggyőződését jelenti az adott viselkedés vagy cselekvés sikeres végrehajtását illetően.

Az énhatékonyság ebben az értelemben az egyén azon élményét adja, amit saját karrierépítésének hatékonyságával kapcsolatban átél.

A magabiztossággal vagy önértékeléssel ellentétben az énhatékonyság meggyőződése viszonylag dinamikus (vagyis változtatható, alakulhat) és specifikusan jelentkezik az egyes tevékenységi területeket illetően. Az egyének a különböző foglalkozási területeken énhatékonyságukat tekintve igen jelentős eltéréseket mutathatnak. Például, ha valaki nagyon magabiztosnak érzi magát egy adott szakterület feladatainak végrehajtását illetően, valószínűleg kevésbé lesz magabiztos egy másik területen. Ez a magabiztosságérzés nyilván összefügg azzal, hogy az adott szakterület műveléséhez szükséges kompetenciák egyéni fejlettsége milyen.

A szociális-kognitív karrierelmélet három legfontosabb változója a(z)

- *énhatékonyság érzése*, ami négyféle forrásból ered: egyéni teljesítmények, helytálló tapasztalatok, szociális meggyőződés, fiziológiai és érzelmi állapotok,
- *eredményelvárások*, amelyek egy bizonyos tevékenység következményeivel vagy kimenetelével kapcsolatos meggyőződésre vonatkoznak (például mi lesz, ha ezt megteszem?). Az emberek nagyobb valószínűséggel választanak egy tevékenységet, ha úgy látják, hogy munkájuk értékes és pozitív eredményekhez vezet (például kézzelfogható jutalmak, vonzó munkakörülmények). Az SCCT szerint az egyének bizonyos tevékenységekben való részvételét, a befektetett erőfeszítést, a kitartást, valamint a sikert egyrészt az énhatékonyság meggyőződése, másrészt pedig az eredményelvárások határozzák meg.
- *egyéni célok* egy adott tevékenységben (például egy jó pozíció megszerzése érdekében végzett munka) való részvételre, vagy pedig egy teljesítményszint (például, hogy egy adott tanfolyamon való jó szereplés) elérésére irányulnak.

Az SCCT-ben ezt a kétféle célt választási, illetve teljesítménycéloknak nevezték. A célok kitűzésével az emberek hozzájárulnak saját viselkedésük megszervezéséhez, irányításához, valamint annak fenntartásához még az azonnali pozitív visszajelzések hiányában és az elkerülhetetlen kudarcok ellenére is. A szociális-kognitív pályaelmélet azt állítja, hogy a célok mind az éhhatékony-sághoz, mind pedig az eredményelvárásokhoz fontosak. Az emberek hajlamosak olyan célokat maguk elé tűzni, amelyek összhangban állnak az egyéni képességeikről alkotott nézeteikkel és az eredményelvárásaikkal. A személyes célok megvalósításában elért sikerek vagy kudarcok viszont fontos információkká válhatnak, amelyek segítenek vagy megváltoztatni, vagy pedig megerősíteni az éhhatékony-sági meggyőződéseket és az eredményelvárásokat.

A személyes éhhatékony-ság mellett a különféle eredményelvárások is hatást gyakorolnak az egyén pályaérdeklődésére, egyéni céljainak kitűzésére, továbbá az élet-pályájával kapcsolatos választására és döntéseire is. A döntést jelentősen befolyásolhatja továbbá, hogy a jövőre vonatkozóan milyenek (mennyire támogatóak vagy akadályozóak) az általa antcipált lehetőségek.

Mindezen tényezők komplex hatásrendszere lesz az, ami a modell szerint az elő-készületek fázisától meghatározza karrierépítésünk folyamatát. E szerint ismerkedünk meg a munka világával, keressük a számunkra fontos információkat, dolgoz-zuk ki, majd valósítjuk meg terveinket.

Az utóbbi években a szociális-kognitív karrier elmélet kiegészült a társadalmi nemek szerepének tanulmányozásával is, ahol az egyes nemekre jellemző karrier-építési tendenciák leírására és összehasonlító elemzésére fókuszálnak. E kutatások eredményeként került az érdeklődés középpontjába számos olyan tipikusan férfiasnak vagy nőiesnek titulált karrierválasztás, amelynek nemre specifikus indokolt-ságát a képességek összehasonlító elemzése nem támasztotta alá. A nemhez „illő” pályapreferenciák kialakulását tanulmányozva egyrészt a családi és az iskolai szo-cializációs hatások szerepe értékelődött fel, másrészt pedig felmerült a kutatókban e nézetek tudatos átformálásának az igénye is (*Lent, et al., 2000*).

c) A pályafutás alakulása fejlődési és környezeti kontextusban

A kontextuális pályafutáselméletek a karrier fejlődését olyan tevékenységrend-szerként értelmezik, amely a személyes elképzelés és a szociális környezet között végbemenő interakciókon keresztül értelmezhető.

Collin és Young (1986) szerint a szakirodalom eddig viszonylag kevés figyelmet fordított a kontextusbéli tényezőkre, valamint az egyén szubjektív karrier-perspek-tívájára. Három modellt javasoltak, ökológiáit, életrajzit és hermeneutikáit. Az

ökológiai megközelítés az életpálya okai és következményei helyett inkább a kapcsolatokra fókuszál. Az *életrajzi megközelítés* az embereket úgynevezett „cselekvő ügynökként” kezeli élettapasztalatainak nyílt elbeszélése során. A *hermeneutikai megközelítés*, ahogy arra az elnevezése is utal az életrajzi elbeszélések értelmezésére, megértésére törekszik.

