

Neveléslélektan – egyéni bánásmód

Héjja-Nagy Katalin – Dávid Mária – Mester Dolli

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

MÉDIAINFORMATIKAI KIADVÁNYOK

Neveléslélektan – egyéni bánásmód

Héjja-Nagy Katalin – Dávid Mária – Mester Dolli



Líceum Kiadó
Eger, 2015



Hungarian Online University – Ágazati informatikai együttműködés létrehozása az új típusú e-learning alapú képzések hazai és nemzetközi elterjesztésére

TÁMOP-4.1.1.C-12/KONYV-2012-0003

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszecenytiv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Lektorálta:
Gáspár Mihály

Írta:
Héjja-Nagy Katalin
Dávid Mária
Mester Dolli

ISBN 978-615-5509-72-8

Felelős kiadó: dr. Kis-Tóth Lajos
Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben
Vezető: Kérészy László
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Tartalom

1	BEVEZETÉS	11
1.1	Célkitűzések, kompetenciák, a tantárgy teljesítésének feltételei	11
1.1.1	Célkitűzés	11
1.1.2	Kompetenciák	11
1.1.3	A tantárgy teljesítésének feltételei:	12
1.2	A kurzus tartalma	13
1.3	Tanulási tanácsok, tudnivalók	14
2	A szocializáció szerepe a tanuló személyiség-fejlődésében	17
2.1	Célkitűzések és kompetenciák	17
2.2	Tananyag	18
2.2.1	A szocializáció fogalma és kérdései	18
2.2.2	A szocializáció elméletei	19
2.2.3	A szocializáció színterei	21
2.2.4	A szocializáció folyamata	26
2.3	Összefoglalás, kérdések	31
2.3.1	Összefoglalás	31
2.3.2	Önellenőrző kérdések	31
2.3.3	Gyakorló tesztek	31
3	A társas kapcsolatok alakulását befolyásoló tényezők az iskolában: Személypercepció, attitűdök, előítéletek	33
3.1	Célkitűzések és kompetenciák	33
3.2	Tananyag	34
3.2.1	Személypercepció	34
3.2.2	Attitűd	43
3.2.3	Előítélet	49
3.3	Összefoglalás, kérdések	52
3.3.1	Összefoglalás	52
3.3.2	Önellenőrző kérdések	52
3.3.3	Gyakorló tesztek	53
4	Az iskola társas világa	54
4.1	Célkitűzések és kompetenciák	54
4.2	Tananyag	56

4.2.1	Társas kapcsolatok kisiskolás- és serdülő korban	56
4.2.2	Az iskolai osztály, mint csoport	58
4.2.3	Társas helyzetek az iskolában	62
4.2.4	Az osztálytermi kommunikáció jellegzetességei	71
4.3	Összefoglalás, kérdések	77
4.3.1	Összefoglalás	77
4.3.2	Önellenőrző kérdések	79
4.3.3	Gyakorló tesztek	80
5	<i>A tanulás, mint információ feldolgozás</i>	81
5.1	CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK	81
5.2	TANANYAG	82
5.2.1	A tanulás, mint információfeldolgozás	82
5.2.2	Komplex tanulás szerepe a tudás megszerzésében	86
5.2.3	Tanulási motiváció	86
5.2.4	A metakogníció szerepe a tanulásban	88
5.2.5	Nemzetközi monitoring vizsgálatok	93
5.2.6	Élethosszig tartó tanulás	95
5.3	ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK	97
5.3.1	Összefoglalás	97
5.3.2	Önellenőrző kérdések	97
5.3.3	Gyakorló tesztek	98
6	<i>A tanulás fejlesztés általános kérdései, a tanulást befolyásoló külső és belső tényezők, a tanulási motiváció</i>	99
6.1	Célkitűzések és kompetenciák	99
6.2	Tananyag	100
6.2.1	Az önálló tanulás kialakításának főbb módszertani területei	100
6.2.2	Az indirekt – közvetett – tanulásmódszertani fejlesztés fő feladatai	102
6.2.3	A direkt – közvetlen – tanulásmódszertani fejlesztés fő feladatai	103
6.2.4	A tanulás fejlődése és a fejlesztés feladatai a különböző életkori szakaszokban	106
6.2.5	A tanulási motiváció	108
6.3	Összefoglalás, kérdések	110
6.3.1	Összefoglalás	110
6.3.2	Önellenőrző kérdések	111
6.3.3	Gyakorló tesztek	111
7	<i>TANULÁSI STÍLUS, TANULÁSI STRATÉGIÁK</i>	112

7.1	Célkitűzések és kompetenciák	112
7.2	Tananyag	112
7.2.1	A tanulási stílus fogalma	113
7.2.2	A tanulási stílus típusai	114
7.2.3	Tanulási stratégia	119
7.3	Összefoglalás, kérdések	123
7.3.1	Összefoglalás	123
7.3.2	Önellenőrző kérdések	124
7.3.3	Gyakorló tesztek	124
8	<i>A tanulmányi teljesítményt befolyásoló tényezők, a tanulók közötti különbségek. Az átlagtól való eltérést jelző tünetek, a kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjai.</i>	125
8.1	CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK	125
8.2	TANANYAG	126
8.2.1	A tanulmányi teljesítményt befolyásoló tényezők, feltételek rendszere	126
8.2.2	Az átlagtól való eltérés, a normál fejlődésmentől való eltérés okai	135
8.2.3	Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló	139
8.2.3.	Sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek nevelésének, fejlesztésének alapelvei	139
8.3	ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK	140
8.3.1	Összefoglalás	140
8.3.2	Önellenőrző kérdések	141
8.3.3	Gyakorló tesztek	141
9	<i>A tanulási problémák különböző súlyossági fokai, a tanulási zavarok, rész képességzavarok jellegzetességei és a pedagógiai segítségnyújtás lehetőségei, integráció – inklúzió: a szegregált és az integrált nevelés sajátosságai</i>	142
9.1	Célkitűzések és kompetenciák	142
9.2	Tananyag	143
9.2.1	A tanulási problémák különböző súlyossági fokai	145
9.2.2	A tanulási zavarok kezelése	150
9.2.3	Integráció – inklúzió: A szegregált és az integrált nevelés sajátosságai	152
9.3	Összefoglalás, kérdések	156
9.3.1	Összefoglalás:	156

9.3.2	Önellenőrző kérdések	156
9.3.3	Gyakorló tesztek	156
10	<i>A fogyatékkal élő tanulók jellemzői, érzékszervi fogyatékoságok, mozgás és beszéd fogyatékoság valamint értelmi fogyatékoság</i>	158
10.1	Célkitűzések és kompetenciák	158
10.2	Tananyag	159
10.2.1	A sajátos nevelési igény és a fogyatékoság fogalma	159
10.2.2	Érzékszervi fogyatékoságok	162
10.2.3.	Mozgáskorlátozottság	166
10.2.4.	Beszéd fogyatékoság	167
10.2.5	Értelmi fogyatékoság	169
10.2.6.	Autizmus	171
10.3.	ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KÉRDÉSEK	175
10.3.6.	Összefoglalás	175
10.3.7.	Önellenőrző kérdések	176
10.3.8.	Gyakorló tesztek	177
11.	<i>Pszichés eredetű viselkedési rendellenességek, szocializációs nehézségek, magatartási zavarok</i>	178
11.1.	Célkitűzések és kompetenciák	178
11.2.	Tananyag	179
11.2.1.	Pszichológiai eredetű viselkedési, magatartási rendellenességek, szocializációs eredetű magatartási zavarok jelentése, fajtái	180
11.2.2.	Magatartási problémák jellemző oki háttere	181
11.2.3.	A viselkedés zavarai	183
11.2.4.	Érzelmi, hangulati élet zavarai, neurotikus (szorongáshoz kapcsolódó) zavarok	187
11.2.5.	Funkciózavarok	191
11.2.6.	Szocializációs eredetű magatartászavarok, alkalmazkodási nehézségek, devianciák	194
11.3.	Összefoglalás, kérdések	197
11.3.1.	Összefoglalás	197
11.3.2.	Önellenőrző kérdések	198
11.3.3.	Gyakorló tesztek	198
12.	<i>A tehetséges tanulók felismerése és fejlesztése az iskolában</i>	199

12.1.	Célkitűzések és kompetenciák	199
12.2.	Tananyag	200
12.2.1.	A tehetség fogalma	200
12.2.2.	Tehetségmodellek	202
12.2.3.	A tehetség összetevői	205
12.2.4.	A tehetség azonosításának módszerei	208
12.2.5.	A tehetség gondozásának módszerei	209
12.3.	Összefoglalás, kérdések	213
12.3.1.	Összefoglalás	213
12.3.2.	Önellenőrző kérdések	213
12.3.3.	Gyakorló tesztek	214
13.	ÖSSZEFOGLALÁS	215
13.1.	Tartalmi összefoglalás	215
14.	KIEGÉSZÍTÉSEK	222
14.1.	Irodalomjegyzék	222
14.2.	Kérdőívek	233
14.3.	Médiaelemek jegyzéke	258
14.3.1.	Táblázatjegyzék	258
14.3.2.	Ábrajegyzék	258

1 BEVEZETÉS

A tanári tevékenységre való felkészülésben szükség van olyan pszichológiai ismeretanyag elsajátítására is, amely elősegíti a tanárjelölt eligazodását a konkrét tanulási – tanítási környezetben. A „Neveléslélektan – egyéni bánásmód” című tananyag azokat az alapvető témaköröket öleli fel, amelyek a tanárok mindennapi iskolai tevékenységének végzéséhez szükséges pszichológiai ismereteket tartalmazzák. Az elméleti tananyaggal és a hozzá kapcsolódó gyakorlati feladatokkal készítjük fel a tanárjelölteket a tanári pályán való sikeres helytállásra.

1.1 Célkitűzések, kompetenciák, a tantárgy teljesítésének feltételei

1.1.1 Célkitűzés

A tananyag fő célkitűzése a tanári tevékenységet meghatározó pszichológiai ismeretek feldolgozása, különös figyelmet szentelve az iskola világára jellemző folyamatokra. Alapvető ismeretek nyújtása az önszabályozó tanulással kapcsolatban, illetve az önszabályozó tanulóvá válást támogató módszerek vonatkozásában. További cél a tanárjelöltek felkészítése a különleges bánásmódot igénylő tanulók felismerésére, hatékony nevelésére, oktatására.

1.1.2 Kompetenciák

A tananyag elsajátítását követően a hallgatók a következő ismeretekkel, készségekkel és nézetrendszerrel lesznek gazdagabbak:

Tudás:

- Meg tudják nevezni a neveléslélektan főbb kérdésköreit, különös tekintettel az iskola szocializációs szerepére.
- Fel tudnak sorolni olyan jelenségeket, melyek befolyásolják a tanulók társas kapcsolatainak alakulását.
- Kiemelt ismerettel bírnak a tanulásról, képesek lesznek felsorolni tanulásfejlesztő módszertani eszközöket, óratervükbe beépíteni a tanulási technikák fejlesztését.
- Meg tudják határozni az integrált és szegregált nevelés fogalmát, előnyeit és hátrányait.

- Meg tudják nevezni és rendszerbe foglalni a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjait, leírni ezen csoportok jellemzőit és differenciálási igényeit.
- Tudnak példákat mondani a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztésének eszköztárából.

Képességek:

- Képessé válnak a neveléslélektan témakörében önállóan információt keresni és feldolgozni.
- Képesek lesznek átgondolni, tervezni és fejleszteni a tanítás-tanulás folyamatát az önszabályozó tanulónak válás szempontjából,
- Képesek lesznek tanulási technikákat fejlesztő feladatokat tervezni az óratervében.
- Képessé válnak figyelembe venni a különleges bánásmódot igénylő tanulók sajátosságait és ehhez megfelelően tervezni pedagógiai tevékenységeiket.

Attitűdök/nézetek:

- Elkötelezett az alapvető demokratikus értékek, az esélyegyenlőség iránt, előítéletektől mentesen, az inklúzió szemléletét elfogadja
- Fontosnak tartja a tanulás tanításának problémáját, valamint elkötelezett az önszabályozó tanulónak nevelés mellett
- Érzékeny és nyitott a tanulók tanulással kapcsolatban felmerülő kérdéseire, pozitívan viszonyul a tanulás tanításának problémaköréhez

1.1.3 A tantárgy teljesítésének feltételei:

- A szakirodalom folyamatos feldolgozása,
- a leckékhez tartozó valamennyi feladat megoldása,
- 1 teszt kérdéssor a félév elméleti ismeretanyagából.

1.2 A kurzus tartalma



1. ábra: A kurzus tartalma

1. lecke: Bevezetés

I. MODUL: Neveléslélektan

2. lecke: A szocializáció szerepe a tanulói személyiség fejlődésében, a családi és az intézményes szocializáció fő jellegzetességei, az iskola szocializációs funkciója, szocializációs zavarok

3. lecke: A társas kapcsolatok alakulását érintő jelenségek az iskolában: személypercepció, attitűdök előítéletek

4. lecke: Az iskola társas világa, a tantermi kommunikáció jellegzetességei, az interperszonális kapcsolatok sajátosságai és alakulása az iskolában

II. MODUL: Tanulásmódszertan

5. lecke: Az iskolai tanulás, mint információfeldolgozás, a komplex tanulás szerepe a tudás kialakulásában, a tanulás motiválása, a metakogníció szerepe a megismerésben. A tanulás tanításának felértékelődését meghatározó tényezők: nemzetközi monitoring vizsgálatok, élethosszig tartó tanulás, információrobbanás, megváltozott tanulási környezet

6. lecke: A tanulás fejlesztés általános kérdései, az indirekt és direkt tanulásfejlesztés fogalma és legfontosabb feladatai, az életkori sajátosságokat figyelembe véve, a tanulást befolyásoló külső, környezeti tényezők, a tanulást befolyásoló belső tényezők, a tanulási motiváció

7. lecke: A tanulási stílus fogalma, típusai, megismerésének fontossága a tanítás és tanulás folyamatán keresztül, az elemi és összetett tanulási technikák fejlesztésének kérdései.

III: MODUL: Különleges bánásmódot igénylő tanulók

8. lecke: A tanulmányi teljesítményt befolyásoló tényezők. A tanulók közötti különbségek. Az átlagtól való eltérést jelző tünetek, a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjai.

9. lecke: A tanulási problémák különböző súlyossági fokai, a tanulási zavarok, részképességzavarok jellegzetességei és a pedagógiai segítségnyújtás lehetőségei, integráció – inklúzió: a szegregált és az integrált nevelés sajátosságai

10. lecke: A fogyatékkal élő tanulók jellemzői, érzékszervi fogyatékoságok, mozgás és beszéd fogyatékoság valamint értelmi fogyatékoság

11. lecke: Magatartási és szocializációs zavarok és kezelésük

12. lecke: A tehetséges tanulók felismerése és fejlesztése az iskolában

13. lecke: Összefoglalás

14. Kiegészítések

15. Tesztek

1.3 Tanulási tanácsok, tudnivalók

Tisztelt Hallgatónk!

Mielőtt hozzáfogna a tantárgy tananyagának megtanulásához, szeretnénk néhány tanulási tanáccsal szolgálni, amelyek megfogadása segítheti Önt abban, hogy sikeresen felkészüljön a számonkérésre. A leírás egy tanulási stratégia (PQRST módszer) gyakorlati megvalósítását tar-

talmazza, amelyet a szakirodalomban a hatékony tanulás stratégiájaként tartanak számon.¹

A felkészülés során érdemes a következő tanulási lépéseket betartania:

Első lépés: Ismerkedés az egész tananyaggal, kérdésfeltevés, ráhangolódás:

- Mielőtt a részletes tanulást megkezdene, pár percet fordítson arra, hogy megismerkedjen az egész tananyaggal, annak struktúrájával. Ennek érdekében: olvassa el a bevezetőben szereplő tartalomjegyzéket, majd mindhárom modulból nyisson meg néhány leckét, a címeket olvassa el, az ábrákat tekintse meg. Ez a pár perces művelet segít abban, hogy egy összkép alakuljon ki a megtanulandó anyagról
- Második lépésben tegyen fel kérdéseket az elektronikus tananyagra vonatkozóan. Milyen gondolatokat ébresztett az áttekintés? Mire lenne kíváncsi, mi érdekelné a tananyag tartalmára vonatkozóan? Ez a lépés felkelti az érdeklődést, ha ügyesen kérdeztünk, akkor a kérdéseinkre keressük is a válaszokat az olvasás során, így sokkal jobban figyelünk az anyagra.
- Csak az áttekintés és a kérdésfeltevés után kezdjen leckénként a tanuláshoz.

Második lépés: Tananyagfeldolgozás – tanulás leckénként:

- Először célszerű egy **tanulási tervet készítenie**, amelyben beosztja, hogy melyik nap melyik leckét dolgozza fel. Ahhoz, hogy ez a beosztás reális legyen, célszerű próbaolvasást végeznie, és órával bemérni, hogy egy alfejezet hosszúságú tananyagrészt mennyi idő alatt tud elolvasni úgy, hogy az első csak némaolvasás, a második olvasás során pedig a lecke kulcsszavait is megkeresi és kiírja. Ezt az időt szorozza be az alfejezetek számával, Erre az összesített időre legyen tekintettel, amikor a tanulási tervét készíti. Érdemes időt tervezni arra is, hogy a tananyagban szereplő videó bejátszásokat meg tudja tekinteni, illetve a leckénként szereplő 2-3 feladatot el tudja végezni.
- **Leckénkénti olvasás – feldolgozás:** A leckék tanulásánál ismét célszerű az egész lecke gyors áttekintésével kezdeni, mert ez segíti a tananyag szervezését, mely az ismeretek előhívási hatékonyságát növeli. És leckénként is célszerű kérdéseket feltenni a

¹ Atkinson Rita L. – Atkinson Richard C. – Smith Edward E. – Bem Daryl J: Pszichológia – Oziris – Századvég Bp. 1994

témával kapcsolatban, amelyekre a szeretne választ kapni a lecke megtanulása során.

- A következő lépésként olvassa el figyelmesen a lecke anyagát. A tanulás során kis lépésekben, alfejezetekként haladjon. Az első olvasás során még ne emelje ki a lényegyet, ne keressen kulcsszavakat, mert az egész szöveg ismerete nélkül nem lehet jól kiemelni a lényegyet.
- Ha szükségesnek tartja, a második olvasásánál keresse meg a szövegben a kulcsszavakat, és írja le őket, de ez ne haladja meg a szöveg 10–15%-át.
- Ha szükségesnek tartja, ez után kezdjen el jegyzetet, vagy vázlatot készíteni a leckéről. Hatékony, ha színes, ábrákkal is kiegészített tanulási segédletet, úgynevezett a „mind map”-et készít a tananyagról, amely a képi információkkal, a tananyag strukturálásával is elősegíti a jobb bevésést, majd előhívást.

Az elolvasást, lényegkiemelést, jegyzetelést követően idézze fel a tanultakat és az önellenőrző kérdések segítségével próbálja meg tesztelni a tudását.

Ha van a leckéhez kapcsolódó gyakorlati feladat, akkor végezze azt el majd tapasztalatait vesse össze az elméleti részben olvasottakkal, próbálja meg összekapcsolni őket.

Tesztelje le tudását a lecke végén szereplő kérdésekkel és gyakorlóteszttekkel.

A részletes tanulással leckénként haladjon, de a tanulás végére iktasson be egy átfogó ellenőrzést, amely az egész tananyagra vonatkozik.

Jó tanulást, az ismeretekben való sikeres elmélyülést kívánnak a szerzők

- ✿ Kérjük, olvassa el a bevezetőben a kurzus tartalmát, és írjon legalább 5 kérdést a felsorolt témakörökkel kapcsolatban, amire kíváncsi lenne az olvasás során.

2 A SZOCIALIZÁCIÓ SZEREPE A TANULÓ SZEMÉLYISÉG- FEJLŐDÉSÉBEN

2.1 Célkitűzések és kompetenciák

A lecke célja annak áttekintése, hogy hogyan illeszkedik be az egyén a társas világba, mely tényezők befolyásolják a társas lénné válást, és a család és az iskola milyen szerepet tölt be ebben a folyamatban.

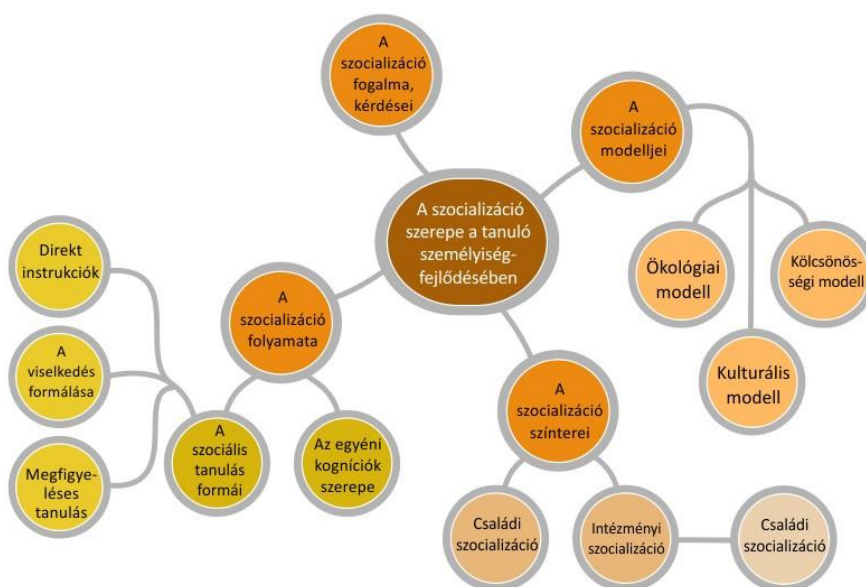
A tananyag elsajátítását követően a tanárjelöltnek a következő követelményeknek kell eleget tennie:

- fel tudja idézni a szocializáció fogalmát,
- meg tudja nevezni a szocializációval kapcsolatos kutatások újkeletű kérdéseit,
- ismeri és érti a főbb szocializációs elméletek lényegét,
- meg tudja nevezni a szocializáció színtereit,
- fel tudja sorolni a család szocializációs funkcióit, és érti ezek lényegét,
- meg tudja nevezni az iskola szocializációs funkcióit és az iskolai szocializáció jellegzetességeit,
- fel tudja sorolni és értelmezni tudja a szociális tanulás különböző formáit, és
- felismeri a kogníció szerepét a szocializáció folyamatában.

A lecke elsajátítása az alábbi tanári kompetenciákat alapozhatja meg:

- Az ismeretek birtokában képes lesz a tanulók szocializációs különbségeinek, esetleg beilleszkedési zavarainak megértésére,
- felismeri a szociális tanulás jelentőségét a tanuló személyiségfejlődése szempontjából, és
- megérti annak fontosságát, hogy tanárként modellül szolgál tanítványai számára.
- Fontosnak tartja, hogy olyan mintát nyújtson tanítványainak, amely a társadalmi beilleszkedés szempontjából kívánatos és adaptív.

2.2 Tananyag



2. ábra: Gondolattérkép

2.2.1 A szocializáció fogalma és kérdései

Az egyén társas lény, ezért alapvető jelentősége van annak, hogy társas környezetéhez milyen sikeresen tud alkalmazkodni: a szocializáció fogalma ezt a folyamatot jelöli. A szocializáció továbbá a társadalmak folyamatos fennmaradásában is fontos szerepet játszik, hiszen az egyéneket olyan viselkedésformák kialakítására készíti, amit az adott közösség tagjai tőle elvárnak, és melyek tulajdonképpen az adott társadalmat működtetik².

 **Pszichológiai nézőpontból a szocializáció az a folyamat, melyben az egyén elsajátítja mindazokat az ismereteket, készségeket és beállítódásokat, melyek lehetővé teszik, hogy többé-kevésbé hatékony tagja legyen a társadalomnak” (Brim – Wheeler, 1966). „Az ehhez szükséges és megfelelő társas viselkedést és tapasztalatokat szociális interakciókban tanuljuk meg” (Zigler – Child, 1969).³**

² VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005

³ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005. 49.o.

A szocializáció sokrétű folyamat, magában foglalja a családban való nevelkedést, az egyén élete során több társadalmi szerepéhez való alkalmazkodást, a kultúra elsajátítását, egyes csoportokba való beilleszkedést stb.

A szocializációval foglalkozó elméleti irányzatok az elmúlt néhány évtizedben azt hangsúlyozzák, hogy a környezeti és kulturális tényezők fontos meghatározói a szocializációnak: azaz a folyamat csak ebben a kontextusban vizsgálható és értelmezhető. Egy másik fontos felismerés, hogy az egyén aktívan közreműködik saját szocializációjában: motivációja, kognitív képességei elengedhetetlenül fontosak a folyamat során.

Korábban ugyanis a szocializációt egyirányú folyamatnak gondolták, amelyben az egyén mintegy passzívan alakul a társadalom őt formáló hatásainak következtében. Így gondolkodtak például a behaviorizmus képviselői (úgy mint Watson és Skinner), akik szerint a gyermekek viselkedése kezdettől formálható az operáns kondicionálás segítségével. Freud ugyanezt az egyirányú folyamatot abból a szempontból hangsúlyozta, hogy a társadalom formáló hatására válik az egyén társaival nem törődő ösztönlényből konvenciók szerint viselkedő állampolgárrá⁴. A szocializációval foglalkozó kutatók és elméletalkotók figyelme azonban az utóbbi néhány évtizedben (a XX. század végétől) egyre inkább a szocializáció kölcsönös természete és a folyamatot befolyásoló környezeti, kulturális tényezők felé irányult. A korábbi elképzelésekkel ellentétben sokkal inkább úgy tűnik, hogy az egyén már csecsemőkorától kezdve aktívan, társas készségekkel rendelkezve részt vesz a társas helyzetekben, és környezetével a folyamatos interakciókban kölcsönösen befolyásolják egymást.

2.2.2 A szocializáció elméletei

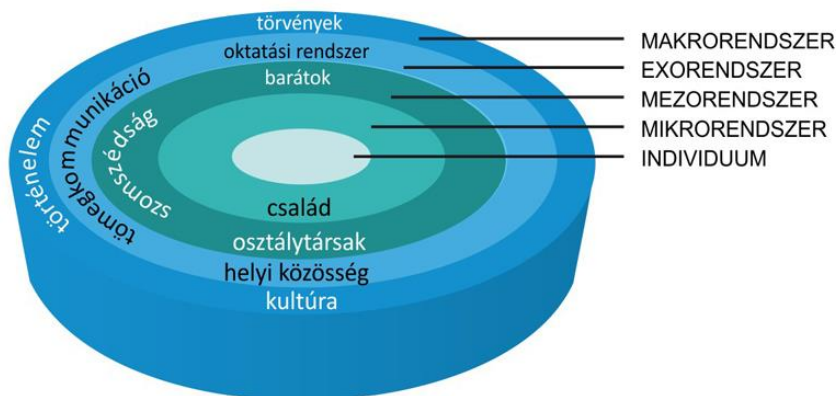
A következőkben a szocializációról való gondolkodást meghatározó főbb elméleti megközelítéseket mutatjuk be. Azokra az irányzatokra fókuszálunk, melyek hozzájárultak a szocializáció fogalmának gazdagodásához: ezen elméletek eltérő perspektívákból bár, de a szocializáció társas kontextus általi meghatározottságát és interaktív természetét hangsúlyozzák.

⁴ DURKIN, Kevin: A szociális fejlődés szociális természete. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.-P., Stephenson, G. M. (szerk.): Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995, 58-77. o.

Ökológiai modell

Az ökológiai modell az egyén és környezete közötti kapcsolatrendszert szemlélteti. Legjelentősebb képviselője Urie Bronfenbrenner⁵. A rendszerelmélet alapjaiból kiindulva „a környezetet a struktúrák olyan hierarchikus, egymásba illeszkedő rendszerének tartja, melyben mindegyik rendszer benne rejlik a következőben”⁶. A különböző szintek ilyen formán hagymahéj-szerűen rétegződnek az egyén köré (lásd 3. ábra). Ezen modell szerint az egyéni viselkedés csak ebben a rendszerben, környezetének ismeretében értelmezhető.

1. Mikrorendszer: a gyermeket körülvevő közvetlen környezet, magában foglalja a fizikai tárgyakat, ezek struktúráját, és az interperszonális struktúrát.
2. Mezőrendszer: az egyéni fejlődés során az egyre bővülő csoportokat, közösségeket, helyszíneket tartalmazza együttesen.
3. Exorendszer: szélesebb szociális struktúra, amely hatást gyakorol az egyén életére (város, munka, iskola, média stb.).
4. Makrorendszer: adott kultúrát átfogó gazdasági, szociális, politikai intézményrendszer, és az adott kultúra érték- és normarendszere



3. ábra: Bronfenbrenner (1979) modellje

⁵ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

⁶ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005. 60.o.

Kulturális modell

A pszichológia viszonylag újkeletű ága, a kulturális pszichológia azt vizsgálja, hogy hogyan befolyásolja a kultúrkörnyezet, a tradíciók és a társadalmi környezet az egyéni pszichés folyamatokat. Az úgynevezett „kultur-inkluzív” kutatási paradigma (Valsiner, 1989)⁷ figyelembe veszi az egyén számára jelen lévő kultúra fejlődésben és szocializációban betöltött szerepét. A szocializáció kulturális modellje az embereket kulturális környezettük rendszerében értelmezi, mely alapján az egyéni szocializációnak az adott kultúra keretét ad, magyarázattal szolgál a környezet eseményeire, szervezi az ismereteket és interpretálja a tapasztalatokat.

Kölcsönösségi modell

A fejlődés-szociálpszichológia újabb (1970-es évektől kezdődő) kutatásai arra világítanak rá, hogy a gyermekek nem tiszta lappal születnek, hanem reflexekkel, képességekkel, predispozíciókkal rendelkeznek. Ezeket nem csak arra használják, hogy válaszoljanak a környezetükre, hanem kezdeményeznek és felfedeznek – más emberek segítenek abban, hogy mi érdemel figyelmet a környezetükben, ugyanakkor a gyermekek érdeklődése, képességei kezdettől befolyásolják azon tevékenységek körét, amelyekbe bevonhatók. A szocializáció kölcsönösségi modellje szerint (Schaffer, 1984)⁸ kölcsönös függésben állnak tehát társas környezetükkel, így a gyermekek aktív résztvevői saját szociális fejlődésüknek. A szocializáció sikerének kulcsa eszerint a gyermek kompetenciái, érdeklődése, tulajdonságai és a szociális környezet válaszkészsége közötti finoman hangolt interakció.

2.2.3 A szocializáció színterei

Ahogy a bevezetőben említettük, a szocializáció életünk során több helyszínen megy végbe. Ezek közül itt most csak a tanári pálya szempontjából legrelevánsabb kettővel foglalkozunk: a családi és az iskolai szocializációval.

A családi szocializáció

Az első és legfontosabb szocializációs színtér a család. Ennek oka leginkább abban rejlik, hogy a gyermek élete a családban kezdődik, így a legkorábbi időszaktól kezdődően hat tehát az egyénre, és ezért hatása

⁷ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

⁸ DURKIN, Kevin: A szociális fejlődés szociális természete. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.-P., Stephenson, G. M. (szerk.): Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995, 58-77. o.

hosszú távon meghatározó. Ezen kívül a családi kapcsolatok legtöbbször fontosak az egyén számára, intenzívek, intímek, tartósak, hatásuk tehát jelentős⁹. A legkorábbi időszakban, élete első néhány hónapjában a gyermek alapvető fontosságú tapasztalata a biztonságérzet kialakítása. A 6. hónap végére kialakul a kötődés az anyával (vagy elsődleges gondozóval, legyen az akár az apa, vagy nevelőszülő), ennek minősége (biztonságos, elkerülő, ambivalens, valamint dezorganizált kötődési típus) életünk végéig hatással van arra, hogy hogyan vagyunk képesek más emberekkel kapcsolatokat kialakítani, hozzájuk kötődni. A szülői válaszkészség alapján ugyanis a csecsemőben kialakul egy belső modell, ami minden későbbi társas kapcsolatnak is alapját képezi. A korai anyagyerek kapcsolat jelentőségét a 60-as évek óta számos tanulmány kutatási bizonyítékokkal is alátámasztotta. Harlow és munkatársai (1965) a témában úttörőnek számító vizsgálatukban például azt találták, hogy életük első hat hónapját az anya és más társak nélkül töltő rhesus majmok később teljesen képtelenek voltak arra, hogy társaik közé beilleszkedjenek, és ez az idővel sem javult.¹⁰ Sajnos van példa embergyerekkel kapcsolatban is arra, hogy a korai személyes kapcsolat, gondozás elmaradásának következményeit természetes megfigyeléssel vizsgálták. Romániai és libanoni, elhanyagolt körülmények között élő árvaházi gyermekek vizsgálati eredményei is azt mutatták, hogy a hosszan tartó elszigeteltség teljesen alkalmatlanná teszi az egyént a társadalomba való beilleszkedésre. A kora gyermekkori örökbefogadás és törődés nagyban javíthatja a gyermekek állapotát, de ez nagyon sok időbe telik, a javulás nem lesz teljes, és inkább a kognitív képességeket érinti, mintsem a társas alkalmazkodás, társas viselkedés képességeit.

A család szocializációs funkcióit Kozma (1988) felosztása alapján ismertetjük¹¹. Mindezeket szem előtt tartva könnyű belátni, hogy a család társadalmi helyzete, normái, esetleges diszfunkciói, vagy a családi rendszer hiányosságai hosszú távon meghatározzák az egyén sikerességét a társadalomba való beilleszkedés folyamatában.

- **A személyiségfejlődés érzelmi alapjainak biztosítása, a biztonságérzet kialakítása.** A biztonságos, stabil, harmonikus család alapot ad az egészséges személyiségfejlődéshez. A személyiség egészsége, az egyén alapvető biztonságérzete pedig

⁹ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

¹⁰ CSÓKA Szilvia: Életminőség és esélyegyenlőség a korai kötődés tükrében. In: Kopp Mária (szerk.): Magyar Lelkiállapot - Esélyerősítés és Életminőség a mai Magyar Társadalomban. Semmelweis kiadó, 2008. 179-192.

¹¹ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

jelentősen meghatározza, hogy milyen sikeresen tud alkalmazkodni a társas környezethez, beilleszkedni a társadalomba.

- **A beszéd megtanítása.** A beszéd elengedhetetlen fontosságú a társadalmi beilleszkedés folyamatában. A nyelvet a családban sajátítjuk el, a beszélt nyelv minősége is szerepet játszik a szocializáció sikerében.
- **Az első interakciós tér biztosítása.** A családi kapcsolatok nyújtják az első terepet a személyközi kapcsolatok megtapasztalására. Itt lehet begyakorolni, hogy különböző társas helyzetekben hogyan kell/illik, illetve hogyan nem szabad viselkedni.
- **A modellnyújtás.** A megfigyeléses (obszervációs) tanulás a szocializáció fontos eszköze (lásd később, A szocializáció folyamata c. fejezetben). Az egyén élete során az első követhető modelleket a szülők, testvérek, és más családtagok képezik, az ő viselkedésüket fogja először (és elég sokáig) lemásolni a gyermek.
- **Az általános értékek és normák közvetítése.** A társadalmi értékek, normák, szabályok leginkább a család értékein, normáin át-sűrődve jutnak el az egyénekhez. Nem mindegy ezért a szocializáció sikerének szempontjából az sem, hogy mennyire egyezik a család és a társadalom értékrendszere.
- **Az éntudat és identitás formálása.** Elsősorban a családi kapcsolatokból származó visszajelzéseken keresztül alakul ki az egyén éntudata, énazonossága, a családban keres választ azokra a kérdésekre, hogy ki is ő, hová tart, kikhez tartozik, hol a helye, mi a szerepe a világban.

A családi szocializáció elengedhetetlenül fontos a társadalomba való beilleszkedés folyamatában. Olyan tapasztalatokra tesznek szert a családban a gyermekek, amelyeket később nehéz, vagy lehetetlen bepótolni. A valamilyen okból család nélkül, egyedül, a vadonban nevelkedett és később megtalált gyermekek történetei, társas képességeiknek helyrehozhatatlan hátrányai erről tanúskodnak. Az alábbi film egy ilyen vadon nevelkedett fiú esetét dolgozza fel.

- ✿ Figyelje meg az alábbi filmben, hogy milyen területeken jelentkeznek a családi nevelés hiányából származó hátrányok!

http://www.port.hu/a_vad_gyerek_l_enfant_sauvage/pls/w/films.film_page?i_film_id=51268

A családi szocializáció hiányosságainak hosszú távú következményeire hívják fel a figyelmet azok az esetek is, amikor ugyan családban nevelkedik a gyermek, de a család nem tölti be a kívánatos szerepet a gyermek érzelmi biztonságának megteremtésében és a gyermeknevelésben. Egy ilyen példa az amerikai „Genie” esete, akit szülei borzasztó körülmények között, a külvilágtól elzárva, bántalmazva, ágyához kötözve „neveltek” évekig.

<http://www.youtube.com/watch?v=hmdycJQi4QA>

Az intézményi szocializáció

Az egyén óvodás (bölcsődés) korától kezdve nyugdíjba vonulásáig életének jelentős részét egy intézményben tölti. Ezek a nevelési-oktatási intézmények, munkahelyek stb. a családi szoros, intim kapcsolatoktól és keretrendszerrel jelentősen különböznek, és új alkalmat adnak az interperszonális kapcsolatok kialakítására, új szabályokat, értékrendet, normát, vélekedéseket hordoznak, amelyekhez alkalmazkodni kell: tehát további szocializációs színtereket képeznek. Itt – a tananyag céljait szem előtt tartva – csak az iskolai szocializációt nézzük meg közelebbről.

Az iskolai szocializáció

Az iskola szocializációs funkciói. Az iskolának elvitathatatlan jelentőségű szerepe van a társadalmi beilleszkedés folyamatában. Bár újabban az információs társadalom fejlődésével a média, az internet által ontott információk tömeges elérhetősége révén több szerző szerint megkérdőjelezhető az iskola és a tanárok szerepének fontossága¹²¹³. Ugyanakkor éppen az információkban való eligazodáshoz, azok értelmezéséhez szükségszerű a vezetés, az iskola és legfőképp a hozzáértő tanárok nyújtotta keretrendszer. Az egyértelmű tanító (információ-közlő és tanulni tanító) szerep mellett pedig az iskola más funkciókat is betölt a társas-érzelmi fejlődés, értékátadás, kulturális nevelés stb. területén.

Az iskola szocializációs funkciói a következőképpen foglalhatók össze. Németh (1997)¹⁴ felosztása alapján az iskola pedagógiai és társadalmi funkciókat is betölt, Vajda-Kósa (i.m.) ehhez még hozzáteszi az antropológiai funkciót is.

- Az iskola pedagógiai funkciói: az egyéni fejlesztési célokat jelenti, ide tartozik a tudásanyag átadása, személyiségfejlesztés, a fel-

¹² VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

¹³ SZABÓ László Tamás, BUDA Mariann, BUDA András, PAPP János, PETŐ Ildikó, VENTER György: A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra. OTKA Kutatási Jelentések, 2006. URL: http://real.mtak.hu/1097/1/43492_ZJ1.pdf

¹⁴ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

nőtt élethez és a sikeres társadalmi beilleszkedéshez szükséges képességek kialakítása.

- Az iskola társadalmi funkciói: olyan, magasabb társadalmi célok tartoznak ide, mint az adott társadalom és kultúra által vallott értékek, normák, tudás átadása. Mészáros (1999)¹⁵ szerint a társadalmi funkció betöltését az iskola több módon szolgálja. Az egyik ilyen, hogy az iskolai nevelés a szülői bánásmód és műveltség mellett alternatívát is jelenthet, valamint a szülői nevelést kontrollálhatja is. A kortárs csoportban való tanulás, aktív részvétel megteremti az együttműködés, alkalmazkodás képességének előfeltételeit, és egyúttal terepet ad a konfliktusok konstruktív megoldásának megtanulására is.
- Az iskola antropológiai funkciója: ez alatt azt lehet érteni, hogy a társadalomban általánosan elterjedt beiskolázás, oktatás módosítja az egész gyermekkor, az egyén felnevelkedésének feltételeit, valamint formálja az össztársadalom gondolkodásmódját és szemléletét¹⁶, ezáltal hosszú távú hatást gyakorol a társadalomra. Az iskolarendszer mintegy szentesíti például a gyermekkor különleges, felnőtt léttől különböző voltát, valamint a művelődés, az általános műveltség elterjedése tette lehetővé egyebek között a polgári demokráciák létrejöttét (Mészáros, 1999)¹⁷.

Az iskolai szocializáció jellegzetességei. Szem előtt kell tartani, hogy az iskolába kerülő gyermekek a családi tapasztalatok hatására a szocializáció eltérő szintjeivel rendelkeznek; a család értékrendje és normarendszere különböző mértékben lehet az iskolai értékekkel és normákkal megegyező, vagy annak ellentmondó. A sikeres illetve kudarcos iskolai pályafutás vizsgálatában az egyik kutatási irányt a családi háttér különbségeinek vizsgálata képezte, mely szerint a családnak az iskolai teljesítményhez, az iskola által képviselt értékekhez való viszonyulása erős hatással van az iskolai karrierre¹⁸.

Az iskolai sikerességgel kapcsolatos kutatások másik vonulata ahhoz a felismeréshez kapcsolódik, hogy az intézmény deklarált céljaival és nyílt szocializációs eljárásaival együtt létezik egy olyan rejtett, nehezebb-

¹⁵ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

¹⁶ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

¹⁷ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

¹⁸ SZABÓ László Tamás, BUDA Mariann, BUDA András, PAPP János, PETŐ Ildikó, VENTER György: A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra. OTKA Kutatási Jelentések, 2006. URL: http://real.mtak.hu/1097/1/43492_ZJ1.pdf

ben felismerhető, mélyebben rejlő hatásrendszer, amely szintén erőteljesen meghatározza az iskolai pályafutás milyenségét, attól függően, hogy az egyén felismeri-e, és alkalmazkodik-e ezekhez a rejtett követelményekhez¹⁹. Nézzük meg tehát közelebbről az iskolai szocializációs eljárásokat: mindezek alapján lehetnek manifesztak (nyíltak) vagy rejtettek. A manifeszt eljárások közé olyan nyilvánvaló eszközök tartoznak, mint például a házirend betartása/betarttatása, a jutalmazás és elmarasztalás, vagy az osztályozás. A rejtett szocializációs eljárások (más néven rejtett tanterv) olyan nem szándékolt szocializációs hatásokat foglalnak magukba, amelyek az osztályteremben nap mint nap érik a gyerekeket, de nem tartoznak az iskola hivatalos, kinyilvánított céljai közé. A rejtett tanterv részei például a tanár saját személyes attitűdjei, értékei, melyeket akaratlanul is közvetít a diákoknak viselkedésén, személyes példamutatásán keresztül vagy, hogy a példás magaviseletű gyermekek sokszor jobb jegyeket kapnak kevésbé konform társaiknál²⁰.

2.2.4 A szocializáció folyamata

A szociális tanulás formái

Ahogy fentebb említettük, a szocializáció során az egyén normákat, készségeket, ismereteket, konkrét szabályokat, komplex vélekedésszereket is elsajátít. Azt, hogy mindez hogyan történik, leginkább a kognitív-szociális tanuláselméleti megközelítés értelmezési keretének segítségével lehet felvázolni (Ladd – Mize, 1983)²¹. Ez a megközelítés a szociális tanulás hátterében három összetevőt emel ki:

- a direkt instrukciókat (mint például az utasítások, buzdítás, figyelmeztetés)
- a viselkedés-formálást (jutalmazás és büntetés segítségével)
- modellnyújtást vagy megfigyeléses tanulást

Az elmélet képviselői szerint ez a három összetevő gyakran egymással összefonódik, valamint mindhárom a szociális kogníción (azaz a társas környezet megértésén és interpretálásán) átszűrődve fejti ki hatását.

¹⁹ SZABÓ László Tamás, BUDA Mariann, BUDA András, PAPP János, PETŐ Ildikó, VENTER György: A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra. OTKA Kutatási Jelentések, 2006. URL: http://real.mtak.hu/1097/1/43492_ZJ1.pdf

²⁰ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

²¹ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

Direkt instrukciók

A direkt instrukciók olyan módon igyekeznek a kívánatos viselkedéseket, normákat kialakítani, hogy általános információt közölnek, vagy egészen konkrét üzenetet fogalmaznak meg azzal kapcsolatban, hogy mit, mikor és hogyan kell, szabad, illetve nem szabad csinálni, mondani, vagy gondolni. Emellett ösztönzést is adnak arra, hogy szándékában álljon a személynek végrehajtani is az instrukciót. Ilyen utasításokat ritkán alkalmaznak önmagukban, legtöbbször egyéb hatások és folyamatok mellett fordulnak elő²².

 *Egy gyakori általános direkt instrukció például, hogy „Normálisan viselkedj”, vagy az, hogy „Viselkedj úgy, ahogy egy ötödikeshez illik”. Konkrét utasításra példa, hogy „a járda szélénél meg kell állni”.*

 Vegyük észre, hogy ezek az utasítások sokszor félreérthetőek, nem egyértelműek. A megértésüket és végrehajtásuk szándékát befolyásolják kognitív és szociális folyamatok, illetve egyéb tényezők.

A viselkedés formálása: jutalmazás és büntetés

Ez a módszer tulajdonképpen a klasszikus és operáns kondicionálás alkalmazása a szocializációban: az elvárásoknak megfelelő viselkedés megerősítése és a nem kívánatos viselkedések kioltása jutalmazás és büntetés segítségével. Nem csak a tudatos nevelési eljárások sorolhatók ebbe a kategóriába, hiszen tulajdonképpen a környezetnek az egyén viselkedésére adott minden reakciója megerősíti vagy kioltja az adott viselkedést. Nyilvánvalóan az a szocializáció végső célja, hogy a viselkedést olyan belső szabályozó rendszer irányítsa, amely már nem függ a külső jutalmazástól vagy büntetéstől. Azonban az ehhez vezető úton a megerősítés és a gátlások kiépítése fontos szerepet játszik a normaátadás folyamatában²³.

 Érdemes átismételni „A tanári tevékenység pszichológiai alapjai” c. tantágy tanulásmélettal kapcsolatos fogalmait, mint például pozitív megerősítés, negatív megerősítés, pozitív és negatív büntetés.

? Mi a véleménye a büntetésről, mint szocializációs módszerről? Vajon milyen esetekben és milyen módon alkalmazható?

²² VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

²³ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

Megfigyeléses tanulás

A tanuláselméleti megközelítés szerint központi jelentőségű szociális tanulási forma mások viselkedésének megfigyelése, melynek révén az egyén új viselkedésformákat alakíthat ki, vagy a meglévő viselkedéselemeit új formában, más helyzetekben alkalmazhatja, valamint mások viselkedésének következményeiből is vonhat le következtetéseket saját maga számára. A kutatások arra is rávilágítottak, hogy nem szükséges a közvetlen megfigyelés, a viselkedés kialakításához elég az is, ha az egyén hall, olvas mások cselekedeteiről²⁴. A megfigyeléses (obszervációs) tanulás formái a következők:

- **Utánzás.** Ez a legegyszerűbb forma, a modell viselkedésének egy az egybeni lemásolását jelenti. Néhány hónapos babák már képesek olyan dolgok ismétlésére, melyeket előzőleg maguk is megcsináltak már. A szándékos utánzás 7-8 hónapos korban kezdődik, az első életév végére pedig – saját testéről és önmagáról, mint elkülönült létezőről való tudása birtokában – bonyolultabb cselekvéssorokat is képes megismételni a csecsemő. A késleltetett utánzás (tehát a viselkedés megfigyelésétől térben és időben eltávolodott) képességéhez szükség van mások viselkedésének belső reprezentációjára, így ez másfél-két éves kor körül figyelhető meg.

 *Meltzoff és Moore vizsgálataiban²⁵ igazán korán, már újszülött korban megmutatkozik az utánzásra való képesség, ez azonban nem tekinthető valódi, szándékos utánzásnak. Az alábbi filmrészletben ezt figyelheti meg.*

<http://www.youtube.com/watch?v=k2YdkQ1G5QI>

A későbbi életkorokban ritkán (nagyon indokolt esetben) alkalmazunk ilyen imitálást. Annak is nagyobb szerepe lesz, hogy ki a modell: míg a kisgyermek szinte válogatás nélkül utánoz, vagy leginkább a fontos másokat másolja (szüleit), a későbbi modellkövetés esetében a modell olyan pozitív társas jellemzőkkel bír, mint például hogy szociális hatással rendelkezik, képes jutalmazni vagy büntetni, sikeres, gondoskodó stb.^{26,27}.

²⁴ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

²⁵ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.

²⁶ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

²⁷ HATVANI A., ESTEFÁNNÉ V. M., TASKÓ T.: Személyiség- és szociálpszichológia. EKF Médiainformatika Intézet, Eger, 2001.

- ? Milyen esetekben tudja elképzelni felnőtt korban a direkt utánzást mint a szocializáció elemét?
- **Identifikáció (azonosulás).** Az identifikáció a megfigyeléses tanulás magasabb szintje. A fogalom bevezetése még Freudhoz és a pszichoanalízishez köthető, azt a folyamatot jelölték vele, melynek során az egyén átveszi egy számára fontos és jelentős másik személy véleményét, gondolatait, értékítéletét, ízlését, szerepeit stb. Az egyén nem egyszerűen viselkedést utánoz: maga is olyanná szeretne válni, mint a modell. A modellválasztás alapja legtöbbször a szeretet (pl. a szülőkkel való azonosulás az óvodáskor idején), vagy serdülőkorban az irigyelt, csodált személlyel való azonosulás vágya vezérli, felnőttkorban pl. politikai ideológia alapján is történhet²⁸.
 - **Interiorizáció (vagy internalizáció, belsővé tétel).** A szocializáció legmagasabb szintje, amikor a viselkedés teljesen függetlenedik a külső kontrolltól, a modelltól. Feltételezi egy belső ellenőrző működés meglétét, amely a jutalmazás-büntetés, modelláló tanulás és identifikáció folyamatai révén alakul ki, melyek során a tanult elemek beépülnek a személyiségbe, a személy értékrendszerébe²⁹. Az erkölcsi értékek, normák, szabályok belsővé, személyes meggyőződéssé válnak, ez a belső kontroll önmagában elegendő lesz ahhoz, hogy a társas viselkedést szabályozza.
- ✿ Keressen példákat a családi és az iskolai nevelés területéről (akár saját életéből) a direkt instrukciókra, jutalmazásra és büntetésre, valamint a megfigyeléses tanulás különböző formáira!

Az egyéni kogníciók szerepe a szocializációban

A szocializáció folyamatát, a szocializációs tanulást befolyásolják a részt vevő felek kognitív (megismerő) folyamatai: tehát az, hogy hogyan értelmezik tapasztalataikat, valamint a környezet elvárásait, lehetőségeit. Ez egyaránt vonatkozik mind a felnőtt, mind a gyermek kogníciójára.

A szocializáció kölcsönösségi modelljének létjogosultságát bizonyítják például azok a vizsgálatok, melyek szerint a csecsemők, sőt, már az új-

²⁸ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

²⁹ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

szülöttek is rendelkeznek a társas interakciókhoz szükséges képességekkel és predispozíciókkal³⁰. A szocializációs hatások pedig a gyermekek kognitív szűrőjén keresztül fejtik ki hatásukat: minden szocializációs eljárás csak a gyermek által értelmezett jelentés révén hat. Például a büntetés nem önmagában hatásos, csakis az interpretációján keresztül; leginkább akkor, ha a gyermek megérti a tiltás okát³¹.

A szociális interakciókban való részvétel ugyanakkor szintén hatást gyakorol a kognitív képességek fejlődésére: kutatások sora bizonyítja a személyközi interakciók intellektuális és nyelvi képességek fejlődésében betöltött szerepét³². (A fejlődéslélektanban a szociális konstruktivizmus elméleti irányzata – amely elsősorban Vigotszkij és Bruner nevéhez köthető – foglalkozik azzal, hogy a kognitív képességek egy kompetens társas való interakciókban fejlődnek.) Úgy tűnik, hogy a szociális kogníció (a társas világ működésére, szabályaira vonatkozó tudás) fejlődési folyamat eredménye: a tapasztalatokon keresztül a gyermek fokozatosan megérti a társas interakciók szabályait, az erkölcsi normákat, elvárásokat stb.

A természetes pedagógia csecsemő- és kisgyermekmegfigyelések tapasztalatain alapuló újszerű elmélete³³ a társas-kognitív fejlődés egyik magyarázatát kínálja. Az ún. természetes pedagógia az a speciális társas tanulási rendszer, melynek segítségével könnyen és gyorsan elsajátítható hatalmas mennyiségű, és a gyermek számára kognitívan beláthatatlan kulturális információ. Ez a rendszer magában foglalja azt is, hogy a csecsemő-kisgyermek aktívan keresse és előhívja a releváns tudást a környezetében lévő kompetens személyekből, és azt is, hogy ezek a releváns tudással rendelkező személyek hajlandóságot mutatnak arra, hogy tudásukat megfelelő, a „tanuló” képességeihez illeszkedő, befo gadható módon átadják. Egy másik fontos aspektusa a társas-kognitív fejlődésnek az, hogy a csecsemő, kisgyermek megtanuljon mások mentális állapotaira következtetni (ti. arra, hogy mi jár a fejében, illetve hogyan érzi magát). A természetes pedagógia elmélete szerint ebben a vonatkozásban a korai társas-kognitív fejlődés legfőbb feladata annak megértése, hogy nem mindenki mindentudó, a tudástartalmak nem uni-

³⁰ DURKIN, Kevin: A szociális fejlődés szociális természete. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J-P., Stephenson, G. M. (szerk.): Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995, 58-77. o.

³¹ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

³² DURKIN, Kevin: A szociális fejlődés szociális természete. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J-P., Stephenson, G. M. (szerk.): Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995, 58-77. o.

³³ GERGELY György, EGYED Katalin, KIRÁLY Ildikó: A természetes pedagógiáról. Magyar Pszichológiai Szemle, 2007, 62 (1). 107-125.

verzálisak: más emberek egymástól független, és eltérő tartalmú elmével rendelkeznek.

Fontos megemlíteni a szülők kogníciójának szerepét is a gyermek szocializációjában. Egyik vetülete ennek a szülők intellektusa, verbális és fogalmi szintjük, mely alapvetően meghatározza, hogy a gyermek a környezeti tapasztalatokról milyen értelmezést kap tőlük. Másik vonatkozás a környezet elvárásainak felfogása, amely a nevelési eljárásokról vallott nézetekben, konkrétan az alkalmazott nevelési eljárásban közvetítődik a gyerekek felé³⁴.

2.3 Összefoglalás, kérdések

2.3.1 Összefoglalás

A szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamata, a társadalom által kívánatosnak tartott viselkedésformák, attitűdök, normák elsajátítását jelenti. A szocializációról való újabb elképzelések szerint a környezeti és kulturális tényezők fontos meghatározói a szocializációnak, és az egyén aktívan közreműködik saját társas fejlődésében. Ezeket az ökológiai modell, a kulturális modell és a kölcsönösségi modell foglalja össze.

Az első és legfontosabb szocializációs színtér a család. A családban történik meg a személyiségfejlődés érzelmi alapjainak biztosítása, a beszéd megtanítása, az első személyközi interakciók, a társas viselkedéshez az első modellnyújtás. az általános értékek és normák közvetítése, valamint az éntudat és identitás formálása.

2.3.2 Önellenőrző kérdések

Idézzé fel a szocializáció definícióját!

Mely területeken hozott újat a szocializáció modern felfogása?

Sorolja fel a szocializáció főbb elméleti modelljeit!

Melyek a család szocializációs funkciói?

Melyek az iskola szocializációs funkciói?

Melyek a szociális tanulás formái?

2.3.3 Gyakorló tesztek

Az alábbiak közül melyik nem tartozik a család szocializációs funkciói közé?

A) A beszéd megtanítása

B) Foglalkozási szerep elsajátítása

³⁴ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

- C) A biztonságérzet megteremtése
- D) Identitás alakítása

Melyik szocializációs modell hangsúlyozza az egyén aktív részvételét saját szocializációjában?

- A) Ökológiai modell
- B) Kulturális modell
- C) Kölcsönösségi modell

Melyik szociális tanulási forma az, amelynek alapja a szeretett személlyel való azonosulás szándéka?

- A) Identifikáció
- B) Interiorizáció
- C) Modellkövetés
- D) Viselkedés-formálás

Helyes megoldások: B, C, A

3 A TÁRSAS KAPCSOLATOK ALAKULÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK AZ ISKOLÁBAN: SZEMÉLYPERCEPCIÓ, ATTITÚDOK, ELŐÍTÉLETEK

3.1 Célkitűzések és kompetenciák

A lecke célja azon szociálpszichológiai jelenségek áttekintése, melyek az iskolai társas kapcsolatok alakulását befolyásolják.

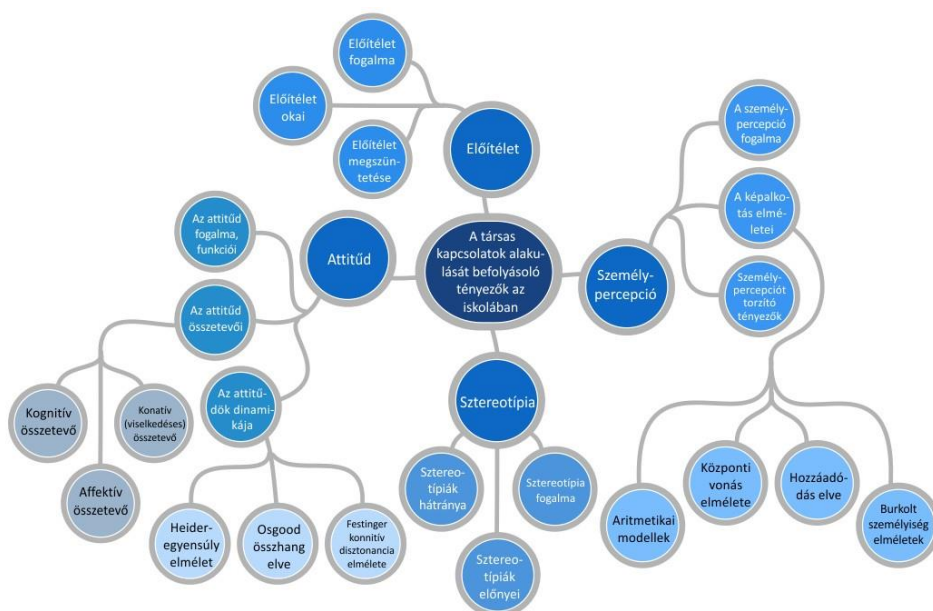
A tananyag elsajátítását követően a tanárjelöltnek az alábbi követelményeknek kell eleget tennie:

- fel tudja idézni a személypercepció, az attitűd, a sztereotípia és az előítélet fogalmát,
- ismeri és érti a személypercepció elméleteit,
- felismeri a különböző személypercepciós torzításokat.
- Fel tudja sorolni az attitűdök különböző összetevőit,
- megérti és meg tudja nevezni az attitűdök szerepét, funkcióit,
- ismeri a főbb attitűd-dinamikát magyarázó elméleteket, és el tudja mondani ezek lényegét.
- Fel tudja sorolni a sztereotipizálás előnyeit és hátrányait.
- Meg tudja nevezni az előítéletek kialakulásáért felelős okokat,
- fel tud sorolni az előítéletet mérsékelő módszereket, eljárásokat.

A lecke elsajátítása az alábbi tanári kompetenciákat alapozhatja meg:

- felismeri saját személypercepciós torzításait, és ezek jelentőségét a tanulók megítélésének szempontjából, valamint képes lesz ezeket szem előtt tartva az objektivitásra törekedni az értékelésben.
- Felismeri a társas-társadalmi szempontból nem kívánatos attitűdök megjelenését a tanulócsoportban, továbbá rendelkezik megfelelő módszerekkel az attitűdök megváltoztatására.
- Felismeri és megfelelő módszerekkel tudja befolyásolni a tanulócsoportban tapasztalható, sztereotípián illetve előítéleten alapuló hátrányos megkülönböztetés, kirekesztés jelenségét.
- Megérti annak fontosságát, hogy tanárként modellül szolgál tanítványai számára a kívánatos társadalmi attitűdök és az előítéletmentes társas norma közvetítésében.

3.2 Tananyag



4. ábra: Gondolattérkép

3.2.1 Személypercepció

A személypercepció fogalma, jelensége

A személypercepció vagy személyészlelés más emberek észlelését jelenti. Bármely személyközi interakció első szakasza, melynek során közvetlenül nem megfigyelhető, belső tulajdonságokra is következtetünk³⁵.

A személyészlelés a tárgyak észlelésétől jelentősen különbözik, ugyanis a személyészlelésnél a tárgypercepcióhoz képest többek között

- belső, rejtett tulajdonságokat kell megítélni: sokszor olyan dolgokra következtetünk, amit közvetlenül nem tudunk megfigyelni, mint például hogy mennyire okos a másik személy
- gyakran van benne értéktartalom: az észlelt tulajdonságok (így például az okosság mértéke) számunkra jót vagy rosszat, tetszőt vagy nem tetszőt jelentenek

³⁵ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

- involváltak, elfogultak vagyunk: sokszor – tudattalanul ugyan, de – érdekünk fűződik ahhoz, hogy tévesen észleljünk más embereket
- sok a szubjektív tényező: nem mindegy, milyen hangulatban vagyunk a másik ember észlelésekor
- hiányzik az objektív viszonyítás: nincs egy mérce, amin az észlelésünk pontosságát ellenőrizni tudnánk, így gyakran hibázhatunk³⁶.

Sokszor mégis nagyon fontos jelentősége van annak, hogy milyen képet alkotunk, milyen benyomásunk van egy másik személyről. Az alábbi gyakorlat segítségével kipróbálhatja, hogy mennyire megbízhatóak például a tanúvallomások.

- ✱ Egy társa segítségét kérje a feladathoz. Az utcán sétálva egyikük kérdezze meg valakitől, hogy pl. mennyi az idő, hol van a legközelebbi posta stb. Majd amikor látótávolságon kívül kerül, másikuk kérjen személyleírást az előző kérdezőről, kérdezze meg, milyen volt róla az első benyomása, illetve kérje meg a vizsgálati személyüket, hogy bizonyos belső tulajdonságok mentén is jellemezze (mennyire volt pl. kedves, szelíd, agresszív stb.). Mennyire pontosak a külső leírások? Hajlandóak-e belső tulajdonságok mentén jellemezni valakit, akit csak rövid ideig láttak? Mire alapozzák az ítéleteket?

A képzalkotás elméletei

Az észlelt benyomások, külső jellemzők, vélt belső tulajdonságok, vonások alapján a személypercepció során egy egységes képet alkotunk a másik emberről. Hogy tulajdonképpen hogyan történik ennek az egységes képnek a megalkotása, arra több elmélet is született, a következőkben ezeket tekintjük át.

Aritmetikai modellek

a) *Az összegzési modell* (Fischbein és Hunter, 1964)³⁷ szerint egyszerűen összegezzük mindazt az információt, amit kapunk a személyről, pozitív és negatív előjelű számok formájában. A tulajdonságok értéke kulturálisan és egyénileg meghatározott. Ilyen formán a szerintünk jó tulajdonságok pozitív előjelet kapnak, és minél fontosabb valamilyen tu-

³⁶ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

³⁷ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

lajdonság számunkra, annál nagyobb számot rendelünk hozzá. Azonban egy másik ember számára lehet, hogy teljesen más értékeket kapnának ugyanazok a tulajdonságok.

☐ *Például: Tegyük fel, hogy +10-től –10-ig terjedő skálán pontozunk magunkban. Az osztályunk egyik tanulója, Pisti nagyon okos (+10), kedves a társaival (+10), szereti az autókat (+3), de piszkálja az orrát (–3), és folyton rágja a ceruzáját (–2) → Ha ezeket összeadjuk, Pisti összmegítélése +18, tehát pozitív képet alakítottunk ki róla. Ha megtudjuk róla, hogy szépen fütyül (+1), még pozitívabb lesz a kép: +19.*

Az elmélet alapján minél több jó tulajdonságot tudunk valakiről, annál jobb a megítélése. Még a legjelentéktelenebb pozitív tulajdonságok is növelik a kedvező megítélést.

? Milyen kritikákat tudna megfogalmazni az elmélettel kapcsolatban, saját tapasztalatai alapján?

b) Az átlagolási modell (Anderson, 1965)³⁸ alapján nem csak összeadjuk az információkat, hanem átlagoljuk is. Eszerint viszont a számunkra kevésbé jelentős pozitív tulajdonságok például csökkentik az összkép jó megítélését.

☐ *Nézzük az előbb említett Pisti példáján keresztül ezt az elméletet: ha az összesen 18 pontot átlagoljuk az 5 tulajdonsággal számolva: $3,6$ -et kapunk. Ha ezután megtudjuk, hogy szépen fütyül, $19/6=3,17$ -ot kapunk, tehát összességében ettől az információtól kevésbé pozitív lett a kép.*

? Milyen kritikákat tudna találni az elmélettel kapcsolatban, saját tapasztalatai alapján?

Az aritmetikai modellekkel kapcsolatban általában megfogalmazódott kritikák szerint azért nem működhet így a személyészelelés, mert a tulajdonságok értéke az egyes egyének számára sem állandó, továbbá a személyészelelés jobbra automatikus folyamatként működik, ami eleve kizárja a racionális, tudatos számítgatást.

Központi vonás elmélete (Asch, 1946)³⁹

Asch véleménye szerint a tulajdonságok értéke kontextus-függő. Az alaklélektan jeles képviselőjeként abból indult ki, hogy az egész több mint a részek összege, a személyekről kialakított képeink esetében is.

³⁸ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

³⁹ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

Szerinte bizonyos vonások nagyobb szerepet játszanak az összkép kialakításában, mint más vonások, ezek az úgynevezett központi v. centrális tulajdonságok. Elméletét kísérletileg igazolta: kísérleti személyek két csoportjának két tulajdonságlista közül egyet adott, majd arra kérte őket, hogy független tulajdonságok mentén jellemezzék a leírt személyt. A két csoport eredeti listája csak egyetlen tulajdonságban különbözött: intelligens, ügyes, szorgalmas, melegszívű, határozott, gyakorlatias, óvatos – illetve ugyanez a lista a melegszívű helyett hideg tulajdonsággal. Az eredmények szerint a független listán a két csoport teljesen eltérően jellemezte a személyt. Ha azonban másik tulajdonságot cserélt fel, ez a benyomásokat csak kicsit módosította. Tehát ebben a listában a központi jelentőségű (centrális) vonás a hideg illetve melegszívű tulajdonság volt⁴⁰⁴¹.

De mitől lesz egy vonás központi jelentőségű? A vizsgálatok alapján a következő tényezőknek lehet szerepe abban, hogy egy tulajdonság központi tulajdonság legyen:

- a személyészlelés célja: a képalkotás során változhat a megítélés célja, ami módosítja a központi jelentőségű vonást: például eltérő fontosságúak a tanulók egyes tulajdonságai, ha olyan tanulót keresünk, aki az osztálytitkár szerepét tölthetné be, illetve ha olyat, aki megszervezi a farsangi bulit⁴².
- elsőbbségi hatás: legtöbbször az első benyomás nagyon fontos, az összes ezután kapott információt az első fényében értékeljük (az összeadódás elvével összhangban). Az elsőbbségi hatást azonban könnyű kiküszöbölni, ha felhívjuk a figyelmet arra, hogy az észlelők minden információnak egyenlő figyelmet szenteljenek⁴³. Fontos például, hogy tanárként ne hagyjuk, hogy a tanulókról kapott legelső információ, a vele való első benyomás (mondjuk egy szerencsétlen mondat, vagy hogy nekünk szalad a folyosón) meghatározza az összes későbbi tapasztalatunkat.
- újdonsági hatás: ez a jelenség azzal áll kapcsolatban, hogy egyszerűen jobban emlékszünk az utolsó néhány információra.
- torzítás negatív irányba: a kutatások alapján a negatív információk aránytalanul nagyobb szerepe van a másokról kialakított

⁴⁰ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

⁴¹ Hatvani Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: Személyiség- és szociálpszichológia. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

⁴² Hatvani Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: Személyiség- és szociálpszichológia. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

⁴³ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

kép meghatározásában, mint a pozitív vagy semleges információknak, és nehezen is lehet az így kialakult negatív képet megváltoztatni. Ugyanis ha valaki a társadalmi elvárásoktól eltérően viselkedik, hajlamosak vagyunk ezt igazi jellemvonásként értékelni⁴⁴.

Hozzáadódás elve

Ez az elmélet azt az ellentmondást próbálja feloldani, hogy az emberek nehezen változtatják meg valakivel kapcsolatban kialakult véleményüket, ugyanakkor nehezen viselik azt is, ha egy újonnan megtudott tulajdonság ellentmond ennek a kialakult képnek. Mindezek miatt az új információkat úgy próbáljuk alakítani, hozzáadni a már meglévő képhez, hogy azt alapvetően ne változtassa meg (Tagiuri, Brunner, Shapiro, 1954)⁴⁵⁴⁶.