Ezen elképzelések továbbfejlesztése (Collin, Young, 1992; Young, et al., 1996) vezetett el a karrier egy kibővített értelmezéséhez. A két alapkategorikus komponens, az ember és a környezet továbbra is meghatározó szerepet játszik a modellben, de a kontextus szerinti megközelítés, vagyis a személy – kontextus kölcsönhatás egészen más értelmezésben (sokféleség, jelentés, „összefonódás”) jelenik meg, mint a hagyományos karrierelméletekben.

A sokféleség azt jelenti, hogy összetett és sokrétű tényezők és összefüggések vesznek részt az életpálya kontextusának alakulásában. A jelentés a szubjektív nézetekre utal, amelyek érzékelik és értelmezik a kontextus eseményeit. Az „összefonódás” pedig azt sugallja, hogy a változók közötti interakciók és az emberek jelentésértelmezése nyílt végű és dinamikus. S mint ilyen, a multiplicitás (sokszereűség) jellemzője felfogható a kontextus struktúrájaként, míg az összefonódó aspektus azt jelenti, hogy az emberek és az események interaktívan működnek közre a kontextuális folyamatban (Young, et al., 1996).

Young et al. (1996) a pályaválasztást befolyásoló tényezők egyedi vizsgálata helyett a szoros kapcsolatrendszer fontosságát és a holisztikus szemléletet hangsúlyozzák. A gobelinszövés metaforájával illusztrálják elképzeléseiket, miszerint a mintázat létrehozásához a szálak összefonódására van szükség. Elmélete szerint (1) a kontextus a lehetséges kapcsolatok sokaságából áll, (2) az egyén nézőpontja fontos, mivel befolyásolja az észlelést és az értelmezést, végül (3) az értelmezés nyitott marad, mivel egy szituáció szereplői annak folyamatosan új értelmet adnak.

A kontextus bonyolultságának és sokszínűségének érzékeléséhez az időre, a térre és a kapcsolatokra kell összpontosítani. Az idő az emberi élet változó jellegét, míg a tér az események és történetek helyszínét jelöli. A kapcsolatok meghatározzák a közvetlen és közvetett tényezők összefonódó jellemzőit, valamint azok bonyolult kölcsönhatásait az adott időben és térben. Ennek az interaktív összefüggésrendszernek a szemléltetése származhat Super (1990) fejlődéselméletéből, miszerint az emberek pályaeletútjának folytatása folyamatos szerepváltásokat igényel. Amint az élet egy újabb szakaszába lép, a Super-féle elmélet szerint egy újabb „szereposztás” jön, mint Madách Imre Ember tragédiájában, ahol a szereplők újabb „karrier-küldetésüket” teljesítik. Ezzel az új életszakasszal együtt változhatnak a régi kapcsolatok, és nyilvánvalóan újak is létrejöhetnek. Például a munkaerőpiacra lépő fiatal számára a „munkahely” váltja fel az „iskolát”, mint elsődleges „életpá-

lyaszínházat". Bár elszakadhatnak a volt osztálytársaktól és az őket tanító pedagógusoktól, és kölcsönhatásba kell lépniük egy új munkahelyi szervezeti struktúrával, így új kapcsolatokat kell kiépíteniük a munkatársaikkal és a vezetőikkel.

Míg *Super* (1990) színpadi példával illusztrált elmélete kissé elavultnak számít, addig a posztmodern konstruktivista magyarázatok (*Amundson*, 1994; *Collin, Young*, 1992; *Young, et al.*, 1996; *Peavy*, 1993) sokkal holisztikusabb, dinamikusabb és nyitottabb nézeteket vallanak a karrier kontextusának, jellegének és terjedelmének meghatározásáról, amelyben az idő és a tér dimenziói meghaladják a hagyományos „színpadi modellek”, mint például a *Super* (1990) és a *Gottfredson* (1981) által meghatározott spektrumot.

A kontextusnak tehát egy rugalmas, tág és interaktív ökológiai keretet kell tükröznie, amely nemcsak magában foglalja a különféle emberi és társadalmi kapcsolatokat, hanem elősegíti a kapcsolatok közötti kölcsönhatásokat is.

Az *egyén – környezet interakció* objektív és szubjektív karrierszemléletmód szerint értelmezhető. Az előbbi az egyén szervezeten belül vagy foglalkozáson keresztül megfigyelt előrehaladására utal (*Super*, 1990; *Holland*, 1992), míg az utóbbi egyéni perspektívát jelent (*Collin, Young*, 1986; *Amundson*, 1994; *Young, et al.*, 1996). *Polkinghorne* (1990) szerint az objektív karrierszemlélet elfogadja a természettudomány tételeit, és az emberi viselkedést (1) a természetes célok mozgásával analógnak tekinti, amit (2) bizonyos törvények szabályszerűsége irányít. A szubjektív karrierszemlélet az emberi szabadságra és felelősségre összpontosít.

A szubjektív karrierszemlélet, vagyis az, hogy ki, hogyan éli meg saját karrierje alakulását túl jelentős ahhoz, hogy elhanyagolható legyen. Az ember karrierjét különböző életszerepek és események alakítják, amik számára mindig meghatározott jelentésekkel bírnak. Mivel az egyén célorientáltan és céltudatosan cselekszik, ezért minden karriereseményhez jelentés is kapcsolódik. A szubjektív karriertapasztalat jelentős mértékben befolyásolhatja az objektív karriert: (1) kölcsönös kapcsolat van közöttük, és (2) a kontextus figyelembevételével egy megfigyelt objektív karriereseményt szubjektív nézőpontból sokféleképpen lehet értelmezni (*Collin, Young*, 1986).

Young, et al. (1996) szerint az interakció olyan folyamatként vizsgálható, amelynek során az egyének értelmezik a cselekvést és a kontextust, továbbá amelyben a szándékok és a célok fontos szerepet játszanak. A jelentés elveszíti lényegét és relevanciáját, ha a cselekvést nem abban a kontextusban értelmezik, amelyben zajlott. Ugyanakkor a cselekvés és a kontextus is megváltoztathatja vagy módosíthatja az életpályáját, így az továbbra is rugalmas és nyílt végű marad.

A *narratívát* az interpretáció egyik fontos jellemzőjének tartják. A szubjektív karrierértelmezés azt jelenti, az egyén miként értelmezi, hogy mi történt és mi fog történni vele a pályafutása során. Vagyis a narratíva jelentése nem csak egy múltbeli esemény értelmezésére vonatkozhat, hanem irányulhat a jövőbeli tervek előrejelzésére is. Miközben a kontextust a pszichoszociális változók együttesen befolyásolják, illetve jellemzik, addig a narratíva „a történelemből, a kultúrából, a társadalomból, a kapcsolatokból és a nyelvből épül fel.” Vagyis „kontextust testesít meg” (Young, Collin, 1992, 8. old.).

Polkinghorne (1990, 94. old.) szerint a narratív séma központi szerepet tölt be az életpálya alakulásában: „A narratív séma az az intellektuális folyamat, amely az emberi tevékenységeket összekapcsolja és értelmessé teszi. Felfedi az emberi tevékenységek célját és irányát, továbbá az egyes emberi sorsokat a maguk egészében érthetővé teszi. Képesek vagyunk a saját és mások viselkedésének elképzelésére az elbeszélés keretein belül, illetve ezen keresztül felismerjük azokat a hatásokat, amelyeket a tervezett cselekvések a kívánt célokra gyakorolhatnak.” „A kapcsolatok narratív sorrend szerinti rendezése abból fakad, hogy képes események sorozatát egységes egészévé összekapcsolni, illetve az egyes eseményeket érthetővé tenni azáltal, hogy meghatározza azt az egészet, amelyhez hozzájárul.”

„A narratíva nem pusztán csak az események reprodukciója, hanem egy olyan konstrukció, amelyet az elbeszélő szerint a másik félnek valamilyen okból feltétlenül tudnia kell” (Young, et al., 1996, 490. old.). Az elbeszélő csak akkor érheti el ezt a célt, ha aktívan részt vesz az elbeszélés szervezésében és értelmezésében. Ebből a szempontból az elbeszélések holisztikus felépítése egy reflexív csatornát nyit a jelentéskészítés számára az életpálya megvalósításában.

A narratíva karrierhez és cselekvéshez való viszonyának azonosításában Young és Valach (1996) számos fontos dolgot említ. Egyrészt a narratíva nem csupán a szándékos, célorientált cselekvés felépítését és megkönnyítését szolgálja, hanem az elkülönített, egymással nem összefüggő cselekvéseket koherens és folyamatos „jelentésáramlattá” egyesítheti. Másrészt a narratíva útmutatást nyújthat a cselekvéshez. Míg a karrier a jelenlegi narratív keretek között épül fel, addig a megvalósítás és a jelentéskészítés következményekkel járhat a jövőbeli karrierirányra és törekvésekre. Harmadrészt pedig az emberek nem teljesen a narratívákban élnek.

d) A pályaaorientáció mint a szükségletek fejlődése

Anne Roe (1956, 1957) karrierelmélete két kulcsterületre bontható: a személyiség elméleti vonatkozásaira és a foglalkozások osztályozására. Maslow szükségleti-

erarchiája alapján beépítette a szülő-gyermek interakciókból származó pszichológiai igényeket a személyiség fogalmkörébe. Roe három kategóriába sorolta a szülő-gyermek interakciós mintázatokat, amelyek mindegyikének két alkategóriája is van: (1) a gyermekre gyakorolt érzelmi hatás, amelyet túlvédőnek vagy túligényesnek minősített, (2) a gyermek eltaszítása, melyet érzelmi elutasítóként vagy elhanyagolóként értelmezett, és (3) a gyermek elfogadása, amelyet nem következetesnek vagy szeretettelinek minősített. Így hatféle nevelési stílust azonosított, amiket két csoportba sorolt: (1) személyorientált: (a) túlságosan védő, (b) túlságosan igényes, (c) szeretetteli elfogadás; (2) tárgyorientált: (a) nem következetes, (b) érzelmi elutasító, (c) elhanyagolás.

A szülő-gyermek interakciók értelmezéséhez egy kérdőívet is kidolgozott (Parent-Child Relations Questionnaire), s azt alkalmazva, arra jutott, hogy a gyermekek vagy alakítottak ki orientációt a felnőttek felé, vagy sem.

Roe szerint a pályaválasztási magatartást a szülők nevelési stílusa határozza meg leginkább, ugyanis az érdeklődésre, a beállítódásra és a képességek fejlődésére nagy hatást gyakorol a gyermekkori szükségletek kielégítésének minősége, ami leginkább a szülői magatartástól függ. E szerint összefüggés mutatható ki a családi háttér, a nevelési attitűd és a gyermek szakmai orientációja között. A pályaaattitűd szempontjából meghatározó jelentőséggel bír, hogy a gyermek odahaza milyen mértékű figyelmet, törődést kapott.

Roe elégedetlen volt a szakmák akkori osztályozási rendszereivel, ezért egy átfogó osztályozási rendszert dolgozott ki, amely lehetővé tette számára, hogy elvégezhesse a vizsgálatait. Az eredmény egy kétdimenziós osztályozási rendszer lett, nyolc foglalkozási kategóriával (szolgáltatási, üzleti, szervezeti, műszaki, szabadtéri, természettudományos, kulturális és művészeti, szórakoztatási) és az egyes kategóriákban hat szinttel (1. szint: szakmai, 2. vezetői, 3. kisvállalkozási, 4. szakképzett, 5. félig szakképzett, 6. szakképzetlen).