Burkolt személyiségelméletek

Az elmélet arra próbál magyarázatot találni, hogy kevés személyes tapasztalat alapján hogyan vagyunk képesek más embereket viszonylag sok tulajdonság mentén jellemezni. Úgy tűnik, saját korábbi tapasztalataink néha fontosabbak a személyészlelésben, mint az észlelt személy valós jellemzői. Kelly (1955)⁴⁷ feltételezte, hogy tapasztalatainkat úgynevezett konstruktumokban rendszerezzük, ezek mentén észleljük a világot, így a társas kapcsolatainkat is. A burkolt személyiségelmélet elnevezés utal, hogy léteznek arra vonatkozó – nem tudatos – elvárások és feltételezések a fejünkben, hogy bizonyos tulajdonságok hogyan járnak együtt más tulajdonságokkal. Ezek az összekapcsolódások ténylegesen nem a másik embert jellemzik, hanem saját egyéni, burkolt személyiségelméletünket. Az iskolában például gyakran feltételezik a tanárok, hogy a képesség, szorgalom, jó magatartás együtt jár más kedvező személyiségjellemzőkkel⁴⁸.

Személypercepciót torzító tényezők

Szó volt már arról, hogy a személyészlelés nem pontos, számos lehetőség van a hibázásra, téves ítéletek alkotására. Az alábbiakban néhány

⁴⁴ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

⁴⁵ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

⁴⁶ Hatvani Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: Személyiség- és szociálpszichológia. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

⁴⁷ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

⁴⁸ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993

olyan tényezőt tekintünk át, melyek jellemzően torzítják a személyészlelés pontosságát, objektivitását.

- ✱ Gondolja végig, és őszintén válaszoljon a következő kérdésre: Mit gondol, Dzszenifer, Renátó, Dóri és Béci milyen tanulók? Ugye van tippje? Bizony, a személypercepció torzítások mindenkinél működnek. De pontosan mi lehet a tipp hátterében?

- Sztereotipizálás: a következő fejezet bővebben foglalkozik ezzel a jelenséggel, amikor valakit egy csoport tagjaként azonosítunk, és feltételezzük, hogy rendelkezik az összes tulajdonsággal, amit mi a csoportnak tulajdonítunk.
- Holdudvarhatás (más néven halo-effektus): arra utal az elnevezés, hogy hajlamosak vagyunk rá, hogy egy kedvező, illetve kedvezőtlen tulajdonság alapján következtessünk a személy más tulajdonságára. Például a szép külsejű személyeknek hajlamosak vagyunk jó belső tulajdonságokat is tulajdonítani (Dion és mtsai., 1972), vagy szabálysértés esetén a kevésbé vonzó külsejűekhez képest kevésbé szigorúan bírálni. Egy vizsgálatban ugyanazon tanulók ugyanazon dolgozatát más osztállyal értékelték a tanárok, ha hétköznapi, illetve ha nagyon különleges nevet írtak rá (Harari és McDavid, 1973)⁴⁹.

- ✱ Próbálja ki, hogyan működnek ezek a torzítások a gyakorlatban! Nézze meg a következő 2 képet (5. ábra), és értékelje a tanulókat 1-5-ig a következő tulajdonságlistán az alapján, hogy Ön szerint mennyire jellemző a tanulóra! (1: nem jellemző, 5: nagyon jellemző)

intelligens
kedves
melegszívű
népszerű
udvarias
szorgalmas

- elvárásoknak megfelelő torzítások: a személyekről kapott információkat szelektálhatjuk, vagy másként értékelhetjük a vele kapcsolatos előzetes elvárásaink fényében (például az általunk okos-

⁴⁹ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993

nak vagy butának tartott tanuló hibátlan dolgozatát másként értékelhetjük).

- elnéző torzítások: ha az embereknek nincs különösebb okuk arra, hogy rosszat feltételezzenek valakiről, alapvetően hajlamosak arra, hogy jót gondoljanak másokról, pozitív jellemzőket tételezzenek fel⁵⁰, ⁵¹.
- okság irányában történő torzítás: hajlamosak vagyunk arra is, hogy a viselkedések mögött szándékot tételezzünk fel, a véletlennek kevesebb szerepet tulajdonítunk.
- projekció: negatív gondolatainkat, érzéseinket kivetíthetjük, azaz projektálhatjuk másokra, így bennük véljük azt felfedezni. Ez legtöbbször tudattalanul működik, ezért nehéz kiküszöbölni⁵². Ha például az egyik tanuló valami miatt nem szimpatikus nekünk, ezt nehezen ismerjük be, annál inkább érezhetjük viszont, hogy ő nem kedvel bennünket!
- tudattalan rokonszenv, ellenszenv: régi élmények, tapasztalatok módosíthatják az észlelésünket, anélkül, hogy tudatosulnának. A rokonszenvesnek vagy ellenszenvesnek tartott tulajdonságok, és az ezekkel rendelkező tanulók megítélése esetleg egy nem tudatosított gyerekkori emlék mentén is alakulhatnak⁵³. Fontos ezek felismerése az elfogultlanság megőrzése céljából.
- és végül a személypercepciót torzító mechanizmusok között említhetjük a központi vonás elméleténél fentebb említett folyamatokat is (elsőbbbségi hatás, újdonsági hatás, torzítás negatív irányba).

Fontos létezőként elfogadni, ugyanakkor szem előtt tartani, és tudatosítani ezeket a folyamatokat, hiszen az osztályteremben az egyes gyermekek megítélését, ezáltal sokszor a kapott osztályzatot, iskolai előmenetelüket is befolyásolhatja a tanár fel nem ismert személypercepció torzítása.

⁵⁰ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

⁵¹ Hatvani Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: Személyiség- és szociálpszichológia. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

⁵² Tóth László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

⁵³ Tóth László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

Attribúció

Az attribúció a személypercepció egy speciális aspektusa: oktulajdonítást jelent, azaz mások viselkedésének okaira való következtetést. Az emberek viselkedésére számtalan magyarázat létezhet. Néhány elmélet arra vállalkozott, hogy ezekben a magyarázatokban valamilyen rendszert fedezzen fel, ezek az attribúcióelméletek.

☞ **„Az attribúcióelmélet ... elképzelések, szabályok és feltevések halmaza, amelyek arra vonatkoznak, hogy miként következtetnek az emberek a saját és mások viselkedésének okaira.”⁵⁴**

- ✱ Gondolja végig, hogy a következő helyzetben mi lehetett a tanuló viselkedésének oka! Milyen információkra lenne még szüksége, hogy biztonsággal el tudja dönteni? Az egyes elméletek ismertetésekor nézze meg ismét a példát, és gondolkodjon rajta az adott elmélet keretében!
Pistit felelni hívja az óra elején. A fiú azt mondja, nem felel, inkább kapásból kéri az egyes osztályzatot. Pisti egyébként jó tanuló, ez először fordult vele elő.

Heider attribúcióelmélete

Heider szerint⁵⁵ a viselkedések mögött mindig okokat tételezünk fel, és ezt az okot vagy a cselekvő személyben, vagy a környezetében keressük. Úgy vélte, belső, személyes okokat csak akkor tételezünk fel, ha semmilyen nyilvánvaló külső okot nem tudunk felfedezni, vagy ha a cselekvő a körülmények ellenében cselekszik. Ha ez a helyzet, és belső okoknak tulajdonítjuk a viselkedést, további eldöntendő kérdés, hogy az adott viselkedés szándékos volt-e, vagy akaratlan.

Jones és Davis attribúcióelmélete

Jones és Davis (1965)⁵⁶ úgynevezett korrespondáló következtetések elmélete arra kíván magyarázatot adni, hogy hogyan állapítjuk meg, szándékos volt-e egy adott viselkedés. A szándékosság eldöntéséhez azt mérlegeljük, hogy az illető tisztában volt-e cselekedetei lehetséges következményeivel. Különösen akkor feltételezünk szándékot, ha a viselkedés következményei nem kívánatosak, ha csak kevés, vagy éppen

⁵⁴ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993. 91.

⁵⁵ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

⁵⁶ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

egyetlen következmény van, ha korábban felvilágosították a cselekvőt a következményekről, ha súlyos a következmény, vagy ha a viselkedés normasértő vagy szokatlan. Úgy gondolják, hogy ha már sikerült valamilyen következtetésre jutnunk a szándékosságról, akkor nem keresünk további magyarázatokat a viselkedés okaira vonatkozóan. Az oktatájdönítés következő szintjén azonban a szerzők szerint azt vizsgáljuk, hogy a szándék és a cselekedet mennyire felel meg a cselekvő személyes tulajdonságainak.

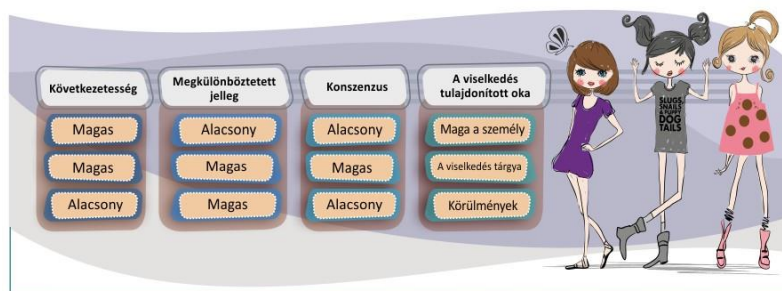
Kelley többdimenziós attribúciós modellje

Kelley modellje⁵⁷ az előzőeknél kidolgozottabb, bonyolultabb, ugyanis három különböző dimenzióval számol a cselekvések okaira való következtetésekkel kapcsolatban: a helyzet (kontextus), a cselekvés tárgya vagy célja, és maga a cselekvő lehet az oka egy viselkedésnek. Szerinte e három összetevő változásait vizsgáljuk különböző időkben és különböző helyzetekben, a következő kérdéseket feltéve:

- A megfigyelt viselkedés időben állandó-e? (Máskor ugyanígy viselkedik-e a személy hasonló helyzetben?) – *Következetesség dimenzió*
- Mennyire megkülönböztető a viselkedés? (A személy más helyzetekben, mással is hasonlóan viselkedik-e?) – *Megkülönböztetett jelleg dimenzió*
- Más emberek ugyanígy viselkednek-e hasonló helyzetben? – *Konszenzus dimenzió*

Ezen három tényező különböző kombinációi különböző attribúciós következtetésekhez vezetnek, az okokat vagy külső tényezőknak, vagy a személynek, vagy a cselekvés tárgyának tulajdoníthatjuk ezek fényében.

1. Táblázat. A viselkedés háttérében tulajdonított okok Kelley Modellje szerint



⁵⁷ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

 *A korábban említett iskolai szituációban pl. ha Pisti máskor nem szokott kibújni a felelés elől, és azon az órán senki más sem akart felelni, az utána következő órán viszont egy másik tantárgyból ötösrre felelt, feltételezhetjük, hogy nem értették az anyagot a gyerekek (a cselekvés tárgyának tulajdonítjuk az okot).*

Attribúciós torzítások

Sok esetben tévesen vonunk le következtetéseket más emberek cselekedeteinek okaira vonatkozóan. A leggyakoribb attribúciós torzítások a következők:

- énközpontúság (az ember mindig magából indul ki, amikor másokat megítél)
- belső okoknak szerepét sokszor túlhangsúlyozzuk, főleg mások megítélésekor
- igazságos világba vetett hit (mindenki azt kapja, amit megérdemel).⁵⁸

3.2.2 Attitűd

Az attitűd fogalma, funkciói

Az attitűd arra utal, hogy a világ minden jelenségével kapcsolatban gondolunk valamit, viszonyulunk hozzá valahogyan. Fontos fogalom a szociálpszichológiában: leginkább azért, mert meghatározza, befolyásolja a viselkedést. Következtetni tudunk az attitűd ismeretében a viselkedésre, továbbá az attitűd módosításával a viselkedést is lehet módosítani.⁵⁹ Így tehát nem mindegy, hogy a tanár milyen attitűdökkel rendelkezik a különböző gyerekcsoportokkal kapcsolatban (mondjuk a hátrányos helyzetű, valamely kisebbséghez tartozó gyerekekkel), de az sem, hogy a tanulók milyen attitűdökkel rendelkeznek például az iskola, a matematika, vagy összességében a tanulás iránt.

 **Az attitűd fogalma:** „valamely személlyel, tárggyal, jelenséggel, szituációval, emberek csoportjával kapcsolatos értékelő beállítódás, amely viszonyítási alapul szolgál, ami-

⁵⁸ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

⁵⁹ Stahlberg, Dagmar, Frey, Dieter: Attitűdök I. Struktúra, mérés és funkciók. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J-P., Stephenson, G. M. (szerk.): Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995.

nek alapján az ember véleményt alkot, viselkedik, viszonyul (Szabó, 1994, 23. o.)⁶⁰.

Ilyen formán az attitűdök meghatározzák az attitűd tárgyával kapcsolatos tudásunkat, vélekedéseinket, érzelmi viszonyulásunkat és viselkedésünket. De mire jók az attitűdök? A feltevések szerint az attitűdök négy fő funkciót tölthetnek be⁶¹:

- **Énvédő funkció:** az attitűdök egyik szerepe, hogy az ént, vagy az egyén csoportját megvédje a negatív érzésektől. A pszichoeanalitikus elhárító mechanizmusokkal magyarázható ez a funkció: saját elfogadhatatlan negatív érzéseinket az attitűd segítségével emberek egy csoportjára vetítjük (projekció), vagy megmagyarázzuk a kisebbségi csoportokkal szembeni rossz társadalmi (esetleg személyes) bánásmódot (racionalizáció).
- **Értékkifejező funkció:** arra utal, hogy az embereknek szükségük van arra, hogy nézeteiket, értékrendszerüket, hitüket, vagy énjük központi összetevőit tükröző attitűdjeiket kifejezésre juttassák. Ennek főként abban van szerepe, hogy saját magunkat megerősítsük.
- **Instrumentális vagy alkalmazkodási funkció:** Az attitűdök segítenek bennünket a jutalmak elérésében és a büntetések elkerülésében. Például saját csoportunk tagjainak attitűdjeihez hasonló attitűdök elfogadása és kifejezése segíti a csoporthoz való alkalmazkodást.
- **Ismereti vagy tudás funkció:** az attitűdök a világban való eligazodást is segítik, az információk szűrése, kategorizálása révén. Az információfeldolgozást a következő folyamatok révén befolyásolják: aktívan keressük az attitűdjeinkkel releváns információkat, és kerüljük az azoknak ellentmondóakat, ehhez hasonlóan selektív az információk észlelése, valamint emlékezeti előhívhatósága is.

⁶⁰ Hatvani Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: Személyiség- és szociálpszichológia. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

⁶¹ Stahlberg, Dagmar, Frey, Dieter: Attitűdök I. Struktúra, mérés és funkciók. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J-P., Stephenson, G. M. (szerk.): Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995.

Az attitűd összetevői

Az attitűdök összetevőivel kapcsolatban legáltalánosabban elterjedt felfogás Rosenberg és Hovland (1960)⁶² háromelemes modellje, amely szerint az attitűd három komponenst tartalmaz: affektív (érzelmi), kognitív (ismereti) és konatív (viselkedéses) összetevőket. Nézzük meg ezeket részletesebben abból a szempontból, hogy mit jelentenek pontosan, illetve hogy hogyan lehet a különböző szinteket mérni!

Affektív összetevő

Az attitűd tárgyával kapcsolatos érzelmi viszonyulást fejezi ki, amely lehet pozitív (kedvelés), negatív (nem kedvelés), illetve ritkán semleges vagy ambivalens. Mérése leginkább fiziológiai mutatókkal lehetséges (vegetatív válaszok, mint pl. szívdobogás, bőrellenállás stb., pl. poligráffal).

Kognitív összetevő

Mindazon tudások, vélekedések, hiedelmek, melyeket az attitűd tárgyról tudunk, vagy tudni vélünk. Mérése leginkább önbeszámolós módon történik, pl. különböző skálákkal. A Likert-skálán állításokat kell például 1-7-ig pontozni aszerint, hogy mennyire ért velük egyet a személy, az Osgood-skálán egy attitűd-tárggyal kapcsolatosan ellentétes melléknévpárok között kell bejelölnie, hogy melyikhez és mennyire áll közel a véleménye.

Konatív összetevő

A viselkedéses szintet jelenti, amely viselkedés lehet tényleges (ami megfigyelhető), vagy akár szándékolt (ez csak megkérdezhető). Mérése történhet megfigyeléssel, élethelyzet-kísérletekkel, vagy például Bogardus szociális távolság skálájával. Ezt a skálát leginkább a különböző etnikai csoportokkal kapcsolatos attitűd vizsgálatára szokták használni, amelyen a személyeknek azt kell bejelölni, hogy mennyire tudnák elfogadni az adott csoport tagját közeli rokonként, munkatársként, szomszédként stb.

- ✿ Gondolja végig például a jól sportoló diákokkal kapcsolatos attitűdjét, és annak 3 összetevőjét: mit tud, és mit gondol róluk, kedveli-e őket, hogyan viselkedik velük szemben? Ugyanígy megvizsgálhat

⁶² Stahlberg, Dagmar, Frey, Dieter: Attitűdök I. Struktúra, mérés és funkciók. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J-P., Stephenson, G. M. (szerk.): Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995.

ja, hogy például a lány és fiú diákokkal kapcsolatos attitűdjei eltérnek-e egymástól.

Az attitűdök dinamikája

Az attitűdök dinamikáját leíró különböző elméletek mind arra próbálnak magyarázatot adni, hogy hogyan lehetséges megváltoztatni az attitűdöket. Sokszor ugyanis ez a cél, hogy mások nem kedvező attitűdjét módosítsuk. Néha bizony érdemes lenne tudni, hogyan vegyük rá „a”-s diákjainkat, hogy ne utálják a „b”-seket. Mindhárom, a következőkben bemutatott elmélet azon a tapasztalaton alapul, hogy az emberek arra töreksenek, hogy különböző kognitív tartalmaik összhangban álljanak egymással, és az összhang érdekében mindent megtesznek.

Heider egyensúly-elmélete

Az elmélet szerint az attitűdök struktúrájában 3 fontos dolog van: a személy (P), egy másik személy (O), és egy attitűdtárgy (X), kapcsolatuk pedig háromszög-viszonnyal szemléltethető. Ez a struktúra lehet kiegyensúlyozott (a három kapcsolat szorzata pozitív), illetve kiegyensúlyozatlan (szorzatuk negatív) (lásd 1. animáció).

1. Animáció: Kiegyensúlyozott és kiegyensúlyozatlan attitűdstruktúrák

Ha a viszony nem kiegyensúlyozott, feszültséget élünk át, melyet úgy igyekszünk csökkenteni, hogy megváltozik vagy a személlyel, vagy az attitűdtárggyal kapcsolatos véleményünk⁶³⁶⁴.

 *Képzelve el, hogy nagyon kedveli egy diákját, aki Ön szerint jóeszü, kedves gyerek. Egy idő múlva azonban szemmel láthatóan csatlakozik egy olyan ifjúsági szubkultúrához, amit Ön elutasít, sőt, ami mélységesen felháborítja. Hogyan érzi magát? Mit tesz? Megkedveli a fiataloknak ezt a stílusirányzatát? Netán már nem kedveli az említett diákot?*

Osgood összhang-elmélete

Osgood szerint amikor két jelentés találkozik, igyekeznek harmonizálni egymással. A jelentések azonban nem csak pozitívak vagy negatívak, az intenzitásuk is számít. Az ember fejében két kognitív tartalom között

⁶³ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

⁶⁴ Hatvani Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: Személyiség- és szociálpszichológia. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

lehet összhang (vagyis kognitív kongruencia), vagy összeférhetetlenség (inkongruencia). Inkongruens lehet két dolog kapcsolata, ha:

- a jelentések között disszonancia van (például ilyen lehetne a barátságos adóellenőr), vagy
- nem azonos az intenzitásuk.

Inkongruencia esetén igyekszünk kiegyenlíteni a kapcsolatokat, a következő módszerek segítségével:

- átértékelés: az erősebb intenzitású tartalom irányában megváltoztatjuk a másik tartalmat.
- racionalizálás: kifogásokat keresünk, mentegetőzünk, hogy mindkét tudattartalmat meg tudjuk tartani annak ellenére, hogy inkongruens a viszonyuk
- kétségbevonás: egész egyszerűen az egyik tartalmat nem hiszszük el⁶⁵.

Festinger kognitív disszonancia elmélete⁶⁶

A kognitív disszonancia kifejezés arra utal, hogy a tudattartalmak között nincs összeillés, egyikből nem következik a másik. Ez feszültséget eredményez, amit igyekszünk mihamarabb megszüntetni. Van, hogy a feszültséget át sem éljük, olyan gyorsan működik az elhárítás.

 *Képzeld el a korábbi példában említett helyzetet, annyi változtatással, hogy Önt felkérjük arra, hogy egy pályázat keretében jelentősebb összegért vállalja el az Ön által elutasított ifjúsági szubkultúrához tartozó fiatalok mentorálását. Ha elvállalja, milyen tudattartalmak fognak ütközni? Hogyan lehet feloldani az ellentmondásokat, mivel magyarázza, hogy elvállalta a feladatot?*

A disszonancia csökkentésének többek között a következő, többnyire tudattalan technikái vannak:

- viselkedés megváltoztatása: nem teszünk olyat, ami ellentmond az attitűdjeinknek, értékrendszerünknek.
- vélekedés megváltoztatása: megváltoztatjuk az attitűdöt cselekedetünkkel összhangban.
- racionalizálás: magyarázatot találunk arra, miért helyes mégis az attitűdünkkel ellentétes viselkedés.

⁶⁵ Hatvani Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: Személyiség- és szociálp-szichológia. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

⁶⁶ Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

1.1.1. Sztereotípiá

A sztereotípiá fogalma, jellegzetességei

Az előítélet jelenségének megértéséhez szükség van az attitűd és a sztereotípiá fogalmának tisztázásához. Az attitűddel a lecke előző fejezetében foglalkoztunk, most a sztereotípiá tárgyalása következik.

 **Sztereotípiá fogalma:** Egy adott társadalmi csoportról alkotott, érzelmileg értékelő attitűd, mely időben stabil, általános érvényűnek vélt, túlzáson alapuló kategóriákból építkezik⁶⁷.

A sztereotípiá tulajdonképpen azt jelenti, hogy egy személyt valamilyen jellemzője (bőrszíne, neme, országa stb.) alapján egy társadalmi csoport tagjaként azonosítunk, és feltételezzük, hogy ennek a csoportnak az általunk azonosított összes jellemzőjével rendelkezik. Fajtái: pl. etnikai, faji, nemzeti, nemi sztereotípiák. Nem feltétlenül rosszindulatú megkülönböztetést jelent, bizonyos mértékig mindenki rendelkezik sztereotípiákkal.

Jellemzői

- Tapasztalaton alapszik: többnyire valamilyen előzetes személyes tapasztalat útján alakul ki általánosítás révén.
- Adaptációs funkciója van: az alkalmazkodást szolgálja azáltal, hogy leegyszerűsíti a világ rengeteg információját.
- Homogenizál és heterogenizál: a csoporton belül az emberek nagyon hasonlóknak tűnnek, elmosza az egyéni különbségeket, míg más csoportok képviselőihez képest a különbségeket felnagyítja.
- Stigmatizál: bizonyos jellegzetes tulajdonságokat kiemel.
- Időben stabil, ellenáll a változásnak.

Előnyei és hátrányai

Az előnyök között fontos megemlíteni, hogy megismerési ökonómiát szolgáltat, azaz kevés információból is tudunk általa tájékozódni (eleve tudni vélünk rejtett információkat), valamint hogy a világ érthetőbbé válik a sztereotípiák révén. A sztereotípiák növelik a csoportkohéziót is azáltal, hogy a csoportot erősíti, ha közösen vall valamit.

Hátrányai viszont következnek az előnyeiből: torzíthatja a világot az információ-feldolgozási folyamat torzítása révén (ha az eleve feltételezés

⁶⁷ Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

téves, lásd a személypercepciók esetében), merevsége miatt konzervál, hiszen a sztereotípiák viszonylag stabil, pedig a világ változik⁶⁸⁶⁹.

- ? Milyen csoportokat tudna megnevezni egy iskolai osztályban, amelyekbe könnyen besorolhatóak a gyerekek? Milyen veszélyeket rejthetnek ezek a kategorizációk?

3.2.3 Előítélet

Ha egy sztereotípiához negatív attitűd társul, előítéletről beszélünk.

 **Az előítélet ellenséges vagy negatív attitűd, amely téves, vagy nem teljes információkból származó általánosításon alapszik⁷⁰.**

Sajnos az előítélet nem ritka jelenség. Azt mondhatjuk, hogy bizonyos számú és mértékű előítéletekkel mindenki rendelkezik. A következőkben az előítéletek kialakulásának hátterében feltételezett lehetséges okokat vitatjuk meg.

Az előítéletek kialakulásának okai⁷¹

- **önigazolás szükségessége:** a kognitív disszonancia elmélettel összhangban, ha valamilyen módon – akár társadalmi szinten – kárt okoztunk egy embercsoportnak, cselekedetünk igazolása céljából azt a csoportot leértékeljük, hiszen így kvázi jogosan jártunk el, nem kell magunkat rosszul érezni.
- **státusz és hatalom szükséglete:** a társadalmi hierarchia alapján, az alacsony státusszal és hatalommal rendelkezők szükségesnek érzik, hogy legyenek olyanok, akikkel szemben ők is fölényben érezhetik magukat.
- **gazdasági és politikai konkurencia:** amikor egy társadalomban a rendelkezésre álló források (munkalehetőség, élelem stb.) szűkösek, akkor lehet, hogy az anyagi előnyök megszerzése miatt próbálja a többségi csoport háttérbe szorítani a kisebbségi csoportot.
- **bűnbakképzés:** amikor a frusztráció okozta agresszió nem fordítható a frusztráció okozója ellen (mert pl. az megfoghatatlan, vagy túl hatalmas hozzánk képest), akkor az emberek egy jól kö-

⁶⁸ Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

⁶⁹ Forgách József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.

⁷⁰ Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

⁷¹ Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

rülhatárolható, gyenge, és egyébként sem kedvelt csoportra helyezik át az agresszivitásukat.

- **konformitás:** a társadalomban uralkodó normákhoz való alkalmazkodás is okozhatja az előítéletes magatartást.
- **előítéletes személyiség:** Adorno vizsgálatai alapján a tekintélyelvű magatartásra hajlamos személyek előítéletesebbek. A tekintélyelvűség visszavezethető a gyermekkori tapasztalatokra, szülői magatartásra.

☐ Vegyük észre, hogy az osztályteremben is működnek ezek a folyamatok, például előfordulhat, hogy a tanár megalázó magatartása miatt lehetnek a gyerekek agresszívek kevésbé népszerű társaikkal.

- ✳ Kepes András: Apropó – Ember című műsorában láthatjuk az előítélettel kapcsolatos híres szociálpszichológiai kísérleteket, és interjúkat Aronsonnal, illetve Zibardoval. Figyeljük meg, milyen hatása volt annak az egyetlen napig tartó kísérletnek, amely a gyermekek szemének színe alapján alkotott mesterséges sztereotípiákat és előítéleteket! Egy következő szempont a filmnézéshez, hogy figyelje meg, milyen módszerek voltak hatékonyak az előítéletek csökkentésében, megszüntetésében!

<https://www.youtube.com/watch?v=F0IAGNDxr2s>

Az előítélet megszüntetése

Kellő figyelemmel lehetőség van az előítéletek mérséklésére, megszüntetésére. A leggyakrabban alkalmazott módszerek a következők:

- egyenlő pozícióból történő érintkezés: a viselkedés megváltozásán keresztül próbálja az előítélet megszűnését elérni ez a módszer. A tapasztalatok alapján, ha az előítélettel sújtott csoport és az előítéletes csoport közvetlen kapcsolatba kerülnek egymással egyenrangú viszonyban, az előítéletek csökkenni fognak⁷²⁷³.
- elkerülhetetlen érintkezés: a kognitív disszonancia elvei alapján pusztán tény, hogy tudjuk, valamilyen módon mindenképpen kap-

⁷² Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

⁷³ Kovács Mónika: Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei – A szociálpszichológiai nézőpont. In: Kovács M. (szerk.): Az előítéletek feltárása és csökkentésük. Alkalmazott Pszichológia, 12 (1-2), 2010. 7-27.

csolatba fogunk kerülni az előítélettel sújtott csoport tagjaival, képes megváltoztatni a velük szemben érzett előítéletet⁷⁴⁷⁵.

- kölcsönös függés: ha a két csoport olyan helyzetbe kerül, amit csak közösen tudnak megoldani, ez csökkentheti az előítéleteket. Iskolai környezetben a kooperatív tanulás (így a mozaik-módszer) ezért csökkenti az előítéleteket, de fontos, hogy az előítélettel sújtott csoport tagjai és a többségi társadalom tagjai közösen, egyenlő feladatot vállalva vegyenek részt⁷⁶.
- Közös identitás: amennyiben a csoportok újradefiniálják magukat, úgy, hogy egyetlen felérendelt kategóriába tartozzanak, ez csökkentheti az ellenségességet. Így olyan közös identitást hangsúlyozunk, amelynek alcsoportjaivá válnak az eredeti csoportok. Ez viszont csak akkor használ az előítéletekkel szemben, ha az eredeti csoporttal nem túl erősen azonosul a személy⁷⁷.
- Direkt oktatás: az előítélettel sújtott csoport kultúrájának célzott, szervezett megismerése segíthet az előítéletek mérséklésében az ismeretlentől való szorongás csökkentése által. A toleráns, nyitott gondolkodású nevelők szerepe ebben a kérdésben szintén fontos⁷⁸.
- Katartikus élmények: néha egy drámai élmény (előítéletes magatartás súlyos formáinak meg tapasztalása) vagy egy empatikus tapasztalat is megváltoztathatja a személy előítéleteit⁷⁹. Ilyen lehet például az osztály közös látogatása a láthatatlan (vakok tapasztalatait bemutató) kiállításra.

⁷⁴ Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

⁷⁵ Kovács Mónika: Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei – A szociálpszichológiai nézőpont. In. Kovács M. (szerk.): Az előítéletek feltárása és csökkentésük. Alkalmazott Pszichológia, 12 (1-2), 2010. 7-27.

⁷⁶ Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

⁷⁷ Kovács Mónika: Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei – A szociálpszichológiai nézőpont. In. Kovács M. (szerk.): Az előítéletek feltárása és csökkentésük. Alkalmazott Pszichológia, 12 (1-2), 2010. 7-27.

⁷⁸ Kiss Paszkál: Vélemény, véleményformálás, attitűdök szerepe a nevelésben. In. N. Kollár K., Szabó É. (szerk.): Pszichológia Pedagógusoknak. Osiris, Budapest, 2004. 368-394.

⁷⁹ Kiss Paszkál: Vélemény, véleményformálás, attitűdök szerepe a nevelésben. In. N. Kollár K., Szabó É. (szerk.): Pszichológia Pedagógusoknak. Osiris, Budapest, 2004. 368-394.

3.3 Összefoglalás, kérdések

3.3.1 Összefoglalás

A lecke áttekinti azokat a jelenségeket, melyek a társas kapcsolatokat befolyásolhatják. A személypercepció vagy személyészlelés során kialakítunk egy képet egy másik személyről, miközben sokszor csak következtetünk a közvetlenül nem megfigyelhető tulajdonságokra. Ezért ezt a folyamatot sok tényező befolyásolhatja, torzíthatja. A képalkotás, benyomás kialakítás folyamatára több elmélet született, a főbb modellek az aritmetikai modellek, a központi vonás elmélete, a hozzáadódás elve, és a burkolt személyiségelméletek.

Az attribúció a személypercepció egy speciális aspektusa: oktulajdonítást jelent, azaz mások viselkedésének okaira való következtetést. Az emberek viselkedésére számtalan magyarázat létezhet. Néhány elmélet arra vállalkozott, hogy ezekben a magyarázatokban valamilyen rendszert fedezzen fel, ezek az attribúcióelméletek.

Az attitűdök a világ dolgai iránti értékelő beállítódásunkat jellemzik. Három összetevőjük van: kognitív, affektív és viselkedéses jellemzők. Az attitűdök funkciója lehet énvédő, értékkifejező, instrumentális, illetve ismereti szerepű. Az attitűdök dinamikájára vonatkozóan a főbb elméletek Heider egyensúly-elmélete, Osgood összhang-elmélete, és Festinger kognitív disszonancia elmélete.

A sztereotípa egy adott társadalmi csoportról alkotott attitűd. A sztereotípiák segítenek rendszerezni a más emberekkel kapcsolatos információkat, ugyanakkor éppen ezen leegyszerűsítés miatt torzíthatják is a valóságot

Az előítélet olyan ellenséges vagy negatív attitűd, amely téves, vagy nem teljes információkból származó általánosításon alapszik. Kialakulásának hátterében számos okot feltételeztek a kutatások. A lecke bemutat néhány módszert az előítéletek csökkentésére is.

3.3.2 Önellenőrző kérdések

- Miben különbözik a személypercepció a tárgyak észlelésétől?
- Mi a lényege a személypercepció különböző elméleteinek?
- Soroljon fel néhány személyészlelést torzító mechanizmust!
- Melyek az attitűdök összetevői?
- Milyen attitűd-dinamikára vonatkozó elméleteket tudna említeni?
- Melyek a sztereotípiák előnyei és hátrányai?
- Sorolja fel az előítéletek lehetséges okait!
- Milyen lehetőségek vannak az előítéletek megszüntetésére?

3.3.3 Gyakorló tesztek

Melyik személyészlelési modell feltételez racionális számítást a képalkotás hátterében?

- A) Összegzési modell
- B) Átlagolási modell
- C) Központi vonás elmélete
- D) A és B is

Milyen összetevője nincs az attitűdnek a háromeleemes modellben?

- A) Érzelmi
- B) Motivációs
- C) Kognitív
- D) Viselkedéses

Döntse el, hogy az alábbi állítások közül melyik igaz, melyik hamis!

- A) A sztereotípiák megkönnyítik a világban az eligazodást.
- B) A csoporthoz tartozás szempontjából mindegy, milyen attitűdökkel rendelkezünk.
- C) A közös új identitás kialakítása minden esetben képes csökkenteni az előítéleteket.

Helyes megoldások: D, B, I, H, H

4 AZ ISKOLA TÁRSAS VILÁGA

4.1 Célkitűzések és kompetenciák

A lecke célja áttekinteni az interperszonális kapcsolatok sajátosságait és alakulását az iskolai környezetben, valamint a tantermi kommunikáció jellegzetességeit. Sorra vesszük a társas lét különféle helyzeteit, különös figyelmet fordítva azok iskolai megjelenésére.

A tananyag elsajátítását követően a tanárjelöltnek az alábbi követelményeknek kell eleget tennie:

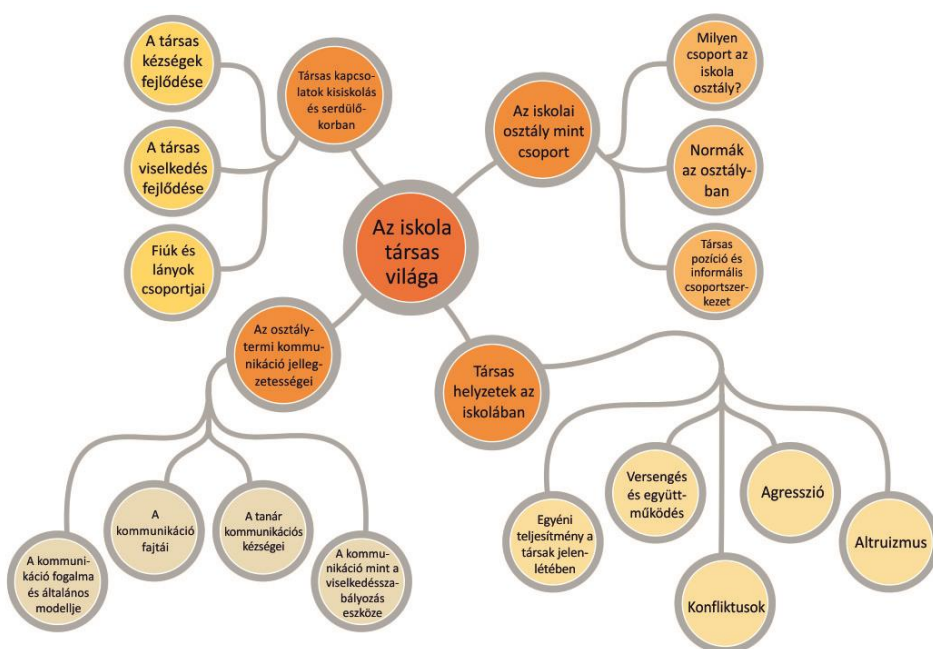
- Meg tudja nevezni a társas viselkedéshez szükséges készségeket, és le tudja írni ezek fejlődési szintjét kisiskolás- és serdülő korban
- Ki tudja fejteni az átpártolás jelenségét,
- fel tudja sorolni az iskolai osztály mint csoport főbb sajátosságait, szociálpszichológiai jellegzetességeit,
- tisztában van a normák kialakulásának folyamatával és befolyásolásuk lehetőségeivel,
- meg tudja nevezni a szociometria módszerét mint az iskolai osztályban az egyének társas helyzetét mérő módszert.
- Meg tud nevezni néhány tényezőt, amelyek a társak jelenlétének serkentő hatását befolyásolják,
- érti a versengés és együttműködés lényegét, fel tudja idézni előnyeit és hátrányait
- fel tudja sorolni a kooperatív oktatás alapfeltételeit.
- Meg tudja nevezni a konfliktusok kialakulásának okai szerint megkülönböztethető fajtáit, fel tud sorolni néhány olyan tényezőt, melyek az iskolai konfliktusok kialakulását elősegítik
- meg tudja nevezni a leghatékonyabb konfliktuskezelési módot
- tisztában van az altruizmus fogalmával.
- fel tudja idézni a kommunikáció fogalmát, ismeri és érti a kommunikáció általános modelljét,
- ismeri a kommunikációnak a kommunikációs csatornák és a kommunikáció szintjei alapján megkülönböztethető fajtáit,
- fel tudja sorolni a hatékony tanári kommunikáció összetevőit,

- megérti a tanári kommunikációnak a fegyelmezésben, viselkedésszabályozásban betöltött szerepét, fel tudja sorolni a jól fegyelmező tanári kommunikáció jellemzőit.

A lecke elsajátítása az alábbi tanári kompetenciákat alapozhatja meg:

- Felismeri saját szerepét az iskolai osztály szokásainak, normarendszerének kialakulásában, megfelelő módszerekkel rendelkezik ezek befolyásolására.
- Megfelelő ismeretekkel és módszertani eszközökkel rendelkezik a tananyaghoz és az osztályhoz legalkalmasabb tanulási szituáció kialakításához.
- Felismeri és megfelelő módszerekkel tudja alakítani az osztályközösséget, képes a tanulócsoportban tapasztalható kirekesztést megfelelően kezelni.
- Kommunikációs készségei lehetővé teszik a hatékony tanítást, beleértve az információ-átadást és a visszacsatolást, valamint az osztályterem kívánatos érzelmi klímájának megteremtését, és a fegyelmezést.

4.2 Tananyag



5. ábra: Gondolattérkép

4.2.1 Társas kapcsolatok kisiskolás- és serdülő korban

A 2. leckében, a szocializáció kapcsán már szó volt arról, hogy az ember társas lény, társas környezete és az ahhoz való alkalmazkodás alapvető fontosságú a fejlődése során. Ebben az alfejezetben a társas készségek és társas viselkedés kisiskolás- és serdülőkori fejlődését tekintjük át.

Társas készségek fejlődése

A társas viselkedés képességét szociális kompetenciának nevezzük. Ehhez szükséges az értelmi, érzelmi és énéjlődés megfelelő fejlettségi szintje is, és fordítva is, ezeket a társas tapasztalatok szintén befolyásolják. Ezért, bár a gyerekek már nagyon korai életkorban (1 éves kor körül is) érdeklődést mutatnak a kortársak iránt, a 6-7 év fordulópont a társas kapcsolatok fejlődésében. Ekkorra szűnik meg az egocentrikus gondolkodás, melyet a társas kapcsolatok, az együttes játék is segítenek. Ehhez járul még a kommunikációs készségek javulása (hanghordozás, mimika finomodása, beszélő-hallgató szerep kiegyensúlyozottsága), az

önkontroll funkciók fejlődése. Az énkép változása szintén a társas fejlődés jelentős meghatározója: az önértékelésben elkezd fontos szerepet játszani a társas összehasonlítás. Ezzel együtt más emberek percepciója, megítélése is változik, 8 éves kortól egyre inkább reális lesz mások jellemzése, a szubjektív szempontokat felváltva inkább pszichológiai sajátosságaiuk mentén ítélik meg az embereket. Kisiskolás kortól kezdve fokozatosan fejlődik mások szándékainak, érzéseinek figyelembe vételének képessége, mások gondolataira való következtetés helyessége is. A szociális kompetencia nem csak az életkorral változik, hanem egyéni eltéréseket mutat az, hogy valaki mennyire hatékony társas kapcsolataiban.⁸⁰

A társas viselkedés fejlődése

Az első és legfontosabb társas kapcsolatot a szülőkkel való kapcsolat jelenti; láttuk a családi szocializáció kapcsán, hogy életre szólóan meghatározza az egyén fejlődését. A kisiskolás kor táján átalakul ez a szoros kötelék – a gyerek más felnőttek és a kortársak felé is egyre nagyobb érdeklődéssel fordul. 9 éves kor körül figyelhető meg az úgynevezett „átpártolás” jelensége, amikor a szülők kizárólagos szerepe megszűnik, fontossá válik a kortársak és más felnőttek véleménye is. Ezután a felnőtt befolyása fokozatosan visszaszorul a fejlődés során. Serdülő korban már nem idealizálják sem a szülőket, sem a tanárokat, amit tanárként fontos szem előtt tartani.

A felnőtt-gyerek kapcsolattól egészen eltérő társas kapcsolatot jelent a kortársakkal való kapcsolat. A kortársak viselkedése nagyon fontos a kisiskolás és serdülő korban, mert a viselkedés modelljéül szolgál. A kortárskapcsolatok a fejlődés során változnak, például fokozatosan válnak képessé a gyerekek a nagyobb csoportokban való hatékony kooperatív munkára. A rendszeres érintkezés és együttműködés következtében a társas viselkedés egyre árnyaltabbá válik. Általában a serdülőkor felé közeledve egyre kevesebbet vesznek a gyerekek, kevésbé alkalmaznak fizikai agressziót is. (Az agresszióval kapcsolatos más aspektusokat a 11. fejezet tartalmazza.) Idősebb gyerekeknél, serdülőknél azonban az ellenségeskedés más formái jelennek meg, például a sértegetés.⁸¹ A kortárscsoport az átpártolástól kezdődően jelentős szerepet

⁸⁰ VAJDA Zsuzsanna: A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 145-161.

⁸¹ VAJDA Zsuzsanna: A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 145-161.

játszik az iskolai szocializációban: az úgynevezett „rejtett tanterv” forrása, amely megszabja az elvárt viselkedést, attitűdöket, a csoportbeli sikeresség feltételeit.⁸²

Fontos a gyerekek életében a barátság, a kortárskapcsolatok szorosabb, intimebb formája. Az, hogy van-e valakinek az osztályban jóbarátja, meghatározza az iskolai közérzetét. A barátság többnyire diádikus kapcsolat (egy pár), és mindenképpen kölcsönösségen alapul. A barátságok létrejötte is életkori fejlődést mutat: 8-9 éves korban külsődleges tényezőkön alapszik (egyfelé laknak pl. a gyerekek), 10-11 éves kor táján az azonos normák határozzák meg, serdülőkorban pedig egymás kölcsönös megértése, érzelmi támogatása a barátság lényege.⁸³

Fiúk és lányok csoportjai

Serdülőkor előtt a fiúk és lányok egynemű informális csoportokat hoznak létre az osztályon belül. A fiúk és a lányok társas viselkedése, csoportjai jelentősen különböznek egymástól. A lányok inkább kisebb, 2-3 főből álló csoportokat alkotnak (leginkább egy legjobb barátnővel való diádot), a fiúk csoportjai nagyobbak. A lányok csoportjaiban kevésbé jellemző a hierarchia, és fontos a kapcsolatban a kölcsönösség, a fiúk csoportjaiban általában van vezető, egy legnépszerűbb gyerek, és több a viszonzatlan rokonszenvi választás.

- ? Mit gondol, figyelembe kell-e venni tanárként az osztályban alakuló barátságokat? Ha igen, miért, és milyen módokon?

4.2.2 Az iskolai osztály, mint csoport

Ebben az alfejezetben az iskolai osztálynak mint csoportnak a szociálpszichológiai vonatkozásait vesszük sorra. A csoportok jellemzőivel, alakulásával a **„Tanári-tanulói személyiség és képesség-fejlesztés elméleti és módszertani lehetőségei”** című tantárgy keretein belül foglalkozunk, itt csak az iskolai osztályra vonatkozó legfőbb kérdéseket érintjük ezzel kapcsolatban.

Milyen csoport az iskolai osztály?

- ? Vajon az iskolai osztály hová sorolható: a formális vagy informális csoportok közé?

⁸² TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

⁸³ VAJDA Zsuzsanna: A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 145-161.

Formális csoportok

A formális csoportok azok, amelyek meghatározott társadalmi cél érdekében jönnek létre, leginkább szervezetekben. Nem számít az egyének tulajdonsága, csak az egyén által betöltött szerep a lényeges. A tagoknak meghatározott feladatuk van a csoportban, és jellemző az alá-fölérendeltségi viszony.

Informális csoportok

Az informális csoportokhoz a tagok önként csatlakoznak, és önként maradnak a csoportban. Nem valami felsőbbrendű társadalmi cél a csoport működésének célja, hanem a tagok saját személyes szükségleteinek kielégítése. A csoportban lényegesek az egyéni tulajdonságok.

Az iskolai osztály

Az iskolai osztály formális és informális csoport is egyben. Formális, hiszen a tagok nem önként csatlakoztak, rendelet alapján jön létre, formális céloknak kíván megfelelni, és kívülről hozott szabályok érvényesülnek benne. Ez adja az osztály működésének formális keretét. Ugyanakkor egyben informális csoport is, mert rokonszenvi kapcsolatok, barátságok köttetnek, a formális szerepektől eltérő csoportstruktúra alakul ki informális szerepekkel (vezetővel, informális normarendszerrel).⁸⁴

Referenciacsoport (vonatkoztatási csoport)

Az iskolai osztály legtöbbször vonatkoztatási csoportként is szolgál. Saját helyzetünk megítélésekor mások helyzetét vesszük alapul, és az összehasonlítás nyomán elégedettség, vagy elégedetlenség keletkezik bennünk. A vonatkoztatási csoport az, amelyhez a teljesítményünket viszonyítjuk, amely a társas összehasonlítás alapját képezi. Kétféle funkciója van: a *normatív* funkció azt jelenti, hogy ennek a csoportnak a normáit, viselkedési előírásait fogadjuk el magunkra nézve érvényesnek; az *összehasonlító* funkció pedig arra utal, hogy teljesítményünket, képességeinket, személyiségvonásainkat ehhez a csoporthoz viszonyítva értékeljük.⁸⁵

⁸⁴ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

⁸⁵ SZABÓ Éva: A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 162-178.

Normák az osztályban

A rendszeres interakciók során a formálódó iskolai osztályban fokozatosan kialakulnak a csoportnormák.

 **A normák egyetértésen alapuló szabályok, elvárások a csoporttagokkal szemben. A normák szabják meg, hogyan kell viselkedni bizonyos helyzetekben, mit kell gondolni bizonyos dolgokról, mi a helyes, illetve helytelen.**⁸⁶

Az, hogy mi a norma, nem mindig deklarált. A normák, azaz az elfogadható és elvárható viselkedések azonosítása így nem könnyű a csoporttagok számára, az iskolában sem. A diákok próbálják elképzelni, hogy viselkedésükre milyen reakciót kapnak a tanároktól és a diáktársaitól, és a tapasztalataik fényében folyton alakítgatják ezeket a feltételezéseket. Leginkább akkor okoz nehézséget a diákoknak az iskolában az új normákhoz való alkalmazkodás, ha a család az átlagtól eltérő, a többséghez képest más szubkultúrához tartozik, az iskolához viszonyítva jelentősen eltérő szabály- és normarendszerrel rendelkezik.

A tanárnak fontos szerepe van a normák kialakulásában. Kisiskolás korban, amikor véleményét szinte feltétel nélkül elfogadják, és folyamatos útmutatást várnak tőle, a normaalakulást könnyebb befolyásolni, mint később, serdülőkorban, amikor a kortársak véleménye a mérvadó. Kisiskolás korban is számolni kell azonban azzal, hogy nem jó, ha a tanár nem veszi figyelembe a tanulók sajátosságait és igényeit – ezek ismeretében, és ezekhez alkalmazkodva kell a normákat befolyásolni, lehetőséget adva a más szubkultúrát képviselő, átlagtól eltérő társadalmi-gazdasági helyzetű tanulók igényei érvényesülésének is. Az elfogadó, másságot toleráló iskolai légkör kedvezően alakíthatja az informális normákat is. Serdülő korban fokozódik az ellenállás az iskola hagyományos értékeivel szemben, főleg, ha ez uniformizálást jelent. Nagyon fontos ekkor, hogy milyen az osztály informális normarendszere, mennyire egyezik a formális iskolai normákkal. Itt vissza is utalunk a kisiskolás kori normaalakulásra: ha kezdetben a normák az egyéni igények, érdekek figyelembe vételével alakultak, és minden tanuló fontosnak, értékesnek érezheti magát a saját osztályában, serdülő korban sokkal kevesebb devianciával kapcsolatos gond várható.⁸⁷

⁸⁶ SZABÓ Laura: Normák az osztályban. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 196-204.

⁸⁷ SZABÓ Laura: Normák az osztályban. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 196-204.

- ☐ Az elvárható viselkedések közvetítése a szocializációhoz kapcsolódik. Ismételje át a szocializációról szóló leckében a manifeszt és rejtett szocializációs eljárásokról tanultakat!

Társas pozíció és informális csoportszerkezet

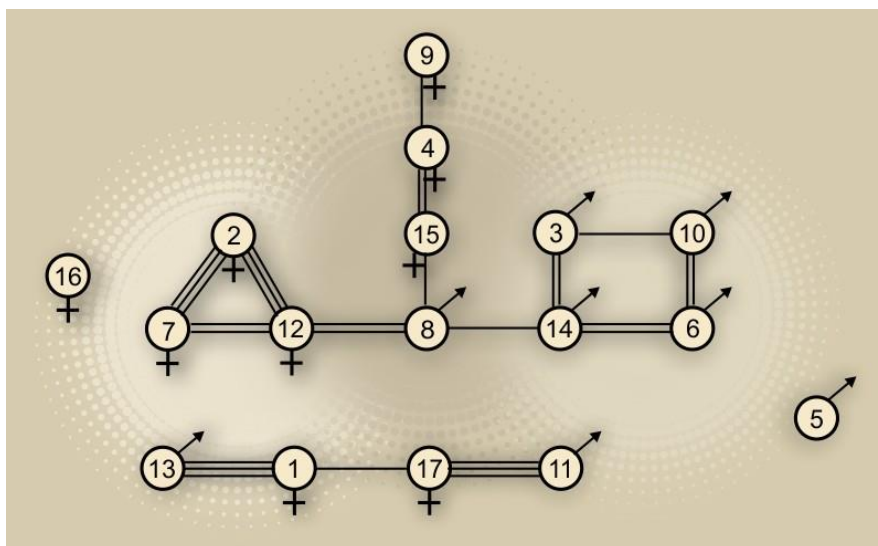
A formális szereposztáson kívül minden csoportban kialakul egy olyan struktúra, amelyet a tagok közötti rokonszenvi kapcsolatok határoznak meg. Ahogy az előbbieken láttuk, az iskolai osztállyal kapcsolatban is igaz ez. Amellett, hogy formális szerepeket töltenek be a tanulók (osztálytitkár, hetes stb.), a csoportbeli helyzetük, népszerűségi indexük eltérő lehet. Nem mindegy, hogy milyen társas pozíciót tölt be valaki az osztályban. A társas pozíció meghatározhatja a teljesítménymotivációt, az önértékelést, a tanulók közérzetét, és ilyen formán az iskolai teljesítményt is. Newcomb (1993) kutatásai alapján négyféle lehetséges társas pozíciót és a hozzájuk tartozó tanulói tulajdonságaikat írta le:

- népszerű tanulók: szociálisan nyitottak, átlagon felüli kognitív képességekkel rendelkeznek, és önérvényesítők
- elutasított tanulók: zárkóztak, alacsonyabb szintű kognitív képességekkel rendelkeznek, agresszívak
- ellentmondásosan viselkedő tanulók: jó kapcsolatteremtő készséggel rendelkeznek, átlagon felüli értelmi képességekkel, de ők a legagresszívak.
- kívül maradók: nem zárkóztak, nem is agresszívek, de nem akarnak intenzíven bekapcsolódni a csoport életébe, nem is zárja őket a peremhelyzetük.

- ✿ Gondoljon általános iskolai, vagy középiskolai osztályára: minden kategóriára keressen egy példát az osztálytársak közül!

Az informális kapcsolatok rendszerét a Moreno-féle szociometria módszerével lehet feltárni. Az első lépés egy kérdőív, amely a rokonszenvi választásokra kérdez rá (pl. kivel aludnál szívesen egy szobában az osztálykiránduláson, kivel osztanád meg az otthonról hozott süteményt stb.) (ide egy szociometria kérdőívet lehetne mellékelni!). Majd a rokonszenvi választások alapján az egymást kölcsönösen választó gyerekek kapcsolatait lehet felrajzolni, ezt a kapcsolati hálózatot szociogramnak nevezzük. Ezt különböző mutatók és szempontok alapján kell elemezni. Jellegzetes alakzatok például a pár, a lánc, a csillag, és az egész csoportot leíró jellegzetes szerkezetek például a laza szerkezet, egyközpontú, illetve többközpontú szerkezet. Egy iskolai osztály akkor

tud optimálisan működni, ha többközpontú a szerkezete, sok a kapcsolat a gyerekek között, és kevesen vannak peremhelyzetben.⁸⁸



6. ábra: Egy főiskolai csoport szociogramja⁸⁹

Az alábbi linken többet olvashat a szociometria módszeréről, és megtekinthet néhány jellegzetes alakzatot:

<http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/szocialpszichologia/ch09s03.html>

4.2.3 Társas helyzetek az iskolában

Egyéni teljesítmény a társak jelenlétében: társas serkentés és gátlás

Mások jelenléte hatással van a teljesítményünkre. Régi megfigyelés, hogy másokkal együtt jobban megy a munka is.

 **A társak jelenlétének serkentő hatását szociális facilitációnak nevezzük.**

Egy klasszikus kísérletben Triplett megfigyelte, hogy a monoton munka (horgászszinór tekerése) jobban ment, ha az emberek egymás társaságában tevékenykedtek, mint amikor egyedül végezték a feladatot.

⁸⁸ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

⁸⁹ <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/szocialpszichologia/ch09s03.html>

Allport kísérleti úton azt is kimutatta, hogy a teljesítmény a társak jelenlétében akkor is növekedik, ha a többiek csak nézők.⁹⁰ Kísérleteiből azonban az is kiderült, hogy ha bonyolultabb az elvégzendő feladat, akkor inkább gátló a társak jelenléte.

A társak jelenlétének teljesítményt gátló hatása a szociális inhibíció.

Hogyan lehetséges ez? Zajonc a jelenséget azzal magyarázta, hogy a társak jelenléte mindig izgalmat, feszültséget kelt, ami könnyű vagy unalmas feladatok esetén jó hatással van a teljesítményre, azonban nehéz, bonyolult feladatok esetén már az optimális izgalmi szint fölé emeli a feszültséget (lásd „A nevelői tevékenység pszichológiai alapjai” című tantárgyban az optimális arousal szintet), ami rontja a teljesítményt. Tehát a feladat természete egy fontos meghatározója a serkentő vagy gátló hatásnak. Egy másik meghatározó dolog a csoportstruktúra, iskolai környezetben az osztály légköre, informális szerkezete is.⁹¹

- ☐ Az iskolai feladatok tervezésekor nem csak ezeket az általánosabb jelenségeket érdemes figyelembe venni. Fontos szerepet játszanak a társak jelenlétének teljesítményt befolyásoló hatásában olyan egyéni, személyes tényezők is, mint az önértékelés, sikerorientáció illetve kudarckerülés, szorongás stb.

Versengés és együttműködés

Ahogy korábban láttuk, a kortárskapcsolatoknak jelentős szerepe van a diákok teljesítményében és az egész tanulási folyamatban. Ezért nagyon fontos, hogy a tanulók közötti érintkezést, kapcsolatokat tanárként hogyan alakítjuk. Az interakciók befolyásolásának egyik terepe a tanulási szituáció szervezése, amely lehet együttműködő, versengő vagy individualisztikus. Az individualisztikus szituáció azt jelenti, hogy a tanulók nem lépnek interakcióba egymással, egyedül sajátítják el a tananyagot, és a számonkérés is egyéni. A lecke céljait szem előtt tartva a másik két szituációval bővebben foglalkozunk.

⁹⁰ HATVANI Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: *Személyiség- és szociálpszichológia*. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

⁹¹ SZABÓ Éva: A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In Mészáros Aranka: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 162-178.

Versengés

A versengés a társas élet törvényszerű velejárója. Az iskolában is számos területen elkerülhetetlenül jelen van. A kortársakkal való folyamatos társas összehasonlítás is versengés, de magában az iskolarendszerben is tapasztalható (felvételi, osztályozás, tanulmányi versenyek, ösztöndíjak), és az oktatás különböző területein is (versengeni kell a gyerekeknek a tanár figyelméért, az osztályban a népszerű szerepért stb.). A versengés fontos tanulási motiváció, ezért érdemes kihasználni a benne rejlő lehetőségeket. A fontos kérdés a versengéssel kapcsolatban azonban az, hogy hogyan hat az egyes tanulókra, és milyen feltételek esetén, hogyan, kinél alkalmazva jótékony hatású. Az, hogy melyik tanulóra hogyan hat a versengés, és hogy előnyben részesíti-e a versengő szituációkat, függ ugyanis olyan tényezőktől, mint például a kognitív képességek, társadalmi-gazdasági háttér, szorongásszint, külső vagy belső kontroll attitűd, vagy a nemi különbségek.⁹²

Mindezek fényében a versengésnek számos előnye, ugyanakkor hátránya is van. Ha például valaki nem kap lehetőséget arra, hogy nyerni tudjon, nem teremthetnek meg azok a helyzetek, amiben az ő képességeivel „győzni” lehet, a sorozatos kudarc éppen hogy csökkenti, akár megszüntetheti a tanulási motivációját, de a szorongó jó képességűek sem érzik jól magukat az állandó versenyben. A versengésnek a kortárscsoport légkörére, kapcsolati struktúrájára gyakorolt romboló hatását szemlélteti a Sheriff házaspár kísérlete, ahol táborozó gyerekek – korábban egyébként egymással rokonszenvet mutató – csoportjai között a folyamatos sportversenyek, egyéb versenyhelyzetek ellenségeskedést, agressziót szültek, amelyet nagyon nehezen tudtak megszüntetni.

 *Példák versengő szituációkra az oktatásban: aki elsőként hibátlanul megoldja a feladatot, az kap egy ötöst; tananyag feldolgozása vita segítségével; vagy olyan osztályzás, ahol nem pontszámok, hanem a gyerekek egymáshoz viszonyított teljesítménye az irányadó; de egyértelműen versenyhelyzet a sportvetélkedő.*

Együttműködés (kooperáció)

Az együttműködésnek is van hagyománya az oktatásban. Korábban főleg a reformpedagógiában volt használatos (Dewey projekt módszerével kezdődően), általában minden alternatív program a kooperatív tanítási szituációt részesíti előnyben a frontális oktatással szemben. Mára már egyre nagyobb teret hódítanak a csoportos feladatmegoldások, koopera-

⁹² FÜLÖP Márta: Versengés az iskolában. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 221-245.

tív tanítási módszerek a hagyományos iskolákban is, bár még mindig háttérbe szorulnak a versenyhelyzetek mellett. A gyerekek szívesen segítenek egymásnak, jól dolgoznak együtt, és az együttműködés kedvően alakítja a csoportstruktúrát is. A fentebb említett Sheriff-féle kísérletben például felsőbbrendű, együttműködést igénylő célokkal, feladatokkal sikerült megszüntetni az ellenségeskedést, és visszaállítani a szimpátiát a csoportok között. A kooperáció elősegítésére olyan tanulási szituációkat kell alkalmazni, melyekben a tanulóknak együtt kell működniük, és ezzel párhuzamosan fejleszteni kell a gyerekekben az együttműködés igényét és képességét is, a segítségnyújtás és a társas együttműködés értéként, normaként való hangsúlyozása mellett.⁹³

 *Tanulási szituációban az együttműködésre nyújtanak alkalmat a kooperatív munkaformák:*

- *mozaik-módszer: Aronson dolgozta ki az előítéletekkel kapcsolatos kutatásai során. A módszer lényege, hogy minden csoporttag a tananyag más részletét kapja, és egymásnak kell megtanítaniuk a saját részletüket. Először minden csoportból az azonos részleten dolgozók készülnek fel közösen arra, hogy a csoportjukba visszatérve megtanítsák a többieknek az anyagukat. Az értékelés egyénileg, az egész anyagból történik.*

- *csoportjutalom egyéni teljesítményért: a gyerekek csoportosan gyakorolják a tananyagot, majd a tudásukat egyénileg kéri számon, de az értékelést a csoport összteljesítménye alapján adják*

- *Puzzle-módszer: differenciált feladatokra épül, amikor olyan nagy a csoport feladata, hogy mindenki teljesítményére szükség van. A tanulók részfeladatokat kapnak, ebből állítják össze a közös egészet.*

Az, hogy kiscsoportokba rendezzük az asztalokat, és nem egyenként, hanem közösen dolgoznak a feladaton a diákok, még nem kooperáció. Az együttműködést is meg kell tanulni, és van néhány általános szabály, aminek érvényesülnie kell. A példában említett munkaformáknak például van néhány olyan közös jellemzője, amelyek elengedhetetlenül fontos feltételei a hatékony kooperatív oktatásnak:

- pozitív interdependencia: a résztvevők között függőségi kapcsolat van, csak együttműködve érhetik el a csoport közös célját.
- egyéni beszámoltatás: ez biztosítja, hogy ne legyen lazsáló, „potyautas”, hanem mindenki érdekelt legyen a munkában.

⁹³ N. KOLLÁR Katalin: Kooperáció az iskolában. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 205-220.

- heterogén csoportösszetétel: ha különböző háttérű és képességű tanulók kerülnek egybe, csökkenti az előítéleteket, és lehetővé teszi, hogy a jók támogassák a gyengébbeket.
- megosztott vezetés: nincs kijelölt vezető, vagy törekednek arra, hogy ebben a szerepben mindenkire sor kerüljön.
- megosztott felelősség: mindenki mindenki teljesítményéért felelős
- a feladat és egymás támogatása egyaránt hangsúlyozott
- a szociális ismereteket közvetlenül tanítják: a tanár tudatosan megtervezi azokat a feladathelyzeteket, amelyek a kooperatív magatartás tanulását segítik.
- a tanár csak szervez, csak szükség esetén avatkozik be.⁹⁴

 *Tanuláson kívüli szituációban együttműködő magatartást kíván pl. a farsangi dekoráció elkészítése, játékos csoportfeladatok.*

Versengés vagy együttműködés?

Mindkét készség megszerzése fontos a társas-társadalmi érvényesüléshez: a mai munkaerőpiacon például nagyra értékeli a team-munkára való képességet, ugyanakkor az egészséges versenyszellemet, ambíciót is. A tanulási motiváció és az iskolai teljesítmény szempontjából is mindkét formának lehet szerepe: a verseny fokozza a motivációt, színeesebbé, izgalmasabbá teheti az oktatást, de sok esetben és jól alkalmazva a kooperáció alkalmasabb és hatékonyabb munkaforma egy bizonyos lecke elsajátításához, és a jó társas légkör kialakításában is segít. Az iskolában a feladatok, a tanulási szituáció szervezése egyrészt a feladat természetéhez, az oktatási célhoz kell, hogy illeszkedjen. Másrészt azonban figyelembe kell venni a társas kapcsolatokra, iskolai légkörre gyakorolt hatásukat is. A mai álláspont az, hogy a versengés és kooperáció nem egymást kizáró, szembenálló magatartások, hanem inkább párhuzamosan léteznek, akár egy szituáción belül is.

- ✿ Gondolja végig, hogyan lehetséges az együttműködés és a versengés együtt létezése? Tekintse meg az alábbi linken a versengés legjelentősebb magyarországi kutatójának, Fülöp Mártának előadását az együttműködő versengésről!

<https://www.youtube.com/watch?v=DY8l9rggQ5Q>

⁹⁴ N. KOLLÁR Katalin: Kooperáció az iskolában. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 205-220.

Konfliktusok

 **A konfliktus szó a latin „confligere” szóból származik, ami fegyveres összeütközést jelent. A köznapi értelemben a konfliktus összeütközést, szembenállást fejez ki.⁹⁵**

A konfliktus az emberi élet nélkülözhetetlen része, nap mint nap találkozunk különféle konfliktusokkal. Ugyan kellemetlen érzés, mert a béke hiányát foglalja magában, és a feloldatlan konfliktusok tartós feszültséghez vezetnek, de a konfliktusok megoldása pozitív, fejlődést segítő jelenség is lehet.

A konfliktusok fajtái

A konfliktusok szintje háromféle lehet:

- intrapszichikus (belső, egyénen belüli, például ellentmondó attitűdök esetében)
- interperszonális (emberi kapcsolatok szintjén jelenik meg)
- társadalmi konfliktusok (a társadalom nagyobb csoportjai között alakulnak ki, pl. népcsoportok, politikai ideológiák képviselői között)

A leckében csak az interperszonális konfliktusokkal foglalkozunk. Az iskolai interakciók elkerülhetetlenül konfliktusokat is teremtenek tanár-diák, diák-diák, és tanár-tanár viszonylatokban is. A kialakulásuk okai alapján a következő konfliktusokat különböztetjük el:

- érdek-, szükséglet-, és célkonfliktusok: a konfliktus ebben az esetben a felek eltérő vagy ellentétes érdekei, szükségletei, céljai miatt bontakoznak ki.
- strukturális konfliktusok: ilyenkor a konfliktus a merev szabályok, a szervezeti struktúra és a szerepek tisztázatlansága miatt alakulhat ki.
- értékkonfliktusok: a konfliktus forrása ebben az esetben abból adódik, hogy valaki a saját értékeit próbálja másokra kényszeríteni, vagy ha a saját értékeit nem lehetséges vállalni és vallani.
- kapcsolatzavarból kialakuló konfliktusok, viszonykonfliktusok: akkor jelenik meg, ha a kapcsolatra vonatkozó szabályokat eltérően

⁹⁵ HORVÁTH-SZABÓ Katalin: Az iskolai konfliktusokról. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségtan. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 261-283.

értelmezik (többnyire az eltérő szociális háttér miatt), nem ismerik, vagy nem tartják be a felek.⁹⁶

Az iskolai konfliktusok kialakulását segítő tényezők

A számtalan iskolai konfliktus egy része nem arról szól, mint ami elsőre látszik, hanem valamilyen mélyebb probléma tünete. A problémák gyökere sokszor az iskolai struktúrában, a tanár vezetési stílusában, a tanterv hiányosságaiban keresendő. Konfliktusok kialakulására hajlamosítanak a következő körülmények az osztályban, iskolában: túlságosan versengő légkör, bizalmatlan légkör, az érzelmek kifejezésének erőszakos módja, gyenge konfliktusmegoldó képességek, a tanári hatalommal való visszaélés, kommunikációs képességek gyengesége.

Az iskolai konfliktusok kezelése

Az iskolai konfliktusok megelőzése és kezelése természetesen nem független az iskolai szervezettől. A tanárnak ezen a keretrendszeren belül kell megoldást találnia. Nagyon fontos, hogy hogyan képes a konfliktus-helyzeteket megoldani, esetleg elkerülni a pedagógus: a konfliktusok ugyanis hatással vannak a tanulók teljesítményére, az osztály légkörére, a tanár saját szakmai szocializációjára, a tanár-diák kapcsolatra stb. A konfliktuskezelési módokat a következő típusokba szokták sorolni:

- Versengő stratégia: az egyén saját céljait, szándékait kívánja érvényesíteni a másik rovására, számára a győzelem a cél, aminek érdekében mindent bevet. A pedagógusok körében gyakran alkalmazott konfliktusmegoldási mód, főleg a tanári tekintély védelmében.
- Alkalmazkodó stratégia: az egyén lemond saját céljairól, szándékairól, hogy a másik szándékai érvényesülhessenek. Egyfajta önfeláldozás, sokszor kényszerűségből.
- Elkerülő stratégia: a konfrontáció kerülését jelenti, az egyén úgy tesz, mintha nem is lenne konfliktus, vagy megoldását máskorra próbálja halasztani.
- Kompromisszumkereső stratégia: egyezkedést jelent, az egyén hajlandó feladni a céljaiból, amennyire az még számára elfogadható, és ha ezt a másik féltől is elvárhatja; mindkettőjük szándékai részben teljesülnek.