Roe (1956, 1957) szerint a hatféle nevelési stílusok és a személyre vagy tárgyra való orientáció összefügg azzal, hogy mely karrier lesz vonzó a fiatal számára. A domináns személyorientációval rendelkező gyermek inkább a szolgáltatási, vagy a kulturális és a művészi, vagy a kereskedelmi, vagy pedig az igazgatási és a szervezési pályákra lesz alkalmas, míg a dominánsan tárgyorientációval rendelkezők inkább a műszaki, vagy a természettudományos pályákra, illetve a szabadban végzendő munkakörökre lesz inkább alkalmas.

A szülő-gyermek interakciók pályaválasztásra gyakorolt hatásának kutatása sajnos nem vezetett átütő sikerre. Problémaként megemlíthetők a szülő-gyermek interakciók felidézéssel kapcsolatos aggályai, a szülők közötti nevelési stílusbeli különbségek, valamint a kutatás során alkalmazott mintanagyság elégtelen volta.

Roe elismerte a kritikák jogosságát, beleértve azt is, hogy elméletét előzetesen nem kellő alaposággal dolgozta ki, továbbá, hogy osztályozási rendszere nem foglalkozott kellőképpen a nők pályaválasztási sajátosságaival. Ezek ellenére osztályozási rendszerét a pályaválasztási tanácsadók még ma is használják.

17.4. A pályaválasztás konstruktivista megközelítése

A konstruktivista irányzat szerint az emberek aktívan irányítják saját tapasztalatszerzésüket, és konstruálják meg azok értelmezését. Ennek eredményei megjelennek mindazokban a döntésekben, amelyeket pályafutásuk során meghoznak, továbbá a saját viselkedésünk értelmezésében is.

A konstruktivista pályaelmélet szerint a pályatanácsadói folyamat hatékonyságát a jövőre vonatkozó tervek kidolgozása, illetve a tudatos elemzéshez szükséges készségek fejlődésének színvonala határozza meg leginkább.

Ehhez kapcsolódóan három elméletet ismertetünk röviden:

- A pályafutás rendszerszintű elmélete, amely figyelembe veszi az egyéni, közösségi és környezeti kapcsolatokat
- „Pályaépítés-elmélet”
- Ökológiai elmélet

A konstruktivista pályaelmélet az énhatékonyság által kapcsolható a korábban tárgyalt szociális-kognitív elmülethez.

a) A pályafutás rendszerszintű elméletei

A pályaválasztással kapcsolatos döntés meghozatalának képességét, illetve annak hiányát a folyamatelméletek elsősorban intra- és interperszonális tényezőkkel hozták összefüggésbe.

A *Patton és McMahon* (1999) által kidolgozott Systems Theory Framework (STF) célkitűzése az volt, hogy a folyamatelméletekre támaszkodva egységes rendszerbe foglalja mindazokat a tényezőket, amik befolyással bírnak a pályaválasztásra: individuális és kontextuális alrendszerek. Az STF szélesebb időhorizonton gondolkodik, hiszen a pályadöntést befolyásoló múltbeli, jelenlegi és jövőbeli tényezőkre is figyelemmel van.

Az STF középponti tényezője az egyén, hiszen a viselkedésszabályozás e személetemód nélkül elképzelhetetlen. Az egyén neme, életkora, egészségi állapota, képes-

ségei, énképe, értékrendje, szocioökonómiai státusza fontos szerepet játszik a pályaválasztás alakulásában és a döntés meghozatalában. *Guay, et al. (2003)* úgy találta, hogy a fiatalok pályaválasztási döntését leginkább az énkép formálódása befolyásolja, amire viszont a szülők és a kortársak által biztosított autonóm támogatás van leginkább hatással. Úgy vélték, hogy a szülői kontroll nem befolyásolja az autonómiát és az énhatékonyság érzését. Azoknak a tanulóknak pedig, akiknek osztálytársai domináns szerepre törekedtek a csoporton belül, azoknak alacsonyabb volt a saját maguk által érzett önhatékonyságuk és autonómiájuk, ami bizonytalanná tette őket a pályaválasztásban. *Mounst és Steinberg (1995)* szerint a következő tényezők befolyásolják kedvezően a pályadöntés meghozatalát: (a) szülői elfogadás, (b) kontroll és részvétel a döntésben, (c) meleg és demokratikus családi légkör, de a szigor sincsen kizárva, (d) jó tanulmányi előmenetel, (e) sikerélmény, (f) proszociális viselkedés, (g) pozitív mentálhigiéné, (h) szakmailag támogató személyes kapcsolatok.

Az STF kontextuális szempontból kétféle befolyásoló tényezővel számol, a több dimenziójú társadalmi és családi háttérrel.

Ami a szociális támogatást illeti, négyféleképpen lehet számolni: érzelmi, információs, önbecsülési és szociális integráció. A testvérek általában, de a felnőtt testvérek különösen, a szülőktől függetlenül is fontos támaszai a pályaválasztási döntés meghozatalának mind a négy dimenzióban. A testvér szociális támogatása a pozitív, illetve a negatív példakép, vagy pedig a személyiség (pl. türelmes és megértő testvér) és ideológia (pl. közel lakjanak egymáshoz, illetve a szülőkhöz) által hatott a pályaválasztásra és a pályaválasztásra. Főként a pályaválasztás szempontjából átmeneti és kritikus időszakokban volt ez meghatározó (*Blustein, et al., 1995; Palladino Schultheiss, Wallace, 2012*).

A családhoz való kötődés, illetve a leválás (konfliktusos, illetve attitűdbéli függetlenség) együttesen jótékony hatással van a pályaválasztásra. A konfliktussal terhelt függetlenség a leválás azon aspektusára utal, ahol hiányzik a büntudat, a szorongás, a bizalomhiány, a szülők iránt érzett felelősség vagy a megbánás érzése. Az attitűdbéli függetlenség pedig azt jelenti, hogy az egyén olyan attitűdöket, értékeket és elképzeléseket vall magáénak, amelyek eltérnek a szüleiétől. E kétféle függetlenség egyensúlya általában stabil identitás kialakulásához vezet. Ahol ez az egyensúly megbomlik ott a leválásra, a függetlenedésre mint a család integritását veszélyeztető tényezőként, míg a kötődésre a közelség percepciójaként tekintenek. Azok a nők, akiknek a szüleikkel szembeni konfliktusos függetlenséget az egyik szülőhöz való mérsékelt kötődésként élük meg, azok jobban elkötelezettek a pályaválasztásukat illetően, továbbá kevésbé hajlamosak előre lezártnak tekinteni a pályaválasztásukat. A férfiak elköteleződését bizonyos fokig az apjukhoz való kötődés és az apjuktól való konfliktusos függetlenség együttesen jellemezte. Azok

a férfiak, akik az apjuktól nagyobb hozzáállásbéli függetlenséggel bírtak, kevésbé voltak elkötelezettek a pályaválasztásukat illetően. Így az apáktól való függés elősegítette a pályaválasztás iránti elkötelezettséget (*Blustein, et al., 1995*).

Ha a kortársak, barátok segítettek a pályaválasztásban, akkor nagyobb valószínűséggel rendelkeztek önhatékonyssággal és pályaválasztási önállósággal. Ezzel szemben a kortársak kontrollja ellentétes kapcsolatban volt e két tényezővel (*Felstman, Blustein, 1999*).

Az STF úgy értelmezi a pályafejlődést mint egy egész életen át tartó folyamatot, és folyamatos döntéshozatali láncot. E folyamat során az egyén kiszűri azokat az információkat, amelyeket a rendszertől kap, a kognitív funkciók pedig arra készítetik az egyént, hogy szubjektív és/vagy objektív értékítéleteket hozzon. A rendszer értelmezése szerint a szakemberek segíthetik az egyént értékítéleteinek megfogalmazásában, mégpedig azáltal, hogy hozzájárulnak a különböző rendszerhatások, valamint az időbeli kapcsolatok létrehozásában (*Patton, McMahon, 1999*).

b) „Pályaépítés-elmélet”

Savickas (2005) szerint az életpályaépítés narratív eszközökkel támogatható. Fordított aspektusból közelíti meg a kérdést, ugyanis az álláskereső és a munkatevékenység viszonyából nézve, nem az álláskeresőnek igyekszik megfelelő munkatevékenységet találni, hanem a munkatevékenységet kívánja az egyén pályatervébe beilleszteni. Így a munkatevékenység az önmegvalósítás eszközévé válik, amelyben négy tényező játszik fontos szerepet: (1) a lehetséges pályák iránti nyitottság, (2) az ön(én)hatékonyosság, (3) az életpálya tervezésére fordított figyelem, (4) a tervezésre fordított belső kontroll.

Savickas (2005) az életpályát egy megírandó „történetnek” tekintette, amelyek kapcsán fő témaköröket és ismétlődő mintákat azonosított, vagyis a személyes „valóság” az egyéni értékeken nyugvó konstrukció és a társadalmi kontextus együtteseként nyer értelmet. Így a pályaválasztás interaktív és értelmező folyamattá válik, ami az egyénnek a másokkal való kapcsolatán alapul, vagyis azon, ahogy (1) a saját, korábbi sorsfordító eseményeit megéli, amilyen (2) egyéni sajátosságokkal rendelkezik, és ahogy (3) a társadalmi környezet hatása megjelenik a saját személyes koncepciójában. Az egyének úgy alakítják pályájukat, hogy a saját narratívájukon keresztül értelmezik az addigi karriertörténeiket, és e tapasztalatok alapján döntenek a jövőbeni pályairányokról.

A konstruktív pályaelmélet a korábbiakhoz képest eltérő módon értelmezi az identitást, amit a self (ahogy az egyén önmagáról és a környezetéhez való viszonyáról

gondolkodik) és a társas szerep szintézisének tekint. Az identitásról szóló beszámoló az önismeretet és az önértelmezést segítik. Ez az alapja annak az újszerű megközelítésnek, miszerint nem arra fókuszál, hogy miként cselekszik az egyén egy adott szituációban, vagy hogy képes-e akként cselekedni, hanem arra, hogy miért éppen úgy cselekszik, illetve mik cselekvésének a motívumai, és miként értelmezi saját tapasztalatait, élettörténetét (Savickas, 2012; Szabó, et al., 2015, Kissné Viszket, 2017).

A konstruktív pályaelméletre épülő tanácsadás három fázisa különíthető el: (1) a saját élettörténeteken alapuló pályaalképzések megfogalmazása, (2) az életpálya elemzése, értelmezése, (3) a pályaidentitás újra fogalmazása. A pályafutás e szemléletmódja folyamatos alkalmazkodást igényel az egyéntől, de a pályaadaptivitás növekedése révén könnyebben konstruálódik újra a pályaut, amennyiben az egyén állást kíván váltani (Savickas, 2012; Kissné Viszket, 2017).

Ahogy azt korábban is láttuk az egyéni narratívák fontos szerepet játszanak a karriertervezésben és a pályaalképzések értelmezésében, alakításában (Young, Collin, 1992; Polkinghorne, 1990). McMahon, et al. (2010) gyermekekkel készített narratív interjúk elemzésén keresztül világítottak rá, hogy a történetek révén miként jön létre a kontextus, ami lehetővé teszi a jövőbeli pályaalakulás megértését, építését.

Narratív nézőpontból a karrier egy történet metaforájának alkalmazásaként képzelhető el. Inkson (2007; 231. old.) szerint „... a karriertörténet egy egyéni, változó perspektíva a munka világában, ideértve az objektív tényeket és a saját karrier szubjektív megítélését, érzelmeit, attitűdjeit és céljait. A történetek retrospektív módon készülnek el mindennapi események értelmének és magyarázatának eszközeként.”