⁹⁶HORVÁTH-SZABÓ Katalin: Az iskolai konfliktusokról. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 261-283.

- Problémamegoldó stratégia: az egyén arra törekszik, hogy a másik féllel együttműködve olyan megoldást találjanak, amely mindkettőjük céljait, szándékait maximálisan kielégíti. Magában foglalja a probléma mélyebb feltárását, sok időt, energiát szán a megoldásra.⁹⁷

Az adott konfliktus, a szituáció meghatározó szerepet játszik abban, hogy éppen melyik a legjobb konfliktusmegoldási mód. Az utóbbiról érdemes bővebben is szót ejteni, hiszen ez a stratégia tekinthető ideálisnak a konfliktusok feloldására, szinte minden helyzetben sikerrel alkalmazható. Az iskolai konfliktusok hatékony egyéni kezelésére Thomas Gordon humanisztikus pszichológia elvein alapuló gyakorlati munkája (A tanári hatékonyság fejlesztése, 1989) ilyen konstruktív megoldást kínál. A konfliktust problémahelyzetnek tekinti. Gordon felismerte, hogy a szeretetteljes, őszinte kommunikáció és a személyes kapcsolat a nevelésben, a problémák megoldásában nagyon hatékony lehet. Fontosnak tartja többek között azt, hogy helytelen viselkedés esetén a viselkedésre, és ne az egész személyiségre irányuljon a kritika, illetve hogy problémahelyzetben olyan megoldást keressünk, amelyben egyik fél sem győz vagy veszít, hanem a diákkal közösen keressük meg a legjobb megoldást.⁹⁸ Különböző továbbképzéseken lehetőség nyílik konfliktuskezelő tréning keretén belül a hatékony problémamegoldás, konfliktuskezelés elsajátítására, gyakorlására.

Agresszió

 **Az agresszió olyan szándékos cselekvés, amelynek célja a károkozás, vagy szenvedés előidézése⁹⁹.**

A gyerekek közötti konfliktusoknak sokszor része az agresszió, a verbális és fizikai bántalmazás. Az iskolában megjelenő agresszív viselkedéssel a 11. lecke (Magatartási és szocializációs zavarok) foglalkozik bővebben. Jelen fejezetben az agresszió elméleti háttéréről ejtünk röviden szót.

Az agressziónak több fajtáját különböztetjük meg. Az ilyen viselkedés lehet öncélú, ilyenkor a cél a pusztítás maga. Az esetek többségében viszont az agresszió eszköz jellegű, azaz instrumentális. Az eszköz jellegű agresszió is kétféle lehet: proszociális, ha az agresszív viselkedés

⁹⁷ HORVÁTH-SZABÓ Katalin: Az iskolai konfliktusokról. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 261-283.

⁹⁸ Kósáné Ormai Vera: Mit üzen Gordon a pedagógusoknak? Új Pedagógiai Szemle, 10, 1995. 63-72.

⁹⁹ Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

célja mások segítése, védelme. Másrészt lehet antiszociális, ha saját érdekünkben vagyunk agresszívek, ilyen például mások kirabolása.

Az agresszió magyarázatára számos elmélet született:

A pszichoanalitikusok szerint az agresszió öröklött, ösztönös tulajdonsága az embernek. Már Freud is az alapösztönök egyik csoportjaként a halálösztönt nevezte meg, ami a destruktív késztetéseket jelenti. Freud szerint, ha az agresszió nem tud levezetődni, akkor felhalmozódik, és betegséghez vezet. Az egyén feladata, hogy megtalálja a feszültség levezetésének társadalmilag elfogadható formáit. Ilyen lehet például valamilyen küzdősport űzése.

Más kutatók az agresszió okát biológiai oldalról közelítették meg. Eszerint az agyi limbikus rendszer bizonyos területei felelősek az agresszív magatartásért. Különböző kémiai anyagok, például az alkohol, növelik az agresszív viselkedés előfordulási valószínűségét, más anyagok, például a marihuána, csökkentik az agresszív késztetéseket.

A behaviorista Dollard és Miller a frusztráció - agresszió hipotézis megalkotói. Ennek értelmében a frusztráló (akadályoztató, feszültséget keltő) helyzetek agresszióhoz vezetnek. Így például a társadalmi egyenlőtlenségek észlelése esetén, de az iskolai igazságtalannak érzett helyzetekben is gyakran előfordulhat.

A szociális tanuláselméletek abból indultak ki, hogy az emberek nap mint nap megtapasztalhatják, hogy az erőszak célt ér, kifizetődő. Ha azt látjuk, hogy mások jutalmat kapnak az agresszív viselkedésükért, mi magunk is hajlamosabbak leszünk agresszíven viselkedni, sőt, még akkor is, ha a megfigyelt agressziót nem követi jutalom. Sok kutatás vizsgálja ma is az agresszív tévéműsorok személyiségkárosító hatásait.¹⁰⁰

Altruizmus

Az iskolában természetesen sokszor lehet tapasztalni az egymás felé irányuló pozitív magatartást. Az együttműködés mellett egy másik pozitív megnyilvánulás az altruizmus, ami a másoknak való önzetlen segítségnyújtást jelenti. Néha valóban annak ellenére is segítenek egymásnak a tanulók, ha ők hátrányba kerülhetnek emiatt, gondoljunk például a súgásra dolgozatíráskor. Ennek oka lehet az önértékelésünk, pozitív énképünk fenntartása, vagy az, ha mások segítése a normáknak megfelelő, elvárható viselkedés. A csereelmélet szerint az is elképzelhető, hogy nem is olyan önzetlen ez az önzetlenség, hiszen így számíthatunk a viszonzás-

¹⁰⁰ HATVANI Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: *Személyiség- és szociálpszichológia*. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

ra, ha nekünk lesz rá szükségünk.¹⁰¹ (Iskolai környezetben a szocio-biológiai magyarázatot, amely szerint a miénkéhez hasonló génállomány fennmaradása a cél, mellőzhetjük.)

4.2.4 Az osztálytermi kommunikáció jellegzetességei

Az osztálytermi kommunikáció tárgyalása különösen fontos, mert jelentős szerepe van a diákok teljesítményében, valamint a tanár és a diákok közötti interperszonális kapcsolatok alakulásában.¹⁰²

Kezdjük az elején, és tisztázzunk néhány alapfogalmat a kommunikációval kapcsolatban, kifejezetten az osztálytermi kommunikációra vonatkoztatva.

A kommunikáció fogalma és általános modellje

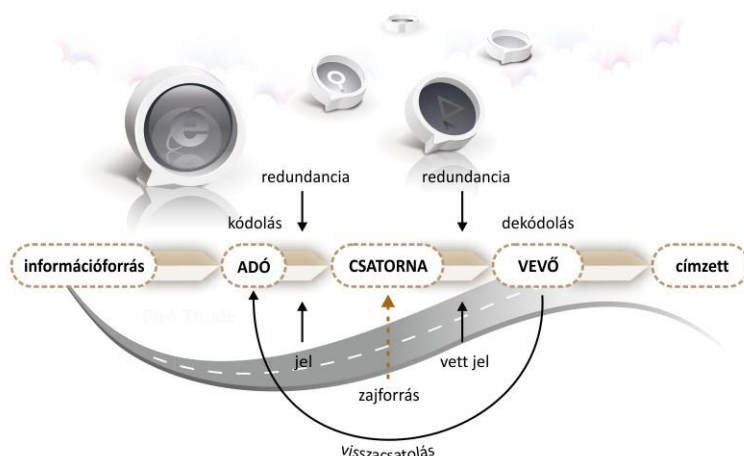
 **A kommunikáció érzelmek, gondolatok megosztása és kicserélése a kommunikáló felek által használt közös kódok, szimbólumok segítségével.**¹⁰³

A kommunikáció ma általánosan használatos modellje a kibernetika elveit alkalmazza az emberi kommunikációra (lásd 8. ábra). A kommunikációs folyamat elemei ez alapján a következők:

¹⁰¹ HATVANI Andrea, Estefánné Varga Magdolna, Taskó Tünde: *Személyiség- és szociál-pszichológia*. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2001.

¹⁰² SZITÓ Imre: *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológiai Füzetek, 7., 1987. ELTE, Budapest.

¹⁰³ SZITÓ Imre: *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológiai Füzetek, 7., 1987. ELTE, Budapest.



7. ábra: A kommunikáció modellje

Az adó a kommunikáció kezdeményezője, aki átadható formában kódolja, azaz jellé alakítja a kommunikáció forrásában keletkező üzenetet. (A kommunikáció forrása logikusan leginkább az adó agya.) Az üzenet valamilyen csatornán (beszéd, írás, nemverbális jelzések stb.) keresztül továbbítódik a másik ember felé, aki dekódolja a jelet a címzett számára. Ez a másik ember a vevő, a címzett az ő agya. Az információ pontos továbbítását megzavaró bármilyen tényező a zaj.¹⁰⁴ Ha az üzenet vétele megtörtént, azt valamilyen reakció, visszajelzés követi.

A kommunikáció mindig valamilyen sajátos kontextusban, összefüggés-rendszerben zajlik, amely értelmezési keretet ad a kommunikált üzenetnek. A kontextus lényegében azt jelenti, hogy a kommunikáció résztvevőinek közös előismeretei, tapasztalatai vannak, ezeket az előzetes információkat ismertnek, adottnak veszik, és a közlést erre vonatkoztatják.¹⁰⁵ Ezen belül is az adott szituáció szintén meghatározza a kommunikáció célját, módját, mintázatát stb. Az osztályteremben legtöbbször a tanár az adó, az esetek nagy részében ő kezdeményezi a kommunikációt, aminek hagyományosan legfőbb célja a tanítás, információ átadás.¹⁰⁶ Az osztálytermi kommunikációval kapcsolatos vizsgálatok alap-

¹⁰⁴ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

¹⁰⁵ BUDA Béla: Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 17-26.

¹⁰⁶ SZITÓ Imre: Kommunikáció az iskolában. Iskolapszichológiai Füzetek, 7., 1987. ELTE, Budapest.

ján a teljes beszédidőnek háromnegyed részében a tanár beszél.¹⁰⁷ A kooperatív tanulási technikák terjedésével ez az arány némiképpen változik, de a kommunikáció irányítása, hatékonysága változatlanul a tanár felelőssége. Annál is inkább igaz ez, mert a mai pedagógiában a nevelés, személyiségformálás, szocializáció az információ-átadás mellett szintén fontos szerepet töltenek be az iskolai nevelés-oktatás során. A fegyelmezés, a viselkedés szabályozása pedig a büntetés helyett szintén a tanári kommunikációs eszközökkel történik.

A kommunikáció fajtái

A kommunikáció különböző fajtáinak számtalan csoportosítási lehetősége közül az osztálytermi kommunikáció szempontjából véleményünk szerint legfontosabb két megkülönböztetésre térünk ki itt. *Az üzenetet szállító csatorna alapján* megkülönböztetjük a verbális és nem verbális (non-verbális) kommunikációt. A **verbális kommunikáció** nyelvhez kötött, a beszédet és az írott szavakat jelenti. A **non-verbális kommunikáció** alatt pedig az emberi interakciókban megnyilvánuló összes, nem nyelvi természetű jelenséget értjük (pl. testtartás, mimika, tekintet, térköz-szabályozás, illetve a beszéd nem nyelvi természetű jelenségei, úgy mint hangszín, hangerő stb.). A non-verbális kommunikáció nem azonos a **metakommunikációval**. Ez utóbbi a kommunikációról (így a szituációról, az üzenetről, a kommunikátorral való viszonyunkról stb.) szóló nem tudatos közléseket jelenti. A hangsúlyos különbség a kettő között a jelzésnek ez a szándékos, illetve nem szándékos jellege, ugyanis való igaz, hogy legtöbbször (bár nem mindig) non-verbális csatornákon közvetítődnek a metakommunikatív jelzések, de a metakommunikáció mindig tudattalan, megnyilvánulása kevésbé tartható a tudatos kontroll alatt.

 *Nézzünk egy szituációt, amelyben mindhárom csatorna szerepet kap. Egy tanórán a tanári előadás (maga a beszéd) a verbális kommunikációs csatornán folyik. Közben az egyik diák integet a másiknak, ami non-verbális jelzés. Ha a tanár észreveszi, valószínűleg reagál, talán szintén egy non-verbális jelzéssel, mondjuk összeráncolja a szemöldökét, vagy intőn felemeli a mutató ujját, esetleg verbális kommunikációval (pl. „Szeretném, ha ide figyelnétek!”). Néhány diák talán elveszti a fonalat, ásítognak, vagy a körműket piszkálják – ez már metakommunikáció: nem szándékosan üzennek így, de mindez azt jelzi a figyelmes tanár számára, hogy nem jut el az ő üzenete ezekhez a diákokhoz...*

¹⁰⁷ TÓTH László: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

A *kommunikáció szintje alapján* megkülönböztetjük az intraperszonális, az interperszonális, és a csoportkommunikációt. Az **intraperszonális kommunikáció** az egyénen belül zajlik, lényegében belső beszéd (ilyen pl. a gondolkodás, magunknak szóló hangos beszéd, jegyzet-jegyzetelés is). Az osztályteremben intraperszonális kommunikáció zajlik például önálló feladatmegoldásnál, néma olvasásnál. Nem szerencsés, ha kizárólag frontális az órávezetés, és nincs semmilyen visszajelzés a megértésről, hiszen a tanár így nem tudja, mi megy végbe a diákok fejében. Az **interperszonális kommunikáció** két ember között zajló kommunikációs aktus, ahol az adó és vevő szerepe folyamatosan cserélődik – ilyen a tanár-diák és a diák-diák interakció. Az osztályban ilyen a páros tanulás és feladatmegoldás, de a feleltetés is. A **csoportkommunikáció** a leggyakoribb az osztályban, a tanár és a tanulócsoporthoz, illetve egy diák és a tanulócsoporthoz között zajló kommunikáció tartozik ide. Csoportkommunikáció az előadás, magyarázat, csoportos feladatmegoldás stb. Ez a forma erősen strukturált, hiszen a gondolatmenet nagyobb létszámnál máskülönbön könnyen elterelhető.¹⁰⁸

A tanár kommunikációs készségei

A tanári kommunikáció hitelessége és hatékonysága érdekében néhány készség tudatosítással és némi gyakorlással elsajátítható, a következőkben néhány ilyen, a tanári kommunikációban fontos szerepet játszó tényezőről lesz szó.

- ✿ Gyűjtse össze azokat a tulajdonságokat, amelyek Ön szerint meghatározzák, hogy egy tanár vajon jól tanít, hatékony kommunikátor-e!

A kibocsátás, üzenetközlés készségei különösen lényegesek a tanításban: a tanár információkat ad át, és a figyelem, a motiváció fenntartásával az információk befogadását is szabályozza.¹⁰⁹ Az elsők között kell megemlíteni ezzel kapcsolatban a gazdag szóincset és a választékos beszédet.¹¹⁰ Ezen túl – többek között – fontos az is, hogy mennyire tudja fenntartani a figyelmet (mennyire tűnik érdekesnek, amit mond), magya-

¹⁰⁸ SZITÓ Imre: Kommunikáció az iskolában. Iskolapszichológiai Füzetek, 7., 1987. ELTE, Budapest.

¹⁰⁹ BUDA Béla: Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 17-26.

¹¹⁰ HATVANI Andrea, BUDAHÁZY-MESTER Dolli, HÉJJA-NAGY Katalin: Tanári személyiségfejlesztés és attitűdformálás.
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/index.html>

rázata mennyire illeszkedik a gyermekek kognitív képességeihez egy adott életkori csoportban stb.

Ami a visszacsatolást illeti, a tanár empátiás érzékenysége fontos kommunikációs eszköz, hiszen az egyes tanulók, valamint az egész tanulócsoport viszonyainak megértésében segít. Az empátia itt lényegében a nem verbális kommunikációs jelek észlelésének és megértésének képességét jelenti, a kommunikációs kontextus, illetve a kommunikációs szituáció jellegzetességeinek nagyobb fokú tudatosítását. Az empátiás készség fontos visszacsatolást ad a diákokban a tanárról kialakult képről, de a tananyag megértésének mértékéről is.¹¹¹ Nem mindegy az sem, hogy milyen a tanár attitűdje a diákokkal és magával a tanítással szemben, mennyire hisz a gyerekek fejleszthetőségében, vagy akár saját munkája hatékonyságában.¹¹²

Check (1986) vizsgálatainak eredményei alapján a diákok szerint három összetevője van a tanári hatékonyságnak: jó megjelenés, jó kommunikációs készség és emocionalitás. Szerintük az a tanár a hatékony kommunikátor, aki igényes megjelenésű, nem egyhelyben áll, bevonja a diákokat a tanórán (nem csak előadást tart, és az előadás is interaktív), könnyen követhető és példákkal is szemléltet, és a diákjaival szemben megértő és segítőkész.¹¹³

Hogyan lehet mindezeket a fentebb említett készségeket elsajátítani? Az első és legfontosabb lépés mindig az önmegfigyelés, saját kommunikációnk tudatosítása. Néhány tényező adottság kérdése (mint az orgánum, vagy a maximális hangerő). Ezeket is jó tudatosítani, és az erősségeinkre támaszkodni, gyengeségeinket kompenzálni. Egy halkszavú tanárnő alapozhat érdekes magyarázataira, szemléltető eszközeire, és hangszínéből akár előnyt is kovácsolhat: csendben maradnak a gyerekek, nehogy lemaradjanak valami érdekes dologról. Bizonyos készségek azonban kitartó gyakorlással határozottan fejleszthetőek is. Tréningeken lehet tanulni olyan verbális kommunikációs készségeket, mint például az asszertív (önérvényesítő, hangsúlyos, rámenős) kommunikáció. A nem verbális kommunikációs csatorna fejlesztése leginkább a metakommunikáció kontrolljára, és főként a hitelességre irányul: ha összhang van a különböző csatornák között (azaz mély belső meggyőződéssel mondja

¹¹¹ BUDA Béla: Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 17-26.

¹¹² HATVANI Andrea, BUDAHÁZY-MESTER Dolli, HÉJJA-NAGY Katalin: Tanári személyiségfejlesztés és attitűdformálás.
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/index.html>

¹¹³ SZITÓ Imre: Kommunikáció az iskolában. Iskolapszichológiai Füzetek, 7., 1987. ELTE, Budapest.

valaki, amit mond), a kommunikáció nagyon hatásos. A fejlesztés ilyen módon az önismeret fokozását célozza, az érzelmi-motivációs összhang megteremtését. Az empátia és az interperszonális érzékenység fejlesztése szintén hasznos része lehet a tanári kommunikációs készségek fejlesztésének.¹¹⁴ A fejlesztő módszerek típusai között több lehetőség adódik az egyéni fejlesztő módszerektől (szakirodalom tanulmányozása, önmegfigyelés, önbeszámolós kérdőívek) a kétszemélyes helyzeteken át (fejlesztő beszélgetés, tanácsadás, pszichoterápia) a csoportmódszerekig (pszichodráma, kommunikációs készségfejlesztő tréning, asszertív tréning).¹¹⁵

A kommunikáció, mint a viselkedés-szabályozás eszköze

A tanári munka egyik nagy nehézsége, hogy a fegyelmezési, szabályozási feladatokat tulajdonképpen az oktatással egy időben kell végezni.¹¹⁶ Ha nincs fegyelem, a pedagógus nem tudja megteremteni az osztályban a tanítás alapvető feltételeit. Különbségek vannak a tanárok között abban, hogy mennyire könnyű számukra megteremteni a fegyelmet, ugyanazt az osztályt, ugyanazokat a tanulókat tekintve is. Egy régi vizsgálatsorozatban Kounin (1970) arra a következtetésre jutott, hogy a fegyelmezetlenséget megelőzni a legkönnyebb. Szerinte a jól fegyelmező tanár eszköztárában a következő tevékenységek, készségek szerepelnek:

- a tanítási óra kellően tervezett, előkészített
- a tanítási óra menete élénk, lendületes
- az egész osztályt bevonja a tanár a munkába
- éber figyelem, állandó jelenlét az osztály minden szintjén, minden helyzetben
- időben beavatkozik helytelen viselkedés esetén.¹¹⁷

Azzal kapcsolatban, hogy hogyan érdemes beavatkozni, hogyan lehet jól kezelni a problémahelyzeteket, a konfliktusokkal kapcsolatban már

¹¹⁴ BUDA Béla: Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 17-26.

¹¹⁵ HATVANI Andrea, BUDAHÁZY-MESTER Dolli, HÉJJA-NAGY Katalin: Tanári személyiségfejlesztés és attitűdformálás.
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/index.html>

¹¹⁶ BUDA Béla: Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 17-26.

¹¹⁷ SZITÓ Imre: Kommunikáció az iskolában. Iskolapszichológiai Füzetek, 7., 1987. ELTE, Budapest.

említett Thomas Gordon féle módszer lehet irányadó. Tehát a kommunikáció a problémás viselkedésre irányuljon, ne a személyiség egészére, és igyekezzünk a probléma valódi okát megtalálni úgy, hogy a megértő, szeretetteljes tanári kommunikáció segítsen ezt feltárni.

A fegyelmelés mellett egy másik fontos aspektusa a tanári kommunikáció diákok viselkedését meghatározó szerepének az úgynevezett Pygmalion-effektus. A jelenséget igazoló első kísérletben Rosenthal és Jacobson (1968) intelligencia-tesztet vett fel általános iskolai tanulókkal, ám az eredményekről hamis visszajelzéseket adtak a pedagógusoknak: véletlenszerűen kiválasztott tanulókról azt mondták, hogy nagy intellektuális teljesítmény várható tőlük. Nyolc hónappal később az eredményeket megismételve azt találták, hogy ezeknek a tanulóknak ténylegesen nőtt az intelligencia-pontszáma, sokkal inkább, mint a többi tanulóé. A jelenség hátterében a tanári elvárások, illetve azok kommunikációja áll. Számos vizsgálat alapján a jelenséget kutatók arra jutottak, hogy a tanári elvárásokat négy fő tényező közvetíti: a tanár által teremtett érzelmi klíma, milyen feladatokat ad az egyes tanulóknak, mennyire támogatja a tanuló válaszadását, illetve hogy hogyan reagál az elhangzott válaszcra. Az alapján, hogy a tanár mit gondol, hisz egy tanulóról, eltérő módon teremti meg ezeket a feltételeket. Aki felé pozitívabbak az elvárásai, annak melegebb, elfogadóbb klímát teremt, jobban támogatja a válaszadását (pl. több időt vár, nem türelmetlen), optimálisabban osztja a feladatokat a képességéhez mérten (nem túl könnyű vagy túl nehéz feladatot ad), és többet dicséri. A negatív elvárások hosszú távon valóban negatív tanulói teljesítményt, alacsonyabb motivációt eredményez. Az tanulói teljesítmény pedig közvetve oka lehet a magatartási problémák kialakulásának. Szító és Katona vizsgálatából kiderült, hogy a kedvezőtlen, negatív tanári kommunikáció a problémás viselkedést is fenntarthatja az osztályban.¹¹⁸

Láthatjuk, hogy a tanári kommunikáció fejlesztésére érdemes figyelmet szentelni, időt, energiát szánni rá, hiszen nélkülözhetetlen eszköze a tanári munkának, fontos meghatározója a tanári hatékonyságnak.

4.3 Összefoglalás, kérdések

4.3.1 Összefoglalás

A társas viselkedés képességét szociális kompetenciának nevezzük. Ehhez szükséges az értelmi, érzelmi és énefejlődés megfelelő fejlettségi

¹¹⁸ SZÍTÓ Imre, KATONA Nóra: A tanári kommunikáció hatása a tanulók viselkedésére. Pedagógiai Szemle, 11, 1986. 1059-1069.

szintje kisiskolás korra lehetővé teszik a társas kapcsolatok szorosabb, hatékonyabb formáit. 9 éves korban jelenik meg az átpártolás jelensége, ekkortól kezdve a szülők mellett a kortárskapcsolatok és más felnőttekkel való kapcsolat is fontos szerepet játszik. A kortársak viselkedése modellként szolgál, és teljesítményük a társas összehasonlítás alapját képezi.

Az iskolai osztály formális és informális csoport is egyben. Formális, hiszen a tagok nem önként csatlakoztak, rendelet alapján jön létre, formális céloknak kíván megfelelni, és kívülről hozott szabályok érvényesülnek benne. Ez adja az osztály működésének formális keretét. Ugyanakkor egyben informális csoport is, mert rokonszenvi kapcsolatok, barátságok kötnek, a formális szerepektől eltérő csoportstruktúra alakul ki. Az osztály legtöbbször referenciacsoport is a tanulók számára, és mint ilyen, normatív és összehasonlítási funkciót is betölt. Az osztály normái, mindenkre nézve elfogadott viselkedési szabályai fokozatosan alakulnak ki, és jelentős a tanár szerepe ebben a folyamatban. Az osztályban betöltött társas pozíció hatással van a tanulók közérzetére és tanulási motivációjára. A diákok számára nagyon fontosak a baráti kapcsolatok, a fiúk és lányok baráti kapcsolatai, informális csoportjai eltérő jellemzőkkel bírnak. Az informális kapcsolatok rendszerét a Moreno-féle szociometria módszerével lehet feltárni.

A társak jelenléte hatással van a viselkedésünkre. Az, hogy a gyerekek teljesítménye nő, vagy csökken társaik jelenlétében, több tényező függvénye: ilyen a feladat természete, az osztály informális struktúrája és légköre, és olyan személyes jellemzők mint a szorongás szintje, önértékelés, kudarckerülés vagy sikerorientáció stb.

Nagyon fontos, hogy a tanulók közötti érintkezést, kapcsolatokat tanárként hogyan alakítjuk. Az interakciók befolyásolásának egyik terepe a tanulási szituáció szervezése, amely lehet együttműködő, versengő vagy individualisztikus. Az iskolában a feladatok, a tanulási szituáció szervezése egyrészt a feladat természetéhez, az oktatási célhoz kell, hogy illeszkedjen. Másrészt azonban figyelembe kell venni a társas kapcsolatokra, iskolai légkörre gyakorolt hatásukat is. A versengésnek és a kooperációnak is van előnye és hátránya is, tudatosan kell alkalmazni ezeket a formákat. A mai álláspont ugyanakkor az, hogy a versengés és kooperáció nem egymást kizáró, szembenálló magatartások, hanem inkább párhuzamosan léteznek, akár egy szituáción belül is.

A konfliktus az emberi élet nélkülözhetetlen része, nap mint nap találkozunk különféle konfliktusokkal az iskolában is. A konfliktusok megoldása pozitív, fejlődést segítő jelenség is lehet, ezért kifejezetten fontos, hogy egy tanár megfelelő konfliktuskezelési képességekkel rendelkezzen.

Az iskolában természetesen sokszor lehet tapasztalni az egymás felé irányuló pozitív magatartást. Az együttműködés mellett egy másik pozitív megnyilvánulás az altruizmus, ami a másoknak való önzetlen segítségnyújtást jelenti. Magyarázata lehet a későbbi viszonzás reménye, a pozitív énkép fenntartása, vagy hogy ez a norma szerinti viselkedés.

A kommunikáció érzelmek, gondolatok megosztása és kicserélése a kommunikáló felek által használt közös kódok, szimbólumok segítségével. Az üzenetet szállító csatorna alapján megkülönböztetjük a verbális és non-verbális kommunikációt (amely nem tévesztendő össze a tudatlan metakommunikációval), a kommunikáció szintje szerint beszélhetünk intraperszonális, interperszonális és csoportos kommunikációról. Az osztálytermi kommunikációnak jelentős szerepe van a diákok teljesítményében, valamint a tanár és a diákok közötti interperszonális kapcsolatok alakulásában.

A tanári kommunikáció hitelességét és hatékonyságát meghatározó készségek pl. a választékos beszéd, gazdag szókincs, az anyag érdekessé tételének képessége, motiváció és figyelem fenntartása, empátias készség.

A tanári munka egyik nagy nehézsége, hogy a fegyelmezési, szabályozási feladatokat tulajdonképpen az oktatással egy időben kell végezni. Ha nincs fegyelem, a pedagógus nem tudja megteremteni az osztályban a tanítás alapvető feltételeit. A kommunikáció viselkedésre gyakorolt hatásának jellegzetes jelensége a Pygmalion-effektus.

4.3.2 Önellenőrző kérdések

- Mit nevezünk átpártolásnak? Mikorra tehető ez a jelenség?
- Miért vélekedünk úgy az iskolai osztályról, hogy formális és informális csoport is egyben?
- Mit jelent a referenciacsoport fogalma?
- Melyik módszerrel tárhatjuk fel az osztály informális struktúráját?
- Melyek az együttműködés és a versengés előnyei és hátrányai iskolai környezetben?
- Milyen konfliktusmegoldási módokat ismer?
- Mit nevezünk altruizmusnak?
- Sorolja fel a kommunikáció folyamatának összetevőit!
- Melyek a hatékony tanári kommunikáció összetevői?
- Sorolja fel az osztályában erőlködés nélkül fegyelmet tartó tanár ismérveit!
- Mi az a Pygmalion effektus?

4.3.3 Gyakorló tesztek

Mikorra tehető az átpártolás jelensége?

- A) óvodáskorra, mert ekkor már rendszereznek a kortárskapcsolatok
- B) 6-7 éves korra, mert ekkor a társas készségek magas szintje jellemző
- C) 9 éves korra, mert ekkor már a kortársak véleménye lesz mérvadó
- D) serdülőkor végére, mert ekkor válik le érzelmileg szüleiről a gyermek

Melyik állítás NEM igaz a versengésre nézve?

- A) Általában növeli a tanulási motivációt
- B) Megerősíti az osztályban a baráti kötelékeket
- C) Személyes jellemzők is szerepet játszanak a hatékonyságában
- D) Túlzóan alkalmazva szorongást alakíthat ki a tanulóknál

Thomas Gordon melyik konfliktusmegoldási módot javasolja?

- A) alkalmazkodó
- B) versengő
- C) problémamegoldó
- D) elkerülő

Párosítsa a megfelelő fogalmakat!

- | | |
|--------------------------------|------------------------------|
| A) tudattalanul működik | 1. verbális kommunikáció |
| B) a nyelvi közléseket jelenti | 2. non-verbális kommunikáció |
| C) ilyen az asztalra csapás is | 3. metakommunikáció |

Helyes megoldások: C, B, C, A-2, B-1, C-3

5 A TANULÁS, MINT INFORMÁCIÓ FELDOLGOZÁS

5.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja annak áttekintése, hogyan határozható meg az iskolai tanulás, mint információfeldolgozás, milyen szerepe van a komplex tanulásnak a tudás kialakításában, milyen szerepet tölt be a tanulás motiválása és a metakogníció a megismerésben. Továbbá bemutatni a fontosabb nemzetközi monitoring vizsgálatok eredményein túl, milyen következményekkel jár együtt az információrobbanás, a megváltozott tanulási környezet, és milyen új kihívásokat von maga után az élethosszig tartó tanulás.

A tananyag elsajátítását követően a tanárjelöltnek a következő követelményeknek kell eleget tennie:

- ismeri az IPOO modell lényegét, meg tudja nevezni modell egyes fázisaiban előforduló tanulási problémákat,
- ismeri és érti a komplex tanulás szerepét a tudás kialakításában, meg tudja nevezni a mentális reprezentációk fajtáit,
- meg tudja nevezni a tanulási motiváció szintjeit,
- fel tudja idézni a metakogníció, az önszabályozó tanulás fogalmát,
- ismeri és érti az önszabályozás tanulásban betöltött szerepét,
- felismeri a metakogníció szerepét a tanulás folyamatában,
- meg tudja nevezni a fontosabb nemzetközi monitoring vizsgálatokat, fel tudja idézni ezek fontosabb eredményeit,
- fel tudja idézni az élethosszig tartó tanulás fogalmát,
- fel tudja sorolni a céltudatos tanulási tevékenység alapkategóriáit, és érti ezek lényegét,
- ismeri és érti az elektronikus tanulás hatását a tanár- tanuló szerep megváltozására vonatkozóan.

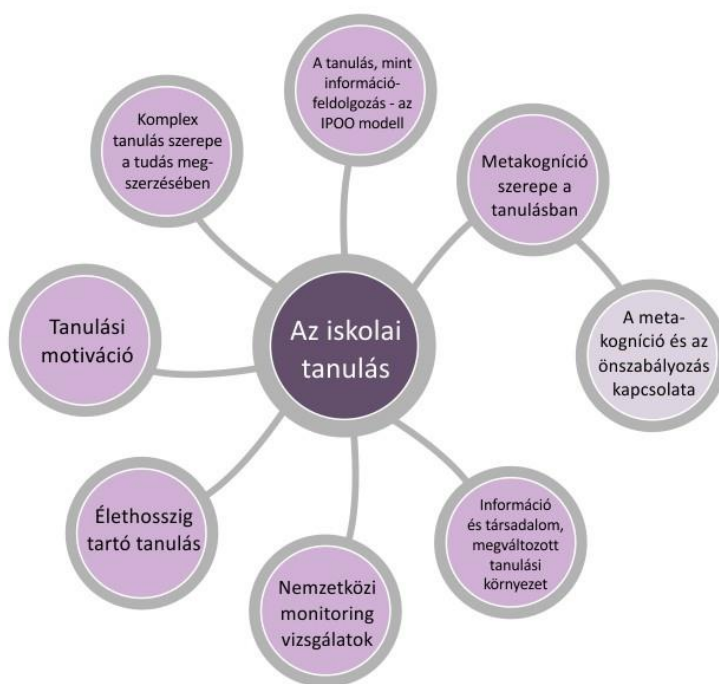
A lecke elsajátítása az alábbi tanári kompetenciákat alapozhatja meg:

- Az ismeretek birtokában képes lesz felismeri a metakogníció és az önszabályozó tanulás jelentőségét a tanuló személyiségfejlődése szempontjából, és
- fontosnak tartja a tanulás tanításának problémáját, valamint elkötelezett az önszabályozó tanulóvá nevelés mellett.

- Megérti annak fontosságát, hogy tanárként modellül szolgál tanítványai számára.

A lecke elsajátítása kétszer másfél órát vesz igénybe.

5.2 TANANYAG



8. ábra: Gondolattérkép a lecke felépítéséről

5.2.1 A tanulás, mint információfeldolgozás

Az iskolai tanulás elsősorban az iskolai tananyag információinak megtanulását – megértését, feldolgozását, megjegyzését (memorizálását) és dolgozat, felelet, vizsga formájában való visszaadását jelenti. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az iskolai tanulás nem más, mint az információkkal való műveletek folyamata. Erre az elgondolásra épül a tanulás IPOO modellje, amit Mező Ferenc publikált először 2002-ben. Az IPOO modell lényege úgy határozható meg, hogy ha a tanulást információkkal való műveletek folyamatának tekintjük, akkor ez azt is jelenti, hogy az információ-kezelés bizonyos fázisait kell végigjárni (az „IPOO” kifejezés e fázisok kezdőbetűiből összeállított mozaikszó):

- az **Input** (az információgyűjtés fázisa: témaválasztás, forráskutatás, forráshasználat),
- a **Process** (az információfeldolgozás fázisa: információfeldolgozás, memorizálás),
- az **Output** (az információ visszaadásának, alkalmazásának fázisa),
- az **Organizáció** (a tanulásszervezés, – időbeosztás, körülmények megválasztása, gyakorlás stb. – amely meghatározza az előző fázisok hatékonyságát).¹¹⁹

A tanulás ezek szerint az információkezelés fázisainak eredményeként definiálható. A különböző fázisokban nyújtott teljesítmény erősítheti vagy gyengítheti egymás hatását. Olykor például elképzelhető feldolgozás nélküli tanulás (felszínes tanulás), vagy olyan tanulás, amely során olyan ismereteket szerzünk, melyeket sohasem alkalmazunk. Ugyanígy a tanulás lehet jól szervezett vagy impulzív, szervezetlen, kaotikus is. Mindegyik fázis sajátos ismeretek, képességek és módszerek bázisára épül. Ezeknek az alapoknak az aktuális tanulási helyzettel való kölcsönhatása alapvetően befolyásolhatja a tanulás sikeres vagy sikertelen voltát.

 *Ennek gyakorlati jelentőségét egy egyszerű példával könnyen szemléltethetjük: szervezett tanítási körülmények között (pl. alapfokú, középfokú vagy felsőfokú képzés során, tanfolyami képzés keretében stb.) mások szervezik meg a tanulás folyamatát, mások határozzák meg a témát, a forrásokat jóformán kézbe adják. Ilyen körülmények között az a tanuló is jól teljesíthet, aki a tanulás folyamatának szervezésében, a témaválasztásban, forráskutatásban nem járatos. De ugyanez a tanuló talán csődöt mond, ha mindezt önállóan kell meghatároznia, megszerveznie, s akár a teljes dezorganizáció és tehetetlenség állapotába süllyedhet. Másképpen: a különböző tanulási helyzetek (pl. iskola vagy önálló tanulás) az információkezelésben való jártasság különböző szintjét követelik meg. Van, ahol „szájbarágós” módon történik az oktatás; van, ahol a témát, a tanulmányozásra méltó problémát is saját magunknak kell megtalálni. A két tanulási helyzet között számos hasonlóság lehet ugyan, de számos és lényeges különbség is van.*

Az információkezelés oldaláról közelítve a tanuláshoz, számos tanulásmódszertani nehézség, probléma megmagyarázható. Ezek hátte-

¹¹⁹ MEZŐ Ferenc: *A tanulás stratégiája diákoknak és felnőtteknek*. Pedellus, Novitas Kft. Kiadó, Debrecen, 2002.

rében sokszor ezen fázisok egyikében vagy némelyikében, legrosszabb esetben pedig mindegyikében a hatékonyságot lehetetlenné tevő módszertani hiányosságok fedezhetők fel.

Tanulási problémák az input-fázisban:

- témaválasztás: nincs tanulási témája a diáknak;
- forráskutatás: van téma, de nincs információforrás;
- információforrások használata: van információforrás, de annak használata nem hatékony.

Tanulási problémák a process-fázisban:

- információfeldolgozás: van információ, de érthetetlen és/vagy sok és/vagy kiegészítendő, átszerkesztendő;
- memorizálás: érti a tanuló az információt, de nem bírja megjegyezni.

Tanulási problémák az output-fázisban:

- ezek az információprezentációval, a tudás visszaadásával (például: felelés, dolgozatírás, vizsgázás) vannak kapcsolatban.

A tanulásszervezés (organizáció) problémái:

- mit, hol, mikor, kivel, mennyit, milyen körülmények között stb. tanuljon a (felőtt) diák?

- ✿ Tartson önreflexiót: gondolja végig, Önnek mely szakaszban vannak problémái! Mit gondol, hogyan orvosolhatóak ezek a problémák? Gyűjtse össze ötleteit!

A tanulási probléma feltárásával, és megfelelő módszerek átadásával alkotó tanulás mehet végbe. Ennek eredménye pedig az, hogy kedvező módon borul fel a tanulás bemeneti (input) és kimeneti (output) fázisának egyensúlya: sokkal többet fog tudni a tanuló a tanulást követően, mint amennyi információt felvett. E sajátos infó-ökonómia a tanulás input és output fázisának három alapvető relációja alapján könnyedén demonstrálható:

1. Input > Output

Ezt a relációt alacsony hatásfokú, információ-veszteséggel járó tanulásnak tekinthetjük. Ez történik, ha „megtanulunk” például egy 5 lényeges információt (fogalmat, tényt, adatot stb.) tartalmazó szöveget, s a számonkéréskor 0-4 körüli információt tudunk visszaadni.

2. Input = Output

Ez a magolás vagy reprodukív tanulás relációja. Jóformán feldolgozás nélküli tanulásnak tekinthetjük ezt az esetet. Az előbbi példánál maradva, ilyen relációról van szó, ha a tananyagban lévő öt információ közül ötöt tudunk felidézni – bármennyire is tökéletesnek (100%-osnak) tűnik a tanulmányi teljesítmény, valójában sok esetben mindössze csak csalóka „látszat tudással” van dolgunk.

3. Input < Output

Ebben az esetben beszélhetünk produktív vagy alkotó tanulásról. Ennek eredménye az, hogy az információk kreatív gyűjtése, feldolgozása és alkalmazása révén felborul a tanulás bemeneti (input) és kimeneti (output) fázisának egyensúlya, és sokkal többet fog tudni a tanuló a tanulást követően, mint amennyi információt felvett. Az előző példánál maradva: nemcsak a szövegben lévő 5 információt sajátítjuk el, hanem a köztük lehetséges kölcsönös összefüggést is, valamint mindezek kapcsolatát korábbi ismereteinkkel, a tanulás során támadt gondolatainkkal.¹²⁰

 Ezt egy példával demonstrálva, képzelje el, hogy a tanuló egy analógiával élve, egy üres kancsó, melybe vizet akarunk tölteni. Az első relációnál, azt kell látnunk, hogy kancsó alja lyukas, valamennyi mindig elvész a beletöltött vízből. A második relációnál a „kancsó víz” analógia úgy módosul, hogy a kancsóból éppen annyi folyadékot tudok kiönteni, mint amennyit előzőleg beletöltöttem – egy cseppel sem többet. A harmadik reláció esetében pedig az „üres” kancsóba beletöltünk egy liter vizet, és kiöntünk belőle öt liter vizet.

- ✿ Gyűjtsön ötleteket, arra vonatkozóan, hogy a tanulásmódszertani hiányosságokkal küzdő tanulókat hogyan/mivel segítheti a tanár az egyes szakaszokban?

¹²⁰ MEZŐ Ferenc, MEZŐ Katalin (2005): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetseggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 2005.

5.2.2 Komplex tanulás szerepe a tudás megszerzésében

Az emberi tanulás komplex tanulásnak tekinthető, amelyben az események és ingerek közötti asszociációk mellett, azokon túlmenően a világ komplexebb vonatkozásai is leképeződnek és kapcsolatba kerülnek egymással.

A mentális reprezentációk két fajtáját különíti el a szakirodalom:

- az *analóg* (az érzéki benyomásokon alapuló vizuális, hallási, szaglási, tapintási vagy mozgási képek)
- *propozicionális* (az elme fogalmi tartalmát ragadják meg, nyelv-szerűek)

- ☐ Érdemes átismételni „A tanári tevékenység pszichológiai alapjai” c. tantárgy komplex tanulással kapcsolatos ismereteit, mint például mentális reprezentációk, kognitív pszichológia kapcsolata a tanulással, instrukciók és szelektív tanulás jellemzői.

A pszichológusok általában akkor látnak el valamit a „tudás” megnevezéssel, ha az az információ valamilyen konkrét formában mentálisan reprezentált, és valamilyen módon szervezett, strukturált (Eysenck, 1997).¹²¹ Ez a komplexen szerveződött tudás (kognitív séma) adja meg a keretet az újonnan érkező információk befogadására, az új információk pedig illeszkednek a sémához vagy módosítják azt. Amikor új ismereteket sajátítunk el tehát, azt mindig az előző ismeretrendszer kereteibe illesztjük, lehetővé téve, hogy tudásunk újra szerveződjön.

A komplex tanulás flexibilis és alkalmazható tudás megszerzéséből áll, megkívánja az irányított és megjósolt teljesítőképesség lehetséges legmagasabb fokát. A tanulási eredmény kedvező önértékelése a komplex tanulás fontos előfeltétele. Ezek a belső, személyes értelmezések állandóan változnak, ami abból következik, hogy az egyének minduntalan hozzákapcsolják saját tapasztalataikat az újonnan megszerzett ismeretekhez. De azt is látnunk kell, hogy a sikeres teljesítmény elérése lehetetlen megfelelő motiváció nélkül.

5.2.3 Tanulási motiváció

Magunk a tanulási motiváció azonosítására Réthyné (2003) definícióját tartjuk a legalkalmasabbnak, mely szerint:

¹²¹ DÁVID Mária: Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Debrecen. 2004.

☞ „**A tanulási motiváció egy olyan generalizálódott diszpozíció, amely egy konkrét szituációban tanulási tevékenységre készítő erő. Energetizálja, aktivizálja, koordinálja, integrálja a tanulási tevékenységet, amely a tanuló és az iskolai követelmények kapcsolatának rendszerében formálódik.**”¹²²

Pedagógiai szempontból a tanulási motivációnak négyféle szintje lehet.

1. *A beépült (internalizált) tanulási motiváció:* a tanuló lelkiismereti okokból, „kötelességtudás” által vezérelve tanul, a tanári magyarázatra mindig odafigyel, elkészíti a házi feladatait, meg akar felelni minden iskolai és szülői elvárásnak. A tanulással kapcsolatos hozzáállását, magatartását belső tényezők vezérlik, a tanulás az ő számára erkölcsi kötelesség.
 2. *A belső (intrinsic) tanulási motiváció:* a tanulót a tananyag iránti érdeklődés, kíváncsiság mozgatja, tudásvágy hajtja. Érdeklődése az adott tudományterületnek szól – tehát akkor is érdeklődne az adott téma iránt, ha azt nem az iskolában tanítanák, és kötelező feladatok mennyiségétől függetlenül is utánanézne az információknak, kipróbálna eljárásokat, önként áldozná erre a szabad idejét.
 3. *Külső (extrinsic) tanulási motiváció:* a tanulás a tanuló számára csak eszköz valamilyen külsődleges cél elérése érdekében. Pl. a tanuló a jó jegyért, tárgyi jutalomért „hajt”, vagy bizonyos személyek (szülő, tanár, barát) elvárásainak akar megfelelni, esetleg éppen ellenkezőleg, a negatív következményeket (szülői feddés, rossz osztályzat) szeretné elkerülni. Amikor a tanuló eltávolodott a tanulástól, a külső tanulási motiváció jelenléte nagy segítségünkre lehet az első, de a további tanulási sikerek elérésében is.
 4. *A presztízsmotiváció* a külső és a belső motiváció között van. Forrása az én-értékesítés és a társas közegek szerepeivel, helyezeteivel kapcsolatos célok elérése. Ebben az esetben tehát a belső, én értékesítő tendenciák és a külső versenyhelyzetek is motiválják a tanulókat.¹²³
- ☐ Azért, hogy a tanulási motivációt fejleszthessük, meg kell ismerünk a már meglévő motívumokat, működésbe kell hozni azokat a

¹²² RÉTHY Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. p.115

¹²³ RÉTHY Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

pedagógia eszközeivel, továbbfejleszteni a meglévőket, vagy ha nincsenek ilyenek, akkor újakat kialakítani. A tanulás és a motiváció viszonyában a motiváció feltétel, cél és eszköz egyszerre. Feltétel, mert a diákot segít rávenni a tanulásra, cél, mert a belső motiváció elérésére törekszünk, és eszköz, mert a megfelelő hatékonyságú tanulást segítjük vele elő.

- ✿ Töltse ki a Tanulás iránti attitűd kérdőívet (a tananyag végén, a 14. Kiegészítések – 14.1. Kérdőívek című részben található 1. kérdőív), és értékelje kapott eredményeket! Mennyire ért egyet a kapott eredményekkel?
- ? Melyik motivációs stílus jellemző Önre? Ön szerint kellene változtatni a motivációs stílusán? Indokolja meg döntését! Ha igen, gondolja végig, hogyan tudná ezt végigvinni?

Amikor az egyén szembesül egy feladattal, először mérlegeli saját kompetenciáját, (ennek megítélésében egyéni pszichés vonások, pozitív vagy negatív énkép, szorongásszint, teljesítménymotiváció, külső vagy belső kontroll stb. befolyásolják a tanulót), majd összeveti a feladat becsült nehézségi fokával, bonyolultságával, újszerűségével. Mindezek együttesen eredményezik annak megítélését, hogy feladatot meg tudja-e oldani vagy sem, ami meghatározza a motivációját. Az önszabályozás tehát kulcsfogalomként emelkedik ki a tanulási motiváció elméletéből, így a tanuló önszabályozó folyamatainak részeként kell szemlélnünk a tanulási motivációt, mely a tanulót (metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból) saját tanulási folyamatának aktív részesévé teszi.¹²⁴

5.2.4 A metakogníció szerepe a tanulásban

A tanulók saját tanulásukkal kapcsolatos tudása fontos szerepet játszik a tanulás hatékonyságában és eredményességében.¹²⁵ A metakogníció fogalma eredetileg Flavell (1979) nevéhez köthető, aki a saját kognitív folyamatainkkal kapcsolatos tapasztalatokat és ismereteket értette rajta.¹²⁶

¹²⁴ RÉTHY Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

¹²⁵ CSÍKOS Csaba: Metakogníció a tanításban és a tanulásban. *Iskolakultúra*, 2004, 2, 3-12.

¹²⁶ FLAVELL, J. H.: Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979, 34, 906–911.

☞ „... a metakogníció az egyén saját értelmi működésére vonatkozó tudás és az értelmi működés irányítására való képesség”.¹²⁷

A tanulásfejlesztés szempontjából a tanulásra és tanulás során használt kognitív képességekre vonatkozó metakognitív tudás kialakítása azért fontos, mert ha a tanuló meg tudja figyelni (monitorozás), hogy mi okoz neki nehézséget a tanulás során, milyen esetekben megy gördülékenyen egy adott probléma megoldása, akkor ez által fontos tudás és tapasztalat megszerzéséhez jut, amelyek növelhetik a tanulás sikerességét és hatékonyságát a későbbiekben. A metakogníció komponensei közül tehát kiemelhető a metakognitív tudás.

☞ „Metakognitív tudáson a saját vagy mások mentális állapotaára vonatkozó tudást értjük”.¹²⁸

A metakognitív tudás alapvetően nem különbözik a hosszú távú memóriában tárolt explicit emlékezeti tudásformáktól. 3 fontos területre osztható:

- **Személyi változók**, vagyis a képesség, hogy önmagunk, mások és általában az ember képességeiről megfelelően gondolkodjunk.
- **Feladatváltozók**, ami a feladatok megfelelő nehézségének értelmezését jelenti.
- **Stratégiai változók** esetében különbséget tehetünk kognitív és metakognitív stratégiák között. A kognitív stratégia arra szolgál, hogy elérjük a kognitív célt, míg a metakognitív stratégiák feladata például az, hogy teljesen biztosan megállapítsuk, hogy a kognitív célt elértük.

A metakogníció és az önszabályozás kapcsolata

Flavell (1979) az önszabályozást a metakognitív stratégiák egyikének tekintette, és összefüggésbe hozta az alkalmas tanulási stratégiák megválasztásával.

Lappints (2002) más szerzőkhöz hasonlóan a metakogníció két alapvető jellemzőjeként az önreflexiót és a tudatosságot említi.

☞ **Az önreflexió fogalma:** „... a tanulással kapcsolatos önreflexiónak köszönhetően az egyén felismeri saját lehetőségeit, hajlamait, rátermettségét. Saját tanulására vonatkozó

¹²⁷ KALMÁR Magda: Metakogníció. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. 1997. p.462

¹²⁸ FLAVELL, J. H.: Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979,34, 906–911.

tapasztalatait összevetheti környezetének elvárásaival, ennek megfelelően módosíthatja tanulási módszereit, szokásait, változtathat tanulási stílusán. Ez már az önfejlesztés magas szintje...”.¹²⁹

A metakognitív tudás három nézőpontból vizsgálható. 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.

- ✿ Gondolja végig, milyen feladatai vannak a tanárnak a deklaratív és a procedurális metatudás formálásában? Hogyan építhető ez be a tanítási óra folyamatába?

Pintrich elméleti megközelítése nyomán Molnár (2002) az önszabályozó tanulás négy fő fázisát különítette el:

- **célkitűzés – tervezés – aktiválás** (belső késztetésből eredő tanulási cél megfogalmazása, problémával kapcsolatos reflexiók-hogyan azonosítja a feladatot a tanuló (könnyű/nehéz, érdekes/unalmas stb.), előzetes tudás aktiválása, a feladat nehézségének megjósolása, saját hatékonyság felbecsülése stb.)
- **monitorozás – figyelemmel kísérés** (egy esemény vagy tevékenység kontextusának figyelemmel kísérése, kitartás, erő kifejtés észlelése és nyomon követése, motiváció-emóció tudatosítása, megküzdési stratégiák felbecsülése stb.)
- **kontrollálás – szabályozás** (figyelemmel kísért események korrekciója, módosítása: a gondolkodás, a tanulás kognitív stratégiáinak szelektálása és alkalmazása, a megfelelő motiváció és érzelmi stratégiák kiválasztása, az erő kifejtés csökkentése vagy növelése, a viselkedés befolyásolása, majd szükség esetén a feladat változtatása és újraértelmezése)
- **reakciók – reflexiók – visszacsatolás** (tanulók összevetik a teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott elvárásokkal, ön-reflexiók bírálat, értékelés és attribúció a saját teljesítményről az adott feladaton belül)¹³⁰

- ✿ Értelmezze a következő mondatot: Az önszabályozó tanulás során a tanár feladata egyrészt az új tudás közvetítése, de ugyanolyan

¹²⁹ LAPPINTS Árpád: *Tanuláspedagógia*. Comenius BT. Kiadó, Pécs, 2002. p.111

¹³⁰ MOLNÁR Éva : Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 2002, 9. p. 3-16

fontos hangsúlyt kell, kapjon az új tudás megszerzési folyamatának tudatosítása is.

- ✿ Mire kell a tanuló figyelmét ráirányítani a tanárnak? Tervezzen meg egy, a saját tantárgyához kötődő órát, melybe beépíti az önszabályozás 4 fázisának megvalósulását, tanári tevékenységeket, feladatokat!

Pintrich és Schunk (1996) elmélete feltárja az önszabályozó tanulás és a metakogníció kapcsolatát. Szerintük a tanuló akkor válik önszabályozóvá, ha mindazoknak az ismereteknek, stratégiáknak és attitűdöknek a birtokába kerül, melyeket az affektív és a kognitív komponensek fejzenek ki legjobban.¹³¹ Az elmélet lényegét a 10. ábra mutatja be.



9. ábra: Az önszabályozó tanulás összetevői

¹³¹ PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. H. :*Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1996. p. 448

A metakogníció önismereti és önszabályozó faktorait már vázoltuk az előzőekben. Az affektív komponensen belül fontos tényező, hogy a diák önmaga határozza meg a tanulás célját, és fontos az is, hogy a célt értékesnek találja a saját szempontjából. Azok a diákok, akik nem képesek saját célok meghatározására, vagy csak a környezetük által meghatározott célokat teljesítik, kevésbé képesek hatékony tanulásra, mint azok a diákok, akiket saját céljaik vezérelnek a tanulás során. Az önhatékony-ság azt fejezi ki, hogy az egyén mennyire magabiztos a képességeiben, hogy valamilyen speciális célt elérjen. A magas szintű önhatékony-ság pozitívan hat az elkötelezettségre, a kitartásra, befolyásolja a célképzetet és a tanulói teljesítmény olyan komponenseit, mint például az alkalmazott stratégiák típusait és mennyiségét. Az egyéni jellemzők magyarázat-tal szolgálnak a tanulási sikerekre, kudarcokra. E jellemzők három oko-zati csoportba sorolhatók, úgymint stabilitás (rövid vagy hosszú időtartamú hatások), kontrollálhatóság (ellenőrizhetőség vagy ellenőriz-hetetlenség) és az irányítás helye (belső vagy külső okok) szerinti ténye-zők.

Végso soron a tanulásmódszertani fejlesztés kiindulási pontja az „ak-tív tanuló”, aki a tanultak megértésére törekszik, és képes a tanultak al-kalmazására új problémák megoldásakor és új helyzetekben, azaz a transzfer működik. Az „aktív tanuló” legfőbb segítője a tanár, az „aktív tanulás” legfőbb színtere pedig elsősorban az iskola kell, hogy legyen.¹³² A cél az, hogy kialakuljon a reflektív önszabályozás folyamata (Ridley, 1991), mely során a tanuló fontos jellemzője, hogy egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Mindig összeveti az őt érő külső hatá-sokat a korábban szerzett tapasztalatokkal, és a kapott értékelést akár felül is bírálhatja. Ez a fajta reflektív önszabályozás tehát az értelmi, mo-tivációs, érzelmi és akarati tényezők egymásra hatásán alapul, és egyi-dejűleg befolyásolja az énkép alakulását is, ami aztán visszahat az ér-telmi, motivációs érzelmi és akarati összetevőkre.¹³³

A fejlesztésnél mindenképpen érdemes szem előtt tartani, hogy a metakogníció számos más tényezővel áll interakcióban: képességek, személyiség, tanulási stílus, stb. A metakogníció megértéséhez és fej-lesztéséhez elengedhetetlen ezek a tényezők és a metakogníció közötti kapcsolat feltárása és ismerete (Sternberg, 1998).¹³⁴

¹³² NIEMI, H.: Aktív tanulás – avagy egy kíváncsi kultúráváltás a tanárképzésben és az iskolákban. *Pedagógusképzés* 2005. 3, 3, p. 87-116

¹³³ MESTER Dolli: A tanulási motiváció fejlesztésének új lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 2010. 8,37, p. 87-97

¹³⁴ TASKÓ Tünde: A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6–7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából. Doktori értekezés. ELTE Budapest, 2009.

5.2.5 Nemzetközi monitoring vizsgálatok

Az oktató-nevelőmunka egyik fontos hatékonyság mutatója annak felmérése, hogy megfelelően felkészíti-e a tanulókat a jövőre; ellátja-e őket mindazokkal az ismeretekkel és készségekkel, amikre a majdani mindennapok során szükségük lesz? Továbbá annak kiderítése, vajon mennyire válik az oktatás elengedhetetlen részévé a gyerekek tanulási kedvének felkeltése, önbizalmának erősítése és a hatékony tanulási stratégiák átadása, hiszen az oktatás sikeressége ugyanis sokkal jobban függ ezektől a tényezőktől, mint azt korábban feltételezték.

A magyar 15 éves tanulók eredményei a PISA tizenkét éve alatt mutattak bizonyos változásokat. Az első három adatfelvétel (2000, 2003, 2006) eredményei gyakorlatilag nem különböznek egymástól, természet tudományi eredményünk átlagos, szövegértési és matematikai pontszámunk átlag alatti volt végig. A PISA2009 változást hozott a szövegértés tekintetében: ekkor OECD-átlagosra javult a magyar diákok teljesítménye. Ez a viszonylag kedvező helyzet megváltozott 2012-re: különböző mértékben ugyan, de minden eredményünk romlott, és sem a nyomtatott, sem a digitális tesztekben már nem éri el a magyar tanulók teljesítménye az OECD-átlagot egyik mérési területen sem.

A magyar tanulók PIRLS- és TIMSS-vizsgálatban elért eredményei némileg eltérnek a PISA eredményeitől, de összességében jónak minősíthetők, annak ellenére, hogy a szövegértés-mérésben 12 ponttal gyengébb szerepeltek, mint 2006-ban. A szövegértési eredményének gyengülése főként a fiúk és a gyengébb képességű tanulók teljesítményének romlásával hozható összefüggésbe.

Magyarország átlageredménye a természettudományok területén immár két ciklus óta nem nagyon változott, a legelső, 1995-ös vizsgálathoz képest azonban nagy arányban, 27 képességponttal javult. Ez a javulás elsősorban a jó képességű tanulók arányának növekedéséhez kapcsolódik.

A matematikaeredmény látszik a leggyengébbnek a három terület közül, mivel diákjaink ebben a vonatkozásban haladják meg a legkisebb mértékben az 500-as TIMSS-skálaátlagot (515 pont). Pozitívként említhető meg, hogy nálunk ebben a korosztályban a jó képességű tanulók aránya a velünk egy szinten teljesítő országokhoz mérten magas, és a leszakadók aránya átlagosnak mondható.

- ✿ Tanulmányozza át, hasonlítsa össze a PISA felmérések eredményeit! Mely területeken történtek jelentős változások, teljesítményromlás/javulás az egyes felmérések között? Reflektáljon arra, Ön szerint mivel magyarázhatóak a különbségek!

5.2.1. Információs társadalom, megváltozott tanulási környezet

Az „információrobbanás”, „gyorsuló idő”, „jövősokk” és hasonló kifejezésekkel megnevezett jelenség már közel egy évszázada sokkolja a legfejlettebb országok oktatási rendszereit. Az információrobbanás tulajdonképpen a számítástechnika forradalma, amely során az információ tárolásának, továbbításának és feldolgozásának merőben új lehetőségei tárultak fel. Megkezdődött az információs társadalom kialakulása.

1995-ben megjelent az EU oktatási stratégiájának egyik fontos alapdokumentuma, a Fehér Könyv (White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society), melyben a közösség előtt álló kihívásokat áttekintve a szerzők három fontos elemet emelnek ki:

- a tudományos és technikai fejlődés felgyorsulását,
- a gazdasági tevékenység nemzetközi jellegűvé válását és
- az információs társadalom megjelenését.

A folyamatban lévő információs forradalom, a technikai és tudományos fejlődés felgyorsulásának köszönhetően jelentős változásokat hozott eddig is és fog előidézni az oktatás, a képzés, a továbbképzés és az önképzés területén.

Az információs és kommunikációs technológiával (IKT) támogatott oktatás, a nyitott tanulási környezet, a digitális tananyagok sürgető kihívást jelentenek a tradicionális tanítási módszereket, szervezési formákat alkalmazó tanároknak.

☞ **„Az IKT az oktatásban elsősorban az oktatás kibernetikai, rendszer elméleti, kommunikáció elméleti alapokon történő megtervezésének olyan átfogó pedagógiai stratégiája, amely biztosítja a tananyag hatékony elsajátítását, korszerű információhordozó anyagok, eszközök és módszerek együttes felhasználásával.”¹³⁵**

Jelentős változást hozott az elektronikus tanulási forma (e-learning) megjelenése és terjedése az oktatás különböző színterein.

☞ **„Az e-learning számítógépes hálózaton elérhető, nyitott — tér- és időkorlátoktól független — képzési forma, amely a tanítási-tanulási folyamatot megszervezve, hatékony, optimális ismeretátadási és tanulási módszerek birtokában a tananyagot és a tanulói forrásokat, a tutor-tanuló kommu-**

¹³⁵ KIS-TÓTH Lajos: A tanári tevékenység IKT elemei. Tézisek. Habilitációs disszertáció. 2009. p. 123

nikációt, valamint a számítógépes interaktív oktatószoftvert egységes keretrendszerbe foglalva, a tanuló számára hozzáférhetővé teszi.”¹³⁶

- ? Ön szerint milyen előnyei és hátrányai vannak az e-learning tanuláshoz a tanuló és a tanár nézőpontjából vizsgálva?
- ✿ Nézzon utána, mi a különbség az e-learning és a blended learning között! Mit gondol, hogyan használható a két tanulási-tanítási forma az Ön tantárgyára vonatkozóan? Gyűjtsön össze megvalósítható alternatívákat!

Megfigyelhető, hogy az országos szintű tartalom- és infrastruktúra-fejlesztések hosszú évek óta tartanak (Közháló, SDT, Sulinet), az informatikai eszközök tanórai használatának mértéke azonban nem nőtt érdemben az eltelt évek során, noha a számítógéppel támogatott tanórát a gyerekek több mint 90%-a tartja élvezetesebbnek, mint a hagyományos oktatást (Havas, Zolnay, 2010). Az IKT-használat intenzitásának alacsony szintje mögött infrastrukturális, tanulásszervezési és pedagógiai okok egyaránt meghúzódnak, valamint az a tény, hogy tanárok számára jelentős többletmunkával jár a számítógéppel támogatott órák előkészítése és megtartása.

Az információs társadalom azon túl, hogy tartalmi és strukturális változásokat eredményez, módszertani megújulást és új pedagógiai gyakorlatot igényel, általánossá és nélkülözhetetlenné teszi az egész életen át tartó tanulást.

5.2.6 Élethosszig tartó tanulás

A 21. században az oktatási rendszerben töltött idő meghosszabbodása folytatódik, egyre több fiatal tanul tovább a felsőoktatásban. De a közoktatásból kilépők számára akkor sem zárul le a tanulás időszaka, ha nem tanulnak tovább a felsőoktatásban, hiszen látható, hogy a gyorsan változó környezetben a megszerzett ismeretek gyorsan elavulnak, használhatatlanná válnak. Egyetlen dolog tűnik állandónak: a folyamatos tanulás szükségessége. Éppen ez vetíti előre azt a paradigmaváltást, amely a tanítás helyett a tanulási folyamatot helyezi előtérbe, az egyént állítja a folyamat középpontjába, és azt az életpálya egészére kiterjeszti. Lényegében egy új tanulási kultúra kialakítására van szükség.

¹³⁶ FORGÓ Sándor: Az eLearning fogalma. In: HUTTER Ottó – MAGYAR Gábor – MLINARICS József: *E-learning* 2005. (eLearning kézikönyv), Műszaki könyvkiadó, 2005. p. 14.

A 2002-es „Európai jelentés az élethosszig tartó tanulás minőségmutatóiról” a következőképpen határozza meg az élethossziglani tanulás fogalmát:

☞ **„Az élethossziglani tanulás minden olyan formális vagy informális célzott tevékenységet felölel, amely folyamatos, és amelynek célja a tudás, készségek és képességek fejlesztése” (European Report)**

A céltudatos tanulási tevékenységnek három alapkategóriája van.

- A **formális tanulás** oktatási és képzési alapintézményekben valósul meg, és elismert oklevéllel, szakképesítéssel zárul.
- A **nem formális tanulás** az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. Ide tartoznak a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok, művészeti vagy sportegyesületek) tevékenységének a keretében is, amelyeket a formális rendszerek kiegészítése céljából hoztak létre.
- Az **informális tanulás** a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását.

A hosszú távú cél az, hogy megváltozzon az a tendencia az oktatásban, miszerint hagyományosan továbbra is a formális képzés hangsúlyos, a nem formális, informális képzésnek kevés szerep jut.

Az élethosszig tartó tanulás megvalósításához két alapvető dolog szükséges: tanulási motiváció és érdeklődés, amelyhez a műveltség és tanulás értéként való felfogása társul, valamint különféle kompetenciák, amelyek segítségével a tanulási motiváció megvalósítható (Achtenhagen–Lempert 2000). A legfontosabb kulcskompetenciák, amelyek az élethez, a munkához és a műveltséghez szükséges legfontosabb tudásokat, képességeket és attitűdöket foglalják magukba, a következők:

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai, természettudományos és műszaki kompetencia
- Digitális kompetencia
- A hatékony, önálló tanulás
- Szociális és állampolgári kompetencia

- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
- Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

Ezek a tanuló társadalomhoz szükséges készségek két dimenzióba rendezhetők. A *személyes dimenzió* tartalmazza az alapkészségek (olvasás, számolás) ismeretét, a matematikai tudományos és technikai alapkompenciákat, a vállalkozókészséget, az információs és kommunikációs technikák ismeretét és használatát. A *kulturális dimenzióba* tartozó készségek: megtanulni tanulni, szociális készségek, idegennyelv-tudás és általános kulturáltság.

Összegzőként elmondható, hogy az iskola egyik legfontosabb feladata tehát az élethosszig tartó tanulást lehetővé tévő kompetenciák kialakítása, a hangsúly pedig az önálló tanuláshoz szükséges képessége fejlesztésére tevődik át.

5.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

5.3.1 Összefoglalás

A lecke áttekintést ad arról, hogyan modellezhető a tanulás, mint információfeldolgozási folyamat, mely során az információkezelés négy fázisát kell végigjárni, valamint bemutatja az információfelvétel és -felhasználás relációinak szintjeit. Kitér a komplex tanulás fontosságára, a tudás folyamatos újraszerveződésében betöltött szerepére. A következőkben a tanulási motiváció szintjeit vázolja és képet ad arról, miért fontos a saját tanulási tevékenységünkkel kapcsolatos metakogníció, az önreflexió és a tudatosság a hatékonyabb tanulási eredmények hátterében.

A lecke foglalkozik a fontosabb nemzetközi monitoring vizsgálatokkal, azok főbb eredményeivel, melyek felhívták a figyelmet az önálló tanulás-sal kapcsolatos képességek fejlesztésének, és a tapasztalható információrobbanásnak, megváltozott tanulási környezetnek köszönhetően az élethosszig tanulásra való felkészítés szükségességére az oktatás különböző szinterein.

5.3.2 Önellenőrző kérdések

- Milyen fázisokból épül fel az IPOO modell?
- Milyen szintjeit különíthetjük el a tanulási motivációnak?
- Milyen összefüggés van a metakogníció és az önszabályozás között?

- Miért fontos az önreflexió és az önszabályozás a hatékony tanulásban?
- Idézz fel az élethosszig tartó tanulás fogalmát! Milyen készségek szükségesek ennek az új tanulási kultúrának a kialakulásához?
- Elevenítse fel a céltudatos tanulási tevékenység alapkategóriáit!

5.3.3 Gyakorló tesztek

Melyik nem az IPOO modell input fázisának részfolyamata?