Chen (1997; 2004) szerint a narratív pályatanács fő szempontjai a következők: (1) retrospektivitás (folyamatfacilitálás a az önelemzés és önértelmezés céljából), (2) reflexivitás (a történetelmondás során kibontakozó narratívák tartalmára), (3) az életpálya-fejlődés érzése (a klienssel megértetni, hogy az életpályája egy fejlődő változás), (4) pozitív bizonytalanság („nem minden úgy alakul, hogy eltervezzük”, de a bizonytalanság természetes jelenség), (5) perspektíva (a karriertervezés a különböző perspektívák folyamatos változása), (6) kompromisszumkeresés (a „kiegyezéshez” szükség van az identitás flexibilitására, ami a természetes fejlődés velejárója), (7) a narratív leírás eszközei.

A narratív leíráshoz már web-alapú eszközök is rendelkezésre állnak, mint amilyen például az OneLifeTools (<https://onelifetools.com>). E tanácsadás hat fázisból áll:

- Egyéni és csoportos beszélgetés (1,5-2,5 óra), melynek célja, hogy történetmeséléseken keresztül feltáruljanak az egyéni képességek, értékek, elképzelések és vágyak, amik majd generálni fogják a jövőbeli lehetőségeket.
- Egyéni narratív értékelés (1 óra): A pályakeresőt egy egyszerű és élvezetes reflektív folyamat részesévé teszik (Online Storyteller), ahol elvégzik az egyén „állapotfelmérését”, majd feltárják a jövőbeli elképzeléseit.
- Irányított csoportos beszélgetés (1,5-2,5 óra): Segíti az egyént a tanulási, a munka-, és általában az életcélok identifikálásában. Az Online Storyteller segítségével reális jövőbeni tervek megfogalmazása.
- Személyre szabott megbeszélés
- Munkahelyi állásajánlatok
- Foglalkozási ajánlatok

A pályagenogram is hasznos segédeszköze a konstruktív pályaépítés-elméletnek. Olyan rajzos segédeszköz, amellyel jól megragadhatók a multigenerációs karrierfejlődési minták, a szerepek, a sajátos viselkedések, a családtagok attitűdjei. Megmutatja mindazokat a családi mintázatokat, amelyek befolyással vannak az egyén pályaválasztására. Különösen is fontos lehet ez a tinédzser korban, amikor is hangsúlyos a családi és az egyéni identitás intenzív egyensúlykeresése.

c) Ökológiai elmélet

Az ökológiai pályatanácsadás Kurt Lewin (1951) elméletén nyugszik, miszerint az egyén viselkedése személyi és környezeti tényezők együttes eredménye. *Urie Bronfenbrenner* (2009) továbbfejlesztette Lewin teóriáját és megalkotta az ökológiai rendszerek elméletét, miszerint öt olyan környezeti rendszer létezik, amelyekkel az egyén kölcsönhatásba lép: (1) mikro- (a gyermeki fejlődést közvetlenül befolyásoló tényezők: pl. család, barátok, iskola), (2) mezo- (mikroszintű tényezők közötti kapcsolatrendszer: pl. a család és a tanárok közötti kapcsolat), (3) exo- (a gyermeket közvetlenül nem érintő kapcsolatrendszer: pl. a szülők munkahelyi tapasztalataikat hazaviszik a családba), (4) macro- (a gyermek fejlődését befolyásoló kultúrába ágyazott mikro- és mezorendszerek: pl. a lakhely földrajzi elhelyezkedése befolyásolja a társadalmi-gazdasági helyzetét a gyermeknek), (5) krónarendszer (környezeti események és az élet során bekövetkezett változások, krízishelyzetek együttes mintázata: pl. a válás hatása az édesanyák karrier lehetőségeire). *Bronfenbrenner* szerint minden rendszer szerepeket, normákat és szabályokat tartalmaz, amelyek hatással vannak az egyén fejlődésére. Az ökológiai elmélet a kör-

nyezeti tényezők emberi fejlődésre gyakorolt meghatározó szerepét hangsúlyozza. Egy szegény negyedben élő családnak sokkal több kihívással (pl. magasabb bűnözési arány) kell szembenéznie, mint például egy tehetőz környéken élőknek.

Bronfenbrenner (2009) ökológiai rendszer elméletére *Robert Conyne* és *Ellen Cook* (2004) épített pályatanácsadási elméletet.

Az ökológiai tanácsadás szerint az egyén elválaszthatatlan az ökológiai rendszerektől. Az ember és a környezete közötti kölcsönhatások az egyedi ökológiai „rések” kialakulásához vezetnek. Az ökológiai tanácsadás célja éppen ezeknek a réseknek a megértése, és annak elősegítése, hogy tartalmas életet éljen.

Ezt úgy lehet elérni, hogy javul az ember interakciójának minősége, vagyis az egyeztetéssel, a személyes és környezeti szintű tanácsadással. Az ökológiai tanácsadás hatással van a tanácsadók képzésére, a csoportmunkára, a karrier-tanácsadásra, a szociális szolgáltatásra.

A karrierelméletek empirikus kutatással is alátámasztott kifejtéséről bővebben lehet olvasni *Pogátsnik Monika* munkáiban (*Pogátsnik*, 2014; *Pogátsnik*, 2016; *Pogátsnik*, 2021).

Irodalomjegyzék

Amundsen, N. E. (1994). Negotiating identity during unemployment. *Journal of Employment Counseling*, 31(3), p98-104.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Maslach, Ch. (1997). Individuation and the Five Factor Model of Personality Traits¹. *European Journal of Psychological Assessment*, 13(2), p75-84.

Barrick M. R. & Mount M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance. *Ameta-analysis. Personnel Psychology*, 44(1), p1–26.

Blustein, D. L., Prezioso, M. S. & Palladino Schultheiss, D. E. (1995). Attachment Theory and Career Development. *Current Status and Future Directions. The Counseling Psychologist*, 23(3), p416-432.

Bordin, E. S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In: Brown, D., Brooks, L. (Eds.). *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice*. Jossey-Bass, Bridgewater.

Bronfenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge.

- Brown, D., Crace, R. K. & Almeida, L. (2006). A culturally sensitive, values-based approach to career counseling. In Palmo, A. J., Weikel, W. J., Borsos, D. P. (Eds.). *Foundations of mental health counseling*. Charles C. Thomas, Springfield, p144-171.
- Brown, G. & Desforges, C. (2006). *Piaget's Theory. A Psychological Critique*. Routledge, Taylor & Francis, London.
- Caprara G. V., Barbaranelli C. & Borgogni L. (2003). *A Big Five Questionnaire magyar tesztkönyve*. OS Hungary, Szeged.
- Chen, C. P. (1997). Career projection. Narrative in context. *Journal of Vocational Education and Training*, 49(2), p311-326.
- Chen, C. P. (2004). Positive compromise. A new perspective for career psychology. *Australian Journal of Career Development*, 13(2), p17-28.
- Collin, A. & Young, R. A. (1986). New directions for theories of career. *Human Relations*, 39(9), p837-853.
- Collin, A. & Young, R. A. (1992). Constructing career through narrative and context. In Young, R. A., Collin, A. (Eds.). *Interpreting Career. hermeneutical studies of lives in context*. Praeger, Westport.
- Conyne, R. K. & Cook, E. P. (2004). *Ecological Counseling. An Innovative Approach to Conceptualizing Person-Environment Interaction*. American Counseling Association, Alexandria.
- Csikszentmihályi, M. (2001). *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csirszka, J. (1966). *Pályalélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ellis, A. (1993). Changing Rational-Emotive Therapy (RET) to Rational Emotive Behavior Therapy (REBT). *The Behavior Therapist*, 16(2), p257–258.
- Felsman, D. E. & Blustein, D. L. (1999). The Role of Peer Relatedness in Late Adolescent Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), p279-295.
- Foster, S. (2007). Positive Psychology Principles Applied to Consulting Psychology at the Individual and Group Level. *Consulting Psychology Journal. Practice and Research*, 59(1), p30–40.
- Freud, S. (2020). *Pszichoanalízis*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a Theory of Occupational Choice. A Restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3), p169-175.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers of the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), p26-42.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), p545–579.

- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In Brown, S. D. (Ed.). *Career choice and development*. Jossey-Bass, San Francisco, p85–148.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In Brown, S. D., Lent, R. T. (Eds.). *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Wiley, Hoboken, p71–100.
- Graziano W. G. & Ward D. (1992). Probing the Big Five in adolescence. *Personality and adjustment during a developmental transition*. *Journal of Personality*, 60(2), p425–439.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L. & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision. A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), p165-177.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A. & Csíkszentmihályi, M. (2007). *Experience Sampling Method. Measuring the quality of everyday life*. SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Holland, J. L. (1958). A personality inventory employing occupational titles. *Journal of Applied Psychology*, 42, p336-332.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, p35-45.
- Holland, J. L. (1987). Current status of Holland's theory of careers. Another perspective. *The Career Development Quarterly*, 36(1), p24–30.
- Holland, J. L. (1992). *Making Vocational Choices. a theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources, Odessa.
- Inkson, K. (2007). *Understanding careers. The metaphors of working lives*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Kissné Viszket, M. (2017). Narratív technikák a konstruktív pályatanácsadásban. *Alkalmazott pszichológia*, 17(4), p87-102.
- Kroeger, O. & Thuesen, J. M. (2017). *Mások vagyunk – együtt működünk. MBTI – A 16 Myers – Briggs-féle személyiségtípus*. Ursus-Libris Kiadó, Budapest.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), p135-154.
- Lent, R., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), p265–269. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.265>
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), p79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice. A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), p36-49.

- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. Harper and Brothers, New York.
- McMahon, M., Watson, M. & Bimrose, J. (2010). Stories of careers, learning and identity across the lifespan. Considering the future narrative of career theory. *The Institute of Career Guidance. Forrás.* <https://www.agcas.org.uk/Knowledge-Centre> (Letöltés. 2022.05.12)
- Mounts, N. S. & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), p915–922.
- Palladino Schultheiss, D. E. & Wallace, E. (2012). An introduction to social constructionism in vocational psychology and career development. In. McIlveen, P., Palladino Schultheiss, D. E. (Eds.). *Social constructionism in vocational psychology and career development*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Patton, W. & McMahon, M. (1999). *Career development and Systems theory. Connecting theory and practice*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Peavy, R. V. (1993). Envisioning the future. *worklife and counselling, Canadian. Journal of Counselling*, 27(2), p123-139.
- Pogátsnik, M. (2014). Műszaki egyetemisták pályaválasztását meghatározó tényezők. In. Ósz, R. (szerk.). *Empirikus kutatások a szakképzésben és a felsőoktatás-pedagógiában*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár, p149-162.
- Pogátsnik, M. (2016). *A szakképzés trendjei az Európai Unióban*. Typotop Kiadó, Budapest.
- Pogátsnik, M. (2021). *A pályaaorientáció elmélete és módszertana szakmai pedagógusoknak*. Typotop Kiadó, Budapest.
- Polkinghorne, D. E. (1990). Action theory approaches to career research, in Young, R. A., Borgen, W. A. (Eds.). *Methodological Approaches to the Study of Career*. Praeger, New York.
- Prediger, D. J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon. Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior*, 21 (3), p259–287.
- Ritoók, Endréné (2006). Pályalélektan, a pályaválasztás pszichológiája. In. Bagdy, E., Klein, S. (szerk.). *Alkalmazott pszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest, p50-65.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. Wiley, New York.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), p212-217.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In. Brown, S. D., Lent, R. W. (Eds.). *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. John Wiley & Sons, Hoboken, p42–70.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design. A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), p13–19.