- A. forráskutatás
- B. témaválasztás
- C. memorizálás
- D. forráshasználat

Melyik nem jellemzi a hatékony tanári személyiséget Rogers szerint?

- A. empátia
- B. identifikáció
- C. hitelesség
- D. kongruencia

Helyes megoldások: C, B

6 A TANULÁS FEJLESZTÉS ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI, A TANULÁST BEFOLYÁSOLÓ KÜLSŐ ÉS BELSŐ TÉNYEZŐK, A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

6.1 Célkitűzések és kompetenciák

A lecke célja annak áttekintése, hogy milyen módjai vannak a tanulás-fejlesztésnek. A leckében az olvasó megismerheti a közvetlen és a közvetett tanulásfejlesztés fogalmát, főbb feladatait. Képet kaphat arról, hogyan valósítható meg a fejlesztés az iskolába az életkori sajátosságok figyelembevételével, milyen külső-belső tényezők befolyásolják a tanulásfejlesztés sikerességét, valamint megismerheti a motiváció szerepét a tanulás eredményessé tételében.

A tananyag elsajátítását követően a tanárjelöltnek a következő követelményeknek kell megfelelnie:

- Képes önállóan meghatározni a direkt és indirekt tanulásfejlesztés, a külső-belső motiváció fogalmát,
- érti, hogy mi a különbség a direkt és indirekt tanulásfejlesztés között.
- Képes értelmezni a motiváció fajtáit az iskolában.
- Fel tudja sorolni a tanulásfejlesztés főbb feladatait és azt, melyik feladat mely terület fejlesztésére vonatkozik.
- Érti, hogy a tanulásfejlesztés feladatai hogyan változnak az életkor előrehaladtával.
- Ismeri azokat a területeket, melyeken végbemegy a tanulásfejlesztés.
- Fel tudja idézni a motiváció fajtáit, és összetevőit.
- Ismeri és érti, hogy mi a különbség a különböző pszichológiai nézőpontok motiváció elméletei között.
- Fel tudja sorolni a tanulási motiváció vizsgálati módszereit, és képes önállóan jellemezni azokat.

A lecke elsajátítása az alábbi tanári kompetenciákat alapozhatja meg:

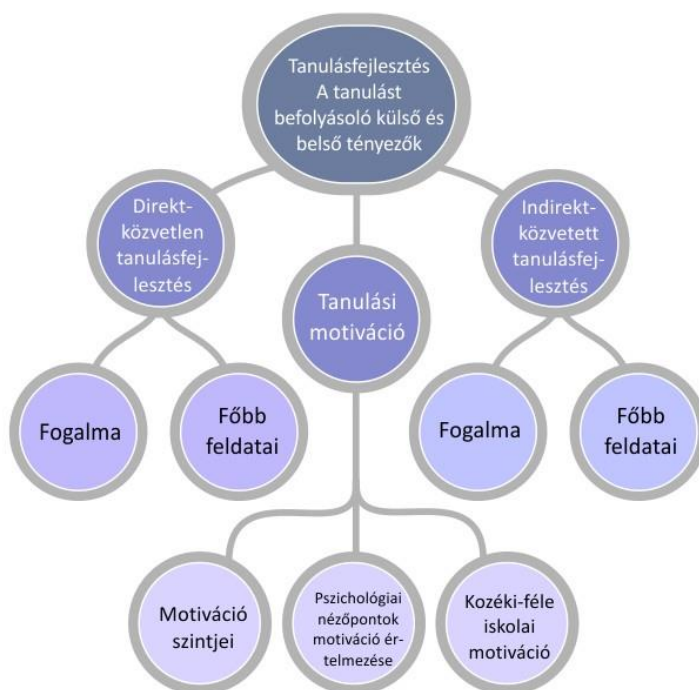
- Az ismeretek birtokában tanárként felismerni saját erősségeit és hiányosságait a tanulásban, és ezeket a tapasztalatokat felhasználva törekszik a tanulók segítésére, támogatására az eredményesebb tanulás érdekében.

- Felismeri és megfelelő módszerekkel befolyásolni tudja az egyes tanulók motivációs deficitjeit, törekedve a tanórán belüli érdeklődés felkeltésre az egyéni szükségleteket szem előtt tartva.
- Megérti annak fontosságát, hogy tanárként fontos szerepet töltsön be a tanulók tanulásmódszertani fejlesztésében, támogatásában, munkájában szem előtt tartva és támogatva a megfelelő motivációs háttér kialakítását a tanulók számára.

A lecke feldolgozása körülbelül kétszer másfél órát vesz igénybe.

6.2 Tananyag

A tananyag a következő felépítést követi:



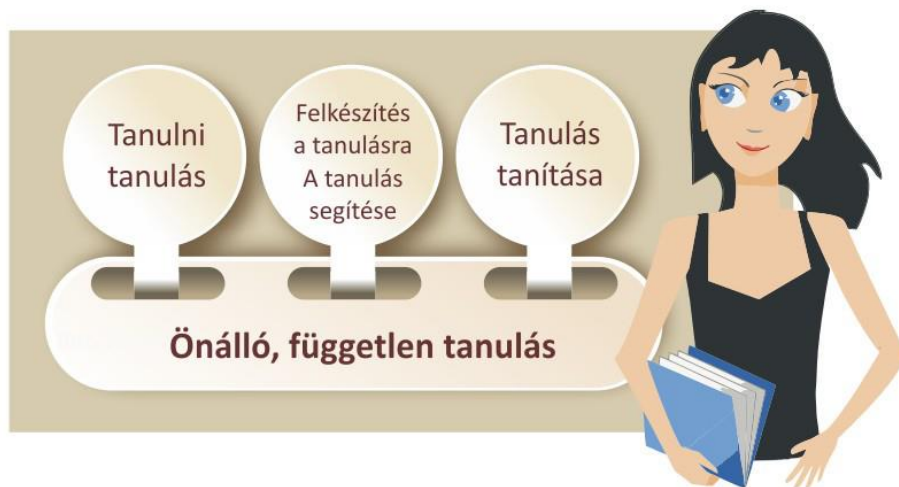
10. ábra: Fogalomtérkép a lecke felépítéséről

6.2.1 Az önálló tanulás kialakításának főbb módszertani területei

A tanulásmódszertan központi kérdése az önálló, független tanulás kialakulásának elősegítése, támogatása. A serdülőkor végére kialakulnak

azok a stratégiák, melyek jellemzik az egyén ismeretsajátítását. Sok esetben viszont megfigyelhető, hogy a tanuló nem eredményes a tanulásban éppen azért, mert nem rendelkezik a tanulási stratégiák kialakításának képességével és ez vezet a gyenge tanulmányi eredményekhez.¹³⁷

Panchara (2000)¹³⁸ modellje az önálló, független tanulás kialakulásához három elem együttes jelenlétét tartja szükségesnek. (lásd 11. ábra)



11. ábra: Panchara (2000) modellje az önálló, független tanulás kialakulásáról

Tanulni tanulás alatt a tanuló a tanulásban való aktív részvételét, bevonódását érti. Azt a tevékenységet, amikor a tanulási folyamatban nem csak az anyagot tanulja meg, hanem magát a tanulási technikát is (pld. a lényeg kiemelését, vagy a parafrazeálást, azaz az olvasottak saját szavakkal való visszamondását).

Felkészítés a tanulásra, a tanulás segítése: a gyermek környezetének aktivitását jelenti, főleg a szülők és a tanárok által nyújtott támogatást.

A tanulás tanítása alatt pedig a közvetlen tanulásmódszertani fejlesztést érti, amelyek hatékonyabbá teszik a tanulást.

¹³⁷ LAPPINTS Árpád: *Tanuláspedagógia*. Comenius BT. Kiadó, Pécs, 2002.

¹³⁸ DÁVID Mária: A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: *Alkalmazott pszichológia folyóirat*, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)

Panchara (2000) modelljéből kiindulva Dávid az önálló független tanulás fejlesztésének négy fő módszertani lehetőségét különíti el:

5. A gyermekek aktivitására építő módszerek alkalmazása az oktatásban (kooperatív technikák és differenciált fejlesztés).
6. Indirekt (közvetett) tanulásmódszertani fejlesztés
7. Direkt (közvetlen) tanulásmódszertani fejlesztés
8. Tanulási tanácsadás (a tanulási problémák személyre szabott kezelése, a tanulásra vonatkozó metakogníció fejlesztése, a tanulási problémához illeszkedő direkt tanulás-módszertani fejlesztés)¹³⁹

A továbbiakban részletezzük az indirekt (közvetett) és a direkt (közvetlen) tanulás-módszertani fejlesztés fogalmát és főbb feladatait.

6.2.2 Az indirekt – közvetett – tanulásmódszertani fejlesztés fő feladatai

 **Az indirekt – közvetett tanulásmódszertani fejlesztés lényege az, hogy direkt módon azokat az értelmi képességeket fejlesztjük, amelyek lehetővé teszik a hatékonyabb tanulási stratégiák kialakítását.**¹⁴⁰

Lényegében az értelmi képességek teremtik meg a tanulási technikák funkcionálásának intrapszichés feltételrendszerét. Balogh¹⁴¹ négy nagy képességegyüttes fejlesztését tartja szükségszerűnek, melyek közvetlen szerepet játszanak az egyéni tanulási módszerekben. Ezek a következők:

- figyelem
- megértés
- emlékezet
- problémamegoldó gondolkodás

A képességfejlesztés alapelvei: az ingergazdag környezet biztosítása, a rendszeresség, játékosság, komplexitás, a fejlődés nyomon követése,

¹³⁹ DÁVID Mária: A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: *Alkalmazott pszichológia folyóirat*, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)

¹⁴⁰ BALOGH László, TÓTH László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest, 2005.
<http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/index.htm>

¹⁴¹ BALOGH László, TÓTH László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest, 2005.
<http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/index.htm>

a gyermekek adott képességszintjéhez való igazodás, és az apró lépések szerinti haladás. Fontos megjegyeznünk, hogy a képességfejlesztésnek a gyermekek életkorát is figyelembe kell vennie, hiszen az egyes életkori szakaszokban más-más pszichikus funkciók érnek be, és ezek érésének támogatása illetve a hiányok korrigálása jelenti a fejlesztési feladatot.

- ✿ Készítsen listát egy Ön által kiválasztott adott tananyagban fellelhető azon pontokról, amelyek alkalmat adnak a megértést, gondolkodást és az emlékezetet segítő beszélgetésekre!
- ✿ Keressen lehetséges képességfejlesztő feladatokat az egyszervol.hu/jatek oldalon!
- ☐ Hasznos, a közvetett tanulásfejlesztés főbb területeire kidolgozott feladatokat találhat a <http://www.tanulasfejleszt.es.ektf.hu/?valaszt=feladat> oldalra látogatva, valamint Oroszlány Péter: Tanulásmódszertan – középiskolásoknak című munkájában.¹⁴²

6.2.3 A direkt – közvetlen – tanulásmódszertani fejlesztés fő feladatai

- ☞ **A direkt – közvetlen tanulásmódszertani fejlesztés lényege, hogy gyakoroltatjuk a gyerekekkel azokat a tanulási technikákat, amelyek hiányoznak tanulási módszerei közül. Így van esély arra, hogy beépülnek az új technikák a tanulási tevékenységébe, s ezzel kialakulhat a korábbinál gazdagabb, hatékonyabb ismeretfeldolgozás, tanulás.**¹⁴³

A tanulás tanítása elsősorban a direkt tanulásmódszertani fejlesztés során valósítható meg. A fejlesztés történhet tanórán, az egyes tantárgyak tanítása során, külön tanulásmódszertani tantárgy vagy tréningek keretében, illetve egyéni vagy csoportos tanulási tanácsadás keretében. A szakirodalmi áttekintés alapján a fejlesztési feladatokat a következő felosztás szerint csoportosítjuk:

¹⁴² OROSZLÁNY Péter: *Tanulásmódszertan*- tanácsok, módszerek, gyakorlatok a tanulási képesség fejlesztéséhez. Metódus Tan, Budapest, 2010. 99-126, 189-206.

¹⁴³ BALOGH László, TÓTH László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest, 2005.
<http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/index.htm>

Hatékony tanulási szokások kialakítása

A szokást nagyszámú ismétlés által automatizálódott tevékenységként definiálja a szakirodalom. A szokásszerű cselekvések a helyzetnek megfelelően és gyorsan futnak le, különös pszichikus erőfeszítés és ellenőrzés nélkül. Jelentőségük, hogy tehermentesítik a tudatot és nagy mennyiségű energiát szabadítanak fel a magasabb színvonalú intellektuális tevékenység hatékony végzéséhez. Ahhoz, hogy a tanulás megszervezése ne vonjon el külön energiát a tanulótól, egy olyan szokásrendszer kialakítására van szüksége, amelyben pontosan tudja, hogy mikor, hol, mit és hogyan tanuljon. A szokásszerű cselekvések kialakításának feltétele a rendszeres gyakoroltatás, kezdetben segítséggel, felnőtt ellenőrzése mellett, majd fokozatosan önállóvá válva alakulnak ki a különböző szokásrendszerek.

A tanulás optimális körülményeinek megteremtése jelentős kérdése a hatékony tanulási szokásrendszernek. Fontos egy megszokott hely a rendszeres tanuláshoz, legyen megszokott a könyvek, íróeszközök tárolása, a tanszerek ki és bepakolásának ritmusa. Csend és nyugalom, megfelelő fény vegye körül a tanulót, hogy hatékonyan tudjon figyelni tanulási tevékenységére.

Az időtervezés az otthoni tanulási időt helyezi be az életrendbe, strukturálja a tanuló életét. Fontos, hogy kialakuljon egy napi (vagy ha ez nem lehetséges, akkor heti) ritmus, ennek része az egyes tantárgyakhoz szükséges tanulási idő tervezése is, valamint annak végiggondolása, hogy mikor pihen közben, illetve mennyi a szabadidő, amit kedve szerint tölthet el.

A tanulási folyamat szokásrendszerének a kialakítása alatt elsősorban a tanulnivaló anyagrészek beosztását, a tanulás sorrendjét (írásbeli-szóbeli anyagok tanulásának egymásutánisága), az ismétlések számának és idejének optimalizálását értjük.¹⁴⁴

- Néhány hasznos tanács: a tanulást érdemes mindig a legnehezebb tárggyal kezdeni, majd ezután jöhetnek a könnyebbek. Legvégére maradjanak az írásbeli feladatok. A hasonló tantárgyakat jó elkülöníteni egymástól, mert unalmassá tehetik a tanulást. Végül, ha valamelyik tantárgyból nagyobb mennyiség van feladva, ahhoz, hogy elkerüljük a ráunást, érdemes két részre osztani azt, és a kettő között más tantárgyakkal foglalkozni.

- ✿ A fenti tanácsok figyelembe vételével készítse el a következő heti rendjét, napokra, azon belül órákra lebontva teendőit!

¹⁴⁴ DÁVID Mária: A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: *Alkalmazott pszichológia folyóirat*, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)

A tanuláshoz való viszony formálása, a tanulás iránti motiváció fejlesztése

E fejlesztési terület elsősorban a tanulás iránti motiváció fokozásával foglalkozik:

- **A tanulás légkörét** fontos úgy alakítani, amelyben a tanuló bátran megnyilatkozhat, kérdezhet, véleményt mondhat. A Rogers-i alapelveket figyelembe véve, ezt a légkört a szeretetteljes elfogadás, bizalom, empátia, kongruencia jellemzi, optimális feltételeket biztosítva a tanuláshoz.
- **A tanulónak adott feladatok nehézsége igazodjon a gyermekek fejlettségi szintjéhez.** Optimális nehézségűnek tartjuk az olyan feladatokat, amelyek kívánnak némi erőfeszítést a tanulóktól a megoldáshoz, de nem teljesíthetetlenek, mert közel állnak aktuális fejlettségi szintjükhöz. Az ilyen feladatok teljesítésével a tanulók sikerélményhez jutnak, megélik, hogy ha valamit el akarnak érni, érdemes erőfeszítéseket tenni. Ezáltal az igény szint és a kompetencia élmény fokozható.
- **Az érdeklődés felkeltésére és a tanulói aktivitásra építő módszertani elemek alkalmazása az oktatásban és a fejlesztésben** lehetővé teszik, hogy a feldolgozott tananyag készségszintű tudássá alakulva épül be a tanulók kompetenciarendszerébe.¹⁴⁵
- ✳ Gyűjtsön össze alternatívákat, hogyan valósítaná meg (feladatok, tevékenységek) a tanulók érdeklődésének felkeltését az Ön által tanítandó tárgy egy témája iránt!
- ☐ Hasznos tanácsokat, érdekességeket, feladatokat talál a http://www.tanulasfejleszt.es.ektf.hu/?valaszt=feladat_t3f1 oldalon az érdeklődéssel és a motivációval kapcsolatban.

Eredményes tanulási technikák és stratégiák begyakoroltatása

Az eredményes tanulás szempontjából nélkülözhetetlen, hogy a tanuló készségszinten tudja alkalmazni a különböző tanulási technikákat, stratégiákat, módszereket. A főbb fejlesztési területek a következők lehetnek:

- Elemi tanulási technikák (hangos és néma olvasás, az olvasott szöveg elmondása, ismétlés, előzetes és utólagos áttekintés, kérdések felvetése, kulcsfogalmak keresése, stb.)

¹⁴⁵ KAGAN, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkönet KFT., Budapest, 2001.

- Összetett tanulási technikák: az elemi módszerek együttes alkalmazása, kombinálása (jegyzetelés, összefoglalók, táblázatok, vázlatok, gondolatterképek készítése)
- Tantárgyspecifikus tanulási technikák gyakorlása (pld: a szótanulás különböző módszerei idegen nyelvek esetében)
- Tanulási stratégiák fejlesztése, a tanulási feladat végrehajtásának célszerű tervezése, a tanulási technikák egységes műveletsorokká rendezése
- A tanulásra vonatkozó metakogníció fejlesztése

A tanulási technikák tanításának színtereként a leoptimálisabb az lenne, ha ez a tanórákba ágyazva, tantárgyi keretek között történne. A gyakorlatban azonban ez ritkán valósul meg. Ezért jönnek létre speciális tréningek, fejlesztő programok és „tanulási jó-tanácsokat” tartalmazó szakkönyvek.

- A módszertani megoldásokat lásd: Oroszlány, 1995, Horányi, 2002, Kovácsné, 2003, Fisher, 2000, Mező, 2002, munkáiban.

6.2.4 A tanulás fejlődése és a fejlesztés feladatai a különböző életkori szakaszokban

A tanulás fejlesztésének feladatai eltérőek a különböző életkorokban. A gyermek életkori sajátosságai, és a tanítandó/tanítható ismeretek is meghatározzák, hogy melyik életkori periódusban mi válik domináns tanulásmódszertani fejlesztési feladattá. A továbbiakban az életkori jellemzők és a tanulásmódszertani fejlesztés feladatainak összefüggéseit rendszerezzük a szakirodalmi leírások alapján.¹⁴⁶

Kisiskoláskor

A kisiskoláskor több szempontból is jelentős változást hoz a tanulás fejlődésében. A tanulás válik a gyermek fő tevékenységformájává és a spontán tanulás helyett a szándékos tanulásra tevődik a hangsúly. A kisiskolásoknál tapasztalható a mechanikus bevézésre való hajlam, ha nem tanítjuk meg őket másként tanulni, írja Salamon Jenő.¹⁴⁷ Ennek oka: a szókincs hiányosságaiban és a megértés hiányában látja. Úgy gondolja, hogy 9 éves korig a gyermek nem tudja önállóan elemezni a tan-

¹⁴⁶ DÁVID Mária: Az egyéni tanulás pszichológiai háttere. In: Tompa Klára (szerk.) „Az elektronikus tanulás a 3. évezred pedagógiai kihívása” EKF, Líceum Kiadó, Eger, 2003.

¹⁴⁷ SALAMON Jenő: *A megismerő tevékenység fejlődéslélektana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

anyag lényeges részeit, hiányzik a gondolati támpont, ami köré csoportosíthatná a tanulnivalót. Cole és Cole (1997) ugyanakkor kiemeli, hogy 7-8 éves korban megjelennek az emlékezeti stratégiák, mint az ismételtetés, emlékezeti szervezés. Nő a gyermekek tudásalapja, amelyhez az új ismeretek kapcsolódnak és megjelenik a metamemória, mely a memória megfelelő működésének észlelését jelenti.¹⁴⁸

A tanulás fejlesztésének fő feladatai a kisiskoláskorban

Felkészíteni a tanulókat az önálló feladatvégzésre, aktivitásukra építő módszerek alkalmazásával.

A direkt (közvetlen) tanulásmódszertani fejlesztés fő feladatai: az elemi tanulási technikák tanítása, begyakoroltatása, (írás, olvasás, ismétlés, áttekintés, beszélgetés a társakkal a tanult információkról). E tanulási technikák készség szintű használatára felkészíteni a tanulókat.

Kialakítani egy hatékony tanulási szokásrendszert otthon és az iskolában (a tanulás helyének elrendezése, idejének beosztása, a tanulási folyamatra vonatkozó szokások kialakítása pld. tanulandó tárgyak sorrendje).

Ebben az életkorban még jelentős szerepe van *az indirekt (közvetett) tanulásmódszertani fejlesztésnek*, a tanulási alapképességeknél tapasztalható esetleges hiányok pótlásának.

Prepubertás, pubertáskor

A prepubertás és pubertáskor a tanulás fejlődésében kulcsfontosságú, elsősorban a gondolkodás fejlődésében tapasztalható jelentős minőségi változás miatt.

A tanulás és emlékezés fejlődésében 9 éves kor táján tapasztalható jelentős ugrás. Megnő az emlékezet terjedelme, fokozatosan növekszik a szóbeli absztrakt emlékezés aránya, az emlékezés valamennyi formája értelmesebbé, tartósabbá, átfogóbbá válik. Az emlékezeti funkciók és a gondolkodás fejlődésének köszönhetően a serdülőkorra az értelmes tanulás magas szintje alakul ki, ugyanakkor a tanulásban egyenetlenség figyelhető meg, a serdülő a számára érdekes anyagot tanulja, az érdektelent elhanyagolja.¹⁴⁹ Ebben az életkorban a közvetett tanulásmódszertani fejlesztésnek a szerepe már kevésbé kifejezett, egyre inkább előtérbe kell kerülnie a közvetlen fejlesztésnek

¹⁴⁸ COLE, Michael–COLE Sheila R.: *Fejldéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

¹⁴⁹ SALAMON Jenő: *A megismerő tevékenység fejlődéslelektana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

A tanulás fejlesztésének fő feladata prepubertás és pubertáskorban

A *direkt (közvetlen) tanulásmódszertani fejlesztés fő feladatai*: a hangsúly az értelmes tanulás fejlesztésére helyeződik. Fontos a lényegkiemelés, az összefüggések felismerésének fejlesztése, az összetett tanulási technikák tanítása (jegyzetelés, vázlat, ábrák, táblázatok, készítése). Tantárgyspecifikus tanulási technikák gyakorlása.¹⁵⁰ A középiskola végére hatékony tanulási stratégiák kialakítása. A tanulás tervezése, időbeosztás, a tanulásra vonatkozó metakogníció fejlesztése.

Ifjúkor

Az ifjúkor tekinthető az emlékezeti teljesítmény csúcsának. Salamon szerint (1993) az ifjúkorban már spontán is kialakulhatnak az értelmes tanulás módszerei, a gondolati támpontok kiemelése, a vázlat- és tervkészítés, az új anyag értelmes behelyezése a régi ismeretek rendszerébe.

Ebben az életszakaszban tehát tanulásmódszertani szempontból elsősorban azokkal a fiatalokkal szükséges foglalkozni, akik valamilyen okból problémával küzdenek a tanulásban, akik nem tudnak átállni a változó tanulási helyzetre (középfokú oktatásról a felsőfokúra).

- ✳ Állítson össze egy legalább 12 feladatot tartalmazó feladatgyűjteményt. Csoportosítsa a gyakorlatokat aszerint, hogy melyik tanulási képesség fejlesztését szolgálják. Jelölje meg a feladat mellett azt is, hogy melyik korosztály számára ajánlott és milyen közvetlen tanulásfejlesztési módszerekkel párosítaná azokat.
- ☐ Ötleteket, ihletet találhat Oroszlány Péter (1995, 2010) munkáiban.

6.2.5 A tanulási motiváció

A tanulási motivációkat általában két kategóriába sorolják a kutatók: *intrinsic*, *extrinsic*. Pedagógiai megfontolásból háromféle szintet különböztetünk meg:

- **Beépült (internalizált)** tanulási motivációt, amikor a tanulás a szülőkkel, tanárokkal, önmagunkkal szembeni erkölcsi kötelességé válik.
- **Belső (intrinsic)** tanulási motiváció: a motiváció a tanuló meghatározott személyiségjegyei vagy a tanulási helyzet sajátosságai révén jön létre.

¹⁵⁰ MEZŐ Ferenc: *A tanulás stratégiája diákoknak és felnőtteknek*. Pedellus, Novitas Kft. Kiadó, Debrecen, 2002.

- **Külső (extrinsic)** tanulási motiváció, amely esetén a tanulás csak eszköz valamilyen külsődleges cél elérése érdekében. Így a tanuló a jó jegyért, szociális elismerésért vagy a negatív következmények elkerüléséért tanul.
- ☐ Az érdeklődés, motiváció felkeltésére vonatkozó feladatokat, segítséget talál a http://www.tanulasfejleszt.es.ektf.hu/?valaszt=feladat_t3f1 oldalon.

A tanulási motiváció megértése és hatékony fejlesztése céljából fontos a személyiség, a környezet, valamint pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, etikai hatásmechanizmusok együttes tanulmányozása.¹⁵¹ Az is tény, hogy a tanuló önszabályozó folyamatainak részeként kell szemlélünk a tanulási motivációt, mely a tanulót (metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból) saját tanulási folyamatának aktív részesévé teszi.¹⁵²

A motiváció értelmezése, integratív modell

A diákok tanulásra való motiváltságát önmagában is nagyon sok tényező befolyásolhatja. A különböző elméleti irányzatok (behaviorizmus, kognitív és humanisztikus nézőpont) más-más okokat jelölnek meg arra vonatkozóan, hogy egyes tanulók, egy adott tanulási szituációban miért akarnak jobban dolgozni, mint mások, és ebből következően a motivációs eljárások kidolgozásának elvi alapjait is másban látják.

A **behavioristák** a kíváncsú viselkedés megerősítését, a külső motiváció eredményességét hangsúlyozzák, mindemellett a szociális tanulásméletek teoretikusai felhívják a figyelmet az utánzás, azonosulás fontosságára is. A **kognitív** motivációs felfogás szerint az emberek különböző módon észlelik az őket körülvevő világot, és ez befolyással bír viselkedésükre, magatartásukra. E szerint az elméleti elképzelés szerint a tanulási, megismerési folyamatokban a belső motiváción van a hangsúly, és az egyén azért sajátít el dolgokat, mert a belső kognitív egyensúly felborulása, az ismeretekre vonatkozó hiányosságainak megtapasztalása erre készteti. A **humanisztikus** szemlélet képviselői szerint az ember egyik legfontosabb jellemzője az önmegvalósítás mint belső törekvés, és ez a belső fejlődési igény készteti arra, hogy célokat tűzzön ki maga elé, és képességeit, erőforrásait latba vetve, mindent megtegyen ezen célok megvalósításáért.

¹⁵¹ NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

¹⁵² RÉTHY Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás*. Miért tanulunk jól vagy rosszul Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

Mindegyik nézőpontnak megvannak a maga korlátai, melyeket csak egy integratív megközelítés segítségével lehetett feloldani. A motiváció integratív, háromdimenziós modelljét Kozéki (1980) alkotta meg. Ez a modell egyszerre kívánja megragadni a pedagógiai hatásokat, a pszichológiai folyamatokat és a motivációs rendszer dinamikus struktúráját.¹⁵³ A modell 3 dimenziót különít el egymástól. Lásd 12. ábra



12. ábra: Kozéki integratív modellje az iskolai motivációra vonatkozóan

- ✿ Töltse ki Kozéki-féle Iskolai motiváció kérdőívet (a tananyag végén, a 14. Kiegészítések – 14.2. Kérdőívek című részben található 2. kérdőív)! Gyűjtsön példákat arra, hogyan lehet az egyes dimenziókat erősíteni, a motivációt növelni a tanítási órán?
- ? Ön szerint milyen összefüggés mutatkozik a tanulási motiváció ereje és a tanulmányi teljesítmény között?

6.3 Összefoglalás, kérdések

6.3.1 Összefoglalás

A lecke elméleti része ismereteket nyújt a tanulásfejlesztés fontosabb módszertani kérdéseiről, a direkt és indirekt tanulásfejlesztés főbb fel-

¹⁵³ MESTER Dolli: A tanulási motiváció fejlesztésének új lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 2010. 8,37, 87-97p.

datairól, rávilágít az életkori sajátosságok figyelembevételének fontosságára a fejlesztő munka tervezésében.

Ismereteket nyújt az iskolai motiváció különböző nézőpontokból való megközelítéseire, bemutatja a Kozéki-féle integratív modellt, mely az egyes nézőpontok hiányosságait kiküszöbölve írja le az iskolai motiváció összetevőit.

A lecke gyakorlati feladatai lehetővé teszik, hogy a tanárjelölt tudatosan végiggondolhassa a tanulás pszichés, szociális és környezeti tényezőinek szerepét saját tanulási tevékenységében, valamint példákat mutat a fejlesztő feladatokra vonatkozóan az egyes képességterületeken.

6.3.2 Önellenőrző kérdések

- Hogyan határozható meg a direkt és az indirekt tanulásfejlesztés fogalma?
- Milyen képességterületeken zajlik a közvetett tanulásfejlesztés? Válasszon ki egyet és soroljon fel fejlesztési lehetőségeket!
- Melyek a közvetett tanulásfejlesztés fő területei?
- Miért tartja fontosnak a hatékony tanulási szokások kialakítását?
- Idézza fel, miben térnek el a tanulásfejlesztési feladatok az egyes életkori csoportokban!
- Mutassa be Kozéki modelljét az iskolai motivációról!

6.3.3 Gyakorló tesztek

Melyik állítás igaz a motiváció effektív dimenziójára vonatkozóan?

- A. Az emberekhez való viszonyulás késztetéseit tartalmazza.
- B. Fontos összetevője a kompetenciaérzés.
- C. Az embernek önmagához, mint társadalmi lényhez való viszonyát tükrözi.
- D. A feladattal kapcsolatos problémamegoldásban kap szerepet.

Melyik tartozik a közvetlen tanulásfejlesztés feladatai közé?

- A. figyelemfejlesztés
- B. gondolkodásfejlesztés
- C. emlékezetfejlesztés
- D. tanulási technikák fejlesztése

Helyes megoldások: C, D

7 TANULÁSI STÍLUS, TANULÁSI STRATÉGIÁK

7.1 Célkitűzések és kompetenciák

A lecke célja a tanulási stílus és a tanulási stratégiákkal kapcsolatos ismeretek áttekintése. A leckében az olvasó megismerheti a tanulási stílus fogalmát, típusait, az ezekkel kapcsolatos fontosabb elméleti megközelítéseket. Képet kaphat arról, miért fontos a tanulási stílus megismerése a tanulási, tanítási folyamat során, valamint a tanulási stílussal összhangban lévő elemi és összetett tanulási technikák elsajátításának fontosságáról az önálló tanulási tevékenységben.

A lecke elsajátítását követően a tanárjelöltnek a következő követelményeknek kell megfelelnie:

- Képes önállóan meghatározni a tanulási stílus fogalmát.
- Fel tudja sorolni a tanulási stílus különböző típusait, és jellemezni tudja azokat az egyes elméleti megközelítések alapján.
- Felismeri, hogy milyen különbségek és hasonlóságok vannak a tanulási stílus elméletek elképzelései között.
- Ismeretekkel rendelkezik a tanulási stílus megismerésének lehetőségeiről, és önállóan képes értelmezni azokat.
- Fel tudja sorolni az elemi és az összetett tanulási technikákat, és képes önállóan jellemezni azokat.
- Érti, hogy mi a különbség a tanulási stílus és a tanulási stratégia között.

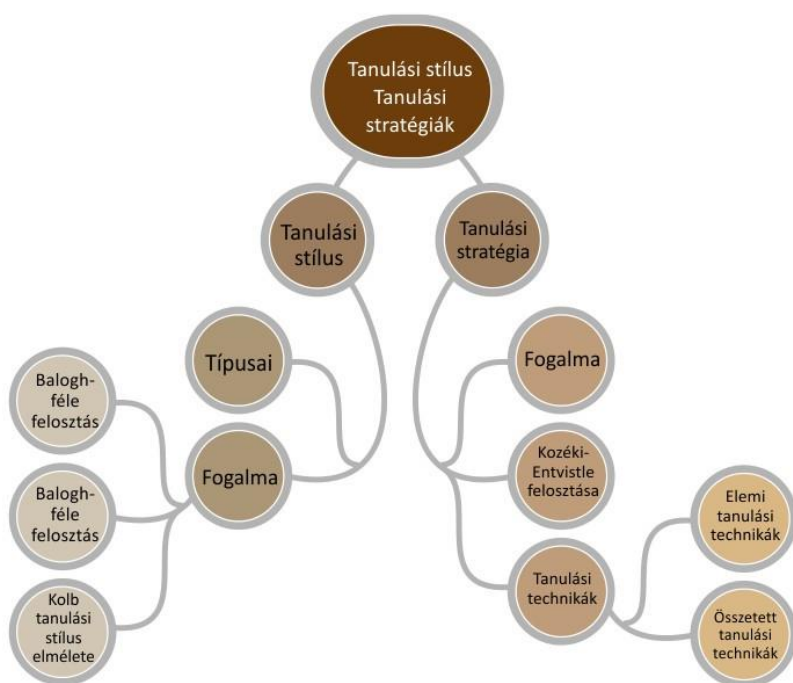
A lecke elsajátítása az alábbi tanári kompetenciákat alapozhatja meg:

- Az ismeretek birtokában képes a tanulók tanulási stílusának és tanulási technikáinak feltérképezésére, és ennek megfelelően megtervezni a tanítás-tanulás folyamatát az iskolában.
- Képes elősegíteni a tanulási eredményesség fokozódását annak köszönhetően, hogy a tanulási stílushoz illeszkedő technikákat ajánl, és ezeket megtanítja a tanulóknak.

A lecke feldolgozása körülbelül kétszer másfél órát vesz igénybe.

7.2 Tananyag

A tananyag a következő felépítést követi:



13. ábra: Fogalomtérkép a lecke felépítéséről

7.2.1 A tanulási stílus fogalma

Az 1950-es évektől kezdve – a tanulási stílus vizsgálata során – arra törekedtek, hogy feltárják az egyén tanulásának azokat a biológiai, pszichológiai, szocializációs jellemzőit, a megismerésre és a motivációra vonatkozó tulajdonságait, amelyek leírása segítheti a tanárok hatékonyabb tanulásirányítását.¹⁵⁴

 **A tanulási stíluson az egyes emberek tanulását meghatározó, másoktól megkülönböztető, egyéni sajátosságait értjük. Olyan tulajdonságokat, amelyek az információ felvételére, feldolgozására, megőrzésére vonatkoznak, valamint leírják a tanulás preferált fizikai és társas környezetét, a tanulásban kialakult szokásokat, a tanuló észlelési és gondolkodási jellemzőit.**¹⁵⁵

¹⁵⁴ KATONA Nóra – OAKLAND, Thomas: Tanulási stílus, egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia*, 1999. 1. sz. 18–29. p.

¹⁵⁵ DÁVID Mária: A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott pszichológia*, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51–64. p.)

7.2.2 A tanulási stílus típusai

A tanulási stílusok többféle megközelítése ismert. A legismertebb rendszerezési forma az érzéketi modalitásokat, a tanulás társas, motivációs jellegét, és az egyén befogadó valamint feldolgozó képességét veszi alapul (Balogh, 2000). Az érzéketi modalitásokat tekintve az egyén tanulási stílusa lehet:

- **auditív stílus:** a verbális-szóbeli- ingereket hasznosítja a legjobban, önálló tanulása hangos
- **vizuális stílus:** elsősorban a látottakra támaszkodik, képileg történik az anyag rögzítése és felidézése egyaránt
- **mozgásos stílus:** mozgással, cselekvéssel egybekötve tanul a legeredményesebben, a memorizálást is mozgással segíti

A társas környezet alapján lehet:

- **egyéni stílus:** a csendet, a nyugalmat szereti, zavaró számára mások jelenléte, de a zajokat sem szereti
- **társas stílus:** mások jelenlétében tanul hatékonyan, igényli mások jelenlétét a tanulás különböző szakaszaiban.

Az egyén reagálási típusa szerint lehet:

- **impulzív stílus:** előbb beszél, utána, sokszor intuitív módon reagál, ez rontja a teljesítményét
- **reflektív stílus:** előbb gondolkodik, elemez, aztán válaszol, észleli a hibáit

Motiválhatóság szerint:

- **külső ösztönzőkkel dolgozó stílus:** tárgyi pl. ajándék, és társas megerősítések szükségesek, pl. tanár, szülő részéről
- **belső ösztönzőkkel dolgozó stílus:** kíváncsiság, érdeklődés, kompetenciaigény, elismerésigény hajtja

Befogadási stílus szerint:

- **logikus stílus:** az értelmes kapcsolatokat keresve, megértésre törekedve rögzíti az anyagot
- **mechanikus stílus:** logikai összefüggések nélkül, szó szerint reprodukálja a tanultakat.¹⁵⁶

¹⁵⁶ BALOGH LÁSZLÓ: Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000.

- ✿ Ismerje meg saját tanulási stílusát! Töltse ki a Tanulási stílus kérdőívet (a tananyag végén, a 14. Kiegészítések – 14. 1. Kérdőívek című részben található 3. kérdőív), majd reflektáljon a kapott eredmények alapján, hogyan tehetné hatékonyabbá a tanulási eredményességét az egyes stílusokon belül?
- ? Mit gondol, hogyan használhatóak fel a tanulók Tanulási stílus kérdőív eredményei a tanári munkában?

A tanulási stílus típusait leíró elméletek közül a megismerési folyamat egyes elemei alapján kialakított elméletek a legkidolgozottabbak. Ezek nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy mind a tanulók, mind a tanárok számára javaslatokat fogalmazzanak meg a tanítási-tanulási folyamat eredményesebbé tételére. A következőkben két összetett stíluselméletet mutatunk be.

Kolb-féle tanulási stílus elmélet

David Kolb (1984) elméletében abból indult ki, hogy akár az adottságok, akár a tanulási tapasztalatok hatására, de minden emberben kialakulnak olyan tanulási jellemzők, amelyek nemcsak a tanulásra hatnak, hanem jóval teljesebb körben befolyásolhatják az emberek életét. Még azt is eldönthetik, hogy ki milyen pályát választ magának. Kolb szerint a tanulási stílust az észlelés, az információfelvétel és – feldolgozás folyamatában lehet értelmezni.

Az információ felvétele, az észlelés lehet:

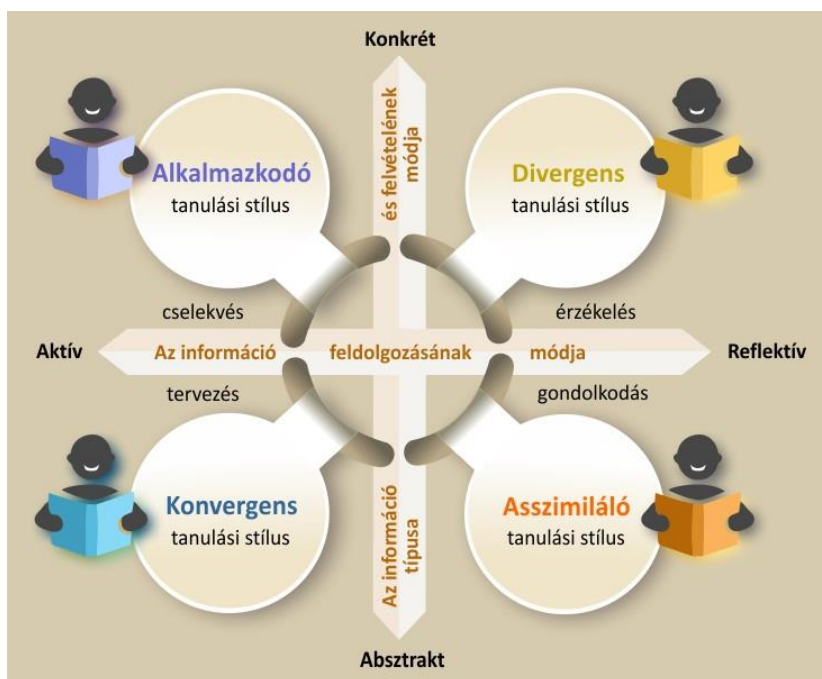
- **konkrét**, tapasztaláson alapuló
- **absztrakt**, elméletalkotáson alapuló.

Az információ feldolgozása pedig lehet:

- **aktív**, kísérletező jellegű
- **reflektív**, megfigyelő jellegű.

Elmélete szerint a tanulás egy ciklikusan ismétlődő körfolyamat, melyben világosan elkülöníthető egymástól a tapasztalatszerzés, a megfigyelés, a gondolkodás és az alkalmazás szakasza. Az egyes szakaszok különböző képességeket, attitűdöket, illetve viselkedést igényelnek a

tanulótól ahhoz, hogy sikeresen áthaladjon azokon. A tanulók pedig eltérő tulajdonságokkal bírnak e területeken.¹⁵⁷



14. ábra: A Kolb-féle tanulási stílusok értelmezése

Kétdimenziós rendszerében tehát négyféle tanulási stílust különít el (15. ábra), melyekhez igen eltérő tanulási attitűdök és módszerek tartoznak. A tanulási stílus lehet:

- **alkalmazkodó** (konkrét információk aktív, alkalmazó jellegű feldolgozása), ahol a *cselekvés* dominál,
- **asszimiláló** (absztrakt információk megfigyelésen és megértésen alapuló feldolgozása), azaz *gondolkodás* centrikus,
- **konvergens** (absztrakt fogalmak aktív alkalmazó jellegű feldolgozása), ahol a *tervezés* a főszerep
- **divergens** (konkrét információk alapos megfigyelésen és megértésen nyugvó feldolgozása), ahol az *érzékelés* van a hangsúly.

¹⁵⁷ KOLB, D. A.: *Experiential Learning* Prentice Hall. 1984.

Kolb kifejlesztett egy kérdőívet, mely ezen sajátosságok dominanciáját is képes kimutatni,

- ☐ Kolb egyetemi hallgatóknál figyelte meg, hogy a teljesítmények romlásához vezethet, ha a hallgató szakjának tanulási elvárásai nem egyeznek saját, korábban már jól bevált tanulási jellemzőivel. Ha pedig ez az egyezés fennáll, eredményesebb lesz a tanulás.
- ✿ Ön milyen tanulási stílussal rendelkezik? Töltse ki Kolb-féle tanulási stílus kérdőívet, és értelmezze a kapott eredményeit (a tananyag végén, a 14. Kiegészítések – 14. 1. Kérdőívek című részben található 4. kérdőív)!

Kolb modellje továbbmegy a stílusok feltárásán és leírásán. Olyan „tanulási ciklust” („Kolb-ciklus”) ír le, amely sorra veszi mind a négy kategória igényeit, így minden tanulási stílust érint. A Kolb-ciklus alapján megtervezett tanítás menetét a következő kérdések alkotják:

- Miért tanuljuk az adott tananyagot?
- Melyek a kulcspontjai a témának?
- Hogyan használhatjuk fel a témában megszerzett tudást?
- Milyen, más kontextusokban is érvényes következtetéseket vonhatunk le ezekből a tartalmakból?

A Kolb-ciklus azonban nemcsak a tanár tevékenységének, a tanításnak (azaz a tanulásirányításnak) a menetét határozza meg, felfogható úgy is, mint az önálló tanulás (önirányított tanulás) hatékony stratégiája, melyben a tanuló a tananyag feldolgozása során a ciklus kérdéseire keresi a választ.

- ✿ Tervezzon meg egy szaktárgyához kapcsolódó órát, melybe beépíti a Kolb-ciklus tanítás menetét meghatározó kérdéseit!

Felder és Silverman tanulási stílus elmélete

Richard Felder és Linda Silvermann tanulási stílus elméletébe átvette és beillesztette Kolb észlelésre és feldolgozásra vonatkozó két dimenzióját, bár a konkrét elnevezés helyett a *szenzitív* (mivel az információ-felvétel nagyfokú érzékenységet igényel), az absztrakt kifejezés helyett az *intuitív* (a lényeges összefüggésekre való ráérzésre utalva) szavakat használták. De kiegészítették ezeket további három dimenzióval: az információ érzékelésére (*vizuális* – *verbális*), a megértésre vonatkozóval (*analitikus* – *globális*) és a tanuló által preferált megismerési folyamattal (*induktív* – *deduktív*).

2. táblázat : *Felder és Silverman tanulási stílus dimenziói*

DIMENZIÓ	TARTOMÁNY	
Megfigyelés, észlelés, értelmezés	Szenzitív Adatok megszerzése. Tények és megfigyelések	Intuitív Szimbólumok kialakítása
Input	Vizuális látással szerzett információ	Verbális vagy auditív hallással szerzett információ
Folyamat	Aktív Cselekvés, együttműködés	Reflektív Önelemzés, egyéni munka
Megértés	Analitikus Lineáris kapcsolatok, kis egységek	Globális Holisztikus kapcsolatok, átfogó kép
Megismerési folyamat	Induktív Tények és megfigyelések	Deduktív Alapelvek

Barbara Solomon kidolgozott egy kérdőívet, amellyel közvetlenül mérhető Felder és Silverman öt dimenziójából négy: a szenzitív-intuitív, a vizuális-verbális, az aktív-reflektív és az analitikus-globális. Egyre pedig, a megismerési folyamatra (induktív-deduktív) másik két dimenzióból, a szenzitív-intuitívból és az analitikus-globálisból következtethetünk. Solomon szerint, azok, akikre a szenzitivitás és az analitikusság egyaránt dominánsan jellemző és kevésbé intuitívak és globálisak, inkább az induktív utat preferálják, míg a dominánsan intuitívak és globálisak otthosabban mozognak a deduktív következtetések világában.¹⁵⁸

- ✿ Ismerje meg Felder tanulási stílus kérdőívét (a tananyag végén, a 14. Kiegészítések – 14. 1. Kérdőívek című részben található 5. kérdőív)! Töltse ki azt és reflektáljon a kapott eredményire!
- ✿ Tervezze meg azokat a tanulási eljárásokat, amelyek leginkább segíthetik abban, hogy eredményesen tanulhasson saját megismert tanulási stílusában! Például: Milyen eszközök, segédanyagok segíthetik a konkrét, illetve az absztrakt információfelvételét? Mi-

¹⁵⁸ DÁVID Mária, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, FARKAS Zsuzsanna, HÍDVÉGI Márta, LUKÁCS István: Hatékony tanuló megismerési technikák. SuliNova, Budapest, 2006.

lyen módon érheti el, hogy saját stílusának megfelelő aktivitással illetve reflektivitással dolgozza fel a tananyagot? Milyen eljárásokkal segítheti saját tanulását, ha az inkább vizuális jellegű, és miylennel, ha benne inkább a verbalitás dominál?

Felder a megfogalmazott javaslatokat is a tanárok számára abból kiindulva, hogy a bipoláris dimenziók két pólusa között, és nem a két végponton helyezkedik el az egyes emberek tanulási stílusa, így valamilyen ránk jellemző sajátos arányban mindannyiunkra vonatkozik mindkét pólus. Ennek megfelelően a tanításban (és a tanulásban is) egyensúlyt javasol a dimenziók szélsőségei között (Montgomery–Groat):

- Adjunk értelmet a tárgyalt elméleteknek, vagyis kapcsoljuk össze az elméleteket (globális) a tanulók mindennapos tapasztalataival (analitikus)!
 - Legyenek egyensúlyban az elmélet, a modell (intuitív) és a hozzá kapcsolódó szemléltetések, példák (szenzitív)!
 - Alkalmazzunk a tanítás során képeket, rajzokat, táblázatokat, diagramokat (vizuális), hogy kiegészítsük magyarázatainkat (verbális)!
 - Tanítás során használjunk minél gyakrabban adatokat (induktív), hogy ezekből levezethessük, illetve ezekkel illusztrálhassuk az elméletet (deduktív)!
 - Fordítsunk elég időt arra, hogy a tanulók tevékenyen részt vehessenek az órán (aktív), és véleményt alkothassanak a tananyagról (reflektív)!¹⁵⁹
- ? Melyeket alkalmazza saját tanulása során a fentebb felsorolt javaslatok közül?

7.2.3 Tanulási stratégia

A gyengébb tanulmányi teljesítmények egyik gyakori oka, hogy nem rendelkeznek a tanulók megfelelő, hatékony tanulási technikákkal, stratégiákkal, azok kialakításának képességével, nem tudják megfelelően kivitelezni az egyes stratégiákat, módszereket. Ezek hiányában pedig nehéz az eredményes információfeldolgozás, feladatmegoldás.

¹⁵⁹ MONTGOMERY, Susan M. – GROAT, Linda N.: Student learning styles and their implications for teaching. *CRLT Occasional Paper NO.10.1998.*
http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no10.pdf

A tanulási stílushoz illeszkedő tanulási technikákkal és módszerekkel, azok elsajátíttatásával segíteni lehet a tanulóknak abban, hogy megtalálják a személyiségükhöz illeszkedő hatékony technikákat és módszereket az eredményesebb tanulás érdekében. Éppen ezért, ha sikerül megismerni a tanuló tanulási stílusának erősségeit és gyengébb pontjait, akkor kialakíthatóak olyan tanulási stratégiák, melyek segítségével az esetleges hiányosságok csökkenthetők vagy megszüntethetők.

☞ **A tanulási stratégia fogalma:** „a tanulási stratégia a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere, amelyek meghatározott célokra irányulnak, és amelyekre bizonyos elrendezés és tartósság jellemző”.¹⁶⁰

Az információgyűjtés, feldolgozás, megőrzés és előhívás terén jellemzőjük ugyanakkor az adaptivitás és variabilitás. Tehát fejleszthetők, és megváltoztathatóak az adott feladathoz, szituációhoz igazítva. Az, hogy a tanuló milyen tanulási stratégiát alkalmaz, az eredhet az oktatási gyakorlatból, a tanártól, a tanuló korábbi kedvező tapasztalatain alapuló öninstrukciójából egyaránt.

A tanulási stratégiák sokféle felosztásával találkozhatunk a szakirodalomban. Gyakorlati fejlesztés szempontjából a legjobban használható, a Kozéki és Entwistle (1986) felosztása, akik a tanulási stratégiák három altípusát különböztetik meg: a mélyreható, a szervezett és a mechanikus.

A **mélyreható tanulási stratégia** az új dolgok megértésére törekszik, amelyben elsősorban az összefüggések megragadása, az új ismeretek régiekhez kapcsolása, széles áttekintés, következtetések levonása, rendszerszemlélet játszik dominánsan szerepet.

A **szervezett tanulási stratégiát** a rendszeresség, a jó munkaszervezés, a tanulandó anyagok jó beosztása, strukturálása jellemzi.

A **mechanikus tanulási stratégia** a részletek megjegyzésére épül, a tanulás elsődleges célja a rövid távú minél pontosabb ismeretfelidézés. Az összefüggések feltárása e módszerben alig kap szerepet.¹⁶¹

Elemi tanulási technikák

A tanulási stratégiák ún. elemi tanulási technikákból épülnek fel.

☞ **Az elemi tanulási technikák olyan apró tanulási fogások, alapvető tanulási módszerek, melyek elősegítik a tananyag**

¹⁶⁰ LAPPINTS Árpád: *Tanuláspedagógia*. Comenius BT. Kiadó, Pécs, 2002.89.p

¹⁶¹ BALOGH László: *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000.

megértését, rögzítését, előhívását, a különböző kapcsolatok megtalálását az tananyagelemek között.

A leggyakoribb tanulási technikák a következők (Balogh, 2005):

- Szöveg hangos olvasása
- Néma olvasás
- Olvasott szöveg elmondása emlékezet alapján (megtartva az eredeti szöveg mondatszerkezetét vagy parafrázálva)
- Elolvasott vagy elmondott szöveg néma ismételése
- (F) Elmondás más személynek, beszélgetés társakkal a tanult információkról
- Áttekintés (előzetes – cím, alcímek, főbb bekezdések, stb.; utólagos – kiemelések, összevetés saját jegyzettel vagy iskolai vázlat-tal))
- Ismeretlen szó meghatározása (szövegkörnyezet értelmezése, visszatekintés korábban tanult anyagra, szakkönyvek, lexikonok)
- Kiemelés
- Parafrázálás (egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása; saját szavakkal történő elmondása)
- Kulcsfogalmak (kiemelése és/vagy definíciója)
- Vázlat-/ jegyzetkészítés (és ennek vizuális tagolása)
- Ábrakészítés, tanári vázlat értelmezése
- Fogalmak közötti kapcsolatok keresése, ezek rögzítése¹⁶²
- ✿ Gondolja végig, hogy az auditív, vizuális és mozgásos tanulási stílussal rendelkező tanulóknak milyen elemi tanulási technikák felelnek meg! Írjon legalább 3 példát arra, hogy mely tanulási technikák segítik elő az eredményesebb tananyag feldolgozást az auditív tanulási stílusú tanítványai számára!
- ✿ Válasszon ki egy tanulási technikát, és mutassa be egy példán keresztül, hogy hogyan gyakoroltatná tanítványaival szaktárgya tanítása során!
- ☐ Sok hasznos tanácsot, segítséget találhat a tanulás támogatásához, a különböző tanulási problémák megoldására a <http://tanulasmodszertan.hu> oldalon.

¹⁶² BALOGH László, TÓTH László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Neumann Kht., Budapest, 2005. <http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/index.htm>

Az elemi tanulási technikák együttes alkalmazásából, kombinálódásából összetett, komplex tanulási stratégiák jönnek létre. Ilyen komplex tanulási módszer az SQ4R technika, melynek kidolgozása és leírása Thomas és Robinson (1972) nevéhez fűződik. Ez a stratégia, amely elnevezését az egyes lépések angol nyelvű nevének kezdőbetűi után kapta, a hatékony tananyag-elsajátítási folyamatot hat lépésből építi fel:

1. **Scan** = letapogatás, előzetes áttekintés.
2. **Query** = kérdezés.
3. **Read** = elolvasás.
4. **Reflect** = átgondolás.
5. **Recite** = felidézés.
6. **Review** = ismételt áttekintés.

1. **Letapogatás, előzetes áttekintés:** A szöveg egészének letapogatása. A szerkezet (fejezetek, pontok, alpontok, bekezdések) áttekintése, annak megállapítása, hogy mi az, ami ebből ismert és mi az, ami ismeretlen. Az ismeretlen részek körülbelül milyen jellegűek, milyen már meglévő tudás mozgósítását igénylik. Mindezek eredményeként átfogó összkép alakul ki a megtanulandó tartalomról. Az első tanulási lépés tehát globális jellegű, a megtanulandó tananyag egészének áttekintésére vonatkozik. Itt még nem törekszik a tanuló az alapos, részletekre is figyelő olvasásra.

2. **A kérdések megalkotása:** A tananyagként megfogalmazott szövegek általában kijelentő mondatokat, leírásokat, magyarázatokat tartalmaznak, melyek elsajátítása inkább a passzív befogadó szerepére kárhoztatja a tanulót. Kérdések megfogalmazásával passzív befogadóból aktív alkotóvá, a tartalmak, a tudás létrehozójává válik az olvasó.

3. **A szöveg alapos elolvasása:** Ennek a lépésnek a lényege az információfelvétel, mely lehetővé teszi, hogy az előzőben feltett kérdéseire választ adjon a tanuló.

4. **Az információk átgondolása:** Ennek a lépésnek leglényegesebb jellemzője a megértés. Az átgondolás eredményeként látja meg a tanuló azokat az összefüggéseket, fogalmi viszonyokat, a különböző helyről és különböző időben szerzett tudás kapcsolatait, amelyek lehetővé teszik, hogy a frissen szerzett ismeretei a már meglévők rendszerében elhelyeződjenek.

5. **Az átgondolt tartalmak felidézése:** Ebben a szakaszban mind a kérdezés lépésénél megfogalmazott, mind az átgondolás során esetleg felvetődött kérdésekre adott válaszokat idézi fel a tanuló. Ennek kettős funkciója van: a) a részleteken való végighaladás egyúttal ismétlés jellegű is, így segít a tananyag minél tartósabb elsajátításában; b) a felidézés

ugyanakkor lehetővé teszi a tanuló számára, hogy ellenőrizze saját tanulása hatékonyságát (önszabályozott tanulás, metakogníció).

6. **Ismétlő áttekintés:** Visszatérve a globális szintre, a stratégia utolsó lépésében még egyszer áttekinti a tanuló a tartalmak logikai rendszerét, az egyes szerkezeti részek főbb csomópontjait, a tananyagban elsajátított leglényegesebb fogalmakat.¹⁶³

- Ez a módszer a mélyreható tanulási stratégiát segíti elő. Hangsúlyoznánk, hogy ez a stratégia nem feltétlenül követendő minden elemében. Megmutatja az egymást követő lépéseket, ezek megismerése után pedig azokból mindenki azt használja fel, olyan stratégiát alakít ki, amit megfelelőnek, célszerűnek tart a saját tanulási hatékonyságának növelésére.
- ✳ Próbálja ki az SQ4R módszert következő tanulási tevékenysége során! Milyen különbségeket tapasztalt a korábbi stratégiáival összevetve?

7.3 Összefoglalás, kérdések

7.3.1 Összefoglalás

A lecke elméleti része ismereteket nyújt a tanulási stílus elméleti megközelítéseiről, bemutatva azokat a pszichológiai, és környezeti tényezőket, melyek fontos szerepet játszanak abban, hogy az egyénben kialakuljanak azok az egyedi sajátosságok, melyek végső soron befolyásolják az ember tanulási tevékenységét, meghatározzák az információ kezelésének módjait, észlelését, gondolkodását, feladat- és döntéshelyzetekben való hatékonyságát.

Rávilágít arra, hogy az önálló, független tanulás elengedhetetlen feltétele a tanuláshoz szükséges módszerek készségszintű használata, ehhez viszont szükség van a tanulók tanulási stílusának megismerésére annak érdekében, hogy olyan tanulási technikákat és stratégiákat sajátíthassanak el a tanulók, melyek illeszkednek tanulási stílusukhoz és hozzájárulnak a tanulási eredményesség növekedéséhez.

A lecke gyakorlati feladatai megismertetik a tanárjelölteket a tanulási stílus vizsgálatának lehetőségeivel, valamint gyakorló feladatokat ad annak végiggondolására, hogy építhetők be a tanulási stílus, tanulási technikák, módszerek megismerése és az elsajátíttatás módjai a pedagógiai tevékenységbe.

¹⁶³ BALOGH László, TÓTH László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Neumann Kht., Budapest, 2005. <http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/index.htm>

7.3.2 Önellenőrző kérdések

- Hogyan határozható meg a tanulási stílus?
- Milyen típusait ismeri a tanulási stílusnak? Jellemezze a különböző megközelítések alapján az egyes stílusokat!
- Mi a különbség a tanulási stílus és a tanulási stratégia között?
- Miért tartja fontosnak megismerni a tanulók tanulási stílusát, stratégiáit?
- Soroljon fel elemi tanulási technikákat!
- Miért tekinthető komplex tanulási stratégiának az SQ4R módszer? Idézze fel a módszer lépéseit!

7.3.3 Gyakorló tesztek

Melyik nem elemi tanulási technika?

- A. hangos felmondás
- B. divergens gondolkodás
- C. jegyzet, vázlat készítése
- D. parafrazeálás

Melyik állítás igaz Kolb-féle alkalmazkodó tanulási stílusra?

- A. Az információ felvételében absztraktnak tekinthető.
- B. Jellemzi a reflektivitás.
- C. Az összefüggések meglátása az intuíción alapul.
- D. Elsősorban cselevésközpontú tanulási stílus.

Helyes megoldások: B, D

8 A TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNYT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK, A TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK. AZ ÁTLAGTÓL VALÓ ELTÉRÉST JELZŐ TÜNETEK, A KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ TANULÓK CSOPORTJAI.

8.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja annak áttekintése, milyen külső és belső tényezők befolyásolják a tanulmányi teljesítményt és ehhez kapcsolódóan milyen területeken mutatható ki különbség a tanulók között. Továbbá képet adni azokról a rizikófaktorokról, melyek hatással lehetnek a normál fejlődés-menettől való eltérés kialakulásában, és végül milyen csoportjait ismerjük a különleges bánásmódot igénylő gyerekeknek, mik az egyes csoportokba való besorolás főbb kritériumai.

A lecke elsajátítását követően a tanárjelöltnek a következő követelményeknek kell megfelelnie:

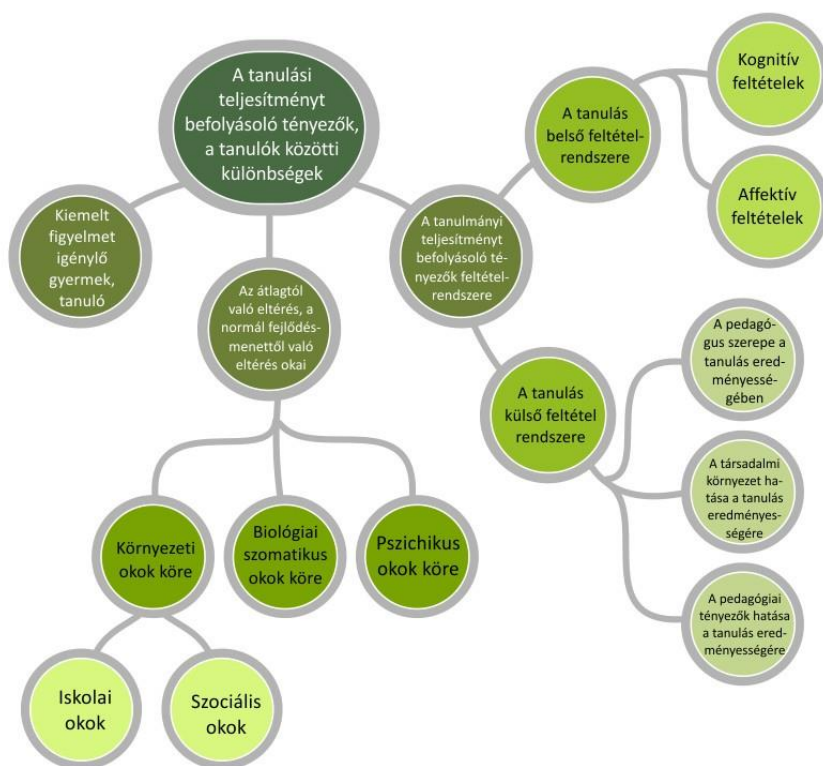
- fel tudja sorolni a tanulmányi teljesítményt befolyásoló külső és belső tényezőket,
- ismeri és érti a tanulás belső feltételrendszerének kognitív komponenseit,
- fel tudja sorolni a tanulás előfeltételeinek tekinthető alap és tevékenység specifikus képességeket,
- meg tudja nevezni a tanulás belső feltételrendszerének affektív komponenseit,
- ismeri és érti a pedagógus, a társadalmi környezet és a pedagógiai helyzet hatásmechanizmusát a tanulmányi eredményességre vonatkozóan,
- meg tudja nevezni a normál fejlődés átlagtól való eltérését befolyásoló szomatikus, pszichés és környezeti okait,
- ismeri a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek csoportjait, meg tudja határozni a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjainak válfajait,
- ismeri a hátrányos helyzet kritériumait.

A lecke elsajátítása az alábbi tanári kompetenciákat alapozhatja meg:

- felismeri, és értelmezni tudja a normál fejlődéstől való eltérés mögött rejlő, azok értelmezését segítő pszichológiai összefüggéseket,

- képes figyelembe venni a tanulók egyéni sajátosságait,
- fontosnak tarja a tanítási egységek céljainak megfelelő, a különböző adottságokkal, képességekkel és előzetes tudással rendelkező tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő módszerek megválasztását, eljárások tervezését, alkalmazását,
- képes más szakemberekkel, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó személyekkel, intézményekkel együttműködni.

8.2 TANANYAG



15. ábra: Gondolattérkép a lecke tartalmi felépítéséről

8.2.1 A tanulmányi teljesítményt befolyásoló tényezők, feltételek rendszere

A tanulás hatékonyságát különböző körülmények, feltételek befolyásolják, ezek minél szélesebb körű megteremtése, elérhetőségeinek biztosítása fontos feladat az oktató tevékenység tervezésénél. Lappints és

Kulcsár munkái nyomán, megkülönböztethetünk belső és külső feltételrendszert (Kulcsár, 1982; Lappints, 2002).^{164 165}

A tanulás belső feltételrendszere:

- a tanuló tulajdonságai (biológiai és pszichés sajátosságai)

A tanulás külső feltételrendszere:

- a tanár sajátosságai
- a társadalmi tényezők
- a pedagógiai tényezők

Ezek egymással interakcióba lépve kölcsönösen befolyásolhatják, hogy a tanulás mennyire lesz eredményes.

A tanulás belső, személyiségtől függő feltételrendszere

Ez a feltételrendszer egyrészt a tanuló biológiai sajátosságait (teherbíró képességét, egészségi állapotát) másrészt olyan pszichológiai tényezőket foglal magába, melyeket kognitív (intellektuális tényezők) és affektív (érzelmi, motivációs tényezők) komponensekként határozhatunk meg.

Kognitív feltételek

A kognitív komponensek azt határozzák meg, hogy milyen módon, mennyi idő alatt, mit képes elsajátítani a tanuló. Ezen belül további három fontos tényezőről beszélhetünk:

1. Az **előzetes tudás** az a képességünk, mellyel az újonnan megszerzett ismereteket összekapcsolhatjuk a régi, meglévő tudásunkkal, így a tanulás eredménye meglévő tudásunk változtatása. De módosítani csak a már meglévő tudást lehet, fontos tehát a biztos alaptudás elsajátítása, mert enélkül nincs előrelépés, nincs új, magasabb tudás. A nagyobb meglévő alaptudás jobb eredményeket hoz, míg a kisebb alaptudásúak egyre jobban lemaradnak.
2. A **tanulási, tudásszerző képesség** egy olyan képességcsoport, amely funkcióját tekintve információfelvétellel, illetve -feltárással hoz létre új tudást. Az ismeretszerző, az alkotó és a problémamegoldó képesség hármását sorolhatjuk ebbe a kategóriába. Ezek között vannak általános képességek, mint például az olvasás, de vannak speciálisak, mint a jegyzetelés, vázlatkészítés ké-

¹⁶⁴ KULCSÁR Tibor: *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

¹⁶⁵ LAPPINTS Árpád: *Tanuláspedagógia*. Comenius BT. Kiadó, Pécs, 2002.

pessége. A tanulási technikák, módszerek, stratégiák ismerete és alkalmazása a tanulási képességek rendszerének fontos tényezője.

Zsolnay (1982) tanulási, önszabályozási képességek néven említi azt a képességcsoportot, amely az önálló tanulást, ismeretszerzést támogatja (önellenőrzés, tanulástervezés, tanulásszervezés, együttműködés a pedagógussal és a társakkal).¹⁶⁶

3. Az **általános (intellektuális) képességek**: az iskolai feladatokban megnyilvánuló tanulási tevékenység végrehajtása feltételezi bizonyos képességek jelenlétét és életkornak megfelelő fejlettségét.

Zsolnai nyomán az alábbi képességeket emeljük ki, mint a tanulás előfeltételeit:

Alapképességek:

- észlelési képességek (forma, tér, beszédészlelés),
- képzelet,
- figyelem (koncentráció, tartósság),
- emlékezet (verbális, vizuális memória),
- gondolkodás (gondolkodási műveletek, analízis, szintézis, absztrahálás, összehasonlítás, kiegészítés, általánosítás, konkretizálás),
- grafomotoros képességek (formakövetés, irány – arány – nagyságtartás).

Tevékenység-specifikus képességek:

- kommunikációs képességek
 - nyelvi képesség (beszéd reprodukció, beszédértés, írási és olvasási képesség),
 - nem nyelvi kommunikációs képesség (testtartás, gesztikuláció, mimika)
- szociális képességek (szociális észlelés, szociális alkalmazkodás, figyelem, kooperáció) kategóriájába tartoznak az észlelés, emlékezet, képzelet, gondolkodás fogalmai, melyek alapvetően meghatározzák a tanulást és annak hatékonyságát.¹⁶⁷

¹⁶⁶ OROSZLÁNY Péter: *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. AKG Kiadó, Budapest, 1995.

¹⁶⁷ OROSZLÁNY Péter: *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. AKG Kiadó, Budapest, 1995.

- ✿ Idézzé fel a 7.lecke tanulási stílussal, stratégiákkal, technikákkal foglalkozó részét!
- ? Milyen összefüggés van a kognitív komponensek között? Hogyan hatnak egymásra az egyes feltételek?

Affektív feltételek

Ezek a feltételek tanulási hajlandóságunkat, beállítottságunkat, a tanuláshoz való viszonyunkat határozzák meg. Szerepük biztosíthatja, hogy a kognitív feltételek által szabott lehetőségeket ki tudjuk-e használni, eljuthatunk-e az iskolai eredményesség végső határához vagy az alatt maradunk. Ebbe kategóriába sorolhatóak a következő feltételek:

- tanulási motiváció,
- teljesítménymotiváció,
- érdeklődés
- stressz, a tanuló szorongása
- önbizalom, önkontroll, énkép
- iskolával kapcsolatos attitűd,
- iskolai eredményekre vonatkozó attribúciók
- akarati sajátosságok

A tanulás külső feltételrendszere

A tanulást és eredményességét nagymértékben befolyásolják azok a feltételek, amelyek között a tanulás zajlik. A feltételektől függően a tanulási eredmény mennyiségi és minőségi sajátosságait tekintve igen nagy különbségek alakulhatnak ki. A külső környezeti tényezők három területre bonthatóak:

- a pedagógus szerepe
- a társadalmi környezet, család szerepe
- pedagógiai változók

A tanulási környezet szempontjából a legfontosabb feladat az, hogy a megfelelő feltételek biztosítva legyenek a tanuláshoz, ezáltal is lehetővé téve a személyiség optimális teljesítményét.

A pedagógus szerepe a tanulás eredményességében

Az iskolát a tanulás legfőbb színterének tekintjük, melyben a *pedagógus személye* kulcsfontosságú szerepet játszik. A pedagógus szereppel és hatékonysággal kapcsolatos kutatások és a vonatkozó szakirodalmak kiemelik a tanárok mentális egészségének jelentőségét, az alapvető

személyiségvonásokat, melyek a humanisztikus pszichológia kulcsszavaival, a „Rogers-i hármassal” írhatóak le (empátia, kongruencia, feltétel nélküli elfogadás), a pedagógiai képességeket, (együttműködés, kommunikációs ügyesség, rugalmas viselkedésszereplő, jó helyzetfelismerés és konfliktuskezelés,) valamint a szaktárgyi és szak módszertani tudást.¹⁶⁸

A tanár vezetői stílusa, nevelői attitűdje is fontos szerepet tölthet be az iskolában tapasztalható teljesítmény és/vagy viselkedésbeli különbségek kialakulásában. A meleg nevelői attitűd, a tanulóközpontúság, a hideg nevelői attitűddel szemben, érzelmileg kiegyensúlyozottabb viselkedést, egyenletesebb teljesítményt eredményez. Kísérletileg igazolt, szoros összefüggést találtak a tanár személyes kedvessége, az alkotó légkör kialakulása, az alacsony szorongás és a jó tanulói teljesítmény között.

A tanulás eredményességével kapcsolatban beszélni kell a *tanári elvárásokról* is. Az eredetileg Rosenthal és Jacobson (1968) által „Pygmalion-effektus” néven leírt jelenség és a témakörében tartott kutatások azt példázzák, hogy a tanár által tükrözött elvárások hatással vannak a tanulók intellektuális teljesítményére (kognitív elvárás) és magatartására (normatív elvárás) egyaránt. Fontos azonban azt is aláhúzni, hogy a tanári elvárások elsősorban nem a teszteken mért eredményekre hatnak leginkább, hanem a tanulás szubjektív minősítésére, vagyis az osztályzatokra. A kognitív és a normatív elvárások többnyire kölcsönösen hatnak egymásra, ugyanis a jó magaviseletű tanulóval szemben nagyobb valószínűséggel fogalmazódik meg magasabb intellektuális elvárás, illetve akitől jobb eredményeket várunk, annak a magaviseletével is elégedettek szeretnénk lenni. A tanárok – valószínűleg tudattalanul – kommunikálják tanítványaik felé azt, hogy mit gondolnak róluk, milyen képességűnek tartják, és ez alapján mit várnak tőlük. Ezek az elvárások önbeteljesítő jóslatként működve az elvárás irányába igazítják a tanulói viselkedéseket.¹⁶⁹¹⁷⁰

- ✿ Olvassa el a következő tanulmányt a tanári elvárások szerepéről, majd válaszolja meg a következő kérdéseket:

Milyen tanári viselkedés mintákat lehet elkülöníteni egymástól? Milyen kapcsolat mutatható ki az egyes tanári viselkedés minták és a

¹⁶⁸ FALUS Iván: A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1998.

¹⁶⁹ TÓTH Péter, BÉKY Gyuláné: Környezeti változók hatása a tanulás eredményességére. *Szakképzési Szemle*, 2009, 4, 379-402.

¹⁷⁰ DÁVID Mária: A hatékony tanulás – a tanulásfejlesztés elméleti háttere. 2008.
http://www.tanulasfejleszt.es.ktf.hu/?valaszt=hatter_hatekony_tanulas

Pygmalion effektus között? Milyen tényezők befolyásolják az önmagát beteljesítő jóslat kialakulását?

http://magyarpedagogia.hu/document/2_133_Sallay%20Hedvig.pdf

A társadalmi környezet hatása a tanulás eredményességében

Pedagógiai és szociológiai kutatások sora vizsgálja a az iskolai teljesítmény, a siker és érvényesülés társadalmi meghatározottságának összefüggéseit a 60-as évektől kezdve.

A társadalmi környezetben belül ki kell emelni a gyermeket körülvevő közvetlen mikromillió, a *család* szerepét. A tanulók iskolai eredményességét jelentős mértékben befolyásolja a családi háttér. A családnak a tanulásra gyakorolt hatását vizsgálva elég csak a csonka családban nevelkedő, az elvált szülők között „hánykolódó” gyerekek problémáira gondolnunk. A családi légkör hatása értelmezhető az irányítás, kontroll és az érzelmi támogatás felől megközelítve is.¹⁷¹

- ☐ A PISA 2012 vizsgálat azt mutatta, hogy Magyarországon nagyon erős a családi háttér és a teljesítmény közötti kapcsolat, a tanulói teljesítmény szórásnégyzetének 23,1%-a származik az ESCS-index különbözőségeiből. Hasonlóan magas arányt az OECD európai országai közül csak Szlovákiában (24,6%) és Franciaországban (22,5%) találunk. A családi háttér és teljesítmény közötti erőteljes összefüggés arra utal, hogy hazánkban az átlagosnál nagyobbak a különbségek a tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttere szerint, és az átlagosnál jóval kisebb arányban fordulnak elő olyan tanulók, akik gyenge szociális, gazdasági és kulturális hátterük ellenére jó eredményt érnek el.
- ☐ A PISA által használt szociális, gazdasági és kulturális index (ESCS-index) azokat a tényezőket foglalja magában, amelyek képesek megragadni a család szociális, gazdasági és kulturális tőkéjét. Az ESCS index tehát számszerűsíthető, egydimenziós faktorként magába sűríti mindazoknak a háttérváltozóknak a hatásait, amelyek a diákok eredményeit leginkább meghatározzák. Az index kialakításához a szülők munkáját, iskolai végzettségét, valamint a család kulturális és anyagi javait (köztük az otthon található könyvek számát) mérő változókat használják fel.

¹⁷¹ TÓTH Péter, BÉKY Gyuláné: Környezeti változók hatása a tanulás eredményességére. *Szakképzési Szemle*, 2009, 4, 379-402.

Számos vizsgálatból – például a PISA, PIRLS-TIMSS – tudjuk, hogy a *szocioökonómiai státus* is meghatározó jelentőséggel bír a tanuló iskolai esélyeit illetően. Ezek a kutatások azt mutatják, hogy hazánkban az átlagosnál nagyobbak a különbségek a tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttere szerint, és az átlagosnál jóval kisebb arányban fordulnak elő olyan tanulók, akik gyenge szociális, gazdasági és kulturális hátterük ellenére jó eredményt érnek el. Továbbá hogy a szülők (főként az anya) iskolai végzettsége és munkaerő-piaci pozíciója a gyerek sikerességének egyik legfontosabb meghatározó tényezője. Ebből az is következik, hogy a jelen iskolásai számára nyújtott lehetőségek meghatározzák a következő generáció perspektíváit is, így az iskoláztatás színvonala döntő jelentőséggel bír a leszakadó rétegek számára nyújtott esélyteremtésben.

- A PISA mérés nemzetközi kontextusa azt is megvilágítja, hogy hazánk az OECD-átlagnál alacsonyabb átlageredményt az OECD-átlagnál szignifikánsan nagyobb családi háttérből fakadó egyenlőtlenségek mellett érte el. Ebből azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a szocioökonómiai státuszhoz kötődő egyenlőtlenségek tompítása egyszersmind az ország átlagos tanulói teljesítményének javulását hozná magával.

A *család anyagi helyzete*, illetve *tanulási környezetének* ingerszegény, vagy gazdag volta is jelentős hatással bír az eredményességre. Itt olyan tényezőket lehet említeni például, hogy van-e saját íróasztala a gyermeknek, eléggé sokszínűek-e a családban található információforrások (szakkönyvek, lexikonok, folyóiratok, infokommunikációs eszközök), egyáltalán biztosítani tudja-e a család ezeket a forrásokat. A család mellett a baráti és az iskolai közösségek azok, amelyek leginkább hatnak a tanulás eredményességére. E hatás fokozottabban érvényesül azoknál a gyerekeknél, akiknél a családi közösség problémákkal terhelt. Ez abban is megnyilvánul, hogy az értékek és célok közvetítését illetően a kortársak előkelőbb helyet foglalnak el, mint a szülők és általában a felnőttek (Tóth, Béky, 2009).¹⁷²

- Megjegyezzük, hogy hazánkban az egyik legszorosabb a háttér-változók és a matematikateljesítmény közötti kapcsolat: az otthon található könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-

¹⁷² TÓTH Péter, BÉKY Gyuláné: Környezeti változók hatása a tanulás eredményességére. *Szakképzési Szemle*, 2009, 4, 379-402.

piaci státusza, valamint a család gazdasági helyzete az eredmények szórásnégyzetének majdnem egyharmadát magyarázzák

Magyarország esetében az *iskolaválasztás* is nagy hatással van egy diák várható tudására és életkilátásaira, és ez a hatás már az alsó tagozaton tanulók esetében is jól látható. Egy átlagos nagyvárosi és egy 15 ezernél kisebb lélekszámú település iskolájába járó tanuló tudása között Magyarország esetében kétszer akkora különbség adódik (48 pont), mint nemzetközi szinten (25 pont). Ez az eredmény részben az infrastrukturális ellátottságbeli különbségnek tudható be, de erőteljesebbnek tűnnek ugyanakkor azok a hatások, amelyek a családi/lakókörnyezeti hátrány összefonódását jelzik. Hazánkban az a tanuló, aki olyan iskolába jár, ahol viszonylag sok a jó családi háttérű diák, várhatóan 56–67 ponttal jobb eredményre képes a PIRLS- és TIMSS-felmérésben, mint az, aki iskolájában a hátrányos helyzetű diákok aránya magas és a jó háttérűeké viszonylag alacsony. Nemzetközi átlagban ez a különbség 40–42 pont. Még nagyobb a jelentősége ennek az adatnak, ha tekintetbe vesszük azt is, hogy a 35 százalékos nemzetközi átlaggal szemben nálunk csak a tanulók egyötöde jár jó háttérű iskolába, viszont csaknem a felük (48 százalékuk) olyan iskola tanulója, amely hátrányos anyagi helyzetűnek tekinthető, s ez több mint másfélszerese a nemzetközi átlagnak (30 százalék).

Mindezekből következik, hogy az iskolai oktatásnak mindent meg kellene tennie, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket mérsékelje, és biztosítsa a tanulók személyes adottságainak legmaximálisabb kibontakozását. Sajnos a PISA2012 adatai ismételten azt a tényt erősítik meg, hogy Magyarországon az oktatási rendszer eredménytelennek bizonyul a szociokulturális eredetű hátrányokkal szemben, a tudásszerzés családi, otthoni környezetből fakadó egyenlőtlenségeit nem sikerül pedagógiai hatásokkal kellőképpen enyhíteni.

- ☐ A PISA2012 mérésben a legsikeresebbek azok az országok voltak, amelyek tanulói minden részterületen és mindkét médiumban átlag feletti eredményt értek el (többek között Svájc, Hollandia, Finnország, Belgium). Érdekes kiemelni a legjobb 16 ország közül Észtország példáját, amelynek oktatási ráfordítása és egy főre jutó nemzeti jövedelme alig haladja meg Magyarországét, ugyanakkor minden területen kiválóan teljesít. Tizenegy olyan vegyes teljesítményű ország volt, amelyek diákjai legalább egy területen átlag feletti eredményt értek el (pl. Németország, Írország, Franciaország, Csehország, Egyesült

Királyság, Dánia, Lengyelország, Szlovénia). A harmadik csoportot azok az oktatási rendszerek alkotják, amelyek egyik területen sem érték el az OECD-átlagot. Magyarország ebbe a csoportba tartozik (ide sorolható még pl. Horvátország, Oroszország, Spanyolország, Görögország, Szerbia, Románia, Bulgária).

A pedagógiai tényezők hatása a tanulási eredményességben

A pedagógiai tényezők közül kiemelhető az *iskolai követelményrendszer* és az *oktatási módszerek* jelentősége. A pedagógiai szakirodalom évek óta vissza-visszatérően jelzi, hogy a magyar oktatási rendszer túl sokat akar megtanítani a gyerekekkel és túl sokat követel. N. Kollár (2002) szerint az iskolai követelmények túlterhelést eredményeznek, ezzel együtt a pszichoszomatikus tünetek általános növekedését és a tanulók közérzetének szubjektív romlását is megfigyelhetjük. A magas teljesítményelvárásnak a gyermekek még túlterhelés árán is eleget tesznek, ha kedvezőek a családi és iskolai körülmények, és sikeresek a tanulmányaikban. A tanulási kudarc azonban az erőfeszítések romlásához vezetnek.¹⁷³

Eredményei egybevágnak Réthy-né (2003) gondolataival, aki hangsúlyozza, hogy a tanulásban elért sikerek kielégítő érzelmeket keltenek, és igenlő motívumokat fejlesztenek ki a tanuláshoz, míg a negatív érzelmek a motívumok harcának felerősödésével és elkerülő motívumok kialakulásával járhatnak.¹⁷⁴

A túl sok tananyag és a gyakorlásra fordítható idő rövidsége nem teszi lehetővé, hogy a tanultak beépüljenek a gyermekek kompetenciái körébe. Ezek a gondolatok vezettek a tanulói kompetenciamérésekhez, melyek az alapkészségekben tapasztalható hiányokat jelezték vissza a pedagógus-szakmán.¹⁷⁵

A pedagógiai dokumentumokban megfogalmazott követelményrendszer elérésére a pedagógusok egyre gazdagabb módszertani repertoárból válogathatnak. Ez a választási lehetőség vonatkozik a tankönyvekre ugyanúgy, mint a tanítási módszerekre. A sokszínűség a tanulók és az oktatás javára válhatna, ha együtt járna a tanítás eredményességével. Az országos felmérések ugyanakkor nem ezt tükrözik. A sok olvasástani-

¹⁷³ N. KOLLÁR Katalin: Az iskolai terhelés hatása a tanulás mennyiségére és a tanulók közérzetére. *Alkalmazott pszichológia*. 2002. 4, 2, p. 29-45.

¹⁷⁴ RÉTHY Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás*. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

¹⁷⁵ SCHÜTTLER Tamás-VÁRI Péter: „A kompetenciamérések elsősorban az iskola számára jelzik az eredményességet” – Beszélgetés Vári Péterrel a teljes körű tanulói kompetenciamérések tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle* 2004, 1, 70-79.

tási módszer és tankönyv ellenére alapvető problémák vannak az általános iskolát befejező korosztályok értő olvasási készségeivel, amely az önálló tanulást alapvetően ellehetetleníti. Csabay Katalin (1999) egyenesen „áldiszlexiáról” ír, amikor azt a jelenséget fogalmazza meg, hogy az erőltetett olvasástanítási tempó hatására lényegesen több tanuló mutat olvasási nehézségre utaló tüneteket, mint ahogy az indokolt lenne. Az iskola nem hagy időt a készségek kialakulására, a gyakorlásra.¹⁷⁶

- ☐ A PIRL-TIMSS2011 vizsgálata is azt jelezte, hogy a tanítás és a tanórák legfontosabb eszköze – összhangban a legtöbb országgal – hazánkban is a tankönyv és a munkafüzet. A matematikaórákon a tanárok leggyakrabban azt várják a tanulóktól, hogy tanári irányítással oldjanak meg feladatokat, illetve a kérdésekre adott válaszokat indokolják meg, a szabályok, eljárások és tények megtanulását a nemzetközi átlagnál csak lényegesen alacsonyabb arányban támasztják követelményként. A 4. évfolyamos magyar tanulók közül kevesen végeznek a környezetismereti órákon legalább kétheti rendszerességgel természettudományos vizsgálatokat, mindössze a tanulók 22 százaléka. A jellemző arány nemzetközi szinten 40 százalék, de ez nem is meglepő, hiszen a hazánkban felmért tanulók mindössze 13 százaléka tanul olyan iskolában, ahol természettudományi labor található.

8.2.2 Az átlagtól való eltérés, a normál fejlődésmenettől való eltérés okai

A bio-pszicho-szociális hatások együttese befolyásolja a normál fejlődésmenetet. Ezen hatások között vannak olyanok, melyek kedvezőtlenül fejtik ki hatásukat, a következményeik pedig nehezítik, akadályozzák, vagy esetleg végzetesen gátolják az egészséges fejlődést, azt, hogy az egyén sikeresen adaptálódjon a környezetéhez.

Biológiai, szomatikus okok köre

A biológiai állomány *genetikai, veleszületett vagy szerzett defektusai*nak befolyásoló hatása mellett az élet korai szakaszában is megjelenhetnek olyan ártalmak, melyek kedvezőtlenek a magzati fejlődésre.

- ☐ Érdemes átismételni „A tanári tevékenység pszichológiai alapjai” c. tantágy magzati fejlődéssel kapcsolatos ismereteit.

¹⁷⁶ CSABAY Katalin: Az áldiszlexia, mint korunk járványveszélye. *Fejlesztőpedagógia*, 1999-es évi különszáma. 1999.

Terhesség alatti, szülés előtti (prenatalis) rizikófaktorok:

- magzatot ért ártalmak (nikotin, alkohol, lágy és kemény drogok, sugár, tartósítószer, terhességi toxémia, placentatáplálási elégtelenség),
- az anya anyagcserezavarai, hormonzavarai, magas vérnyomás
- vérszegénység,
- hormonkezelés, bizonyos gyógyszerek szedése, beleértve a pszichofarmakonokat,
- súlyosabb testi vagy lelki stressz, mely az idegi – hormonális rendszeren keresztül fejti ki hatását a magzatra
- környezetszennyező anyagok, ólom, higany, széndioxid,
- placentaelöregedés a gyermek hosszabb túlélése esetén.

Szülés közbeni (perinatalis) rizikófaktorok:

- légzési, keringési funkciók elégtelensége, oxigénhiány,
- idegrendszeri traumák,
- koraszülés, rohamos vagy elhúzódó szülés,
- fájásgyengeség, vagy –elmaradás,
- köldökzsinór rátekeredése a magzat nyakára,
- vérkeringési elégtelenség az anyánál vagy a gyermeknél,
- vérvesztés, fogós szülés.

A szülés előtti, alatti, és utáni káros hatások problémákat okozhatnak a magzat illetve a csecsemő agyának szerveződési, fejlődési, felépülési folyamatiban, melyek a későbbiekben *funkciózavarokat* idézhetnek elő.

A testi fejlődés elmaradása nagyon gyakran együtt jár a gyermek lelki fejlődésének megváltozásával. A testi sérülések előidézhetik pl. a *mozgásfejlődés lelassulását*, az *érzékszervek* (látás, hallás, tapintás, érzékelés) *fejlődésének nehézségeit*. A kisgyermek később tanul meg járni, szaladni, öltözködni, önállóan enni, később indul meg a beszédfejlődése. Kevesebb és egyhangúbb tapasztalatot szerez környezetéről.¹⁷⁷

Pszichikus okok köre

Az egyik leggyakoribb ok az, hogy nem rendelkeznek a tanulók megfelelő, hatékony a *tanulási stílusukhoz* illeszkedő *tanulási technikákkal*,

¹⁷⁷ N.KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 2004. p. 477-486.

stratégiákkal, azok kialakításának képességével, vagy nem tudják megfelelően kivitelezni az egyes stratégiákat, módszereket. Ezek hiányában pedig nehéz az eredményes információfeldolgozás, feladatmegoldás.

Jellemzőek lehetnek *koncentrálnálási nehézségek* (pl. könnyű elterelhetőség), vagy éppen az ellenkezője, *perszeveráció*, a figyelem megtapadása; a hullámlzó, *ingadozó intenzitású figyelem*; *szelektálási problémák* (azaz nehézség adódik a feladat szempontjából lényeges ingernek az ingerek sokaságából való kiválasztásában).

Hatással vannak a teljesítményre a különböző *viselkedési zavarok*, melyek jellemzője, hogy a tanulók aktivitási szintjüket nem képesek a szociális követelményeknek megfelelően szabályozni; állandóan közbeszólnak az órán, félbeszakítják és megzavarják más gyermekek tevékenységét; nem tudják kivárni, amíg sorra kerülnek; alacsony frusztrációs toleranciával rendelkeznek.

A *hiányos éntudat*, kudarcélmények következtében *sérült önbizalom* is előidézhet tanulási problémákat. Amennyiben a tanulót az iskolában sorozatos *kudarok* érik, az önbizalma megrendül, mind kevesebbre értékeli magát, és végül a viselkedése is ehhez fog idomulni. A *magas szorongási szint* egyrészt szétszórta teszi a tanuló figyelmét, megakadályozva, hogy az aktuális feladatokra tudjon koncentrálni, másrészt védekező manővereket is beindíthat, amelyek azonban nem a feladatvégzést, hanem az önbecsülés megőrzését szolgálják. Ilyen védekező manővereket jelezhet a pedagógus számára az ábrándozás, az elkapkodott munka, de nem ritka a betegség szimulálása vagy az iskolakerülő magatartás sem.

A *hiányos motiváltság* a legtöbb esetben a képességekkel, stratégiákkal vagy az erőfeszítéssel kapcsolatos hiedelmekre vezethető vissza. Azaz a tanuló úgy érzi nincsenek meg benne a cselekvés végrehajtásához szükséges képességek, vagy úgy véli, hogy a lehetséges stratégiák úgy sem vezetnek eredményre, esetleg úgy értékeli, hogy a cél elérése túl nagy erőfeszítésbe kerül, amit ő nem hajlandó megtenni, vagy az erőfeszítései nem fognak eredményt hozni a feladat nagyságához mérten.

Különböző a tanulók fizikai és pszichés terhelhetősége is. Ha ezt nem vesszük figyelembe az iskolán belüli és kívüli tevékenységek szervezésénél, *túlterheltség* alakulhat ki, ami miatt a gyerekek nyugtalanabbak lehetnek, állandó teljesítménykényszerben élnek. Végső soron a túlterheltség kimerültséghez vezethet, amely megakadályozza gyermeket a kívánt cél elérésében.

Környezeti – iskolai okok

A legnagyobb probléma az, hogy oktatás módszereinek az óra céljával, a tanulók sajátosságaival, a tartalom jellegzetességeivel való össze-

hangolása nem megfelelő. A pedagógusok rosszul ismerik a módszerek lehetőségeit, hatékonyságuk feltételeit, didaktikai feladatok megoldására való irányultságukat, emellett a pedagógusok egy rétege kialakít a maga számára egy eredményesnek tűnő módszert, vagy módszerkombinációt és ezt alkalmazza a többi feltétel figyelembe vétele nélkül. Lényegében *didaktikai metodikai hiányosságokkal* működnek.

Mindezek mellett régóta gyakran felmerülő probléma, hogy az iskola egyre erőteljesebben *teljesítményorientált*. Megnőtt az elsajátítandó *tananyag mennyisége*, nincs idő és sokszor nincs megfelelő módszer sem arra, hogy azt rögzítsék a tanulók (vagy felülmúlja a tananyag a gyerek felfogó, appercepciók képességét, vagy a tanuló felfogásához mért, de olyan nagy mennyiségű, hogy azt nem képes asszimilálni a gyerek). Az anyag elsajátításának üteme, a *haladási tempó* sem felel meg minden tanuló szükségleteinek.

További okok:

- túl sok inger éri a tanulót, és nem tud szelektálni közöttük
- iskolai és oktatási szervezési hiányosságok
- közép- és felsőfok elvárásainak megfelelés
- lelki egészség elhanyagolása

Környezeti okok – szociális okok

A környezeti okok közé sorolható a *szegénység*: sok család korlátozott anyagi forrásokkal rendelkezik, melynek nagy része a megélhetésre fordítódik, így az iskoláztatás, a taneszközök költségei a háttérbe szorulnak.

A társadalmi hovatartozással függ össze, emellett a családon belüli viszonyokat is tükrözi a *család nyelvhasználata*. Bernstein (1975) szerint a közép- és felsőosztálybeli családokon belül a kapcsolatok személyorientáltak, a tagok kölcsönösen figyelembe veszik egymás igényeit, szempontjait, és a nyelvhasználatra a *kidolgozott kód* jellemző. Ami azt jelenti, hogy a szülő figyelembe veszi a gyerek nyelvi fejlettségi és tudás szintjét, teljes mondatokat használ, kevés személyes névmás fordul elő, több a hely- és időhatározói prepozíció, több a melléknév és több a „szokatlan” melléknév, gyakoribbak a komplex igei bővítmények, tárgyi bővítmények a mondatokban, több a beszédszünet, változatos a szókincs. A *korlátozott nyelvi kódra* az említetteknek az ellenkezője jellemző, és ez inkább az alsóbb osztályok családjaira jellemző, ahol a kapcsolatok alapja az egyén által a családban elfoglalt pozíció, státusz.

A *nevelési szokások, szükségletek* szempontjából nézve gyakran előfordul, hogy kedvezőtlen szociális ingerek érik a gyereket. A szociális környezeti ártalmak elsődleges forrása a család. A családi ártalmak egyrészt a *kedvezőtlen családi légkörből* (rossz házasság, válás, csonka

családban nevelkedés, a család züllött életmódja, családon belüli erőszak); másrészt a *helytelen nevelési eljárásokból* (hiányzó nevelés, túl szigorú vagy túl megengedő a szülő, következtetlenség a nevelésben, kettős nevelés, túlzott elvárásokat, igényeket támasztó nevelés, iskolai értékrenddel ellentétes nevelés) származnak.¹⁷⁸

- ☐ Érdemes feleleveníteni a 2. lecke családi szocializációval kapcsolatos ismereteit, mint például az anya-gyerek kapcsolat, a kötődési mintázatok, a család szocializációs funkcióinak körét.

A hátrányok halmozott jelenléte gátolta és gátolja az egyéni felemelkedési lehetőségeket, *kedvezőtlen életkilátásokat* von maga után. A halmozottan hátrányos környezetbe, rossz szociális rendszerbe született gyerekek, a szüleikhez hasonló hátrányokkal kezdik az életüket. A hátrányok nemzedékeken át éreztetik hatásukat. A helyzet romlásának és krónikussá válásának legfontosabb okai az alacsony iskolázottság, a szakképzettség hiánya, a munkanélküliség, a szegénység, a területi egyenlőtlenségek erősödése és a lakhatási körülmények megoldatlansága.

Problémaforrás lehet a *szociális megbélyegzés* is, pl. a származás miatt. Több sztereotípiával, előítéllettel kell szembesülniük azoknak, akik nemzeti, vallási stb. kisebbség csoportjához tartoznak.

8.2.3 Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók körét két nagy csoportra lehet felosztani a 2011.évi új szabályozásnak köszönhetően. Az egyik csoportot a különleges bánásmódot igénylő gyermek alkotják, a másik csoportba a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek tartoznak.¹⁷⁹

8.2.3. Sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek nevelésének, fejlesztésének alapelvei

A sajátos nevelési igény és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség tényét a pedagógiai szakszolgálat keretei között működő szakértői bizottságok állapítják meg a köznevelési intézmény, a szülő és más, jogszabályban meghatározott fél kezdeményezésére. Felülvizsgálatuk gyakoriságát a gyermek állapota, életkora függvényében a szakértői bi-

¹⁷⁸ TÓTH László : *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2002.

¹⁷⁹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
<http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf>

zottságok maguk határozhatják meg. A szakértői bizottságok a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását legalább évente egyszer ellenőrzik. A szülőknek joguk van arra, hogy szükség szerint, de minimálisan fél évvel az előző vizsgálat után felülvizsgálatot kérjenek. Az első vizsgálatot legalább évente kontrollvizsgálat követi egészen addig, amíg a gyermek, tanuló „sajátos nevelési igényű” minősítése fennáll.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók megfelelő fejlesztésében a köznevelési intézményekben alkalmazott vagy utazó gyógypedagógusok, továbbá más szakemberek vesznek részt.

A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásában a cél a minél teljesebb integráció. Ennek keretében a törvény garantálja, hogy minden érintett gyermek, tanuló megkapja a számára szükséges és megfelelő ellátást. Ha indokolt, a gyermek csak részben integrált formában tanul, azaz a közismereti tárgyakat fejlesztő pedagógussal, szükség esetén gyógypedagógussal, kis létszámú csoportban tanulja, míg az iskola többi programjában integráltan vesz részt.

A szakértői bizottság működését, valamint a fejlesztő célú rehabilitációs és habilitációs óraszám keretét, továbbá a fejlesztő foglalkozások óraszámát külön jogszabály írja elő. Továbbá minden sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek számára minden esetben térítésmentes a speciális oktatásban való részvétel és kollégiumi ellátás, beleértve az első alapfokú művészetoktatásban való részvételt is.¹⁸⁰

8.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

8.3.1 Összefoglalás

A lecke áttekintést ad a tanulmányi teljesítményt, eredményességet befolyásoló külső és belső feltételekről, kitér a tanár, a pedagógiai helyzet meghatározó szerepére, valamint a szűkebb – tágabb szociális közeg befolyásoló hatására. Bemutatja a normál fejlődésmenettől való eltérés biológiai, pszichés és környezeti, ez utóbbin belül az iskolai és a családi környezetből eredő oki hátterét. A lecke utolsó nagyobb tartalmi egysége a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, és a hátrányos helyzetű gyermek jellemzőire, besorolásukra, ennek törvényi hátterére vonatkozóan ad támpontokat.

¹⁸⁰ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
<http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf>

8.3.2 Önellenőrző kérdések

- Sorolja fel a tanulás külső és belső feltételrendszerének komponenseit!
- Mit határoznak meg a kognitív/affektív feltételek a tanulásra vonatkozóan? Mely tényezők tartoznak ezekhez a feltételkörökhöz?
- Mi a Pygmalion-effektus lényeg?
- Milyen családi háttértényezők befolyásolják az iskolai eredményességet?
- Milyen összefüggés van a tanulási teljesítmény és a településtípus között, ahol az iskola található?
- Hogyan befolyásolja az iskola követelményrendszere a tanulási eredményességet?
- Milyen csoportjai vannak a kiemelt figyelmet igénylő gyerekeknek? Jellemezze ezeket a csoportokat főbb meghatározó kritériumaik mentén!

8.3.3 Gyakorló tesztek

Melyik tényező nem tartozik a tanulás belső, kognitív feltételei közé?

- A. általános, intellektuális képességek
- B. előzetes tudás
- C. tanulási motiváció
- D. tudásszerző képességek

Mit nevezünk Pygmalion effektusnak?

- A. A tanár a tanulókkal szembeni elvárásai a tanulókból az elvárásoknak megfelelő viselkedést váltják ki
- B. A tanár elvárásait a tanulók figyelmen kívül hagyják
- C. A diák elvárásainak hatása a tanárra
- D. A tanári elvárásokkal ellentétes viselkedésformák kialakulása

Helyes megoldások: C, A

9 A TANULÁSI PROBLÉMÁK KÜLÖNBÖZŐ SÚLYOSSÁGI FOKAI, A TANULÁSI ZAVAROK, RÉSZKÉPESSÉGZAVAROK JELLEGZETESSÉGEI ÉS A PEDAGÓGIAI SEGÍTSÉGNYÚJTÁS LEHETŐSÉGEI, INTEGRÁCIÓ – INKLÚZIÓ: A SZEGREGÁLT ÉS AZ INTEGRÁLT NEVELÉS SAJÁTOSSÁGAI

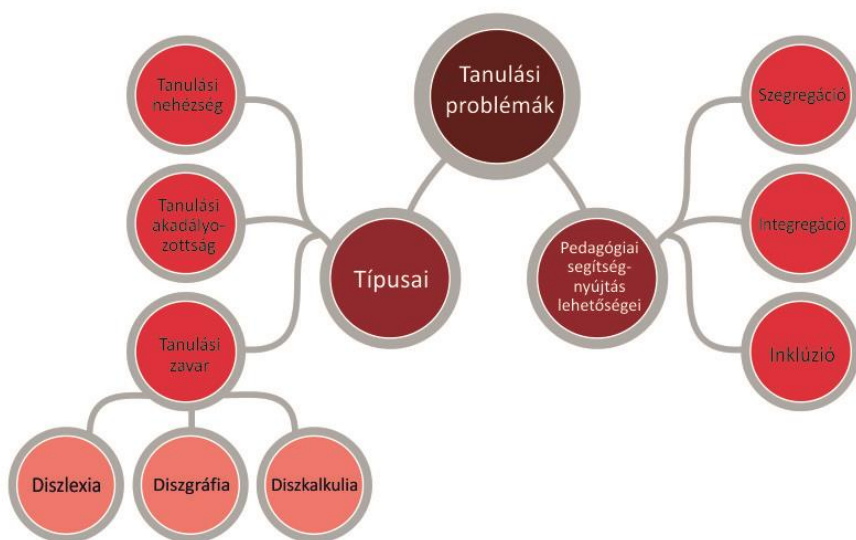
9.1 Célkitűzések és kompetenciák

A lecke célja, alapvető ismeretek nyújtása a tanárjelöltek számára a tanulási problémák különböző súlyossági fokairól. Ezen belül kiemelten megismertetni velük a tanulási zavarok jelenséghatárát, a diszlexia, diszkalkulia főbb tüneteit, okait és a pedagógiai teendőket. Megismertetni a tanárjelölteket az inkluzív nevelés sajátosságaival és az integráció különböző megvalósulási formáival. A tanárjelöltek felkészítése a tanulási problémákkal küzdő tanulók felismerésére, és az ő szükségleteikhez illeszkedő pedagógiai munka tervezésére.

A tananyag elsajátítását követően a tanárjelölt:

- fel tudja idézni a tanulási zavar fogalmát, típusait
- meg tudja nevezni a diszlexia és a diszkalkulia tüneteit
- ismer a diszlexia kezelésére irányuló módszereket
- ismeri az integráció és inklúzió fogalmát
- fel tudja sorolni az integráció megvalósulási formáit
- ismeri a környezetében lévő pedagógiai szakszolgálatot, és tudja az elérhetőségüket
- képes differenciáltan feladatot tervezni a gyengébben olvasó tanulók számára
- fontosnak tartja a tanulási zavarral küzdő tanulók integrált oktatását, fejlesztését
- elfogadó attitűddel rendelkezik a tanulási zavarral küzdő tanítványaival szemben

9.2 Tananyag



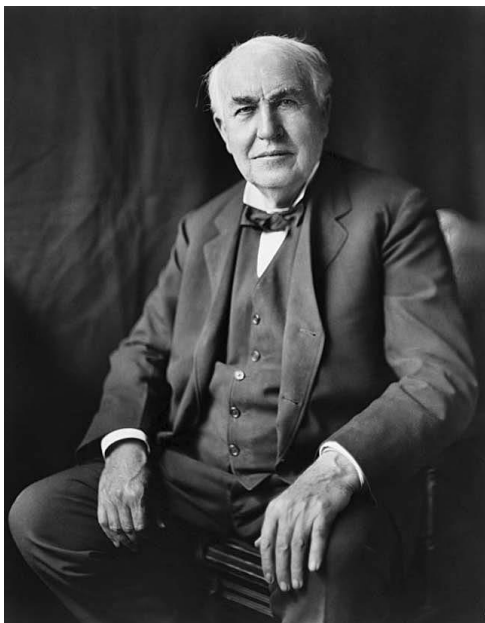
16. ábra: Gondolattérkép a lecke felépítéséről

A jó iskolai teljesítmény fontos tényező az ember életében. Erikson pszichoszociális személyiségfejlődési elmélete mutatja meg, hogy a személyiség fejlődésére milyen káros hatással lehet az iskolai sikertelenség. „Az iskoláskor az első olyan időszak, amelyben a gyermek intellektuális és kognitív képességeit tesztelik. Azt várják tőle, hogy jól tanuljon, és eredményeit intézményes módon számszerűsítik és értékelik. A gyermek úgy léphet túl sikeresen ezen a szakaszon, ha úgy érzi, hogy mások által elfogadott módon képes ellátni feladatait. A veszély az, ha kisiskoláskorban krónikus kisebbségi érzés alakul ki. Ez akkor történik meg, ha a gyermeket a szülei a tanárai vagy az iskolatársai olyan helyzetbe hozzák, amelynek révén elégtelennek, hibásnak, vagy erköcs-telennek, rossznak látja mindazt, amit csinál. A teljesítmény és a kisebbségi érzés közötti konfliktus sikeres megoldása a kompetencia énrminőségét alakítja ki, – azt az érzést, hogy képesek vagyunk olyasmit tenni, amit mások pozitívan értékelnek.”¹⁸¹

Azt gondolhatnánk, hogy a jó képességű tanulók mindig jó eredményeket is érnek el az iskolában, de a tudománytörténetben számos ellenpéldáját találhatjuk ennek, hiszen az iskolai teljesítményt számos

¹⁸¹ CARVER, CHARLES S., SCHEIER, MICHAEL F.: *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

egyéb tényező is befolyásolhatja. Edisont például tanítója képezhetetlennek minősítette. Későbbi írásaiban is azonosították a diszlexia jeleit. „A tanáraink szerint valami nincs rendben velem... apám is ostobának vélt és magam is csaknem elhittem magamról, hogy buta vagyok”¹⁸² („Edison valamennyi találmánya között azonban a legnagyobb jelentőségű a szénszálas izzólámpa. Hosszas kísérletezések után 1879 októberében villant fel az első villanylámpa Edison műhelyében”)¹⁸³



17. ábra: Thomas Alva Edison fényképe

- ✿ Keressen legalább egy példát saját tudományterületéről olyan híres emberre, aki tanulási nehézséggel küzdött. Írja le, a nevét, és azt, hogy hogyan sikerült leküzdenie ezt a tanulási nehézségeket, hogy vált lehetővé, hogy a kudarcok ellenére híres alkotó lett.

A fenti példa is mutatja, hogy kivételes képességű emberekkel is előfordulhat, hogy az iskolában gyengébben teljesítenek. Rendkívüli fontossága van annak, hogy a pedagógusok tapintatosan kezeljék a tanulási nehézségeket, ne okozzanak önértékelési problémát, kisebbségi érzést a tanulóknál. Fontos, hogy a fejlesztő szakemberekkel együttmű-

¹⁸² GYARMATHY Éva: Idézetek híres rossztanulóktól/ról <http://www.diszlexia.hu/>

¹⁸³ Edison találmányai <http://www.huszadikszazad.hu/tudomany/edison-talalmanyai>

ködve segítsék elő a gyengébb képességek korrekcióját, kompenzációját, és a tanulók erősségeit megkeresve segítsék elő iskolai sikerességüket, kompetenciaélményük kibontakozását.

9.2.1 A tanulási problémák különböző súlyossági fokai

Az iskolai teljesítményzavarok kategorizálására különböző szempontokat alkalmaznak a szakemberek. Ilyenek lehetnek például a tantervi követelményekhez viszonyított elmaradás mértéke, az egyes képességek területén mutatkozó elmaradás, vagy akár a kiváltó okok szerinti osztályozás,

A tanulási teljesítmény sikertelensége, illetve az iskolai haladás nehezítettsége különböző súlyosságú lehet. Az iskolai teljesítményben előforduló tanulási problémákat Enlbrecht és Weigert tanulási korlátoknak nevezi, és három súlyossági fokát különíti el, a tanulási nehézséget, a tanulási zavart és a tanulási akadályozottságot (19. ábra).¹⁸⁴ Mindhárom fogalmat gyűjtőfogalomként használja a szakirodalom egy-egy speciális jelenségkör leírására.



18. ábra: A tanulási problémák súlyosság szerinti felosztása

¹⁸⁴ ENLBRECHT, A. – WEIGERT, H.: *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály! Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1996.*

A tanulási problémák oki háttere nagyon bonyolult. Általában többféle ok együttes jelenléte hozza létre a tanulóknál megjelenő sajátos tünetcsoportot. Multikauzalitásnak hívja a szakirodalom ezt a jelenséget. A 20. ábra szemlélteti, hogy a testi (biológiai), pszichikus, szociális és iskolai okok hogyan fonódnak össze egy-egy manifesztálódó tanulási probléma hátterében.



19. ábra: A tanulási problémák okainak összefonódása¹⁸⁵

A tanulási nehézségek három típusa jól összehasonlítható, illetve körülhatárolható, a tünetek, a prognózis és a kezelési igény szempontjából.

9.2.1.1. A tanulási nehézség

A legenyhébb tanulási problémának tekinthető, amelyet ugyan lassú haladás, átmeneti teljesítményzavar jellemez az alap kultúrtechnikák

¹⁸⁵ ENGLBRECHT, A. – WEIGERT, H.: *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását?* avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály! Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1996.

(írás, olvasás, számolás) elsajátítása terén, de differenciált fejlesztéssel, a szülők és az osztálytanító pedagógus rendszeres együttműködésével, az iskolai teljesítmények folyamatos nyomon követésével, a tanulási motiváció erősítésével, a környezeti tényezők javításával és a tanulási eredmények lassú javulása várható. Sokszor elegendő az általános pedagógiai kompetencia, speciális fejlesztéseket, külön gyógypedagógiai szakértelmet nem feltétlenül igényel, de érdemes gyógypedagógussal konzultálni a fejlesztést, bánásmódot illetően.

Gyakori, hogy az átlagosnál valamivel alacsonyabb intelligenciaszint mellett fordul elő.

9.2.1.2. A tanulási akadályozottság

A tanulási problémák fent említett hármas felosztásának a legsúlyosabb kategóriája, amely a tanulás minden területén (szinte valamennyi tantárgyban) generalizáltan, átfogóan és tartósan jelentkezik. Különösen jellemző a megismerő funkciók valamint a beszéd lassúbb fejlődése, a figyelem és a viselkedési problémái.

Leggyakoribb előidéző okok között említi a szakirodalom a kisebb fokú idegrendszeri sérülést, és/vagy a tartósan hátrányos szociális környezet miatt a neurológiai érzés lelassulását, és az ezekből fakadó funkciódeficitet. Hosszan tartó, rendszeres és intenzív gyógypedagógiai fejlesztésre és terápiára van szükségük, a tanulási képesség szintjéhez igazodó tanulási módszerek folyamatos alkalmazására, és a szociális hátrányok csökkentésére. A szülők együttműködése a gyakori szociális nehézségek ellenére is szükséges. Továbbtanulásuk általában a speciális szakiskolákban lehetséges.¹⁸⁶

A tanulásban akadályozott tanulók számára külön iskolatípus is létezik, de ha integrált nevelésben vesznek részt, akkor is eltérő tanterv szerint tanulnak.

9.2.1.3. A tanulási zavarok jelenségeköre

A tanulási zavart részképesség-zavarként is emlegeti a szakirodalom. Egy, vagy több területet is érinthet. A részképesség zavarokat a motorikus, percpiciós, beszédbeli és kognitív funkciók területén megmutatkozó deficitnek tekinthetjük, mely az intelligenciaszinttől függetlenül lép fel. A részképesség tehát nem olyan komplex jelenség, mint az olvasás, írás vagy számolás, hanem ezeknek a képességeknek az alapjául szolgáló funkciók együttese

¹⁸⁶ ZSOLDOS Márta (szerk.): Gyógypedagógiai diagnosztika és tanácsadás – Oktatási Minisztérium, Budapest, 2006.

„A tanulási zavarok kifejezés átfogó meghatározása azon rendelle-
nességek heterogén csoportjának, amelyek az intelligencia szinttől füg-
getlenül jelentős nehézséget okoznak az írás olvasás és/vagy számolás
elsajátításában, és a zavarok visszavezethetők a központi idegrend-
szernek a szokásostól eltérő fejlődésére, működésére.”¹⁸⁷

Gyarmathy Éva úgy tekinti a tanulási zavarokra, mint az információfel-
dolgozás egy speciális módja, ezért inkább a „másképpen tanulók” elne-
vezést javasolja, mintsem a diszfunkciót hangsúlyozó címkék ragasztá-
sát. <http://www.diszlexia.hu/>

„A speciális tanulási zavar olyan feltételezeten neurológiai eredetű
krónikus állapot, mely szelektíven interferál a verbális/nonverbális képes-
ségek fejlődésével, integrációjával, és/vagy megnyilvánulásával. A spe-
ciális tanulási zavar különböző hátrányokat jelent, s eltérhet megnyilván-
ulási formáiban illetve súlyossági fokában. Ez az állapot az élet
folyamán befolyásolhatja az önértékelést, a nevelést, a hivatást, a szo-
cializációt és/vagy a mindennapi tevékenységeket.” (The Learning
Disabilities Association of America, Idézi: Elksnin & Elksin, 2004)¹⁸⁸

A nem megfelelő nevelői attitűd, a túlzott teljesítményközpontúság, a
gyermek életkori sajátosságainak figyelmen kívül hagyása) sokkal na-
gyobb mértékben sújtja a tanulási zavarral rendelkező gyermekeket, mint a
társait. A tanulásban elszenvedett kudarcok tovább rontják a helyzetet.

A tanulási zavarok körébe sorolhatók a diszlexia, diszgráfia, diszkal-
kulia jelenségei.

A diszlexia olvasási zavart jelent. Meixner Ildikó meghatározása sze-
rint „a diszlexia viszonyfogalom, a gyermekkel szembeni jogos elvárások,
például a gyermek adottságai, az olvasás írás tanítására szánt idő és
gyakorlási mennyiség valamint az eredmény, azaz az olvasási teljesít-
mény közötti diszharmónia.”¹⁸⁹

Az olvasás súlyos zavarainak hátterében sokféle ok húzódhat meg, és
egy-egy oki tényező megnyilvánulása is sokféle lehet. Több kutatás azt
találta, hogy a diszlexiás gyermekeknél a nyelvi feldolgozó rendszer mű-
ködési zavara áll fenn.(fonológiai deficit hipotézis) Rövidtávú emlékezeti
a teljesítményük a beszédingerekre gyenge, valamint jellemző rájuk a
hallási ingerek finom és gyors feldolgozásának zavara.¹⁹⁰

¹⁸⁷ GYARMATHY Éva: Tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyermekek azonosítása.
Doktori értekezés. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1996.

¹⁸⁸ HARMATINÉ OLAJOS Tímea: *Kit zavar a tanulási zavar?* Pedellus Kiadó, Debrecen,
2014.

¹⁸⁹ CSÉPE Valéria: A szóvakságtól a diszlexiáig. In MARTONNÉ TAMÁS Márta (szerk.):
Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.

¹⁹⁰ CSÉPE Valéria: A szóvakságtól a diszlexiáig. In MARTONNÉ TAMÁS Márta (szerk.):
Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.

A szakemberek fontosnak tartják ugyanakkor, hogy ne csak ezt a hiányt hangsúlyozzuk a diszlexiások esetében, hiszen ezek a tanulók általában ép (vagy akár kiemelkedő) intellektusúak, ők is képesek olvasni, és tudnak tanulni is, csak másként. Erősségeik a holisztikus, egészséges látásmódjukban, problémamegoldó képességeikben, kreativitásukban rejlenek. Fontos, hogy az általuk preferált információfeldolgozási módszereket részesítsék előnyben a pedagógusok a tanítás során.¹⁹¹

A diszlexia tünetei akkor válnak nyilvánvalóvá, amikor a gyermek az olvasástanulást elkezdi, és társainál lényegesen lassabban halad, sokat téveszt, nem megy neki az összeolvasás, rendszeresen felcseréli a betűket, és hiába a sok gyakorlás, ezek a hibák makacsul megmaradnak. Általában a második osztályos kor környéke, amikor a diszlexia diagnózisa nagy biztonsággal megállapítható, de diszlexia – veszélyeztetettségre utaló tünetek már az óvodáskorban is megfigyelhetők.

✿ Kérjük, nézze meg az alábbi linken a diszlexia veszélyeztetettség tüneteit.

<http://fejlesztok.hu/segedletek/pedagogiai-segedletek/139-a-diszlexia-veszelyeztetettseg-jelei.html>

A diszlexia tünetei megjelennek az olvasás – írás területén, mint például: lassú olvasási tempó, nehézkes összeolvasás, gyakori, makacs betűtévesztések, betűk kihagyása és/vagy betoldása, az olvasottak megértésének nehézségei. A beszéd területén megjelenő tünetek lehetnek: megkésett beszédfejlődés, elhúzódó diffúz pöszeség, szótalálási nehézségek, a szókincs hiányosságai. Egyéb területeken gyakran tapasztalható a téri tájékozódás zavara, iránytévesztés, laterális-probléma. A diszlexiás tanulónál gyakran tapasztalhatunk sajátos magatartási problémát. Gyakori, hogy a figyelve könnyen elterelődik, az olvasási feladatokban hamar fárad, mozgékony, nyugtalan. Ezen elsődleges magatartási tünetek mellett azonban a sorozatos sikertelenség hatására másodlagos magatartási tünetként megjelenhet szorongás, vagy agresszív viselkedés, esetleg iskolakerülés, kompenzatórikus tünetek is.. Azért is van kiemelt jelentősége a szakszerű ellátásnak, mert ezzel megelőzhető, hogy a tanulási zavarra súlyos magatartási probléma is ráépüljön. Az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában a diszlexia tünetei már mérsékeltebben jelentkeznek – főként ha megfelelő terápiában részesült a tanuló, de valószínű, hogy a korosztályhoz viszo-

¹⁹¹ KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit - DÓCZI-VÁMOS Gabriella – KÁLMOS Borbála: Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak. Akadémia Kiadó, Budapest. 2012.

nyitott gyengébb olvasási teljesítmény, lassúbb feladatvégzés, idegen szavak, idegen nyelv tanulásának nehézsége továbbra is megfigyelhető, és a tanuló további támogatást igényel.¹⁹² Súlyosabb esetekben a szakértői bizottság véleménye alapján bizonyos tárgyak osztályozása alól felmentést kaphat a tanuló.

A diszkalkulia „Olyan állapot, amely befolyásolja a számolási képességeket. A diszkalkuliás diákban nehezen alakulnak ki a számfogalmak, hiányzik az erre való ösztönös képessége, problémái vannak a számokkal kapcsolatos állítások és eljárások megtanulásával. Ha jó eredményt kap is vagy helyes módszert használ, azt csak mechanikusan és önbizalom nélkül teszi.”¹⁹³

Főbb tünetei a számtani műveletek, matematikai kifejezések, szabályok megértésének a nehézségei. A számjegy, számkép felismerésének, egyeztetésének nehézségei, a számok sorrendiségének, grafikus ábrázolásának problémái, stb.¹⁹⁴

A diszlexiás és diszkalkuliás gyerekek iskolai teljesítménye lényegesen gyengébb lehet, mint amire más képességeik alapján számítani lehet. Tanulási sikertelenségeik másodlagos magatartási problémákhoz vezethetnek, amik tovább ronthatják a tanuló helyzetét.

Fontos, hogy a gyermekkel foglalkozó tanárok felismerjék, ha tanulási zavarral küzdő tanulóval találkoznak, és megfelelő szakmai segítséget keressenek a számára.

9.2.2 A tanulási zavarok kezelése

A tanulási problémák előjelei már óvodáskorban megmutatkozhatnak. A tünetek bármilyen enyhének tűnnek, foglalkozni kell velük. A zavarok szűrése, felismerése, személyre szabott fejlesztési terv készítése, a gyógypedagógusok feladatkörébe tartozik.

A tanulási problémák iskoláskori pontos diagnosztizálása nehéz, a szakértői bizottságok feladatkörébe tartozik. A közoktatásban dolgozó pedagógusok feladata a felismerés, majd az, hogy megfelelő szakemberekhez irányítsák a tanulót, és ha diagnosztizált a tanulási zavar, a fejlesztést végző szakemberrel együttműködve differenciált oktatásban részesítsék a tanulót a tanórákon.

¹⁹² TÁNCZOS Judit: Baj van a tanulással. Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához. Pedellus tankönyvkiadó KFT, Debecen. 2006.

¹⁹³ BIRD, Ronit: *Hogyan győzzük le a számolási nehézségeket*. Akadémia Kiadó, Budapest, 2011.

¹⁹⁴ DÉKÁNY Judit – JUHÁSZ Ágnes: A diszkalkulia. in In MARTONNÉ TAMÁS Márta (szerk.): *Fejlesztőpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.

A tanulási zavarral (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, ezek együttes előfordulása esetén iskolai készségek kevert zavara) küzdő tanulók különleges gondozása életkorspecifikus.

Az iskolai közegben, a tanulók a tanórákon túl fejlesztő, rehabilitációs foglalkozásokon vesznek részt, illetve a szakvélemény alapján bizonyos tárgyakból felmentést kaphatnak az osztályozás alól.

- ✿ Kérjük, nézze meg az alábbi linken a rövid riportot, amely a Fővárosi Beszédjavító Intézet igazgatónőjével készült.

<https://www.youtube.com/watch?v=4nPVfDla82I>

- ✿ Írjon le legalább három feladattípust, amelyet a diszlexia kezelésében használnak a szakemberek.

Hazánkban Meixner Ildikó munkássága volt kiemelkedő a diszlexia terápiájának kidolgozása szempontjából.¹⁹⁵ A diszlexia kezelésére kétféle megközelítésmódot is kifejlesztett: a diszlexia prevenciót és a reedukációt. A diszlexia prevenció az olvasási problémák megelőzésére törekszik. A diszlexia veszélyeztetett gyermekeknél az óvodáskorban alkalmazott prevenciós logopédiai foglalkozásokat értjük alatta, vagy a diszlexia prevenciós olvasástanítási módszert, A reedukáció pedig a már olvasni valamilyen módon megtanult, de nagyon gyenge olvasási teljesítményt nyújtó tanulók megismételt olvasástanítását, szisztematikus gyakoroltatását. A fejlesztés speciális eszközei: játékok, terepasztal, szőnyeg, testséma tükör, hívóképek, Adorján Katalin, Meixner Ildikó feladatlapjai, olvasó játékok, számlépcsők, korongok, számolópálcikák, dobókockák, célzott számítógépes programok.^{196, 197}

- ☐ Általános és középiskolai tanárok számára kiváló módszertani gyakorlatgyűjtemény: TÁNCZOS Judit: Baj van a tanulással. Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához című könyve. (Pedellus tankönyvkiadó KFT, Debecen. 2006.) Gyakorló pedagógusoknak ajánlott.

¹⁹⁵ MEIXNER Ildikó: A diszlexia prevenció, reedukáció módszere BGGYTF Kiadó, Budapest, 1995.

¹⁹⁶ DÉKÁNY Judit: *Mit gondolsz? Figyelem-, emlékezet-, gondolkodás- és beszédfejlesztő játékfűzet* 1. Összefüggés, 2- Analógia, 3- Összehasonlítás, rendezés, elvonás. Logopédia Kiadó, 1997.

¹⁹⁷ ILLYÉS Sándor: *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, 2000.

9.2.3 Integráció – inklúzió: A szegregált és az integrált nevelés sajátosságai

A pedagógia elméleti és gyakorlati problémái között gyakran felmerül az a kérdés, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók számára külön intézményekben történő (szegregált) nevelés vagy a többségi tanulókkal együtt (integrált) nevelés a hatékonyabb. A szegregációról évek óta zajló vitának hatalmas irodalma van.

Szegregáció

A szegregáció¹⁹⁸ latin kifejezés. Jelentései: **1.** tud elválasztás, elkülönítés **2.** szétválás, hasadás **3.** elkülönülés. A társadalmi életben ez leginkább negatív jelentéssel bíró fogalom, mert az elkülönítés gyakran diszkriminációval is jár. Sokféle előfordulása lehet. Faji alapon történő szegregáció volt az Amerikai Egyesült Államokban a fehérek és feketék elkülönítése. Nemek szerinti szegregációról beszélünk, mikor a munkahelyeken egyes munkakörökben inkább férfiakat alkalmaznak az ugyanolyan végzettséggel bíró nőkkel szemben, stb.

A szegregáció sajátos módon igen általánosan elterjedt gyakorlata az általános tankötelezettségre épülő közoktatási rendszereknek.

A szegregált intézmények kialakulása a gyógypedagógia tudományának fejlődéstörténetéhez tartozik, és hosszú múltra tekint vissza. Az első ilyen intézményt 1770-ben Párizsban hozták létre, a siketek számára. Hazánkban 1802. augusztus 15.-én nyitotta meg kapuit az első különnevelő gyógypedagógiai iskola, a „Váczi Királyi Magyar Siketnéma Intézet.”¹⁹⁹ Ezt követően sorra alakultak külön iskolák a különböző fogyatékosági típusok számára: (1825 – Pozsony – vakok, 1875 – értelmi fogyatékosok – Budapest, 1891 – Arad – beszédsérültek, 1903 – Budapest – testi és mozgásfogyatékosok)²⁰⁰

Illyés²⁰¹ foglalja össze azokat a gondolatokat, melyek szerint hosszú ideig a fogyatékos gyerekek többi gyerektől elkülönített óvodai nevelését jó megoldásnak tartották, és a szegregált iskolákat nem hátrányt fokozó, hanem hátrányt megszüntető céllal hozták létre. Létrehozásukban nem a

¹⁹⁸ BAKOS Ferenc: *Idegen szavak és kifejezések kézi szótára*. Akadémiai Kiadó Budapest, 1977. 729.

¹⁹⁹ CHÁZÁR András Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Kollégium és Gyermekotthon honlapja: http://www.chazar.hu/tortenetunk/iskola_tortenete.htm

²⁰⁰ CSÁNYI Yvonne, KERESZTY Zsuzsa: *Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 2009.

²⁰¹ ILLYÉS Sándor: *A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai*. In ILLYÉS Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYFK, Budapest, 2000. 15-38.

gyógypedagógiai iskolák önlegitimáló érdekei, szegregáló szándéka, hanem a többségi iskola befogadó és megtartó képességének hiánya volt és maradt az oka az immár több mint egy évszázada fennálló helyzetnek. „A jogszabályi változások, köztük a 80-as évektől többszörös változást megélt közoktatási törvény, valamint az 1998. évi „Törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról” a hazai jogi szabályozás rendszerét az EU-konformitás felé mozdította el. Hangsúlyt kapott az a nézet, hogy a fogyatékossgal élő személy ne passzív alanya legyen a különböző szolgáltatásoknak, hanem önaktivitásának mozgósításán keresztül az épekhez hasonló lehetőségek felhasználásával vehessen részt a társadalmi együttélésben”.²⁰² A rendszerváltástól kezdve fokozatosan alakult ki hazánkban az a szemlélet, amely a fogyatékos gyerekeknek a többi gyerekkel történő együttnevelését tartja a kívánatosnak.

Az integráció – inklúzió fogalma

☞ **Az integráció beolvasztást, becsatolást, összevonást jelent²⁰³ és ezt a szakkifejezést használjuk a fogyatékos tanulók, vagy tanulási zavarral küzdők épekkel történő együttnevelésére is. Az integráció megvalósulásának két minőségben is eltérő, s általában az iskolában jelentkező szintje van a fogadás (integráció) és a befogadás vagy inklúzió.**

Az egyszerű fogadás (integráció) megjelölés használata esetében általában anélkül veszik fel a fogyatékos gyermeket a többségi intézménybe, hogy igazán ismernék sajátos vonásait, s elvárják tőle, hogy „ne lógjon ki”, hasonló teljesítményt nyújtson, mint a többiek. Ez maximális alkalmazkodást, a többiek szintjéhez való igazodást igényel tőle.

☞ **A befogadás (inklúzió) esetében viszont a befogadó intézmény pedagógusai az egyéni differenciálás talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik. Az inklúzió az együttnevelés elfogadó gyakorlata. Olyan szemléletváltást eredményez, melynek során az intézmény is szervezeti átalakuláson megy keresztül. Az elfogadó gyakorlatban a módszer, az óravezetés nem hagyományos, jellemző a differenciáló, önértékelésre alapozó pedagógiai gyakorlat.**

²⁰² GEREKEN Ferencné: Gyógypedagógia a változó világban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2008. XXXVI. évfolyam, 3.

²⁰³ Idegen szavak gyűjteménye <http://idegen-szavak.hu/integr%C3%A1ci%C3%B3>

A pedagógiai szemléletváltás legfontosabb célkitűzése az integrált nevelés és oktatás erősödése anélkül, hogy az elkülönített oktatás és nevelhetőség megszűnne. Az integrált oktatás – nevelés legfejlettebb foka az inkluzív nevelés, azaz a „befogadás”. Nem a tananyaghoz igazítják a gyermekkel szemben megfogalmazott elvárásokat, hanem a gyermek valós nevelési szükségleteinek figyelembe vételével a gyermekhez igazítják a tanítandó ismereteket. Az inkluzív iskola minden gyermeket elfogadó és befogadó, minden gyermeknevelési-oktatási (emberi, környezeti-tárgyi, gazdasági) szükségletét kielégítő megoldás, nyitott gyermekközpontú. Az integrációt felvállaló intézmény inkluzívvá válhat.

Az Integrált Nevelés – oktatás fajtái

Lokális vagy fizikai integráció: ez a legegyszerűbb változat. Ilyenkor csak az épület közös, a gyermekek között gyakorlatilag nincs semmiféle kapcsolat.

Szociális integráció: Ez az együttnevelési forma már lehetővé teszi a szociális közelítést, mert a többségi intézményben elhelyezett fogyatékos csoportot tudatosan egyesítik a kortársközösséggel az iskolában a tanórán kívüli időben. Ezen belül is két fokozat különíthető el: az egyik az időszakos szociális integráció amikor néha, csak bizonyos rendezvényeken (ünnepségek, kirándulások) találkoznak a többségi tanulók és a fogyatékos gyermekek csoportja. A másik esetben rendszeres, folyamatos a csoportok találkozási, például mindig együtt zajlik az étkezés, vagy a délutáni tanulás.

Funkcionális integráció: Ez igazi cél, és egyben az integráció legmagasabb szintje. A funkcionális integráció esetében az iskolai tanórákon együtt tanulnak a sajátos nevelési igényű gyermekek is a többségi társaikkal. Két alcsoportja lehetséges: a részleges vagy teljes funkcionális integráció. A funkcionális integráció egyszerűbb foka a **részleges integráció**, amikor csak az idő egy részében, egyes tantárgyak foglalkozásain vesz részt az adott gyermek vagy gyermekcsoport a többiekkel.

A teljes integráció: A funkcionális integráció legmagasabb szintje és tulajdonképpen az együttnevelés igazi célja, melynek keretében a fogyatékos gyermek a teljes időt a többségi óvodában vagy iskolában, a többi tanulóval egy közösségben tölti.²⁰⁴

Az integráció érinti: a szülőt, gyermeket, pedagógust.

Az integráció előnyei között leggyakrabban a pozitív személyi változásokat, amely a *sajátos nevelési igényű tanuló* énképének erősödését, az önbizalom és a tolerancia növekedését eredményezheti, ép magatartás-

²⁰⁴ CSÁNYI Yvonne, KERESZTY Zsuzsa: Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 2009.

minták, és kommunikációs stratégiák elsajátítására ad lehetőséget. Megsokszorozott szociális kölcsönhatások érik, fejlődik az alkalmazkodó képessége, szocializációja magasabb szintet ér el. Az *ép diák* személyiségébe pedig beépül a másság tapasztalata, kialakulnak morális értékei (empátia, segítőkészség, tolerancia). Fejlődik az alkalmazkodóképessége. Megtanulja az együttműködés más formáit. Saját egészsége, épsége felértékelődik, elfogadóvá válik. Önismerete, önértékelése erősödik. Az ép gyermektársakkal való együtt nevelkedés pedig jelentősen elősegíti a felnőtt kori társadalmi beilleszkedést.

Magyarországon a 80-as években még sokan megkérdőjelezték az integráció létjogosultságát, mára azonban a szakmai közvélemény elfogadja ezt az oktatási formát is. „Az alapkérdés ezért ma azt, hogy a gyógypedagógiai iskola miközben esélyt terem, másrészt szegregált jellege miatt milyen esélyektől foszt meg, és hogy a többségi iskolában az előnyök és hátrányok mérlege jelenleg hogyan alakul.”²⁰⁵ Az inkluzív szemlélet általánosabb megjelenését elősegítheti, hogy a tanárjelöltek képzésében már megjelenik a tanítás folyamatának differenciált szervezése, a differenciálás módszertana, az individualizáció fokozott érvényesítése.²⁰⁶

A tapasztalat szerint az integrált nevelést-oktatást felvállaló intézményekben előfordul még, hogy hiányoznak a feladat ellátásához elengedhetetlen tárgyi és személyi (objektív és szubjektív) feltételek. Azon túl, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek számára biztosítják a tanulásukhoz nélkülözhetetlen technikai eszközöket – ma már egyre több esetben gyógypedagógus közreműködésével a számukra törvényben előírt habilitációs és rehabilitációs órákat – módszereiben, követelményeiben, a használt tankönyvekben és taneszközökben, illetve az oktatási épületekben megesik, hogy nem alkalmazkodik még kellőképpen az oktatás a tanulók sajátos igényeihez, fizikai és pszichés állapotához.

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelése az iskola, a szakértői bizottságok, a gyógypedagógus a fejlesztő pedagógus és a szaktanárok kölcsönös együttműködése, team munkája révén valósulhat meg eredményesen. Tekintettel arra, hogy az inkluzív nevelésnél a tanulók többnyire az ép osztálytársaikkal együtt tanulnak, a szaktanárok toleráns attitűdje, és szakmai tudása elengedhetetlen a sikeres integrációhoz. Tananyagunkkal a tanárjelölteket erre is fel szeretnénk készíteni.

²⁰⁵ ILLYÉS Sándor: Másság és emberi minőség. *Új Pedagógiai Szemle*. 1999/1. 49. 3-10.

²⁰⁶ NAHALKA István: Az integrált nevelés pedagógiai alapjai.
<http://www.nefmi.gov.hu/eszmecsere/Nahalka.htm>

- ✿ Keresse meg az interneten a lakóhelyéhez legközelebb eső pedagógiai szakszolgálatot. Írja le az elérhetőségét! Röviden jellemezze, milyen tevékenységet folytat, és azt, hogy tanulási zavar esetén hogyan kérhető a vizsgálatuk.

9.3 Összefoglalás, kérdések

9.3.1 Összefoglalás:

A 9. lecke az iskolában talán a leggyakrabban előforduló problémát okozó jelenséget – a tanulási problémák témakörét tárgyalja. Leírja a tanulási nehézség – tanulási akadályozottság és tanulási zavar fogalmát, és rövid jellemzést ad a tünetekről és a tanári teendőkről, továbbá elemzi az integrált oktatás jellegzetességeit. A felkészíti a tanárjelölteket a tanulási problémákkal küzdő tanulók felismerésére, és az ő szükségleteikhez illeszkedő pedagógiai munka tervezésére.

9.3.2 Önellenőrző kérdések

- Milyen súlyossági fokozatai vannak a tanulási problémáknak?
- Mik a diszlexia kritériumai?
- Mit értünk tanulási akadályozottság alatt?
- Melyek az integrált oktatás specifikumai?
- Mit jelent az inkluzív nevelés?

9.3.3 Gyakorló tesztek

Rendelje a megfelelő választ az alábbi állításhoz: Az SNI tanulók épekkel való együttnevelését jelenti.

- A. integráció
- B. inklúzió
- C. mindkettő
- D. egyik sem

Rendelje a megfelelő választ az alábbi állításhoz: Az SNI tanulók befogadását jelenti.

- A. integráció
- B. inklúzió
- C. mindkettő
- D. egyik sem

Jelölje, hogy az integrált nevelés melyik fajtájára igaz az alábbi állítás: a fogyatékosok csoportját a többségi intézményben helyezik el, de csak az idő egy részében van az adott gyermek és/vagy gyermekcsoport a többségi tanulókkal.

- A. lokális integráció
- B. szociális integráció
- C. funkcionális integráció
- D. részleges integráció
- E. teljes integráció

Jelölje, hogy az integrált nevelés melyik fajtájára igaz az alábbi állítás: az épület közös, a gyermekek között gyakorlatilag nincs semmiféle kapcsolat.

- A. lokális integráció
- B. szociális integráció
- C. funkcionális integráció
- D. részleges integráció
- E. teljes integráció

Jelölje, hogy az integrált nevelés melyik fajtájára igaz az alábbi állítás: a fogyatékos gyermek a teljes időt a többségi óvodában vagy iskolában tölti, a többségi tanulókkal egy csoportban.

- A. lokális integráció
- B. szociális integráció
- C. funkcionális integráció
- D. részleges integráció
- E. teljes integráció

Helyes megoldások: C, B, D, A, E

10 A FOGYATÉKKAL ÉLŐ TANULÓK JELLEMZŐI, ÉRZÉKSZERV FOGYATÉKOSSÁGOK, MOZGÁS ÉS BESZÉDFOGYATÉKOSSÁG VALAMINT ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁG

10.1 Célkitűzések és kompetenciák

A lecke célja, rövid áttekintést adni a különböző fogyatékosági típusú tanulók jellemzőiről. Megismertetni a tanárjelölteket a fogyatékoságból adódó sajátos nevelési igényekkel. Felkészíteni a hallgatókat arra, hogy többségi iskolákban integráltan tanuló fogyatékos fiatalok sajátos nevelési igényeit figyelembe tudják venni pedagógiai munkájuk során.

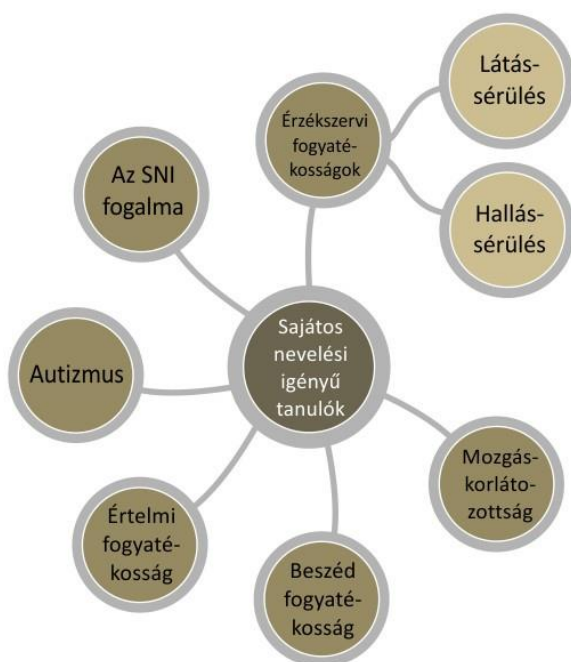
A lecke elsajátítását követően a tanárjelöltnek a következő követelményeknek kell megfelelnie:

- ismeri a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek csoportjait, meg tudja határozni a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjainak válfajait,
- fel tudja sorolni a különböző fogyatékosági típusokat
- ismeri a különböző fogyatékosági típusba tartozó tanulók tanulási sajátosságait
- meg tudja nevezni a sajátos nevelési igényből adódó differenciálási lehetőségeket, és ezeket be tudja építeni az óratervébe
- meg tudja nevezni a normál fejlődés átlagtól való eltérését befolyásoló szomatikus, pszichés és környezeti okait

A lecke elsajátítása az alábbi tanári kompetenciákat alapozhatja meg:

- Az ismeretek birtokában tanárként felismeri, és értelmezni tudja a normál fejlődéstől való eltérés mögött rejlő, okokat és tüneteket
- képes figyelembe venni a tanulók egyéni sajátosságait,
- fontosnak tarja a tanítási egységek céljainak megfelelő, a különböző adottságokkal, képességekkel és előzetes tudással rendelkező tanulók életkorának, érdeklődének megfelelő módszerek megválasztását, eljárások tervezését, alkalmazását
- képes más szakemberekkel, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó személyekkel, intézményekkel együttműködni.

10.2 Tananyag



20. ábra: Gondolattérkép a lecke tartalmi felépítéséről

- ? Gondolt már arra, hogy milyen lehet fogyatékkal élni?
- ? Milyen érzés fogja el, ha vak vagy kerekesszékes embert lát?
- ? Mit gondolsz, az iskolában, ahol majd tanítani fog, találkozol majd fogyatékos tanulókkal?

Tananyagunk 10 leckéje felkészíti a tanárjelölteket arra, hogy az integrált oktatásban részt vevő fogyatékos tanulók sajátos nevelési igényeit is figyelembe tudják venni tanári tevékenységeik tervezésében, szervezésében és kivitelezésében.

10.2.1 A sajátos nevelési igény és a fogyatékos fogalma

A magyar szóhasználatban az angol SEN (special educational need) kifejezés tükörfordításaként jelent meg az SNI fogalma, amely sajátos nevelési igényt jelent. Ez a kifejezés a gyermek szükségleteire utal, és használata előrelépést jelent, hiszen nem a hiányt, a „fogyatékoságot”

hangsúlyozza, hanem inkább azt emeli ki, hogy a tanuló sajátos szükségletei miatt a tanulási környezetet másként kell kialakítani.

A mai szóhasználatban mindkét fogalom együttesen van jelen, körülbelül ugyanazt a jelenségekört takarva. az intézmény alaptevékenységei között vállalja az SNI tanulók oktatását-nevelését.

A 2011 évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről úgy fogalmaz, hogy – a köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorai fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele. Kiemeli a törvény, hogy fontos az egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődés elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek elősegítése érdekében.²⁰⁷ A törvény a nemzeti köznevelésről a kiemelt figyelmet érdemlő tanulók körébe sorolja az SNI-s tanulókat (az animációt lásd a 8. leckében).

 **4.§ (25.) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékos együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem – vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”²⁰⁸**

„A sajátos nevelési igény kifejezi:

a) a tanuló életkori sajátosságainak fogyatékoság által okozott részleges vagy teljes körű módosulását

b) az iskolai tanuláshoz szükséges képességek kialakulásának sajátos útját, fejlődésének eltérő ütemét, esetleg részleges vagy teljes kiesését, fejletlenségét, lassúbb ütemű és az átlagtól eltérő szintű fejleszthetőségét. A sajátos nevelési igény a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű differenciálást, speciális eljárások alkalmazását, illetve kiegészítő fejlesztő, korrekciós, rehabilitációs, rehabilitációs, valamint terápiás célú pedagógiai eljárások alkalmazását teheti szükségessé.”²⁰⁹

²⁰⁷ 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny 162. szám, Budapest,

²⁰⁸ 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny 162. szám, Budapest,

²⁰⁹ 32/2012 EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei és a Sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelve kiadásáról. Oktatási és Kulturális Közlöny IV. évfolyam 22. szám. 2012. november 9.

Hazánkban a fogyatékoság tényét a szakértői és rehabilitációs tevékenységet ellátó bizottságok jogosultak megállapítani, melyek a pedagógiai szakszolgálati intézmények keretén belül működnek. A szakszolgálat feladata segíteni a szülő és a pedagógus nevelőmunkáját, az oktatási intézmények feladatellátását. A ténymegállapítás alapja egy komplex vizsgálat, amely orvosi, pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai részvizsgálatokból tevődik össze. A vizsgálatok eredménye a szakértői vélemény, amely – többek között – az intézmény kiválasztására tesz javaslatot²¹⁰

A fogyatékoság kifejezés eredetileg orvosi fogalom, amely valamilyen betegség után kialakult kóros állapotot jelent, ami orvosi eljárásokkal már nem befolyásolható.

„...a biológiai állapot megváltozása, a testi, idegrendszeri tulajdonságterületek körében fennálló visszafordíthatatlan sérülés, károsodás, defektus”²¹¹

A WHO Egészségügyi Világszervezet értelmezésében, a fogyatékoság fogalma a lelki és cselekvésbeli tulajdonságterületeket fogja át, míg a rokkantság a szociális tulajdonságokat.

A WHO 1980-as meghatározása szerint a fogyatékoság a következő folyamatként értelmezhető: Először a – *betegség vagy rendellenesség – károsodást eredményez* (élettani vagy pszichológiai veszteség). Ennek következtében alakul ki a – *fogyatékoság* (funkció hiánya) amely végül a – *rokkantsághoz vezet*, (az embernek a társadalmi szerepeiben bekövetkező zavarához)²¹²

2001-ben a WHO tovább fejlesztette a fogyatékoságról kialakított állásfoglalását. Ebben továbbra is szerepel az ember testi, (biológiai) személyes, (tevékenység) és társadalmi (részvétel) dimenziója. A testi funkciók és struktúrák károsodhatnak, a tevékenység akadályozottá válhat, a társadalom életében való részvétel korlátozottá. Ezeket a zavarokat együtt, gyűjtőnévvel hívja most már fogyatékoságnak az Egészségügyi Világszervezet.

A továbbiakban a különböző fogyatékosági típusokat jellemezzük.

²¹⁰ 15/2013 EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015.EMM

²¹¹ ILLYÉS Sándor: A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: ILLÉS Sándor. (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 2000. 25. oldal

²¹² KULLMANN Lajos: A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: ILLYÉS Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 2000.

10.2.2 Érzékszervi fogyatékoságok

Az érzékszervi fogyatékoságok kifejezés egy gyűjtőfogalom, amely a külvilágból érkező ingerek észlelésére specializálódott érzékszervekben történő károsodásra, akadályozott ingerfelvétellel és ennek következtében a megismerő tevékenység akadályozottságára utal. Bármelyik érzékszervben bekövetkezhet sérülés, de leginkább a látás és a hallás akadályozottsága jelent olyan mértékű speciális nevelési igényt, amit a tanulás-szervezésben figyelembe kell venni.

10.2.2.1. Látássérülés

 **A látássérülés a szem, a látóideg vagy az agykérgi központ sérülése következtében kialakult állapot, amely jelentősen megváltoztatja a tanuló megismerő tevékenységét, alkalmazkodóképességét, személyiségét. A látássérülés meghatározása különböző szempontok szerint történhet, így orvosi szempontból (normálistól eltérő látás) jogi szempontból (kedvezmények igénybe vétele), munkaügyi szempontból (pályaalkalmasság) és pedagógiai szempontból. A látássérült gyermekek pedagógiája a gyógypedagógiai oktatás keretén belül a tiflopedagógia körébe tartozik.**²¹³

Pedagógiai szempontból látássérült az a személy, akinél a két szemmel korrekcióval mérhető látásélessége az ép látás 30%-a (V: 0,3) vagy ennél kisebb, illetve látótérszűkülete nem több 20 foknál.²¹⁴ A látássérültek csoportjába tartoznak a gyengénlátók, a vakok, és az aliglátók. A fejlesztés szempontjából fontos, a látásélesség, látásfunkciók ismerete, mert a fejlesztő pedagógiai munkát ehhez viszonyítottan kell számukra biztosítani. A tanulás módját alapvetően meghatározza a látásmaradvány mértéke, a látássérülés kialakulásának ideje és körülményei.

A látássérülés keletkezésének ideje szerint lehet

- veleszületett, ebben az esetben előzetes látási tapasztalatokkal nem rendelkezik a gyermek

²¹³ HORVÁTHNÉ MÉSZÁROS Márta: Inkluzív nevelés – Ajánlások gyengénlátó és aliglátó gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez: Sulinova, 2006)

²¹⁴ ÁMENT Erzsébet, FECSKÓ Edina, HEIMANN Ilona, KOVÁCS Andrea, KULCSÁRNÉ PAPP Enikő, MAKAI Éva, POÓR Zoltán: Inkluzív nevelés – mindenki másképp egyforma – az integrációban. Attitűdformáló pedagógusképzési program. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest, 2008.

- szerzett, melynek esetében a korábbi vizuális élmények jól hasznosíthatók

A látássérülés kórformája szerint:

- romló tendenciájú, progrediáló
- a kórfolyamat megállapodott, azaz stacioner²¹⁵

Gyengénlátók: azok a tanulók, akiknek az életvitelét nagymértékben korlátozza a csökkent látásteljesítmény, de az írás – olvasás tanítása szemén keresztül történhet. Képesek a síkírás elsajátítására speciális segédeszközök, jó megvilágítás, nagyítók, szemüvegek, nagyított betűméretek segítségével. Esetükben a látó – halló – tapintó életmódra való felkészítés történik.

Súlyos fokban látássérültek (vakok és aliglátók) azok, akik az írá és olvasás látáson keresztül történő elsajátítására, huzamosabb ideig tartó gyakorlására megfelelő segédeszköz alkalmazásával sem képesek..

A súlyosan látássérült tanulók nevelése és oktatás folyamán a hallásra és tapintásra épülő oktatási formára támaszkodunk (akusztiko-taktilis). Oktatásuk során a beszéd kiemelt szerepet kap. Számukra az olvasás-tanítás megtanulását a dombornyomásos BRAILLE – írás teszi lehetővé

Fontos a súlyos látássérült tanuló helyének kiválasztása az osztályteremben: Olyan helyre kell ültetni, ahol a látásmaradványuk kihasználásához jók fényviszonyok. Fontos az elhangzottak jól hallhatósága, mivel számukra a tanári magyarázat hordozza a legtöbb információt. Szükség van az épületben, tanteremben való közlekedés segítésére, a balesetveszélyes helyzetek kivédésére.

A taneszközöket, tárgyakat csak úgy lehet használni, mozgatni, megtalálni, ha azok rendje kialakul és fenntartható. Tudatosítsuk a taneszközök, tárgyak helyét. A pedagógus éljen a pozitív diszkrimináció lehetőségével (tananyagmódosítás, sajátos értékelési módok).

Az iskolai oktatási, nevelési többletfeladatok szervezéséhez igénybe vehetők különböző kedvezmények, például: tiflopedagógus végzettségű gyógypedagógus alkalmazható a rehabilitációs feladatokra..²¹⁶

10.2.2.2. Hallássérülés

 **A hallássérülés az érzékszervi fogyatékoság egyik csoportja, a hallás állandó, maradandó vagy tartós zavarát értjük alatta, amely megnehezíti a külvilág hangingereinek**

²¹⁵ HORVÁTHNÉ MÉSÁROS Márta: Inkluzív nevelés – Ajánlások gyengénlátó és aliglátó gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez: SuliNova, 2006

²¹⁶ HORVÁTHNÉ MÉSÁROS Márta: Inkluzív nevelés – Ajánlások gyengénlátó és aliglátó gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez: SuliNova, 2006.

észrevételét, a beszéd megértését, megtanulását. A „hallássérült” kifejezés gyűjtőfogalom: siketeket, nagyothallókat egyaránt magába foglal, függetlenül hallássérülésük fokától, súlyosságától, hallásállapotuk milyenségétől. A hallássérülés kezelése a szurdopedagógia területére tartozik

Típusai:

A hangerő csökkent érzékelése szempontjából a következő kategóriák állíthatók fel a főbb beszédfrekvenciákon mért átlagos hallásvesztéséget alapul véve: lehet

- A. enyhe nagyothallás: 25–40 dB közötti hallásvesztés
- B. közepes nagyothallás: 40–60 dB közötti hallásvesztés
- C. súlyos nagyothallás: 60–90 dB közötti hallásvesztés
- D. átmeneti sáv a súlyos nagyothallás és a siketség között: 90–110 dB
- E. siketség: 110 dB feletti hallásvesztés.

A hallásvesztés fellépésének időpontja szerint a hallássérülés kialakulhat:

- Prelingválisan, azaz a beszéd, a nyelv kialakulása előtti időszakban.
- Posztlingválisan, a beszéd, a nyelv kialakulása utáni időszakban.

A hangos beszéd kialakulása előtti időszakban fellépő hallásvesztés a beszéd fejlődését jelentősen akadályozza.

A hallásállapotot audiológiai szakrendelésen vizsgálják. A hallásvizsgálat eredményét audiogramban rögzítik.

A hallássérülés a súlyossági foknak megfelelő mértékben nehezíti a különböző hangingerek felfogását, így a verbális kommunikációt, beszéd elsajátítását is jelentősen akadályozza. Különböző gyógyászati segédeszközök pld. hallókészülékek lehetővé teszik, hogy a hallássérültek is elsősorban hallásuk révén fogják fel a beszédet, de a teljes megértésben a szájról olvasás segít a hallássérült tanulónak.

Az adó-vevő készülék különleges hallásjavító eszköz. Csak az ún. hasznos jeleket, a beszélő, vagyis az adó készüléket viselő személy hangját erősíti fel, a környezet zajait kiszűri. Ennél fogva sokkal jobb hallási feltételeket teremt, mint más hallókészülék. Az adó készülék mindig a beszélőnél van, a vevő a hallássérült tanulónál, összekapcsolva hallókészülékével. Az iskolában azokban az esetekben használható – az adó ahhoz vándorol –, aki hosszasan beszél, pl. magyaráz a tanár, vagy kis-

előadást tart egy diák. Különösen integrált oktatás körülményei között fontos ez az eszköz.

A cochleáris implantáció: A súlyos hallássérült gyermekek számára új távlatokat nyithat a cochleáris implantációs (CI) műtét. A súlyosan hallássérült gyermek esett/esik át ezen a műtéten, és az intenzív terápiát követően kerül integrált keretek közé.

A hallássérülés következményei: A pedagógiai munka szempontjából az a legmeghatározóbb következmény, hogy sérül a beszédértés, és a beszédprodukció. Ha a hallássérülés a beszéd kialakulása előtt következik be, akkor késleltetetté válik a gyermekek természetes beszédfejlődése. Kiejtésük nem tökéletes, hangsúlyuk, beszédtempójuk is eltér a szokványostól, aminek következtében sérül az érthetőség. A hallássérült tanuló beszédét a szűkebb szókincs, grammatikai hibák jellemezhetik – például gyakran nem egyeztetnek alanyt és állítmányt, elnagyolják a toldalékokat. A hallássérült tanulók beszéd- és szövegértés tekintetében is hátrányt szenvednek. A szövegértés problémája nemcsak az élőbeszéd megértését nehezíti, hanem olvasás közben is jelentkezik. Általában ezzel függenek össze a hallássérült tanulók olvasási nehézségei és nem olvasástechnikai eredetűek.

Pedagógia teendők: Általános szabály, hogy a hallássérülttel átlagos hangerővel és szokványos artikulációval kell beszélni!

A hallássérült tanulók a hallás hiányosságait szájról olvasás lehetővé tételével lehetséges kompenzálni. Nagyothalló tanítványunknak olyan helyet kell keresni az osztályban, ahonnan többnyire szemből látja a magyarázó tanárt. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a hagyományos osztálytermi berendezés esetén az optimális hely oldalt, valamelyik szélső padsorban a 2-3. pad. A tanár minden fontos információt írjon fel a táblára, amit a hallássérült tanuló is lemásol. Az is segíthet, ha tanári közléseket a hallássérült padszomszédja lejegyzí, majd füzetét odaadja lemásolni. Jó, ha a tanári utasítás vagy feladat ismétlését is kérheti a tanuló.

A beszélő környezet a gyermeket erősen készíteti a beszédre, és erőfeszítésekre sarkallja, ami által beszédkésztetése jobb lesz. A halló társakkal való együttlét magasabb beszéd szintet eredményezhet. A szociális kontaktus a halló gyermekekkel, az ő magatartásmintáinak példája pozitív változásokat eredményezhet a gyermek személyiségében. A folyamatos kapcsolat megfelelő frusztrációs tolerancia kialakulásához vezethet. A gyermekek ebben a környezetben nagyobb önállóságra tehetnek szert, világosabban látják saját teljesítményüket, ami realisabb önértékelés kialakulásához vezethet.²¹⁷

²¹⁷ NAGYNÉ TÓTH Ibolya: Ajánlások a súlyos hallássérült gyermekek tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. SuliNova, Budapest, 2006.

10.2.3. Mozgáskorlátozottság

A mozgáskorlátozottság rendkívül sok variációban fordulhat elő, különböző súlyossági fokkal, és ebből adódóan eltérő lehet a tanulók speciális megsegítés iránti szükséglete. Az alapvető problémát a mozgató szervrendszer sérülése okozza, melynek következtében a tanuló hely és helyzetváltoztató képessége, vagy a finommozgások kivitelezése válik akadályozottá. A mozgássérültek rehabilitációjára szakosodott gyógypedagógust szomatopedagógusnak, vagy konduktornak hívják.

 **Gyógypedagógiai szempontból mozgáskorlátozottak nevezzük azokat a személyeket, akik a tartó vagy mozgató szervrendszer struktúrájának vagy funkciójának sérülése/hiánya következtében a fizikai teljesítőképesség megváltozása miatt az életkori tevékenység végzésében maradandóan korlátozottak, nevelésük, személyiségfejlődésük átmenetileg vagy tartósan speciális feltételeket, eljárásokat igényel. Maradandó mozgásbeli állapotváltozás az élet bármelyik szakaszában felléphet. Lehet veleszületett vagy későbbi életkorban szerzett, ami baleset vagy betegség következtében a megtanult mozgásfunkciók részleges vagy teljes elvesztését jelenti, tehát más életminőség alakul ki.**²¹⁸

A mozgássérültek pedagógiai szempontú megsegítése függ a károsodás keletkezésének idejétől, annak formájától és az akadályozottság mértékétől.

A kórformák pedagógiai szempontú csoportosítása:

1. Végtagredukciós fejlődési rendellenességek, szerzett végtaghiányok
2. Petyhüdt bénulást okozó kórformák Pld. traumás események következtében kialakuló harántlézió vagy harántsérülés, illetve izombetegségek
3. Korai agykárosodás következtében kialakult mozgászavarok
 - Jellege szerint: spasztikus bénulás, athetózis, ataxia, kevert formák.
 - Kiterjedése szerint: monoplégia, paraplégia, memiplégia, triplégia, tetraplégia.
4. Egyéb eredetű mozgáskorlátozottságot okozó kórformák (kóros csonttörékenységek, a gerinc, csípő vagy a láb betegségei)

²¹⁸ ÁGOSTON Gabriella: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

Rendkívül fontos a mozgássérült tanulók integrálásánál az objektív feltételek biztosítása, a környezet akadálymentesítése, a speciális gyógyászati segédeszközök használatának segítése, szükség esetén speciális taneszközök alkalmazása.

Frontális munka során a mozgáskorlátozott gyermek gyakran lesz alulmotivált, fontos hogy, jól lásson és halljon, ne vegyen fel rossz testtartást. Fontos, hogy a csoportos munkába is bekapcsolódhasson a mozgássérült tanuló, hiszen az pozitív megerősítés, hogy ő is aktív részese lehet az elért eredményeknek. A csoportokban végzett munka hozzájárul a szociális kapcsolatok fejlődéséhez.²¹⁹

- ✿ Forráselemzés Kérjük, keresse meg az interneten a 32/2012 EMMI rendeletet, amely a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei és a Sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelveit tartalmazza. Oktatási és Kulturális Közlöny IV. évfolyam 22. szám. 2012. november 9.

A 3416. oldaltól olvassa el, a mozgássérült tanulók együttnevelésére vonatkozó irányelveket, majd írja le a véleményét, hogy a gyakorlatban hogyan képzei ennek megvalósítását egy súlyosan mozgássérült, kerekes székkal közlekedő, de a felső végtagjait megfelelően használni tudó tanulónál.

<http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/22.pdf>

10.2.4. Beszéd fogyatékoság

„Általában mindenkit, aki valamilyen beszédproblémával küzd – függetlenül annak súlyosságától –, a köznyelvben beszédhibásnak nevezzük. A beszédhiba nem más, mint a beszéd valamely tényezőjének enyhébb zavara, amely minél korábbi életkorban nyújtott szakszerű terápiával eredményesen kezelhető. (Például valamelyik beszédhang torz ejtése vagy másik hanggal való felcserélése: kakas helyett tatas, róka helyett lóka stb.) A beszéd fogyatékoság ezzel szemben a beszédfejlődési zavar súlyos formája, amely csak intenzív, szakszerű segítségnyújtással javítható.”²²⁰ A beszéd fogyatékos gyermekek köre igen heterogén mind a tünetek előfordulását, jellegét, mind súlyosságát tekintve. A beszéd fogyatékos vagy súlyos akadályozott beszédfejlődésű gyermek

²¹⁹ ÁGOSTON Gabriella: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

²²⁰ HERNÁDI Andrea: Inkluzív nevelés – Ajánlások beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez: SuliNova, Budapest. 2006. 7. o.

szenzoros, motoros vagy szenzomotoros problémája és a beszédhibához csatlakozó és/vagy magatartási zavara miatt eltérően fejlődik. Mindez az anyanyelvi fejlettség alacsony szintjében, a beszédszervek gyengeségében, a beszédhangok tiszta ejtésének hiányában, a szegényes szókincsben, a beszédmozgásokról szerzett emlékképek felhasználásának hiányában, a grammatikai fejletlenségben, az utánzóképeség gyengeségében nyilvánul meg. A fejlesztés az anyanyelvi nevelést középpontba állító, speciális terápiákat igénylő intenzív, komplex- az életkori sajátosságokat, a játékosság elvét szem előtt tartó- nevelési környezetben valósulhat meg.

 **Beszéd fogyatékos az a tanuló, akinél a veleszületett vagy szerzett idegrendszeri működési zavarok és környezeti hatások következtében jelentős mértékű a beszédbeli akadályozottság. Ennek következtében átmeneti és tartós zavarok léphetnek fel a nyelvi, kommunikációs és tanulási képességekben a szociális kapcsolatok kialakításában. Az akadályozottság megmutatkozhat a beszédhangok helyes ejtésének problémáiban, a beszédészlelés – és megértés zavaraiiban, a beszédritmus sérülésében, a grafomotoros és a vizuomotoros koordináció éretlenségében, valamint az általános beszédgyengeséggel együtt járó részképesség kiesésben.**²²¹

A súlyos beszéd fogyatékos tanulónál a kommunikációs nehézség miatt különböző másodlagos pszichés eltérések (magatartási zavarok) alakulhatnak ki.

A beszéd fogyatékos gyermek ellátása a logopédus kompetenciája. A beszéd fogyatékos gyermek Szakvéleményében az illetékes Szakértői Bizottság leírja, hogy milyen egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs ellátásban kell részesülnie a gyermeknek a befogadó intézményben és ehhez meg kell teremteni a tárgyi és személyi feltételeket. Fontos, hogy az óvodai és iskolai pedagógus megfelelő információt kapjon a gyermek beszéd állapotáról, saját szerepéről és feladatairól. Fontos továbbá a logopédussal és szülőkkel, valamint ha szükséges egyéb szakemberekkel (pl.: pszichológus) való együttműködés, TEAM-munka.

A beszéd-rendellenességek csoportosítása:

- A hangadás rendellenessége –diszfónia

²²¹ JENEI Andrea: Inkluzív nevelés – Ajánlások beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez: SuliNova, Budapest. 2006.

- A beszéd és nyelvi fejlődés zavara –megkésett beszédfejlődés, diszfázia, beszédészlelési és beszédértési zavar
- Az artikuláció zavara – Pöszeség (diszlália), orrhangzós beszéd – (dizartria)
- A beszédfolyamatosság zavarai – dadogás, hadarás
- Az olvasás és írásteljesítmény zavarai- diszlexia, diszgráfia
- A kialakult beszéd zavarai – mutizmus, afázia vagy ezek halmozott előfordulása.

A beszéd fogyatékos, beszéd- és nyelvi fejlődésben akadályozott gyermekek fejlesztésében, elsőbbséget kell biztosítani az ép beszélő környezetben integráltan történő nevelésnek és oktatásnak.

A beszéd fogyatékos gyermek oktatásának, nevelésének, alapelvei és a tanítás során alkalmazható általános szempontok:

- Tudatos, tervszerű fejlesztésre van szükség, (a beszéd állapotának felmérése, terápiás terv, udatos módszerválasztás, folyamatkövetés.)
- Beszéljen lassabban, egyszerű, áttekinthető mondatokban a pedagógus.
- Diszliálás, dizartriás, gátlásos dadogó és elektív mutista gyermeket ne beszéltesse az osztály előtt a pedagógus, maga is tapintatosan kezelje a beszédhibát
- Diszlexiás, diszgrafiás gyermeket inkább szóban ne írásban feleltesse, értékelje.
- A nem helyesírási értékelésre szánt dolgozatokban ne javítsa a helyesírási hibákat.²²²

10.2.5 Értelmi fogyatékoság

- ☞ **Az értelmi sérülés meghatározására a szakirodalom a leginkább egy amerikai szakértő testület (American Association on Mental Retardation) definícióját fogadja el. Eszerint:...”az értelmi sérülés a jelenben észlelhető, kifejezett korlátozottságra utal, amelyet jelentősen az átlag alatti intellektuális működés jellemez, az alábbiak közül két vagy több területen társulva az alkalmazkodási készségek aka-**

²²² JENEI Andrea: Inkluzív nevelés – Ajánlások beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez: SuliNova, Budapest

dályozottságával: kommunikáció, önellátás, otthoni életmód, szociális kapcsolatok, a közösségi lehetőségek használata, önrendelkezés, a saját egészség és biztonság védelme, az elméleti ismeretek funkcionális birtoklása, a szabadidő eltöltés és a munka.²²³

Az enyhe értelmi fogyatékosok csoportja azt a gyermeknépességet öleli föl, akiknél a mért intelligencia a szubnormális övezet felső harmadában van (IQ 50-69), és akiknél a meglassúbbodott információ feldolgozó képesség a többséggel való, azonos tempójú haladást a tananyag elsajátításában nehezítetté teszi.

Amennyiben az enyhe értelmi fogyatékosokhoz egyéb sérülés nem társul, együttnevelésük az iskolában akadályba nem ütközik. Iskolai együttoktatásukhoz azonban komoly gyógypedagógiai támogatás szükséges, a környezetnek fontos felkészülni az értelmi fogyatékos tanuló fogadására.

Az értelmi fogyatékos kisiskolás azonos módszerrel tanítható, mint ép társa, de az ismeretek elsajátításának tempóját le kell lassítani. Tekintettel az értelmi fogyatékos gyermek kognitív funkcióinak sajátos működésére. Hiányos, szakaszos észlelés, fluktuáló figyelem, gyenge rövid távú és főleg igen gyenge megtartó emlékezet, sajátos, az életkor átlagától messze elmaradó gondolkodás, konkrét értés, értelmezés, nehézkes elvonatkoztatás kíséri az értelmi fogyatékosokat. Oktatásuk során kiemelkedően fontos az állandó szemléltetés, a színes tanulási környezet, a konkrét meg tapasztalás a betűk tanítása, a helyesírási szabályok bevétele terén.

Az oligofrénpedagógia vagy tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógiai tanár végzi a gyermek rehabilitációs foglalkoztatását, ugyanakkor segíti a gyermekkel foglalkozó többségi pedagógusok munkáját is a sikeres együttnevelés, együttoktatás érdekében.^{224 225}

A középsúlyos értelmi fogyatékosok csoportja azt a gyermeknépességet öleli föl, akiknél a mért intelligencia a szubnormális övezet középső harmadában van (IQ 25-49), és akiknél a kognitív működés sajátos volta, valamint a sajátosan meglassúbbodott információ feldolgozó képesség a többséggel való együtt haladást lehetetlenné teszi. A középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek ép társaikkal együtt nevelhető, amennyiben értelmi

²²³ KÁLMÁN Zsófia, KÖNCZEI György: A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris Kiadó, Budapest 2002. 317.

²²⁴ MESTERHÁZY Zsuzsa – PÁRICSKA Katalin (szerk.): *Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok iskolai nevelése szemelvények*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1991.208.

²²⁵ MESTERHÁZY Zsuzsa: *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest, 1998.

elmaradásukhoz egyéb fogyatékoság nem társul, és szociális viselkedésük az iskolai osztályban nem jelent problémát. Speciális eszközöket ellátásuk nem igényel, azonban az ismeretek elsajátítása erősen akadályozott, eltérő tanmenet szerint tanulnak, erőteljes differenciálásra van szükség. Iskolai együttnevelésük sikerét a pedagógusok türelme, toleráns magatartása, a szocializációs feladatok iskolai keretben történő megvalósítása, az iskolai kezdeményezések során az állandó szemléltetés, színes környezet a feladatok vonzóvá tétele, a kisebb eredmények fokozott elismerése, a sikerélményhez juttatás képezheti.

Az együttnevelt középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek gyógypedagógiai rehabilitációs foglalkoztatását oligofrénpedagógia vagy értelmileg akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógiai tanár biztosítja, aki főállású vagy utazótanári státuszban végzi a gyermek egyéni vagy mikrocsoportos fejlesztését, tanácsadással segíti a szülőket, és segíti a többségi pedagógusok munkáját az együttnevelés sikeressége érdekében.

A középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek rehabilitációs órakeretét a szakértői bizottság állapítja meg. Helyszíne a fejlesztőszoba, ahol a mozgásfejlesztés, finommotoros ügyesítés, artikulációs ügyesítés (logopédiai korrekció), szókincs, nyelvi készség fejlesztése, értelmi fejlesztés történik.^{226 227}

10.2.6. Autizmus

Autizmus Alapítvány Autizmus Kutatócsoport az autizmusra az alábbi definíciót alkalmazza:

„**Az autizmus a szociális viselkedés, a kommunikáció, a képzeleti működés és a rugalmas gondolkodás fogyaté-kossága**”.²²⁸

Az autizmus idegrendszeri károsodás, egész életen át fennálló, átható (pervazív) fejlődési zavar, amelyben három területen mutatkozik eltérő fejlődés. Minőségi sérülés tapasztalható a reciprok szociális interakció, a

²²⁶ ILLYÉS Gyuláné, ILLYÉS Sándor, LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes: *Gyógypedagógiai pszichológia*, Budapest, 1968.

²²⁷ CSÁNYI Yvonne, HORVÁTH Miklós, MESTERHÁZY Zsuzsa, HATOS Gyula: *Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése – oktatása*. Integrációs kötetek szülők és szakértői bizottságok részére. 2001.

²²⁸ Autista: Autizmussal élek. www.autista.hu

kommunikáció és a rugalmas gondolkodás és viselkedésszervezés területein.²²⁹

Organikus eredetű fejlődési zavarról van szó, melyet sem megelőzni, sem gyógyítani nem lehet, és egész életen át fennáll, de megfelelő bánásmód esetén könnyebb lehet az állapottal együtt élni, a tanulót fejleszteni. Fontos tudni, hogy az autizmus úgynevezett spektrumzavar, tehát a tünetek e három tünetcsoporton belül nagyon változatosak lehetnek, és eltérő súlyosságúak. Ma már sok autisztikus szindrómának jellegzetes tüneteik alapján külön nevet is adtak (pl. az Asperger-szindróma is ezek egyike).

A **szociális készségek** minőségileg eltérő fejlődése a következőkben nyilvánulhat meg:

- Kifejezett sérülés az összetett nonverbális viselkedésekben pl. szemkontaktus kerülése, az arc kifejezés, testtartás, gesztusok alkalmazásának egyértelmű károsodása a szociális interakciók szabályozásában
- Az életkornak megfelelő kortárskapcsolatok kialakításának sikertelensége
- Az érdeklődés, sikerek megosztására való spontán törekvés hiánya
- Társas és érzelmi kölcsönösség hiánya

A **kommunikáció** területén található eltérések:

- A beszélt nyelv elsajátításának késése vagy teljes hiánya alternatív kommunikációs módok kompenzációs célú alkalmazása nélkül
- A társalgási készségek zavara Megfelelő beszéd mellett a másokkal folytatott beszélgetés kezdeményezésére vagy fenntartására való képesség károsodása
- Sztereotip, repetitív nyelvhasználat, (szavak, mondatok ismételtetése)
- Életkornak megfelelő spontán mintha-játék és társas utánzáson alapuló játék hiánya

A rugalmas **viselkedésszervezés és gondolkodás** zavarai:

- Legalább egy sztereotip és beszűkült érdeklődési területtel való rendellenes mértékű foglalkozás

²²⁹ JANOCH Mónika: Ajánlások az autizmussal élő tanulók gyermekek kompetenciaalapú fejlesztéséhez. SuliNova, Budapest, 2006.

- Rugalmatlan ragaszkodás nem funkcionális rutinokhoz vagy rituálékhoz
- Sztereotip, repetitív motoros furcsaságok, (ismétlődően megjelenő mozgások, amelyek a helyzethez nem illenek, pld, tárgyak pörgetése, forgatása,)
- Tárgyak részeivel való kitartó foglalkozás.²³⁰

A fentiek közül legalább hat kritériumban megjelenő zavar mellett a személy megkésett fejlődése a szociális kapcsolatok, a kommunikáció vagy a szimbolikus játék terén, valamint a tünetek hároméves kor előtti megjelenése.²³¹

Az autisták fő jellemzői:

a) Primer tünetek:

A külvilág felé fordulás hiánya
Az érdeklődés beszűkülése
Az érzelmi élet beszűkülése

b) Szekunder tünetek: (kényszerek)

Beszédkényszer
Mozgáskényszer
Tárgyakhoz való kényszeres ragaszkodás

A viselkedésben megnyilvánuló tünetek: agresszió, inadekvált sírás vagy nevetés, a gondolkodás zavarai, a veszélytudat hiánya, a vegetatívum zavarai, a szemkontaktus hiánya, öntörvényűség, csökkent fájdalomérzet, echolália, papagájszerű beszéd.

Az autizmussal élő gyermekek fogyatékosságukból eredően korlátozottan képesek arra, hogy megtanuljanak térben, időben megbízhatóan tájékozódni. Integrációjuk során számolni kell azzal, hogy perцепciós és szervezési, önszervezési készségeik sérültek, problémáik vannak a nyelvi megértés, a figyelemkoncentráció terén, stb.²³²

A szociális és kommunikációs készségek sérülése, valamint a tevékenységek megszervezésének nehézsége miatt a világ kaotikus, átláthatatlan számukra. Ahhoz, hogy biztonságosnak érezzék a környezetüket,

²³⁰ ÖSZI Tamásné: Ajánlások autizmussal élő gyerekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez – Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák. SuliNova, Budapest, 2006.

²³¹ JANÓCH Mónika: Ajánlások az autizmussal élő tanulók gyermekek kompetenciaalapú fejlesztéséhez. SuliNova, Budapest, 2006.

²³² GOSZTONYI Nóra, SZAFFNER Éva: Sérülésspecifikus eszköztár autizmussal élő gyermekek, tanulók együttneveléséhez. SuliNova, Budapest, 2006.

átláthatóvá kell tenni számukra a környezetet, amelyet a tér és idő szervezésével, vizuális segítségekkel érhetünk el. A gyenge központi koherencia miatt pedig az oktatás-fejlesztés során törekedni kell arra, hogy a felőlük irányuló információáradatból a lényegeseket emeljük ki.

A frontális tanítás-tanulás nehézségét az adja, hogy az általánosan megfogalmazott instrukciókat nem tudja a gyermek magára vonatkoztatni. Érdemes ezért ennél a formánál a pedagógusnak (vagy a segítő pedagógusnak, vagy egy támogató osztálytársnak) külön, személyre szólóan neki elismételni minden kérést, feladatot. Nehézséget jelent továbbá az is, hogy lassabb tempóban haladhatnak társaiknál. Kiscsoportos tanulásnál már az is zavart okozhat, hogy másképp ülnek a gyerekek, mint ahogy általában szoktak. Jó ilyenkor, ha előre kap az autisztikus gyermek egy menetrendet, amiben előre jelzik, kiszámíthatóvá teszik számára, hogy mikor lesz ilyen változás, és kivel lesz egy csoportban stb. A kooperatív tanulásszervezés tűnik számukra a leghatékonyabbnak, amely fejleszti a gondolkodási és szociális készségeket is. Jól meg kell szervezni azonban, és előre jelezni ezt a szituációt is. Az egyéni tanulói munka esetében hatékony segítség lehet egy előre, tömören, egyszerűen megírt feladatleírás. Fontos szerepe van az egyéni, tanórán kívüli fejlesztésnek, mert sok dolgot lehetetlen megtanítani a tanóra keretein belül.²³³

Sok autizmussal élő gyermeknél a verbális megnyilvánulás nehezített formában jelenik meg. Éppen ezért fontos a megfelelő szintű vizuális tájékozódási pontok nyújtása.

Szociális kapcsolataik nagyon egyediek. Sok esetben egy-egy személyhez kötődnek. Ez a személy a biztonságot jelent számukra. Kortársaikkal való barátságok nem vagy nehezen szövődnek, ezért a délutáni szabadidőkre, az óráközi szünetekre, a kevésbé szervezett időszakokra külön kell figyelnie a pedagógusnak.

Bizonyos esetekben az autista tanulóknál kimagasló képességgel találkozhatunk.

 *Kérjük, az alábbi linkre kattintva olvassa el a hírt, egy ilyen kiemelkedő képességű autista gyermekről.*

<http://nol.hu/kultura/elkepeszto-kepeket-fest-az-oteves-autista-kislany-1489179>

Az ilyen kiemelkedő képességű autista tanulók az őket leginkább érdeklő témakörökön belül rendkívül jó tájékozottságot mutathatnak, amely elsősorban lexikális tudásra épül, de az összefüggések viszonylatában

²³³ CZIBERE Csilla, VÍGH Katalin: Ajánlások autizmussal élő gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez – Életpálya építés. SuliNova, Budapest, 2006.

már ezeket nem tapasztaljuk. Gyakran jelenik meg például a történelem bizonyos témaköreiben való lexikális jártasság.

- ✱ Kiváló módszertani segítséget nyújt az autisztikus gyerekek iskolai neveléséhez egy sulineten található pályázati anyag (az alábbi linken elérhető). Tekintse át, a sérülésspecifikus eszköztár ajánlásait, és gondolja végig, melyik módszert tartja könnyen, megvalósíthatónak saját tanári munkájában. Írjon le legalább 3 példát.

http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/4_szocialis/sni-tanari-segedanyagok/sni-eszkozok/eszkoz_autista.pdf.

- ☐ A fogyatékos tanulók nevelése során szükség van a különböző szakemberek együttes tevékenységére. A közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok munkáját a fogyatékosági típusnak megfelelő végzettségű gyógypedagógusok, orvosok, pszichológusok és szociális szakemberek segíthetik. A szakszerű egyéni esetkezelés érdekében célszerű is szakmai team-munkában dolgozni a fogyatékos tanuló hatékony oktatása és nevelése érdekében.

10.3. ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KÉRDÉSEK

10.3.6. Összefoglalás

A 10. lecke a közoktatásban integráltan tanuló fogyatékos fiatalok oktatására – nevelésére készíti fel a tanárjelölteket. Fontos tudni azt, hogy ez a téma olyan szerteágazó, hogy egy leckében csak a legalapvetőbb ismereteket lehet összesűríteni. Ha a gyakorlatban fogyatékos tanulót kell a leendő tanárnak oktatni, nevelni, célszerű szakképzett gyógypedagógussal együttműködni.

A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló alatt olyan különleges bánásmódot igénylő gyermeket, tanulót ért a törvény, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.²³⁴

Az érzékszervi fogyatékoság a látás és hallássérülés különböző súlyossági fokú megjelenési formája. A látássérültek között vakokat, aliglátókat és gyengénlátókat különböztetünk meg. A hallássérülteknél pedig a siketek és a különböző súlyosságú nagyothallók csoportjait.

²³⁴ 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny 162. szám, Budapest,

Mozgáskorlátozottak azokat a tanulókat nevezzük, akik a tartó vagy mozgató szervrendszer struktúrájának vagy funkciójának sérülése/hiánya következtében a fizikai teljesítőképesség megváltozása miatt az életkori tevékenység végzésében maradandóan korlátozottak. A mozgássérülésnek nagyon változatos megjelenési formái figyelhetők meg. A végtaghiányok, izombetegségek, bénulások, a mozgató szervrendszer (csont, izom, ízület és idegrendszer) olyan megbetegedései sorolhatók ide, amelyek tartósak akadályozzák a megfelelő mozgásformák kivitelezését.

A beszéd fogyatékos tanulónál jelentős mértékű a beszédbeli akadályozottság. Ennek következtében átmeneti és tartós zavarok léphetnek fel a nyelvi, kommunikációs és tanulási képességekben a szociális kapcsolatok kialakításában. Az akadályozottság megmutatkozhat a beszédhangok helyes ejtésének problémáiban, a beszédészlelés – és megértés zavaraiiban, a beszédritmus sérülésében.

Az értelmi fogyatékoság a jelenben észlelhető, kifejezett korlátozottságra utal, amelyet jelentősen az átlag alatti intellektuális működés jellemez. Különböző súlyosságú lehet az intellektuális deficit. Integrált oktatásban az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók fordulnak elő a legnagyobb gyakorisággal. Az enyhe értelmi fogyatékosok csoportja azt a gyermeknépességet öleli föl, akiknél a mért intelligencia a szubnormális övezet felső harmadában van (IQ 50-69), és akiknél a meglassúbodott információ feldolgozó képesség a többséggel való, azonos tempójú haladást a tananyag elsajátításában nehezítetté teszi.

Az autizmus egy egész életen át fennálló, átható (pervazív) fejlődési zavar, amelyben három területen mutatkozik minőségi sérülés: a reciprok szociális interakció, a kommunikáció és a rugalmas gondolkodás és viselkedésszervezés területein.

A fogyatékoság diagnózisát komplex orvosi, gyógypedagógiai, pszichológiai vizsgálatokat követően a fogyatékosági típusnak megfelelő szakértői bizottságok mondhatják ki, és ők tehetnek javaslatot a tanulók integrált oktatására is. A fogyatékos tanulók oktatása nevelése során célszerű szakmai team-munkában dolgozni. A többségi pedagógusok mellett szükség van a gyógypedagógusok, pszichológusok és szociális szakemberek együttműködésére is.

10.3.7. Önellenőrző kérdések

- Mit értünk sajátos nevelési igény alatt?
- Milyen fogyatékosági csoportok különíthetők el?
- A látássérülésnek milyen súlyossági fokozatai vannak?
- Ki a siket?
- Hol húzódik az értelmi fogyatékoság határa.

- Milyen vezető tünetei vannak az autizmusnak?
- Hogyan csoportosíthatók a beszédhibák?
- Milyen gyógypedagógiai területeket ismer?

10.3.8. Gyakorló tesztek

Hol található az átmeneti sáv a siketség és a nagyothallás között:

- A. 40–60 dB közötti hallásveszteség
- B. 60–90 dB közötti hallásveszteség
- C. 90–110 dB közötti hallásveszteség

Mi a pöszeség?

- A. A hangadás rendellenessége
- B. Az artikuláció zavara
- C. A beszédfolyamatosság zavara
- D. Az olvasás és írásteljesítmény zavara

Párosítsa a megfelelő fogalmakat!

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| A. látássérültek pedagógiája | 1. szurdopedagógia |
| B. értelmi fogyatékosok pedagógiája | 2. logopédia |
| C. beszéd fogyatékosok pedagógiája | 3. tiflopedagógia |
| D. hallássérültek pedagógiája | 4. oligofrénpedagógia |

Helyes megoldások: C, B, 1-D, 2-C, 3-A, 4-B

11. PSZICHÉS EREDETŰ VISELKEDÉSI RENDELLENESSEGEK, SZOCIALIZÁCIÓS NEHÉZSÉGEK, MAGATARTÁSI ZAVAROK

11.1. Célkitűzések és kompetenciák

A lecke célja a pszichológiai eredetű viselkedési, magatartási rendellenességek, és szocializációs nehézségek, szocializációs eredetű magatartási zavarok bemutatása. Elsősorban az iskolában tapasztalható nevelési nehézségek, magatartási problémák típusaival ismerteti meg a lecke, a zavarok tüneteire, oki hátterére és a pedagógiai segítség lehetőségeire fókuszálva.

A tananyag elsajátítását követően a tanárjelöltnek az alábbi követelményeknek kell eleget tennie:

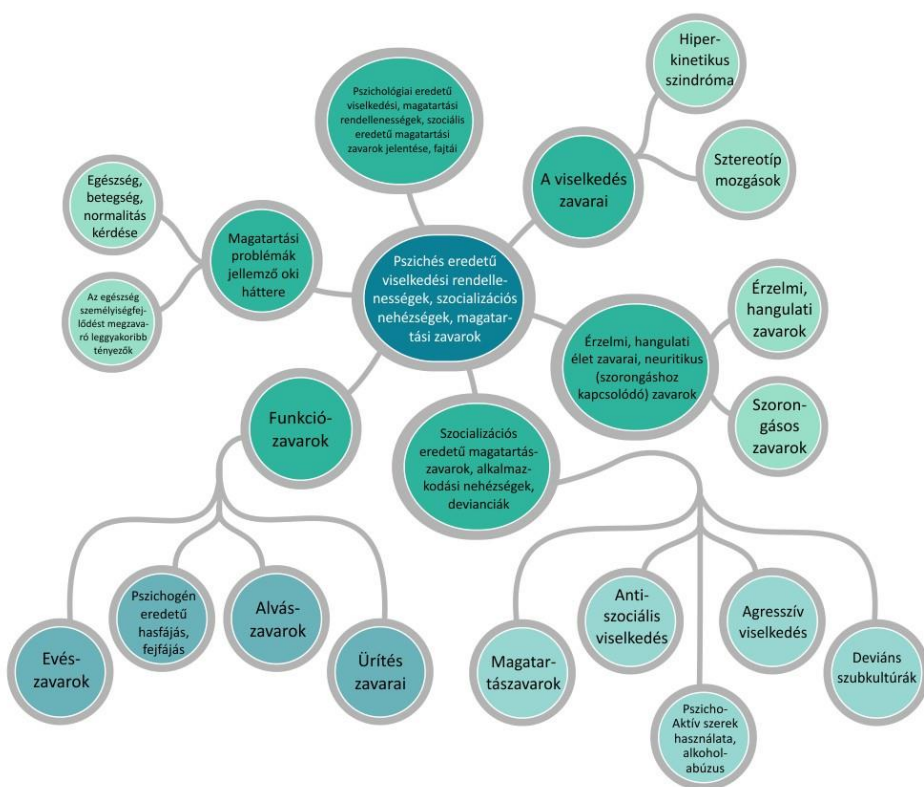
- meg tudja nevezni a magatartási és szocializációs zavarok kialakulásában szerepet játszó leggyakoribb tényezőket, egyúttal tisztában van a zavarok multifaktoriális eredetével.
- Fel tudja sorolni a hiperkinetikus szindrómával élő gyermekek jellemző tüneteit,
- Megnevez néhány pszichés funkciót, amelyek kifejezetten fontosak az ADHD-s gyerekek számára, és ezekhez kapcsolódó tanórai fejlesztő eljárást.
- Ismeri az érzelmi zavar fogalmát, felismeri az érzelmi zavarok tüneteit.
- Fel tud sorolni néhány szorongásos zavart és ezek tüneteit,
- háttértényezői alapján el tudja különíteni az iskolafóbiát az iskolakerüléstől.
- Tudja értelmezni a funkciózavarok fogalmát, tud néhány példát mondani rá.
- Fel tudja idézni a magatartászavar fogalmát, meg tudja nevezni megnyilvánulási formáit.
- Tud beszélni néhány mondatban a magatartási és szocializációs problémák társadalmi meghatározottságáról, a társadalmi folyamatok jelenkori változásairól.

A lecke elsajátítása az alábbi tanári kompetenciákat alapozhatja meg:

- Megérti és elfogadja a pszichés eredetű viselkedési rendellenességeket, érzelmi zavarokat, törekszik a gyermekek segítésére megfelelő szakemberhez irányítással és elfogadó attitűddel.

- Megérti a nevelési nehézségek, magatartási problémák összetett oki hátterét: felismeri a mögöttük meghúzódó befolyásolhatatlan öröklött genetikai tényezőket, figyelembe veszi a szocializációs hiányosságokat, családi körülményeket.
- Felismeri a deviáns szubkultúrához tartozás lélektani vonatkozásait.
- Attitűdje elfogadó a problémás viselkedésű gyerekekkel kapcsolatban, ugyanakkor megfelelő eszköztára van a velük való bánásmódra is.
- Megérti annak fontosságát, hogy tanárként modellül szolgál tanítványai számára a kívánatos társadalmi attitűdök és az előítéletmentes társas norma közvetítésében.

11.2. Tananyag



21. ábra: Gondolattérkép

11.2.1. Pszichológiai eredetű viselkedési, magatartási rendellenességek, szocializációs eredetű magatartási zavarok jelentése, fajtái

A témában a szakemberek körében sincs mindig egyezés. A terminológia, az osztályozási szempontok folytonos mozgásban vannak, a legfrissebb jogszabályokhoz alkalmazkodva. Mégis, milyen problémák tartoznak ebbe a körbe? Korábban, a 8. leckében találkozott a kiemelt figyelmet igénylő tanulók osztályozási rendszerével.

- ✿ Nézze meg ezt a korábbi animációt, ismételje át a tanulócsoporthoz megnevezéseit!

Itt a különleges bánásmódot igénylő tanulók körében az SNI-s és tehetséges tanulók mellett a tanulók harmadik csoportja a „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek/tanuló”, mely csoportot BTM-ként is szoktak emlegetni. A tanulási zavarokkal szintén egy korábbi leckében már megismertkedett, most azokat a nehézségeket vesszük sorra, melyek nem elsősorban a tanulási képességet érintik, azonban a tanulócsoporthoz való beilleszkedést, az intézményes együtt tanulást mégis befolyásolják.

- ☐ A „magatartászavaros”, „hiperaktív”, „autista” jelzők gyakran hangoznak el egyes problémás gyerekek jellemzésekor. Fontos, hogy – főleg megfelelő szakember által végzett diagnózis hiányában – ne használjuk azokat a köznyelvbe átvett pszichológiai szakki-fejezéseket, melyek a gyermeket megbélyegzik, beskatulyázzák, sokszor indokolatlanul, és a szó valódi jelentésének ismerete nélkül.

A magatartási és szocializációs zavarok osztályozása sokféle szempontból lehetséges. A pszichodiagnosztikai, pszichiátriai osztályozás (pl. BNO – Betegségek Nemzetközi Osztályozása) orvosi szemléletű, a tünetek felől közelít, objektívvé próbálja tenni a problémákat.

A szocializációról a 2. leckében olvashatott, ekkor említettük a szocializációs zavar jelenségét. Nehezen nevelhetőség, szociális inadaptáció, alkalmazkodási nehézség, beilleszkedési zavar – mindegyik fogalom használatos a szocializációs zavar megnevezésére.

A fejezet terjedelmi korlátai természetesen nem teszik lehetővé az összes magatartászavar részletes ismertetését. Elsősorban a felső tagozattól jelentkező problémákra összpontosítva a leggyakoribb iskolában jelentkező problémákat tekintjük át.

A leckében a magatartással összefüggő problémák olyan osztályozására törekedtünk, amely a pszichiátriai klasszifikációnál átláthatóbb a

pedagógusok számára, ugyanakkor nem rugaszkodik el a hagyományos felosztástól. A következő csoportosításban fogjuk tehát áttekinteni a problémákat:

- Viselkedés zavarai
- Érzelmi, hangulati élet zavarai, szorongásos zavarok
- Funkciózavarok
- Szocializációs eredetű magatartászavarok, alkalmazkodási nehézségek, devianciák

Egy pedagógusnak természetesen nem kell diagnosztának lenni. Azonban nagyon fontos, hogy rendelkezzen az adott életkorra jellemző átlagos fejlődésmenet és fejlődési jellemzők ismeretével, és legyen tudása arról is, hogy ehhez képest miben más egy eltérő fejlődésű, magatartási rendellenességekkel küzdő gyermek. Ezen ismereteken túl, rendelkeznie kell olyan attitűddel és pedagógiai technikákkal, melyek lehetővé teszik ezen tanulók átlagos gyerekekkel történő együtt nevelését, oktatását.

11.2.2. Magatartási problémák jellemző oki háttere

Egészség, betegség, normalitás kérdése

Fontos kérdés, hogy mit tekintünk egyáltalán problémának. Ennek eldöntése sokszor még a (pszichológus, pszichiáter) szakembereknek is nehéz, a hétköznapi ember pedig diagnosztikai ismereteire sem támaszkodhat a megítélésében. Ranschburg²³⁵ szerint általában három fő szempont határozza meg azt, hogy mi választja el a normálist az abnormálistól. Az első alapvető szempont az aktuális társadalmi-kulturális normák; ez a közösség elvárása arról, hogy mi tekinthető elfogadhatónak, és mi az, ami nem felel meg a normáknak. A második az, hogy mennyire gyakori (szokványos) egy adott viselkedés egy adott közösségben. A harmadik szempont az egyén úgynevezett szubjektív közérzete, vagyis az ő saját megítélése arról, hogy normális-e. Említ még egy szempontot ezeken felül, amely utólagos értékelésre ad lehetőséget: az egyén életútja vagy egyes életszakaszai sikeresek voltak-e.

Látható, hogy a normális-abnormális megítélésében nem tudunk egy általános érvényű szabványhoz viszonyítani. Mindezek értelmében különösen érdekes kérdés, hogy ma mi számít problémás viselkedésnek. A nehezen értelmezhető emberi közösségek, a társadalmak és a családok értékválsága, a különböző helyesnek vélt nevelési eljárások sokfélesége is hozzájárul a viselkedési problémák előfordulási gyakoriságának észlelt

²³⁵ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

növekedéséhez. Ugyanakkor a megítélés nem független a viselkedést minősítő környezettől, a megítélő személy attitűdjétől, toleranciájától sem. Általában például a szülők kevésbé látják úgy, hogy gyermekük magatartása, viselkedése problémás lenne, mint a pedagógus, vagy akár a szomszédok. De az is gyakori, hogy egy gyerek az egyik órán „jól viselkedik”, figyel, könnyen kezelhető, egy másik pedagógusnál pedig „kezelhetetlen”, „fegyelmezhetetlen”. Akkor ilyenkor kivel van a baj? A gyerekekkel? Kinek van problémája?

A gyermekek magatartásának megítélésekor az életkori fejlődés-lélektani sajátosságokat is figyelembe kell venni. Ami az egyik életkorban „belefér” az átlagos kategóriába, az egy másik életkorban szinte kötelező fejlődési norma, egy harmadikban pedig már abnormálisnak számíthat.

 *Gondoljunk például az agresszív magatartásra. Kétéves korban nagyon sok gyerek odaüt a társának, ha nem adja vissza a játékát, ugyanez egy tízévesnél már nem szokványos magatartás.*

Mivel a viselkedési, magatartási zavaroknál különösen jellemző, hogy a problémák leginkább a környezetet, a többi embert zavarják, fontos a problémák szociális beágyazottságát figyelembe venni, és egyáltalán nem mindegy a környezet reakciója a tünetek alakulása szempontjából.

Az egészséges személyiségfejlődést megzavaró leggyakoribb tényezők

-  Fontos megjegyezni, hogy a következőkben említett okok szinte soha nem egyedül felelősek valamely kóros magatartás előidézésében, hanem a különböző tényezők együtt befolyásolják kialakulásukat.

Biológiai tényezők

A biológiai tényezők lehetnek genetikai eredetűek és szerettek. A genetikai tényezőknek jelentős szerepe van a személyiség fejlődésében. A legerősebb genetikai hatás a temperamentum és az intelligencia vonatkozásában áll fenn. Ikervizsgálatok, illetve örökbefogadásos vizsgálatok alapján megfigyelték például, hogy az agresszív viselkedés, a kriminalitás, az öngyilkossági hajlam, vagy a hiperaktivitás is genetikai alapú családi halmozódást mutathat. Fontos megjegyezni itt is, hogy ez azonban nem eleve elrendeltséget jelent: a genetikai hatások érvényre jutását a környezeti feltételek is szabályozzák. Az epigenetikai kutatások nagy jelentőségű kutatási eredménye, hogy bizonyos tulajdonságok például anélkül is átörökíthetnek, hogy genetikai módosulás történne, „egysze-

rűen” csak bizonyos jellegzetességekért felelős DNS-szakaszok érvényre jutását elősegítik, vagy gátolják.

A központi idegrendszer sérülései, gyulladásai, fertőzései leginkább tanulási nehézségeket, figyelemzavart és beilleszkedési zavarokat okozhatnak.

Szociális, környezeti tényezők

A szülőkkel való kapcsolat, a kötődés, érzelmi biztonság, a családi háttér vitathatatlanul fontos szerepet játszik a gyermekek egészséges fejlődésének kialakításában. A válás, családon belüli erőszak, bántalmazás, rideg családi atmoszféra súlyos magatartási rendellenességeket okozhat a gyermeknél.

A családi szocializáció hiányosságai mellett a személyiségfejlődésben nagyon fontos társas tényező a kortárscsoportban betöltött pozíció is. Az iskolai elutasításnak, kirekesztésnek hosszú távú következményei lehetnek az önbecsülésre, a későbbi társas kapcsolatok alakulására nézve, szerepe lehet a deviáns csoportokhoz való csatlakozásban.²³⁶

- ✿ Tekintse meg „Az osztály” című észt filmet, amely a kortárscsoportban megélt hosszan tartó elutasítottság, gúnyolás, kirekesztés hatásait és lehetséges következményeit dolgozza fel. Írja le néhány mondatban, hogy Ön szerint hogyan lehetett volna a történetnek más kimenetele!

11.2.3. A viselkedés zavarai

Hiperkinetikus szindróma (figyelemhiányos hiperaktivitás zavar)

A leggyakoribb, így az egyik leginkább kutatott gyermek- és ifjúságpszichiátriai kórkép. Ez az a viselkedési zavar, amit a legtöbben ismernek, a köznyelvben leginkább „hiperaktivitás”-ként szerepel. Ezt a szót azonban túlságosan gyakran használják mind a szülők, mind a tanárok (egyek számítások szerint a gyerekek több, mint felét hiperaktívnek tartja a környezete); fontos tudni azonban, hogy az elevenség, nagy mozgásigény, szertelenség önmagában nem teszi odaítélhetővé a megnevezést. A tünetegyüttest jelöli még a ma leginkább használatos ADHD betűszó is (amely a figyelemhiányos hiperaktivitás zavar angol megnevezéséből származik), valamint a szindróma régi elnevezésével, az MCD-vel is le-

²³⁶ VAJDA Zsuzsanna: A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 145-161.

het találkozni egyes szakirodalmakban (MCD, angolul MBD – minimális agyi diszfunkció/sérülés), vagy a pszicho-organikus szindróma (POS) kifejezéssel, amely elnevezések a feltételezett organikus eredetre utalnak. Tény, hogy a méhen belüli károsodások, születési sérülések, illetve agyvelőgyulladás következményeként gyakran jelentkeznek ezek a tünetek, azonban a szindróma kialakulásában számos más tényező is szerepet játszik. A hiperaktivitás zavar kialakulásának oka a mai napig nem ismert, bár az öröklés, a genetika szerepe vizsgálatokkal alátámasztott, és időről időre felvetődik egy reményt keltő „titkos összetevő” is, mint például az élelmiszer adalékok. Az alábbi linken egy cikket talál a témában:

<http://www.eufic.org/article/hu/artid/Hiperaktivitas-mesterseges-etelszinezek/>

Az ADHD tüneteit illetően érdemes tudni, hogy a figyelmetlenség, a túlzott aktivitás és az impulzivitás területéről is több tünet fennállása szükséges a diagnózishoz. A következőkben felsorolt tünetek szinte mindegyike megfigyelhető bizonyos életkorokban a legtöbb átlagos gyermeknél. A hiperaktivitás zavar abban különbözik, hogy a tünetek súlyosak, minden területen, szinte minden helyzetben jelentkeznek, és hosszú ideig fennállnak.

„Figyelmetlenség:

- gyakran nem figyel megfelelően a részletekre
- gyakran nehézséget jelent a figyelem megtartása
- gyakran úgy tűnik, nem figyel, amikor beszélnek hozzá
- gyakran nem követi az instrukciókat, vagy elmarad a feladat befejezése
- gyakori nehézsége támad feladatok és tevékenységek megszervezésében
- gyakran elkerüli vagy ellenáll a tartós feladatok elvégzésének
- gyakran elveszti dolgait
- gyakori, hogy könnyen elvonják figyelmét külső ingerek
- nap tevékenységben gyakran feledékeny.

Hiperaktivitás:

- gyakran babrál, ülésen fészkelődik,
- gyakran elhagyja a helyét
- gyakran rohángál, vagy ugrál
- gyakran nehézségei vannak az önálló, nyugodt játékban

- gyakran izeg-mozog
- gyakran túlzott mennyiségű a beszéde.

Impulzivitás:

- gyakran kimondja a választ, mielőtt a kérdés befejeződött volna
 - gyakran nehézsége van a várakozással
 - gyakran félbeszakít másokat.²³⁷
- ✿ Gondoljon vissza saját általános iskolás, középiskolás éveire! Bizonyára eszébe jut egy osztálytársa, évfolyamtársa, akire a fentebb említett tünetek alapján illik a hiperkinetikus szindróma diagnózisa. Hogyan vélekedtek róla tanárai, osztálytársai? Ön hogyan viszonyult hozzá?

A hiperkinetikus zavar kezelésében ma használatosak a gyógyszeres eljárások, elsősorban pszichostimulánsok, melyek hatására egyes tanulmányok szerint a motoros nyugtalanság mérséklődik, javul a figyelemkoncentráció és az indulati kontroll is. Úgy tűnik azonban, hogy csak addig tart a hatás, ameddig a gyógyszeres kezelés zajlik, hosszú távú hatást nem mutattak ki a vizsgálatok.²³⁸ Az is veszélyes, hogy mivel a stimulánsok szerkezete tulajdonképpen megegyezik (így a hiperaktivásra adott gyógyszer hasonló az Ecstasy-hoz), később nagyobb valószínűséggel alakulhat ki kábítószer-függőség a fiataloknál.²³⁹

A pszichoterápia is fontos része tehát a kezelésnek, a gyógyszeres kezelés eredményét fokozhatja (ha nem hatékonyabb). A pszichoterápia lényege ez esetben leginkább a viselkedésterápia, azaz a kíváncsi viselkedés kondicionálással való megerősítése, az önkontroll fokozása, illetve a lelki és társas konfliktusok megoldásában nyújt segítséget. Emellett nagyon fontos a családdal való foglalkozás is, hiszen a szülő-gyerek kapcsolat, illetve a nevelési problémák jelentős szerepet töltenek be feltételezhetően az ADHD kialakulásában is, de kezelésében mindenképp²⁴⁰. A hiperaktív gyerekek száma ma sokkal nagyobb, mint húsz

²³⁷ HERCZEG Ilona, FÜLÖP Zsuzsanna: A viselkedés és az érzelmi, hangulati élet rendszere szerint gyermek- vagy serdülőkorban kezdődő zavarai. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 226.o.

²³⁸ HERCZEG Ilona, FÜLÖP Zsuzsanna: A viselkedés és az érzelmi, hangulati élet rendszere szerint gyermek- vagy serdülőkorban kezdődő zavarai. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008.

²³⁹ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

²⁴⁰ HERCZEG Ilona, FÜLÖP Zsuzsanna: Hiperkinetikus szindróma. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 225-231.

éve, ami nem csak a pontosabb diagnosztikai eljárásoknak köszönhető, hanem kulturális-szociális okok következménye is lehet.²⁴¹

- ✿ Tekintse meg az alábbi linken elérhető kisfilmet a figyelemzavaros gyermekekkel foglalkozó „ADHD Magyarország” alapítvány munkájáról! A következő szempontok szerint figyelje a filmet, és válaszoljon a kérdésekre:

- Milyen következményekkel jár, ha nem kap az ADHD-s gyermek megfelelő ellátást?
- Milyen alapelveket kell szem előtt tartani az ADHD-s gyermekek nevelésénél?

<https://www.youtube.com/watch?v=UKDeoRyqZt4>

Nem csak a szülő, de a pedagógus, és az iskolai osztály számára is kihívás az ADHD-s gyermekkel való bánásmód, a megfelelő attitűd.

- ? Mit tehet a pedagógus, ha valódi „hiperaktív” gyermek van az osztályában? Ön szerint másképpen kell ezekkel a gyerekekkel bánni, mint az átlagos gyerekekkel?

Az első, és talán legfontosabb dolog, hogy a tanár felismerje, az ADHD-s gyerek nem tudatosan provokálja, idegesíti őt, nem rosszalkodik, hanem egyszerűen nem tud másképp viselkedni. Lehetséges, hogy nem diagnosztizálták még a gyereket, ilyenkor fontos felhívni a szokatlan viselkedésre az iskola fejlesztő pedagógusának, vagy a szülőknek a figyelmét. Másfelől, az iskola, a pedagógus az önkontroll tanításában kiemelt szerepet kaphat. A világos, következetes elvárások, a nyílt viselkedési szabályok nagyon fontosak. Érdeemes tudni azt is, hogy a hiperaktivitást a gyerekek nem növik ki, középiskolában is, és felnőttkorban is megmaradnak a tünetek, csak az önkontroll-funkciók, megküzdési-alkalmazkodási stratégiák javulnak. Sokat tehet a pedagógus ezek kialakulásának segítségével.

- ✿ Gyűjtsön néhány ötletet, hogy hogyan lehetne lekötni az ADHD-s gyerek/ fiatal mozgásigényét, hogyan lehet ébren tartani a figyelmét a tanórán!

Sztereotíp mozgások

A sztereotíp mozgások nem mozgásszervi zavarok, hanem ismétlődő, funkció nélküli cselekvések. Ilyen például a hajtekergetés, hajtépés, kö-

²⁴¹ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

römrágás. Ebbe a csoportba sorolható a tic is, ami leggyakrabban az arc bizonyos izmainak akaratlan, rángásszerű mozgása (erőteljes és gyakori pislogás, krákogás, fej oldalra biccentése stb.). Általában belső feszültséget, szorongást jeleznek ezek a mozgások, és nem célszerű tanárként megjegyzéseket tenni rájuk, vagy kérni, hogy ne csinálja a tanuló. Ugyanis ha felhívjuk rá a figyelmet, ez a szorongás csak tovább nő, a mozgás akaratlanul nem befolyásolható, nem leállítható. Tornagyakorlatokkal, mozgásos gyakorlattal korrigálhatóak a sztereotíp mozgások, súlyosabb esetben pszichoterápiára van szükség.

11.2.4. Érzelmi, hangulati élet zavarai, neurotikus (szorongáshoz kapcsolódó) zavarok

Érzelmi, hangulati zavarok

A gyermekek alapvetően vidámak, derűsek, boldogok. Elkerülhetetlen, hogy alkalmanként búsuljanak, szomorkodjanak, vagy szorongjanak valamitől, azonban ezek az epizódok normál esetben átmenetiek, a megfelelő szülői támogatás, új környezeti hatásokra felszámolódnak.²⁴² Súlyos érzelmi zavar fordulhat elő azonban a rossz családi kapcsolatok, megfelelő érzelmi támasz elmaradása esetén.

 **Az érzelmi élet zavara az egyén hangulatának emelkedésében vagy csökkenésében mutatkozik meg. Az érzelmi spektrum két pólusát a mánia és a depresszió jelenti.**²⁴³

Depresszióbetegség

Ha egy gyermek tartósan lehangolt, szomorú, depresszióbetegség állhat fenn, amely nagyon súlyos következményekkel járhat, megfelelő kezelés hiányában. Prepubertásig nagyon ritka, azonban serdülőkorban jelentősen nő a depresszió előfordulási gyakorisága (egyek szerzők szerint 14-16 éves kor között 4,7%-os valószínűséggel jelenik meg), és tünetei a felnőttekéhez hasonló képet mutatnak: búskomorság, érdeklődés és örömképesség hiánya, csökkent aktivitás, fáradtságérzés, pesszimista jövőkép, értéktelenség érzése, alvászavar, csökkent étvágy a legjellemzőbb.²⁴⁴ A gyermekkori depresszió hátterében érzelemmentes, rideg szü-

²⁴² VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

²⁴³ OLÁH Róza: A hangulati élet zavarai gyermek és serdülőkorban. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 128-139.

²⁴⁴ OLÁH Róza: A hangulati élet zavarai gyermek és serdülőkorban. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 128-139.

lői attitűd, elhanyagolás, bántalmazás állhat, és hajlamosító tényező, ha az anya maga is depressziós.

A depresszió előfordulásának serdülőkori növekedése azzal függhet össze, hogy ekkor kezdi megérteni az egyén a felnőtt világ dolgait, egyre több kihívással kell szembenéznie; az énkép, önértékelés labilissá válik, miközben a családi kapcsolatok lazulnak, kevésbé tudják a védő szerepet ellátni. Ugyanakkor „egyszerűen” a hosszan tartó alváshiány következménye is lehet hangulatzavar.²⁴⁵

Dysthymia-nak nevezik azt az állapotot, amelyben a nyomott hangulat, ingerlékenység kevésbé súlyos tünetek formájában jelentkezik, azonban legalább egy évig folyamatosan jelen van.

Fontos, hogy a pedagógus meg tudja egymástól különböztetni az indokolt rossz hangulatot és a depressziót. Nagyon fontos ehhez, hogy a pedagógus jó kapcsolatban legyen a tanulókkal, minden otthoni vagy egyéb történést, eseményt is meg lehessen vele osztani. Ha ilyen negatív esemény felfedezhető a háttérben, és a lehangoltság nem tart hosszú hetekig, indokolt a rossz hangulat, sőt, egészséges is megélni a negatív érzelmeket. Mindenképpen szakemberhez (pszichológushoz, pszichiáterhez) kell irányítani azonban a depresszió-gyanús gyermeket. A kezelésben a pszichoterápiának (kognitív terápia és feltáró terápia) jelentős szerepe van. Tekintettel a prepubertás és pubertás fejlődő idegrendszerének sérülékenységére és a gyermekkori, pubertáskori depresszió környezeti, családi meghatározottságára, a látványos javulást ígérő gyógyszeres kezelés kerülendő volna.

Bipoláris zavarok

A bipoláris zavar esetében mániás és depressziós fázisok váltják egymást. A mánia a hangulatzavarok másik végpontja: az egyén túlzott aktivitást mutat, alvásigénye csökkent, feltűnően jó a közérzete, sokat beszél, tetterős, a szociális gátlás csökkent. Hipomániának nevezik az enyhén felhangolt érzelmi állapotot. A pszichiátria álláspontja, hogy mánia önmagában nem fordul elő, legfeljebb a depressziós epizódok röviddek és észrevétlenek maradnak. Onnan lehet észrevenni, hogy egy gyermeknek, serdülőnek, fiatalnak ilyen betegsége van, hogy látványosan váltják egymást a lehangolt és felhangolt hangulati állapotok. Egy ideig mindenre van energiája, minden feladatot elvállal, mindig jókedvű, harsány, feltűnő ruhákban jár, máskor napokig, hetekig teljesen enervált, búskomor, gyenge, és a hangulati váltások látszólag teljesen véletlenszerűen következnek be. Ilyen esetben szintén az a legfontosabb, hogy szakemberhez irányítsuk a tanulót.

²⁴⁵ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

Szorongásos zavarok

☞ „A szorongás kifejezését olyan, testi tünetekkel is kísért kellemetlen érzelmi állapotok leírására alkalmazzuk, amikor az egyén valamely esemény bekövetkeztétől vagy egy megtörtént esemény következményeitől fél.”²⁴⁶

A szorongás bizonyos dolgoktól meghatározott életkorokban teljesen természetesnek tekintendő. Ahogy pl. 8 hónapos korban félelmet kelt az anyától való elválás, iskoláskorban a teljesítménnyel kapcsolatos izgalom velejárója az iskolás létnek. Azonban ha a szorongás olyan mértékű, hogy súlyos stresszt okoz, és megzavarja az alkalmazkodást (azzal, hogy az általános viselkedést is meghatározza), szorongásos zavarról beszélhetünk. A gyermekkori és serdülőkori szorongásos zavarok esetében a normál fejlődéshez tartozó félelmekkel lehet találkozni, csak felerősödött, eltorzult formában, és nem adekvát időben. A szorongás a gyermek- és serdülőkorra jellemző egyik leggyakoribb pszichiátriai rendellenesség. A szorongás elég látványos tünetegyüttes, ami leginkább az arcon kifejezett félelelről beazonosítható, de jelezheti a szorongást a körömrágás, kapkodó levegővétel, remegés is. A következőkben néhány gyakoribb szorongásfajtát sorolunk fel.

Szeperációs szorongásos zavar

A szeretett személytől (legtöbbször az anyától) való elszakadás miatt jelentkezik a szorongás, attól való félelem, hogy a szeretett személy eltűnik, nem jön vissza. Ami miatt fontosnak tartottuk itt leírni ezt a szorongásfajtát, az az, hogy leggyakrabban 10-11 éves korban jelentkezik, és nagyon megnehezíti az iskolában tartózkodást, lehetetlenné teheti az iskolába járást.²⁴⁷ Úgy jelentkezik, hogy a tanuló gyakran marad otthon betegsége hivatkozva, az iskolában sír, szüleit az iskola kapujában nehezen engedi el, többkörös búcsúzási ceremóniával, és ez a szertartás egyre hosszabbá válik. Mindenképpen pszichológus-pszichiáter szakember, pszichoterápiás segítség szükséges a hatékony megoldáshoz. Fontos megjegyezni, hogy minden gyerek életében van olyan időszak, mikor kicsit „anyásabb”, vagy hogy lógni szeretne pár napig egy témazáró miatt, így titokzatos hasfájással otthon kell maradnia. Akkor kell szeperációs szorongásra gyanakodni, ha ez sűrűn fordul elő, és látványosan ne-

²⁴⁶ GÁDOROS Júlia: Jellegzetesen a gyermekkorban kezdődő érzelmi zavarok. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 236-244.

²⁴⁷ GÁDOROS Júlia: Jellegzetesen a gyermekkorban kezdődő érzelmi zavarok. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 236-244.

hezen válik el reggelente a szüleitől a tanuló (ugyanis ezt csak első osztályban lehet fejlődéslélektani okokkal magyarázni).

Fóbiák, iskolafóbia

A fóbia azt jelenti, hogy egy meghatározott dologgal kapcsolatos félelem annyira felerősödik, tartóssá válik, hogy megnehezíti a gyermek/serdülő alkalmazkodását, beszűkíti életterét. A félelmet keltő tárgy, esemény jelenlétében túlzott mértékű félelem, szorongás jelentkezik, ami alig csillapítható, és a személy mindenáron el akarja kerülni a helyzetet. Fóbia bármilyen dologgal kapcsolatban kialakulhat (pók, sötét, galamb...). Az iskolával, iskolába járással kapcsolatban is kialakulhat fóbia, amely leggyakrabban kora serdülőkorban fordul elő. A gyermek láthatóan hevesen szorong már az iskolába készülődéskor, szomatikus tüneteket is produkálhat, az iskolában feszült, depresszív.²⁴⁸

- ✿ Lehetnek-e Ön szerint reális okai az iskolától való fokozott félelemnek? Írjon 3 példát, milyen esetekben!

Fontos, hogy ne keverjük össze ezt a problémát az úgynevezett iskolakerüléssel, amikor a gyermek anélkül marad távol az iskolától, hogy erre indoka lenne. Mindenképpen segítsünk abban, hogy kapjon pszichiátriai/pszichológusi segítséget, valamint tanári támogatást.

Generalizált szorongás

Állandó és általánosan jelentkező szorongás, nem köthető speciálisan egy helyzethez sem, minden helyzetben, mindig megmutatkozik. Nyugtatlanság, rossz előérzet, koncentráció-képtelenség, aggodalom járul hozzá, esetleg fejfájás, remegés, lazításra való képtelenség. Gyermekeknél és serdülőknél a testi panaszok (fejfájás, hasfájás) erőteljesebbek lehetnek, mint a megfogalmazott érzelmi nehézségek.²⁴⁹ Szintén pszichiátriai-pszichológiai segítségnyújtás javasolt.

Pánikbetegség

Pubertáskor előtt nem jellemző, hogy pánikrohamok alakulnak ki, ebben a korban azonban már megjelenhetnek. A pánikroham olyan súlyos szorongás, ami nem kapcsolódik egy meghatározott helyzethez, előre

²⁴⁸ GÁDOROS Júlia: Jellegzetesen a gyermekkorban kezdődő érzelmi zavarok. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 236-244.

²⁴⁹ GÁDOROS Júlia: Szorongásos kórformák a gyermek- és serdülőkorban. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 140-150.

nem jelezhető, hirtelen tör rá az egyénre. Gyakori az én-idegenség érzése, fulladás-érzés, mellkasi szorítás, heves szívdobogás, halálfélelem. A tünetek tehát ahhoz hasonlíthatók, mintha szívrohamot kapna az illető, többnyire azonnal mentőt hívnak hozzá, az orvosok azonban semmilyen szervi eltérést, biológiai okot nem találnak a háttérben. Ha már egy ilyen roham előfordult, az egyén állandó készenlétben van, fél, hogy mikor tör rá ismét. A tanár felelőssége roham esetén abban van, hogy igyekezzen a tanulót megnyugtatni a tünetek idővel és nyugalomban oldódnak. Pszichoterápiás segítség javasolt megfelelő szakembernél, ugyanis relaxációs technikák tanításával, a háttérben lévő pszichés okok esetleges feltárásával lehet a problémát gyógyítani.

11.2.5. Funkciózavarok

A funkciózavarok az alapvető testi funkciók (pl. alvás, evés, ürítés) pszichés eredetű rendellenességei, a következőkben ezekről lesz szó.

Evészavarok

Kóros elhízás (obesitas)

Mint a fejlett országok társadalmainak egészében, a gyerekek körében is egyre gyakoribb a túltápláltság. Az USA-ban a gyerekek 30-40%-a már 10 éves kora előtt túlsúlyos.²⁵⁰ Magyarországon még nem ilyen nagy ez az arány, de a növekedési tendencia érezhető, és nem kevés, 20-25%²⁵¹ az elhízott iskolások aránya.

Az elhízásért természetesen inkább a családi szokások, a család érzelmi biztonsága, és a társadalmi folyamatok által előidézett egészségtelen táplálkozás, kevésbé az intézményes nevelés menzája tehető felelőssé. Az alkati hajlam mellett az elhízás okai között szerepel a szülői túlóvás, túlzott aggodalom, de az érzelmi elutasítás, a megfelelő kötődés hiánya is.

Az egészséges életmódra nevelés, az egészséges ételek megismertetése, az ezzel kapcsolatos attitűd kialakítása az iskola feladata is. Nem elég az egészségnevelő programokban való kényszerű részvétel (a zöldségszobrok készítése, faragása, plakátok rajzolása pl. nem vált ki túl nagy lelkesedést az osztályokból), fontos, hogy az attitűdjük is változzon a gyerekeknek, elkötelezettek legyenek az egészséges táplálkozás mellett. Az elhízás következményei ugyanis nem csak hosszú távon súlyo-

²⁵⁰ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

²⁵¹ FEDOR István, VETRÓ Ágnes: Viselkedészavarok, melyek élettani zavarokkal és testi tényezőkkel járnak. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 157-171.

sak (cukorbetegség, keringési rendellenességek alakulhatnak ki), de közvetlenül az iskolai teljesítményben, iskolai közérzetben is érezhetők. Nem is beszélve olyan másodlagos következményekről, hogy a túlsúlyos gyereket csúfolhatják, ki is közösíthetik.²⁵²

Anorexia nervosa

Leginkább serdülőkorú (15-24 éves) lányoknál fordul elő a kóros soványság. Tünetei:

- A testsúly legalább 15%-kal alatta marad az adott életkorban elvárhatótól. A betegek sokszor csont és bőr soványságúra fogynak.
- Fogyókúrázás, szándékos fogyás a hizlaló ételek (sőt, általában az ételek) kerülése révén, néha önhánytatással, hashajtással, túlzott testedzéssel együtt.
- Testképzavar (magát sokkal kövérebbnek látja, mint valójában, irreális elvárásai vannak a súlyával, méreteivel kapcsolatban).
- Hormonális zavarok, a menzesz elmaradása, illetve a szexuális érdeklődés elvesztése.
- Egyre korábbi esetekkel is találkozni, ma már nem ritka, hogy pubertáskor előtt kezdődik a betegség, ilyenkor elmaradhat a növekedés, a serdülés nem zajlik le.²⁵³

A háttértényezők közül nem lehet figyelmen kívül hagyni a kulturális normákat, a karcsú női testideál túlhangsúlyozását a médiában. Azokban a szakmákban például, ahol a testsúly, az alak kifejezetten fontos (modellek, színészek), jóval gyakrabban fordul elő. Leggyakrabban egyszerűen fogyókúrával kezdődik a betegség, ami után nem tud visszatérni a normál táplálkozásra. A társadalmi elvárásokon kívül azonban a vizsgálatok számos esetben egy jellemző családi konstellációt figyeltek meg. Az anorexiás családja perfekcionista, a szülők túlzottan bevonódnak a család minden tagjának életébe, túlkontrollálják a gyerekeket, a konfliktusokat nem lehet nyíltan megvitatni.²⁵⁴ Néhány szakember szerint ez lehet az oka, hogy az evést saját maga, a szülei akarata ellenében tartja saját kontrollja alatt a serdülő.

²⁵² VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

²⁵³ FEDOR István, VETRÓ Ágnes: Viselkedészavarok, melyek élettani zavarokkal és testi tényezőkkel járnak. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 157-171.

²⁵⁴ FEDOR István, VETRÓ Ágnes: Viselkedészavarok, melyek élettani zavarokkal és testi tényezőkkel járnak. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 157-171.

Ezekben az esetekben mindenképpen orvosi és pszichoterápiás kezelés szükséges, a pedagógus feladata a jelzés, elsősorban a szülő és az iskolaorvos felé, a támogató attitűd mellett.

Bulimia nervosa

A bulimia felismerése sokkal nehezebb, mivel sokszor normál testalkattal rendelkeznek az egyének. Jellemzője az ismétlődő falásrohamok (zabálás, azaz elképesztően nagy mennyiségű étel elfogyasztása rövid idő alatt), és az ezt követő önhánytatás, hashajtózás, koplalás. A rendszeres hányás súlyos szövödményekkel is jár (bepedhet a nyelőcső, gyomor, a fogzománc károsodik, elektrolitzavarok stb. fordulnak elő).²⁵⁵ Gyanú esetén szintén orvosi és pszichoterápiás segítség igénybevételét kell javasolni.

Pszichogén eredetű hasfájás, fejfájás, hányás

Mindenképpen fontos jelzés, teljesítményszorongásos eredetre utal, ha felelésnél, dolgoztatásnál jelentkezik rendszeresen. Fontos megérteni, hogy a gyermek nem szimulál, ténylegesen fájdalma van. Ezért fontos az elfogadó, támogató attitűd, a megszegyenítés, bagatellizálás kerülése. Ugyanakkor nem szabad megerősíteni a tünetet a megmérettetés elkerülésének módjaként sem, azaz ne tanítsuk rá a gyereket, hogy a felettetést, dolgoztatást „megússza”, ha fejfájást/hasfájást „produkál”.

- ✿ Egyik diákja rendszeresen hány, ha az osztály előtt felelteti. Hogyan oldaná meg a számonkérését?

Alvászavarok

A tanulmányok alapján az alvászavarok aránya egyre nő, ezért érdemesnek tartjuk, hogy itt is foglalkozzunk velük. A 3-8 éves gyerekek körében 10-14%-ra tehető az alvási nehézségeket mutatók aránya, amely a későbbi életkorokban csökken, majd pubertás korra ismét ilyen nagy számban jelentkezik.²⁵⁶ A lecke terjedelmi korlátai azonban nem teszik lehetővé a zavarok részletes ismertetését, ezért csak az alvászavarok leggyakoribb formáit említjük, és az iskolai vonatkozásukat.

²⁵⁵ FEDOR István, VETRÓ Ágnes: Viselkedészavarok, melyek élettani zavarokkal és testi tényezőkkel járnak. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 157-171.

²⁵⁶ BÁNK Zsuzsanna: Nem organikus alvászavarok gyermek- és serdülőkorban. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 172-176.

- ? „A nevelői tevékenység pszichológiai alapjai” c. tantárgyban tanult Maslow-féle motivációs rendszer felelevenítése alapján válaszolja meg a következő kérdést: Miért lehet köze a pedagógusnak, az iskolának a tanuló alvászavaraihoz?

Az alvászavaroknak két fő csoportját szokták elkülöníteni: a disszomniákat és a paraszomniákat. A disszomniák az alvás idejével, mennyiségével és/vagy minőségével kapcsolatos nehézségeket jelölik. Az alváshiány hátterében legtöbbször pszichoszociális okok állnak (szülő-gyerek kapcsolat zavara, pszichés stressz), a túl sok alvás, napközbeni aluszékonyság inkább serdülőkorban kezdődik, és amellett, hogy a depresszió egyik tünete, valószínűleg érzelmi-pszichés zavarokra vezethető vissza. Az úgynevezett paraszomniák körébe az alvás alatt történő abnormális események tartoznak, például a pavor nocturnus (éjszakai alvás közben pánikszerű sikoltás, szorongás, a gyermek ébernek tűnik, de nem ébreszthető, és nem emlékszik a történetekre), alvajárás, rémálmodok.

Az alvászavarok befolyásolják a tanulási, figyelmi képességeket. Ha erre gyanakszunk, érdemes a szülővel beszélni, és a gyermek szakorvosi, valamint pszichológiai kivizsgálását szorgalmazni.

Ürítés zavarai

10 éves kor után viszonylag ritkán fordulnak elő az ürítés zavarai (bevizelés, beszélés, székletviisszatartás), és a legritkább esetben derül ez ki az iskolában. Ha nincsen szervi eltérés a hátterében, pszichés, pszichoszociális eredetre utal.

11.2.6. Szocializációs eredetű magatartászavarok, alkalmazkodási nehézségek, devianciák

Magatartászavarok

- ☞ **„A magatartászavarra a BNO-10 meghatározása szerint a visszatérő és tartós disszociális, agresszív vagy dacos magatartás jellemző. A viselkedés a kornak megfelelő szociális elvárások durva áthágásához vezet, sokkal súlyosabb mértékben, mint egy hagyományos gyerekcsíny vagy serdülőkori lázadás.”²⁵⁷**

A magatartászavar oka nem egyetlen tényezőben keresendő, valószínűleg fennáll egy veleszületett sérülékenység, és hozzá járuló külön-

²⁵⁷ CSÍK Vera: Magatartászavarok. In Vetró Ágnes (szerk.): Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 232.o.

bőző bio-pszicho-szociális kiváltó tényezők. A statisztikák szerint a fiúk körében gyakoribb. Ez a pszichiátriában használatos diagnosztikai kategória úgy hozható összefüggésbe a következőkben tárgyalt jelenségekkel, hogy azok a magatartászavarok megjelenési formái.

Antiszociális viselkedés

A serdülőkor fejlődéslélektani sajátosságaiból, a serdülők identitás- és értékkereséséből, aktív próbálkozásaiból is következik, hogy ebben az életkorban sokkal gyakoribb a deviáns viselkedés (bűncselekmények, normasértések), mint bármikor máskor²⁵⁸.

- ☐ A serdülőkor fejlődéslélektani sajátosságaival „A nevelés pszichológiai alapjai” c. tantárgy keretein belül ismerkedhetett meg. Érdemes ezeket átismételni, feleleveníteni, mielőtt tovább olvassa a tananyagot.

Ebbe a csoportba tartozik a lopás, csavargás, fiatalkori bűnözés. A gyermekkori ügyek, amelyek nem az ellopott érték miatt, hanem a szülői elutasítással szembeni tiltakozásként történnek, gyakran válnak kiindulópontjává az antiszociális, bűnöző életformának. Ugyanígy a csavargás, iskolakerülés is családi szocializációs problémákat jelez, de sokszor lehet első állomása a bűnözésnek.

Pszichoaktív szerek (drogok) használata

Ma kétségbeejtően magas azon fiatalok száma, akik legalább egyszer életük során kipróbálták már a kábítószereket. A szintetikus drogok használatának terjedése súlyos problémákat okoz, nem csak az egyén, de a környezete számára is. Az iskolában a prevenciós programoknak nagy jelentőségük van a drogfogyasztás visszaszorításában, azonban néha paradox hatása lehet: éppen növeli a drogfogyasztást.²⁵⁹

Agresszív viselkedés

A magatartási zavarok gyakran öltenek testet agresszív viselkedésben. Nem mindegy, hogy a környezet hogyan reagál az agresszív megnyilvánulásokra. A gyerekkori agresszív viselkedés jellegzetes formái a következők:

²⁵⁸ VAJDA Zsuzsanna: A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 145-161.

²⁵⁹ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

- szembeszegülő viselkedés: szófogadatlanságot jelent, és nem minden felnőttel kapcsolatban jelentkezik. Leggyakrabban a szülőkkel, vagy egyik szülővel kapcsolatosan van jelen.
- általános agresszív magatartás: elsősorban a kortársakkal szembeni támadó magatartást jelenti.

A felnevelkedés során azonban az agresszivitás csökken, ha hosszú ideig fennmarad és a viselkedésrepertoár állandó részévé válik, annak mindig mélyebb, összetett okai vannak.²⁶⁰

Az agresszív viselkedés vonatkozásában ma a neveléslélektanban kiemelt figyelmet kap a bullying kutatása. Ez az iskolai zaklatást jelenti, amely megjelenhet fizikai és pszichés formában is.

 **Bullying: „egy hosszan tartó, lényegében erőszakos folyamat, amelyet egy egyén egy csoport irányít olyan valaki ellen, aki nem képes az adott helyzetben magát megvédeni. Ennek lényege, hogy vagy valamilyen sértést, fenyegetést vagy ellenségeskedést közvetít irányába, vagy pedig stressznek teszi ki őt”.**²⁶¹

Nagyon nehéz ellene fellépni, az iskola, a tanárok és a szülők összefogása, együttműködése adhat megoldást. A zaklatás áldozatának pszichoterápiás segítségre van szüksége.

Deviáns szubkultúrák

Egyik jellegzetes fiataalkori deviancia, amikor a fiatal rossz társaságba keveredik. Ebben a problémában minden társadalmi réteg érintett, más-más okokból.

- ? Tanárként mit gondol arról a diákról, aki jól láthatóan valamilyen deviáns ifjúsági szubkultúra tagja? Befolyásolná ez a tanuló megítélését?

A deviáns csoportok létrejöttében általános társadalmi tényezőket is szoktak okolni: ilyenek a hagyományos autoritások (állam, egyház) meggyengülése, a perspektívák hiánya, általános értékválság. De miért csatlakoznak az egyének? Egyik magyarázata annak, hogy valaki egy ifjúsági szubkultúrához tartozik, egy deviáns csoporthoz csatlakozik, az a kirekesztettség-érzés; a csoporttól várja, hogy kielégítse a valahová tartozás, elfogadottság vágyát.

²⁶⁰ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris, Budapest, 2005.

²⁶¹ MIHÁLY Ildikó: Az iskolai terror természetrajza. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskolai-terror>

- ? Ön szerint kell-e ismerni a tanároknak a leggyakoribb deviáns ifjúsági csoportokat?
- ✿ Soroljon fel néhányat! Tudja pontosan, hogy mit jelent, mivel jár az, ha valaki ezen csoportok valamelyikéhez tartozik?

11.3. Összefoglalás, kérdések

11.3.1. Összefoglalás

A témában a szakemberek körében sincs mindig egyezés. A terminológia, az osztályozási szempontok folytonos mozgásban vannak. A leckeiben a problémák olyan osztályozására törekedtünk, amely a pszichiátriai klasszifikációnál átláthatóbb a pedagógusok számára, ugyanakkor nem rugaszkodik el a hagyományos felosztástól. A problémákat ezért a következő felosztásban tekintettük át: a viselkedés zavarai; érzelmi, hangulati élet zavarai, szorongásos zavarok; funkciózavarok; és szocializációs eredetű magatartászavarok.

A különböző biológiai, pszichés és szociális okok együtt tehetők felelőssé az egyes nehézségek kialakulásában. Fontos továbbá, hogy a gyermekek magatartásának megítélésekor az életkorra jellemző fejlődéslélektani sajátosságokat is figyelembe kell venni.

A leggyakoribb, így az egyik leginkább kutatott gyermek- és ifjúság-pszichiátriai kórkép a hiperkinetikus szindróma (ADHD). Ez az a viselkedési zavar, amit a legtöbben ismernek, a köznyelvben leginkább „hiperaktivitás”-ként szerepel. Tünetei között a figyelmetlenség, a túlzott aktivitás és az impulzivitás jellemző jegyeit találjuk meg. A pszichés eredetű viselkedészavarok körében még a sztereotíp mozgásokat (pl. tic) említettük.

Az érzelmi zavarok közül a depresszió, bipoláris zavarok és a szorongásos zavarok jelentkeznek serdülőkorban, megnehezítve az iskolában tartózkodást, iskolai alkalmazkodást.

A funkciózavarok az alapvető testi funkciók (pl. alvás, evés, ürítés) pszichés eredetű rendellenességei. Ebbe a körbe tartozik például az elhízás, az anorexia nervosa, a bulimia nervosa, az alvászavarok.

A serdülőkor fejlődéslélektani sajátosságaiból, a serdülők identitás- és értékkereséséből, aktív próbálkozásaiból is következik, hogy ebben az életkorban sokkal gyakoribb a deviáns viselkedés (bűncselekmények, normasértések), mint bármikor máskor. Egyik jellegzetes fiatalkori deviancia a deviáns szubkultúrához, csoporthoz tartozás, amikor a fiatal rossz társaságba keveredik. Ma a fiatalok körében a kábítószeresítés, a szintetikus drogok használatának terjedése súlyos problémákat okoz. A magatartási zavarok gyakran jelentkeznek agresszív viselkedésben,

amelynek egy területe a bullying, a magát megvédeni nem tudó gyerekek iskolai zaklatása.

11.3.2. Önellenőrző kérdések

- Milyen tényezőket kell figyelembe venni a magatartási és szocializációs zavarok kialakulásánál?
- Melyek a hiperkinetikus szindróma jellemző tünetei?
- Miben mutatkozik meg az érzelmi élet zavara?
- Milyen következményekkel járhat a depresszió egy középiskolás gyereknél?
- Soroljon fel néhány pszichés eredetű funkciózavart!
- Milyen megnyilvánulási formái lehetnek a magatartási zavaroknak?

11.3.3. Gyakorló tesztek

Melyik állítás nem igaz a hiperaktivitás zavarra?

- A. Genetikus tényezők is szerepet játszanak a kialakulásában.
- B. A gyermek felnőtt korára nagy valószínűséggel kinövi.
- C. Nagyfokú koncentrációhiány, figyelmetlenség jellemző rá.
- D. Lobbanékonyással, türelmetlenséggel jár.

Milyen következménye lehet a szeparációs szorongásnak?

- A. Anorexia.
- B. Pánikrohamok.
- C. Iskolafóbia.
- D. Iskolakerülés.

Mi lehetne a „bullying” szó magyar megfelelője?

- A. mobbing
- B. gyermekbántalmazás
- C. agresszív viselkedés
- D. iskolai zaklatás

Helyes megoldások: B, C, D

12. A TEHETSÉGES TANULÓK FELISMERÉSE ÉS FEJLESZTÉSE AZ ISKOLÁBAN

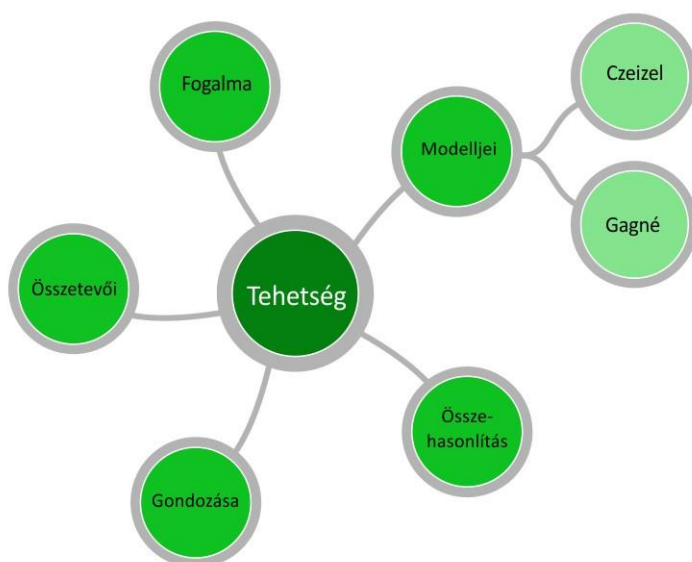
12.1. Célkitűzések és kompetenciák

A lecke célja, alapvető ismeretek nyújtása a tehetséges tanulók jellemzőiről, a tehetség felismerésének lehetőségeiről és a tehetséggondozásról. A tanárjelöltek felkészítése a tehetséges tanulók szükségleteihez illeszkedő pedagógiai munka tervezésére.

A tananyag elsajátítását követően a tanárjelölt:

- fel tudja idézni a tehetség fogalmát és a fontosabb tehetségmodelleket.
- meg tudja nevezni a tehetség-összetevőit
- fel tudja ismerni a fontosabb tehetségjegyeket
- képes alkalmazni a tehetségszűrő megfigyelési szempontsót
- pedagógiai munkájába be tud illeszteni tehetségfejlesztő, gondozó módszereket.
- tájékozódni tud a tehetségpontok rendszerében, és tud internetes információkeresést folytatni a tehetségneveléssel foglalkozó szervezetekről.
- fontosnak tartja a tehetséggondozást
- szívesen foglalkozik tehetséges tanulókkal szaktárgya oktatása során.

12.2. Tananyag



22. ábra: Gondolattérkép a lecke felépítéséről

12.2.1. A tehetség fogalma

A tehetség kifejezés nagyon eltérő jelentésárnyalatot hordozhat a különböző személyek számára. Van, aki csak a kiugró, zseniális személyekre, nagy alkotókra, híres emberekre gondol, ha ezt a kifejezést meghallja, és van, aki sokkal tágabban értelmezi a fogalmat, és szinte mindenkire kiterjeszti, aki ügyes valamiben. Mit is tekinthetünk tehát tehetségnek? A tehetség meghatározásánál többféle megközelítéssel találkozhatunk, nincs egy mindenki által egységesen elfogadott tehetségfogalom. A definíciók többsége azonban közel áll egymáshoz, és a megfogalmazások különbségeivel ráirányítják figyelmünket a tehetség komplex és árnyalt értelmezésére.

A köznevelési törvény úgy fogalmaz, hogy „kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”.²⁶² Ebben a definícióban a tehetség összetevőit emeli ki a jogalkotó.

²⁶² 2011.évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről, Magyar Közlöny, Bp. 2011/162.sz. (Értelmező rendelkezések, 4. §13.)

Gyarmathy Éva²⁶³ a jelenség komplex értelmezésére törekszik.

☞ „A tehetség lehetőség az egyénben, amely külső és belső tényezők interakciójában jön létre. A tehetség viselkedés és attitűd, értékrendszer és önértékelés. A tehetséges egyén gondolkodásmódjában és ennek következtében a világgal való kapcsolatában tér el az átlagostól. A tehetségesek gyakran leírt jellemzői a kiemelkedő képességek, kíváncsiság, rugalmas gondolkodás, alkotóerő, belső hajtóerő, hit abban, hogy valami kiválót tud alkotni. Mindezek a megjelenési formái annak a belső érzésnek, amely alkotásra sarkall és tesz képessé. Ezen tényezők azonosítása azonban sok nehézségbe ütközik, mert csak megfelelő környezeti háttér esetén jelennek meg.”

Magunk a Czeizel Endre²⁶⁴ által publikált tehetség definíciót alkalmazását tartjuk a gyakorlatban leginkább célravezetőnek. Eszerint

☞ **a tehetség egy lehetőséget, potenciált, ígéretet jelent arra, hogy valamelyik emberi tevékenységi körben olyan kiemelkedő teljesítményt hozzon létre, amely társadalmilag hasznos, és amely megelégedettséggel, sikerélménnyel jár elérője számára.**

Ez a megfogalmazás a gyermekben rejlő lehetőséget hangsúlyozza, és egyben jelzi is azt, hogy a tehetség fogalom még nem feltétlenül takarja azt, hogy a tehetséget ki is tudták bontakoztatni. Czeizel fentiekén túlmenően megkülönböztet három tehetségfogalmat: a potenciális tehetséget (giftedness), a megvalósult tehetséget (talent – talentum) és a pártját ritkító tehetséget (genius – génusz). Gyermekkorban a potenciális tehetséget keressük, a tehetségazonosító tevékenységek arra irányulnak, hogy felleljük őket. A tehetséggondozó tevékenység pedig azt szolgálja, hogy a potenciális tehetség kibontakozhasson, és megvalósult tehetség, azaz talentum lehessen.

Joggal merül fel a kérdés, hogy hogyan, milyen kritériumok alapján dönthetjük el azt, hogy valaki potenciális tehetségnek számít-e. Gyarmathy Éva²⁶⁵ idézi a Sternberg által javasolt öt kritériumot, melyek a következők:

Sternberg tehetség kritériumai:

²⁶³ GYARMATHY Éva: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.

²⁶⁴ CZEIZEL Endre: *Sors és tehetség*, Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest, 1997.

²⁶⁵ GYARMATHY Éva: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest, 2006.

- A **kiválóság**: kritériuma azt jelenti, hogy a potenciális tehetségnek valamilyen területen a társainál kiemelkedőbbnek kell lennie.
- A **ritkaság**: kritériuma abban mutatkozik meg, hogy az adott tehetség- területen csak kevesek tudnak hasonló eredményeket elérni.
- A **teremtőképesség** kritériuma megkívánja, hogy a tehetség a teljesítményben is megnyilvánuljon
- A **kimutathatóság** alatt Sternberg, a megfelelő módszerekkel történő mérhetőséget érti.
- Az **értékesség** pedig azt jelenti, hogy ez a kimutatható teljesítmény a társadalom által is jónak, fontosnak ítélt produktum kell, hogy legyen.

A tehetséggondozás feladata éppen abban rejlik, hogy a kiemelkedő teljesítményre képes egyéneket oly módon segítse, hogy képességeiknek megfelelő szintű eredményeket érjenek el, és belső lehetőségeiket kihasználva alkotó egyénekké váljanak²⁶⁶

12.2.2. Tehetségmodellek

A tehetség összetevőire vonatkozóan is sokféle tehetségmodell és tehetségkonceptió látott napvilágot.

Ha arra keressük a választ, hogy milyen területeken jelenik meg a tehetség, akkor Marland, és Gardner elméletei nyújtanak fogódzót.²⁶⁷ A tehetség megnyilvánulási lehetőségei közül Marland hat területet említ: az általános intellektuális képesség, a specifikus tanulási (iskolai) kompetencia, a kreatív gondolkodás, a vezetői rátermettség, a művészi tulajdonságok, és a pszichomotoros képességek.

Egy másik megközelítésben Gardner hétféle intelligenciát különít el, amelyek a tehetség megnyilvánulásához hozzájárulhatnak. Ezek: a nyelvi, a logikai-matematikai, a téri, a testi-kinesztetikus, a zenei, a társas (interperszonális) és az intraperszonális képességek.

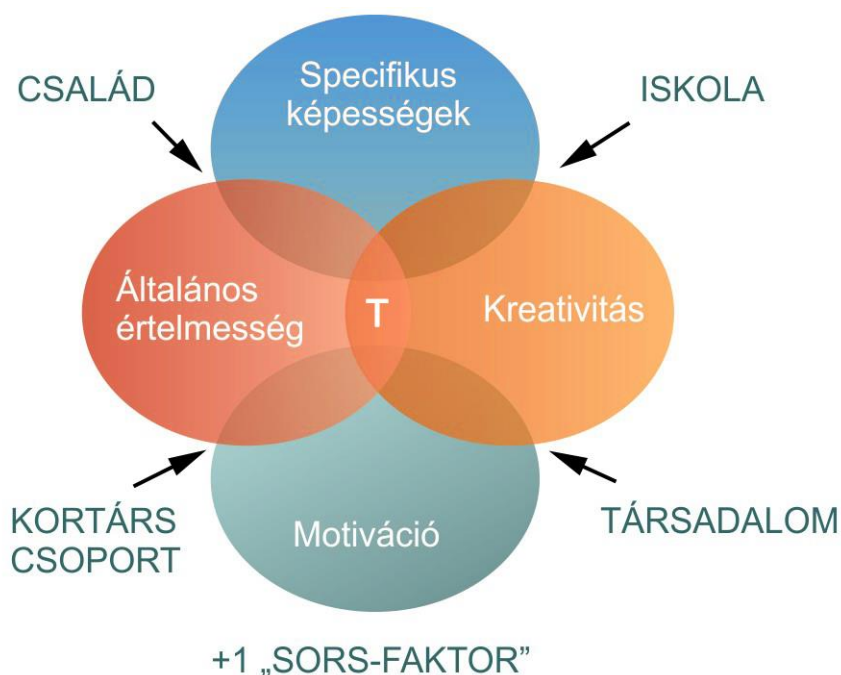
A tehetség – modellek másik csoportja arra fókuszál, hogy a tehetség jelenségkörét milyen összetevők alkotják.

Jól értelmezhető keretet ad erre Czeizel Endre²⁶⁸ 2X4+1 faktoros táalentum modellje. (24. ábra.)

²⁶⁶ GYARMATHY Éva: Tehetséges tanárok a tehetségekért. *Pedagógusképzés*, 2003. 3-4, 105-112.

²⁶⁷ GYARMATHY Éva: *A tehetség*. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös kiadó, Budapest, 2006.

²⁶⁸ CZEIZEL Endre: *Sors és tehetség*, Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest, 1997.



23. ábra: Czeizel Endre $2X4+1$ faktoros táltum modellje

Ebben a modellben a körök jelzik a tehetségesekre jellemző belső személyiségtulajdonságokat, és a négyzetben lévő faktorok a külső környezeti tényezőket.

Az átlag feletti **általános képességek** közé tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek szerepe természetesen más és más az egyes speciális tehetség-területeken.²⁶⁹

A **speciális képességek** adják meg a jellegzetességét a tehetségnek. Ezekből sokféle van, a fentebb említett Gardner-féle csoportosítás általánosan elfogadott.

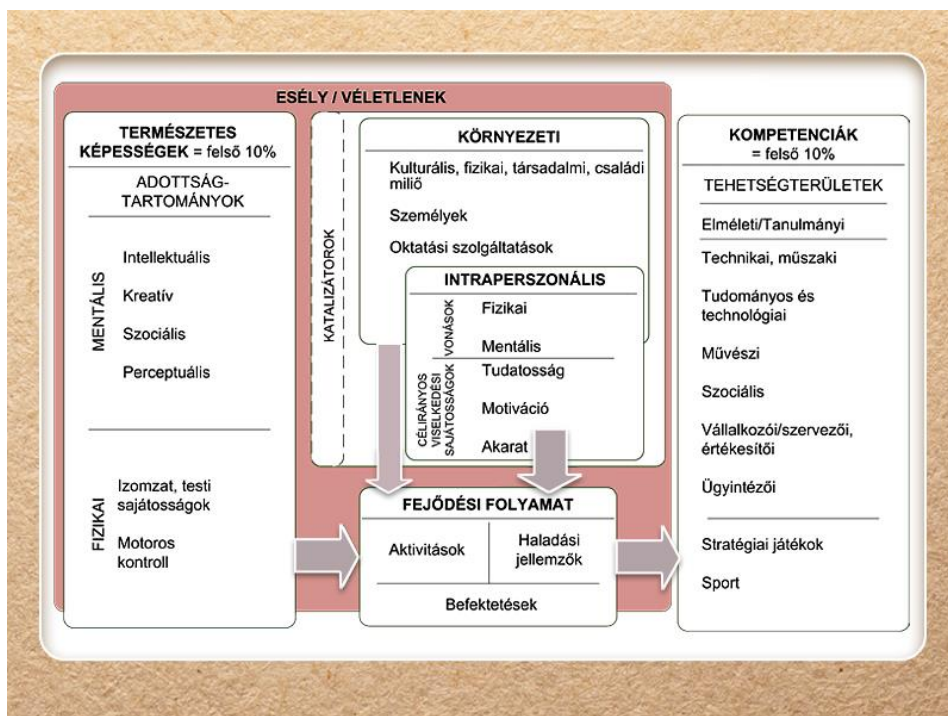
A **kreativitás** az alkotóképességet, az új dolgok létrehozását lehetővé tevő személyiségtulajdonság.

A **motiváció** pedig a tehetség hajtóerejeként működik, energetizálja a személyt. Tehetségesnek tehát azok tekinthetők, akik kiváló adottságaik

²⁶⁹ BALOGH László: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz* 2007. (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu.

– a négy fenti összetevő ötvözeteként – alapján magas szintű teljesítményre képesek az élet bármely tevékenységi területén.

Gagné fejlődési modellje²⁷⁰ (3. sz. ábra) abból a szempontból emelhető ki, hogy elkülöníti a belső lehetőségként jelen levő természetes képességfedezetet a fejlődés, tanulás, gyakorlás, során kialakult kompetenciáktól, a megvalósuló tehetségtől, a különböző tehetségterületeken a teljesítményekben megmutatkozó talentumtól.



24. ábra: Gagné tehetség-modellje

Ez a modell kiemeli, hogy a tehetség kibontakozásához egy olyan tanulási, gyakorlási folyamatra van szükség, amelyet a környezeti és a személyes tényezők egyaránt befolyásolnak. Az intraperszonális (személyen belüli) és a környezeti katalizátorok együttesen tudják elősegíteni a tehetség kibontakozását.

²⁷⁰ PÉTER-SZARKA SZILVIA: Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség*, 18,3, 5-7. 2011.

12.2.3. A tehetség összetevői

A tehetséges tanulóknál megfigyelhetők olyan sajátosságok, amelyek jelzik a fenti tehetség-összetevők jelenlétét. Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy a tehetség mindig egyedi, és így a megnyilvánulási formáiban sem várható, hogy mindig ugyanúgy jelentkeznek. A tehetséges tanulók sajátosságait mind a megismerő funkciók terén, mind az érzelmi-akarat élet területén megfigyelhetjük. A tehetséges gyerekek gyakran már a fejlődés korai szakaszában is az átlagostól eltérő tulajdonságokkal rendelkeznek. Gyakran tapasztalható felgyorsult fejlődésmenet, vagy bizonyos területre irányuló kiemelt érdeklődés, vagy teljesítmény.

A tehetség jellemzői között szinte minden modellben megjelennek a kiemelkedő képességek, melyek lehetővé teszik majd a későbbi kiemelkedő teljesítményt.

☞ **„A képességfogalmon általában mindazokat a pszichológiai feltételeket értjük, amelyek egy adott tevékenység végrehajtásához szükségesek. A képességeket ilyen értelemben előfeltételnek kell tekinteni a készségek kialakításához, vagy az ismeretek megszerzéséhez”²⁷¹.**

Nem szokatlan a különböző képességek eltérő fejlettségi szintje egy személyen belül. Valószínűleg mindannyiunknak vannak erősségi és gyengeségei. A tehetséggondozás során is tekintettel kell lenni erre.

A Czeizel modellben található körök közül kettő is érinti a képesség területét. Elsőként az **„általános értelmesség”** említhető, amely az egyén minden tevékenységében megnyilvánuló intellektuális kapacitását jelenti. A magas (130 fölötti) intelligencia önmagában természetesen nem garantálja a tehetséget. Valószínű, hogy a különböző tehetségterületek eltérő intellektuális kapacitást igényelnek, de a kiemelkedő teljesítményhez fontos a megfelelő értelmi háttér.

Az intelligencia tekinthető a tanulási teljesítmény egyik legfontosabb meghatározójának. A különböző tanulási eredmények és az általános értelmi képességek között mért korrelációs együtthatók értéke 0,4-0,8 között ingadozik. A korrelációs kapcsolatban az intelligencia faktorai közül a verbális képesség játssza a főszerepet.²⁷²

Másodikként a **speciális képességek** jelennek meg a Czeizel²⁷³ modellben. A különböző tehetségterületek eltérő mértékben igénylik a spe-

²⁷¹ SZILÁGYI Klára: *Az egyéni tanácsadás*. Módszertani kézikönyv munkavállalási munka – pályatanácsadók számára. Gödöllői Agrártudományi Egyetem. Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézetének Kiadványa. Gödöllő, 1997.

²⁷² BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Kiadó. Budapest, 1997.

²⁷³ CZEIZEL Endre: *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest, 1997

ciális képességek kiemelkedő szintjét. A tehetségek nagyon sok területen alkothatnak kiemelkedőt, amelyekhez eltérő képességfedezet szükséges. Érdemes belegondolni, hogy milyen speciális képességek kiemelkedő működésére van szüksége egy légtornász cirkuszművésznek, vagy egy ökölvívónak, és mennyire más képességek ezek, mint amelyre egy festő vagy zongoraművésznek, matematikusnak, természettudósnak, vagy éppen egy karizmatikus vezetőnek szüksége van.

Néhány példa a speciális képességekre:

- A tehetségesek lehetnek szimbólumok és szimbólum rendszerek használatában jók. Kiválóan bánhatnak a számokkal és a betűkkel.
- Koncentrációs kapacitásuk lehet kiemelkedő, sokáig tudnak egy bizonyos problémával foglalkozni, különösen az őket érdeklő területeken.
- Szokatlanul jó memóriával rendelkezhetnek. A szokatlanul jó memória az információszerzés egyik feltétele.
- Társainál nagyobb a szókincse, több bonyolult szót ismer és ezeket fel is használja a beszédében.

A **kreativitás** alkotóképességet, teremtőképességet jelent, melynek során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését.

☞ „**A kreativitás azt jelenti, hogy a személy rendelkezik azzal a képességgel, hogy eredeti, vadonatúj módot eszel ki bizonyos problémák megoldására. A kreativitás nem csak a problémák megoldásában fejeződik ki, hanem több annál, a problémák felkutatásában is részt vesz.**”²⁷⁴

A kreatív személyt a divergens gondolkodás jellemzi, amely egyetlen problémához számtalan sok megoldást találhat, és általában nem a közmegegyezésen alapuló megoldásokat keresi. A divergens gondolkodás részei a **fluencia** (könnyedség), az ötletek gazdagsága, egyszerre sok ötlet generálásának képessége, a **flexibilitás** (rugalmasság), a gyors perspektívaváltás képessége; valamint az **originalitás** (eredetiség), amely a szokatlan, ritka ötletek, asszociációk választásában nyilvánul meg. Kreatív képességek között említhető még az asszociációs gondolkodás, az újrastrukturálás képessége, a kombináció és szintetizáció, az

²⁷⁴ MÖNKS, Franz J. – YPENBURG, Irene H.: *A nagyon tehetséges gyerekek*. Akkord Kiadó, Budapest, 1998.

alternatívák keresése, a határok kitágítása és szükség esetén átlépése, a képzelet és a fantázia használata, a nézőpontváltás, a vizualizáció és a metaforikus gondolkodás. A kreativitás is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetségre egyebek között éppen az jellemző, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat talál, és ez kreatív képességek nélkül elképzelhetetlen²⁷⁵

A tehetséges gyermekek érzelmi sajátosságai tekintetében is különböznek társaiktól.

- Kíváncsiság és tanulásvágy jellemzi. Feltűnően vágynak rá, hogy megértsék a világot. A tehetséges embernek fejlett az igazságérzete. Ez az érzet már korán megmutatkozik.
- Humorérzék. A tehetséges tanuló tudásának gazdagsága következtében társainál jobban tudatában van a mindennapok abszurditásának.
- Érzelmi intenzitás. A tehetséges emberek gyakrabban élnek át intenzív érzelmi élményeket.
- Maximalizmus. Sok energiát fektetnek bele, hogy mindent tökéletesen végezzenek el.
- A tehetséges gyerekeknek sok az energiájuk, ami abban jelentkezik, hogy több feladatot tudnak kevesebb idő alatt kivitelezni, mint a többiek.
- Kötődés. A tehetségesek nem csak emberekhez, de szakmai tevékenységekhez is erősen kötődnek.²⁷⁶
- Motivációjukra jellemző, hogy általában belső kontrollvezérlésűek, önállóak, fejlődésorientáltak.
- Nagy potenciállal rendelkeznek az alkotás és az önmegvalósítás terén.
- Kevés külső irányításra van szükségük.

A belső motiváció különleges megnagyobbodása az elhivatottság tudata, nagy alkotóknál a kiválasztottság érzése, amely különleges erőt ad az erőfeszítésekhez, segíti a kitartó munkát.²⁷⁷

²⁷⁵ BALOGH László: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz* 2007. (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához).

www.tehetsegpont.hu

²⁷⁶ THURMEZEYNÉ HELLER Erika, BALOGH László: *Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen, 2009.

²⁷⁷ GYARMATHY Éva: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest, 2006.

12.2.4. A tehetség azonosításának módszerei

A tehetséges tanulók felismerése mindig is izgatta a pedagógusokat, talán az egyik legkritikusabb pontjának tekintik ezt a tehetséggondozó gyakorlati munkának.

Napjainkban tanúi vagyunk egy szemléletváltásnak a tehetséggondozásban, amely a tehetségesek felismerésében is megmutatkozik. A tehetség = képesség felfogás helyett a tehetséget egy komplex viselkedés együttesnek tekintik, így az azonosításban sem a kiemelkedő képességek dominanciája jelenik meg. Mostanában az objektív adatok (teszt-eredmények) mellett a szubjektív adatokat is figyelembe veszik a tehetség azonosításánál. Végül, de nem utolsósorban pedig változott a szemlélet az irányban is, hogy a teszt-eredmények mindent eldöntő figyelembevétel helyett a tehetséggondozásba ágyazott azonosítást tartják a legszakszerűbbnek

A tehetségazonosításnak vannak pedagógiai és pszichológiai módszerei.

- A *pedagógiai módszerek* között gyakran alkalmazzák a tanári megfigyelést és megfigyelési szempontsorokban való jelölést. Az iskolai teljesítménytesztek eredményeit. A tanuló korábbi teljesítményeit, (osztályzat, verseny, stb.)
- *Pszichológiai módszerek* között a különböző tesztek alkalmazását lehetne kiemelni, amelyek elsősorban a tanulói személyiségjellemzők feltárására irányulnak. Az alkalmazott vizsgálatokban általában intelligenciatesztekkel, kreativitástesztekkel és személyiségvizsgáló módszerekkel igyekeznek a tehetségjegyeket felismerni.

A tehetség felismerésében a következő módszerek együttes használata biztosíthatja a tanuló komplex, széles körű megismerését.

- tanári jellemzés,
- tesztek és felmérések,
- kérdőívek – általános és tantárgyak szerinti,
- iskolapszichológusok véleménye,
- szülői jellemzés,
- tanulótársak jellemzése,
- pedagógiai és pszichológiai módszerek komplex, a célnak megfelelő alkalmazása

A tehetséges gyermekek azonosítása nem könnyű feladat. A pszichológus tehetségdiagnosztikai munkáját sokszor az is nehezíti, hogy egy viszonylag rövid, (egy-két alkalmas) vizsgálat után várnak tőle véleményt, holott azt a gyermek pályafutásának folyamatos, akár heteken, hónapokon keresztül tartó megfigyelése után lehetne csak nagy biztonsággal adni.

Tananyagunkban megismertetünk egy pedagógiai tehetségszűrő megfigyelési szempontsort, amely TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázatban került kifejlesztésre az általános és középiskolákban dolgozó pedagógusok számára.²⁷⁸ Elősegíti a tehetségjegyek szisztematikus azonosítását, odafigyelve a hátrányos helyzetű tehetségesekre is. Ez az eszköztár egy elsődleges szűrést tesz lehetővé a vizsgált populációban, melynek eredményei alapján (több más adatot is figyelembe véve, pld. osztályzatok, versenyeredmények) beválogathatók a tehetségesnek tűnő gyermekek az intézmény helyi tehetséggondozó programjába. A kifejlesztett mérőeszköz egy olyan tevékenységlista, amely tevékenységek tehetséges személyiségjegyekre utalnak, és a pedagógusok 5 fokú skálán ítélik meg e tevékenységek előfordulási gyakoriságát tanítványaiknál.

- ✿ Kérjük, töltsse ki a mellékelt tehetségszűrő megfigyelési szempontsort, és értelmezze az eredményét az instrukciónak megfelelően.

12.2.5. A tehetség gondozásának módszerei

 **„A tehetséggondozás alatt azt folyamatot értjük, amelyben a szisztematikusan felderített tehetségigéreteket fejlesztjük a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás eszközzelrendszerével, komplex programok keretében.”²⁷⁹**

A személyiségfejlesztés céljai a tehetséggondozásban: az önismeret fejlesztése, hatékony kommunikációs és konfliktuskezelési technikák kialakítása, a problémákkal való megküzdés, coping stratégiák fejlesztése.

²⁷⁸ DÁVID Mária: Tehetségszűrő megfigyelési szempontsor – A tehetségazonosítás egyik lehetséges pedagógiai módszere, Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye, Eger, 2010.
http://tehetsegsegites.heves-pki.hu/sites/tehetsegsegites.heves-pki.hu/files/tehetsegdiagnostikai%20szempontsor_3.jpg

²⁷⁹ BALOGH László, MEZŐ Ferenc, KORMOS Dénes: *Fogalomtár a tehetségpontok számára*. (Második, módosított összeállítás) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011.

tése, a hatékonyabb stressz kezelés és pszichológiai immunrendszer erősítése.²⁸⁰

A tehetséggondozásban gyakran alkalmazzák a komplex tehetségfejlesztő programokat, amelyekben a képességek mellett a személyiség-tényezők formálása is nagyon fontos szerepet kap.

A programok tervezésekor figyelni kell:

- a tehetséges gyerek erős oldalának fejlesztésére
- a tehetséges gyerek gyenge oldalának fejlesztésére, (Csaknem minden tehetséges gyereknél van ilyen, s ez akadályozhatja az erős oldal kibontakozását, például alacsony önértékelés, biztonságérzet hiánya, stb.),
- megfelelő „légkör” megteremtésére (kiegyensúlyozott társas kapcsolatok pedagógusokkal, fejlesztő szakemberekkel és a társakkal),
- szabadidős, lazító programokra, amelyek biztosítják a feltöltődést, pihenést.
- A tehetséggondozásban három fő módszercsoportot különít el a szakirodalom: az elkülönülő szervezeti keretekben való foglalkoztatást, a gazdagítást-dúsítást, és a gyorsítást.

A tehetséggondozásban három fő módszercsoportot különít el a szakirodalom: az elkülönülő szervezeti keretekben való foglalkoztatást, a gazdagítást-dúsítást, és a gyorsítást. A továbbiakban ezeket a tehetséggondozó módszereket fogjuk röviden ismertetni.

- ✿ Kérjük, nyissa meg a www.tehetseg.hu honlapot. Keresse meg a tehetségtérképet, és írja le, hogy lakóhelye környékén milyen tehetségterületekkel foglalkozó tehetségpontokat talál.

Az elkülönülő szervezeti keretekben történő foglalkoztatás

A tehetségfejlesztésnek lehetnek iskolai és iskolán kívüli szervezeti formái. A tehetség felismerésének és fejlesztésének a terepe elsősorban a tanóra. A gyakorlatban azonban szükség van a tanórán és iskolán kívüli tehetséggondozásra is, mert ezek a szervezeti keretek jobban lehetővé teszik a differenciálást.

A hatékonyan működő a tehetséggondozás legfőbb elemei:

²⁸⁰ OROSZ Róbert: A személyiségfejlesztés szerepe a tehetséggondozásban. In INÁNTSY-PAP Judit, OROSZ Róbert, PÉK Győző, NAGY Tamás: *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010.

- a tanórai differenciálás különféle formái
- speciális, (pld. tagozatos) osztályok
- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, tömbösítés, önképző kör, edzések stb.),
- hétvégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentorprogram stb

A különböző tehetséggondozási formák közül a tanulók jellemzőivel összhangban kell választani, és a hatékonyság érdekében a tanórai és a tanórán (iskolán) kívüli tehetséggondozási formákat össze kell kapcsolni, mert csak egységes rendszerben lehet sikeres a tehetséggondozás.²⁸¹

Gazdagítás, dúsítás

Tartalmi szempontból az iskolai tehetséggondozás legfőbb alapelve a gazdagítás. Célja alapvetően az ismeretek és az elsajátítási folyamat kötelező tananyagon túllépő kiszélesítése. Passow²⁸² irányelvei támpontul szolgálnak a gyakorlati fejlesztő munkához, s bizonyítják, hogy a minőségi dúsításra kell a hangsúlyt helyezni.

A **mélységben történő gazdagítás** során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyerekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.

A **tempóban történő „gazdagítás”**: a tehetséges gyerekek ugyanannyi idő alatt társaiknál többet képesek megtanulni, így gazdagításuk újszerű tartalmak bevonásával is megoldható.

A **„tartalmi” gazdagítás** azt jelenti, hogy a tananyagot a tanulók sajátosságaira való tekintettel kell megszerkeszteni: ki kell használni a tanulók egyedi természetét és szükségleteit, érdeklődését, és ezeket is kell fejleszteni.

A feldolgozási képességek gazdagítása elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben.

²⁸¹ BALOGH László, MEZŐ Ferenc, KORMOS Dénes: *Fogalomtár a tehetségpontok számára*. (Második, módosított összeállítás) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011.

²⁸² BALOGH László: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz 2007*. (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu.

Renzulli három típusú programélményt különít el a gazdagítás során.²⁸³

- Az első típusú gazdagítás általános felfedező élményeket foglal magába, amely „az ismeretnek a hagyományos tantervben nem szereplő, új és izgalmas témaival, ötleteivel és területeivel” ismerteti meg a diákokat
- A második típusú gazdagításba olyan csoportos képzési gyakorlatok tartoznak, amelyeket a kognitív és affektív folyamatok fejlesztésére terveztek. A tevékenységeket minden gyermeknek, nem csupán a tehetségesek számára lehet kínálni.
- A harmadik típusú gazdagítás a valós problémák megoldásában való részvételt jelent, egyéni és kiscsoportos formában. Speciális azonosítási eljárásokat alkalmaznak a gyermekek kiválasztásához a harmadik típusú gazdagításra. Különösen a gyermek nyílt viselkedését figyelik meg, amely tükrözi egy konkrét témához vagy projekthez kapcsolódó aktuális érdeklődését, motivációját vagy viselkedését.

Gyorsítás

Ennek a tehetséggondozó módszernek a lényege, hogy a tehetséges tanulók általában gyorsabban fejlődnek, mint társaik, s ezért biztosítani kell részükre azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik az egyéni tempóban (gyorsabban) való haladást.

Sokféle formája alakult ki a gyorsításnak. Ezek közül a következőket említi a tehetséggondozás fogalomtára:

- Korábbi iskolakezdés
- Osztályatléptetés, amikor a tehetséges tanuló felsőbb osztályba lép, mint ami kora alapján várható lenne. A sikeres léptetés irányelveit azonban mindig be kell tartani. Ezek a következők:
 - IQ 125 felett, teljesítmény nagyobb, mint a célévfolyam átlaga
 - Kiegyensúlyozott képességstruktúra, jó egészségi, fizikai állapot és megfelelő társas-érzelmi szint
 - Megfelelő időzítés, a fogadó tanár pozitív attitűdje
 - Próbatanítások,
 - Az extrém elvárások mellőzése
 - Lehetőség szerint csoportos léptetés
 - Visszalépés esetén a támogatás biztosítása

²⁸³ BALOGH László: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen, 2012.

- D-típusú osztályok, ahol az összeválogatott tehetséges gyerekek rövidebb idő alatt teljesítik az általános iskola felső tagozatának követelményeit.
- Tanulmányi idő lerövidítése. Az egész iskolai időt (8 év, 12 év) rövidebb idő alatt teljesíti
- Egyetemi tanulmányok idő előtti elkezdése

A tehetséggondozó módszerek megválasztása mindig személyre szabott, egyedi. Nincs általános recept, amely minden tehetséges tanulóval való foglalkozás során alkalmazható lenne. A pedagógus szakmai felkészültségére és kreativitására van szükség az adekvát tehetséggondozó módszer megtalálásához.

12.3. Összefoglalás, kérdések

12.3.1. Összefoglalás

A 12. lecke alapvető ismereteket nyújt a tehetséges tanulók jellemzőiről, a tehetség felismerésének lehetőségeiről és a tehetséggondozásról. Felkészíti a tanárjelölteket a tehetséges tanulók szükségleteihez illeszkedő pedagógiai munka tervezésére.

A tananyag elméleti részében tisztázza a tehetség fogalmát. Részletesen bemutatja a tehetség összetevőit, kiemelten a tehetséges fiatalok személyiségjellemzőit. Ismertet néhány tehetségmodellt, majd a tehetség felismerésére és fejlesztésére vonatkozó ismereteket mutatja be.

A gyakorlati feladatok között megismerteti a hallgatókat az EKF Pszichológia Tanszékének oktatói által kifejlesztett tehetségszűrő megfigyelési szempontsor alkalmazásával. Ezen kívül gyakoroltató feladatokat ad a tehetséggondozáshoz kapcsolódó információk keresésében.

12.3.2. Önellenőrző kérdések

- Milyen személyiségtulajdonságokkal jellemezhetők a tanulók a Czeizel modell szerint?
- Mi az átlagos intelligencia határa?
- Soroljon fel kreatív képességeket.
- Milyen módszereket alkalmazhat a tehetséges tanulók azonosítására?
- Melyek a sikeres léptetés irányelvei?

12.3.3. Gyakorló tesztek

Párosítsa a tehetség összetevőit a hozzájuk tartozó jellemzőkkel

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. speciális képességek | A. divergens gondolkodás |
| 2. kreativitás | B. pld. kezűgyesség |
| 3. motiváció | C. a teljesítményhez energiát biztosító hajtóerő |

Jelölje be a tehetséggondozás leggyakrabban alkalmazott módszereit
(Több válasz is lehetséges)

- a. korrepetálás
- b. gyorsítás
- c. felzárkóztatás
- d. gazdagítás – dúsítás

Milyen tehetséggondozó módszerhez sorolná az alábbi példát?

A matematika tanár külön feladatokat hoz az órára tehetséges tanítványának

- a. gyorsítás
- b. gazdagítás – dúsítás
- c. külön szervezeti keretek iskolában vagy iskolán kívül.

Helyes megoldások: 1-B, 2-A, 3-C, B-D, B

13. ÖSSZEFOGLALÁS

13.1. Tartalmi összefoglalás

A tananyag 11 leckéből épül fel. Ezek a leckék 3 modulba sorolhatóak be. Az első, neveléslélektani modul a szocializációval, társas jelenségekkel és az iskola társas világával kapcsolatos területeket járja körbe.

A szocializáció lényegében a társadalomba való beilleszkedés folyamata, a társadalom által kívánatosnak tartott viselkedésformák, attitűdök, normák elsajátítását jelenti. A második leckében bemutatjuk azokat az újabb elképzeléseket, modelleket, melyek szerint a környezeti és kulturális tényezők fontos meghatározói a szocializációnak, és az egyén aktívan közreműködik saját társas fejlődésében. Ezeket az ökológiai, a kulturális és a kölcsönösségi modell foglalja össze.

Bővebben kitérünk a legfontosabb szocializációs színtérre, a családra, mely olyan szocializációs funkciók betöltésében kap fontos szerepet, mint a személyiségfejlődés érzelmi alapjainak biztosítása, a beszéd megtanítása, az első személyközi interakciók, a társas viselkedéshez az első modellnyújtás, az általános értékek és normák közvetítése, valamint az éntudat és identitás formálása.

A harmadik lecke áttekinti azokat a jelenségeket, melyek a társas kapcsolatokat befolyásolhatják. A személypercepció vagy személyészlelés során kialakítunk egy képet egy másik személyről, miközben sokszor csak következtetünk a közvetlenül nem megfigyelhető tulajdonságokra. Ezért ezt a folyamatot sok tényező befolyásolhatja, torzíthatja. A képalkotás, benyomás kialakítás folyamatára több elmélet született, a főbb modellek az aritmetikai modellek, a központi vonás elmélete, a hozzáadódás elve, és a burkolt személyiségelméletek.

Az attitűdök a világ dolgai iránti értékelő beállítódásunkat jellemzik. Három összetevőjük van: kognitív, affektív és viselkedéses jellemzők. Az attitűdök funkciója lehet énvédő, érték kifejező, instrumentális, illetve ismereti szerepű. Az attitűdök dinamikájára vonatkozóan megjelennek a főbb elméletek, Heider egyensúly-elmélete, Osgood összhang-elmélete, és Festinger kognitív disszonancia elmélete.

A sztereotípia egy adott társadalmi csoportról alkotott attitűd. A sztereotípiák segítenek rendszerezni a más emberekkel kapcsolatos információkat, ugyanakkor éppen ezen leegyszerűsítés miatt torzíthatják is a valóságot.

Az előítélet olyan ellenséges vagy negatív attitűd, amely téves, vagy nem teljes információkból származó általánosításon alapszik. Kialakulá-

sának háttérében számos okot feltételeztek a kutatások. A lecke bemutat néhány módszert az előítéletek csökkentésére is.

A negyedik lecke az iskolatársas világgal foglalkozik. Az ember társas lény. A társas környezethez való alkalmazkodás elengedhetetlen része fejlődésünknek. A társas viselkedés képességét szociális kompetenciának nevezzük. Ehhez szükséges az értelmi, érzelmi és értelemfejlődés megfelelő fejlettségi szintje kisiskolás korra lehetővé teszi a társas kapcsolatok szorosabb, hatékonyabb formáit. Egyre fontosabbá válnak a kortárs kapcsolatok, a szülőké mellett a kortársak viselkedése is egyre inkább modellként szolgál, és teljesítményük a társas összehasonlítás alapját képezi.

Az iskolában osztályközösség tagjai leszünk. Megfigyelhető, hogy az iskolai osztály formális és informális csoport is egyben. Formális, hiszen a tagok nem önként csatlakoztak, rendelet alapján jön létre, formális céloknak kíván megfelelni, és kívülről hozott szabályok érvényesülnek benne. Ez adja az osztály működésének formális keretét. Ugyanakkor egyben informális csoport is, mert rokonszeri kapcsolatok, barátságok köttetnek, a formális szerepektől eltérő csoportstruktúra alakul ki. Az osztály legtöbbször referenciacsoport is a tanulók számára, és mint ilyen, normatív és összehasonlítási funkciót is betölt. Az osztály normái, mindenkire nézve elfogadott viselkedési szabályai fokozatosan alakulnak ki, és jelentős a tanár szerepe ebben a folyamatban. Az osztályban betöltött társas pozíció hatással van a tanulók közérzetére és tanulási motivációjára. A diákok számára nagyon fontosak a baráti kapcsolatok, a fiúk és lányok baráti kapcsolatai, informális csoportjai eltérő jellemzőkkel bírnak. Az informális kapcsolatok rendszerét a Moreno-féle szociometria módszerével lehet feltárni.

A társak jelenléte hatással van a viselkedésünkre. Az, hogy a gyerekek teljesítménye nő, vagy csökken társaik jelenlétében, több tényező függvénye: ilyen a feladat természete, az osztály informális struktúrája és légköre, és olyan személyes jellemzők mint a szorongás szintje, önértékelés, kudarckerülés vagy sikerorientáció stb.

Nagyon fontos, hogy a tanulók közötti érintkezést, kapcsolatokat tanárnaként hogyan alakítjuk. Az interakciók befolyásolásának egyik terepe a tanulási szituáció szervezése, amely lehet együttműködő, versengő vagy individualisztikus. Az iskolában a feladatoknak, a tanulási szituáció szervezésének egyrészt a feladat természetéhez, az oktatási célhoz kell, illeszkednie. Másrészt azonban figyelembe kell venni a társas kapcsolatokra, iskolai légkörre gyakorolt hatásukat is. A versengésnek és a kooperációnak is van előnye és hátránya is, tudatosan kell alkalmazni ezeket a formákat. A mai álláspont ugyanakkor az, hogy a versengés és koope-

ráció nem egymást kizáró, szembenálló magatartások, hanem inkább párhuzamosan léteznek, akár egy szituáción belül is.

A konfliktus az emberi élet nélkülözhetetlen része, nap mint nap találkozunk különféle konfliktusokkal az iskolában is. A konfliktusok megoldása pozitív, fejlődést segítő jelenség is lehet, ezért kifejezetten fontos, hogy egy tanár megfelelő konfliktuskezelési képességekkel rendelkezzen.

Az iskolában természetesen sokszor lehet tapasztalni az egymás felé irányuló pozitív magatartást. Az együttműködés mellett egy másik pozitív megnyilvánulás az altruizmus, ami a másoknak való önzetlen segítségnyújtást jelenti. Magyarázata lehet a későbbi viszonzás reménye, a pozitív énkép fenntartása, vagy hogy ez a norma szerinti viselkedés.

A kommunikáció érzelmek, gondolatok megosztása és kicserélése a kommunikáló felek által használt közös kódok, szimbólumok segítségével. Az üzenetet szállító csatorna alapján megkülönböztetjük a verbális és non-verbális kommunikációt (amely nem tévesztendő össze a tudattalan metakommunikációval), a kommunikáció szintje szerint beszélhetünk intraperszonális, interperszonális és csoportos kommunikációról. Az, hogy a kommunikáció hogyan alakul az osztálytermen belül, az jelentősen kihat a diákok teljesítményére, valamint a tanár és a diákok közötti interperszonális kapcsolatok alakulására is. A tanári kommunikáció hitelességét és hatékonyságát meghatározó készségek pl. a választékos beszéd, gazdag szókincs, az anyag érdekessé tételének képessége, motiváció és figyelem fenntartása, empátiás készség további fontos tényezők az eredményesebb tanulás szempontjából.

A második, tanulásmódszertani modul az iskolai tanulás, tanulásfejlesztés általános kérdéseit, az életkori sajátosságokat figyelembe vevő legfontosabb feladatait mutatja be, kitérve a tanulást befolyásoló külső, környezeti és belső, személyiségfüggő tényezők vázolására is.

Az ötödik lecke áttekintést ad arról, hogyan modellezhető a tanulás, mint információfeldolgozási folyamat, mely során az információkezelés négy fázisát kell végigjárni, valamint bemutatja az információfelvétel és – felhasználás relációinak szintjeit. Kitér a komplex tanulás fontosságára, a tudás folyamatos újraszerveződésében betöltött szerepére. A következőkben a tanulási motiváció szintjeit vázolja és képet ad arról, miért fontos a saját tanulási tevékenységünkkel kapcsolatos metakogníció, az önreflexió és a tudatosság a hatékonyabb tanulási eredmények hátterében.

A lecke foglalkozik a fontosabb nemzetközi monitoring vizsgálatokkal, azok főbb eredményeivel, melyek felhívták a figyelmet az önálló tanulás-sal kapcsolatos képességek fejlesztésének, és a tapasztalható információrobbanásnak, megváltozott tanulási környezetnek köszönhetően az

élethosszig tanulásra való felkészítés szükségességére az oktatás különböző szinterein.

A hatodik lecke elméleti része ismereteket nyújt a tanulásfejlesztés fontosabb módszertani kérdéseiről, a direkt és indirekt tanulásfejlesztés főbb feladatairól, rávilágít az életkori sajátosságok figyelembevételének fontosságára a fejlesztő munka tervezésében.

Ismereteket nyújt az iskolai motiváció különböző nézőpontokból való megközelítéseire, bemutatja a Kozéki-féle integratív modellt, mely az egyes nézőpontok hiányosságait kiküszöbölve írja le az iskolai motiváció összetevőit. A lecke gyakorlati feladatai pedig lehetővé teszik, hogy a tanárjelölt tudatosan végiggondolhassa a tanulás pszichés, szociális és környezeti tényezőinek szerepét saját tanulási tevékenységében, valamint példákat mutat a fejlesztő feladatokra vonatkozóan az egyes képességterületeken.

A hetedik lecke elméleti része ismereteket nyújt a tanulási stílus elméleti megközelítéseiről, bemutatva azokat a pszichológiai, és környezeti tényezőket, melyek fontos szerepet játszanak abban, hogy az egyénben kialakuljanak azok az egyedi sajátosságok, melyek végső soron befolyásolják az ember tanulási tevékenységét, meghatározzák az információ kezelésének módjait, észlelését, gondolkodását, feladat- és döntéshelyzetekben való hatékonyságát.

Rávilágít arra, hogy az önálló, független tanulás elengedhetetlen feltétele a tanulóhoz szükséges módszerek készségszintű használata, ehhez viszont szükség van a tanulók tanulási stílusának megismerésére annak érdekében, hogy olyan tanulási technikákat és stratégiákat sajátíthassanak el a tanulók, melyek illeszkednek tanulási stílusukhoz és hozzájárulnak a tanulási eredményesség növekedéséhez. A lecke gyakorlati feladatai megismertetik a tanárjelölteket a tanulási stílus vizsgálatának lehetőségeivel, valamint gyakorló feladatokat ad annak végiggondolására, hogy építhetők be a tanulási stílus, tanulási technikák, módszerek megismerése és az elsajátíttatás módjai a pedagógiai tevékenységbe.

A harmadik modul az egyéni bánásmód kérdéskörével foglalkozik. A nyolcadik lecke áttekinti a tanulmányi teljesítményt, eredményességet befolyásoló külső és belső feltételeket, kitér a tanár, a pedagógiai helyzet meghatározó szerepére, valamint a szűkebb – tágabb szociális közeg befolyásoló hatására. Bemutatja a normál fejlődésmenettől való eltérés biológiai, pszichés és környezeti, ez utóbbin belül az iskolai és a családi környezetből eredő oki hátterét. A lecke utolsó nagyobb tartalmi egysége a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, és a hátrányos helyzetű gyermek jellemzőire, besorolására, ennek törvényi hátterére vonatkozóan ad támpontokat.

A kilencedik lecke az iskolában talán a leggyakrabban előforduló problémát okozó jelenséget – a tanulási problémák témakörét tárgyalja. Leírja a tanulási nehézség – tanulási akadályozottság és tanulási zavar fogalmát, és rövid jellemzést ad a tünetekről és a tanári teendőkről, továbbá elemzi az integrált oktatás jellegzetességeit. A felkészíti a tanárjelölteket a tanulási problémákkal küzdő tanulók felismerésére, és az ő szükségleteikhez illeszkedő pedagógiai munka tervezésére.

A tizedik lecke a közoktatásban integráltan tanuló fogyatékos fiatalok oktatására – nevelésére készíti fel a tanárjelölteket. Fontos tudni azt, hogy ez a téma olyan szerteágazó, hogy egy leckében csak a legalapvetőbb ismereteket lehet összesűriteni. Ha a gyakorlatban fogyatékos tanulókat kell a leendő tanárnak oktatni, nevelni, célszerű szakképzett gyógy-pedagógussal együttműködni.

A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló alatt olyan különleges bánásmódot igénylő gyermeket, tanulót ért a törvény, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.²⁸⁴

Az érzékszervi fogyatékoság a látás és hallássérülés különböző súlyossági fokú megjelenési formája. A látássérültek között vakokat, aliglátókat és gyengénlátókat különböztetünk meg. A hallássérülteknél pedig a siketek és a különböző súlyosságú nagyothallók csoportjait.

Mozgáskorlátozottak azokat a tanulókat nevezzük, akik a tartó vagy mozgató szervrendszer struktúrájának vagy funkciójának sérülése/hiánya következtében a fizikai teljesítőképesség megváltozása miatt az életkori tevékenység végzésében maradandóan korlátozottak. A mozgássérülésnek nagyon változatos megjelenési formái figyelhetők meg. A végtaghiányok, izombetegségek, bénulások, a mozgató szervrendszer (csont, izom, ízület és idegrendszer) olyan megbetegedései sorolhatók ide, amelyek tartósak akadályozzák a megfelelő mozgásformák kivitelezését.

A beszéd fogyatékos tanulónál jelentős mértékű a beszédbeli akadályozottság. Ennek következtében átmeneti és tartós zavarok léphetnek fel a nyelvi, kommunikációs és tanulási képességekben a szociális kapcsolatok kialakításában. Az akadályozottság megmutatkozhat a beszédhangok helyes ejtésének problémáiban, a beszédészlelés – és megértés zavaraiiban, a beszédritmus sérülésében.

²⁸⁴ 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny 162. szám, Budapest,

Az értelmi fogyatékoság a jelenben észlelhető, kifejezett korlátozottságra utal, amelyet jelentősen az átlag alatti intellektuális működés jellemez. Különböző súlyosságú lehet az intellektuális deficit. Integrált oktatásban az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók fordulnak elő a legnagyobb gyakorisággal. Az enyhe értelmi fogyatékosok csoportja azt a gyermeknépességet öleli föl, akiknél a mért intelligencia a szubnormális övezet felső harmadában van (IQ 50-69), és akiknél a meglassúbodott információ feldolgozó képesség a többséggel való, azonos tempójú haladást a tananyag elsajátításában nehezítetté teszi.

Az autizmus egy egész életen át fennálló, átható (pervazív) fejlődési zavar, amelyben három területen mutatkozik minőségi sérülés: a reciprok szociális interakció, a kommunikáció és a rugalmas gondolkodás és viselkedésszervezés területein.

A fogyatékoság diagnózisát komplex orvosi, gyógypedagógiai, pszichológiai vizsgálatokat követően a fogyatékosági típusnak megfelelő szakértői bizottságok mondhatják ki, és ők tehetnek javaslatot a tanulók integrált oktatására is. A fogyatékos tanulók oktatása nevelése során célszerű szakmai team-munkában dolgozni. A többségi pedagógusok mellett szükség van a gyógypedagógusok, pszichológusok és szociális szakemberek együttműködésére is.

A tizenegyedik lecke a magatartási és szocializációs zavarok bemutatására vállalkozik. Tudjuk, hogy a témában a szakemberek körében sincs mindig egyezés. A terminológia, az osztályozási szempontok folytonos mozgásban vannak. A leckében a problémák olyan osztályozására törekedtünk, amely a pszichiátriai klasszifikációnál átláthatóbb a pedagógusok számára, ugyanakkor nem rugaszkodik el a hagyományos felosztástól. A problémákat ezért a következő felosztásban tekintettük át: a viselkedés zavarai; érzelmi, hangulati élet zavarai, szorongásos zavarok; funkciózavarok; és szocializációs eredetű magatartászavarok.

A különböző biológiai, pszichés és szociális okok együtt tehetők felelőssé az egyes nehézségek kialakulásában. Fontos továbbá, hogy a gyermekek magatartásának megítélésekor az életkorra jellemző fejlődéslélektani sajátosságokat is figyelembe kell venni.

A leggyakoribb, így az egyik leginkább kutatott gyermek- és ifjúság-pszichiátriai kórkép a hiperkinetikus szindróma (ADHD). Ez az a viselkedési zavar, amit a legtöbben ismernek, a köznyelvben leginkább „hiperaktivitás”-ként szerepel. Tünetei között a figyelmetlenség, a túlzott aktivitás és az impulzivitás jellemző jegyeit találjuk meg. A pszichés eredetű viselkedészavarok körében még a sztereotíp mozgásokat (pl. tic) említettük.

Az érzelmi zavarok közül a depresszió, bipoláris zavarok és a szorongásos zavarok jelentkeznek serdülőkorban, megnehezítve az iskolában tartózkodást, iskolai alkalmazkodást.

A funkciózavarok az alapvető testi funkciók (pl. alvás, evés, ürítés) pszichés eredetű rendellenességei. Ebbe a körbe tartozik például az elhízás, az anorexia nervosa, a bulimia nervosa, az alvászavarok.

A serdülőkor fejlődéslélektani sajátosságaiból, a serdülők identitás- és értékkereséséből, aktív próbálkozásaiból is következik, hogy ebben az életkorban sokkal gyakoribb a deviáns viselkedés (bűncselekmények, normasértések), mint bármikor máskor. Egyik jellegzetes fiatalkori deviancia a deviáns szubkultúrához, csoporthoz tartozás, amikor a fiatal rossz társaságba keveredik. Ma a fiatalok körében a kábítószeresítés, a szintetikus drogok használatának terjedése súlyos problémákat okoz. A magatartási zavarok gyakran jelentkeznek agresszív viselkedésben, amelynek egy területe a bullying, a magát megvédeni nem tudó gyerekek iskolai zaklatása.

Az utolsó, tizenkettedik lecke pedig alapvető ismereteket nyújt a tehetséges tanulók jellemzőiről, a tehetség felismerésének lehetőségeiről és a tehetséggondozásról. Felkészíti a tanárjelölteket a tehetséges tanulók szükségleteihez illeszkedő pedagógiai munka tervezésére.

A tananyag elméleti részében tisztázza a tehetség fogalmát. Részletesen bemutatja a tehetség összetevőit, kiemelten a tehetséges fiatalok személyiségjellemzőit. Ismertet néhány tehetségmodellt, majd a tehetség felismerésére és fejlesztésére vonatkozó ismereteket mutatja be.

A gyakorlati feladatok között megismerteti a hallgatókat az EKF Pszichológia Tanszékének oktatói által kifejlesztett tehetségsszűrő megfigyelési szempontsor alkalmazásával. Ezen kívül gyakoroltató feladatokat ad a tehetséggondozáshoz kapcsolódó információk keresésében.

14. KIEGÉSZÍTÉSEK

14.1. Irodalomjegyzék

ÁGOSTON Gabriella: Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás. SuliNova, Budapest, 2006.

ÁMENT Erzsébet – FECSKÓ Edina – HEIMANN Ilona – KOVÁCS Andrea – KULCSÁRNÉ PAPP Enikő – MAKAI Éva –POÓR Zoltán: *Inkluzív nevelés – mindenki másképp egyforma – az integrációban. Attitűdformáló pedagógusképzési program. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasztnú Társaság. Budapest, 2008.

ARONSON, Elliot: *A társas lény.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.

ATKINSON Rita L.–ATKINSON Richard C.–SMITH Edward E.–BEM Daryl J.: *Pszichológia.* Osiris. Századvég Kiadó. Budapest, 1994.

BAKOS Ferenc: *Idegen szavak és kifejezések kézi szótára.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 729.

BALOGH László, TÓTH László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből.* Neumann Kht., Budapest, 2005.
<http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/index.htm>

BALOGH László: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz 2007.* (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). www.tehetsegpont.hu.

BALOGH László: *Komplex tehetségfejlesztő programok.* Didakt kiadó. Debrecen, 2012.

BALOGH László: *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000.

BALOGH László–MEZŐ Ferenc–KORMOS Dénes: *Fogalomtár a tehetségpontok számára.* (Második, módosított összeállítás) Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2011.

BÁNK Zsuzsanna: Nem organikus alvászavarok gyermek- és serdülőkorban. In Vetró Ágnes (szerk.): *Gyermek- és ifjúságpszichiátria.* Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 172-176.

BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Kiadó. Budapest, 1997.

BIRD, Ronit: *Hogyan győzzük le a számolási nehézségeket*. Akadémia Kiadó, Budapest, 2011.

BUDA Béla: Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In Mészáros Aranka: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 17-26.

CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael F.: *Személyiséglélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

CHÁZÁR András Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Kollégium és Gyermekek otthon honlapja: http://www.chazar.hu/tortenetunk/iskola_tortenete.htm

COLE, Michael, COLE, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. 2003.

CZEIZEL Endre: *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest, 1997.

CSABAY Katalin: Az áldislexia, mint korunk járványveszélye. *Fejlesztőpedagógia*, 1999-es évi különszáma. 1999.

CSÁNYI Yvonne, KERESZTY Zsuzsa: *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. Szociális és Munkügyi Minisztérium. Budapest, 2009.

CSÁNYI Yvonne, HORVÁTH Miklós, MESTERHÁZY Zsuzsa, HATOS Gyula: *Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése – oktatása*. Integrációs kötetek szülők és szak-értői bizottságok részére. 2001.

CSÉPE Valéria: A szóvakságtól a diszlexiáig. In MARTONNÉ Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztőpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest, 2002.

CSÍKOS Csaba: Metakogníció a tanításban és a tanulásban. *Iskolakultúra*, 2004, 2, 3-12.

DÁVID Mária, HATVANI Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin: *Tehetségazonosítás a pedagógiában*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2014. (Génius Műhely. 1.)

DÁVID Mária, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, FARKAS Zsuzsanna, HÍDVÉGI Márta, LUKÁCS István: *Hatékony tanuló megismerési technikák*. SuliNova, Budapest, 2006.

DÁVID Mária: A hatékony tanulás – a tanulásfejlesztés elméleti háttere, 2008.

http://www.tanulasfejlesztes.ektf.hu/?valaszt=hatter_hatekony_tanulas

DÁVID Mária: A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott pszichológia*, 2006. VIII. évfolyam, 1. 51-64.

DÁVID Mária: Az egyéni tanulás pszichológiai háttere. In Tompa Klára (szerk.): *„Az elektronikus tanulás a 3. évezred pedagógiai kihívása”*. EKF, Líceum Kiadó, Eger, 2003.

DÁVID Mária: *Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 2004.

DÁVID Mária: *Tehetségűző megfigyelési szempontsor – A tehetségazonosítás egyik lehetséges pedagógiai módszere*, Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye, Eger, 2010. http://tehetsegsegites.hevespki.hu/sites/tehetsegsegites.hevespki.hu/files/tehetsegdiagnostikai%20szempontsor_3.jpg

DÉKÁNY Judit – JUHÁSZ Ágnes: A diszkalkulia. In MARTONNÉ TAMÁS Márta (szerk.): *Fejlesztőpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2002.

DÉKÁNY Judit: Mit gondolsz? Figyelem-, emlékezet- gondolkodás- és beszédfejlesztő játékfűzet 1. Összefüggés, 2. Analógia, 3. Összehasonlítás, rendezés, elvonás. Logopédia Kiadó, 1997. <http://www.huszadikszazad.hu/tudomany/edison-talalmanyai>

DURKIN, Kevin: A szociális fejlődés szociális természete. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J-P., Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995, 58-77.

ENGLBRECHT, A., WEIGERT, H.: *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály! Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola*, Budapest, 1996.

FALUS Iván: A pedagógus. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

FEDOR István, VETRÓ Ágnes: Viselkedészavarok, melyek élettani zavarokkal és testi tényezőkkel járnak. In Vetró Ágnes (szerk.):

Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 157-171.

FISHER, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000.

FLAVELL, J. H.: Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979,34, 906–911.

FORGÁCH József: *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat, Budapest, 1993.

FORGÓ Sándor: Az eLearning fogalma. In HUTTER Ottó, MAGYAR Gábor, MLINARICS József: *E-LEARNING 2005*. (eLearning kézikönyv), Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2005. 14.

FÜLÖP Márta: Versengés az iskolában. In Mészáros Aranka: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségléleke*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 221-245.

GÁDOROS Júlia: Jellegzetesen a gyermekkorban kezdődő érzelmi zavarok. In Vetró Ágnes (szerk.): *Gyermek- és ifjúságpszichiátria*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 236-244.

GÁDOROS Júlia: Szorongásos kórfelmék a gyermek- és serdülőkorbán. In Vetró Ágnes (szerk.): *Gyermek- és ifjúságpszichiátria*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 140-150.

GEREBEN Ferencné: (2008). Gyógypedagógia a változó világban. in: *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXVI. évfolyam, 3. szám.

GERGELY György, EGYED Katalin, KIRÁLY Ildikó: A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2007, 62 (1). 107-125.

GYARMATHY Éva: *Tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyermekek azonosítása*. Doktori értekezés. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1996.

GYARMATHY ÉVA: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest, 2006.

GYARMATHY Éva: Idézetek híres rossztanulóktól/ról. <http://www.diszlexia.hu/>

GYARMATHY Éva: Tehetséges tanárok a tehetségekért. *Pedagógusképzés*, 2003. 3-4. 105-112.

HARMATINÉ Olajos Tímea: *Kit zavar a tanulási zavar?* Pedellus Kiadó, Debrecen, 2014.

HATVANI Andrea, BUDAHÁZY-MESTER Dolli, HÉJJA-NAGY Katalin: Tanári személyiségfejlesztés és attitűdformálás. EKF, Médiainformatikai Intézet, Eger, 2012.
<http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/index.html>

HATVANI Andrea, ESTEFÁNNÉ Varga Magdolna, TASKÓ Tünde: *Személyiség- és szociálpszichológia*. EKF Médiainformatika Intézet, Eger, 2001.

HAVAS Gábor, ZOLNAY János: *Az integrációs oktatáspolitikai hatásvizsgálata*. Kutatási beszámoló. Kézirat, 2010.

HEGYINÉ FERCH Gabriella: Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. július – augusztus, 8-19.

HERCZEG Ilona, FÜLÖP Zsuzsanna: A viselkedés és az érzelmi, hangulati élet rendszerint gyermek- vagy serdülőkorban kezdődő zavarai. In Vetró Ágnes (szerk.): *Gyermek- és ifjúságpszichiátria*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 226.

HERCZEG Ilona, FÜLÖP Zsuzsanna: A viselkedés és az érzelmi, hangulati élet rendszerint gyermek- vagy serdülőkorban kezdődő zavarai. In Vetró Ágnes (szerk.): *Gyermek- és ifjúságpszichiátria*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008.

HERCZEG Ilona, FÜLÖP Zsuzsanna: Hiperkinetikus szindróma. In Vetró Ágnes (szerk.): *Gyermek- és ifjúságpszichiátria*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 225-231.

HERNÁDI Andrea: *Inkluzív nevelés – Ajánlások beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez*. SuliNova, Budapest, 2006

HORÁNYI Katalin: *Tanuljunk tanulni*. Magyar Könyvklub, Budapest, 2002.

HORVÁTHNÉ MÉSZÁROS Márta: *Inkluzív nevelés – Ajánlások gyengénlátó és alig látó gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez*. SuliNova, 2006.

HORVÁTH-SZABÓ Katalin: Az iskolai konfliktusokról. In Mészáros Aranka: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségek világa*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 261-283.

Idegen szavak gyűjteménye <http://idegen-szavak.hu/integr%C3%A1ci%C3%B3>

ILLYÉS Gyuláné, ILLYÉS Sándor, LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes: *Gyógypedagógiai pszichológia*. Budapest, 1968.

ILLYÉS Sándor: A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: Ilyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYFK. Budapest. 2000.15-38.

ILLYÉS Sándor: A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: ILLÉS Sándor. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE BGGYFK, Budapest. 2000. 25.

ILLYÉS Sándor: *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, 2000.

ILLYÉS Sándor: Másság és emberi minőség. *Új Pedagógiai Szemle*. 1999/1. 49. 3-10.

JANOCH Mónika: *Ajánlások az autizmussal élő tanulók gyermekek kompetenciaalapú fejlesztéséhez*. SuliNova, Budapest, 2006.

JENEI Andrea: *Inkluzív nevelés – Ajánlások beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók kompetenciaalapú fejlesztéséhez*. SuliNova, Budapest, 2006.

KAGAN, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet KFT., Budapest, 2001.

KÁLMÁN Zsófia, KÖNCZEI György: *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.

KALMÁR Magda: Metakogníció. In Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. 1997.

KATONA Nóra – OAKLAND, Thomas: Tanulási stílus, egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia*, 1999. 1.18–29.

KISS Paszkál: Vélemény, véleményformálás, attitűdök szerepe a nevelésben. In N, Kollár K., Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 368-394.

KIS-TÓTH Lajos: *A tanári tevékenység IKT elemei*. Tézisek. Habilitációs disszertáció. 2009. 123.

KOLB, D. A.: *Experiential Learning*. Prentice Hall, 1984.

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit - DÓCZI-VÁMOS Gabriella – KÁLMOS Borbála: *Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak.* Akadémia Kiadó, Budapest. 2012.

KÓSÁNÉ ORMAI Vera: Mit üzen Gordon a pedagógusoknak? *Új Pedagógiai Szemle*, 1995,10, 63-72.

KOVÁCS Mónika: Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei – A szociálpszichológiai nézőpont. In Kovács M. (szerk.): *Az előítéletek feltárása és csökkentése.* *Alkalmazott Pszichológia*, 2010, 12, 1-2, 7-27.

KOVÁCSNÉ SÍPOS Márta: *A tanulás fortélyai.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

KULCSÁR Tibor: *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

KULLMANN Lajos: A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: ILLYÉS Sándor. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE BGGYFK, Budapest. 2000.

LAPPINTS Árpád: *Tanuláspedagógia.* Comenius BT. Kiadó, Pécs, 2002.

LOCKE, Edwin A., LATHAM, Gary P.: Céltűzés – elmélet. In O.Neil, H., Drillinkgs, M. (szerk.): *Motiváció, Elmélet és kutatás.* Vince Kiadó. Budapest, 1999.

MEIXNER Ildikó: A diszlexia prevenció, reedukáció módszere BGGYTF Kiadó, Budapest, 1995.

MESTER Dolli: A tanulási motiváció fejlesztésének új lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 2010. 8,37, 87-97

MESTERHÁZY Zsuzsa, PÁRICSKA Katalin (szerk.): *Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok iskolai nevelése /szemelvények/.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1991.208.

MESTERHÁZY Zsuzsa: *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* Budapest BGGYTF, 1998.

MEZŐ Ferenc, MEZŐ Katalin: *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján.* Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetőségondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 2005.

MEZŐ Ferenc: *A tanulás stratégiája diákoknak és felnőtteknek*. Pedellus, Novitas Kft. Kiadó, Debrecen, 2002.

MEZŐ Ferenc: *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen, 2004.

MOLNÁR Éva : Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 2002, 9. 3-16.

MONTGOMERY, Susan M., GROAT, Linda N.: Student learning styles and their implications for teaching. *CRLT Occasional Paper NO.10.1998*.

http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no10.pdf

MÖNKS, Franz J. – YPENBURG, Irene H.: *A nagyon tehetséges gyerekek*. Akkord Kiadó, Budapest, 1998.

N. KOLLÁR Katalin: Az iskolai terhelés hatása a tanulás mennyiségére és a tanulók közérzetére. *Alkalmazott pszichológia*. 2002, 4, 2, 29-45.

N. KOLLÁR Katalin: Kooperáció az iskolában. In Mészáros Aranka: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 205-220.

N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 2004. 477-486.

NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

NAGYNÉ TÓTH Ibolya: Ajánlások a súlyos hallássérült gyermekek tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. SuliNova, Budapest, 2006.

NAHALKA István: *Az integrált nevelés pedagógiai alapjai*

<http://www.nefmi.gov.hu/eszmecsere/Nahalka.htm>

NIEMI, H.: Aktív tanulás – avagy egy kíváncsi kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. *Pedagógusképzés* 2005. 3, 3, 87-116.

OLÁH Róza: A hangulati élet zavarai gyermek és serdülőkorban. In Vetró Ágnes (szerk.): *Gyermekek- és ifjúságpszichiátria*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2008. 128-139.

OROSZ RÓBERT: A személyiségfejlesztés szerepe a tehetség gondozásban. In INÁNTSY-PAP Judit, OROSZ Róbert, PÉK Győző, NAGY Tamás: *Tehetség és személyiségfejlesztés Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*, Budapest, 2010.

OROSZLÁNY Péter: *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. AKG Kiadó, Budapest, 1995.

OROSZLÁNY Péter: *Tanulásmódszertan - tanácsok, módszerek, gyakorlatok a tanulási képesség fejlesztéséhez*. Metódus Tan, Budapest, 2010. 99-126, 189-206.

PÉTER-SZARKA SZILVIA: Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség, 2011, 18, 3, 5-7*.

PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. H. : *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1996. 448.

RÉTHY Endréné: A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő, Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2001.

RÉTHY Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

SALAMON Jenő: *A megismerő tevékenység fejlődéslélektana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

SCHÜTTLER Tamás, VÁRI Péter: „A kompetenciamérések elsősorban az iskola számára jelzik az eredményességet” – Beszélgetés Vári Péterrel a teljes körű tanulói kompetenciamérések tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle 2004, 1, 70-79*.

STAHLBERG, Dagmar, FREY, Dieter: Atitűdök I. Struktúra, mérés és funkciók. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J-P., Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995.

SZABÓ Éva: A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In Mészáros Aranka: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 162-178.

SZABÓ László Tamás, BUDA Mariann, BUDA András, PAPP János, PETŐ Ildikó, VENTER György: *A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra*. OTKA Kutatási Jelentések, 2006.
http://real.mtak.hu/1097/1/43492_ZJ1.pdf

SZABÓ Laura: Normák az osztályban. In Mészáros Aranka: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 196-204.

SZAKÁCS FERENC: *Intelligenciadeficit típusok*. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1987.

Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. Magyar Génius program, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Nevelési Tanácsadók Egyesülete, 2012, 6–10. http://geniuszportal.hu/sites/default/files/Nevtan_szakmai_ajanlasok.pdf letöltés dátuma: 2013. szeptember 15.

SZILÁGYI KLÁRA: *Az egyéni tanácsadás*. Módszertani kézikönyv munkavállalási munka – pályatanácsadók számára. Gödöllői Agrártudományi Egyetem. Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézetének Kiadványa. Gödöllő. 1997.

SZITÓ Imre, KATONA Nóra: A tanári kommunikáció hatása a tanulók viselkedésére. *Pedagógiai Szemle*, 1986, 11, 1059-1069.

SZITÓ Imre: Kommunikáció az iskolában. *Iskolapszichológiai Füzetek*, 7., ELTE, Budapest, 1987.

TÁNCZOS Judit: *Baj van a tanulással. Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához*. Pedellus tankönyvkiadó KFT, Debrecen. 2006.

TASKÓ Tünde: A tanulás hátterében meghúzódó kognitív mechanizmusok fejlesztési lehetőségei az iskolában. In.: Dr. Estefánné Dr. Varga Magdolna (szerk.): *Tanárképzés, szociális képzés, gyermekvédelem*. EKF Líceum Kiadó, Eger, 85–92.

TASKÓ Tünde: *A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6–7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából*. Doktori értekezés. ELTE Budapest, 2009.

THURMEZEYNÉ HELLER Erika, BALOGH László: *Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés*, Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen 2009.

TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2002.

TÓTH Péter, BÉKY Gyuláné: Környezeti változók hatása a tanulás eredményességére. *Szakképzési Szemle*, 2009, 4, 379-402.

VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva: *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.

VAJDA Zsuzsanna: A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 145-161.

ZSOLDOS Márta (szerk.): *Gyógypedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2006.

15/2013 EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015.EMM

2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny 162. szám, Budapest,

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

<http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf>

2011.évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről, Magyar Közlöny, Bp. 2011/162.sz.

32/2012 EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei és a Sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelve kiadásáról. Oktatási és Kulturális Közlöny IV. évfolyam 22. szám. 2012. november 9.

<http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/22.pdf>

14.2. Kérdőívek

1. Kérdőív: Tanulás iránti attitűd

Instrukció: Olvassa el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntse el, hogy az öt válaszmód közül melyik jellemző Önre, és a megfelelő pontszámot írja a mondatok után.

A pontozás módja:

-2: Egyáltalán nem jellemző rám, egyáltalán nem értek vele egyet.

-1: Általában nem jellemző rám, általában nem értek vele egyet.

0: Nem tudom eldönteni.

+1: Gyakran jellemző rám, nagyrészt egyetértek vele.

+2: Szinte mindig jellemző rám, teljesen egyetértek vele.

1. Ha tanulok, az lebeg a szemem előtt, hogy így juthatok magasabb iskolába:....
2. Ha elkezdek egy feladaton dolgozni, semmi sem tud kizökkenteni belőle:....
3. Csak azt szoktam megtanulni, ami érdekel:....
4. Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok:....
5. Szégyenkezem a társaim előtt, ha rosszul felelek:....
6. Ha nem jutalmaznak jó jegyekkel a megszerzett tudást, nem tanulnék:....
7. Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy problémáimra választ találjak:....
8. Érdekes jól tanulni, mert otthon megjutalmaznak érte:....
9. Néha úgy elmerülök a tanulásban, hogy elfelejtkezem egyéb teendőimről:....
10. Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok olyat is, ami nem kötelező:....
11. Az osztályzat tudásunk mércéje, ezért igyekszem minél jobbat szerezni:....
12. Több időt fordítok a tanulásra, ha úgy érzem, hogy lemaradok társaimtól:....

13. Azt szeretem, ha a tanár az osztály előtt dicsér meg szereplésemért:....
14. Ha rágondolok, hogy fokozottabb tanulással biztosíthatom a továbbtanulásomat, növekszik a szorgalmam:...
15. Az unalmasabb tantárgyakat is megtanulom, mert nem mindegy, hogy milyen jegyet kapok:....
16. Ha jó bizonyítványt szerzek, otthon ajándékot kapok érte:...
17. Sokszor izgat, hogy esetleg nem tudok megfelelni a szüleim elvárásainak:....
18. Annyira tudok koncentrálni a tanulásra, hogy semmi nem tud megzavarni:....
19. Szeretek a dolgok mélyére ásni:....
20. Bánt, hogy mit gondolnak rólam osztálytársaim, ha rosszul felelek:....
21. A nagyobb ismeret biztosítja az érvényesülésemet:....
22. Ha nem minősítenék jeggyel a feleleteimet, nem lenne olyan izgalmas számomra a tanulás:....
23. Élvezem, ha egy bonyolult feladatot önálló kutatással oldok meg:....
24. Ha egy problémát akarok megoldani, semmi sem tud elvonni tőle:....
25. Kikapok otthon, ha rossz jegyet viszek haza:....
26. Az serkent a tanulásra, hogy társaim elismerjenek:....
27. A nagyobb tudás biztosítja, hogy magas fokú oktatásban részesüljek:...
28. A szüleim a jó tanulmányi eredményt pénzzel, tárggyal vagy egyéb juttatással megbecsülik:....
29. A jó jegy a legfontosabb számomra:....
30. Nagy kitartással szoktam dolgozni, tanulni:...
31. A jó tanulást a szüleim jutalmazzák:...

Értékelés

Ez a kérdőíves módszer jó eligazítást nyújt abból a szempontból, hogy milyen motívumok befolyásolják a diákok tanuláshoz való viszonyát.

E motívumok a következők:

- a) továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola (1,4,14,21,27)
- b) érdeklődés, kutatás (3,7,10,19,23)
- c) elmélyülés, kitartó munka (2,9,18,24,30)
- d) jó jegy az iskolában (6,11,15,22,29)
- e) megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (5,12,13,20,26)
- f) jutalom a családban (8,16,17,25,28,31)

Motívumcsoportonként összeadjuk a pontszámokat, és átlagot számolunk.

2. Kérdőív: Kozéki: Iskolai motiváció kérdőív

Instrukció: Olvassa el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntse el, hogy az öt válaszmód közül melyik jellemző Önre, és a megfelelő betűt írja a mondatok után.

A válaszmódok a következők:

- a: Teljesen egyetértek
- b: Részben egyetértek
- c: Félig-meddig értek vele egyet
- d: Többnyire nem értek vele egyet
- e: Egyáltalán nem értek vele egyet

1. Szívesen beszélgetek a szüleimmel arról, hogy mi történt az iskolában.
2. A legtöbb tanár minden diákkal, mindig igazságos.
3. Nekem fontosabb, hogy barátságos legyek a társaimmal, mint hogy versengjek velük.....
4. Ha valamilyen tevékenységbe belemerülök, a szüleim nem zavarnak meg.
5. Sokszor annyira megragad, amit az iskolában tanulunk, hogy majd később is foglalkozni akarok vele.
6. Az iskola unalmas. (-)
7. Önmagam előtt is nagyon szégyellem, ha nem jól teljesítek az iskolában.
8. Nekem nagyon fontos hogy a tanárain tudják bennem bízhatnak.
9. A büntetés az iskolában mindig igazságtalan. (-)
10. A felnőttek túl sokat követelnek a fiataloktól és nagyon kevés segítséget adnak cserébe.....
11. Nagyon jól esik nekem, hogy a szüleim boldogok hogy teljesítek az iskolában.
12. Rossz érzés lenne, ha csalódást okoznék a tanáromnak.
13. Örülök, ha segíthetek társaimnak az iskolai munkában.
14. Nem szeretem, ha egyedül kell a feladataimon dolgozni. (-)
15. Az utolsó percig szoktam halogatni a házi feladat elkészítését. (-)

16. A legtöbb óra unalmas. (-)
17. Inkább bevallom, ha elkövettem valamit mint, hogy elleplezni próbáljam.
18. Ha hagynák a tanárok, hogy mindenki azt csináljon az iskolában, amit akar, jobban tetszene az iskola. (-)
19. Jobb, ha kijavítatják a hibáimat, mint ha elnézik azokat.
20. A tanárim akkor sem elégedettek azzal, amit csinálok, ha nagyon igyekszem.
21. A szüleimet nem érdekli igazán, hogy mi történik velem az iskolában. (-)
22. Nagyon kevés az olyan tanár, akiért lelkesedni tudnék. (-)
23. Jó érzés, ha a társaim láthatják, hogy jól dolgozom.
24. Nem lehet a gyerekektől elvárni, hogy maguktól jó ötleteik támadjanak. (-)
25. Az iskolában sok olyat tanulunk, aminek az életben hasznát vesszük.
26. Szabadidőm nagy részében olyan dolgokra igyekszem rájönni magamtól, amik érdekelnek.
27. Ha megbíznak valamivel, azt mindig igyekszem olyan jól elvégezni, ahogy elvárják.....
28. Az iskolai szabályok általában helyesek, ésszerűek, mindig igyekszem betartani azokat.....
29. Ha valami rosszat tettem mindig kész vagyok vállalni a következményeket.
30. Nehezemre esik elviselni azt a nyomást amit a tanárok gyakorolnak rám.
31. Szüleim segítségére biztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban.....
32. A legtöbb tanár sajnos nem veszi a fáradságot, hogy igazán jól elmagyarázza a dolgokat..... (-)
33. Nem érdekel, hogy mások mit gondolnak rólam. (-)
34. Szüleim mindig fontosnak tartják a véleményemet.
35. Amit az iskolában tanulunk annak valójában nem igen vehetem hasznát. (-)
36. Felélénkít, ha új dolgok tanulásába fogunk.
37. Mindig talállok kifogást, ha nincs kész a házi feladatom. (-)
38. Ha nehéz az iskolai munka, általában abbahagyom az erőfeszítést. (-)

39. Valahol mindig mentségeket kell keresnem. (-)
40. A szüleim túl sokat követelnek s túl nagy nyomást gyakorolnak rám.
.....
41. A felnőttek nem igazán igyekeznek megérteni a fiatalok érzéseit.
..... (-)
42. Gyakran a tanár a hibás abban, hogy az ember bajba kerül az iskolá-
ba. (-)
43. Úgy veszem észre a többiek elég nehezen jönnek ki velem.
(-)
44. Jobban szeretem, ha magamnak kell rájönnöm, hogyan kell valamit
megcsinálni.....
45. Ha a feladat nehéz, hamar elvesztem az érdeklődésemet. (-
)
46. Nagyon sok órát kifejezetten izgalmasnak nagyon érdekesnek tartok.
.....
47. Ha valamiben számíthatnak rám mindig el is végzem.
48. Mindig kész vagyok vállalni a felelősséget azért, amit tettem, bármi-
lyen következménnyel számolhatok.
49. Mindig kész vagyok vállalni a felelősséget azért, amit tettem, bármi-
lyen következménnyel számolhatok.
50. A szüleim teljesen irreális követelményeket támasztanak az iskolai
teljesítményemmel kapcsolatba.
51. Ha jól teljesítek az iskolában, a szüleim mindig kimutatják, hogy elé-
gedettek velem.....
52. A legtöbb tanár minden tanulónak igyekszik annyit segíteni, amennyit
csak tud.
53. Ebben az iskolában jó viszony van a gyerekek között.
54. Túl sok mindennel kapcsolatban várják el azt, hogy magam jöjjek rá,
magam oldjam meg..... (-)
55. Nem bánom, ha nagyon keményen kell dolgoznom, ha közben fontos
dolgokat tanulhatok meg.
56. Az iskolai munkát érdekfeszítőnek tartom.
57. Mindig igyekszem megfelelni szüleim bizalmának.
58. Csak a gyenge emberek szeretik a szabályokat, a rendet. (-
)
59. A lelkiismeret furdalás még a szigorú büntetésnél kínosabb.
60. A felnőttek mindig túl sokat várnak el a fiataloktól.

Értékelés

E kérdőíves módszer segítségével az iskolai tanulás motivációs oldalát ragadhatjuk meg a 10-18 éves tanulóknál három dimenzióban (Követő, Érdeklődő, Teljesítő) és dimenzióként 3-3 motívumcsoportban, melyeket tizedikként a presszióérzést megragadni kívánó kategória egészít ki. Feltárható vele a tanulásban részt vevő motívumok természeté és erőssége.

A kérdőív kitölthető csoportosan és egyénileg is. Csoportos kitöltés esetén a válaszmódokat célszerű a táblára felírni, és otthagyni a kitöltés befejezéséig.

Általában az „a” választása 5 pontot jelent, a „b” 4-et és így tovább. Egyes tételeket azonban fordítva kell értékelni, ott az „e” választása ér 5 pontot, a „d” 4-et, és így tovább. Itt a tétel után zárójelbe tett (-) jelzi, hogy fordított irányban kell pontozni az illető tételt.

A pontozás után motívumonként, illetve dimenzióként összesítjük a pontokat. Az eredmények értelmezéséhez felhasználhatjuk a Kozéki (1986) által magyar mintán végzett vizsgálat eredményeit.

A kérdőív felépítése

Minden azonos számjegyre végződő tétel (pl. 1, 11, 21,) egy adott skálába tartozik.

a, KÖVETŐ (affektív/szociális) dimenzió

- melegség (M1): gondolkodás, az érzelmi melegség szükséglete
- identifikáció (M2): elfogadottság szükséglete, főleg a nevelők részéről
- affiliáció (M3): az odatartozás szükséglete, főleg egykorúakhoz

b, ÉRDEKLŐDŐ (kognitív/aktivitási) dimenzió

- independencia (M4): a saját út követésének a szükséglete

- kompetencia (M5): a tudásszerzés szükséglete
- érdeklődés (M6): a kellemes közös aktivitás szükséglete

c, TELJESÍTŐ (morális/önintegratív) dimenzió

- lelkiismeret (M7): bizalom, értékelés szükséglete, önérték
- rendszükséglet (M8): az értékek követésének a szükséglete
- felelősség (M9): önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete

3. Kérdőív: Tanulás stílus kérdőív

Instrukció: Olvassa el figyelmesen az alábbi mondatokat. Döntse el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző Önre, és azt a számot karikázza be!

- 1 = azt jelenti, hogy nem jellemző Önre
2 = azt jelenti, hogy inkább nem jellemző Önre, mint igen
3 = nem tudja eldönteni, talán igen is, nem is
4 = inkább jellemző Önre, mint nem
5 = igen, jellemző Önre

A hármas választ lehetőleg ritkán használja, csak akkor, ha semmiképpen sem tud dönteni. Jó munkát kívánok!

1. Ha látom is és hallom is a megtanulandó szöveget, nagyon könnyen megjegyzem.
5 4 3 2 1
2. Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, amikor felkészülök.
5 4 3 2 1
3. Szívesebben tanulok az osztálytársammal vagy a barátommal, barátnőmmel, mint egyedül.
5 4 3 2 1
4. Nagyon hasznos számomra, amikor a tanár ábrákat mutat be a táblán vagy az írásvetítőn, amikor magyaráz.
5 4 3 2 1
5. Ha ábrát készítek, jobban megértem a leckét, mintha csak olvasom.
5 4 3 2 1
6. Jól tudok úgy tanulni, ha csupán némán olvasva átveszem a leckét.
5 4 3 2 1

7. Szívesebben töltöm az időmet rajzolással, festéssel, mint sportolással vagy testmozgást igénylő játékkal.

5 4 3 2 1

8. Gyakran előfordul, hogy szóban elismétlem, „felmondom” magamnak a leckét.

5 4 3 2 1

9. Ha leírom magamnak azt a szöveget, amit meg kell tanulnom, akkor könnyebben megjegyzem, mintha csak látom vagy hallom.

5 4 3 2 1

10. Nem szeretem azokat a feladatokat, amelyeken törnöm kell a fejem.

5 4 3 2 1

11. Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem.

5 4 3 2 1

12. Jobban kedvelem azokat a feladatokat, ahol kézzelfogható dolgokkal, tárgyakkal kell foglalkozni, mint ahol csak rajzok, ábrák vagy szövegek vannak.

5 4 3 2 1

13. Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozdulatot kell megtanulnom, mint ahol szövegeket kell megérteni.

5 4 3 2 1

14. Jobb, ha a tanár magyarázatát meghallgatom, mintha a könyvből kell megtanulni az anyagot.

5 4 3 2 1

15. A szabályokat szóról szóra „bevágom”.

5 4 3 2 1

16. Ha ábrát készítek magamnak, jobban megértem a leckét, mintha más által készített rajzot nézegetnék.

5 4 3 2 1

17. Amikor a tanár felszólít és kérdez tőlem valamit, gyakran előbb válaszolok, minthogy át tudnám gondolni, mit is mondok.

5 4 3 2 1

18. Szeretem, ha kikérdezik tőlem, amit megtanultam.

5 4 3 2 1

19. Ha vannak képek, ábrák a könyvben, könnyebb a tanulás.

5 4 3 2 1

20. Ha megbeszélem valakivel a tananyagot, akkor hamarabb megtanulom.

5 4 3 2 1

21. Teljes csendben tudok csak tanulni.

5 4 3 2 1

22. Amikor új dolgokat tanulok, jobban szeretem, ha bemutatják mit kell csinálnom, mintha szóban elmondják, mit kell tennem.

5 4 3 2 1

23. Ha valaki szóban elmondja nekem a leckét, sokkal könnyebben megértem, mintha egyszerűen csak elolvasom.

5 4 3 2 1

24. Egyedül szeretek tanulni.

5 4 3 2 1

25. Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem.

5 4 3 2 1

26. Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió vagy a magnó.

5 4 3 2 1

27. Akkor vagyok biztos magamban, ha szóról szóra megtanulom a leckét.

5 4 3 2 1

28. Gyakran előfordul, hogy megtalálom a matekpélda megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogyan jutottam el a megoldáshoz.

5 4 3 2 1

29. Szívesebben bemutatom, hogyan kell valamit csinálni, minthogy elmagyarázzam.

5 4 3 2 1

30. Gyakran előfordul, hogy olyan dolgokat is megtanulok, amiket nem nagyon értek.

5 4 3 2 1

31. Amikor egy matekpéldát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem.

5 4 3 2 1

32. A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, a könyvből mindent meg tudok tanulni.

5 4 3 2 1

33. Több olyan dolgot tudok csinálni, amit nehéz lenne szavakkal elmagyarázni. (Pl.: játékok és szerkezetek javítása, makramé stb.).

5 4 3 2 1

34. Mozdulatokat könnyebben megjegyzek, mint képeket vagy ábrákat.

5 4 3 2 1

Értékelés

A kérdőív skálái:

Auditív: 2, 6n, 8, 14, 23, 32n

Vizuális: 4, 5, 19, 22, 29

Mozgásos: 7n, 9, 12, 16, 33, 34

Társas: 3, 18, 20, 24n

Csend: 11n, 21, 25, 26n

Impulzív: 1n, 13, 17, 28, 31n

Mechanikus. 10, 15, 27, 30

Az „n” betűvel jelzett item (pont) értékét úgy kapjuk meg, hogy 6-ból kivonjuk az item (pont) jelölt skálaértékét. A 11. sorszámú kérdésnél tehát, ha pl. az 5-öst karikázta be valaki, akkor $6-5=1$ értéket kell nekünk a skálaérték számításánál figyelembe venni.

Az egyes skálaértékeket akkor tudjuk megfelelően összehasonlítani, ha **átlagokkal** számolunk. Az auditív skála esetén ez azt jelenti, hogy a kapott összeget hattal osztjuk, a mechanikus esetén 4-gyel stb.

4. Kérdőív: Kolb-féle tanulási stílus kérdőív

Instrukció: Minden betűvel jelölt csoportban négy állítást talál. Csoportonként rangsorolja ezeket: 4 pontot írva ahhoz az állításhoz, amelyet magára nézve leginkább megfelelőnek tart, 1-et ahhoz, amelyet a legkevésbé. Minden csoportban mind a négy sorszámot ki kell osztania!

A

- 1) Nagyon alaposan végiggondolom, hogy miről szeretnék tanulni. ____ pont
- 2) Tanuláskor vigyázok arra, hogy ne túságosan elmerüljek a tananyagban. ____ pont
- 3) Csak úgy szeretek tanulni, ha teljesen a tanulásnak adhatom magam. ____ pont
- 4) Akkor tudok igazán haladni a tanulásban, ha annak valamilyen praktikus célja van. ____ pont

B

- 1) Úgy érzem, nagyon könnyen befogadom, amit hallok vagy olvasok. ____ pont
- 2) Tanuláskor az új ismereteket állandóan szembesítem a valósággal. ____ pont
- 3) Csak elmélyülve és a dolgokat gondosan elemezve szeretek tanulni. ____ pont
- 4) Ha tanuláskor ellentmondó állításokkal találkozom, nem akarom azonnal kideríteni, melyik az igaz. ____ pont

C

- 1) Tanulás közben fontos számomra a nyugodt, harmonikus környezet. ____ pont
- 2) Tanuláskor figyelem a többiekét is. Érdekel, hogy mit csinálnak. ____ pont
- 3) Mielőtt belekezdene a megoldásba, először szeretek elgondolkozni a problémán. ____ pont
- 4) Legeredményesebbnek a cselekedve tanulást tartom. ____ pont

D

- 1) Tanuláskor szívesen elfogadom a tapasztaltabbak tanácsait. ____ pont
- 2) A tanulás vállalkozás. Nem mindig tudható előre, hogy a befektetett energia megtérül-e. ____ pont
- 3) A tanulás előtt mérlegelni kell a lehetőségeket és következményeket. ____ pont
- 4) Jó érzés, hogy érdekel és értem is a körülöttem lévő világot. ____ pont

E

- 1) Alapvetően intuitív vagyok. Gyakran találok rá a megoldásra, anélkül, hogy tudnám, hogy csináltam. ____ pont
- 2) A tanulás eredményét nagyon fontosnak tartom. Csak úgy tudok tanulni, ha előre tudom, mit és miért csinálok. ____ pont
- 3) Szeretem logikusan felépíteni a dolgokat. A problémamegoldás legérdekesebb része, amikor meghatározom a lépéseket. ____ pont
- 4) Tanuláskor nem fogadok el állításokat. Kérdéseket teszek fel, hogy megértsem a dolgokat. ____ pont

F

- 1) A tanulásnak az elvont, intellektuálisabb szakaszait jobban kedvelem, mint a konkrét feladatokat. ____ pont
- 2) Tanulás közben alaposan megfigyelem magam is, a többiekét is. ____ pont
- 3) Az olyan tanulási helyzeteket kedvelem, amelyekben konkrét, a valóságból vett, pontosan meghatározott teendőim vannak. ____ pont
- 4) Szeretem, ha a tanulás megmozgatja minden képességemet, tulajdonságomat. ____ pont

G

- 1) Akkor érzem igazán eredményesnek a tanulást, ha a tanultakat rögtön alkalmazni is tudom. ____ pont
- 2) Akkor érzem igazán eredményesnek a tanulást, ha már kellő távolságból tudom szemlélni a dolgokat. ____ pont
- 3) Akkor érzem igazán eredményesnek a tanulást, ha tudom, amit tanulok, a jövőben hasznosíthatom. ____ pont

4) A tanulásnak belső szükségleteimet kell kielégítenie. ____ pont

H

1) Azt gondolom, hogy a tapasztalatokból lehet a legtöbbet tanulni. ____ pont

2) Az eredményes tanulás legfontosabb feltétele a pontos, alapos megfigyelés. ____ pont

3) A legeredményesebb a döntően intellektuális elemekből felépülő tanulás. ____ pont

4) A legeredményesebb az a tanulás, amelyik a kézenfekvő helyett új megoldásokat keres. ____ pont

I

1) Akkor legeredményesebb a tanulásom, ha rendkívül intenzíven foglalkozom egy dologgal, szinte teljesen elmerülök benne. ____ pont

2) Akkor legeredményesebb a tanulásom, ha már távolságból szemlélem a dolgokat. ____ pont

3) A racionálisan megközelíthető dolgokat tudom a legeredményesebben megtanulni. ____ pont

4) A tanulás folyamatában fontos annak tudata, hogy tanulásomért egyedül én vagyok a felelős, más nem végezheti ezt el helyettem. ____ pont

Értékelés

Miután kitöltötte a kérdőívet, vagyis csoportonként pontszámokkal rangsorolta („A” csoporttól az „I” csoportig) valamennyi leírt állítást, adja össze a pontokat a következők szerint:

Az információ felvételére vonatkozó tulajdonságok vagy más megfogalmazással az észlelés dimenziója:

A „KT” (konkrét, tapasztaláson alapuló) jellemzőhöz a következő csoportok 1. sorába került pontszámokat kell összegeznie: B, C, D, E, G, H

Az „AE” (absztrakt, elméletalkotó) jellemzőhöz a következő csoportok 3. sorába került pontszámokat kell összegeznie: B, C, D, E, H, I.

Az információ feldolgozására vonatkozó tulajdonságok, azaz a feldolgozás dimenziója:

Az „RM” (reflektív, megfigyelő) jellemzőhöz a következő csoportok 2. sorába került pontszámokat kell összegeznie: A, C, F, G, H, I

Az „AK” (aktív, kísérletező) jellemzőhöz a következő csoportok 4. sorába került pontszámokat kell összegeznie: A, C, F, G, H, I

Minél nagyobb egy dimenzió valamelyik végpontjának (KT–AE vagy AK–RM) a pontszáma, az arra a dimenzióra vonatkozó tulajdonságok annál inkább jellemzik a tanulást. Látszatra a dimenziók végpontjai ellentétnek tűnnek. Azt gondolhatná: a konkrétnek ellentéte az absztrakt (elvont), az aktívnak a megfigyelő. De ezek valójában nem ellentétpárok. Itt ugyanannak a dimenzióknak a két végpontjáról van szó. Ezek között a végpontok között helyezkedünk el, illetve helyezhetők el a tanulási stílusunk. Lehet, hogy egy dimenzió belül a két végponton jelzett tulajdonság közül csak az egyik vonatkozik ránk, vagy az egyik jobban vonatkozik ránk, mint a másik (ez a leggyakoribb), vagy mindkét tulajdonság erőteljesen, illetve mindkettő alig vonatkozik ránk.

Melyek is ezek a tulajdonságok?

A konkrét, tevékenységen alapuló stílus jellemzői: Tanulásában fontos szerepet kapnak az érzelmek. A jelen realitására figyel, ehhez viszonyítja az újonnan megismert tartalmakat is. Szívesen figyel másokra, szívesen tanul együtt másokkal. Értékeli az emberi viszonyokat, a minél reálisabb helyzeteket, nyitott a problémák megoldására.

Az absztrakt, elméletalkotó stílus jellemzői: Tanulásában fontos szerepet kapnak a logikai kapcsolatok, a koncepciók, a gondolkodás. Fontos számára a tananyagban megnyilvánuló tudományosság, szívesen hoz létre általános elméleteket. A tudományos megismerés jellemzi, a világot szívesen értelmezi szimbólumokban. Értékeli a rendszerezett munkát, a tervszerűséget. Kedveli a tananyagból feltárulkozó tiszta fogalmi rendszereket.

Az aktív, kísérletező stílus jellemzői: Tanulásában fontos szerepet kap a dolgok megváltoztatásának igénye. Az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazására törekszik. Az érdekli, hogy mi az, ami működik. A hangsúlyt mindig a cselekvésre helyezi. Kedveli a dolgok leegyszerűsítését, értékeli az eredményességet.

A reflektív, megfigyelő stílus jellemzői: Tanulásában fontos szerepet kap a megértésre törekvés. Alapos megfigyelésre, tárgyilagos leírásra törek-

szik. Az érdekli, hogy mi az igazság, hogyan működnek a dolgok. A hangsúlyt saját gondolatainak, véleményének megformálására helyezi, értékeli a nyugalmat, a pártatlanságot, a megalapozott döntéseket.

5. Kérdőív: Felder-féle tanulási stílus

Kérdésenként húzza alá az „a” vagy a „b” választ! Minden esetben csak egy választ jelöljön meg! Ha mind a kettő illik Önre, válassza azt, amelyik gyakrabban fordul elő!

1. Jobban megérték valamit, ha
 - a) kipróbálom.
 - b) végiggondolom.
2. Azt hiszem, inkább
 - a) ragaszkodom a meglévő, már bevált dolgokhoz.
 - b) kitalálok új dolgokat.
3. Ha arra gondolok, hogy mit csináltam az előző nap, leggyakrabban
 - a) képeket látok magam előtt.
 - b) szavak jutnak az eszembe.
4. Hajlamos vagyok arra, hogy
 - a) megértsem a részleteket, de a dolog egészét zavarosnak találjam.
 - b) megértsem a lényeget, ha nem is értek minden részletet.
5. Ha valami újat tanulok, szívesen
 - a) beszélek róla.
 - b) gondolok rá.
6. Tanárként olyan tantárgyat tanítanék szívesebben, ami
 - a) tényekkel és kézzelfogható dolgokkal foglalkozik.
 - b) elméletekkel és eszmékkel foglalkozik.
7. Szeretem, ha a tananyagot
 - a) képekkel, ábrákkal, grafikonokkal vagy térképekkel illusztrálják.
 - b) részletesen leírják vagy elmondják.
8. Ha megértem
 - a) a részleteket, akkor megértem az egészet is.

- b) az egészet, akkor azt is értem, hogy milyen részletekből áll.
9. Ha többen együtt dolgozunk, akkor
- a) szívesen veszek részt a munkában, és ötleteket is adok.
 - b) csendben vagyok és figyelem, hogy a többiek mit csinálnak.
10. Szívesebben tanulom
- a) a tényeket.
 - b) az elméleteket.
11. Ha egy könyvben vannak képek és táblázatok, én inkább
- a) átnézem a képeket és a táblázatokat.
 - b) az írott szövegre figyelek.
12. Ha egy problémát kell megoldanom,
- a) általában lépésről lépésre jutok el a megoldásig.
 - b) gyakran már az elején látom a megoldást, de gondot okoz, hogy kitaláljam a megoldáshoz vezető lépéseket.
13. Ha valamilyen tananyagot olvasok, azt szeretem, ha
- a) új tényeket ismerek meg, vagy megtanulom, hogyan csináljak meg valamit.
 - b) új ötleteket, gondolatokat kapok, amelyeket aztán továbbgondolhatok.
14. Ahhoz, hogy szívesen tanuljak együtt másokkal,
- a) már előre ismernem kell közülük néhányat.
 - b) nem kell ismernem őket.
15. Azokat a tanárokat szeretem, akik
- a) az órán gyakran szemléltetnek.
 - b) érthetően magyarázzák el a dolgokat.
16. Amikor egy történetet vagy egy regényt olvasok,
- a) a cselekményt figyelem, és olvasás után próbálom kitalálni, mi is volt a mondanivaló.

b) olvasás közben általában rájövök, hogy mi a történet tanulsága, és utána már a részletek nem foglalkoztatnak

17. Amikor egy házi feladatot elkészítek,

a) rögtön hozzákezdek a megoldáshoz.

b) először végiggondolom a problémát, és csak utána kezdem a megoldást.

18. Jobban szeretem

a) a bizonyított dolgokat, mert akkor biztosan tudhatom, hogy mi az igaz.

b) ha ugyanarra a kérdésre különböző elméletek léteznek.

19. A legjobban arra emlékszem, amit

a) látok.

b) hallok.

20. Fontosabb nekem, hogy a tanár

a) lépésről lépésre, aprólékosan magyarázza el a tananyagot.

b) átfogó képet adjon az egésztől.

21. Jobban szeretek

a) csoportban tanulni.

b) egyedül tanulni.

22. Általában azt tartják rólam, hogy

a) gondosan ügyelek a részletekre.

b) találékony vagyok.

23. Ha új helyre kell mennem, jobban szeretem, ha

a) magam nézem meg egy térképen.

b) részletesen elmondják, hogy merre menjek.

24. Általában

a) ha figyelmesen és kitartóan tanulok, egy idő után megértem a lényegét.

b) többször belekezdve tanulok, néha össze is zavarodok, aztán hirtelen megértek mindent.

25. Előbb inkább

- a) kipróbálom az új dolgokat.
- b) végiggondolom, és csak azután látok hozzá.

26. Az olyan írókat kedvelem, akik

- a) világosan fogalmazták meg a mondanivalójukat.
- b) érdekesen, újszerűen fogalmaznak.

27. Inkább emlékszem

- a) az órán látott képre, táblai vázlatra.
- b) arra, amit a tanár mondott.

28. Tanulás közben inkább

- a) a részletekre, adatokra, tényekre koncentrálok, és nem a nagyobb összefüggésekre.
- b) először az összefüggéseket próbálom megérteni, és csak utána figyelek a részletekre.

29. Könnyebben emlékszem arra,

- a) amit csináltam.
- b) amire sokat gondoltam.

30. Ha egy feladatot kell megoldani, arra törekszem, hogy

- a) jól bevált módon csináljam.
- b) új megoldásokat találjak.

31. Adatok elemzésénél jobban szeretem

- a) a táblázatokat vagy a grafikonokat.
- b) az eredményeket összegző szövegeket.

32. Ha dolgozatot írok, inkább

- a) kidolgozom az egyes részeket, és utána rendezem össze a dolgozat szövegét.

b) először átgondolom a mondanivalómat, és csak utána látok neki az írásnak.

33. Ha többen együtt tanulunk, akkor jobban szeretem, ha
 - a) előbb mindenki ötletet ad a közös munkához, és együtt dolgozunk.
 - b) előbb mindenki egyedül gondolja végig a dolgokat, és csak azután találkozunk, és hasonlítjuk össze egymással az ötleteket.
34. Szerintem eredményesebb, ha az ember a
 - a) tapasztalataira épít.
 - b) képzelőerejében bíz.
35. Ha egy bulin találkozom valakivel, később inkább arra emlékszem,
 - a) hogyan nézett ki.
 - b) mit mondott.
36. Amikor egy tantárgyat elkezdek tanulni, jobban szeretek
 - a) a feladatra koncentrálni, és mindent megtanulni belőle, amit csak lehet.
 - b) kapcsolatot teremteni, a tananyagot összekapcsolni a más tantárgyakban tanultakkal.
37. Inkább
 - a) közösségi embernek tartanak.
 - b) visszahúzódó embernek tartanak.
38. Az olyan tantárgyakat kedvelem, melyekben
 - a) konkrét dolgok (tények, adatok) vannak.
 - b) elméletek, eszmék, elvek vannak
39. Ha szórakozni akarok, inkább
 - a) TV-t nézek.
 - b) olvasok vagy beszélgetek.

40. Ha az órán, mielőtt megtanulnánk, elmondja a tanár az új anyag lényegét, az
- a) esetleg segíthet.
 - b) egészen biztos, hogy nagyon hasznos nekem.
41. Ha csoportban közösen oldunk meg feladatot, és a csoport minden tagja ugyanazt a jegyet kapja,
- a) jónak tartom.
 - b) nem értek egyet vele.
42. Ha hosszú számításokat végzek, és megkaptam egy eredményt,
- a) általában gondosan ellenőrzöm a számításaimat.
 - b) fárasztónak találom az ellenőrzést, kényszeríteni kell magam arra, hogy megcsináljam.
43. Azokat a helyeket, ahol már jártam,
- a) könnyen és elég pontosan fel tudom idézni.
 - b) erősen kell koncentrálnom, hogy részleteiben magam előtt lássam.
44. Mikor egy csoportban problémamegoldáson dolgozunk, inkább
- a) a megoldás menetén gondolkodom.
 - b) a megoldás következményein és alkalmazási lehetőségein gondolkodom.

Értékelés

A kérdőív 44 kérdést tartalmaz. Így mind a négy vizsgált dimenzióra 11-11 kérdés vonatkozik a következő szerkezetben:

Aktív-reflektív dimenzió: Az 1., 5., 9. és így tovább, minden negyedik kérdés „a” állítása az *aktív*, „b” állítása a *reflektív* válasz.

Konkrét-absztrakt dimenzió: A 2., 6., 10. és így tovább, minden negyedik kérdés „a” állítása a *konkrét*, „b” állítása az *absztrakt* válasz.

Vizuális-verbális dimenzió: A 3., 7., 11. és így tovább, minden negyedik kérdés „a” állítása a *vizuális*, „b” állítása a *verbális* válasz.

Analitikus-globális dimenzió: A 4., 8., 12. és így tovább, minden negyedik kérdés „a” állítása az *analitikus*, „b” állítása a *globális* válasz.

Számolja össze dimenzióként, hogy hányszor választotta az „a” lehetőséget és hányszor a „b”-t! Az „a” válaszok számából vonja ki a „b” válaszok számát!

Ha az eredmény pozitív szám lesz, akkor Önre inkább jellemző az aktív, a konkrét, a vizuális vagy az analitikus tulajdonság. És minél nagyobb ez a pozitív szám, annál inkább meghatározó tanulásában a megfelelő tulajdonság.

Ha eredményül negatív számot kap, akkor természetesen a reflektivitást, az elvontságot, a verbalitást, illetve a globalitást tartja fontosabbnak a tanulásában.

Amennyiben tanulásában mind a konkrét, mind az analitikus jellemző meghatározó, akkor feltehetően otthonosabban mozog az induktív következtetések világában.

Ha ezzel ellentétesen, tanulása inkább absztrakt és globális jellegű, akkor könnyebben sajátítja el a tananyagban található dedukciókat.

14.3. Médiaelemek jegyzéke

14.3.1. Táblázatjegyzék

1. Táblázat. A viselkedés háttérében tulajdonított okok Kelley Modellje szerint42
2. táblázat : Felder és Silverman tanulási stílus dimenziói118

14.3.2. Ábrajegyzék

1. ábra: A kurzus tartalma.....13
2. ábra: Gondolattérkép18
3. ábra: Bronfenbrenner (1979) modellje20
4. ábra: Gondolattérkép34
5. ábra: Gondolattérkép56
6. ábra: Egy főiskolai csoport szociogramja62
7. ábra: A kommunikáció modellje 172
8. ábra: Gondolattérkép a lecke felépítéséről.....82
9. ábra: Az önszabályozó tanulás összetevői.....91
10. ábra: Fogalomtérkép a lecke felépítéséről100
11. ábra: Panchara (2000) modellje az önálló, független tanulás kialakulásáról101
12. ábra: Közéki integratív modellje az iskolai motivációra vonatkozóan.....110
13. ábra: Fogalomtérkép a lecke felépítéséről113
14. ábra: A Kolb-féle tanulási stílusok értelmezése116
15. ábra: Gondolattérkép a lecke tartalmi felépítéséről126
16. ábra: Gondolattérkép a lecke felépítéséről.....143
17. ábra: Thomas Alva Edison fényképe.....144
18. ábra: A tanulási problémák súlyosság szerinti felosztása145
19. ábra: A tanulási problémák okainak összefonódása
20. ábra: Gondolattérkép a lecke tartalmi felépítéséről159
21. ábra: Gondolattérkép179
22. ábra: Gondolattérkép a lecke felépítéséről.....200
23. ábra: Czeizel Endre 2X4+1 faktoros táalentum modellje203
24. ábra: Gagné tehetség-modellje204