Super, D. E. (1990) A life-span, life space approach to career development. In. Brown, D., Brooks, L. (Eds.). *Career Choice and Development. applying contemporary theories to practice*. Josey-Bass, San Francisco.

Szabó M., Kiss I., Herczegné Keresztúri J., Szemán D. & Czigány L. (2015). A pályatanácsadás hatékonyságának vizsgálata. Pályaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése. TÁMOP 2.2.2. Forrás. http://eletpalya.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=327a69bf-c97d-4549-8d57-dd2ac8431234&groupId=10418 Letöltés. 2021.03.14.

Szilágyi, K. (2000). *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft., Budapest.

Tóth, P. (2021). *Fejezetek a mérnökpedagógiából I*. Typotop Kiadó, Budapest.

Tóth, P. (2021). *Fejezetek a mérnökpedagógiából II*. Typotop Kiadó, Budapest.

Tracey, T. J. G. & Rounds, J. (1995). The arbitrary nature of Holland's RIASEC types. A concentric-circles structure. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (4), p431–439.

Váriné Szilágyi, I. (2006). *Építészprofilok. Akik a '70-es, '80-as években indultak*. Építészet-elmélet sorozat 11. kötet. Terc Kiadó, Budapest.

Völgyesy, P. (1995). *Pályaismeret*. GATE, GTK, Tanárképző Intézet, Gödöllő.

Young, R. A. & Collin, A. (Eds.) (1992). *Interpreting Career. hermeneutical studies of lives in context*. Praeger, Westport.

Young, R. A. & Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counseling. In. Savickas, M. L., Walsh, W. B. (Eds). *Handbook of Career Counseling Theory and Practice*. Davies-Black, Palo Alto.

Young, R. A., Valach, L. & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In. Brown, D., Brooks, L. (Eds.). *Career Choice and Development*.

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. Didaktikai háromszög – alapséma
2. ábra. Didaktikai háromszög – alapséma – kommunikációs sajátosságok
3. ábra. Didaktikai háromszög – alapséma – komplex elemek
4. ábra. A didaktikai háromszög jelenkori értelmezéséhez
5. ábra. „Új tanulás” koncepcionális elemei
6. ábra. A nevelés, oktatás, képzés és szakképzés komplex viszonyrendszere
7. ábra. A magatartást szabályozó tényezők és szervezésük
8. ábra. Az ösztönző-reguláló sajátosságok rendszere
9. ábra. Közös szülő-gyermek tevékenységek gyakorisága
10. ábra. Nappali tanárszakos hallgatók értékpreferenciái
11. ábra. Szocializáció ökológiai modellje
12. ábra. A szocializáció színterei
13. ábra. Szülői nevelési stílus
14. ábra. Középiskolai osztály szociogramja
15. ábra. Kommunikációs hálózatok
16. ábra. Az induktív és deduktív tananyagfeldolgozás összekapcsolása
17. ábra. A meglévő tudás lehetséges szerepei a problémamegoldásban
18. ábra. Tanulásemleletek komplexitásának formálódása
19. ábra. Az eredeti Bloom-taxonómia hierarchikus szintjei
20. ábra. A módosult Bloom-taxonómia hierarchiája
21. ábra. A szakoktatás általános modellje
22. ábra. Az oktatási stratégia értelmezése
23. ábra. Az oktatási folyamat mikroszerkezete
24. ábra. A kognitív taxonómiák rendszere De Block szerint
25. ábra. A készségfejlődés szakaszai
26. ábra. Az értelem szerkezete Guilford szerint

27. ábra. Az intellektuális képességek modellje Guilford szerint
28. ábra. A szakképzés rendszere
29. ábra. A kompetencia értelmezése
30. ábra. A hazai tartalmi szabályozás átfogó kerete
31. ábra. Szakma, részsakma, szakmai kvalifikáció összefüggései
32. ábra. Kapcsoljunk kérdéseket a tartalmakhoz!
33. ábra. A kérdésekre épülő tartalom, mint mikro-tartalom (3K – modell)
34. ábra. A szakképzést makro-szinten meghatározó tanügyi dokumentumok
35. ábra. A tanóra történé felkészülés dokumentumai
36. ábra. Oktatási stratégiák kapcsolati mechanizmusa
37. ábra. Érzelmi szükségletek
38. ábra. Az áramlat-élmény elmélete
39. ábra. Érzelmi állapotok a flow-elmélet szerint
40. ábra. Zárt problémák problémateré
41. ábra. Nyílt problémák problémateré
42. ábra. Johari-ablak – Önismereti modell és teszt
43. ábra. Szerepkonfliktusok
44. ábra. A vezetés kontingencia modellje Fiedler szerint
45. ábra. A RIASEC modell

A KÖTET SZERZŐI

Dr. Benedek András (1., 8., 10-11. fejezet), professor emeritus, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék

Feketéné Dr. Szakos Éva (2-4. fejezet), habilitált egyetemi docens, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék

Oroszné dr. Perger Mónika (5-6., 16. fejezet), egyetemi adjunktus, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Ergonómia és Pszichológia Tanszék

Dr. Kanczné dr. Nagy Katalin (13-14. fejezet), egyetemi adjunktus, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék; Selye János Egyetem, Tanárképző Kar

Dr. Kattein-Pornói Rita (14-15. fejezet), egyetemi adjunktus, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék

Dr. Tóth Péter (7., 9., 12., 17. fejezet), egyetemi tanár, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék