

Pedagógus-mesterség

Gaál Gabriella – Jászi Éva

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

MÉDIAINFORMATIKAI KIADVÁNYOK

Pedagógus-mesterség

Gaál Gabriella – Jászi Éva



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.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



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

Írta:
Gaál Gabriella
Jászi Éva

ISBN 978-615-5509-78-0

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

Tartalom

1.	Bevezetés	7
1.1	Célkitűzések, kompetenciák a tantárgy teljesítésének feltételei	7
1.2	A kurzus tartalma	9
1.3	Tanulási tanácsok, tudnivalók	10
1. modul:	A nevelés, az oktatás és a képzés	12
2.	Lecke: A nevelés, oktatás, képzés viszonyrendszere	12
2.1	Célkitűzések és kompetenciák	12
2.2	Tananyag	12
2.3	Összefoglalás, kérdések	22
3.	Lecke: A tanítási-tanulási folyamat metodikája	24
3.1	Célkitűzések és kompetenciák	24
3.2	Tananyag	24
3.3	Összefoglalás, kérdések	45
4.	Lecke: A pedagógiai értékelés	47
4.1	Célkitűzések és kompetenciák	47
4.1	Tananyag	47
4.2	Összefoglalás, kérdések	54
5.	Lecke: Nevelési feladatok tanórán és a tanítási órán kívül	56
5.1	Célkitűzések és kompetenciák	56
5.1	Tananyag	56
5.2	Összefoglalás, kérdések	68
2. modul:	A pedagógusmesterség	69
6.	Lecke: a pedagógusmesterség értelmezése	69
6.1	Célkitűzések és kompetenciák	69
6.2	Tananyag	69
6.3	Összefoglalás, kérdések	74
7.	Lecke: A tanári kommunikáció	76
7.1	Célkitűzések és kompetenciák	76
7.2	Tananyag	76
7.3	Összefoglalás, kérdések	93
8.	Lecke. Interakciók a pedagógiai folyamatban	95
8.1	Célkitűzések és kompetenciák	95
8.2	Tananyag	95
8.3	Összefoglalás, kérdések	99

9.	<i>Lecke: Reflektivitás a pedagógus munkájában</i>	101
9.1	Célkitűzések és kompetenciák	101
9.2	Tananyag	101
9.3	Összefoglalás, kérdések	105
10.	<i>Lecke: Pedagógusok a kutatásban</i>	107
10.1	Célkitűzések és kompetenciák	107
10.2	Tananyag	107
10.3	Összefoglalás, kérdések	119
3. modul:	<i>A speciális pedagógia kérdései</i>	121
11.	<i>Lecke: A pedagógus feladatai a speciális szükségletű tanulók nevelésében</i>	121
11.1	CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK	121
11.2	TANANYAG	121
11.3	ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK	129
12.	<i>LECKE: A pedagógus kapcsolatrendszere</i>	131
12.1	CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK	131
12.2	TANANYAG	131
12.3	ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK	136
13.	<i>Összefoglalás (az egész félévhez)</i>	140
13.1	Tartalmi összefoglalás	140
14.	<i>Kiegészítések (az egész félévhez)</i>	141
14.1	Irodalomjegyzék	141
14.2	Hivatkozások	143
14.3	Médiaelemek összesítése	145

1. BEVEZETÉS

1.1 CÉLKITŰZÉSEK, KOMPETENCIÁK A TANTÁRGY TELJESÍTÉSÉNEK FELTÉTELEI

1.1.1 Célkitűzés

Olyan, az oktatási tevékenységet tudományosan megalapozó ismeretek nyújtása, amelyek feltárják a didaktikai alapfogalmak viszonyrendszerét, bemutatják a tanulási-tanítási folyamat makro- és mikrostruktúrájának elemeit. A leckék leírják a tanítási módszerek sokszínűségét, a szervezési módok és szervezeti formák jellemzőit, és bemutatják a pedagógiai értékelés kérdéseit. További cél a pedagógusmesterség átfogó megismerése, az eredményes szakmai munkához szükséges képességek és kompetenciák beazonosítása, reflektálás a saját szakmai működésre a tanári kompetenciák tükrében, valamint tájékozódás a különféle nevelési feladatokban rejlő szakmai kihívásokról és az azokra adható szakmai válaszokról.

1.1.2 Kompetenciák

- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése.
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése.
- Kommunikáció, szakmai együttműködés, pályaidentitás.
- A pedagógiai folyamat tervezése.
- A tanulás támogatása, szervezése, irányítása.
- A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése.

1.1.2.1. Ismeret/tudás

- Ismeri a csoportok és a tanulók társas helyzetére vonatkozó fontosabb feltáró módszereket, a közösség kialakítását, fejlesztését elősegítő pedagógiai módszereket.
- Ismeri az osztálytermi kommunikáció sajátosságait.
- Ismeri a pedagógusszerepre vonatkozó pedagógiai elméleteket, a szereppel kapcsolatos különböző elvárásokat.
- Ismeretekkel rendelkezik a reflektív gondolkodás szerepéről a szakmai fejlődésben, a továbbképzés lehetőségeiről, a lelki egészség megőrzésének elméleti és gyakorlati módszereiről.

- Ismeri a neveléstudomány kutatási módszereit, a pedagóguskutatás eredményeit.
- Ismeri a speciális nevelési feladatok megvalósításához adekvát módszereket.
- Ismeri az értékelés funkcióit, folyamatát, formáit, módszereit.

1.1.2.2. Attitűdök/nézetek

- Törekszik a megalapozott pedagógiai nézeteinek megfogalmazására.
- Nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására.
- Törekszik a fiatalok világáról minél több ismeretet szerezni, tiszteli különbözőségeiket, jogaikat.
- Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra.
- Pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, asszertivitásra, segítő kommunikációra.
- Nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon.

1.1.2.3. Képességek

- Képes a megtapasztalt pedagógiai gyakorlatot elemezni, reális képet kialakítani a tanulók világáról.
- Képes a céloknak megfelelő stratégia meghatározására, szervezési formák kiválasztására és az eredményes tanulást támogató környezet megszervezésére.
- Képes az értékelés céljainak, szintjeinek megfelelő értékelési formák, módszerek meghatározására.
- Képes hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez, a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer megteremtésére.
- Jól tájékozódik a szakirodalomban, képes elemezni, értelmezni e területek kutatási, fejlesztési eredményeit.
- Képes pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére.

1.1.3 A tantárgy teljesítésének feltételei

A tananyag elsajátításának eredményeképpen a hallgató ismerni fogja az iskolai közösségek jellemzőit, azok alakításának módszereit. Képet kap a

pedagógusszerep elméleti és aktuális gyakorlati problémáiról. A megismert neveléstudományi kutatási módszerek segítségével fejleszteni és bővíteni tudja módszertani repertoárját az egyéni, differenciált bánásmód és az értékelés alkalmazásának során.

A tanegység teljesítésének feltétele a foglalkozásokon való részvétel, a hallgatótársakkal való aktív, kooperatív munka. Tudásáról a következő bon-tásban kell számot adnia:

1. modul: A nevelés, az oktatás és a képzés – írásbeli vagy szóbeli be-számolóval zárul

2. modul: A pedagógusmesterség – reflektív beadandó írásbeli munkát kell készítenie egy megadott témából

3. modul: A speciális pedagógia kérdései – prezentáció készítése és be-mutatása egy megadott témakörből.

1.2 A KURZUS TARTALMA

1. Bevezetés

1. modul: A nevelés, az oktatás és a képzés

2. A nevelés, oktatás, képzés és tanítás viszonyrendszere

3. Tanítási-tanulási folyamat metodikája

4. A pedagógiai értékelés

5. Nevelési feladatok tanórán és a tanítási órán kívül

2. modul: A pedagógusmesterség

6. A pedagógusmesterség értelmezése

7. A tanári kommunikáció

8. Interakciók a pedagógiai folyamatban

9. Reflektivitás a pedagógus munkájában

10. Pedagógusok a kutatásban

3. modul: A speciális pedagógia kérdései

11. A pedagógus feladatai a speciális szükségletű tanulók nevelésében

12. A pedagógus kapcsolatrendszere

4. modul: Mellékletek

13. Összefoglalás

14. Irodalomjegyzék

15. Tesztek



1. ábra:

1.3 TANULÁSI TANÁCSOK, TUDNIVALÓK

A modulárisan felépülő tananyag a tudáselemek koncentrikus bővítésének elvét követi. A négy modul mindegyike a tematikusan összetartozó lecke-ket fogja össze. Mindegyik lecke alfejezetekre tagolódik.

Az egyes lecek végén összefoglalás segíti az ismeretek rendszerezését és rögzítését. Az elsajátítás mértékét a hallgató önellenőrző kérdések segítségével ellenőrizheti. Az ismeretek kreatív alkalmazását több esetben korszerű, gyakorlati jellegű feladatok is támogatják. A változatos és sokszínű feladatok motiválják a hallgatókat az önálló véleményalkotásra.

A tananyagban megjelennek mind a hagyományos módszerek, mind a hálózati tanulás által támogatott metodikai elemek.

Az egységek végén tudásszintmérő tesztek, feleletválasztásos feladatok is találhatóak, melyek között alternatív választást illetve válaszok illesztését igénylő változatok is előfordulnak. A tananyag biztosítja a hallgatók számára az egyéni haladási ütemet és az önálló tanulást.

A kurzust próbavizsga zárja, ami az önellenőrző feladatsorok megoldásával alkalmat ad a hallgatóknak tudásszintjük ellenőrzésére, az esetleges hiányosságok feltárására.

A szerzők a korszerű szakmai ismeretek közvetítése mellett a sokoldalú és egyéni alkalmazás lehetőségeinek széles horizontját is kívánták nyújtani a könyv megírásával.

1. modul: A nevelés, az oktatás és a képzés

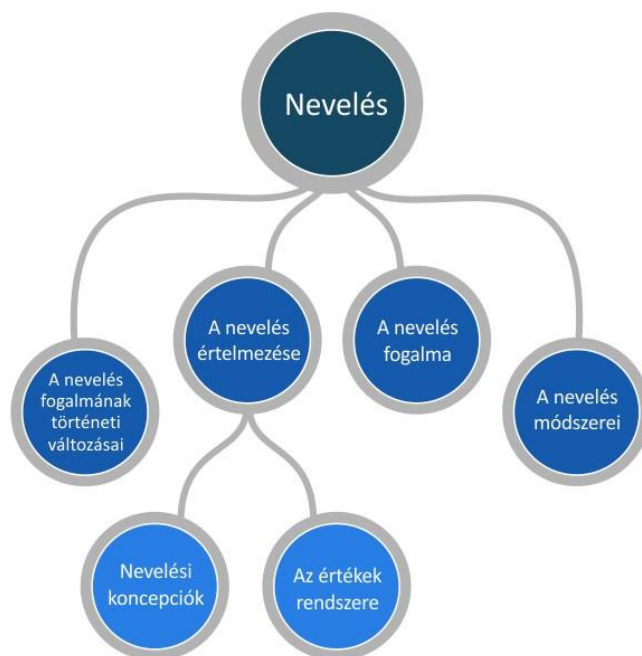
2. LECKE: A NEVELÉS, OKTATÁS, KÉPZÉS VISZONYRENDSZERE

2.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja a pedagógia alapfogalmainak – nevelés, oktatás, képzés, tanulás, tanítás – történeti fejlődésének feltárása, a témához kapcsolódó kiemelkedő pedagógiai gondolkodók tevékenységének áttekintése. A fogalmak 21. századi értelmezésének megvalósítása, a fogalmak tartalmához kapcsolódó célok feladatok, értékek áttekintése, koncepciók megismerése.

A lecke hozzájárul az elsajátított tudás, szemlélet szakterületen történő alkalmazásához, az ismeretek, a készségek, a képességek adaptációjához; a pedagógusi munka során megerősítendő értékek, feladatok kiválasztásához szükséges szempontok használatához.

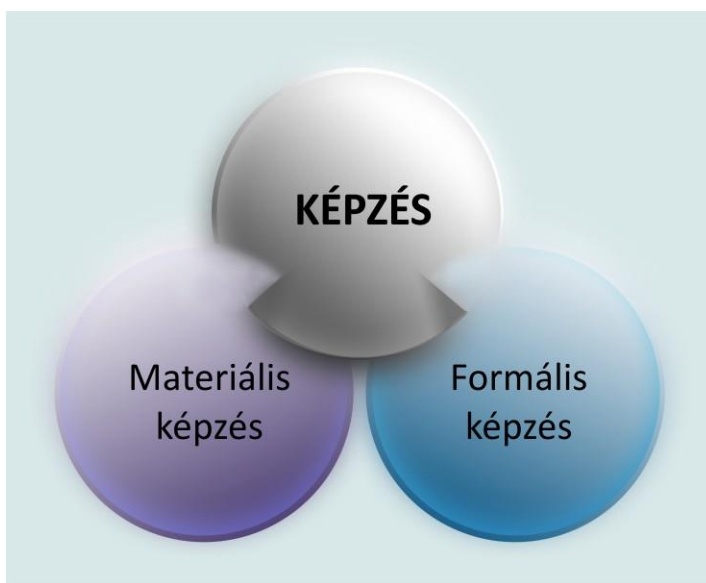
2.2 TANANYAG



2. ábra: A nevelés témakörei a leckében



3. ábra: *Az oktatás témakörei a leckében*



4. ábra: *A képzés tartalma a*

2.2.1 A nevelés fogalmának történeti változásai

A nevelés szó a különböző népeknél mást és mást jelent, a meghatározások közös vonásai, hogy mindegyik megközelítésben a fejlődésbe való beavatkozás jelenik meg.

Az őskorban a nevelés előbb automatikus átörökítését jelentette a lét- és fajfenntartó tevékenységeknek. Utóbb, a közösséggé szerveződés idejétől alapvetően társadalomszervező funkciókkal egészültek ki a korábbi funkciók. görögök a sokoldalú, sokszínű ember nevelését, a spártaiak a katonai nevelést helyezték a középpontba, a rómaiaknál a koncepció középpontjában a pragmatizmus állt.

A középkorban a cél az erkölcsi tökéletesség megvalósítása volt.

A humanista nevelés a tökéletes ember kialakítását tűzte ki célul, amelyben a laikus ember világi műveltségigénye valósul meg.

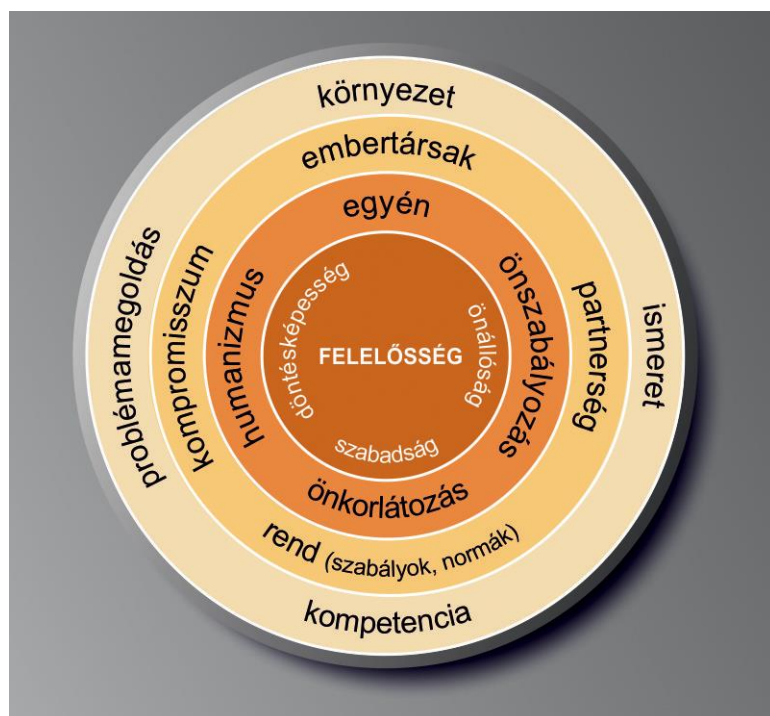
A XVII. század kiemelkedő egyénisége, Comenius alkotta meg az első részletesen kimunkált pedagógiai rendszert. Nevelési koncepciójának alapja az oktatás volt, és ennek keretében valósította meg a nevelést.

Az első lélektani alapozású nevelési rendszer Herbart nevéhez fűződik, a XIX. század első felében dolgozta ki. Herbart szerint a nevelés mindenható, és a nevelés legfőbb eszköze az oktatás.

A nevelés szűkebb értelmezése szerint szándékos hatásról van szó, amely egyirányú és a gyermekre, fiatalra irányul. A nevelés tágabb megfogalmazása szerint a nevelés valamennyi hatás, amely a gyermeket, a fiatalt a társas együttélés folyamán éri.

2.2.2 A nevelés értelmezése, nevelési koncepciók, az értékek rendszere

- ☞ **A nevelés érték közvetítés vagy értékteremtés.**
- ☞ **Az értékek olyan alapelvek, amelyek kifejezik, hogy az adott társadalomban mit tartanak kívánatosnak és fontosnak. Az érték egyrészt hozzájárul a közösségek fejlődéséhez, azaz közösségfejlesztő funkcióval rendelkezik, másrészt elősegíti az egyén fejlődését, azaz individuális funkciót is betölt.**
- ☞ **Nevelési érték = az egyén konstruktív életvezetése.**
- ☞ **Konstruktív életvezetés = szociálisan értékes, egyénileg eredményes.**



5. ábra: A felelős magatartás repertoárja¹

Normatív nevelési koncepciók:

- egyértelműen deklarálják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékeket
- tudatosan törekszenek az elfogadott magatartási normák közvetítésére és interiorizálására a nevelés által.
- a direkt nevelési módszerek alkalmazása

Értékrelativista koncepciók:

- a gyerekeket életszerű körülmények között kell tevékenykedtetni
- saját tapasztalatok alapján alakítja majd ki az egyén azokat a normákat, amelyeket magatartásában is érdemes követni
- indirekt nevelő hatásokkal segíti a gyermeki önállóság kialakulását

¹ Forrás: KOVÁTSNÉ NÉMETH Mária: *Fenntartható oktatás és projektpedagógia*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-mu-Kovatsne-Fenntarthato.html> (2014.07.17.)

A nevelési törekvések, koncepciók, irányzatok közös vonása, hogy a nevelés gyakorlata és elmélete annak a társadalmi elvárásnak a teljesítésére törekszik, hogy az egyént felkészítse magasrendű szociális funkciók ellátására, meghatározott minőségű társadalmi aktivitásra. Ennek megfelelően minden nevelés a társadalmilag értékes, egyénileg eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására irányul, amely meghatározza a nevelő hatások megszervezését és az értékek alakítását.

Közösségi értékek például:

- szellemi, fizikai vagy közéleti munka
- az értékóvó magatartás, vagyis a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, óvása
- segítőkészség vagy karitativitás
- fegyelmezettség

Egyéni értékek például:

- intellektuális-művelődési tevékenység
- esztétikai tevékenység
- az egészséges életmód normáit követő magatartás

2.2.3 A nevelés fogalma, tartalmi jegyei

A nevelés olyan értékátadó, értékrendszert kialakító, fejlesztő folyamat, melynek célja, hogy az egyént életfeladatai megoldására képessé tegye.

A nevelés folyamatában nagyon fontos a „hatás, hatásrendszer” szerepe. Jelenti egyrészt magát a folyamatot, másrészt ennek a folyamatnak az eredményét, harmadrészt jelent képességet a változtatásra.

A fejlesztő hatás formái:

- tervszerű = meghatározott célja van és ennek eléréséhez tudatos eljárasmódokat alkalmaz;
- spontán = idetartozik minden környezeti tényező, mellyel az egyén valamilyen módon kapcsolatba kerül. Ez a kapcsolat lehet közvetlen vagy közvetett.

A nevelés lényeges tartalmi, fogalmi jegyei:

fejlődés, fejlesztés, hatás, tervezés, irányítás, tevékenység,

- ☞ **A nevelés az a folyamat, amelyben a pedagógus által irányított tanulói tevékenységrendszer fejleszti az egyén képességeit, a fejlesztő hatások révén alakul a tanuló értékrendszere, személyisége, amelyek lehetővé teszik számára az egyéni és társadalmi feladatok megoldását.**

A nevelés jellemzői:

- csak emberre jellemző
- történelmi jellegű; minden kornak megvolt a felfogása a nevelésről, a nevelés eszményéről
- nemzeti jellegű, mert minden egyed nevelésében befolyásolóak az adott nép hagyományai, felfogása, értékei
- tudatos, tervszerű fejlesztő hatású
- bipoláris (kétirányú) folyamat, melynek jellemzője a nevelő és nevelt kölcsönös kapcsolata, hatása.

2.2.4 A nevelés módszerei

- ☞ **Nevelési módszer: a kitűzött nevelési cél elérésének érdekében alkalmazott eljárás. Célja, hogy a gyermekeket pozitív tevékenységre készítssük, a negatív hatásokat pedig kiküszöböljük.**
- ☞ **Nevelési eljárás: a módszer konkretizációját jelenti.**
- ☞ **Nevelési eszköz: a gyermekek fő tevékenységformáit jelenti: a játékot, tanulást, a munkát, a sportot, a szabadidőt stb.**
- ☞ **Nevelési fogás: a nevelési módszerek illetve eszközök alkalmazásának módja.**

A módszert meghatározó tényezők:

- a nevelési cél,
- a nevelési feladat,
- tanulók életkora, értelmi fejlettsége, képességei, sajátosságai
- a tanár személyisége, pedagógiai kulturáltsága, felkészültsége,
- a tanár vezetési stílusa,
- a pedagógiai szituáció és annak tartalma

A nevelési módszerek hagyományos osztályozása:

- követelés, meggyőzés, gyakorlás, ellenőrzés, értékelés, elismerés, büntetés

A *nevelési* módszerek osztályozása a nevelési folyamatban betöltött szerep szerint:

1. A meggyőzés, a felvilágosítás, a tudatosítás módszerei:

- az oktatás valamennyi módszere,
- példa, példakép állítás módszere,
- a bírálat, önbírálat módszere,
- a beszélgetés, a felvilágosítás módszere,
- az előadás, a tájékoztatás, a vita módszere.

2. A tevékenység megszervezésének módszerei:

- a követelés, a megbízás, az ellenőrzés módszere,
- a verseny, a játékos módszerek,
- az oktatás, a gyakorlás módszere.

✿ Olvassa el és értelmezze a közvetlen és közvetett nevelő hatások és módszerek c. fejezetet a következő könyvből: Zrinszky László: Neveléstudomány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002. 252-255.p.

⊕ Csoportosítsa a nevelési módszereket az alapján, hogy melyek kapcsolódnak a tanuláshoz és a tanórán kívüli tevékenységekhez!

? Személyes tapasztalatai alapján a közvetlen vagy a közvetett módszerek gyakoroltak nagyobb hatást magatartására?

2.2.5 Az oktatás, az oktatáselmélet fogalmának történelmi változásai

A didaktika az oktatás elmélete. A pedagógiai irodalomban ezt a megnevezést 1632 óta, Comenius „Didactica Magna” (Nagy Oktatástan) című könyvének megjelenése óta használják. A comeniusi életműben a pedagógia egészébe ágyazódott oktatáselmélet bontakozott ki, arra keresve a választ, hogy hogyan kell tanítani.



6. ábra: *Johannes Amos Comenius*²

A XVIII. század végén, 1796-ban jelenik meg Niemayer: A nevelés és az oktatás alapvonalai című műve, amely fundamentálisan megkülönbözteti a nevelést és az oktatást. Szerves folytatása ennek a differenciálódásnak Herbart két munkája („Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve”, „Pedagógiai előadások vázlat”).

A XIX. és a XX. század fordulóján jelenik meg és terjed az a két szemlélet, mely szerint a tartalmi kérdéseket a módszerektől kell függővé tenni, az alkalmas módszer pedig az, amely alkalmazkodik a tanulóhoz; és az a szemlélet, mely a pedagógus személyiséget a tanítási tevékenység előterébe állítja.

A XX. század elején a gyermekközpontú pedagógiai törekvések a fejlődés-lélektani ismeretekre alapozva határozták meg a gyermek önállóságára épülő oktatáselmélet sajátosságait. A didaktikai gondolkodás két típusa alakult ki: a normatív felfogás – elméletileg megalapozott, hosszabb időszakokra érvényes stabilitás, tanításközpontúság; empirikus felfogás – pszichológiai megalapozottság, szűkebb területen érvényesül, tanulásközpontúság.

Napjainkban az oktatás elmélete a különböző életkorokra és tantárgyakra érvényes törvényszerűségek feltárására és meghatározására törekszik.

² Forrás: szalardireformatusegyhaz.ro (2014.07.17.)

2.2.6 Az oktatás fogalma, célja, a didaktika alapelvei

- ☞ **A nevelésnek azt a részét, amely főként ismeretek elsajátítása, a műveltség megszerzése, intellektuális képességek kialakítása révén járul hozzá a személyiség fejlesztéséhez, oktatásnak nevezzük.**
- ☞ **Az oktatás két egymással kölcsönhatásban lezajló folyamat, a tanulás és a tanítás egysége.**
- ☞ **A tanulás a tanuló olyan aktív és produktív tevékenysége, amely a társadalmi műveltség, azaz az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, képességek kialakítása, érzelmi és akarati tulajdonságok fejlődése, a magatartás alakulása révén járul hozzá a személyiség fejlődéséhez.**
- ☞ **A tanítás a tanulás célirányos irányítása, azoknak a tevékenységeknek a megszervezése, amelyek a tudás eléréséhez szükségesek.**

Az oktatás cél fogalma, funkciói, szintjei:

- a tanulási-tanítási tevékenység eredményének előrevetített képe
- irányító, szelekciós, oorganizációs, értékelő-minősítő funkció – társadalmi elvárás → nevelési eszmény. → általános nevelési cél → oktatási cél → követelmények.

A didaktika alapelvei:

A didaktikai alapelvek olyan általános követelmények, irányelvek, amelyek a tanítási-tanulási folyamat legfontosabb törvényszerűségeit tükrözik; az iskolai oktatás tapasztalataiból leszűrte általánosítások, amelyek következetes érvényesítése tovább növeli a tanítás-tanulás hatékonyságát.

- Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának elve
- Tudományosság és szakszerűség elve
- A tudatos és aktív elsajátítás
- Ismeretek tartósságának elve
- Szemléletesség elve
- A rendszeresség és fokozatosság elve.

- ⊕ Tervezzen meg egy tetszés szerinti foglalkozást, melyben érvényesülnek a didaktikai alapelvek!

2.2.7 A képzés

A képzés szóval a mindennapi életben is gyakran találkozunk, általában szóösszetételekben: pedagógusképzés, orvosképzés, szakképzés, önképzés.

- ☞ „A képzés során az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazása segítségével megfelelő általános és speciális műveleti formulák, tevékenységek alakulnak ki az egyénben. A képzés meghatározott irányú speciális oktatásként is értelmezhető.”³

A képzés az oktatással szorosan összefüggő tevékenység, egységben valósul meg az iskolai munkában. Hármaskörrel van szó: ismeret → művelet → képesség. A képességek fejlesztése nem elkülönült szakaszokban, hanem a folyamat egészében történik.

A képességek kialakítása, fejlesztése kérdéskörben ki kell térnünk arra a vitára, amely évtizedekkel ezelőtt kezdődött és ma is érezteti hatását: a materiális és a formális képzés felfogása közötti ellentmondásról van szó.

- ☞ A materiális képzés a tananyagot állítja a középpontba.
Felfogása szerint az iskola fő feladata, hogy mindenekelőtt ismeretanyagot közvetítsen, a tananyagot állítsa a középpontba; a képességek pedig az ismeretek elsajátítása közben automatikusan fejlődnek.
- ☞ A formális képzés az ismeretszerzés képességének a kialakulását hangsúlyozza.
A formális képzés álláspontja szerint nem lehet tudni, hogyan alakul jövőben a fiatalok élete; az ismeretek gyorsan feledésbe merülnek és elavulnak, újabb és újabb felfedezések látnak napvilágot. Az iskola feladata tehát nem csupán az ismeretek közvetítése, hanem a gondolkodás, a képességek fejlesztése.

³ RÉTHY Endréné: *Oktatáselméleti irányzatok*. In: Didaktika (szerk.: FALUS Iván). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. 12.p.

2.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

2.3.1 Összefoglalás

A lecke keretében áttekintettük a nevelés és az oktatás fogalmának történeti változásait. Feltártuk a nevelés, az oktatás és a képzés fogalmának jellemzőit, sajátosságait, kapcsolatrendszerét.

Hangsúlyt fektettünk azon folyamatok, módszerek, összefüggések megismertetésére, melyek eredményesen segítik a gyakorlati pedagógiai munka megvalósítást, a nevelés, az oktatás és a képzés összefüggésében.

2.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Miért tölt be lényeges szerepet az érték közvetítés a nevelés és társadalom viszonyában?
2. Mi a különbség a normatív és az értékrealista nevelési koncepció között?
3. Mi a tevékenység szerepe a nevelési folyamatban?
4. Mi a viszonya egymáshoz a nevelés, az oktatás és a képzés fogalmainak?

2.3.3 Gyakorló tesztek

⊕ Melyek a meggyőzés, a felvilágosítás, a tudatosítás módszerei?

- 1) az oktatás valamennyi módszere
- 2) a verseny, a játékos módszerek
- 3) a beszélgetés, a felvilágosítás módszere
- 4) az előadás, a tájékoztatás, a vita módszere

Megoldás: 1, 3 4

⊕ Melyek a tevékenység megszervezésének módszerei?

- 1) a bírálat, az önbírálat módszere
- 2) az oktatás, a gyakorlás módszere
- 3) a követelés, a megbízás, az ellenőrzés módszere
- 4) példa, példakép állítása

Megoldás: 2, 4

⊕ Melyik definíció igaz a formális képzésre?

- 1) Az iskola feladata az ismeretek közvetítése mellett, a gondolkodás, a képességek fejlesztése.
- 2) Az iskola fő feladata, hogy mindenekelőtt ismeretanyagot közvetítsen, a tananyagot állítsa a középpontba.

Megoldás: 1

3. LECKE: A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT METODIKÁJA

3.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, hogy bevezetést nyújtson a tanulás-tanítás pedagógiai fogalmának értelmezésébe, a tudományos eredmények megismerésébe.

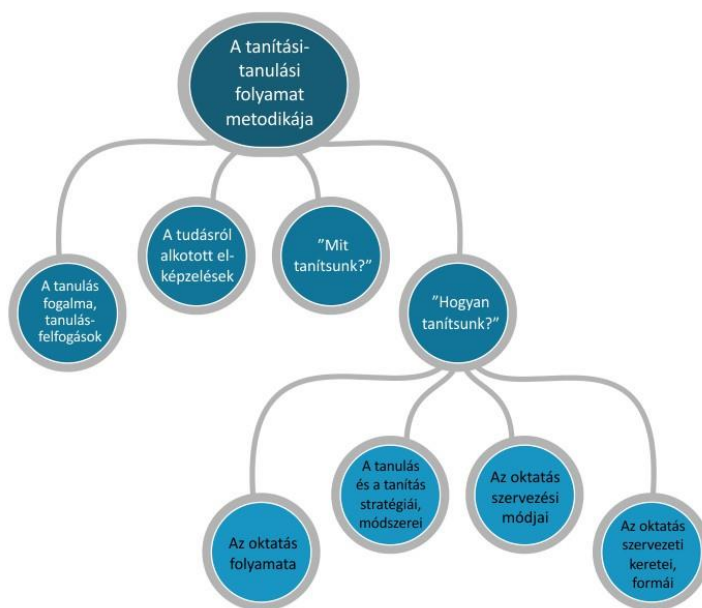
Keressük a választ a klasszikus kérdésekre.

„Mit tanítsunk?” kérdésre a tananyaggal és annak elrendezésével foglalkozó tantervelmélet adja meg a választ. A tantervelmélet arra keresi a feleletet, hogy a tudásnak milyen típusai vannak; milyen elvek alapján határozhatjuk meg a műveltségi anyagot; hogyan építhetjük fel a tantervet.

„Hogyan tanítsunk” kérdésre adott válaszok: látnunk kell az oktatási folyamatot; ismernünk kell az oktatás módszereit, a szervezési és szervezeti formáit.

A lecke tananyaga hozzájárul a célok megvalósulását támogató tanítási-tanulási folyamat tervezéséhez, a személyiség és a képességek kibontakoztatását segítő módszerek, szervezési formák kiválasztásához.

3.2 TANANYAG



7. ábra: Tanítási-tanulási folyamat témakörei a leckében

3.2.1 A tanulás fogalma, a tanulásfelfogások jellemzői

☞ „A tanulás egy rendszerben vagy irányított részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás.

A vizsgált rendszer maga az ember, az irányító részrendszer az idegrendszer, a környezet az ember valóságos természeti, tárgyi, társadalmi környezete, a kölcsönhatás az ember tárgyi és szociális cselekvése. A tartósság azt jelenti, hogy a tanulás eredménye később is előhívható, az adaptivitás pedig azt jelzi, hogy a tanulás eredményeként olyan változás következett be, amely az embert adaptívvá, a környezetéhez jobban alkalmazkodóvá teszi.⁴

Az 1. táblázat összefoglalja azokat a tanulással és tudásközvetítéssel kapcsolatos állásfoglalásokat, amelyek jelenleg is meghatározzák a tanulásról való gondolkodást.

1. A pedagógiában kialakult tanulásfelfogások főbb jellemzői⁵

	COMENIUS ELŐTTI PEDAGÓGIA	SZENZUA- LIZMUS PEDAGÓ- GIÁJA	CSELEKVÉS PEDAGÓ- GIÁJA	KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIA
Ismeret- elméleti alap	Már feldolgozott valóság beépítése	Empirizmus, szenzualizmus	Empirizmus, cselekvéses elsajátítás	Konstruktivizmus
A pedagógiai eljárások logikája	Deduktív, a nagy dogmatikai rendszereken alapul	Induktív	Induktív	Dedukció + fogalmi váltások
Jellemző pedagógiai eljárások	Szövegtanulás	Szemléltetés	Cselekvés – tevékenykedtetés	A megelőző tudásra építés
Mi vagy ki áll a középpontban?	A szöveg, a szerző, a külső autoritás	A szemléltető pedagógus	A cselekvő gyermek	A belső elméleteket működtető és cselekvő gyermek
Nevezetes képviselők	Ókori és középkori „edukátorok”	Comenius, Rousseau, Pestalozzi	A reformpedagógiák képviselői Dewey, Claparède	Rosalind Driver, David Ausubel, James Novak, Ernst Glasersfeld

⁴ NAHALKA István: *A tanulás*. In: Didaktika (szerk.: FALUS Iván). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. 104-105.p.

⁵ *Forrás*: Didaktika (szerk.: FALUS Iván). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. 125.p.

- ✿ Érdeklődésétől függően tekintse át valamelyik tudományterület tanulásról alkotott felfogását! (pl.: etológia, mesterséges intelligencia, antropológia, szociológia)!

3.2.2 A tanulásról alkotott felfogások és a tudás

A tanulásról alkotott felfogásokon azokat a nézeteket értjük, amelyeket a tanulók fogalmazznak meg a tanulásról, a tanulás céljáról, a tanulás-tanítás folyamatáról, a folyamatban betöltött saját, tanári és a társak szerepéről.

A diákok tanulásfelfogása alapján két fő kategóriát különböztethetünk meg:

1. Az első kategória szerint a tanulás passzív, reprodukív folyamat, a tanulást a minél több ismeret megszerzésével azonosítja, memorizálásként értelmezi, az alkalmazás pedig a mechanikus felhasználást jelenti.
2. A második kategória szerint a tanulás aktív, tudásalkotó, tudásátalakító, konstruáló tevékenység, ahol fontos a tananyag és a valóság megértése, a személyiség fejlesztése, a tanultak alkotó módon történő felhasználása, hasznosítása a mindennapi gyakorlatban.

A tanulásról alkotott elképzeléseket kiegészítik, s egyúttal össze is függenek velük azok az elgondolások, amelyeket a tudás természetével, sajátosságaival kapcsolatban fogalmazznak meg a tanulók.

A tudásfelfogások egyes típusait, jellemzőit és egy jellegzetes példáját foglalja össze a 2. táblázat.

2. A tudásról alkotott elképzelések típusai⁶

A tudásfelfogások típusai	Jellemzői	Példa
Dualisztikus	Egy tárgyat, jelenséget illetően csak egy, abszolút igazság létezik, a tudás bizonyossága.	A versnek egy igaz értelme van, s a helyes módszerekkel megtalálható az értelme.
Sokféle nézőpontú	A valóság több nézőpontból megközelíthető, a tudás bizonytalanságait idővel fel lehet oldani.	A versnek többféle értelme van, de az irodalomtudomány fejlődésével egyre közelebb jutunk a valódi értelméhez.

⁶ GASKÓ Krisztina – HAJDÚ Erzsébet – KÁLMÁN Orsolya – LUKÁCS István – NAHALKA István – PETRINÉ FEYÉR Judit: *Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2004. 45. p.

A tudásfelfogások típusai	Jellemzői	Példa
Viszonylagos relativisztikus	Egyenrangú sokféle igazság, a tudás bizonytalansága.	A versnek annyi lehetséges értelme van, ahány olvasója.
Elköteleződő	Nincs abszolút igazság, a tudás bizonytalansága, de elköteleződés egy értelmezés, megközelítés mellett.	A versnek, bár több egyaránt elfogadható értelme van, de ezek közül kiválaszthatjuk a számunkra legelfogadhatóbbat szakmai, tudományos érvek segítségével.

- ☸ Kérdezze meg még tanuló és már dolgozó családtagjainak, barátainak, ismerőseinek tanulásról alkotott elképzeléseit!
- ☸ Gondolja végig, hogy a tanulmányainak megkezdése óta változott-e a tanulásról és a tanításról alkotott elképzelése! Ha, igen hogyan és milyen tényezők következtében?

3.2.3 „Mit tanítsunk?”

Az oktatás tartalmának kiválasztását alapvetően meghatározza a társadalmi műveltség anyaga. A korszerű társadalmi műveltség a társadalom, a tudomány, a technika, a művészetek fejlődésével és az emberek gyakorlati tevékenységének gazdagodásával folyamatosan alakul, formálódik, változik.

A korszerű társadalmi műveltség kiindulópont a tartalom meghatározásakor figyelembe kell még venni az adott iskola típusát, céljait, a tantárgy követelmény rendszerét, a tanulók fejlettségét, érdeklődését, a tanárok felkészültségét, és az iskolák felszereltségét.

Az oktatás tartalmának kiválasztását és elrendezését szabályozó pedagógiai dokumentum a tanterv.

☞ **„A tanterv meghatározza egy adott iskolatípus, – fokozat, intézmény céljaival és a tanulók fejlődésével összhangban álló tananyagoknak, tantárgyainak rendszerét, időkereteit, szakaszokra (többnyire évfolyamokra) bontott fő témáit, az egyes szakaszok végén a tanulók tudásának értékelését megalapozó teljesítmények legfontosabb jellemzőit, esetenkénti útmutatókat, ajánlásokat nyújt az oktatás eszközeire, módszereire, szervezeti kereteire is.”⁷**

A tanterv oktatáspolitikai eszköz is, hiszen a társadalom és az állam elvárásait tükrözi, a tanügyigazgatási szervek adják ki. A tanterv funkciója az

⁷ BALLÉR Endre: *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században.* (A tanterv-elmélet forrásai.17.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996. 469.p

oktatási folyamat tervszerűségének biztosítása, az oktatás tartalmának, tananyagának egységesítése, az oktatáspolitikai elvárásainak érvényesítése, az általános- és szakképzés követelményeinek konkretizálása.

A tanterveknek számos fajtája létezik. A *deklarált* tanterv mellett létezik az *értelmezett* tanterv is, amelyet a tanárok a deklarált tantervből a maguk számára értelmeznek, és saját dokumentumaikban megterveznek. A *megvalósított*, gyakorlatban realizált tanterv a tanulók teljesítményeiben tükröződik. Ismert a látens, vagy *rejtett* tanterv, amely az iskolán kívüli, de az oktatásra ható tényezők, elvárások összessége.

Az *egységes* tanterv az adott iskolatípus közös műveltségi anyaga, szigorú, merev előírásokkal, a *differenciált* tanterv az iskoláknak nagy szabadsági fokot hagyó, csupán ajánlásokat tartalmazó tanterv. A *kerettantervek*, vagy rugalmas tantervek a legfontosabb követelményeket és műveltségi anyagot meghatározzák, de kiegészítő – választható, ajánlott – anyagot is tartalmaznak. A *curriculum* részletes oktatási célrendszer, pontos tartalom, tantárgyak, módszerek, taneszközök, forrásanyagok, ellenőrzési-értékelési módok pontos meghatározása.

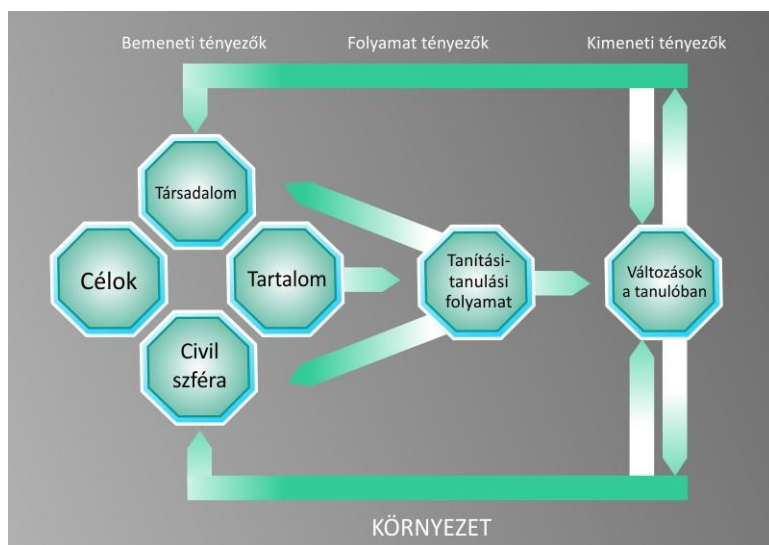
Jelenleg a közoktatási intézmények gyakorlatát a Nemzeti Alaptanterv (NAT), a kerettantervek és a tervezés iskolai szintjét jelentő pedagógiai programok határozzák meg,

3.2.4 „Hogyan tanítsunk?”- Az oktatási folyamat

- ☞ **Az összefüggő, kölcsönösen egymásra ható tanítási-tanulási (oktatási) tevékenységek hosszabb-rövidebb ideig tartó sorozata alkotja a tanítási-tanulási folyamatot.**
- ☞ **A tanítási-tanulási (oktatási) folyamat a műveltség tartalmának a tanítás-tanulás együttes tevékenységében történő rendszeres feldolgozása.**

Báthory Zoltán a tanulási-tanítási folyamattal kapcsolatban az oktatás rendszerszemléletű modelljét írja le, amelyben „a bemeneti (input), a folyamat és kimenet (output) tényezőket, a környezetet és mindezen tényezők közötti információáramlást, visszacsatolást és kölcsönhatásokat foglalja egy rendszerbe.”⁸

⁸ BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1992. 19.p.



8. ábra: A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje

Az oktatási folyamat definíciója Nagy Sándor alapján:

- ☞ **Az oktatási folyamat a megvalósuló didaktikai feladatok – ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés, rögzítés, ellenőrzés, értékelés – elvszerű és tervszerű rendszere, amely során a tananyag aktív feldolgozása, elsajátítása történik. Ez képezi a makrostruktúrát.**

A makrostruktúrát a *mikrostruktúra* alkotja:

1. A figyelem felkeltése, a tanulók informálása a célról.

Eszközei:

- a tanulói kíváncsiság felébresztése
 - a tanulandók iránti érdeklődést felkeltő kérdések felvetése
 - problémaállítás
 - az elvégzendő feladatok céljának kijelölése
 - a hiányzó ismeretek szükségének beláttatása
2. Az új ismeretek elsajátításához szükséges előzetes ismeretek felidézése.
 3. Az új ismereteket megalapozó tények biztosítása.
 - Induktív tanulási stratégia = megalapozó ténybeliség

- Problémamegoldáskor = bizonyító ténybeliség
- Deduktív ismeretfeldolgozáskor = kiegészítő ténybeliség
- 4. A tények, jelenségek, folyamatok sokoldalú elemzése.
 - Analízis, szintézis
- 5. Fogalomalkotás, következtetés, absztrakciók, általánosítások
- 6. Rendszerezés, rögzítés
 - Rendszerezés = elsődleges, átfogó, komplex
 - Rögzítés = elsődleges, folyamatos
- 7. A tanultak alkalmazása
 - Gyakorlás, jártasságok, készségek kialakítása, alkotó, produktív alkalmazása
- 8. A teljesítmény mérése, értékelése
 - ⊕ Tervezze meg egy téma kifejtésének, feldolgozásának folyamatát!

3.2.5 „Hogyan tanítsunk?”- tanulás stratégiai és módszerei

Tanulási stratégiák

A stratégia egymást követő konkrét gyakorlati lépéseken keresztül valósul meg.

A tanulási stratégiák közös jellemzői, hogy a tananyag *globális* vagy *analitikus* vagy a kettő együttes érvényesítést tartalmazza.

- ☞ **A tanulás *globális* jellege azt jelenti, hogy a tanuló a nagy összefüggések átlátására törekszik, átfogó képet akar kapni a tananyag leglényegesebb kérdéseiről. Arra törekszik, hogy az újonnan megismert tartalmakat hozzákapcsolhassa már meglévő tudásához. Ebből a széles, lényegre összpontosító áttekintésből minél gyorsabban el akar jutni a következtetések levonásáig.**
- ☞ **Az *analitikus* tanulás inkább a részletekre összpontosít. A konkrét tényekre és ezeknek a tényeknek a logikus összekapcsolására. Abból indul ki, hogy a részletekben van a lényeg. De fontosnak tartja a részletek sorrendjét is: figyel arra, hogy melyik tényt, adatot, melyik követi.**

Az SQ4R stratégia

Az egyik leggyakrabban használt tanulási stratégia az SQ4R, mely nevét az egyes lépések angol nyelvű nevének kezdőbetűi után kapta:

1. Scan = letapogatás, előzetes áttekintés.
(A szöveg egészének letapogatása. A szerkezet áttekintése, annak megállapítása, hogy mi az ismert és mi az ismeretlen.)
2. Query = kérdezés.
(A tananyagként megfogalmazott szövegek általában kijelentő mondatokat, leírásokat, magyarázatokat tartalmaznak. Ez tehát önmagában egy olyan monológ, kérdésekkel a monológ szöveg dialógussá alakítható, mely által a passzív befogadó aktív alkotóvá, a tartalmak, a tudás létrehozójává válik.)
3. Read = elolvasás.
(A szöveg alapos elolvasása: a lényeg az információfelvétel, mely lehetővé teszi, hogy az előzőben feltett kérdéseire választ adjon a tanuló.)
4. Reflect = átgondolás.
(Ennek a stratégiai lépésnek leglényegesebb jellemzője a *megértés* = az összefüggések, a fogalmi viszonyok, a megszerzett tudás kapcsolatainak feltárása.)
5. Recite = felidézés.
(Az átgondolt tartalmak felidézése: a kérdezésnél és az átgondolás során esetleg felvetődött kérdésekre adott válaszok.)
6. Review = ismételt áttekintés.
(A stratégia utolsó lépésében történik meg a tartalmak logikai rendszerének, az egyes szerkezeti részek főbb csomópontjainak, a tananyagban elsajátított leglényegesebb fogalmaknak az ismételt áttekintése).

Tanulási módszerek

A tanulási módszerek fogalma

- ☞ **A fogalom klasszikus értelmezése szerint a tanulás eredményéhez, a tudáshoz vezető egyéni út.**
- ☞ **A tanulási módszer a megismerést segítő a tanuló által alkalmazott vagy spontán módon szerveződő eljárások összessége.**

A tanulási módszerek kialakítását, megválasztását befolyásoló tényezők

- értelmi fejlettség = intellektuális képességek, kreativitás...
- tanulás célja
- a megtanulandó anyag
- a környezet feltételei.

A két alapvető tanulási módszer az ismétlés és a bevésés.

- *Az ismétlés módszereinek szerepe:* a felejtés megelőzése, a hézagos tudás kiegészítése, a megtanulandó anyag lényeges elemeinek kiemelése, az újonnan tanultaknak a már megszerzett ismeretek összekapcsolása, a tanulás eredményességének megállapítása.
- Az ismétlés típusai az emlékezet alapján:
 - Bevéső = az eredeti információk újbóli felvétele, feldolgozása
 - Felidéző = nincs szükség az eredeti információkra
- Az ismétlés típusai az információ időtartama alapján:
 - Fenntartó = néhány mp-ig megtartson a rövidtávú memóriában
 - Elaboratív = a hosszú távú memóriában úgy kell elraktározni, hogy később felhasználható legyen.
- Az ismétlés sikerességét növelő módszerek, tényezők:
- Rendszerezés: csoportosítás, hierarchikus viszonyok megállapítása
- Kapcsolatok kialakítása: értelmező, asszociatív kapcsolatok
- A bevésés módszerei:
- A tanulandó anyag logikai kapcsolatainak feltárása
- Egységes, átfogó kép alkotása a bevésés előtt
- A lényeg- és kulcsszavak kiemelése
- Saját elgondolás alapján vázlat készítése
- Aktív olvasás = olvasás előtt annak összegzése, hogy előzetesen mit tudunk az adott témáról, olvasás közben kérdések felvetése, válaszok.

3.2.6 „Hogyan tanítsunk?” – A tanítás stratégiái

A tanítási stratégiát a célok és a pedagógiai alapelvek határozzák meg, és ezekhez a célokhoz és alapelvekhez tanítási technikák, módszerek kapcsolódnak. A stratégiák és a technikák viszonyát egy gasztronómiai példával szemlélteti Knausz Imre.

- ☐ „Ha egy vegetárius az étteremben rántott gombát rendel, akkor ez az ő táplálkozási stratégiájából következő lépés, ámbár rendelhetett volna lencsefőzeléket is tükörtojással. Vegetárius elkötelezettsége nem írja elő, hogy milyen ételeket ehet, bár kétségkívül korlá-

tozza választási szabadságát. Másfelől, ha azt látjuk, hogy valaki az étteremben rántott gombát rendel, ebből még elhamarkodottan következtetnénk arra, hogy az illető vegetárius. A rántott gomba nem a vegetárius étkezés megtestesítője, csak rántott gomba: egy étel, amellyel bárki elverheti az éhét, ha kedveli a gombát, és nem allergiás rá. Vegetárius barátunk vacsorája során azonban egy táplálkozási stratégia szerves részévé vált.⁹

A módszer tanuló oldaláról tevékenység, a tanár oldaláról a módszer nem más, mint a tanulóknak adott feladat.

Prezentációs stratégiák

1. Az előadás = a tanár az egész osztálynak frontálisan, szóban – esetleg szemléltetéssel kiegészítve – prezentálja a tananyagot.

A jó előadás feltételei: felkészültség, felépítettség = gondolati ív megalkotása, előzetes terv = vázlat készítése, hasonlatok, analógiák összegyűjtése, ismétlések = összegző, ritmikus, sulykoló, személyesség, humor, kontaktus a hallgatókkal.

2. A kérdezés

A kérdezés funkciói:

- tájékozódás a hallgatóság felkészültségéről
- gondolkodásra készítés, a gondolkodás aktivizálása
- figyelem fenntartása

A kérdések típusai:

- reprodukáló
- kreatív – látens tudást felidéző; gondolkodtató, problémamegoldó; anticipáló; véleményt firtató

3. A vizuális szemléltetés

- *Fejlődéslélektani* megfontolások = a fogalmi gondolkodás a vizualitásra épül.
- *Differenciális* megfontolások = az egyoldalúan verbális oktatás hátrányos helyzetbe hozza a vizuális gondolkodású tanulókat.
- *Kultúraelméleti* megfontolások = a média növekvő szerepe vizuális irányba tolja a gondolkodást.

4. Auditív szemléltetés

A kép és a hang ma már egyre inkább kombinálva jelenik meg, vannak azonban olyan *estek*, amikor a hangokon van a hangsúly,

⁹ KNAUSZ Imre: *A tanítás mestersége*. Kézirat. Miskolc-Budapest, 2001. 58.p.

pl.: nyelvjárások-, archív történelmi feltételek-, állathangok- bemutatása, zenei és irodalmi művek művészi előadása...

5. A tanulók kiselőadásai

Fejlesztő hatásúak: hozzájárulnak az előadókészség, a könyvtárhasználat, és a szövegfeldolgozás készségének fejlesztéséhez.

A kiselőadás szervezésének szempontjai: időtartam meghatározása (életkor és figyelemkoncentrációs képesség függvényében), „minőség” biztosítása – felkészülés segítése, hallgatóság motiválása.

Optimalizációs stratégiák

A célok pontos meghatározásával, a célok eléréséhez vezető technológiák aprólékos meghatározásával teszik eredményesé az oktatási folyamatot.

1. Programozott oktatás

- Egyénileg, önálló munkával alkalmazható.
- Tipikus megvalósulási formája a programozott tankönyv, oktatógép.
- A tananyag általában egy jól körülhatárolt ismeretrendszer, amelyet a program elemi egységekre bont.
- Az elemi egység felépítése → közlő rész, gyakorló feladat, egy vagy több ellenőrző feladat.
- Az ellenőrzés eredményéről azonnal visszajelzést kap a tanuló → megerősítés és operáns kondicionálás = rögzítés.

2. Megtanítási stratégia (mastery learning, learning for mastery)

- 1963-ban John Carroll dolgozta ki az iskolai tanulás egy modelljét, majd erre alapozva alakította ki Benjamin Bloom a mastery learning elméletét.
- Mastery learning alap gondolata = a legtöbb szokásos iskolai anyagot szinte mindenki meg tudja tanulni, a kérdés az, hogy ki-nek mennyi időre van ehhez szüksége.
- Egy tananyag egység kritériumig való megtanulásához szükséges időt a tanulási képességek és az előzetes tudás határozzák meg.
- A tanulásra fordított idő komponensei = a tanuló által a tanulásra szánt idő és az iskola által az adott tanulási feladat megvalósítására biztosított idő.

3. Feladatrendszeres oktatás

Erősen támaszkodik a programozott oktatás elveire és tapasztalataira.

- ☞ **A tananyag feldolgozása feladatlapokkal, a tanulók önálló munkájával történik; időnként a tanár vezetésével közösen megbeszélik a problémákat és az eredményeket.**

A feladatrendszeres oktatás előnyei

- A tanulók folyamatosan aktívak az órán, intenzív a tanuló részvétel.
- A feladatlapok révén a tanuló és a tanár is folyamatos visszajelzést kap a tanuló felkészültségéről, ismereteinek és képességeinek aktuális szintjéről, és ennek figyelembe vételével lehet kiválasztani a megfelelő feladatlapokat, így lehetővé válik az oktatás differenciálása.

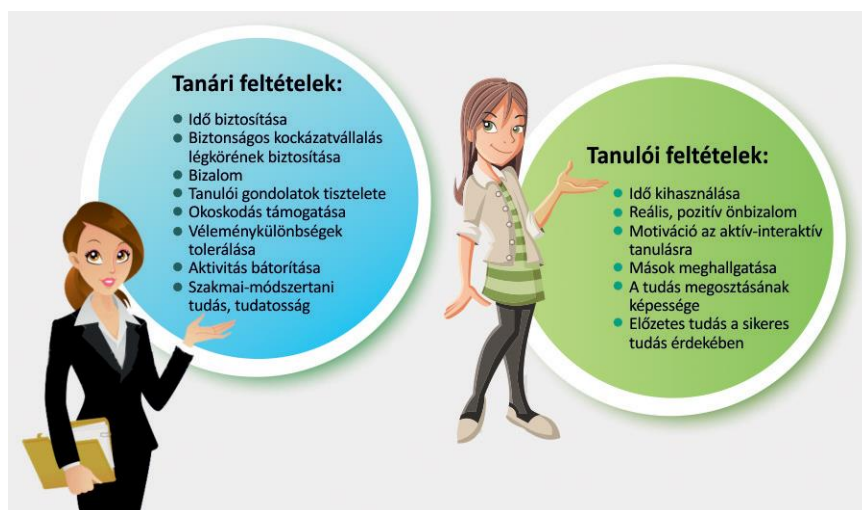
Kooperatív tanulás

- A kooperatív stratégia Robert Slavinnak, a Johns Hopkins University kutatójának a munkásságához kapcsolódik.

A kooperatív tanulás jellemzői:

- Figyelembe veszi a tanulói szükségleteket
 - A tanulási célokért közösségeket hoz létre
 - Az együttműködők megismerhetik egymás erősségeit, gyengeségeit
 - Fejleszti az empátiát, a toleranciát, a szociális kompetenciát
 - Személyes tapasztalatokhoz juttat az önálló és a társas tanulás folyamatáról
 - Alkalmat teremt a kapcsolatépítésre, a gondolkodás összekapcsolására
 - Segíti a megértési folyamat tudatosabb irányítását és ellenőrzését

A kooperatív tanulás tanári-tanulói feltételeit foglalja össze a 3. ábra.



9. ábra: A kooperatív tanulás tanári-tanulói feltételei¹⁰

Tanítási dráma, drámapedagógia

A kreatív dráma kísérlet a tudás személyessé tételére. Kulcsfogalmi: szerep és azonosulás. A tanulók szerepbe lépnek: elképzelik, hogy mit tennének egy adott szerepben, helyzetben.

A tanítási dráma, drámapedagógia gyakorlásának lehetőségei:

- Egyszerű empátiagyakorlatok
- Dilemmák, döntési helyzetek = empátia + racionális gondolatok
- Közös döntések = etikai problémahelyzetek, fiktív történetek
- Helyszínépítés = a terem átalakításával jelzésszerűen fel is építjük azt a helyszínt, amelyhez az empátiagyakorlat kapcsolódik.
- Ismert történetek dramatizálása = az eljátszás azt jelenti, hogy a töredékes ismeretekből a képzelőerőre támaszkodva valami érzékileg konkrétat kell konstruálni.
- Szituációs játékok = el kell játszani a szituációt.
- Szimulációs játékok = szigorú játékszabályok szerint kell játszani, célja, hogy egy-egy társadalmi intézmény vagy szokás lényegét a szimuláció által jobban megértsük.
- Tablók – Egy nagy horderejű történelmi esemény vagy egy bonyolultabb regény feldolgozását segítő módszer. Szerepeket jelölünk ki és

¹⁰ PETHŐNÉ NAGY Csilla: Az irodalomóra szervezésének tapasztalatai. *Az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás*. www.ntk.hu/tartalom/list/36539783 (2014.08.13)

meghatározunk néhány idősíkot. A szereplők dolga az, hogy minden idősíkban fejtsék ki, hogy éppen mit csinálnak, mit gondolnak, mi történik velük.

- Bírósági tárgyalás
- Disputa = hatékony, racionális és tárgyyszerű vitatkozás képességének fejlesztése

Projekt módszer

- ☞ **Mi a projekt? = Azokat a tanulásszervezési formákat értjük rajta, amelyek során a tanulók közösen, együttműködve, belső indítatásból valamely a tágabb közösség érdekeit szolgáló produktum, termék létrehozása érdekében dolgoznak.**
- ☞ **A projekt módszer az Egyesült Államokban született a huszadik század elején, John Dewey (1859-1952) elvein alapulva.**
 - A tanuláshoz a személyes tapasztalatot kell alapulnia.
 - A tanításnak figyelembe kell vennie a tanulók szükségleteit.
 - A tanulónak aktívan részt kell vennie a tanulási folyamatban.
 - A tanulót a közösségért felelősséget érző polgárrá kell nevelni.

3. A hagyományos és a projektoktatás összehasonlítása

Hagyományos oktatás	Projektoktatás
Egy tudományon belüli ismeretet közvetít.	Különböző tudományterületekről származó ismereteket hoz össze.
Mindenkitől azonos gondolkodást, gondolkodásmódot vár el.	Sokoldalú gondolkodásmódot tesz lehetővé.
A különböző megoldásokra kevés lehetőséget ad.	Minden projekt nagy számú megoldást tesz lehetővé.
Saját elképzelésnek ritkán ad helyet.	Feltételezi a saját elképzelések beemelését.
A vélemények megismerésére ritkán ad lehetőséget.	A vélemények megismerése és kölcsönös elfogadása természetes.
A megoldásokban korlátoz.	A megoldásokban szabadságot biztosít.
A tanulás szereplői passzívak.	A tanulók aktívak.
Meghatározható időbe foglalható.	Hosszú ideig tartó folyamat.
Kevés anyaggal és eszközzel dolgozik.	Sok eszközt és anyagot használ fel.

Hagyományos oktatás	Projektoktatás
gozik.	
A tanuló gyakran nem motivált a tanulásban.	A tanuló motivált a munkavégzés befejezéséig.
A tanár szerepe az ismeretközlés	A tanár szerepe a tanácsadás, segítség.
Könnyű értékelni.	Nehéz értékelni.
A személyiség egy részét mozgósítja.	A teljes személyiséget mozgósítja.

Médiapedagógiai stratégiák

Média és pedagógia. A média:

- ismereteket közvetít
- formálja értékrendet és azonosulási mintákat nyújt
- ablakot nyit a világra, bekapcsol a tágabb közösségbe
- „leköti” a diákokat

Tudatos médiafogyasztási szokások kialakítása:

- A hírközlés, a kommunikáció és a manipuláció mint tananyag
- A mozgókép nyelvének megismerése
- A műsorok direkt elemzése
- Kreatív média

Felfedezéssel és kutatással tanulás

Napjainkban az információk elérhetőek különféle adatbázisok formájában, és az iskola feladata, hogy megtanítsa a tanulóknak az információk feldolgozását és rendszerezését, előtérbe állítva a megismerés folyamatát. Erre alkalmasak azok a tanítási stratégiák, amelyekben a tanár inkább kérdéseket tesz, problémákat fogalmaz meg, párbeszédre ösztönöz. A felfedezéssel és kutatással tanulás – mint minden adaptációs stratégia – hozzájárul ezek megvalósításához.

A problémamegoldás algoritmizálása

- A probléma megértése
- A probléma elemzése – a releváns és irreleváns információk elkülönítése; hasonló feladat keresése; a feladat leegyszerűsítése; a feladat modellezése; a megoldás tervezése

- A megoldás folyamata, melyet a tanár számos eszközzel segítheti: érdeklődő figyelem, kérdések, vita, közvetlen segítség, szünet, értékelés

Kutatás

- Nem mélystruktúrák felfedezéséről van szó, hanem maguknak a tényeknek a feltárásáról, arról, hogyan juthatunk hozzá a szükséges információkhoz, és hogyan rendezhetjük őket értelmes egésszé.
- Kutatásos feladatnak neveznek minden olyan feladatot, amelyben a rendelkezésre álló információ teljes egészében nem tanulmányozható és elemezhető, hanem a tanulónak ki kell választania a releváns információforrásokat.
- ☐ A stratégiák és a módszerek részletesebb leírása megtalálható az alábbi irodalmakban:
 - FALUS Iván: *Az oktatás stratégiai és módszerei*. In: Didaktika (Szerk.: Falus Iván). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
 - KNAUSZ Imre: *A tanítás mestersége*.
<http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> (2014.07.19.)
- ⊕ Az egyes módszerekhez válasszon megfelelő tananyagot!
- ⊕ Egy témához fogalmazzon meg címeket tanulói kiselőadások számára!
- ⊕ Tervezzen egy projektet!
- ✿ Készítsen interjút 2-3 pedagógussal! Kérdezze meg milyen szempontok alapján döntenek el, hogy milyen módszereket alkalmaznak egy-egy tananyag feldolgozásakor!

3.2.7 „Hogyan tanítsunk?” – Az oktatás szervezési módjai

1. A frontális munka

A frontális munka lényege:

- Az együtt tanított/tanuló diákok tanulási tevékenysége párhuzamosan, egy időben, gyakran azonos ütemben folyik a közös oktatási célok érdekében.
- Egységes oktatást tesz lehetővé.
- Biztosítja a tanulás lehetőségét, de a tanulás feltételeit nem.
- A frontális munkában különböző: a tanulók érdeklősége, a folyamatban való részvételük intenzitása és az eredményeik.

Miért a legnépszerűbb szervezési mód?

- A leggyorsabb tanítás valósul meg.
- A legolcsóbb tanítást teszi lehetővé.
- Nagy osztálylétszám esetén nem lehet más munkaformát alkalmazni.
- A pedagógusnak megadja az együtt haladás irányát.
- A pedagógusnak módot ad a szereplésre.
- A pedagógusok saját tapasztalataik alapján szervezik a folyamatot.

A frontális munka hatása a résztvevőkre:

- Akik részt tudnak és akarnak venni az egységes oktatási folyamatban, azok számára fejlesztő.
- A társak előtt zajló megnyilvánulások tanulságosak.

2. A csoportmunka

A csoportmunka fogalma:

- 3-6 fő közös munkában old meg kapott vagy vállalt feladatot.
- A megoldás során kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok jönnek létre.

A csoportok kialakítása/kialakulása:

- A pedagógus, a gyerekek mechanikusan alakítják ki.
- Megbeszélés alapján → tanulmányi szint, érdeklődés, speciális képesség, a társas kapcsolatrendszerben elfoglalt hely, a pályairányultság.

A csoportmunka alkalmazásának folyamata:

- Előkészítés frontálisan.
- Csoportfeladatok kiosztása vagy a választás lehetővé tétele.
- A rendelkezésre álló idő meghatározása.
- A csoportmunka végrehajtása önállóan vagy a pedagógus segítségével.
- A csoportmunka befejezése.
- A csoportok frontális munkaformában történő beszámoló, kiegészítések, viták, tartalmak rögzítése.
- A munka értékelése.

A csoportmunka hatása a tanulókra:

- Megtanulnak vitatkozni, figyelni és hallgatni egymásra.
- Gyakorlatot szereznek a munkamegosztásban, az idővel gazdálkodásban.

- Megismerik a tanulási eljárásokat.
- Tapasztalatokat szereznek önmagukról.
- Változik a társas kapcsolatrendszerük.

A csoportmunka hatása a pedagógusokra:

- Kialakítják az indirekt irányítás képességét.

3. A párban folyó tanulás

A párban folyó tanulás fogalma:

- Két tanuló működik együtt valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében.

A párban folyó tanulás alapváltozatai:

- A páros munka = hasonló szinten lévő tanulók közösen, gondolatcserével oldanak meg feladatokat.
- A tanulópár = a különböző szinten levő tanulók között tanulmánykapcsolat jön létre, a jobb szinten levő diák segít a társának.

A párban folyó tanulás hatása a résztvevőkre:

- A páros munka során tapasztalatok szereznek az együttműködésben és a pedagógus új oldalról ismerheti meg tanítványait.
- A tanulópár tagjai szociális és tanulási tapasztalatokat szereznek.

4. Az egyéni munka

Az egyéni munka fogalma:

- A tanulók önállóan megoldandó egyéni feladatokat kapnak; új ismeretek szerzése, a tanultak alkalmazása, rögzítése, rendszerezése, értékelése céljából.

Az egyéni munka változatai:

- Az egyedül végzett munka= Egymástól függetlenül ugyanazt a feladatot oldják meg, segítséget személyre szabottan kapnak, diagnosztikus értékelésre alkalmas.
- A rétegmunka=az osztály tanulóit csoportokba osztják képességeik alapján.

Az egyéni munka hatása a résztvevőkre:

- A tanuló szembesül saját mindenkori szintjével.

- Fejlesztő hatású.
- Biztosítja az előrelépés lehetőségét.
- Nincs versengés.
- A pedagógusok megismerik a tanulók sajátosságait.
- A tanárok tapasztalatot szerezhhetnek a feladat meghatározás és a feladatvállalás részproblémáiról.

- ✿ Gyűjtsön információkat tanároktól és diákoktól arról, hogyan viszonyulnak a frontális, a csoport, a párban folyó és az egyéni munkához!

3.2.8 „Hogyan tanítsunk?” – Az oktatás szervezeti keretei és formái

1. Az oktatás szervezeti keretei

Az osztály:

- Az oktatás alapvető, rugalmas szervezeti kerete a mai hazai iskolákban.
- Az osztály a tanítás-tanulás társas közege: a kezdeti halmazszerű állapotból, egymásmellettségéből közös élmények és tevékenységek hatására létrejön a közösség.

Osztálybontás: egyes tantárgyakban a hasonló szinten lévő tanulók számára az eredményesebb oktatás érdekében létrehozott kisebb csoportok.

Nívócsoportos oktatás: párhuzamos osztályok tanulóiból egyes tantárgyakból hasonló színvonalú csoportok létrehozása.

Teamoktatás: két vagy több osztály számára közös tanítás.

A tanulók feladatmegoldásra szerveződése osztálytól függetlenül: erre a lehetőséget a projektoktatás adja meg.

2. Az oktatás szervezeti formái

A tanítási óra:

Az oktatás alapvető, de nem kizárólagos szervezeti formája.

- Rituálék a tanítási órán: csengetés, „reggeli kör”, az óra elején és végén történő felállás, óra alatti jelentkezés, közlésnél a felállás, a pedagógus megszólítási módjai
- A tanítási óra típusai: az új ismereteket feldolgozó óra, az ismereteket alkalmazó, gyakorló óra, az ismereteket megszilárdító (ismétlő, rendszerező, összefoglaló óra), az ellenőrző óra, a vegyes típusú óra.

Az órarend:

☞ **A tanítási órák heti vagy ciklikus rendjének kialakítása.**

Az órarend készítésének szempontjai: intenzív szellemi munkára a hét második és harmadik munkanapja 9-11 óráig a legalkalmasabb; a hasonló tartalmú, logikájú órák egymásutánja gátolja a feldolgozást, azaz fellép a homogén gátlás; a fizikai megterhelést kiváltó óra után nem célszerű finomabb mozgást igénylő feladatokat betervezni; az egyes tantárgyak óráinak arányos heti elosztása az érdeklődés fenntartásának, a folyamatos gyakorlásnak, a rendszeres ismétlésnek egyik feltétele.

A házi feladat:

☞ **Tanítási órák közötti szerves kapcsolatot biztosítja.**

- *Jellege:* egyéni munka.
- *Céljai:* ismeretek megszilárdítása és az ismeretek emlékezetbe vésetése, gyakorlás.
- *Típusai:* szóbeli tanulás, írásbeli tanulás, rajzos vagy gyakorlati feladatmegoldás, produktív jellegű (házi olvasmányok, elemzések, megfigyelés alapján referátum készítése, dokumentumok tanulmányozása).
- *Tanulók felkészítése a feladatok elvégzésére:* megoldandó feladatok világos kijelölése, meghatározása, a megoldás eljárásainak megbeszélése.

Szakkörök:

☞ **Céljuk és feladatuk a tanulók tantervi anyagon túlmenő érdeklődésének kielégítése, képességeik fejlesztése.**

- **A szakkörök típusai:**
- **Hagyományos értelemben vett szakkörök – az érdeklődés nélküli, közömbös tanulók érdeklődővé alakítása céljából szerveződnek.**
- **Orientációs szakkörök – célja: az érdeklődést és tehetséget mutató tanulók sajátos képességeinek feltárása.**
- **Önképzőkörök – a tehetséges tanulókat fejlesztik.**

Korrekciós és kompenzációs szervezeti formák:

☞ **A korrekció célja a kisebb mértékű tanulási hibák vagy elmaradások megszüntetése, csökkentése; eszköztudás jellegű, a tanulást segítő kultúrtechnikák és kommunikációs képességek elsajátítását, fejlesztését foglalja magába.**

- ☞ **Kompenzáció célja a hátrányos helyzet tanulási szempontú feloldása, javítása; a tanulás iránti motiváció kialakítása, a tanulás fontosságának felismertetése; a tanulási szokások kialakítása. A kompenzáció eredményesen megvalósítható programozott tananyagok, egyéni tanulói- és nivelláló programok alkalmazásával**

Tanulmányi kirándulás:

- ☞ **Az ismeretszerzésnek és az ismeretek alkalmazásának szervezeti formája. Módot ad tárgyak, jelenségek, folyamatok természetes környezetükben való tanulmányozására, gyakorlati és gyűjtőmunkák végzésére.**
 - ***A tanulmányi kirándulások szervezésének alapelvei: a tananyag sajátosságainak elemzése, a tanulók felkészítése, a tanulói öntevékenység biztosítása, a kirándulások tapasztalatainak tervszerű feldolgozása.***

Az erdei iskola:

- ☞ **Többnapos a szorgalmi időben megvalósuló, környezethez illeszkedő nevelési-tanulásszervezési egység.**
 - **Az erdei iskolai tanulás jellemzői:**

Az ismeretek elsajátítását döntően a helyszín adta lehetőségek és a tanulók érdeklődése határozza meg.

 - **A tanulók komplexen és integráltan találkoznak a jelenségekkel, az új ismeretekkel.**
 - **Az ismeretszerzés holisztikus.**
 - **A tanulási helyzetek a divergens gondolkodást fejlesztik.**
 - **Gyakran nem szükséges segédeszköz a megismeréshez.**
 - **A legfontosabb a megismerés élményében való részvétel.**
 - **Közösségi, csoportban történő tanulás jellemzi, szabadidő nem válik el élesen.**
- ☼ **Elemézzon órarendeket a pedagógiai szempontok érvényesülése szempontjából!**
- ☼ **Gyűjtsön tanítási órákhoz kapcsolódó rituálékat!**

- ✿ Kérdezzen meg diákokat a különóráikról! Tárja fel a motívumokat!

3.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

3.3.1 Összefoglalás

A leckében meghatározásra kerültek a tanulás fogalma, a tanulásfelfogások jellemzői a Comenius előtti kortól a konstruktív pedagógiáig, és a tudásról alkotott elképzelések. Bemutatásra került a tanterv, mint az oktatás tartalmának kiválasztását és elrendezését szabályozó pedagógiai dokumentum és oktatáspolitikai eszköz. A lecke definiálta az oktatási folyamatot. Átfogó képet nyújt a tanulási stratégiák globális és analitikus jellegéről, típusairól; a tanítási stratégiákról és módszerekről; az oktatás szervezési módjairól; szervezeti kereteiről és formáiról.

3.3.2 Önellenőrző kérdések

1. A pedagógiában milyen tanulásfelfogások alakultak ki az évszázadok során?
2. Milyen típusait tudja megkülönböztetni a tudásról alkotott elképzeléseknek?
3. Mit jelent a tanterv mint pedagógiai dokumentum és mit jelent mint oktatáspolitikai eszköz?
4. Milyen makro- és mikrostrukturális elemei vannak az oktatás folyamatának?
5. Melyek az alapvető tanulási stratégiák és módszerek?
6. Mit jelent a tanítási stratégia?
7. Melyek a leggyakrabban alkalmazott tanítási módszerek?
8. Az oktatás szervezési módjai milyen hatást gyakorolnak a résztvevőkre?
9. Milyen összefüggéseket tud megfogalmazni az oktatás szervezeti keretei és formái között?

3.3.3 Gyakorló tesztek

- ✿ Párosítsa össze az elnevezéseket!

1. Comenius előtti pedagógia
2. Szenzualizmus pedagógiája
3. Cselekvés pedagógiája
4. Konstruktív pedagógia

- a. Comenius, Rousseau, Pestalozzi
- b. cselekvő gyermek
- c. szöveg, szerző, külső autoritás
- d. belső elméleteket működtető és cselekvő gyermek

Megoldás: 1-c, 2-a, 3-c, 4-d

⊕ Rakja sorrendbe az oktatási folyamat mikrostruktúrájának elemeit!

1. Az új ismereteket megalapozó tények biztosítása
2. A figyelem felkeltése, a tanulók informálása a célról
3. Az új ismeretek elsajátításához szükséges előzetes ismeretek felidézése
4. Fogalomalkotás, következtetés, absztrakciók, általánosítások
5. A tanultak alkalmazása
6. Rendszerezés, rögzítés
7. A tények, jelenségek, folyamatok sokoldalú elemzése
8. A teljesítmény mérése, értékelése

Megoldás: 2, 3, 1, 7, 4, 6, 5, 8

⊕ Melyik nem tartozik a prezentációs stratégiába?

1. előadás
2. tanulók kiselőadásai
3. auditív és vizuális szemléltetés
4. médiapedagógia
5. kérdezés

Megoldás: 4

4. LECKE: A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS

4.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja az értékelés elméleti kérdéseinek feltárása, az értékelés szintjeinek, funkcióinak, feladatainak megismertetése; az értékelés tanulási-tanítási folyamatban betöltött szerepének bemutatása. Kiemelten foglalkozik a lecke a fejlesztő és a szöveges értékelés elméleti és gyakorlati kérdéseivel.

A lecke lehetőséget nyújt a pedagógiai értékelés kompetenciájának, képességének fejlesztésére, amelyek segítik a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelését, a különböző értékelési formák és eszközök használatát, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazását.

4.1 TANANYAG



10. ábra: A pedagógiai értékelés témakörei a leckében

4.1.1 Az értékelés meghatározása, értékelési filozófiák, dimenziók

- ☞ **Az értékelés során a különböző teljesítményeket viszonyítjuk a differenciált követelményrendszer elemeihez → viszonyítás**
- ☞ **Az értékelés az oktatás rendszerének olyan komponense, amely a rendszer egészének működésére hatással van → befolyásolja a pedagógiai irányítást és szervezést**
- ☞ **Az érdekeltek számára az értékelés visszajelzés → a teljesítmény elismerése, a helyes magatartás megerősítése**
- ☞ **Az értékelés funkciói: személyiségfejlesztés, visszajelentés, szabályozás, szelekció**

*Értékelési filozófiák:*¹¹

Az értékelési filozófia az értékelés problémáinak egyfajta szemléleti kerete, az értékeléssel kapcsolatos beállítódások összefüggő rendszere, mely befolyásolja az értékelés eszközeit, folyamatát, az adatok értelmezését. Az értékelési filozófia kapcsolatban van azzal a pedagógiai alapkérdéssel is, hogy kit tekintünk felelősnek a tanulási teljesítményért, a tanulási folyamat sikeréért.

- Kompetitív (versenyelvű) értékelési filozófia. Ez a megközelítés a versenyt az élet természetes közegének tekinti. A társadalomban verseny folyik a korlátozott lehetőségekért, erőforrásokért, a jobb munkahelyekért, az iskolát és a tanulást is az erre való felkészülésnek tekinti: a tanulás befektetés a diák számára, amelyet egyértelmű visszajelzésekkel kell támogatni. Az iskola dolga a színvonalas tanítás, a tanulásért, az eredményekért elsősorban a diák viseli a felelősséget.
- Holisztikus = gyermekközpontú értékelési filozófia. Ebben a szemléletben az értékelés célja a bátorítás, az erőfeszítés jutalmazása, a motiválás. A középpontban az egyén teljesítménye áll, amelyet egyénileg, személyre szabottan, kommentálva, a minősítést gondosan kerülve értékelnek.
- Kooperatív értékelési filozófia. A kooperatív szemlélet az értékelés lényegét az értelmes tanulás segítségével látja. A tanulási folyamatot közös „produkciónak”, a növendéket pedig kompetens, saját magáért felelős személynek tekinti. Ennek szellemében a kooperatív értékelési filozófia kiindulási pontja a munkáért viselt közös felelősség.

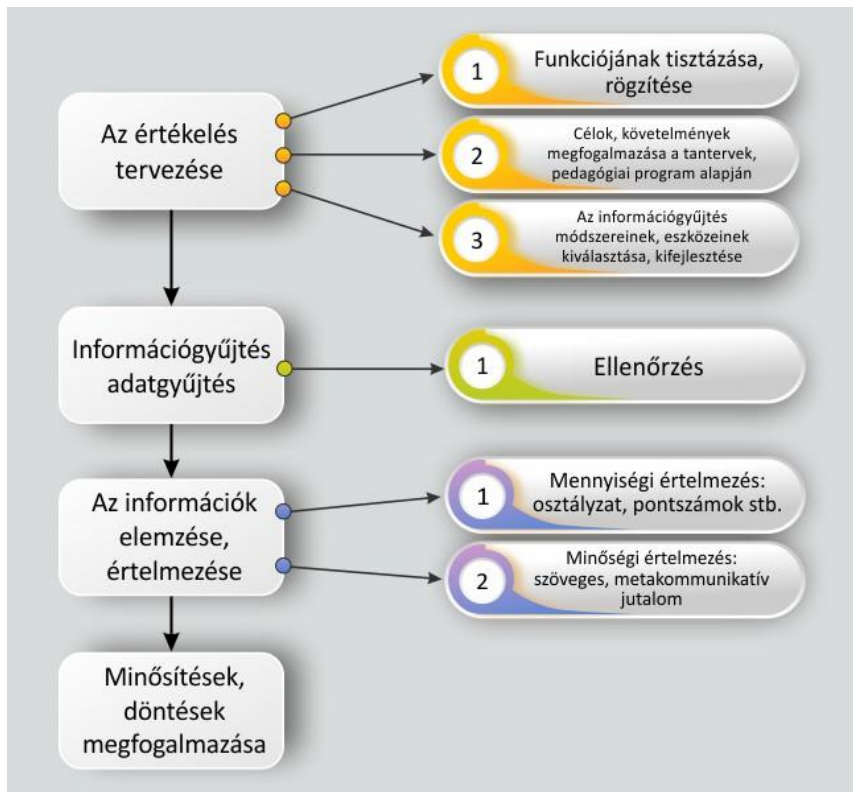
¹¹ dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres/3_fejezet.pdf 8 (2014.08.13.)

A gyakorlatban a három filozófia különböző arányú keverékeivel találkozhatunk. Az alkalmazás körülményei = iskola, életkor, tanulócsoporthatár, tanár

Értékelési dimenziók:

- Kognitív – a kimenetre összpontosít
- Humanisztikus – a folyamatra összpontosít
- Holisztikus – a tudás egészlegességének megragadására törekszik
- Analitikus – tudáselemek elemzése
- Kvantitatív – számszerűsíthető teljesítmények mérése
- Kvalitatív – leíró, minősítő

4.1.2 Az értékelés folyamata



11. ábra: Az értékelés folyamata

4.1.3 Az ellenőrzés az értékelés része

- Az értékelési folyamat első lépése, előfeltétele az ellenőrzés.
- Az ellenőrzés az értékelés részművelete, amely nem más, mint információszerzés a teljesítményekről
- Információ = intellektuális teljesítmény, a személyiség megnyilvánulásai
- Az információ forrásai = tanulók tudatos megnyilvánulásai, teljesítmények, metakommunikációs jelek
- Az ellenőrzés hagyományos módszerei – megfigyelés; szóbeli felelet, felettetés; beszámoló; kiselőadás; vizsga; dolgozat; feladatlap; tantárgyteszt
- Az ellenőrzés speciális módszerei – mozgásos teljesítmények-; vizuális alkotások-, szakmai feladatok ellenőrzése
- Az ellenőrzés alternatív módszerei – projektek, portfólió

4.1.4 Az értékelés szintjei

Nemzetközi szint:

- Egy-egy műveltségi terület nemzetközi összehasonlítása
- Az oktatási rendszer értékelése

Országos szint:

- Egy-egy műveltségi terület országos helyzetének felmérése. Pl. monitorvizsgálatok, az érettségi vizsgadolgozatok országos szintű értékelése, Országos Kompetenciamérés

Regionális, helyi szint:

- Egy tantárgy vagy tantárgycsoport helyzetének, a neveltség problémáinak értékelése több iskolában vagy egy régióban

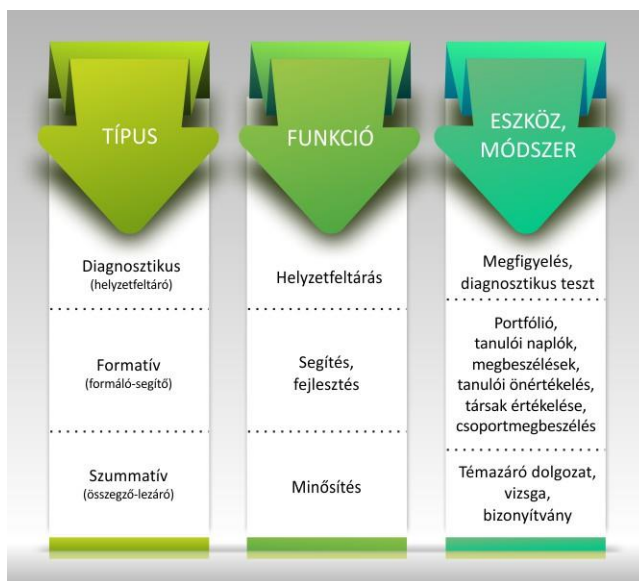
Iskolai szint:

Az iskolai értékelés dimenziói
(és néhány kulcsszava)



12. ábra: Az iskolai értékelés¹²

4.1.5 Az értékelés típusai



13. ábra: Az értékelés típusai funkciók szerint

¹² HORVÁTH Zsuzsanna: Reflexiók a tanórai értékelésről. Új Pedagógiai Szemle, 2002.2. www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-274 (2014.08.13.)



14. ábra: Az értékelés típusai vonatkozási kör szerint

4.1.6 Az értékelés formái

Minőségi (kvalitatív) értékelés:

- Előnye = kötöttségek nélkül teszi lehetővé az eredmények hosszabb szóbeli vagy írásbeli elemzését, értékelését
- Hátrányai = sok a szubjektív mozzanat nehezen hasonlíthatók össze az értékelések

Mennyiségi (kvantitatív) értékelés:

- Megítélés = átmenet a mennyiségi és a minőségi értékelés között
- Becslés = a teljesítmény skálán történő elhelyezése (osztályozás)
- Mérés = mérőeszközön rögzített skálát hozzámérünk egy teljesítményhez

Az osztályozás és alternatívái:

Az értékelés nem azonos az osztályozással, az osztályozás a tanulók iskolai teljesítményének közvetlen mennyiségi értelmezése, amely történhet számokkal vagy különböző szimbólumokkal. Az osztályozás előnyei:

- Könnyen kezelhető
- Jól áttekinthető, egyszerű és egyértelmű visszajelzést nyújt
- Rugalmas, a különböző feltételekhez alkalmazható
- Az egyénre irányul, személyes

- Lehetővé teszi a teljesítmények összemérését

Általános hibák az osztályozásnál:

- Nem a teljesítményt értékelik, hanem a személyiségét is minősítik
- Az osztályozás fegyelmezési és hatalmi eszközként történő használata
- Az osztályozást az értékelés egyetlen eszközének tartják
- „Skatulyázás”
- Csak osztályoznak, nem közlik, hogy miben kell fejlődni a diáknak

Az osztályozás alternatívái:

- A numerikus skála szűkítése = hármasnál rosszabb jegyet nem ad tanár
- A numerikus skála szélesítése = tízes skála
- Az „osztályzatvektor” = egy tantárgyból több osztályzat adása
- A szöveges értékelés

A szöveges értékelés alapelvei:

- Az értékelés a gyerekért, s elsősorban a diáknak szóljon
- Vegye figyelembe az életkori sajátosságokat
- Alakítsa a helyes önértékelést, segítse a reális önismeretet
- A minősítés központúság helyett a fejlesztőközpontúság jellemezze
- Korrigáló, fejlesztő szerepet töltsön be

A szöveges értékelés formái:

- Szabad, előzetesen meghatározott szempontok nélküli szöveges értékelés
- Előre meghatározott, nyomtatott skála szerinti értékelés
- Előzetes szempontok alapján, szabadon fogalmazott szöveg

4.1.7 Az értékelés követelményei

- Kiegyensúlyozott tanítási-tanulási folyamat
- Objektivitás – az objektivitást nehezíti → „halo” effektus, kategorizálás, kontraszthatás
- Érvényesség (validitás) – tartalmi ~ = arról gyűjtünk adatokat, amit vizsgálni akarunk; fogalmi ~ = tantárgy struktúraalkotó fogalmainak érvényessége; prognosztikus ~ = megbízható jelzést ad a jövőre vonatkozóan

- Megbízhatóság
- Sokoldalúság
- Megkülönböztető jelleg
- Áttekinthetőség
 - ⊕ Hozzon példát olyan dolgozat kérdésekre, melyeknek hibás az érvényessége!

4.2 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

4.2.1 Összefoglalás

A lecke megismertette a pedagógiai értékelés fogalmát, filozófiáit, dimenzióit. A tanulás-tanítás rendszerszemléletű modellje az iskola világában végbemenő változás tényezőinek megismeréséhez nyújtott segítséget. Az értékelés folyamata rendszerbe foglalja az értékelés tevékenységeit a tervezéstől a döntések megfogalmazásáig. Az értékelés típusainak megismerése lehetőséget ad arra, hogy az értékelési célnak legjobban megfelelő forma kerüljön kiválasztásra. Az értékelés formái alfejezet összefoglalja a kvalitatív és a kvantitatív értékelés előnyeit és hátrányait, elemezve az osztályozás és a szöveges értékelés sajátosságait. Az értékelés követelményeinek betartásával eleget tehetünk az etikai elvárásoknak.

4.2.2 Önellenőrző kérdések

1. Határozza meg a pedagógiai értékelés fogalmát!
2. Milyen értékelési filozófiákat és dimenziókat ismer?
3. Mit értünk a következő kijelentés alatt? „Az ellenőrzés létezik értékelés nélkül, de értékelés nem létezik ellenőrzés nélkül.”
4. Milyen előnyei é hátrányai vannak a kvalitatív és a kvantitatív értékelésnek?

4.2.3 Gyakorló tesztek

- ⊕ Párosítsa össze az elnevezéseket!
- 1) Kognitív
 - 2) Humanisztikus
 - 3) Holisztikus
 - 4) Analitikus
 - 5) Kvantitatív
 - 6) Kvalitatív

- a) tudáselemek elemzése
- b) számszerűsíthető teljesítmények mérése
- c) kimenetre összpontosít
- d) a tudás egészlegességének megragadására törekszik
- e) a folyamatra összpontosít
- f) leíró, minősítő

Megoldás: 1-c, 2-e, 3-d, 4-a, 5-b, 6-f

⊕ Melyek az értékelés dimenzió?

- 1) kompetitív
- 2) kooperatív
- 3) kognitív
- 4) kvantitatív
- 5) kvalitatív

Megoldás: 3, 4, 5

⊕ Melyek a szummatív (összegző/lezáró) értékelés módszerei és eszközei?

- 1) témazáró dolgozat
- 2) megfigyelés
- 3) csoportmegbeszélés
- 4) vizsga
- 5) tanulói naplók

Megoldás: 1, 4

5. LECKE: NEVELÉSI FELADATOK TANÓRÁN ÉS A TANÍTÁSI ÓRÁN KIVÜL

5.1 CÉLKITŪZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja feltárni azokat a nevelési célokat és feladatokat, amelyek a tanórákon és a tanítási órákon kívül is hozzájárulnak a diákok értékrend-szerének, személyiségének fejlődéséhez. Ezek a közös értékek: a demokra-tizmus, a humanizmus, az egyén tisztelete, a személyiség fejlődése, a tole-rancia, a tudás tisztelete, a nemzeti hagyományok, más népek kultúrájának megismerése, a környezeti és gazdasági fenntarthatóság, a szabadidő ér-telmes eltöltése.

A lecke ismeretanyaga fejleszti a tanulók személyiségfejlesztéséhez, a tanulói csoportok és közösségek alakításához, fejlesztéséhez, a pedagógiai folyamatok tervezéséhez, szervezéséhez és irányításához szükséges tanári kompetenciákat.

5.1 TANANYAG



15. ábra: A tanórai nevelés témakörei a leckében



16. ábra: A tanórán kívüli nevelési feladatok témakörei a leckében

5.1.1 Nevelési feladatok a tanórán¹³

A Nemzeti alaptanterv (NAT) a tanórákon is megvalósítandó nevelés tartalmát fejlesztési területek-nevelési céljaiként fogalmazza meg.

A fejlesztési területek–nevelési célok áthatják a pedagógiai folyamat egészét, s így közös értékeket jelenítenek meg. A célok elérése érdekében a pedagógiai folyamatban egyaránt jelen kell lennie az ismeretszerzés, a gyakoroltatás-cselekedtetés mellett a példák érzelmi hatásának is.

E területek – összhangban a kulcskompetenciák alapját adó képességekkel, készségekkel, az oktatás és nevelés során megszerzett ismeretekkel, és a tudásszerzést segítő attitűdökkel – egyesítik a hagyományos értékeket és a XXI. század elején megjelent új társadalmi igényeket.

A nevelési célok a következőképpen érvényesülnek a tartalmi szabályozás különböző szintjein, és valósulnak meg a köznevelés folyamatában:

- beépülnek az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe, tartalmaiba;
- tantárgyak részterületeivé válhatnak, vagy önálló tantárgyként jelenhetnek meg az iskola helyi tanterve szerint;

¹³ *Forrás:* 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR (2014.08.05.)

- alsó tagozaton tematizálják a tanítói munkát, a felsőbb évfolyamokon pedig elsősorban az osztályfőnöki órák témaköreit;
- témákat, fejlesztési helyzeteket körvonalaznak a nem tanórai keretek között folyó, egyéb iskolai foglalkozások, programok számára.

5.1.2 Fejlesztési területek-nevelési célok

Az erkölcsi nevelés

Az erkölcsi nevelés alapvető célja a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése, felelősségtudatuk elmélyítése, igazságérzetük kibontakoztatása, közösségi beilleszkedésük elősegítése, az önálló gondolkodásra és a majdani önálló, felelős életvitelre történő felkészülésük segítése. Alapvető követelmény az erkölcsi nevelés legyen életszerű: készítsen fel az elkerülhetetlen értékkonfliktusokra, segítsen választ találni a tanulók erkölcsi és életvezetési problémáira.

Nemzeti öntudat, hazafias nevelés

A tanulók ismerjék meg nemzeti, népi kultúránk értékeit, hagyományait. Tanulmányozzák a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók munkásságát. Sajtátsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek megalapozzák az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismerését, megbecsülését. Alakuljon ki bennük a közösséghez tartozás, a hazaszeretet érzése.

Állampolgárságra, demokráciára nevelés

Cél: a cselekvő állampolgári magatartás kialakítása, melynek jellemzői: a törvénytisztelet, az együttélés szabályainak betartása, az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete, az erőszakmentesség, a méltányosság, részvétel a közügyekben, a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra.

Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése

Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése hozzásegíti a diákokat ahhoz, hogy képessé váljanak érzelmeik hiteles kifejezésére, a mások helyzetébe történő beleélésre, az empátiára, a kölcsönös elfogadásra. A megalapozott önismeret hozzájárul a kulturált egyéni és közösségi élethez, mások megértéséhez és tiszteletteljes emberi kapcsolatok kialakításához.

A családi életre nevelés

A köznevelési és a nevelési-oktatási intézményeknek kitüntetett feladata a harmonikus családi minták közvetítése, a családi közösségek megbecsülése. A felkészítés a családi életre segítséget nyújt a gyermekeknek és fiataloknak a felelős párkapcsolatok kialakításában, ismereteket közvetít a családi életükben felmerülő konfliktusok kezeléséről.

A testi és lelki egészségre nevelés

Az egészséges életmódra nevelés hozzásegít az egészséges testi és lelki állapot örömteli megéléséhez. Ki kell alakítani a tanulóknál az igényt a helyes táplálkozásra, a mozgásra, a stresszkezelés módszereinek alkalmazására; képessé kell tenni a diákokat lelki egyensúlyuk megóvására, társas viselkedésük szabályozására, a konfliktusok kezelésére.

Felelősségvállalás másokért, önkéntesség

Ez a kiemelt fejlesztési terület nevelési célul tűzi ki a hátrányos helyzetű vagy fogyatékkal élő emberek iránti szociális érzékenység, segítő magatartás kialakítását a tanulóknál úgy, hogy saját élményű tanuláson keresztül ismerik meg ezeknek a csoportoknak a sajátos igényeit, élethelyzetét.

Fenntarthatóság, környezettudatosság

A felnövekvő nemzedéknek ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában. Meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességükre tekintettel használja. Cél, hogy a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulók számára.

Pályaorientáció

A nevelési-oktatási intézményeknek átfogó képet kell nyújtania a munka világáról. Ennek érdekében olyan feltételeket, tevékenységeket kell biztosítani, amelyek révén a diákok kipróbálhatják képességeiket, elmélyülhetnek az érdeklődésüknek megfelelő területeken, megtalálhatják hivatásukat, kiválaszthatják a nekik megfelelő foglalkozást és pályát, valamint képessé válnak arra, hogy ehhez megtegyék a szükséges erőfeszítéseket.

Gazdasági és pénzügyi nevelés

A tanulóknak ismeretekkel kell rendelkeznie a világgazdaság, a nemzetgazdaság, a vállalkozások és a háztartások életét meghatározó gazdasági-

pénzügyi intézményekről és folyamatokról. Cél: a tanulók ismerjék fel saját felelősségüket az értékteremtő munka, a javakkal való ésszerű gazdálkodás, a pénz világa és a fogyasztás területén; tudják mérlegelni döntéseik közvetlen és közvetett következményeit és kockázatát; lássák világosan rövid és hosszú távú céljaik, valamint az erőforrások kapcsolatát, az egyéni és közösségi érdekek összefüggését, egymásrautaltságát.

Médiatudatosságra nevelés

Cél, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása, a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezése, tudatos alakítása. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusával, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, a médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.

A tanulás tanítása

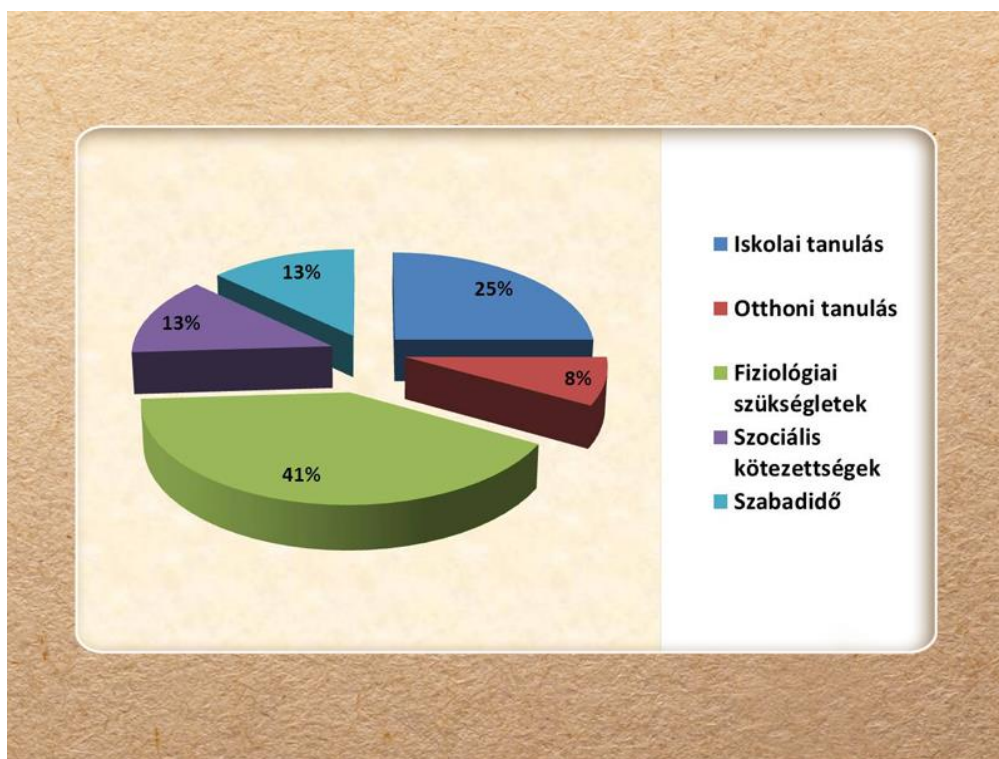
A tanulás tanítása az iskola alapvető feladata. Minden pedagógus teendője, hogy felkeltse az érdeklődést és útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban. Meg kell tanítania, hogyan alkalmazható a megfigyelés és a tervezett kísérlet módszere; hogyan használhatók a könyvtári és más információforrások; hogyan mozgósíthatók az előzetes ismeretek és tapasztalatok; melyek az egyénre szabott tanulási módszerek; miként működhetnek együtt a tanulók csoportban; hogyan rögzíthetők és hívhatók elő pontosan, szó szerint például szövegek, meghatározások, képletek. Olyan tudást kell kialakítani, amelyet a tanulók új helyzetekben is képesek alkalmazni, a változatok sokoldalú áttekintésével és értékelésével.

- ⊗ Elemezzen egy intézményi dokumentumot abból a szempontból, hogy a tartalmi elemek között milyen hangsúlyt kapnak a fejlesztési területek-nevelési célok!
- ⊗ Keresse meg a fejlesztési területek-nevelési célok közötti kapcsolódási pontokat!
- ⊕ Fogalmazza meg egy adott tanítási témában rejlő nevelési lehetőségeket!

5.1.3 A tanórán kívüli nevelés feladatai

Mihály Ildikó megfogalmazása szerint „A modern oktatási rendszerek egyik fő jellemzője, hogy az iskola mind jobban átfogja a tanulók egész élettevékenységét, s ennek jegyében gazdag lehetőséget biztosít a szabadidő értelmes eltöltésére.”

A szabadidő egyidős az emberiséggel, az eltöltésének időkeretei és tartalma történelmi koronként változott. A szabadidő fogalma az iskolások körében: a tanulás, a fiziológiai szükségletek, szociális kötelezettség után fennmaradó időegység.



17. ábra: A fiatalok időfelhasználása¹⁴

A fiatalok időfelhasználása jól szemlélteti a szabadidő korlátozott jelenlétét, amiből a kutatások tanúsága szerint átlag napi 4 órát tesz ki az internettel és a televízió nézéssel kapcsolatos tevékenység. Ebből is következik, hogy fel kell készíteni a tanulókat: szabadidejük beosztására, tartalmas eltöltésére

¹⁴ HAÁSZ Sándor: Ifjúságvédelem és szabadidő szervezés pedagógiai vonatkozásai. www.bpk.nyme.hu/.../bpfk/.../HaaszSandor/szabadid_szervez_s.ppt/ (2014.08.05.)

és fel kell ismertetni: a tartalmasan eltöltött szabadidő örömét, hasznosságát, a közös élmények, a közösségben, közösségért végzett tevékenységek pozitív hatásait, a szabadidő helytelen eltöltésének következményeit. A célok megvalósításában kiemelt jelentőségűek azok a tanórán kívüli tevékenységeknek, amelyek az alábbi nevelési feladatokat valósítják meg:

- élmények nyújtása
- személyiségfejlesztés
- kommunikációs készségfejlesztés
- rekreációs program (pl. szabadjáték)
- a diákok integrációs szintjének javítása (pl. a másság, az etnikum vagy a nemek közötti különbségek elfogadása).
- a társadalmi beilleszkedésbe elengedhetetlen készségek és képességek fejlesztése, a közösségi és állampolgári létre nevelés
- az érdeklődés, a kíváncsiság fejlesztése
- a kreativitás fejlesztése
- az információs technikák használata
- az egészséges életmód, életvitel
- a művészeti és kulturális tevékenységi formák megismerése és gyakorlása
- az iskolai eredmények javítása érdekében motiválás.

5.1.4 A tanórán kívüli nevelés funkciói, a tanórán kívüli nevelés típusai, feltételei, szervezésének feladatai



18. ábra: A tanórán kívüli nevelés funkcióinak megközelítése¹⁵

A tanórán kívüli nevelés típusai:

- az önálló ismeretszerzés, egyéni felkészülés, vagy ismeretek passzív befogadása
- a közösségben végzett tevékenység.

A tanórán kívüli nevelés feltételei:

- A tanulók rendelkezésre álló szabadideje.
- A diák akarata, hogy éljen a felkínált lehetőséggel.
- A tanórán kívüli nevelés tárgyi és személyi feltételei – a fenntartó akarata és lehetősége a tanórán kívüli nevelés megvalósításához; a

¹⁵ KOVÁCSNÉ BAKOSI Éva: A szabadidő pedagógiai kérdéseire.
<http://www.partium.ro/socprof/Documents/Training%20material%201.pdf>.9.p. (2014.08.05.)

pedagógus egyéniségek sokszínűsége, gazdagsága; szülői, társadalmi elvárások a diákkal szemben.

A tanórán kívüli nevelés szervezésének feladatai:

A tanórán kívüli nevelési feladatok a tanulási tevékenységekkel egységben alkotják az iskola nevelési rendszerét, így szükséges, hogy az intézmény pedagógiai programja rögzítse a tanórán kívüli nevelés szükségességét és rögzítse az igényeket, az elvárásokat és a célkitűzéseket. Az eredményesség feltételei: nyitott befogadó közeg, következetes, elkötelezett pedagógiai szemlélet, hiszen a tanulók már rendelkeznek olyan fogyasztói szokásokkal, amelyek a család, a reklám és más környezeti hatásra alakultak ki, ezeket kell befolyásolni, átformálni, alakítani. A hatékonysághoz nélkülözhetetlen a diákok bevonása a programok tervezésébe, szervezésébe, előkészítésébe, megvalósításába, értékelésébe. Törekedni kell az együttműködésre a szülőkkal a felelősség, a megértés és az igényesség érdekében.

5.1.5 A tanórán kívüli nevelés iskolai színterei

- ☐ A tanórán kívüli iskolai nevelés színterei közül a szakkörök, a korrekciós és kompenzációs szervezeti formák, a tanulmányi kirándulások és az erdei iskola fogalmának, sajátosságainak bemutatása a 3. leckében történt meg.

Napközi otthoni, tanulószobai foglalkozás

A napközi otthoni és a tanulószobai foglalkozásoknak céljai: a tanóra való felkészülés, a pihenés, a játék és a szabadidő hasznos eltöltése. Elsősorban a hátrányos és a veszélyeztetett helyzetű tanulók számára szerveződnek.

Tehetséggondozó foglalkozások

Céljuk: a magasabb szintű képzés a tanulók érdeklődésétől függően. A foglalkozások előre tervezett tematika szerint zajlanak.

Diáksport-egyesület (DSE) és tömegsport foglalkozások

A DSE a tanulók mindennapi testedzésének, mozgásigényének kielégítésére, a mozgás, a sport megszerettetésére, az egészséges életmódra nevelés jegyében szerveződnek.

Korrepetálás, felzárkóztató foglalkozás

A korrepetálás célja az alapképességek és készségek fejlesztése és a tantervi követelményekhez való felzárkóztatás. A korrepetálás differenciált foglalkoztatást jelent az egyes tanuló vagy az egész osztályra vonatkozóan.

Tanulmányi, kulturális és sportversenyek

A tanulmányi, kulturális és sportversenyeken való részvétel a kiemelkedő teljesítmények függvényében történik, intézményi, települési, országos szinten.

Iskolai-, intézményi könyvtár használat

Az intézmények könyvtárai segítik a sok forrású tanulást, a hagyományos könyvek, kötetek, folyóiratok mellett megtalálható az interaktív média, az internet is.

Kulturális rendezvények

A diákönkormányzatok, illetve az intézmény vezetése által kezdeményezett rendszeres illetve alkalmi rendezvények.

Tanfolyamok

Tanfolyamokat az intézmény vagy az intézményi alapítvány a tanulók érdeklődésének és a szaktanár vállalkozásának függvényében indít.

Egyéb rendezvények

Az iskola tanulóközösségei (osztályok, napközis csoportok, diákkörök, szakkörök, stb.) egyéb rendezvényeket is tarthatnak.

Külföldi utazások, szereplések

A külföldi utazások, szereplések célja továbbképzésen, kulturális, sport és tudományos rendezvényen való részvétel

A fakultatív hit- és vallásoktatás

A hitoktatást egyházi jogi személy által kijelölt hitoktató végzi. A foglalkozáson való részvétel a tanulók számára önkéntes.

5.1.6 A tanórán kívüli nevelés iskolán kívüli színterei

Kollégium

A kollégium biztosítja az iskolai tanulmányok folytatásához szükséges feltételeket, személyközpontú nevelést folytat, melynek tartalmát, tevékenységi formáit a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja tartalmazza.

Nevelési tanácsadó

A nevelési tanácsadó igénybevétele az alábbi esetekben javasolható: magatartási és beilleszkedési problémák-, tanulási- illetve teljesítményzavar-, érzelmi, indulati élet zavarai esetén.

Gyermekjóléti szolgálat

A gyermekjóléti szolgáltatás feladatai: a gyermek testi, lelki egészségének, családban történő nevelésének elősegítése, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése, a kialakult veszélyeztetettség megszüntetése, a családjából kiemelt gyermek visszahelyezése.

Gyermekotthon

A gyermekotthonok biztosítják az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermekek számára a lakhatást, a nevelés feltételeit, a speciális szükségletek kielégítése mellett a praktikus készségek és a társas helyzetekben szükséges kompetenciák elsajátítását, az érzelmi biztonság, állandóság megtapasztalását.

Művészeti iskola

A művészeti iskolák működésének két célja: közösségnevelés és tehetséggondozás.

ÁMK – általános művelődési központ, többcélú intézmény

Az általános művelődési központokban a kultúra hagyományos egysége valósul meg. Az adott település/településrész intézményei társulnak, hoznak létre integrációt, a hatékony humánerőforrás, épület- és eszközkihasználás érdekében.

Művelődési otthonok

Művelődési otthonok, klubok, amatőr mozgalmak egyrészt lehetőséget biztosítanak a művészetek iránt érdeklődők számára az alkotásra és a befogadásra, másrészt a közösségi élet központjaiként funkcionálnak („faluházak”, „teleházak”, „e-Magyarország-pontok”).

Mozi, filmszínház

A filmeknek nevelő, szórakoztató, ismeretközvetítő és tudatformáló szerepe van a társdalom és az egyének életében. A műalkotások hatást gyakorolnak az egyén érzelmeire, magatartására, viselkedésére, gondolkodására, az általános és a szaktudására.

Könyvtár

A közművelődési könyvtárak biztosítják a művelődéshez, a tanuláshoz, az önképzéshez, a közéleti és a szakmai tájékozódáshoz és az igényes szórakozáshoz szükséges könyvtári anyagokat. Részt vesznek az olvasási kultúra terjesztésében, színvonalának fejlesztésében.

Színház

A színházművészet célja: hogy formálja a nézők szemléletét, megfogalmazzon gondolatokat és olyan közönséget alakítson ki, amely képes a színházművészet eredményeit befogadni, megérteni.

Múzeum

A múzeumok kulturális, tudományos és közművelődési intézmények, amelyek muzeális emlékeket gyűjtenek, gondoskodnak a megőrzésről, a tudományos feldolgozásról, a közreadásról, a bemutatásról.

A múzeumpedagógia tevékenysége az eddigi tapasztalat szerint a pedagógia hagyományosan értelmezett körében mozog, ugyanakkor, múzeumi környezetben valósul meg.

Táncház

A táncház lehozta a színpadról a néptáncot, és egy-egy táncházi találkozó a kreatív közösségi együttlét fontos eseménye. A görög, a zsidó, a sokác, a skót táncházak a „worldmusic”-jelenséghez hasonlóan megszólították az ifjúságot.

- A tanórán kívüli nevelés iskolán kívüli színtereiről részletesen olvashat az alábbi irodalomban:

FOGHTŰY Krisztina – HEGEDŰS Judit – HEIMANN Ilona – LÉNÁRD Sándor – MÉSZÁROS György – RAPOS Nóra – TRENCSENYI László: *Iskolán kívüli nevelés*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2006.

- ✿ Keressen kollégiumi honlapokat az interneten és gyűjtse össze azokat az információkat, melyeket meg lehet tudni egy-egy intézményről.
- ✿ Az ajánlott irodalom alapján vagy internet segítségével ismerje meg egy többcélú intézmény, ÁMK szerkezetét, működését!!
- ✿ Ismerje meg egy művelődési ház programszerkezetét, s jellegzetes használói közösségeit.
- ⊕ Tervezzon múzeumi foglalkozást egy választott múzeum választott kiállítási anyagához!
- ⊕ Készítsen választott korosztály számára ajánló bibliográfiát valamely, az Ön által aktuálisnak ítélt témából.

5.2 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

5.2.1 Összefoglalás

A leckében egyrészt leírásra kerültek azok a fejlesztési területek-nevelési célok, amelyek az oktatás közös értékeit fogalmazzák meg, és elsősorban a műveltségi területek oktatása során, a tanítási órákon az ismeretszerzés, a tapasztalás, a gyakorlás és a cselekvés folyamatában vannak jelen.

A modern oktatási rendszerek egyik fő jellemzőjéből kiindulva, hogy az iskola mind jobban átfogja a tanulók egész élettevékenységét, feltártuk a tanórán kívüli nevelés feladatait, típusait, a szervezés feltételeit, a foglalkozások szervezésének feladatait. Bemutatásra kerültek a tanórán kívüli nevelés iskolán belüli és kívüli ismert és eredményeket felsorakoztató szinterei.

5.2.2 Önellenőrző kérdések

1. A nevelési célok hogyan érvényesülnek a tartalmi szabályozás különböző szintjein?
2. Melyek a NAT-ban megfogalmazott fejlesztési területek-nevelési célok?
3. Milyen nevelési feladatokat valósítanak meg a tanórán kívüli tevékenységek?
4. Milyen alapvető funkciókat tölt be a tanórán kívüli nevelés?
5. Foglalja össze a tanórán kívüli nevelés iskolán belüli szinterein megvalósuló pedagógiai tevékenységeket?
6. A tanórán kívüli nevelés iskolán kívüli szinterei hogyan járulnak hozzá a nevelési célok megvalósításához?

2. modul: A pedagógusmesterség

6. LECKE: A PEDAGÓGUSMESTERSÉG ÉRTELMEZÉSE

6.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja, a pedagógussá válás elméleti kérdéseinek feltárása, a pedagógus pálya szintjeinek és feladatainak, valamint a pedagógus szerepének a megismertetése. Kiemelten foglalkozik a tananyag a pedagógusok megváltozott szerepének értelmezésével, ennek elméleti és gyakorlati kérdéseivel.

A lecke lehetőséget nyújt a pedagógussá válás folyamatának feltárására, ennek történeti megismerésére. Ezzel segíti a leendő pedagógusokat a szerepbizonytalanság feloldásában, a pedagógus kompetenciák fejlődésében. Támogatja a tanárrá válás személyes önfejlesztő folyamatát, lehetőséget ad a hallgatónak arra, hogy tudatosítsa a diákként megszerzett személyes tapasztalataiból származó pedagógiai nézeteiket, ezzel is segítve a tanárjelölteket a további szakmai fejlődésben.

6.2 TANANYAG

6.2.1 A pedagógus szerepének változásai

A pedagógus feladata és szerepe a különböző korszakokban eltért egymástól. A pedagógusnak a tanításon és nevelésen kívül sok más egyéb feladatnak is meg kell felelnie, szerepköre rendkívül komplexnek tekinthető. Ha összehasonlítanánk egy mai pedagógust valamely régebbi korszak pedagógusával, akkor jelentős különbségeket láthatunk, de mégis vannak olyan közös momentumok, amelyek mindegyik korszakban megegyeztek. Ezek a következők: tanítás, nevelés és a tudás átadásának a fontossága. A különbségek leginkább az alkalmazott módszerekben ismerhetők fel. Ezen kívül az oktatási intézmény, mint a pedagógus munkahelye is jelentős hatással van a pedagógus feladatkörére.

6.2.2 Neveléstörténeti áttekintés

Az i.e. II-I. évezred során már találkozhatunk az oktatás intézményesült formájával, amiből következik, hogy pedagógusok is voltak ebben az időszakban. Ez az intézményesülés Mezopotámiát, Egyiptomot, Indiát és Kínát érintette. Az oktatás mellett a neveléssel is foglalkoztak, ami abban nyilvánult meg, hogy fegyelmezés esetében különféle testi fenyítéseket alkalmaztak. Egyiptomnál írnoképző iskolák jelentek meg intézményesült formában. Itt a

tanítást írkokok vállalták, akik utánzás, gyakoroltatás módszereivel igyekeztek átadni a tudást. Itt neveléssel nem találkozunk, ami azzal is magyarázható, hogy itt elsősorban felnőtt emberek tanultak és ilyenkor már nem volt szükség neveltetésre. Rómában a kr.e. 300-146-os időszakban intézményesült az oktatás, ami hasonló a görögökéhez, ugyanis szinte teljes egészében átvették tőlük. (lásd. 2. lecke) A tanítók használták a nevelés során testi fenyítést is, segítettek a tanulásban különféle módszerekkel. A pedagógus feladatai közé tartozott a gyermek megfigyelése, aminél a veleszületett sajátosságokat összhangba kellett hoznia a tanítási módszerekkel. Szent Ágoston úgy látja, hogy megfelelő tanítással és neveléssel a gyermek jó útra terelhető, tehát a pedagógus egyfajta lelkipásztori szerepben is megjelenik.

A középkori székesegyházi iskolákban az egyház magasabb szintű terjesztése és védelme miatt magasabb képesítésű tanárokat és tudós férfiakat vettek fel pedagógusként.

A humanisták felléptek a középkori oktatás ellen és kritikájuk az alábbiak voltak: A testi fenyítés ellen való fellépés, az ostoba oktatók ne taníthassanak, mert ezzel az ifjúságot is megrontják. Rotterdami Erasmus a pedagógus egyik legfontosabb feladatának azt tartotta, hogy figyelje meg a gyermekkor sajátosságait és ehhez igazítva igyekezzen kialakítani egy olyan oktatási és nevelési módszert, ami megfelel ezeknek a sajátosságoknak. Juan Luis Vivés szükségesnek tartja, hogy a nevelő tervszerűen tanulmányozza a gondjaira bízott minden egyes gyermek képességeit, hajlamait, jellemvonásait – ezzel a pszichológiai szempont érvényesítésének indokoltóságát fogalmazza meg elsőként a nevelés történetében. Francois Rabelais a jó kapcsolatot rendkívül fontosnak tartja a pedagógus és tanítványa között, ami abból a szempontból is érdekes, hogy a mai pedagógus szerepeknél egyfajta fontos kritériumként jelenik meg. Kritizálja azokat a pedagógusokat, akik nem is értenek a szakmájukhoz és többet ártanak a gyermeknek, mint használnának. Ezekből láthatjuk, hogy a középkor vége felé egyfajta jelentős átalakulás megy végbe a pedagógusok feladata kapcsán.

A 17. század az oktatástörténetnél egyfajta átmeneti időszaknak tekinthető, ugyanis ekkor a szülők és nevelők közelebb kerülnek a gyermekeikhez és ez az oktatásban is megnyilvánul. Fontossá válik az, hogy a pedagógus ne csak tanítsa a gyermeket, hanem szeresse is, ne eszközként tekintsen rá, hanem emberként. Johannes Amos Comenius fogalmazta meg először azt, hogy szükség van pedagógusokra, konkrétan olyan személyekre, akik értenek a gyermekneveléshez. Apáczai Csere János, aki a Magyar Enciklopédia 10. részében tér ki, mit is vár el a tanítótól. Fontosnak tartja, hogy a pedagógus erkölcsösen éljen, megfelelő tudást birtokoljon, amelyet át is ad diákjai-

nak. Fontos, hogy tanítványait szeresse és erkölcsre nevelje, illetve az Isten iránti szeretet és annak megismertetése a diákokkal szintén fontos.

A jelentős változás a 18. században, a felvilágosodás időszakában jelentkezik, amikor a liberalizmus és deizmus előtérbe kerül, ami nagy hatással van a pedagógus szerepkörére is. Ebben az időszakban John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Helvetius nevét érdemes megemlíteni. Jean-Jacques Rousseau a pedagógus feladatának nem azt tartja, hogy növendéke fejét „teletöltse tudománnyal”, hanem mindenekelőtt alkalmassá kell tennie őt a nevelésre.

A 19. században jelenik meg a pozitívizmus, amelynek képviselői a pedagógus szerepét abban határozzák meg, hogy egy olyan személy legyen, aki a társadalomban való beilleszkedéshez megfelelő nevelést biztosít a gyermekek számára. Jeles képviselői: Auguste Comte, Herbert Spencer, Alexander Bain.

A 20. század elején, illetve napjainkban is különféle elméleteket állítottak fel a pedagógusszereppel kapcsolatban, amely egyben lefedi a pedagógusnak a feladatát is. Az 1960-as évekig az iskola egyfajta belső világot alakított ki, saját normarendszerrel, ahol nagy hatalma volt a pedagógusnak és igazgatónak. A 60-as évek után jelentős változások jelentek meg, ami főleg a pedagógus feladataiban jelenik meg. A pedagógusnak többféle szerepet kellett elsajátítania szakmáján belül. Kolléga szerep: A pedagógus a többi pedagógussal összehangolva igyekszik dolgozni, így a diákoknak egy egységesebb tudást tudnak átadni. Ezenkívül a szülőkkel, diákokkal, felettesekkel folytatott interakciók során is megragadható a szerepük komplexitása. Fontos még a hivatalnoki és nyilvános szerep is, ugyanis a közéletben való részvétel egyfajta követelménynek tekinthető a pedagógusnál.

6.2.3 A pedagógusok megváltozott szerepe

Napjainkban a pedagógusok állandó változások közepette végzik munkájukat. Gyors és előre nem látott változások tanúi vagyunk a gazdasági életben, a társadalmi struktúrákban és az információs technika területén.

- ? Milyen gyakorlati készségekre van szüksége a pedagógusnak munkája során?
 - A különböző (kor, nem, kulturális háttér, tanulási nehézségek stb.) tanulók segítségének képessége;
 - A más tanárokkal való együttműködés képessége az iskolában vagy más nevelési környezetben;
 - Az egyéb szereplőkkel való együttműködés elősegítésének képessége;

- A tanterv és oktatási környezet fejlesztésének és javításának képessége;
- A problémák megoldásának képessége az iskola vagy más nevelési intézmény életében;
- A reflektálás képessége a tanár saját szakmai identitására;¹⁶

Az aktív tanulási módszerek bevezetése az iskolai osztálytermekbe egyértelmű változást hozott a tanári szerepben is. Megszűnt a korábbi, kitüntetett tanári pozíció is – szemben az osztállyal, avagy az osztály közepén állva –, a pedagógus inkább afféle „mozgó tanácsadó” lett, aki együtt tanul a diákjaival s eközben igyekszik minél nagyobb teret engedni nekik. Az aktív tanulás elősegítése érdekében a tanárnak tutorrá kell lennie.¹⁷

A társadalom ma már azt várja az iskolától, hogy eredményesen kezelje a különböző nyelveket és a hallgatók különböző kulturális hátterét, hogy legyen érzékeny a kultúra és nemek kérdéseire, ösztönözze a toleranciát és a társadalmi kohéziót, reagáljon hatékonyan a hátrányos helyzetű, illetve tanulási vagy magatartási problémákkal küzdő hallgatók gondjaira, alkalmazzon új technológiákat, és tartson lépést a gyorsan fejlődő tudományterületekkel és ismerje a diákok értékelésének különféle megközelítéseit.

Az új tanárszerep leemel a katedráról a tanárt, a tanulók közé helyezi, a háttérben tartja. Tutorként, moderátorként, mediátorként az érzékeltetés, a motiválás, a segítségnyújtás, az érdeklődés fenntartása, a gyakoroltatás és a visszacsatolás a feladata.

6.2.4 Paradigmaváltás a pedagógusszerepben

A hagyományos modellben a tanár rendelkezik az objektív, állandó, biztos és szilárd tudással. Ezt a tudást próbálja átadni tanítványainak, ezért szervezi a tanítási/tanulási folyamatot, motiválja tanulóit, akiknek az a dolguk, hogy befogadják a tudást, megtanulják az anyagot. A folyamat végén a tanár felméri, hogy mennyire sikerült elérni a közös célt, az anyag elsajátítását, tehát dolgozatot írat, feleltet, és számszerűen kimutatja az elvégzett munka hatásfokát.

A tanár szerepe aktív, a diáké passzív. A két szereplő viszonya hierarchikus: a tanár dönti el, mit tanít meg, mikor és hogyan, mit és hogyan fog számon kérni, és végül ő értékeli a diák teljesítményét. A diák szerepe alárendelt, követő, befogadó.

¹⁶ Forrás: Niemi, Hannele, Jakku-Sihvonen, Ritva: Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. Pedagógusképzés, 2005, 2, 106-107. o.

¹⁷ Forrás: Niemi, Hannele: Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolában. Pedagógusképzés, 2005, 3, 90. o.

A szociális konstruktivista modellben a tudás nem tőlünk független, objektív, állandó, hanem általunk konstruált. A tanuló tehát a tanulási folyamatban szükségképpen aktív, hiszen saját tudását csak ő tudja „konstruálni”. Ennek megfelelően a tanár szerepe nem az „anyag leadása”, majd a „leadás” hatáskörének vizsgálata, hanem a tanuló konstrukciós folyamatainak kiváltása, állandó figyelése, és a legmegfelelőbb visszajelzések adása, hogy a folyamat a lehető leghatékonyabb legyen. A tanár és a tanuló egyaránt aktív, együttműködésük a tanulási folyamat alapja, és mint együttműködő felek sokkal inkább szimmetrikus, mint hierarchikus viszonyban állnak egymással. Ez nem jelenti a tanári tekintély feladását: a tanár szervezi az egész folyamatot, hiszen szaktárgyi, metodikai és pedagógiai tudása révén csak ő alkalmas erre.

A szerepváltás tehát jelentékeny. A tanári szerepen belül a tanulásszervező és az értékelő, pontosabban visszajelző szerep kerül előtérbe.¹⁸

6.2.5 A pedagógussá váláshoz kapcsolódó nézetek, avagy kiből lehet jó pedagógus?

Hitek és meggyőződések a pedagógus szakmával kapcsolatban:

1. Tanárnak születni kell, nem lehet akárből jó tanár.
2. A tanári szakma ugyanolyan, mint bármely más foglalkozás, mindenki számára megtanulható.

Az eredményes, sikeres tanárrá válás folyamatát is befolyásolják, meghatározzák azok a nézetek, amelyek az iskolai tapasztalatokból, a pozitív vagy negatív élményekből táplálkoznak, melyek akár követésre, akár elkerülésre ösztönözhetik a tanárjelölteket.

6.2.6 A pedagógumesterség tartalmi elemei

1. *Teoretikus háttér*, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakmaismeret.

2. *Bizalomteli légkör megteremtésének képessége*. A bizalomteli légkör megteremtése alapfeltétele a hatékony iskolai nevelésnek. A professzionális segítő foglalkozásokban dolgozók, és természetesen a pedagógusok legfontosabb szakmai követelményeként jelölik a három képesség – elfogadás, empátia, hitelesség – fejlett létét, állandó fejlesztését.

3. *Szerepvisszekerítés biztonsága*. A pedagógus munkájának hatékonyságát alapvetően befolyásolja az a tény, hogy biztonságban érzi-e magát az iskolai helyzetekben. A szerepvisszekerítés biztonsága kiindulópontjai lehetnének az

¹⁸ Forrás: Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfólió. Gondolat Kiadó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2009, 30-31. o.

alábbi képességek: kommunikációs ügyesség, kapcsolati készségek, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás és a megegyezéses, kreatív konfliktusmegoldás.

4. *Együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal.* A pedagógus mesterség tartalmában az együttműködésnek azért van jelentősége, mert az iskolai munka csapatmunka.

5. *Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése.* A pedagógus képes a *pedagógiai helyzetet elemezni* és így a következő hasonló helyzetben más eszközt választani, illetve külön kezelni azokat a problémákat, amelyek nem a pedagógus hatáskörébe tartoznak, és azokat, amelyek meghaladják a pedagógus hozzáértését.

6. *Mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása).* A pedagógus saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze, ezért a pedagógus mesterség tartalmi elemeként szólnunk kell a lelki egészségről, amit fogalmazhatnánk úgy is, mint az érett, integrált személyiség jellemzőjét.¹⁹

6.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

6.3.1 Összefoglalás

A múlt század nyolcvanas éveitől kezdődően a fejlett oktatási infrastruktúrával rendelkező országokban végbement az a folyamat, amire a *tanári hivatás professzionalizálódásaként* szoktak hivatkozni. A megváltozott elvárásrendszer a gyakorló tanárok tudásbázisának, szakértelmének alapvető átalakulását eredményezte. A tanár az oktatás új modelljében már nem a tárgyi tudás forrásaként és közvetítőjeként jelenik meg, hanem a tanuló autonóm tudásszerző folyamatainak irányítójaként.

E szerepében egy tanárnak sokkal többet kell tudnia egyrészt magáról a tanulóról, az érdeklődés felkeltésének, a motiválásnak a módjairól, a képességek fejlődéséről és a fogalmi váltásról, a tudás szerveződéséről, a kompetenciák és a műveltség alakulásáról, másrészt a rendelkezésre álló tananyag természetéről, reprezentációjának módjairól, a taneszközökről, a különböző eszközök és módszerek fejlesztő hatásáról.²⁰

¹⁹ Forrás: Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996, 11-71. o.

²⁰ Forrás: Csapó Benő, Kárpáti Andrea: Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség, Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 308. o.

6.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Milyen gyakorlati készségekre van szüksége napjainkban a pedagógusoknak munkájuk során?
2. Milyen tanári szerepek kerülnek előtérbe a paradigmaváltást követően?

6.3.3 Gyakorló tesztek

- ✿ Feleletválasztós tesztkérdések – Több helyes válasz lehetséges!

A pedagógussá váláshoz kapcsolódó legismertebb nézetek:

1. Tanárnak születni kell
2. Aki jól tudja a tárgyát, az tanítani is tudja
3. Minden szakma megtanulható
4. Mindenki olyan tanár lesz, amilyen az őt tanító tanárok voltak

- ✿ Egészítse ki a táblázatot!

A pedagógus mesterség tartalmi elemei

Teoretikus háttér	
	A pedagógusok legfontosabb szakmai követelményeként jelölik az elfogadás, empátia, hitelesség fejlett létét, állandó fejlesztését.
Szerepviselkedés biztonság	
	Az iskolai munka csapatmunka.
	A pedagógus képes a pedagógiai helyzetet elemezni és hasonló helyzetben más eszközt választani, illetve külön kezelni azokat a problémákat, amelyek nem a pedagógus hatáskörébe tartoznak.
Mentális egészség	

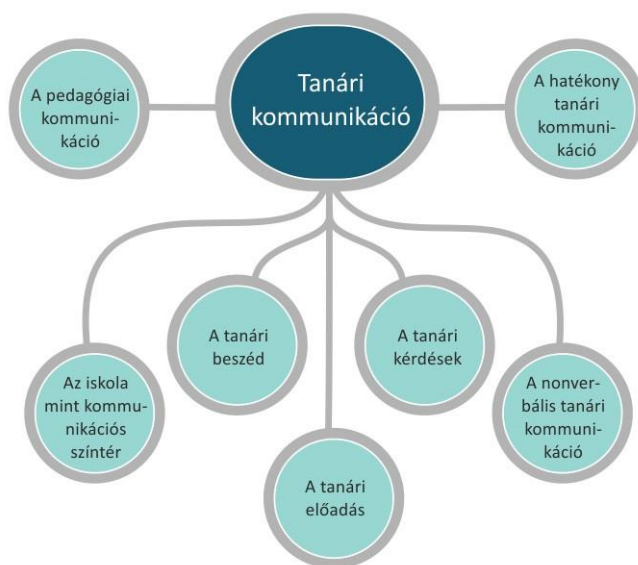
7. LECKE: A TANÁRI KOMMUNIKÁCIÓ

7.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke célja a pedagógiai kommunikáció alapfogalmának, sajátosságainak, tudományközi kapcsolatainak feltárása, a kommunikatív viselkedés meghatározóinak megismerése, értelmezése a tanári szerepben. A verbális és a nonverbális kommunikációs eszközök, módszerek pedagógiai folyamatban betöltött kiegészítő, segítő, szervező, erősítő, módosító, korlátozó, helyettesítő szerepének feltárása; az iskolai és az osztálytermi kommunikációs szintek elemzése.

A tananyag feldolgozása hozzájárul a hatékony kommunikáció képességeinek fejlesztéséhez, az iskolai, az osztálytermi, a tanulási-tanítási folyamatban zajló interakciók és kommunikációs folyamatok sajátosságainak megismeréséhez, elemzéséhez, alkalmazásához; a szakmai együttműködés készségének fejlesztéséhez.

7.2 TANANYAG



19. ábra: A tanári kommunikáció témakörei a leckében

7.2.1 A pedagógiai kommunikáció

A pedagógiai kommunikációtan fogalma

A pedagógiai kommunikációtan interdiszciplináris területe a pedagógiának. Tárgykörébe tartoznak a pedagógia világának különböző szintjein a kódhasználat, az információcserék, a kommunikációs folyamatok eredményeként keletkező kommunikátumok(???), amelyek megjelennek az írott és mondott szövegekben, a gesztusokban, a mimikában, az öltözködésben és mozgásban. A pedagógiai kommunikációtan funkciója a pedagógia szervezett, szabályozott és spontán világában tetten érhető szabályosságok és kommunikációs jellegzetességek számbavétele, leírása és tipizálása.

A pedagógiai kommunikációtan kapcsolata más tudományokkal

Nyelvtudomány:

- **nyelvelsajátítás, beszédprodukción, beszédészlelés, beszédmegértés, nyelvelsajátítás, a tanítási-tanulási folyamatok hatása a kommunikációs szocializációra**

Szociálpszichológia:

- **a nevelésben tudatosan tervezett interakciók sorozatának kutatása, a személyiség pozitív célok irányába fejlesztése, a nevelők tudatos és öntudatlan igazodásai, rituális elemek**

Információelmélet:

- **információközvetítési modellek a tanulás-tanítás folyamatában, rendszerek irányítása, vezérlése, didaktikai visszacsatolások**

Kultúraelmélet:

- **információs környezet, generációk interkommunikációja, szimbólumok, kódok használata, alkalmazásuk törvényszerűségei**

Manipulációkutatás:

- **Van-e határ mások tiszteletben tartása és a manipuláció között? Minden nevelés lényege a nyomatékos befolyásolás – kényszerítő erő?**

A pedagógiai kommunikáció fogalma

A pedagógiai kommunikáció pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és

lefolytatott kommunikáció, mely a nevelők és növendékek közvetlen személyes kapcsolataiban, a nevelők által irányított, ill. befolyásolt személyközi kapcsolatokban megy végbe.

A pedagógiai kommunikáció sajátosságai

 **Pedagógiai célzatosság:**

- **A pedagógus mint kommunikátor és mint kommunikáció-szervező tevékenységeit általában pedagógiai céloknak rendeli alá. Hogy milyen mértékben, az függ: a szabályozottság fokától, a tanár szerepfelfogásától, kommunikációs helyzettől, a kommunikáció színterétől.**

 **Intézményesültség:**

- **A pedagógiai kommunikáció zöme olyan intézményekben zajlik, melyekben a státusból adódó szerepek – részben az ebből adódó megfogalmazott szabályok is – körülírják a kommunikáció elvárt (kötelező, ill. elfogadott vagy tilalmazott) módját, formáit, stílusát.**

 **Tervezettség:**

- **A tanár tervezett kommunikációi: előadása, magyarázata, vázlatai, taneszközök alkalmazásával történő közlések, indító és ellenőrző kérdések. Kulcskérdés az idővel való gazdálkodás.**

 **Interperszonalitás:**

- **A pedagógiai kommunikáció interkommunikáció egyik oldalán mindig a tanuló, tanulócsoport áll, aki közvetlenül tanárával kerül interaktív kapcsolatba.**



20. ábra: A hagyományos- és a reformpedagógiai kommunikáció összehasonlítása

- ☼ Gyűjtsön pedagógiai kommunikációval kapcsolatos kifejezéseket, szóösszetételeket és magyarázza meg a jelentésüket!
- ☼ Hasonlítsa össze a mindennapi és a pedagógiai kommunikációt!

? Milyen kommunikációra épülő iskolai programokat ismer?

7.2.2 Az iskola, mint kommunikációs színtér

Az iskola komplex kommunikációs tér, ahol az épület, a belső terek rendje, méretei, berendezése, minden, ami a tanulót és a tanárt körülveszi, nemcsak funkcionális megfelelésre irányul, hanem üzeneteket is hordoz. A tárgyi környezet fejlesztő vagy visszahúzó hatása régóta ismert a pedagógiában, és napjainkban is találunk iskolapalotákat és lepusztult nyomoriskolákat egyaránt. Az építészeti kommunikációval foglalkozó szakemberek kimutat-

ták, hogy az épületek esetében a tér (annak optikai és akusztikai hatásai) az olyan elem, ami először megszólítja az embereket.

A tanítás nagyobb része a régi típusú tantermekben folyik, ahol nem lehet végbe hatékony tanítási-tanulási kommunikáció, ha a berendezésen és annak elhelyezésén nem változtatunk. A hagyományos elrendezésű tanterem jellemzői: a hosszanti falon nagyméretű ablakok, párhuzamos padsorok (rögzített padok vagy 1-2 személyes munkaasztalok székekkel), tanári asztal a katedrán, mögötte tábla. Abban az esetben, ha a berendezés állaga sem megfelelő, a tanulók az osztályteremben töltött idő alatt azt az üzenetet kapják környezetüktől, hogy az iskola csupán egy kényszerből elviselhető munkahely. A tárgyi környezet struktúrája és elrendezése jelentős hatást gyakorol a kommunikáció módjára, különösen ha az ebből származó hatások összegződnek. Egy helyiségben például a bútorok elhelyezkedése befolyásolja, hogy milyen típusú interakciók jöhetnek létre leginkább.

A kommunikációs terek hatása az interakciókra

Az interakcióra gyakorolt hatás szempontjából 2 típusú teret lehet megkülönböztetni:

1. a *szociofugális terek*, – ahol a székek a teremben körben vannak elhelyezve, közöttük 1-2 asztallal – elrendezése olyan, hogy azok nem kedveznek a személyek közötti interakció kialakulásának
2. a *szociopetális terek* – ahol több asztal van a teremben, és körülöttük a székek – elősegítik az interakciót.

Valójában az a legkedvezőbb, ha nem végleges a helyiségek bútorainak elrendezése, hanem a kívánt feladatnak megfelelően változtatható a berendezés.

Iskolai környezetben a bútorok elhelyezésének két főbb típusa lehetséges:

1. Formális mód:

Ilyenkor a padokat szabályos sorokban helyezhetjük el, és a padok egy irányba néznek. Elöl foglal helyet a tanári asztal, esetleg pódiummal, valamint tábla, vetítővászon. Az ilyen típusú elrendezés alkalmas előadáshoz, konferencia lebonyolításához vagy frontális óravezetéshez.

Az így elrendezett padok önmagukban üzenetet hordoznak arról, hogy milyen típusú oktatási tevékenység dominál kereteik között.

A tárgyak bizonyos mértékig meghatároznak egy kontextust, amelyben egy adott típusú kommunikáció folyik.

A formális elrendezésre egy másik lehetőség, amikor a padokat félkörben helyezük el úgy, hogy a székek a tanár felé nézzenek. Ez az elrendezési mód szintén előadáshoz, strukturált frontális óravezetéshez alkalmazható.

2. Informális mód:

Az egyik lehetőség, hogy egy-egy asztal köré kb. 6 széket csoportosítunk. Ez a változat akkor kívánatos, ha kooperatív tanulási munkát végző kiscsoportokra osztjuk fel az osztályt (nem képességcsoportokra). Az ilyen elrendezés elősegíti, hogy mindenki mindenkivel tudjon kommunikálni. Párban történő tanulásnál, egy asztal két szomszédos oldalán vagy egymás mellett történő elhelyezkedés kedvező.

Egy újabb lehetséges mód, ha székekből köröket alkotunk, de asztalok nélkül. Megbeszéléseknél, esettanulmányoknál, önismereti készségek fejlesztésénél ilyen jellegű elrendezések kedvezőek.

A tanulási folyamatban való részvételt az osztályban meghatározza, hogy a gyerek a térben hol ül.

Formális elrendezésnél, ahol szabályos sorok vannak, a teret a részvétel szempontjából a következőképp oszthatjuk fel: Az első sor teljes szélességében képzeletben meghúzott vonal és a hátsó sor középpontját az előbbi szakasz két végpontjával összekötő vonal egy háromszöget képez. Ez az a tartomány, amelybe a legtöbb tanári kommunikáció irányul frontális óravezetés esetén. Azok a gyerekek, akik ennek a háromszögnek a területén belül vannak, azoknál nagyobb a részvétel esélye, mert nekik van legnagyobb lehetőségük szemkontaktust létrehozni a tanárral.

Ábra a „kommunikációs háromszögről”

- ? Mutassa be, hogy milyen kommunikációs üzeneteket hordozhat egy osztályterem?
- ? Hogyan befolyásolja egy tanuló tanórai részvételét az osztályterem elrendezése?

Az osztálytermi kommunikáció szintjei

Az osztályteremben a kommunikáció 3 szinten zajlik:

a) *Intraperszonális kommunikáció*

Az egyénen belül folyó kommunikáció, melynek skálája a gondolkodástól, a hangos beszéden keresztül, egészen a feljegyzés készítéséig terjedhet. Néma olvasásnál, feladatok megoldásánál, kérdésekre adandó válaszok kigondolásánál is intrapszichikus kommunikáció folyik. Minthogy a külső megfigyelő (pl. a tanár) ki van zárva a diák intraperszonális kommunikációjá-

ből, nem is tudhatja pontosan (csupán metakommunikatív jelekből), hogy egy frontális óravezetés során milyen folyamatok mennek végbe a diák fejében.

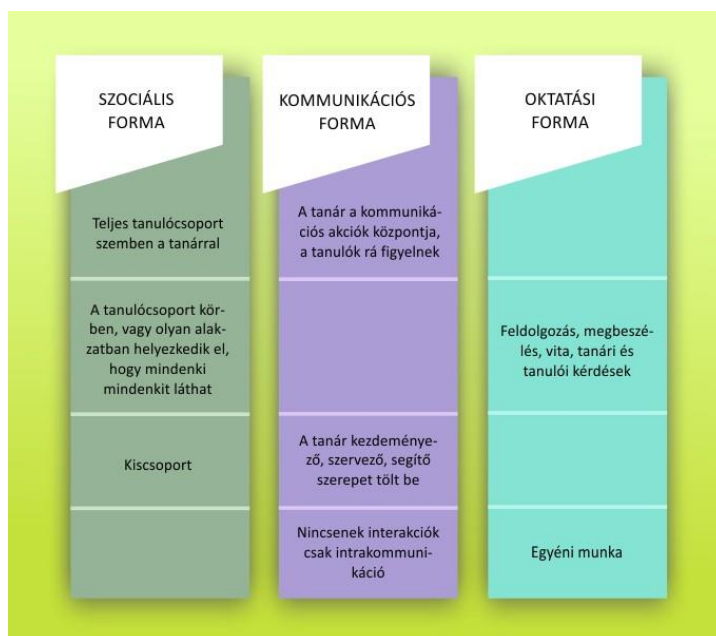
b) Interperszonális kommunikáció

Két személy vesz benne részt. Osztálytermi környezetben ennek három változata lehet: tanár a diáknak, diák a tanárnak, diák a diáknak küld üzenetet. Fő jellemzője, hogy mind a kezdeményező, mind a reagáló többszörösen szerepet cserél egy kommunikációs aktuson belül. Egyéni feladatmegoldások, számonkérések, valamint párokban történő tanulás szolgáltatnak példát a fenti helyzetekre.

c) Csoportkommunikáció

Ez a leggyakoribb kommunikációs forma az osztályban. Változatai: a tanár a csoportnak, a csoport a tanárnak, s egy tanuló a többi tanulónak küldhet üzenetet. Ilyen típusú kommunikációról van szó viták, előadások, magyarázatok esetén, valamint, ha csoportosan oldanak meg a gyerekek valamilyen feladatot.

✿ A tanultak alapján egészítse ki a táblázat hiányzó celláit!



21. ábra: A szociális, a kommunikációs és az oktatási forma összefüggései

7.2.3 A tanári beszéd

A pedagógus kommunikációs kompetenciájának legfontosabbnak tartott, sokszor túl is értékelt összetevője a beszédképessége. A pedagógus beszéde elválaszthatatlan személyiségének egészétől.

A tanári beszéd stílusát befolyásoló tényezők közül a csoport mérete és a csoporttagok ismertsége alapján a skála egyik pólusán az intim stílusú, másik pólusán a rideg, vagy formális stílus helyezkedik el. A tanárok beszédstílusa általában e két extrémítás között helyezkedik el.

A tanári beszédstílust befolyásoló tényezők:

- a tanulók életkora, szellemi fejlettsége
- a tanulók adott témakörben korábban megszerzett szakszókincse
- a pedagógus azon szándéka, hogy barátságos, megértő vagy szigorú, követelő tanár benyomását keltse
- a pedagógus kommunikációs képessége
- a pedagógus viszonya az egyes osztályokhoz, tanulókhöz
- a feladathelyzet sajátosságai: elméleti vagy gyakorlati óra, magánjellegű kontaktus, első találkozás a tanulókkal (ez egy órán belül is változhat például a tananyag sajátosságai szerint)
- a választott oktatási módszer
- a környezeti elvárások és hagyományok nyomása, az adott intézményben uralkodó kommunikációs stílus

A tanári kommunikációra vonatkozó általános normák minden helyzetre érvényesek, de vannak jellemző típus- és egyéni különbségek.

7.2.4 A tanári előadás

Amikor előadást tart a tanár, akkor szinte csak egyirányú kommunikációt végez. Ilyenkor tulajdonképpen egy színpadi monológnak megfelelő szerepet játszik el, melynek forgatókönyvét ő maga készíti el. Az előadások technikai javaslatai arra vonatkoznak, hogyan érdemes kezdeni az előadást, milyen típusú struktúrában lehet felépíteni a szöveget, milyen érvelést érdemes használni, mennyiben ajánlatos a következtetések levonása. Előadás során a hallgatók metakommunikatív jelzései adhatnak támpontot arra vonatkozóan, hogy mennyire sikerül meggyőzővé tenni a közlés folyamatát.

Az előadói típusok osztályozása (Brown, Bakhtar és Youngman 1984):

1. *Verbális előadó*: Az előadást megfelelően strukturálja, de nem túlzottan lelkesedik azért, hogy az előadás céljait pl. írásban megfogalmazza, s azért sem, hogy tájékoztassa a hallgatókat ezekről a célokról. Nem szívesen

használ táblát, írásvetítőt vagy diagramokat. Elsősorban verbális képességeire támaszkodik, amikor előad.

2. *Kiváló előadó:* Ezek az előadók ellenzik az előadás felolvasását és a túlzottan részletező információk közreadását. Magabiztosnak tűnnek és az előadásokat meghatározott céljaiknak megfelelően szervezik. Erényeik között említhető, hogy az előadás szövegének szerkezetét logikusan építik fel, vizuális segédeszközöket használnak. A lényeges részeket megismétlik, kihangsúlyozzák, fontossági sorrendet teremtenek ott, ahol erre szükség van.

3. *Az információnyújtók:* Ezek az előadók hírmondóként viselkednek előadásaikon. Jól strukturálnak, de hajlamosak jegyzeteikből felolvasni. Ez befolyásolja az előadás prezentálását, amiben gyengén teljesítenek, jóllehet használnak vizuális segédeszközöket és magabiztosnak tűnnek. Túl sok részletet próbálnak közölni, és ezek mindegyikét át akarják adni a diákoknak.

4. *Amorf módon előadók:* Az ebbe a csoportba tartozó előadóknak nincsenek határozott céljaik, és nem strukturálják jól a mondani valójukat. Nagyon gyengén képesek prezentálni az anyagot.

5. *Önmagukban kételkedők:* Erre a csoportra az a jellemző, hogy nehezen választják ki és nehezen strukturálják az anyagot. Nem ragaszkodnak jegyzeteik tartalmához és struktúrájához sem, s általában a legtöbb előadás végén úgy érzik, hogy nem érték el a céljaikat.

7.2.5 A tanári kérdések

Az alapvető kérdezős kategóriák:(Orlich és mtsai, 1980).

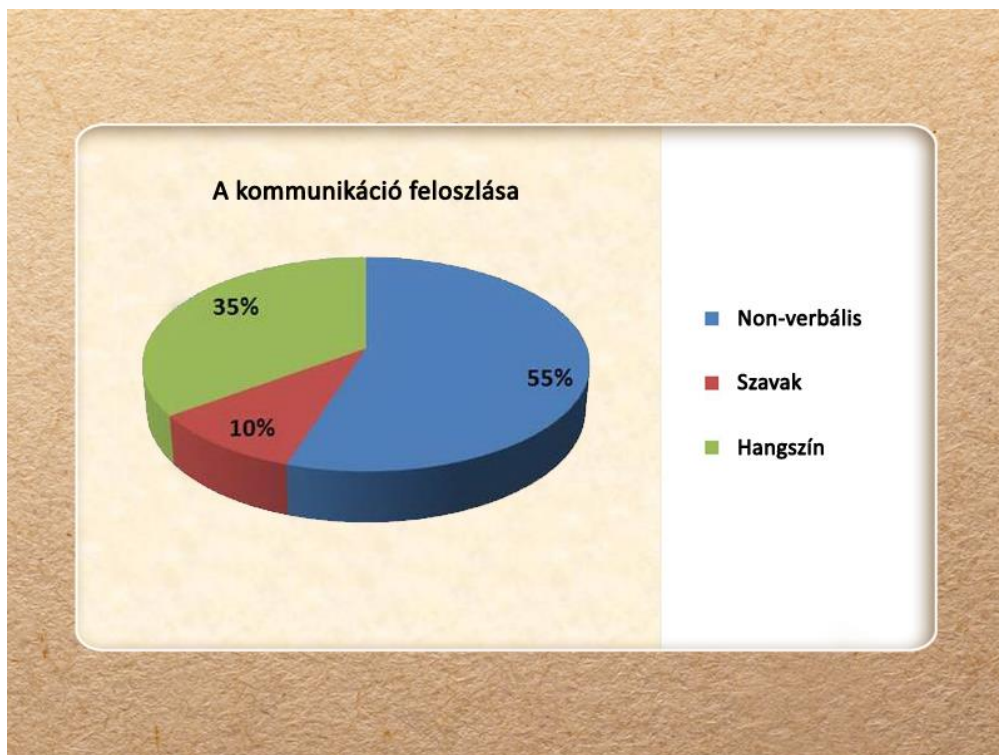
a) *Konvergens kérdések:* A konvergens kérdés esetén a tanár olyan kérdéseket alkalmaz, melyek a tanulók figyelmét egy középponti témára irányítják. Ennek legegyszerűbb változata, ha a kérdés olyan, amire a tanulók igen-nem válaszokat adhatnak.

b) *Divergens kérdés:* A divergens kérdés természetesen a konvergens kérdés ellentéte. Ilyen esetben nem azt várjuk el, hogy egyetlen helyes megoldást vagy a válaszok egy szűk körét adja elő a tanuló, hanem sokféle eltérő válasz lehetséges.

c) *Értékelő kérdések:* Az értékelő kérdés olyan divergens kérdéseket tartalmaz, amelyeknek értékelő eleme is van. Az értékelő kérdések a gondolkodás magasabb szintű folyamatait igénylik, hasonlóképpen a divergens kérdésekhez.

- ? Milyen tényezők befolyásolják a tanári beszéd stílusát?
- ? Jellemezze az alapvető kérdéstípusokat!
- ✿ A tanultak alapján mondjon példát mindegyikre!

7.2.6 A nonverbális tanári kommunikáció



22. ábra: A szavak, a hangszín és a non-verbális elemek aránya kommunikációban

Vokális jelek

A vokális jelek a verbalitáshoz, a nyelvi megnyilvánulásokhoz kapcsolódnak. Elsősorban érzelmeket, viszonyulást, hangulatot fejez ki, és döntően módosíthatja a mondanivaló jelentését. Egyes elemei tudatosan szabályozhatóak.

A beszéd egyedi sajátossága, hogy a személyiségre jellemző a beszéd-módja, melyet többek között az alábbiak határoznak meg: az akcentus, az artikuláció, a hangszín, a hangsúly, a hangerő, a beszédtempó. Például:

- A *monoton* hang nem emel ki semmit, nem reagál a befogadók érzelmi állapotára. A hangját *lehalkító* tanár a figyelmet akarja összpontosítani, mert valami nagyon fontos következik. A hangját hirtelen *felemelő* tanár, szintén a figyelem összpontosítását kívánja elérni. Sok esetben agresszióknak tűnhet.

- A *hangmagasság* ingadozása egyenes arányban van a beszélő kiegyensúlyozatlanságával, izgatottságával.
- A *tempó változtatása* is jó eszköz a mondanivaló kiemelésében, „aláhúzásában.”
- A *csönd* elgondolkodtatást fejez ki. Ritkán élnek vele a tanárok. Legtöbbször egyszerű fegyelmezési eszköz, kivárás, amíg végre mindenki odafigyel.



23. ábra: Non-verbális „pillanatok”

Tekintet

„A szem a lélek tükre” – fogalmazza meg a szólás azt a régi igazságot, hogy a szemmozgás kifejezi az érzelmeket, a szándékot. A tekintet kifejez *szimpátiát* és *szabályozó szerepet* tölt be. A kitartó figyelem jelzi, hogy érdekel a mondanivaló. A *szemkontaktus* az egyik legősibb kapcsolat-felvételi és kapcsolattartási forma. A pedagógusok tekintéses viselkedését egyéni sajátosságok jellemzik, de hatást gyakorol rá a pedagógia is. *A tekintet jelentéshordozó:*

- szem odafordítása és elfordítása: „Nézz a szemébe annak, akivel beszélsz!”

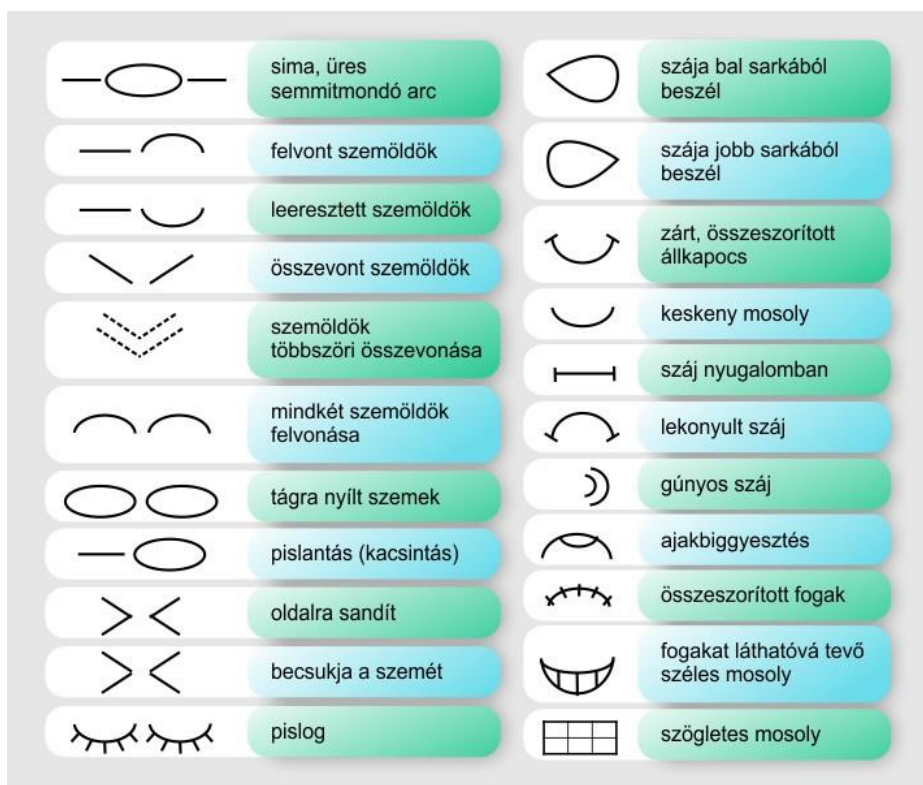
- a pillantások hossza: érdeklődés = hosszú ideig tart; elhallgatás, szorongás = rövid ideig tart
- a szem behunyva tartása: magasabb rendűség kifejezése, hazugság
- a tekintet élessége: gyűlölet esetén „szikrázik” a szeme
- érdeklődés: tágak a pupillák, a tekintet sokáig időzik a beszélőn,
- közömbösség: a „semmibe néz” a tekintet
- távolságtartás: a tekintet a hallgató szeme és homloka körül területre irányul
- elfogadás, bizalom: a szemünk mosolyog, arcizmaink lazák, a tekintet az arcon, a szemek alatti területen
- elutasító nézés: kissé összeszűkült szemek
- ? Mi mindent jelképezhet a szem?

☐ Segíthet Hoppál-Jankovich-Nagy-Szmadám: Jelképtár. Heliko Kiadó, Budapest, 1990.

- ⊕ Keressen az újságokban vagy az interneten olyan példákat, ahol nem egyezik a kép és az aláírt szöveg tartalma. Mi lehet az eltérés oka?

Mimika

Az arckifejezések útján történő kommunikáció, a *mimika* leginkább érzelmek tükröztetésére szolgál. A mai felfogás szerint hét alapvető érzelmfajta tükröződik arcunkon: öröm, szomorúság, meglepetés, érdeklődés, félelem, harag, undor. Az *arcjáték* a szem és száj körüli izmok finom beidegződésének köszönhető. Egy kutatócsoport 136 arckifejezést és testmozdulatot tárt fel, ebből 80 az arckifejezés és fejmozdulat. A *széles mosoly* az öröm leglátványosabb jele. *Udvariasan mosolygunk*, ha először találkozunk valakivel, vagy kényszeredett társalgást folytatunk. A mimika manipulálható, szerepekhez, kommunikációs stratégiákhoz igazítható – természetesen alapos felkészültség eredményeként. Az *összevont szemöldök* morcos, mogorva nézést eredményez, gyakran szorosan összezárt ajkak által megerősítve. Az *arc* kifejezhet meglepetést, ahogy a „leesik az álla” mondás is találóan leírja. Ilyenkor a meglepett személynek „tátva marad a szája”. A nyitva felejtett *száj* tanúskodhat a nagyfokú koncentrálástól is, amit a *kinyújtott nyelv* is erősít. Általános szabály azonban, hogy a szánkat zárva tartjuk. A mindennapok során, ha valaki leplezni akarja érzéseit, gondolatait, rezzenéstelen un. *pókerarc*cal néz a kommunikációban résztvevőkre.



24. ábra: Jelek az arcjáték lejegyzéséhez

- ✿ Nézze meg az arcjáték lejegyzésére használt leggyakoribb jeleket. Milyen érzelmi állapokra utalnak ezek? Hogyan lehet még érzelmeket kifejezni testünkkel? Adjon néhány példát!
- ? Milyen helyzetekben szükséges a pedagógus pókerarca?

Gesztusok

A kéz, fej, karok mozgását tekintik gesztusnak, összetett mozgásukat *gesztikuláció*nak. Szerepük lehet a kommunikáció szabályozásában.

A fej gesztusai: ha valaki „lógatja az orrát”, azaz lecsüng a feje, az a szomorúság, a reménytelenség kifejeződése; a fej oldalirányú mozgatása a bizonytalanságot, a legtöbb kultúrában a tagadást jelenti; a feltartott fej a kommunikációs tartalom iránti semlegességet tükrözi; az enyhén oldalra billenő fej az érdeklődés gesztusa.

A kéz gesztusai – más testrészek mozgásával kombinálva vagy azok együttesében – a legkifinomultabb nonverbális jelrendszernek tekinthetők. A

kézfogás eredeti jelentése – az üres tehát fegyvertelen kéz felmutatása – mára talán csak abban őrződött meg, hogy az ellenségeskedés befejeztét vagy egy küzdelmet – esetleg egy küzdelmes tárgyalás lezárását – a felek kézfogással is kifejezik. A kéz részeként az *ujjak* a mindennapi kommunikáció eszközei. A felemelt mutatóujj a figyelmeztetés, figyelemfelkeltés, a fenyegetés jele; a meggömbített mutatóujj hívás, a közeledés kifejezésére szolgál.

Az *összekulcsolt kezek* úgyszintén határozott jelzések. A gesztus három féle módon jelentkezhethet: az arc előtt összekulcsolva, asztalon nyugodva, ülő helyzetnél az ölben, állva a törzs alján elhelyezkedve. A kéztartás magassága és a személyiség negatív állapota között összefüggés van. Az ülő helyzetben az arca előtt kezeit összekulcsoló személlyel a legnehezebb kapcsolatot teremteni. Az ujjakkal érintkező két kéz, az ún. toronysisak gesztusának két változata van. A felemelkedő toronysisak a magabiztos emberek kéztartása, akik hosszasan fejtegetik mondanivalójukat. A leengedett változatát akkor használja az ilyen ember, ha hallgatja a másikat. Ez a gesztus gyakran jelenik meg alá- és fölérendeltségi viszonyban, akár hivatali, akár helyzeti kompetencia különbség esetén.

- ☐ A gesztusok részletesebb megismeréséhez segítséget nyújt Roger E. AXTELL: *Gesztusok* című könyve, mely összefoglalja az ajánlott és a tiltott testbeszéd megnyilvánulásokat a világ minden tájáról.
- ⊕ Gyűjtsön a pedagógiai gyakorlatból olyan gesztusokat, amelyek a verbális közlés helyettesítik!

Testtartás

A testtartás, a poszturális kommunikációfogalma alatt a test álló, ülő helyzetben történő kommunikációs változtatását értjük. A testtartásban gyakran olyan érzelmek tükröződnek, amelyeket a kommunikáló személy sem észlel, vagy elrejteni kíván. Ha valaki „*magába roskad*”, az üzenet emocionális veszteségről vagy lelki defektusról. A „*büszkeségtől dagadó mellel*” közölt mondanót kiegészíti a magabiztosságról, sikerről tanúskodik. Az érzelmek befolyásolhatók a testtartással, például a kényelmesen hátradőlve pihenő ember feltehetően nem szorong, az ernyedő izmok, a laza pozíció a relaxációt szolgálja. A *kommunikációs folyamat szabályozásában* is részt vesz a testünk: aki meg akar szólalni egy társaságban, az kissé előredönti a felsőtestét; ha valakihez beszélünk, testünkkel is feléje fordulunk; ha valakit üdvözlünk, biccenthetünk a fejünkkel vagy enyhén előrehajtjuk a fej és a törzs felső részét.

⊕ Mit jelentenek az alábbi szólások? Milyen testtartásra utalnak?
Gyűjtsön hasonló közmondásokat, szólásokat, kifejezéseket!

- Áll, mint Bálám számara.
- Áll, mint bolond a búcsúban.
- Áll, mint a cövek.

Térközszabályozás

A térközszabályozást vagy *proxemikát* az emberi társadalomban az interakciókhoz rögzült távolságot a kommunikáció feltételei és a kulturális tradíciókban kialakult normák szabályozzák. A kommunikációban résztvevők közötti viszony, és a kommunikációs feltételek figyelembevételével négy távolságtípust különböztetünk meg:

Bizalmas és intim távolság: 0 – 0,5 méter.

- A 0,25 méteren belül hallható a halk suttogás, a szem a partner testének kis, közeli részére fókuszál, nagy szerepe van a szaglásnak, lehetőség van a partnerek közti érintésre.
- 0,25-0,50 méter: bizalmas távolság van a partnerek között. A suttogás zárt helyen, a halk hang szabadban is pontosan érthető. Továbbra is érezhetik egymás illatát a partnerek és megérinthetik a másikat.

Személyes távolság: 0,5-1,2 méter.

- A beszéd halk zárt térben. Alkalmas térköz a bizalmas, személyes témákat megbeszélni. A szaglás szerepe csökken, a partner teste csaknem teljes egészében a látószögbe kerül.

Társasági távolság: 1,2 – 3,0 méter.

- Normál hangerejű beszédre alkalmas. A partner alakja teljesen látható, a szaglás (normál esetben) elveszti jelentőségét. Hivatalos témák megbeszélésére, udvariassági beszélgetésekre megfelelő távolság.

Nyilvános távolság: 3,6 – 7,5 méter. Általában előadás, közösség előtti nyilvános megszólalásra megfelelő térköz. Csak a hangos beszéd érthető.

? Ismer olyan népeket, amelyek proxemikája eltér az általunk használttól?

Emblémák, kulturális szignálok

A nonverbális kommunikációhoz sorolják az *öltözködést, a hajviseletet, a testdíszeket, jelvényeket*, amelyek információkat továbbítanak az interakció-

ban résztvevők számára. Ezek a jelzések kulturális kontextusban és konszenzussal nyerik el értelmüket, így *kulturális szignálok*nak is nevezik őket. Az *öltözködés* a legnyilvánvalóbb jelzescsoport. Alapvető szabályként fogalmazható meg, hogy öltözékünket úgy válogassuk, hogy egyrészt jól érezzük benne magunkat, más részt a társasághoz, a megjelenési alkalomhoz illő legyen.

Kommunikatív értékű a *hajjal végzett mozgás*. Kifejező gesztus hordozója lehet a haj tépkedése, kirívó hátravetése.

A *smink* kifejezhet határozottságot, megközelíthetetlenséget, eleganciát, de bohókás vidámságot, vágyakozást.

A *tetoválás*, *testfestés*, *testékszer* mindkét nemre jellemzően egyre divatosabb, elsősorban a fiatalok között, az összetartozás szimbólumaként használják.

- ? Ismer olyan irodalmi műveket, filmeket, amelyben a szereplő külsejének leírása, bemutatása előre vetítette a szereplő sorsát?

Kronémika

Az egyes interperszonális kommunikáció szakaszaira különböző mennyiségű idő jut. A bemutatkozás, üdvözlés általában rövid ideig tart, a *közlésre* kell az idő nagy részét fordítani úgy, hogy mindkét fél szót kapjon. Ha ugyanis az egyik magához ragadja a szót, s beszél vég nélkül, a másik a hallgatással, a *csönddel* vesz részt ebben az egyoldalú kommunikációban. A csönd lehet „jelentőségteljes”, „sokértelmű”, lehet az elutasítás, de a meg nem értés jele is. Ahogy a szólás mondja: hallgatni tudni kell. Különösen *tudatosan kell hallgatni* a segítő szakmák képviselőinek. A pedagógusnak nagy figyelemmel, segítő apróbb gesztusokkal kell nehezebben felelő tanítványait követni. Nemcsak hallgatni kell tudni, de érezni kell a partnerünk testbeszédéből, az így kisugárzott pszichológiai állapotból, hogy mikor kell megszólalni.

- ? Milyen kommunikációs helyzetben indokolt a hosszú üdvözlés és búcsúzás?
 - ⊕ Fogalmazzon meg olyan szituációkat, ahol a csöndnek szerepe van!
 - ☐ A nonverbális tanári kommunikáció tananyag feladatai megtalálhatóak Fercsik Erzsébet – Raácz Judit: Kommunikáció szóban és írásban című könyvében sok más feladattal együtt.

7.2.7 A hatékony tanári kommunikáció

Mit tartanak fontosnak a diákok a hatékony tanárok kommunikációjában? Check (1986) kérdőíves vizsgálatai alapján:

Megjelenés: Jelentős mértékben igényelték, hogy a tanár jólöltözött legyen, s ezt a nőtanároknál fontosabbnak tartották, mint a férfi tanároknál. Előadás tartásánál kedvezőbbnek ítélték, ha a tanár helyváltoztató mozgásokat végez.

Oktatási kommunikáció: A csak előadásra építő módszert kevésbé kedvelik, a vita sokkal népszerűbb. Ha azonban előadásról van szó, akkor sokkal jobban kedvelik a strukturált, esetleg vázlattal is kísért előadást. Elvárják, hogy a tanár az előadás fontosabb körvonalait ismertesse. Inkább meghallgatnak egy strukturált, de monoton és kissé unalmas előadást, mint az olyat, ami szóvirágokkal van telítődve. Igények, amelyek még felmerültek: Velünk beszéljen, ne csak hozzánk. Értékes, naprakész információi legyenek. Képes legyen a tanulók szintjén kommunikálni. Példákat mondjon a fogalmak szemléltetésére. Érzékelje, hol tartanak a diákok a tanulási folyamatban. Előnyben részesül az, aki hatékonyan képes alkalmazni a humort, a viccet, és szellemes megjegyzései vannak.

Kapcsolati, emocionális válaszok: A hatékony tanárok segítséget adnak a kötelező csoportos oktatáson kívül. Barátságosan közelednek tanulóikhoz, és őszintén érdeklődnek irántuk. Lelkesednek a tanítás és a tanítványok iránt. A tanulókat egyedként kezelik, nem pedig unalmas emberek csoportjaként. Nem felejtették el, hogy valaha ők is tanulók voltak. Megalapozott ismereteik vannak és képesek erről beszélni.

A nem hatékony tanárookra adott válaszok:

Megjelenés: Ápolatlan a külseje, hanyaveti.

Oktatási kommunikáció: Unalmas, monoton. Hosszú szüneteket tart előadás közben, és ismétlődő töltelékszavakat használ, amikor gondolkodik vagy zavarban van. A táblának és nem a tanulóknak beszél. Nem eléggé informált, összerendezetlen, elvont. Úgy beszél, hogy majdnem ráfekszik az asztalra. Bizarr megnyilatkozásai vannak.

Kapcsolati, emocionális válaszok: Nincs humorérzéke és nem tud lelkesedni. Gyakran használ cinikus megjegyzéseket és nevetségessé tesz tanulókat mások előtt. Gyakran használ profán kifejezéseket, kétértelmű sztorikat vagy szex-témájú humort. Érzéketlen a diákok szükségletei iránt. Magas lóról beszél. Az egész osztály előtt megszégyeníti egyes tanulókat.

Ennek a vizsgálatnak az eredményei arra utalnak, hogy a külső megjelenés, a tanítási tevékenység során végzett mozgások, a kommunikáció verbális tartalmának szerveződése és az érzelmi üzeneteket közvetítő kommunikációs elemek egyaránt fontos tényezők a diákok számára, s meghatározzák a tanár sikerességét.

? Milyen szempontok alapján tudja csoportosítani azt, hogy mit tartanak fontosnak a diákok a pedagógus kommunikációjában?

1. *SZITÓ IMRE: Kommunikáció az iskolában* Iskolapszichológia füzetek, 7. sz. Budapest, ELTE 2007. <http://katona-szito.uw.hu/publikacio/komm.html>
2. *ZRINSZKY LÁSZLÓ: Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993

7.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

7.3.1 Összefoglalás

A lecke tananyaga értelmezi a kommunikációs jelenségeket, és ezáltal szempontokat ad a tanári kommunikáció tudatos, hatékony alakításához, megismerteti a nyelvi és a nyelven kívüli kommunikáció sajátosságait. A részek áttanulmányozása, a kérdések megválaszolása, a gyakorlatok elvégzése lehetőséget ad az elméleti ismeretek gyarapítására, a tapasztalatok, élmények felidézésére, helyzetek és szituációk elemzésére ezáltal fejlesztve a kommunikációs képességet.

7.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Határozza meg a pedagógiai kommunikáció fogalmát!
2. Ismertesse a pedagógiai kommunikáció sajátosságait!
3. Fogalmazza meg, hogy az iskola és az osztály, mint kommunikációs tér milyen hatást gyakorol az interakciókra?
4. Mutassa be a tanári non-verbális kommunikáció eszközeinek szerepét a nevelési és az oktatási folyamatban!
5. Foglalja össze a hatékony tanári kommunikáció feltételeit!

7.3.3 Gyakorló tesztek

⊕ Válassza ki a lehetőségek közül a pedagógiai kommunikáció fogalmát!

1. Minden, amiben az információ továbbítása történik
2. Minden, amiben az információ továbbítása történik, függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben, vagy milyen rendszerekben (kódokban) van kifejezve.
3. Célokra alávett, szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikáció.

4. Ember és ember közötti információáramlás

Megoldás: 3

⊕ Melyik tudomány kutatási területeire illik a következő felsorolás?
A nevelésben tudatosan tervezett interakciók sorozatának kutatása, a személyiség pozitív célok irányába fejlesztése, a nevelők tudatos és öntudatlan igazodásai, rituális elemek.

1. nyelvtudomány
2. kultúraelmélet
3. információelmélet
4. szociálpszichológia
5. manipuláció kutatás

Megoldás: 4

⊕ Melyek a nyilvános zóna jellemzői?

1. 1,22m- 3,6m-ig
2. 3,6m felett
3. Ez a megfelelő távolság, ha nagyszámú közönséghez beszélünk
4. Ekkora távolságra állunk az idegenektől, illetve azoktól, akiket nem ismerünk jól.

Megoldás: 2, 3

8. LECKE. INTERAKCIÓK A PEDAGÓGIAI FOLYAMATBAN

8.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A társas érintkezés alapegységei az interakciók, melyek a pedagógiai folyamatban, a tanórákon számtalan esetben felismerhetők. A kurzus bevezeti a hallgatókat az osztálytermi interakciók kutatásába, ismerteti a leggyakoribb módszereket. Ezek elsajátítása után a hallgatók képesek lesznek a tanulási folyamatban részt vevők viszonyát, a pedagógus eredményességét ezekkel az eljárásokkal is mérni.

8.2 TANANYAG

8.2.1 Az interakció értelmezése

Az interakció kifejezést több tudományterület és a köznyelv is gyakran használja. A továbbiakban kronológiailag áttekintjük ennek kommunikációelméleti, szociálpszichológiai és pedagógiaelméleti megközelítéseit.

Kommunikációelméleti megközelítés: legismertebb képviselői az interakció kifejezést egyszerűen a kommunikáció fogalmával azonosítják.

Ugyanakkor Buda Béla (1986), a terület hazai szakértője megkülönbözteti az interakciót a pusztán kommunikációtól, arra alapozva, hogy a kommunikáció nem mindenáron szükséges velejárója a kölcsönhatás, az interakciónál viszont feltétel a kötelező viszontválasz képében. Számára az interakció tágabb értelmezésű, mert olyan cselekvéses megnyilvánulást tartalmaz, ami a másokkal történő együttműködés során létrehoz valami sajátosan megalkotott emberi produktumot. Emellett, míg a kommunikáció jellemzően két-személyes vagy arra bontható történéseket jelent, addig az interakciós helyzet kialakulhat csoportos, társas szituációban is.

Más kontextusban is megerősíti a kommunikáció és interakció eltérő szinten való voltát, miszerint „a kommunikáció tehát interakciós esemény, interakcióban sajátítjuk el, megtanulásához szükséges az interakció mindkét pólusa” (Buda, 1992, 35. o.), ami az ingert és a reakciót jelenti.

Fodor László (2003) az interakciót a kommunikációnál szintén tágabb jelentéstartalommal ruházta fel, azonosítva mindenféle cselekvéses megnyilvánulással, nem csupán a kommunikációs csatornák egyszerű működésével, vagyis jelközlés-váltással.

Pszichológiai értelmezés: A társas kapcsolatokat vizsgáló pszichológusok képviselői közül is többen többféleképpen értelmezték az interakciót.

G. Donáth Blanka (1975) röviden személyek közötti érintkezésnek, egyfajta kölcsönhatásnak aposztrofálta.

Szitó Imre (1983), egyetértve a kaliforniai iskola képviselőivel, gyakorlatilag szintén kommunikációként említette, melynek során azonban a benne részt vevők hatást gyakorolnak egymásra, miközben gondolatok és érzelmek cseréje, megosztása zajlik, mindig valamilyen meghatározott kontextusban.

Forgács József (1993), a személyközi kapcsolat kialakítására való fogékonyság jelentőségére hívja fel a figyelmet, amit a gyakorlati élet számos területén alkalmassági követelménynek tart.

Szabó István (1994) minden interperszonális kapcsolat esszenciájaként aposztrofálja a kölcsönös egymásra hatáson alapuló interakciót, melyet a szereplők részéről egyeztetett jelentések szabályoznak a kapcsolat ésszerű alakítása céljából.

Csepeli György (1997) a rétegzettebb felfogást képviselőkhöz társul, az interakciót szintén megkülönböztetve a kommunikációtól: az interakció két vagy több személy között létesülő viszony, melyet közösen egyeztetett jelentések szabályoznak a felek mindenkori szükségleteinek megfelelően, amelyek a felek racionalitása, vezérlő értékei által meghatározottan arra indítják őket, hogy ésszerűen és hasznot hajtóan bonyolítsák le kapcsolataikat egymással.

Vörös Anna (2004) a fogalom révén szintén a kommunikációt említi, de leszűkítve a szereplők közötti kölcsönhatásra, amely befolyásolja azok kapcsolatát, közérzetét. A részt vevő személyek interaktívak, az egyik fél jelzését a másik fél viszontjelzése követi. Kitér az interakció során megvalósuló információátadás folyamatára is, amikor az üzenet az adótól indul megfelelő kódolást követően, majd egy meghatározott csatornán „utazva”, dekódolás után érkezik meg a vevőhöz. Szintén kiemeli azt a mindig meglévő, de aktuálisan meghatározott kontextust, ami szükséges az üzenet pontos megértéséhez.

Összegezve: az interakció legalább két ember egymásra ható érintkezését jelenti viselkedésük befolyásolásának érdekében. A résztvevők készen állnak magatartásuk, viselkedésük megváltoztatására. Az interakció az emberi kapcsolatok feltételeként is értelmezhető, akciók és reakciók folyamataként. Ehhez kapcsolódóan a kommunikáció gyakorlatilag az interakció eszközeként, megvalósulásának kritériumaként, illetve olyan elemeként fogható fel, melynek tartalma az információcserét hordozó jel.

8.2.2 Az interakció pedagógiai jelentősége

A kommunikációelméleti és a pszichológiai megközelítéseket értelmezve megállapíthatjuk, hogy az interakciók a társas együttélés nélkülözhetetlen elemeiként azonosíthatók.

A tanulás-tanítás folyamata sem más, mint személyek közötti interakciós láncolat. A tanórákon megfigyelhető interakciós helyzetek már az 1960-as

évektől számos esetben kerültek a pedagógiai témájú vizsgálódások keresttüzébe. Mivel az oktató-nevelő munka eredményességét alapvetően a pedagógus tevékenysége, interakciós készsége határozza meg, így a kutatások többnyire a tanulási folyamatot irányító szakember személyére fókusáltak.

A téma úttörője, az amerikai Flanders, leginkább a tanár verbális tevékenységekre összpontosított.

Cheffers a nem-verbális elemek megfigyelhetőségének lehetőségével még egzaktabb tanári tevékenység-elemzést tett lehetővé, majd mindezt kiterjesztette a tanulók irányába is.

A téma kutatása pedagógiai szempontból azért is jelentős, mert a tanár-diák között megvalósuló interakciós folyamat modellként szolgál a tanulók viselkedésében is. Az interakció-elemzéssel az oktató-nevelő munka határfoka is lemérhető, mert segítségével képet kaphatunk a pedagógus nevelői stílusáról, ezzel kapcsolatos nézeteiről, eredményességéről, sőt akár az aktuális tanár-diák viszonyról is.

Thomas Gordon (1980) szerint, a tanár-diák közötti interakciók vizsgálata a nyíltság, őszinteség, törődés, a kölcsönösen kielégített igények megvalósulásának vonatkozásában, illetve az arra adott megfelelő tanári reflexiók elősegíthetik a jó kapcsolati modell kialakítását.

8.2.3 Az interakciók kutatásában alkalmazható módszerek

Az alkalmazandó kutatási módszer kiválasztásánál, a vizsgálat koncepcionális keretének meghatározása után, kétféle kutatási paradigma mellett dönthetünk:

8.2.3.1. Pozitívista, kvantitatív alapú metodológia alkalmazása

Ennek során külső szemlélőként, a jelenségtől kellő távolságot tartva végezzük mérésünket, az így alkalmazható módszer a megfigyelés.

Az objektivitás teljesülése érdekében célszerű módszer a strukturált megfigyelés. Ennek során a megfigyelő vagy aktívan részt vesz a pedagógiai folyamatban, vagy a háttérbe olvad, mindeközben természetes formában, vagy előre meghatározott kódok segítségével – közvetlenül, vagy technikai eszközök segítségével – végzi el munkáját.

8.2.3.2. Értelmező, kvalitatív metodológia alkalmazása

Ebben az esetben a vizsgált személy aktuálisan előidézett jelenségekkel kapcsolatos gondolatainak, véleményének, az adott cselekedetet okozó szándékának megismerése és feltárása a cél.

Ebben az esetben a vizsgálatban érintettek azonos jogon nyilatkozhatnak meg aktív kutatói jelenlét, a kutató és a kutatott személy interakciója köze-

pette. Erre alkalmas a videóról visszajátszott tanítási óra támogatott felidézéssel történő elemzése.

8.2.4 A kategóriarendszeres megfigyelés módszere

A tanári kommunikáció megfigyelésére és elemzésére dolgozott ki sajátos módszert Flanders (Flanders, 1977). A hazai szakirodalom is többször említést tesz róla és bemutatásával is foglalkozik, de a megfigyelési kategóriák és az adatok elemzésének módja nem vált széles körben ismertté.

Bővebben a módszerről és annak elméleti háttéréről itt olvashat:

http://www.szitoimre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf

8.2.5 Flanders interakcióelemzési rendszere

A módszert a tanár és a tanulók között végbemenő interakció leírására dolgozta ki, mely kiválóan alkalmas a tanári kommunikáció megfigyelésére és elemzésére. Feltételezte, hogy a legtöbb tanítási funkció verbális kommunikáción keresztül valósul meg, valamint azt is, hogy a nonverbális közlések erősen korrelálnak a verbális közlésekkel. Az eszköz alapvető célja a tanuló cselekvési szabadságát növelő (indirekt) tanári aktusok megkülönböztetése.

8.2.6.1. Kategóriák

Tanári beszéd rögzítésére 7 kategória

Tanulói beszéd rögzítésére 2 kategória

Csönd rögzítésére 1 kategória

Tanári beszéd – Válasz

1. Elfogad érzelmi megnyilvánulásokat
2. Dicsér, bátorít
3. Elfogadja vagy felhasználja a tanulók önálló gondolatait

Tanári beszéd – Kezdeményezés

4. Kérdez
5. Előad, magyaráz
6. Utasít
7. Kritizál

Tanulói beszéd – Kezdeményezés – Válasz

8. A tanuló verbálisan válaszol
9. A tanuló verbálisan kezdeményez
10. Csönd, zűrzavar

8.2.6.2. A rögzítés technikája

Az osztálytermi történések rögzítése történhet videóval, magnetofonnal, valamint közvetlen megfigyelés útján. Minden esetben hosszabb gyakorlás után érdemes a jegyzőkönyvvezetést végezni.

Igen pontosan leképezi az interakció menetét, ha 3 másodpercenként végzünk feljegyzést. Erre a célra egy négyzethálós táblázatot készítünk, amelyben a sorok száma megfelel annak a számnak, ahány percig folyamatosan megfigyelést kívánunk végezni, míg az oszlopok száma megfelel az egy perc felosztásának.

A táblázat üres celláiba bejegyezzük annak a megfigyelési kategóriának a sorszámát, ami az adott időegységre esik.

Ha már rendelkezésünkre állnak a megfigyelési adatok, akkor előállíthatjuk a viselkedések interakcióját. Ehhez egy 10×10-es táblázat celláiba bejegyezzük, hogy páronkénti összehasonlításban milyen típusú viselkedések milyen gyakorisággal követték egymást.

Az ilyen típusú adatelemzés lehetővé teszi, hogy a tanárok és a diákok megnyilatkozásait egy dinamikus értelmezési keretbe helyezzük. Ez a táblázat tehát a viselkedési kategóriák páronkénti összehasonlításához szükséges. Flanders foglalkozott az interakciós mátrix néhány kitüntetett területének értelmezésével is.

A mátrix és a táblázatok további elemzésének lehetőségéről, illetve ezek értelmezéséről olvashat Falus Iván (1996)(szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó Budapest 140-145.oldal.

Mellékletek: adatgyűjtési lap, mátrix, mátrix elemzéshez
(csatolni kell ami a 158.oldal után van!)

8.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

8.3.1 Összefoglalás

A fejezet bemutatta a társas, csoportos emberi kapcsolatok építőelemeit biztosító interakciók legfontosabb jegyeit.

Ismertette az osztálytermi interakciók elemzésének főbb szempontjait, érintve kvalitatív és kvantitatív megközelítéseket, majd a Flanders által kidolgozott interakció-elemzés módszerét.

A módszer elsajátítása alkalmassá teszi a pedagógusokat a rejtetten megjelenő, izgalmas és tanulságos pedagógiai folyamatok feltárására, fejleszti önreflexiós képességüket.

8.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Hogyan értelmezi a kommunikáció és a pszichológia tudománya az interakció fogalmát?
2. Sorolja fel, hogy pedagógiai szempontból mi a jelentősége az interakciók vizsgálatának!
3. Ismertesse a Flanders-féle osztálytermi interakciók vizsgálatához alkalmazott kategóriákat!

8.3.3 Gyakorló tesztek

- ☸ Egészítse ki a mondatokat!

Az interakció kifejezést legtöbbször a fogalmával azonosítják.

A kommunikáció az interakció-ként, megvalósulásának kritériumaként fogható fel.

Flanders kategóriarendszere elemből áll, melyből a tanári viselkedés megfigyelésére 7 kategóriát, 2 kategóriát a megfigyelésére, az interakciós szünetek megfigyelésére pedigkategóriát alkalmazhatunk.

Feleletválasztós tesztkérdések – Csak egy jó válasz lehetséges!

Flanders módszere kiválóan alkalmas

- a) a közösségek rejtett hálózatának feltérképezésére
- b) a tanár kommunikációjának megfigyelésére és elemzésére
- c) a tanulói viselkedések rögzítésére

9. LECKE: REFLEKTIVITÁS A PEDAGÓGUS MUNKÁJÁBAN

9.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A reflektív gondolkodás, a reflektív pedagógus, az önreflexió fogalmai az utóbbi évtizedekben a tanárképzési és pedagóguskutatási szakirodalom gyakori kifejezései. A kurzus megismerteti a hallgatókat a reflektív tanulás és tanítás alapfogalmaival, felkészíti őket az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzésén és fejlesztésén alapuló stratégia alkalmazására.

9.2 TANANYAG

9.2.1 A reflexió

A reflexiót a tanári tevékenységben való fejlődés, az elméleti és gyakorlati tudás közti kapcsolat egyik eszközeként tartjuk számon.

A reflexió fogalma:

A pedagógus személyesen kialakított gyakorlati tudása és a korábbi tapasztalataiból származó nézetek együttesen alkotják értékelő rendszerét, amely központi szereplő a tudás és cselekvés kapcsolatában és a fejlődésben. Az értékelő rendszer (benne a korábbi tapasztalatokkal, a pedagógus személyiségével, a szerepelvárásokkal és ismeretekkel) az ismereteket és a gyakorlati tevékenységeket értelmezi és elemzi.

A folyamat során megszüri az új ismereteket, így közülük csak azok épülnek be, amelyeket az fontosnak és hasznosíthatónak talált. Az új információk, tapasztalatok, magát az értékelő rendszert is módosítják, így az ennek segítségével fejlettebb szintre jut, és a későbbiekben így tölti be a szűrő, irányító szerepet. Ennek segítségével a tanár tevékenysége tudatossá válik, döntései ésszerűek lesznek.

Bár a fogalom napjainkban igen széles körben elterjedt, mégsem új keletű.

9.2.2 Gondolkodók a reflektálásról

Említése már Dewey-nál (1933, 1951) is megtalálható. Véleménye szerint a reflexió, tudásunk és vélekedésünk aktív, kitaró és pontos megvizsgálása, a belőlük származó következtetések megfontolásával együtt. Dewey olyan gondolkodási formának tekintette a reflexiót, amelyet egy adott helyzet hoz létre, majd a lehetséges cselekvések gondolati úton történő tesztelésével a

situáció világossá válhat és a probléma megoldható. (Kimmel, 2002, 2006; Szabó, 2000; Szivák, 2002)

Dewey különbséget tett a rutinszerű és a reflektív tevékenység között. Ez utóbbi a cselekvés okainak és következményeinek alapos tanulmányozása után valósul meg. Ugyanakkor felismerte azt is, hogy a rutin és a reflektivitás egyensúlyára van szükség a tanári tevékenységben, hiszen bizonyos mértékű rutin nélkül az élet nem menedzselhető. (Falus, 1998)

A reflektivitás szerepéről a későbbiekben Schön (1987) munkáiban olvashatunk. Ő a reflektálást egyfajta kísérletként jellemezte, amelyben a reflexió szerepe nem más, minthogy lehetővé tegye a párbeszédet a reflektáló személy és a problémás szituáció között. Értelmezése szerint a szakértő elméleti és praktikus tudására támaszkodva keretbe foglalja a problémát. A reflexiót olyan gondolkodásmódként értékeli, amelynek segítségével képesek vagyunk ésszerűen választani, döntésünkért felelősséget vállalni. (Szivák, 2002.19)

Megkülönböztette a tevékenység során és a tevékenységről kifejtett reflexiót. A pedagógus annak következtében, hogy folyamatosan értékeli és elemzi saját tevékenységét, folyamatosan tanul is belőle. A pedagógus értékelési rendszere a személyes tapasztalatokból, az átvett ismeretekből és az értékekből jön létre egy spirálisan fejlődő folyamatban.

Griffiths és Tann továbbgondolva Schön felosztását, a reflexió 5 dimenzióját különböztette meg egymástól:

1. Gyors reflexió – melynek során azonnali és automatikus reflexió történik a cselekvések során
2. Javítás – amely átgondolt reflektálást a tevékenységek során
3. Áttekintés – kötetlen reflexió a tevékenységről
4. Kutatás – szisztematikus reflexió a tevékenységről
5. Elméletalkotás és kutatás – hosszú távú reflexió a tevékenységről a tudományos elméletek felhasználásával.

Wubbels és Korthagen (1996) a reflexiót 5 lépésből álló spirális folyamatként fogta fel. Ennek lépései: 1. cselekvés 2. visszatekintés a cselekvésre 3. a lényeges mozzanatok tudatosítása 4. alternatív cselekvésmódok kialakítása 5. kipróbálás.

Későbbi kutatások a reflektivitást olyan eszközként írják le, amely lehetőséget biztosít a rutintól való elrugaszkodásra, új megítélési módok kidolgozására. Ennek eszközei a diskurzusok, a beszélgetés dialógusai, amelyek segítik a reflektív gondolkodás fejlődését.

9.2.3 A reflexió feltételei és gátjai

Dewey (1933) a reflektív pedagógus számára feltételként négy fő tulajdonságot fogalmazott meg:

- a nyitottságot, amely rákérdez a megszokottra,
- a felelősségtudatot, amely mérlegeli a tevékenység hosszú- és rövidtávú következményeit,
- az elkötelezettséget,
- az egyenességet, amelynek segítségével elfogulatlanul, érzelmektől mentesen vagyunk képesek reflektálni egy tárgyra.

(Kimmel, 2006; Szabó, 2000)

Kimmel Magdolna (2006) főként angolszász közlemények alapján rendszerezte a tanári reflexió korlátait. Az első csoportba azokat a személyiségvonásokat sorolta, amelyek a felnőtt, érett, racionális, autonóm személyiség jegyeiként feltételei a reflexiónak: önismeret, önbizalom (a saját hatékonyságba vetett hit), érzelmi kiegyensúlyozottság (érzelmi fegyelmezettség), flexibilitás, nyitottság, interperszonális és kommunikációs képességek fejlettsége, felelősségérzet, fejlett metakognitív készségek és reális önértékelés.

Az érzelmeket és a hozzájuk kapcsolódó tényezőket sorolja a gátló tényezők második kategóriájába.

A problémák harmadik csoportja a tudásra fókuszál. A tanárnak meglehetősen szerteágazó, sokrétű tudásra van szüksége. A szakértői tudás mellett a pedagógiai tartalmi tudás és a tantervi tudás is elengedhetetlen a tanításhoz. A tartalmi tudásba a módszertani repertoár és a gyermekek ismerete, a tanulási folyamatok és azok segítése egyaránt beletartozik, míg a tantervi tudáshoz az eszközök, információhordozók és alkalmazásuk ismerete kötődik.

A tanári reflexió további gátló tényezője maga az oktatás kontextusa, az iskola intézményének működése, a hosszú időn át hagyomá-

nyozódó rend, tradíció. Befolyásoló tényező az is, hogy milyen elvárásokat fogalmaz meg az iskola a tanárokkal szemben.

Ezek az összetevők feltételei annak, hogy elemezni tudjuk a tanítási tevékenységet.

A kezdő tanárok esetében a reflexió gátjának tartja azt, hogy ismereteik mennyisége még nem elegendő.

9.2.4 A reflektív tanár

A gondolkodó, reflektáló, elemző tanár azzal a szemlélettel szemben alakult ki, amely a pedagógust a technikai készségek alkalmazójaként értelmezte. Ugyanakkor a felülről lefelé megvalósuló pedagógiai reformok ellenhatásaként is, amikor a pedagógust csupán a kidolgozott tantervek végrehajtójának és alkalmazójának tekintették.

A reflektív pedagógus jellemzői:

- képes feltárni és behatárolni az osztályban felvetődő problémákat, és azokat megkísérli megoldani,
- tisztában van azzal, hogy adott értékekkel és feltételezésekkel rendelkezik, és ezeket képes kritikusan szemlélni,
- figyelembe veszi a tanítás helyének intézményi és kulturális környezetét,
- részt vesz a tanterv kidolgozásában és részese az iskolafejlesztésnek, egyúttal felelősséget érez saját szakmai fejlődéséért.

9.2.5 A portfólió, mint az önreflexió egyik eszköze

A portfólió, mint egy válogatás a hallgató/pedagógus munkáiból, alkalmas annak bizonyítására is, hogyan fejlődtek szerzőjének tanári kompetenciái, ugyanakkor segítségével láthatóvá válik az adott eredményhez vezető út is. A portfólióval szembeni egyik alapvető követelmény, hogy az a valóságot tükrözze, legyen jól szerkesztett, szelektív és reflektív.

Bővebben olvashat a portfólióról Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfólió. (Gondolat Kiadó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2009)című művében, és a

http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/nyitokonferencia_beszamolok/5_szekcio linken.

9.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

9.3.1 Összefoglalás

A reflektív tanítási szemlélet manapság kezd meghonosodni a hazai oktató-nevelő munkában. Ez a gondolkodásmód ötvözi a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról összegyűlt ismereteket.

A reflexió azért lényeges, mert rövidtávon meghatározza a tanár hangulatát, reakcióit és ezen keresztül oktatási módszerei hatékonyságát, hosszú távon pedig saját sikerességéről alkotott elképzeléseit is. Megerősítheti a tanárt tevékenységében, rámutathat a fejlesztés szükségességére, irányára.

9.3.2 Önellenőrző kérdések

Fogalmazza meg, miért jelentős a reflexió a tanári munkában!
Mutassa be, milyen feltételei vannak a reflektivitás kialakulásának!

9.3.3 Gyakorló tesztek

Feleletválasztós tesztkérdések – csak egy jó válasz lehetséges!

Ki foglalkozott elsőként a reflektivitás szerepével a pedagógus tevékenységében?

- a) Schön
- b) Dewey
- c) Szivák Judit

Melyik a kakukktojás?

A portfólióval szembeni alapvető követelmények:

- a) jól szerkesztett
- b) szelektív
- c) színes, dekoratív
- d) reflektív

Egészítse ki az alábbi mondatot!

A reflektív pedagógus képesés behatárolni az osztályban felvetődő problémákat, és azokat megkísérli.....

A reflektív pedagógus tisztában van azzal, hogy adottés feltételezésekkel rendelkezik, és ezeket képesszemlélni.

10.LECKE: PEDAGÓGUSOK A KUTATÁSBAN

10.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke átfogó képet ad a pedagógiai kutatás módszertani kérdéseiről, amelyek segítséget nyújtanak a pedagógiai szakirodalom elemzéséhez, kutatásához; a pedagógia jelenségek megfigyeléséhez, vizsgálatához; a tanulók megismeréséhez; kérdőívek és tudásszint méréséhez használható tesztek elkészítéséhez; a kutatási tevékenység tervezéséhez, elvégzéséhez, értékeléséhez, publikálásához.

A leckék tartalma hozzájárul a szaktudományos, szaktárgyi tantervi tudás fejlesztéséhez; a pedagógiai folyamatok, tevékenységek tudatos tervezéséhez; a tanulók személyiségének és a tanulói csoportok és közösségek fejlesztéséhez, értékeléséhez; innovációban, pályázatokban, kutatásban való részvételre való felkészítésben.

10.2 TANANYAG



25. ábra: A pedagógiai kutatás témakörei a leckében

10.2.1 A pedagógiai kutatás célja, tárgya, jellemzői

A gyakorló pedagógusok gyakran megfogalmazzák véleményüket a nevelésről, a tanulási és tanítási folyamat jellemzőiről, alkotnak saját normákat és szabályokat. A szubjektív nézetek a valóságtól eltérhetnek, magukban hordozzák a hibázás lehetőségét. A hibák visszavezethetők a pontatlan megfigyelésekre, az érvelési hibákra, a téves analogikus gondolkodásra, az általánosításokra, az ok-okozati kapcsolatok feltárásának elmaradására.

A pedagógiai kutatás a mindennapi megismerés hibáit küszöböli ki. A tudományos elmélet a tudományos módszerekkel szerzett ismeretek összességét jelenti. A pedagógiai kutatások központi eleme a mérés és az értelmezés, az adatelemzés.

A pedagógiai kutatás tárgya:

- a nevelés valósága, amelybe az oktatás is beletartozik; a nevelő és a nevelendő közötti kapcsolatok és a kapcsolatokat meghatározó tényezők. A pedagógia legfontosabb empirikus módszerei a **megfigyelés**, a **kikérdezés**, a **tesztelés** és a **kísérlet**. Főbb elméleti megközelítései a **dokumentumelemzés** és **tartalomelemzés**.

A kutatási problémáktól függően különböző kutatási stratégiákat választhatunk. A deduktív vagy analitikus kutatási stratégia alkalmazásakor a meglévő általános elvek, törvényszerűségek elemzése alapján nyerünk eredményeket. Az induktív kutatási stratégia esetében a pedagógiai valóságból, az ott gyűjtött adatokból kiindulva jutunk el az elméletig.

A pedagógiai kutatásban állandóan reflektorfényben van az elmélet és a gyakorlat fogalma. Az elmélet egy adott területről alkotott tudás, a gyakorlat a meghatározott célnak megfelelő cselekvés.

10.2.2 A pedagógiai kutatás megtervezése

1. Kutatási cél, kutatási probléma kiválasztása, meghatározása

A pedagógiai kutatások célja a pedagógiai tevékenység eredményességének a növelése új ismeretek feltárásával, az ismeretrendszer pontosításával és elmélyítésével. A kutatási célok az oktatás-nevelés során érvényesülő összefüggések, törvényszerűségek felismerésével, az elméleti ismeretek fejlesztésével valósíthatók meg. Fontosabb célok: a pedagógia, a neveléstudomány területeinek fejlesztése, az elméleti és a gyakorlati problémák megoldása, a kapott adatok és információk közzététele.

A kutatási problémák forrásai: a gyakorlati munka, az elméleti tételek, a pedagógiai szakirodalom. A kutatási problémák értékelésének szempontjai: hozzájárul-e a pedagógia elméleti ismeretanyagához, van-e gyakorlati hasz-

na, fejlődik-e a kutatás metodikája, a kutatás elvezet-e újabb kutatáshoz, időszerű-e a téma, kutatható-e a téma.

2. A témára vonatkozó szakirodalom feltárása, kritikai elemzése

A kutatási témához kapcsolódó tájékozódás alapvető eleme a releváns szakirodalom megismerése, és ezáltal a fogalmi keretek tisztázása, elméletek, modellek, kutatási eredmények megismerése. A szakirodalom feltárásának és elemzésének kiemelt céljai: a kutatási probléma szűkítése, pontosabb körülhatárolása, a kutatás feladatainak meghatározása, a hipotézisek felállítása; a kutatási módszerek és eszközök kiválasztása, a szükségtelen ismétlődések elkerülése, a kutatási eredmények megfelelő értelmezése.

A szakirodalom feltárásának forrásai:

- Az előzetes források: a katalógusok, a referáló folyóiratok - egy vagy több szakterület, tudományág legfrissebb, elsődleges szakirodalmát feltáró időszaki kiadványok - és a bibliográfiák - könyvek, dokumentumok jegyzéke, rendszerezett listája -.
- Az elsődleges források: a különféle kutatási eredményeket első kézből bemutató kutatási beszámolók, a folyóiratcikkek, a disszertációk, a monográfiákat;
- Másodlagos források: az elsődleges források alapján készített összefoglalások, elemzések: lexikonok, enciklopédiák, kézikönyvek, tankönyvek, jegyzetek, tanulmánykötetek, cikkek.

A szakirodalom feldolgozásának technikái:

- A kutatási téma körülhatárolása után másodlagos forrás átnézésével pontosítjuk, meghatározzuk a kutatás problémáját, megismerjük az alapvető terminusokat, kulcsfogalmakat.
- A jelentősebb referáló folyóiratok legújabb számainak segítségével a probléma tovább finomítható, további kulcsfogalmak ismerhetők meg.
- A legfontosabb kulcsfogalmak listázhatók, és segítségükkel néhány évre visszamenőleg elsődleges forrásokat gyűjthetünk.
- A gyorsaságot növeli, ha először a tanulmányok összefoglalóját, rezüméjét olvassuk el.

Az olvasott tanulmányok feldolgozását *jegyzeteléssel* segíthetjük. A jegyzetelés alapvető követelményei: a pontosság, a visszakereshetőség. A jegyzetelés két fő formája különíthető el:

- A naplózó kivonatolás = a szükséges feljegyzéseket egy füzetben egymást követően rögzítjük.

- A cédulázás esetében az irodalom egy-egy gondolati egységét, egyes művek bibliográfiai adatait külön cédulákra írjuk.
- ? Milyen előnyei vannak a szakirodalmi áttekintésnek?
- ? A szakirodalom feltárásának melyek a főbb lépései?
 - ✿ Válasszon egy kutatási témát! Gondolja végig, hogy lehetne ehhez irodalmat gyűjteni!
 - ⊕ Cédulázzon ki egy szabadon választott tanulmányt!

3. A kutatás hipotéziseinek megfogalmazása

A hipotézis egy olyan kijelentés, amely a kutató feltételezéseit fejezi ki a problémában szereplő változókra, azok kapcsolatára vonatkozóan. A kutatás célja a hipotézis ellenőrzése.

A jó hipotézis jellemzői: magyarázó erővel kell rendelkeznie; változók kapcsolatait jelöli ítélet formájában; épít a meglévő ismeretekre; egyértelmű és mérhető fogalmak szerepelnek benne; egyszerű és tömör; egyértelműen igazolható vagy elvethető.

A hipotézisek megfogalmazásának módjai:

- a null-hipotézis esetében feltételezzük, hogy nincs összefüggés a változók között
- alternatív irány nélküli hipotézisnél az összefüggéseket feltételezzük, de az irányát nem adjuk meg
- az alternatív irányt is jelző hipotézisnél megjelöljük az összefüggések irányát is.

4. Elemzési egységek és mintavétel

A pedagógiai kutatásokban az elemzési egység leggyakrabban az egyén és a csoport (pl.: iskolai osztály). További elemzési egységek lehetnek: a produktumok; a társas interakciók; a gyakorlatok; a szerepek; az életstílusok; a szubkultúrák.

A személyeknek azt a körét, akikre ki akarjuk terjeszteni kutatásaink eredményeit alapsokaságnak vagy populációnak nevezzük. Az alapsokaság azon alcsoportját, ahol a kutatást végezzük, mintának nevezzük.

A minta nagyságának meghatározásának szempontjai: az eredmények fontossága, a vizsgált tényezők erőssége, a populáció sajátosságai, az elemzett változók száma, kutatási módszerek sajátosságai.

Mintavételi eljárások:

- Véletlen mintavétel esetén arra kell ügyelni, hogy a populáció minden tagjának egyforma esélye legyen a mintába kerülésbe.
 - Csoportosított véletlen = lépcsőzetes lényege, hogy véletlenszerűen kiválasztunk egy csoportot és ezen belül szintén véletlen módszerrel az egyes egyént.
 - Mechanikus véletlen mintavételnél bizonyos rendszer szerint választjuk ki a mintát.
 - Rétegzett mintavételnél ismerjük a populáció jellemzőit és a kutatás céljának megfelelően választjuk ki a mintát.
- ✿ Keressen folyóiratokból olyan empirikus kutatási beszámolókat ahol a minta nem reprezentatív! Jellemezze a mintavételi eljárást!
 - ✿ Keressen példákat országos reprezentatív vizsgálatokra!

10.2.3 A pedagógiai kutatás fajtái

A kutatási problémák megoldásához ki kell választanunk a különböző kutatási stratégiák, módszerek közül a legmegfelelőbbet. A módszerek megválasztásakor, alkalmazásakor és fejlesztésekor az érvényesség (validity), a megbízhatóság (reliability) és az objektivitás szempontjait követnünk kell.

1. Terepkutatás

A terepkutatás során természetes környezetében figyeljük meg a jelenségeket, a megfigyelés kvalitatív adatokat eredményez, és vezet elméletalkotáshoz is. A terepkutatásban aktívabb technika, az interjúkészítés is alkalmazható. Az esettanulmány valamely pedagógiai jelenség egy vagy néhány példájára összpontosít.

A terepkutatás alapvető eljárásai:

- Megfigyelés = objektív tényekre alapozott tudományos megfigyelés célirányos, tervezett tevékenység. A tevékenység tervezése során meghatározzuk a megfigyelés tárgyát, a helyét és az idejét, a megfigyelés időtartamát, a megfigyelési periódusokat, a megfigyelendő mintát, a megfigyelési technikát, az adatrögzítés módját, eszközét.

A pedagógiai gyakorlatban elterjedt megfigyelési eszköz a jegyzőkönyv. A leírás lehet teljes (teljességre törekvő) vagy szelektív. Az utóbbi a jelenségek csak bizonyos – szelektálással kiemelt – körének teljes leírását jelenti. Metodológiaiag kevésbé kötöttek a naplók, a feljegyzések. A strukturált megfigye-

lés módszerénél a vizsgált jelenségeket szempontsor szerint, kategória- és jelrendszerek segítségével írják le. A becslési skálák esetében a megfigyelő feladata annak megítélése, hogy az adott szempontoknak milyen mértékben felel meg a jelenség.

- Interjú = a szóbeli egyéni kikérdezés **strukturálatlan** változata a kutatás feltáró, tájékozódó szakaszában hatékony, hiszen a kötetlen forma, a kérdés rugalmassága és improvizációja segíti a nézetek, vélemények feltérképezését, előzetes megismerését. A **strukturált interjú** alkalmazásakor a kérdező előre összeállított kérdéssort használ. A bevezető, érdeklődést felkeltő kérdések után következnek a legfontosabb tartalmi kérdések, majd végül a demográfiai kérdések szerepelhetnek. A **csoportos interjú** csoportvélemény feltárására, annak megragadására alkalmas feladat. A kötetlen beszélgetést **mélyinterjúnak** is szokták nevezni.
- Esettanulmány = a kutató egy pedagógia jelenség egy vagy néhány példáját tanulmányozza. A vizsgált „eset”, a *konkrét példa* egyaránt lehet személyek csoportja vagy egy bizonyos időszak. Lehet: leíró, magyarázó. A **kiterjesztett esetelemzés módszerének** célja egy meglévő elmélet hiányosságainak, ellentmondásainak a feltárása, és a talált elméleti réseknek megfelelő javítása.

2. Történetkutatás, dokumentumelemzés

A történeti elemzés – a terepkutatáshoz hasonlóan – kvalitatív módszer, amelyben a megfigyelés és az elemzés fő forrásai a történelmi dokumentumok. A forráselemzés a múlthoz, a dokumentumelemzés pedig a jelenhez kapcsolódik, s csak a jelen állapotok megértéséhez, megítéléséhez szükséges mértékben foglalkozik a közelműlttal.

Kutatási módszerek, amelyekkel a kutató a folyamatok befolyásolása nélkül vizsgálhatja a pedagógiai jelenségeket:

- Tartalomelemzés = a pedagógiai produktumok által közvetített közlések tanulmányozhatók. Fontos kérdések: „Ki, mit mond, kinek, miért, hogyan, és milyen hatással?” Mint adatgyűjtő módszer főként a „mit” kérdésre keresi a választ. A „miért” és „milyen hatással” kérdések megválaszolása a kapott adatok elemzésekor kerül sorra. A tartalomelemzés forrásai: a tankönyvek, a pedagógiai folyóiratok, az iskolai előadások, a dolgozatok, a tanulók rajzai vagy művészeti alkotásai, az iskolai rendszabályok, a honlapok, az ellenőrzőbe írt üzenetek stb.
- Statisztikai források elemzése = számadatokat (statisztikákat) tanulmányozunk. A kutatáshoz releváns elérhető adatforrások, statisztikák megtalálásában a világháló központi szerepet kaphat. A számítógé-

pes információkereső rendszerek gyors és kiterjedt keresést tesznek lehetővé.

- Történeti elemzés = a neveléstörténet kutatása, amelyben az érvényesség minél több és megbízhatóbb forrás felhasználásával növelhető. A forráskritika feladata a források valóságának, megbízhatóságának megállapítása. A források értelmezésében központi jelentőségű a tények között kapcsolatok megtalálása, a hipotézisek megfogalmazása. Történeti elemzések tárgya lehet például a pedagógiai fogalmak, nézetek, elméletek és koncepciók kialakulása, fejlődése.

3. Kérdőíves vizsgálat

Kérdőíves vizsgálat a pedagógiai kutatásokban igen gyakran alkalmazott, kérdőíves módszernek, írásos kikérdezésnek, írásos anketnek is nevezzük. A kérdőív előnye, hogy használatával egyidejűleg nagyszámú egyén vizsgálható.

- A szociometriai módszer = egy speciális kérdőív segítségével tárja fel a csoportok szerkezetét, közösségek rejtett hálózatát. Elképzelt szituációra nézve a csoporttagok kérdésekre válaszolva nyilatkoznak egymás iránti viszonyulásaikról, vélekedéseikről. A válaszokat az ún. **szociometriai mátrixban** összesítik. A **szociogram** a kapcsolat hálózatát ábra formájában jeleníti meg. Az egyéni szociogram csak az egyén kapcsolatrendszerét mutatja, míg a csoport-szociogram a teljes csoportét. Az utóbbi talán legszemléletesebb változata a koncentrikus körökön feltüntetett ún. céltábla-szociogram, amely – a csoport kapcsolatrendszere mellett – az egyének szociometriai helyzetét is áttekinthetően ábrázolja. A belső körtől kifelé haladva helyezkednek el az egyre kevesebb pontértéket elért csoporttagok. A legkevesebbszer választott személy *periférikus helyzetű*, a belső körben levő pedig centrális helyzetű. Ami a vizsgálat eredményeit illeti, fontos kiemelni, hogy mindenkor csak az aktuális (az felmérés idejében és a választott szituációkban rejlő, adott szempontoknak megfelelő) szerkezetet mutatja. További feladat marad az okok feltárása, ami más – például megfigyelésekkel, interjúkkal végzett – vizsgálatok tárgya lehet.
- Kérdőívfelvétel = A kérdőíves adatfelvételre a megkérdezés módja szerint többféle módszer is megkülönböztethető. Ezek ismerete nemcsak gyakorlati szempontból fontos, hanem azért is, mert ismeretük segíthet abban, hogy minél használhatóbb adatokat gyűjtsünk. Önkitöltős kérdőívről beszélünk akkor, ha a válaszadót a kérdőív egyéni kitöltésére kérik fel. A kérdőívet a kérdezőbiztos is kitöltheti úgy, hogy

szóban teszi fel a kérdéseket és lejegyzí a válaszokat. Napjainkban elterjedt a világhálón, webes felületen elhelyezett és kitöltendő kérdőívek alkalmazása.

4. Mérhető jelenségek vizsgálata: a tesztelés

A teszt méréses próbát jelent. A pedagógiai kutatásban mérésről beszélünk, amikor adott dolog valamilyen tulajdonságához elfogadott szabály alapján számot rendelünk. A tesztek három jóságmutatója a validitás (érvényesség), a reliabilitás (megbízhatóság) és az objektivitás (tárgyszerűség, tárgyilagosság).

A teszt kisebb, önállóan értékelhető egységekből, a feladatokból áll. A feladatok legkisebb – tovább már nem bontható – önállóan értékelhető elemei az ítemek.

A mérés célja és a vizsgálati eszközök szerint is megkülönböztethető a norma- és a kritériumra irányuló tesztelés. A normaorientált tesztelés során az elért teljesítményt a populáció jellemzőihez, a kiválasztott minta átlagához viszonyítjuk. A kritériumorientált teszteléskor a mért tulajdonság valamilyen természetes viszonyítási pontjához viszonyítunk. A pedagógia gyakorlatban általában a viszonyítási alap valamilyen tantervi követelmény-együttes.

5. Kísérletek

A **kísérlet** lényege, hogy teszünk valamit, majd megfigyeljük a tett következményeit. A kutató körültekintően szabályozza a feltételeket, tervszerűen avatkozik be a jelenségbe. A megfigyeléstől a kísérlet éppen abban különbözik, hogy itt a változókat erőteljesen ellenőrzés alatt kívánjuk tartani. A kísérlet biztosítja a hipotézisek legerősebb oksági ellenőrzését. A **véletlenszerű elrendezés** a kísérletek egyik lényeges eleme. A mesterségesen előállított **laboratóriumi kísérlet** a természetes élethelyzetekben lezajló **természetes kísérlet** kontrolljaként alkalmazható.

- A klasszikus kísérlet főbb elemei: a független (ok) és függő (okozat) változók, az elő- és utóvizsgálatok, valamint a kísérleti és kontrollcsoportok. A legegyszerűbb kísérleti eljárásnál, az egycsoportos kísérletnél (önkontrollos kísérlet) még a kísérleti inger (független változó) hatása előtt megvizsgáljuk a függő változót, megmérjük az értékét, majd ezt megismételjük hatás után. A kezdeti és utólagos mértékek, adatok eltérését a független változó hatásaként értelmezzük. A kísérletekben az ingerben nem részesülő kontrollcsoport alkalmazásával biztosítják a tényleges hatás megfigyelését. Amennyiben az elő- és utóvizsgálatok adatait tekintve csak a kísérleti csoport

esetében mutatkozik eltérés, akkor az a kísérleti hatásnak tulajdonítható.

- Természetes kísérlet = A természetes pedagógia helyzetekben, a tanulók tevékenységeinek folyamatában végzett **természetes kísérletekben** a történések adóttak, ezért számos érvényességi probléma merül fel. Amennyiben egy pedagógia jelenség – mint kísérleti hatás – természetes módon, spontán következett be, akkor elemzés céljára kézenfekvő megoldást nyújt a retrospektív felmérés, utóvizsgálat végzése.

⊕ Válasszon ki olyan pedagógiai jelenségeket, amelyek megfigyelésekkel vizsgálhatók!

- ? Mi az esettanulmány? Mondjon rá példákat!

10.2.4 Tények és adatok gyűjtése a pedagógiában

1. Szóbeli kikérdezés

Szóbeli kikérdezés során a kérdező és a kérdezett(ek) közti személyes interakciós kapcsolat befolyásolhatja az információgyűjtés folyamatát és eredményét. E módszer alkalmazása tehát akkor célszerű, ha az interakció a probléma feltárása érdekében elengedhetetlen. A hathatosság érdekében a kikérdezést gondosan elő kell készíteni.

A kikérdezés módszere alkalmas lehet összefüggések feltárására, tendenciák megragadására, szabályszerűségek igazolására, megerősítésére. Alkalmazható a kutatási folyamat megkezdése előtt előzetes tájékozódásként, a kutatás folyamatában a kutatási célokhoz rendelt területeken az adatgyűjtés eszközeként és a kutatás eredményeinek magyarázatára is.

A szóbeli kikérdezés fő fajtái:

- A résztvevők száma szerint beszélünk egyéni és csoportos interjúról.
- Alkalmazott módszereket tekintve lehet strukturálatlan interjú (a szabad beszélgetés) és a strukturált interjú (az irányított beszélgetés), dinamikus interjút (a válaszadó az adott témáról szabadon beszélhet), a narratív interjú (amelynek témái a megkérdezett személlyel megtörtént események), a félig strukturált interjú (koncentrált beszélgetés, vannak konkrét megkérdezendő kérdések, de a kérdezőre van bízva, hogyan jut I ezek feltevéséhez).
- A kérdező viselkedése alapján lehet: lágy (a kérdező a kérdezettel erős bizalmi kapcsolatot teremt), semleges (a kérdező érzelmi kap-

csolat nélkül barátságosan, de tárgyilagosan tevékenykedik), kemény (a kérdező tekintélyi helyzetben kérdez).

Kérdéstípusok:

- Funkciójuk alapján lehetnek: fő kérdések közvetlenül a kutatási problémára összpontosítanak, és kiegészítő kérdések az információszerezés megbízhatóságát növelésére hivatottak. Ilyen kérdések a demográfiai (célja a megkérdezettek objektív adatainak megismerése), a bevezető (célja a ráhangolás), a kontroll (a közölt információk hitelességét és megbízhatóságát ellenőrzik), és a levezető (célja a kikérdés lezárása).
- A válaszoló mozgásterére szerint a kérdések lehetnek nyíltak és zártak. A nyílt kérdéseknél a megkérdezett kifejtheti a saját véleményét. A nyílt kérdések alaptípusai: rövid, tényszerű közlést- és hosszabb kifejtést igénylő kérdések. A zárt kérdések esetében a megkérdezett személyek válaszlehetősége korlátozott, behatárolt. A zárt kérdések alaptípusai: feleletválasztás, összehasonlító rangsorolást igénylő kérdések, intenzitáskérdések (kijelentések értékelése megadott szempontok szerint).

2. Kérdőívek készítése

- A kérdőív kérdésformáinak megválasztásának szempontjai: a vizsgálat témája, a kikérdezendők sajátosságai és a tervezett adatfeldolgozási és elemzési módok. Kérdőívvel a következő tartalmi információk nyerhetők: személytörténeti és viselkedési adatok, ismeretek, vélemények. A tartalomtól függetlenül a kérdezés lehet: explicit (egyenes, közvetlen rákérdezés az információra), implicit (amikor az adott válaszok alapján következtethető, valószínűsíthető a keresett információ), zárt és nyílt. A kérdések megfogalmazásakor ügyelni kell a világos, egyértelmű, tömör fogalmazásra, kerülni kell a tagadó formákat és a sugalmazó kérdéseket.
- A szerkezeti felépítésnél, a külsőalaknál követelmény a rendezettség, a tagoltság, az áttekinthetőség.

3. Tudásszintmérő tesztek

A tudásszintmérő tesztek jósága, érvényessége akkor biztosítható, ha a teszt a lehető legjobban képezi le a célokban, a követelményekben és a tananyagban rögzített tudásrendszert. Ehhez nélkülözhetetlen a mérendő tananyag sokoldalú elemzése, pontos ismerete. A mérésre kiválasztott elemek szintjei: a ráismerés (ismeret-szint), a reprodukálás és az alkalmazás szintje. Beszélhetünk a cselekvésekkel kapcsolatos – operatív, praktikus, procedurá-

lis – tudásról és a cselekvések tervezésével és kontroljával kapcsolatos tudásról, a metakognícióról. Hagyományosan az ismeretek („Tudni, hogy mit”) és a képességek („Tudni, hogy hogyan”) megkülönböztetése jellemző.

Az ismeret-jellegű tudáselemek mérésére alkalmas feleletválasztó feladatok:

- Az alternatív választás esetében két válaszlehetőség adott: az egyik helyes, a másik helytelen. Éppen ezért a helyes megoldás véletlen esélye 50%-os. A feladat-kijelölés lehet: állítás, amelyről a megoldónak azt kell eldönteni, hogy igaz-e vagy hamis; feladat a megoldásával együtt, s a tanulónak a megadott megoldás helyességét kell megítélni; eldöntendő kérdés.
- A többszörös választás feladattípusban megadott válaszok közül az egyik vagy esetleg több is helyes; a listázott állítások közül több is igaz (akár mindegyik), a rossz választ kell megjelölni.
- A válaszok illesztése (párosítás) esetén két halmaz elemei (fogalmak, eredmények, évszámok stb.) között kell valamilyen tartalmi kapcsolatot megtalálni. A hozzárendelési módok: egy az egyhez és egy a többhöz hozzárendelés.

Az ismeretek-jellegű tudáselemek és a képesség-jellegű tudás mérésére alkalmas feleletalkotó feladatok:

- A kiegészítés feladata, amikor egy adott mondatból egy (vagy több) fogalom hiányzik, s a megoldónak a hiányzó elem(ek) megadásával kell a hiányos kijelentést kiegészítenie, teljessé tennie.
- A rövid választ igénylő feladat esetében egy megadott kiegészítendő kérdésre kell a tanulónak válaszolnia úgy, hogy egyetlen szó, név, szám stb. elegendő a helyes megoldáshoz.
- A hosszú válasz követelménye esetén a feladat helyes, teljes megválaszolásához hosszabb, legtöbbször egész mondatos válasz vagy több tudáselem felsorolása szükséges.
- Ha a feladat elvárása esszé típusú válasz, akkor nagyobb eshetőség van olyan magasabb rendű kognitív műveletek vizsgálatára, mint az elemzés, szintézis, problémamegoldás és értékelés.

Képesség-jellegű tudás mérésére alkalmas feladatok:

- A kifejezetten képesség-jellegű tudást mérő tesztfeladatok az egészen egyszerűtől a nagyon bonyolultakig számos formát ölthetnek: alpműveleti számolási készségeket mérő feladatok; a szöveges feladatok a problémamegoldó képesség mérésére alkalmas tesztfela-

datokká alakíthatók; objektíven megoldható a magyar nyelvi kommunikáció készségeinek, képességeinek a mérése.

- A készségek, képességek sebességének mérése: az időegység alatt megoldott feladatok száma jellemzi (például művelet/perc).
- A hibátlansági arány: a hibátlanul megoldott feladatok számát az összes megoldott feladatok számához viszonyítjuk (például annak százalékában megadva).

Az értékelő rendszer formai-technikai követelményei:

Az értékelő rendszer formai-technikai követelményei képezik az objektivitás alapját. A kérdések, feladatok megfogalmazásával előkészítjük az értékelést. Célszerű a tesztlapra az egyes feladatok mellett is feltüntetni az elérhető pontokat. A szereshető pontszámok ismerete a teszt kitöltésekor orientálhatja a tanulókat és a kijavított tesztből a tanuló részletezve megismerheti, melyek azok a feladatok, amelyeket nem oldott meg helyesen. A legkisebb önállóan értékelhető feladatok (alternatív egység) az item, amely nyilván már csak jó vagy rossz lehet.

A javítókulcsban közöljük minden egyes feladatok – itemekre bontott – helyes megoldását az adható pontszámokkal együtt.

10.2.5 A kvantitatív adatok elemzése, pedagógiai értelmezése

Az empirikus kutatásokhoz nélkülözhetetlen a leíró statisztika, melynek segítségével a kvantitatív adatok könnyebben átláthatók, kezelhetőbb formába hozhatók. A mért adatok elemzésére alkalmas statisztikai eljárások: a gyakorisági eloszlások, a középérték és a szóródás mérőszámai.

- ☐ A témához ajánlott irodalom: FALUS Iván-OLLÉ János: *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER Kiadó, Budapest, 2000.

Az adatok pedagógiai értelmezésével következtetéseket vonhatunk le: a tanuló/k tudásáról, a tanár szakmai munkájának hatékonyságáról, a célokról és a követelményekről.

10.2.6 Kutatási beszámolók szerkezete és tartalma

A kutatási beszámoló a kutatás lezárása után készül, céljai: tájékoztatás, a kutatás támogatóinak az eredmények bemutatása vagy az eredmények tudományos dolgozat formájában történő közzététele. A beszámolók jellemzői: pontosság, tömörség, érthetőség.

Az írásbeli kutatási beszámoló szerkezete és tartalma:

- Előoldalak: címlap, előszó, tartalomjegyzék, táblázatok és ábrák jegyzéke

- Tartalmi rész:
 - Bevezető = a probléma bemutatása, indoklása; a kutatás céljainak megfogalmazása; főbb fogalmak magyarázata; a kutatásra vonatkozó szakirodalom bemutatása; hipotézisek
 - Módszerek = a minta jellemzői; eljárások, módszerek, eszközök leírása; adatok bemutatása és elemzése
 - Az eredmények értelmezése = következtetések
 - Összegzés
- Kiegészítő oldalak: bibliográfia, mellékletek

A szóbeli kutatási beszámoló szerkezete és tartalma:

A szóbeli kutatási beszámoló is tartalmazza a kutatás, céljait, módszereit, következtetéseit. A terjedelmét az időtartam szabályozza, így előtérbe kerülnek a tények.

Az írásbeli és a szóbeli beszámoló esetében is a kutatás minden lényeges elemére ki kell térni.

10.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

10.3.1 Összefoglalás

A leckében átfogó képet nyújtottunk a pedagógiai kutatás céljáról, tartalmáról, általános jellemzőiről. Végigjártuk azt az utat, amelyet egy kutató pedagógus a kutatás folyamatában teljesít a tervezéstől a beszámoló elkészítéséig. Feltártuk a pedagógiai kutatás fajtáit, a tények és az adatok gyűjtésének lehetséges módjait, a kapott adatok elemzésének és pedagógiai értelmezésének módjait.

10.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Melyek a szakirodalom feltárásának módszerei?
2. Melyek a szakirodalom feldolgozás technikái?
3. Milyen mintavételi eljárásokat ismer? Mutassa be ezek előnyeit és hátrányait!
4. Mit értünk a tények és az adatok gyűjtésén a pedagógiában?
5. Mit tartalmaz a kutatási beszámoló?

10.3.3 Gyakorló tesztek

⊕ Melyek a szakirodalom feltárásának forrásai?

1. előzetes források

2. elsődleges források
3. másodlagos források
4. harmadlagos források

Megoldás: 1, 2, 3

⊕ Melyik meghatározás illik a mechanikus véletlen mintavételre?

1. A populáció minden tagjának egyforma esélye van a mintába kerülésre.
2. Bizonyos rendszer szerint választjuk ki a mintát.
3. Ismerjük a populáció jellemzőit és a kutatás céljának megfelelően választjuk ki a mintát.

Megoldás: 2

⊕ Melyik nem tartozik a terepkutatás eljárásai közé?

1. Interjú
2. Megfigyelés
3. Kérdőív
4. Esettanulmány

Megoldás: 3

3. modul: A speciális pedagógia kérdései

11. LECKE: A PEDAGÓGUS FELADATAI A SPECIÁLIS SZÜKSÉGLETŰ TANULÓK NEVELÉSÉBEN

11.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A lecke felkészíti a hallgatókat a kiemelt figyelmet, ill. speciális bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozásra. Az elméleti ismeretek segítségével a pedagógusok felismerik az átlagtól eltérő tanulási igényeket. A tananyag feldolgozásával képessé válnak a sajátos nevelési igényű, a hátrányos helyzetű és a tehetséges tanulók együttnevelésére.

11.2 TANANYAG

11.2.1 A sajátos nevelési igény problémaköre

Az OECD Oktatási Bizottsága 1996-ban Gyógypedagógiai Albizottságot hozott létre a speciális nevelési szükségletek feltárására és kutatására. A kutatások során bebizonyosodott, hogy az egyes országokban alkalmazott gyógypedagógiai terminológia igen eltérő. Az adatok összehasonlításához, egységes besorolásához közös nevezők szükségesek, melyhez a legutóbbi változatot 1997-ben hozták nyilvánosságra. Az OECD országokban 2002-től megjelenik az ellátási kategóriáknak, ill. az ezzel járó közoktatási feladatoknak a korábnál korszerűbb besorolására való törekvés.

Az OECD szerint a különleges gondozásra szoruló gyermekek/tanulók három kategóriát alkotnak:

a) kategória: Súlyos képességzavarok (disabilities) – a magyar kategóriarendszer erre a fogyatékoságot használja. Az érintettek tanulási nehézsége egyértelműen fiziológiai eredetű, orvosi értelemben „organikus rendellenesség”. Ide tartoznak például a vakok, gyengénlátók, siketek, nagyothallók, enyhén vagy súlyosan értelmi fogyatékosok, halmozottan fogyatékosok. A fogyatékoságok megállapítására mérőműszerek és szabvány orvosi kritériumok állnak rendelkezésre. Szenzoros vagy neurológiai defektusokhoz kapcsolódnak, alapvetően szervi rendellenességeken alapuló elváltozások. Ezekben az esetekben olyan állapotokról van szó, amelyek bármely társadalmi rétegben élő tanulót érinthetnek. A tanulók speciális nevelési igénye elsődlegesen az adott fogyatékoságból eredő problémával függ össze.

b) kategória: Nehézségek (difficulties) – olyan súlyos fejlődési eltérések, melyeknek a megjelenését az ismert szervi vagy környezeti ártalmak nem valószínűsítik. Az ide sorolt tanulók tanulási nehézségeire nincs különösebb

magyarázat, nem lehet közvetlenül egy faktorhoz kapcsolni, mint az előző vagy a következő alkategóriát. Olyan tanulók, akiknek tanulási nehézségeik sem az a), sem a c) kategóriához vezető tényezőknek nem tulajdoníthatók. A probléma hátterében tanulási zavarok, magatartási problémák és tanulási nehézségek állnak, ezért nem szervi rendellenességeken alapuló tanulási nehézségekből fakadó szükségleteik vannak. A magatartási vagy emocionális rendellenességeket és/vagy tanulási nehézségeket mutató tanulók esetében a sajátos nevelési igény elsődlegesen a tanuló és a nevelési kontextus interakciójának problémáiból ered, például dyslexia, dysgraphia.

c) kategória: Hátrányok (disadvantages) – magyarul a hátrányos helyzetnek felel meg, de a kategória ennél sokkal tágabb. Olyan tanulók, akiknél a probléma elsődlegesen társadalmi, szociális, kulturális vagy nyelvi tényezők-ből következik. Az érintett tanulók nehézségei különféle környezeti hátrányokból, szocioökonómiai, kulturális és/vagy nyelvi szükségleteiknek kielégítetlenségéből következnek. Az ide sorolt tanulók sajátos nevelési igénye a felsorolt tényezők-ből fakadó hátrányok kompenzálása.

d) kategória: Az OECD az utóbbi években egy negyedik kategória bevezetését szorgalmazza, ez pedig a tehetséggondozás, a kiemelkedő tehetségek emelt finanszírozásának és oktatási feltételeinek megteremtése.

A sajátos nevelési igény (SNI) hazai kategóriarendszere

Az új, átfogó, EU-konform népszerűfogalom, amely nem diagnosztikus, hanem iskoláztatási szempontú, Magyarországon 2003-tól hivatalosan használt kategóriarendszer. A magyar közoktatási törvényben sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók (SNI) formában jelent meg a kifejezés. Sajátos nevelési igényű az a gyermek/tanuló, aki az iskolai követelményeket csak oktatási többlétszolgáltatás, külön támogatás segítségével tudja teljesíteni (Gordosné, 2004).

Magyarországon először az 1993.évi Közoktatási Törvény 121. paragrafusa határozta meg a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek fogalmát az alábbiak szerint:

29. sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékos-ság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,

b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd;

A 2011. évi CXCV. Törvény a Nemzeti Köznevelésről az SNI kategóriákat érintő része alábbiak szerint módosult:

12. § kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

- a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
 aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
 ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
 ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló,

23. § 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 fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.

A sajátos nevelés igényű gyermek esetében a többiekétől eltérő, megemelt szintű megsegítés szükséges. Az elnevezés (SNI) két dologra utal: a fogyatékoság hangsúlyozása nélkül a genetikai, születési eredetű, vagy betegség, esetleg sérülés következtében kialakult állapotra, és a fogyatékos gyermekeket, tanulókat megillető különleges gondozásra, vagy pedagógiai többletszolgáltatásokra.

Az SNI gyermek számára biztosított oktatási jellegű többletszolgáltatás lehet: 1. személyi (pl. második pedagógus, asszisztens, kisebb csoportlétszám) 2. dologi (pl. építészeti akadálymentesítés, speciális eszközök) 3. pénzügyi jellegű.

A különböző fogyatékosági típusok okán más-más sajátos nevelési igény fogalmazódik meg, ezek pedagógiai konzekvenciái egyénileg bonthatók le. Az egyéni sajátosságok alapján meghatározható egészségügyi, szociális és közoktatási többletszolgáltatások köre a különböző életkorokban eltérő, az érintett személy életvitelétől, foglalkozásától, egészségi állapotától függően változik. A sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló általában eltérő bánásmódot, módszereket, feltételeket, gyakran speciális eszközöket és az átlagosnál több egyéni megsegítést igényel.

- ✿ Hasonlítsa össze a hazai SNI kategóriarendszert az OECD országokban alkalmazott kategóriákkal!

11.2.2 Tanulási korlátok/problémák

A tanulási probléma olyan gyűjtőfogalom, amely az iskolai tanulást hátrányosan befolyásoló tényezőket és jellemzőket foglalja magában. A problémák külső és belső okokra vezethetők vissza.

Fokozatai: 1. tanulási nehézség 2. tanulási zavar 3. tanulási akadályozottság (Mesterházi, 1998)

1. Tanulási nehézség: általában csak egyes tanulási helyzetekben, egyes területeken, időszakosan jelentkező, gyakori tanulási probléma

Okai:

Belső, a tanulóban rejlő okok: lassúság, hosszabb betegség, szorongás, a megfelelő tanulási módszerek ismeretének hiánya, nem reális önismeret

Külső okok: emocionális problémák, motivátlanság, szociális és kulturális, vagy nyelvi hátrányok

Tanórai differenciálással, tanórán kívüli korrepetálással, felzárkóztatással vagy egyéni fejlesztéssel megszüntethető. A külső okokkal magyarázható problémák enyhítéséhez a családdal való kapcsolattartáson kívül más szakemberek, ill. a családsegítő szolgáltatások igénybevétele, vagy hivatalos szociális intézkedések javasoltak.

2. **Tanulási zavar:** a tanulónál az egyes képességterületek működésében jelentkezik súlyos és tartós probléma, mely elsősorban az olvasás, írás, helyesírás és matematika tantárgyakban okoz gondot

Fajtái és okai:

- Neurogén tanulási zavarok – a központi idegrendszer működési zavarainak következményei
- Pszichogén tanulási zavarok – a korai életszakaszban elszenvedett környezeti ártalmak hatására alakulnak ki
- Poszttraumás tanulási zavarok – gyermekkori agykárosodás következtében kialakult állapotok

A probléma kezelése speciális végzettségű szakembert igényel, a megelőző vagy helyreállító terápiát gyógypedagógus, logopédus vagy fejlesztő pedagógus végzi.

A tanulási zavar valamely formájával küzdő tanulók - diszlexiás, diszgráfiás, diszortográfiás vagy diszkalkúliás gyermekek és fiatalok - tanulmányaik alatt a törvény által biztosított kedvezményeket vagy mentességeket élvezhetnek. Problémájuk tanulmányaik végzésében nem akadályozhatja őket, emiatt hátrányos megkülönböztetésben nem részesülhetnek.

3. Tanulási akadályozottság: a tanulás minden területén jelentkező, átfogó, súlyos és tartós tanulási probléma, melynek következtében a tanulási teljesítmény gyenge vagy elégtelen

Okai: a különböző, kognitív, motoros és orientációs, emocionális és szociális, kommunikációs képességek lelassult fejlődése vagy zavara

A tanulásban akadályozott tanulók gyógypedagógus segítségét igénylik, oktatásuk történhet szegregált speciális intézményekben, vagy integrált formában a többségi iskolákban.

- ☼ Mutassa be, hogy a tanulási korlátok egyes fokozatainak esetében milyen végzettségű pedagógusok kompetensek a probléma megoldásában!

11.2.3 Gyógypedagógiai nevelést igénylő tanulók

Gyógypedagógiai nevelést igénylő személyek - fogyatékos személyek

Nevelésük, oktatásuk, fejlesztésük sajátos pedagógiai eljárások alkalmazását igényli.

Az intézményes gyógypedagógiai nevelés kialakulásának kezdetén az iskoláztatás szempontjai határozták meg a gyógypedagógiai ellátást igénylő személyek körét, elsősorban a tanköteles fogyatékos gyermekeket értették rajtuk. A 20. század második felétől életkori szempontból kitágul a gyógypedagógiai nevelést igénylő személyek köre, miután a gyógypedagógiai nevelés iskolától független formái, pl. a korai fejlesztés és a fiatalok, felnőttek életét segítő pedagógiai kísérés gyakorlata is kialakul. A tanköteles kort megelőző és követő életkorban a gyógypedagógiai nevelési igények kielégítése részben az egészségügyi és szociális ellátás különböző szinterein valósul meg.

A fogyatékoságnak sokféle következménye lehet az egyén szocializációjára: módosul a kognitív, kommunikációs és nyelvi képességek fejlődése; akadályozottá válnak az interperszonális kapcsolatok. Megfelelő prevenció és pozitív társadalmi hozzáállás csökkentheti a következményes személyiségváltozásokat. A szakkifejezések mindegyike egyfajta gyűjtőfogalom, melyen belül sokféle alcsoport meghatározása lehetséges. Fontos, hogy a használt fogalmak ne legyenek stigmatizálóak, ne a diszkriminációt, hanem az állapothoz igazodó nevelési, egészségügyi, szociálpolitikai többlétszolgáltatások igénybevételét segítsék elő.

11.2.4 A tehetséges tanulók iskolai helyzete

Tehetségen azt a velünk született, adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos területén az átlagosnál messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni. (Harsányi, 1988)

A tehetség az a szakértők által azonosított személy, aki képességeinek köszönhetően magas (bizonyított vagy potenciális) teljesítmény elérése képes az alábbi területek egyikén vagy mindegyikén: általános intellektuális képesség, specifikus tanulmányi készségek, kreativitás, vezetői képesség, vizuális és előadói művészetek, pszichomotoros képesség. (Marland, 1972)

Kategóriái:

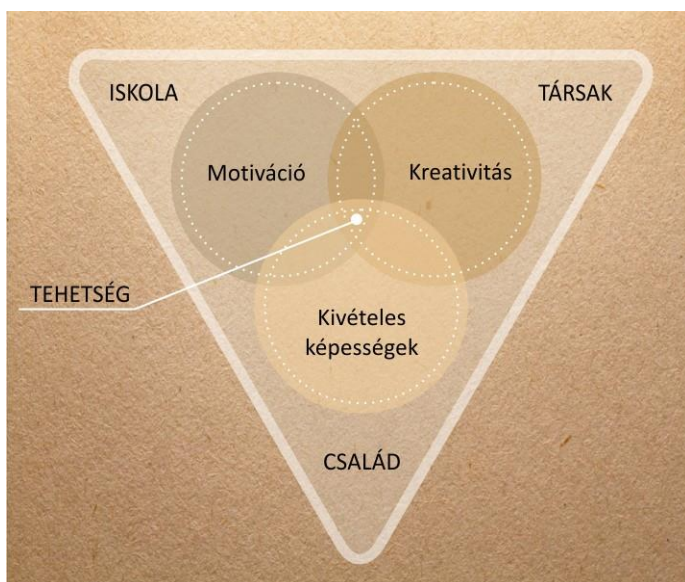
- Intellektuális („tudományos”)
- Művészi (képzőművészeti, zeneszerzői, írói, előadói, rendezői)
- Pszichomotoros (sport, mozgásművészeti, kézügyességet igénylő)
- Szociális (vezető, szervező) tehetségek

Czeizel Endre szerint 4 kritériumot érdemes kiemelni:

A tehetség (1) potenciált, lehetőséget, ígéretet, esélyt jelent (2) olyan kiemelkedő teljesítményre, amely (3) társadalmilag hasznos és amely (4) meglegedettséggel, örömmel, tehát sikerélménnyel jár elérése számára.

Mönks a tehetség fogalmát a következő leírással adja meg:

„A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele”



26. ábra: A tehetség összetevői – Mönks-Renzulli modell

A tehetség azonosításának legismertebb módjai:

- Iskolai információk gyűjtése
- Tesztek: egyéniek, központiak
- Pedagógusok jellemzése: felismerés, gondozás
- Órai megfigyelés
- Osztálytársak értékelése, önértékelés
- Szülői jellemzés

A tehetségfejlesztés stratégiái:

- Gyorsítás, léptetés
 1. Korábbi iskolakezdés
 2. Osztályátléptetés
 3. Tanulmányi idő lerövidítése
 4. Egyetemi tanulmányok idő előtti elkezdése

- Gazdagítás, dúsítás

Tartalmi szempontból a tehetséggondozás legfőbb alapelve

Célja az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyag-túllépő fejlesztése.

– Elkülönítés

A tehetségesek számára külön osztályokat vagy iskolákat hoznak létre. Előnye az intenzív képességfejlesztés, hátránya az elszigetelődés és az állandó versenyhelyzet, ami kedvezőtlen hatásokkal járhat. Extrém formája amikor a gyermek magántanuló, vagy a szülők maguk tanítják.

11.2.5 A hátrányos helyzetből adódó iskolai problémák

Hátrányos helyzetűek azok a tanulók, akik szegények, ill. alacsony szocioökonómiai státusszal jellemezhető réteghez tartoznak.

A hátrányos helyzetű diákok oktatása számos problémát felvet. A nyelvi és kulturális hátrányok csökkentésének legfontosabb színtere az óvoda lehet, ugyanakkor a hátrányos helyzetű gyerekek a többiekénél kisebb arányban járnak óvodába. Gyakori az is, hogy az óvoda nem biztosít megfelelő körülményeket a hátrányos helyzetű gyermekek számára, így ők nem szeretnek óvodába járni (Pik 2000).

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai oktatásának egyik legfontosabb és legnyilvánvalóbb problémája a szegregáció (Havas 2001; Havas–Kemény–Liskó 2002). Ez egyrészt az iskolán belüli elkülönülés (például tagozatos és nem tagozatos osztályok), másrészt az iskolák közötti különbségek és a szülők iskolaválasztási döntései, végül a lakóhely miatt alakul ki.

A hátrányos helyzetű tanulók jellemzői:

- A testi fejlődésük nem kielégítő, nem részesülnek rendszeres orvosi ellátásban sem. Ennek következtében gyakoriak náluk a krónikus betegségek. A család fogyasztási szerkezete egyoldalú, a jövedelmet élelmiszerre költik, de emellett mégis gyakori, hogy a gyerekek éheznek. Lakáskörülményeik is sokszor egészségtelenek, rosszak.
- A szülők a legelemibb nevelési ismeretekkel sem rendelkeznek, életvitelük nélküli a tervszerűséget. a szülők nyelvhasználata gyakran primitív.
- A gyerekek nem részesülnek olyan élményekben és tapasztalatokban, amelyek más gyerekek számára természetesebbek, amelyekre az iskola épít.
- A gyerekek kevésbé motiváltak a jó eredmény elérésére, mert a szülők sem tartják ezt fontosnak. Ők maguk is rossz tanulók voltak, sorukért sokszor az iskolát és tanáraikat okolják.
- A hátrányos helyzetű tanulók pályaválasztása is igénytelen, a szülők is a mielőbbi keresőképességre biztatják a tanulás helyett. A korai

családalapítás a felnőtté válás egyik lehetősége számukra, ezzel újratermelik a hátrányos helyzetet.

- Serdülőkorban nagyobb valószínűséggel élnek át szerepbizonytalanságot, alacsony önértékelése talaján negatív identitás alakulhat ki bennük.

A pedagógus fő feladata esetükben a tanulás iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása.

11.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

11.3.1 Összefoglalás

A tanulók között különbségek, akár egészen nagymértékű különbözőségek is lehetnek. Tudjuk, hogy minden gyermek egyedi, különleges és megismételhetetlen, ezért minden gyermeknek egyéni nevelési és oktatási szükségletei vannak. Vannak olyan tanulók, akiknek ezen felül is speciális szükségleteik lehetnek, ezért ők egyéni és különleges bánásmódot igényelnek. A csoportba tartoznak a tanulási korlátokkal és problémákkal küzdő tanulók, azok, akik valamilyen fogyatékoságuk miatt gyógypedagógiai megsegítést igényelnek, azok a tanulók, akik kivételes képességekkel rendelkeznek és azok, akik hátrányos helyzetük miatt igényelnek különleges bánásmódot.

11.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Kik tartoznak a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjába?
2. Milyen fokozatai vannak a tanulási korlátoknak?
3. Sorolja fel a tanulási zavarok fajtáit!
4. Nevezze meg a fő fogyatékosági csoportokat, sorolja fel az alcsoportokat is!
5. Milyen tehetségfejlesztési stratégiákat ismer?
6. Jellemezze a hátrányos helyzetű tanulókat!

11.3.3 Gyakorló tesztek

Melyik a „kakukktojás”?

⊕ *A tehetséges gyermekek csoportjai:*

- a) Intellektuális tehetségek
- b) Előadói tehetségek
- c) Művészi tehetségek
- d) Pszichomotoros tehetségek

e) Szociális tehetségek

Feleletválasztós tesztkérdések – csak egy jó válasz lehetséges

⊕ A tehetség összetevői:

- a) szorgalom, kimagasló képességek
- b) átlag feletti teljesítmény valamely területen
- c) motiváció, kreativitás, kimagasló képességek

⊕ A beszéd fogyatékoság fő csoportjai:

- a) selypítés, raccsolás, dadogás
- b) megkésett beszédfejlődés, pöszesség, orrhangzós beszéd, beszédritmus zavarai, afázia, diszfázia
- c) beszéd- és nyelvi zavarok, kialakult beszéd zavarai, beszédhibák

12.LECKE: A PEDAGÓGUS KAPCSOLATRENDSZERE

12.1 CÉLKITŰZÉSEK ÉS KOMPETENCIÁK

A tananyag elsajátításával a hallgatók megismerik, hogy az oktatásban és a nevelésben a pedagógusoknak milyen kapcsolatrendszert kell kiépíteniük munkatársaikkal és a szülőkkel. Az ismeretek segítik őket abban, hogy a gyakorlatban milyen intézményekkel kerülhetnek szakmai kapcsolatba, tájékozottságot szereznek a segítő szakmákról és a pedagógiai szakszolgálat intézményeiről.

12.2 TANANYAG

12.2.1 Kapcsolat a tantestület és az iskolavezetés között

Az intézmény formális hierarchiája az egyszemélyes felelősként tevékenykedő igazgató és a vele együttműködő helyettesei, valamint a tantestület többi dolgozója közötti kapcsolatot elsődlegesen, mint vezető és beosztott közötti viszonyt határozza meg.

Az iskolavezetés és a tanárok közötti konstruktív együttműködésnek kiemelten fontos területei:

- az új és a pályakezdő kollégák beilleszkedésének segítése, munkájuk nyomon követése, a szükséges szakmai segítség megadása, igény szerint emberi biztatás és törődés kifejezése,
- a zavartalan munkához szükséges tájékoztatás megfelelő időben történő biztosítása,
- az elvégzett szaktárgyi és nevelőmunka tárgyilagos, differenciált, pontos értékelése,
- a kiemelkedő teljesítmények lehetőség szerinti külön jutalmazása, iskolán kívüli menedzselése (pl.: felterjesztés kitüntetésre) jól érthető és átlátható elvek és kritériumok alapján,
- szakmai-módszertani újítások ösztönzése, támogatása,
- a kollégák közötti nézeteltérések, az egymás munkáját vagy magatartását érintő kisebb-nagyobb súrlódások, a diákok és szülők panaszai esetében a helyzetet részrehajlásoktól mentesen rendező megoldások keresése az érintettek részvételével,
- határozott fellépés és intézkedés minden olyan esetben, amikor az iskola munkavállalói közül bárki megsérti mások – legyenek bár diákok vagy kollégák – személyiségi jogait, erőszakosan terjeszti világ-

nézetét, diszkriminatív megkülönböztetéssel él, vagy súlyosan vét a munkafegyelem szabályai ellen,

- a kollégák személyes problémáinak körültekintő kezelése,
- a nyugdíj előtt álló kollégák speciális gondjai iránti figyelem kifejezésre juttatása

Az iskolavezetés feladata, hogy biztosítsa:

- A munka- és működési feltételeket.
- A színvonalas teljesítményeket megbecsülő, igényes szellemi légkört.
- A felmerülő nehézségek orvoslásának mindenki számára elérhető lehetőségeit.
- A támogatást az összetartozás élményét, a jó légkört erősítő hagyományok ápolásához.

12.2.2 Kapcsolat a pedagógusok között

A tantestület tagjai egyenrangú munkatársak, akiknek önálló tevékenysége több szinten összekapcsolódik, egymásra épül: oktató és nevelő munkájukkal közösen valósítják meg az iskola pedagógiai céljait, s ennek érdekében az intézmény működésének minden érintett számára biztonságot nyújtó rendjét. A nevelői hivatás miatt a tantestületben különös fontossággal bír a jó munkahelyi légkör kialakítása, a kollegialitás szellemében megvalósuló együttműködés és érintkezés.

A tanár egyénisége döntő, de a tanári munka alapvetően csapatmunka. A diákokat az egyes tanárok részéről érő pozitív és negatív hatások összeadódnak. Szavaik és tetteik támogathatják, akadályozhatják, vagy akár ki is olthatják egymás hatását. Az iskola pedagógiai törekvéseinek alapvető követelményei akkor valósulhatnak meg, ha ebben a testület egésze egyetértésre tud jutni. Kívánatos, hogy valamennyien törekedjenek a kedvező légkör kialakítására és fenntartására, egymással kölcsönös bizalomra épülő személyes kontaktusok létesítésére, a súrlódások, kommunikációs zavarok, személyes sérelmek felhalmozódásának elkerülésére.

Ennek megvalósításához szükség van egymás munkájának megbecsülésére, és arra, hogy a tantestület minden tagja szolidáris legyen egymás iránt és lojális az iskola iránt.

Az iskolákban a meghatározott feladatok elvégzésére közösségek szerveződnek. Munkájukkal elősegítik, hogy az iskolára háruló szakmai és nevelési célok megvalósítása magas színvonalon, elmélyülten, a problémákra érzékenyen és időben reagálva történhessen meg. Ilyenek az azonos pedagógiai feladatokat végzők kisebb szakmai közösségei – különböző szaktárgyak oktatói, az osztályfőnökök és a vezetőtanárok munkaközösségei, az

egy osztályban tanító nevelők tanácsa. Emellett időszakosan valamilyen konkrét feladat elvégzésére alkalmi munkacsoportok alakulhatnak.

Az osztályfőnökökre speciális felelősség hárul azzal, hogy a rájuk bízott tanulócsoporthoz megfelelő fejlődésének biztosítása érdekében hatáskörük kiterjed az osztályukban tanító többi kolléga nevelőmunkájának nyomon követésére és összehangolására.

Valamilyen konkrét feladat elvégzésére, – szakmai és pedagógiai programok készítése, rendezvények, ünnepélyek lebonyolítása, vizsgáztatás, táboroztatás, zöldsarok, folyosó felügyelet, évkönyv szerkesztése, stb. – gyakran alakulnak egy felelős vezető megbízásával és önkéntes vagy felkért, illetve delegált tagok, továbbá tanulók részvételével alkalmi munkacsoportok.

12.2.3 Kapcsolat a szülőkkel

A tanárok és a szülők kapcsolata azoknak a felnőtteknek az egyenrangú szövetsége, akik egymást kiegészítve felelősen fáradoznak gyermekek és fiatalok, a felnövekvő nemzedék szellemi és testi fejlődésén. Összefogásuk, közös gondolkodásuk és harmonikus együttműködésük fontos tényezője a nevelésnek.

Találkozásaik részben szervezettek: fogadóóra, osztályonként beszámoló értekezlet, szülői értekezletek.

Másrészt rugalmasan alkalmazkodnak a felek igényeihez: a kölcsönös tájékoztatást és a felmerülő problémák együttes megoldását szolgálják. A tanár a tanuló előmeneteléről, magaviseletéről köteles rendszeresen érdemben – írásban és szóban – tájékoztatni a tanuló szüleit.

A család és az iskola közötti érintkezésben kulcsszereplő az osztályfőnök. A tanuló nevelésében a pedagógus csak a szülővel egyetértésben tud eredményes munkát végezni, azaz akkor, ha megegyezésre jutnak abban, hogy a gyermek a fejlődésben és a további nevelésében adódó teendőket miképpen osztják el egymás között.

Az iskola munkájában épít a szülők hathatós közreműködésére, ebben a szülői munkaközösség tölt be döntéshozó és szervező funkciót.

12.2.4 Kapcsolat a pedagógusok és a tanulók között

A nevelési feladatokat csak akkor lehet eredményesen elvégezni, ha a magas színvonalú szakmai tevékenység és példamutató magatartás mellett a nevelők és növendékek közötti viszony kiteljesíti emberi tartalmát, s mind a két fél számára képes biztosítani a hatékony együttműködés kielégítő személyes, érzelmi feltételeit is.

A munkakapcsolat fő színtere tanárok és tanítványaik között az iskola, találkozóira elsősorban a tanóra keretei között kerül sor. Emellett számos más helyzet – önképzőkör, szakkör, lapszerkesztés, valamint ünnepélyek,

műsorok előkészítése, az iskolán kívül kirándulás, kulturális programok, táborozás, külföldi utak – gazdagítja a hivatalos és személyesebb együttlét lehetőségeit. A személyes kapcsolat, az egyéni beszélgetés fontos módszere nevelői eszköztárnak, az értékek közvetítésének, valamint a problémák kezelésének egyaránt. A személyes beszélgetések során a tanulók és a nevelők érdekeinek, emberi méltóságának, személyiségi jogainak egyidejű védelme és összeegyeztetése az adott tanár személyes felelőssége.

- ✿ Sorolja fel, milyen kapcsolatrendszert alakíthat ki egy pedagógus!
- ✿ Soroljon fel olyan iskolai csoportokat, amihez egy szaktanár tartozik oktató-nevelő munkája során!

12.2.5 Segítő szakmák az iskolában – a pszichológus és a fejlesztő pedagógus

Az iskolapszichológus feladatai:

- segítse az iskola oktató-nevelő munkáját, annak hatékonyságát,
- képviselje a gyermekek érdekeit azok megismerésével és belső adottságaik feltárásával,
- segítséget nyújtson a közösségformálásban,
- segítse az iskolát sajátos módszereivel annak arculatának kidolgozásában,
- vállaljon szerepet a pszichológiai kultúra terjesztésében.

Az iskolapszichológus munkájának hatékonyságát növeli, ha jó kapcsolatot tud kiépíteni az intézményvezetéssel és a pedagógusokkal, melyet segít, ha ő maga is rendelkezik tanítási gyakorlattal. Ugyanakkor szakmai dilemmaként jelentkezik, hogy így könnyen belesodródhatnak a pedagógiai eszköztár használatába, és a kompetenciahatárok ilyen módon történő összeomlása segíti-e a pedagógus és a pszichológus egyenrangú kapcsolatát?

Az iskolapszichológus legfontosabb módszere a konzultáció. A pedagógusoknak igen nagy szüksége van arra, hogy ne maradjanak egyedül a problémáikkal, lehetőségük legyen érzelmeik kinyilvánítására. A hospitálással összekötött konzultáció alkalmas az együttgondolkodásra, közös megoldások keresésére.

A tanulókkal végzett tevékenységei: szűrővizsgálatok, pályaválasztási tanácsadás, a tanulás előmozdítása, a társas kapcsolatok katalizálása, mentálhigiénés feladatok.

A szülőkkel történő együttműködés formáinak esetében fontos szem előtt tartani az önkéntesség elvét, vagyis ha a szülő nem kíván élni a lehetőséggel, fel kell ajánlani számára más, iskolán kívüli lehetőséget. Az iskolapszichológus a szülői értekezleteken, felvilágosító előadásokon, csoportos ta-

nácsadáson vagy szülőcsoport keretében is tarthat kapcsolatot a szülővel, segítheti nevelési problémáik megoldását.

A fejlesztő pedagógus olyan speciális felkészültséggel rendelkező szakember, akik korszerű gyógypedagógiai-pszichológiai ismeretek birtokában ismeri a fejlődés és a fejlesztés főbb elméleti koncepcióit, a személyiség és az értelmi fejlődés életkori és individuális jellemzőit, a tanulási nehézségek pszichológiai és pedagógiai diagnosztikai eljárásait. Jártas a prevenciós és korrekciós fejlesztés gyakorlati formáinak alkalmazásában, csoportban és egyéni fejlesztési formában.

A fejlesztő pedagógus feladatai és lehetőségei az iskolában:

- a fejlesztő pedagógus a tanórával párhuzamosan egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásokat tart
- a két pedagógus bontott tanulócsoporttal dolgozik
- együtt vezetik a foglalkozásokat
- a fejlesztő pedagógus vezeti a foglalkozást, lehetőséget teremtve a kollégájának az egyéni vagy a kiscsoportos foglalkozásra, korrepetálásra

12.2.6 A pedagógiai szakszolgálatok

A pedagógiai szakszolgálatok azoknak a szakszolgáltatásoknak az összessége, melyek a szülők, a pedagógusok és az intézmények munkáját támogatják. Segítik a szülők és a pedagógusok nevelő munkáját valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását. Kiemelt szerepük van a különleges gondozásra, rehabilitációs célú foglalkoztatásra szoruló gyermekek esetében.

Az óvodai nevelést és az iskolai nevelés-oktatást kiegészítő pedagógiai szakszolgálatok igénybevétele a gyermekek, tanulók és szüleik számára térítésmentes.

A pedagógiai szakszolgálat ellátási területei és intézményei:

- gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás,
- fejlesztő nevelés,
- tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység
- országos szakértői és rehabilitációs tevékenység,
- nevelési tanácsadás,
- logopédiai ellátás
- továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás,
- konduktív pedagógiai ellátás
- gyógytestnevelés,

- iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás,
- a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása.

12.3 ÖSSZEFOGLALÁS, KÉRDÉSEK

12.3.1 Összefoglalás

Az iskolai keretek között tevékenykedő pedagógus összetett kapcsolatrendszer alakít ki, amely segíti őt napi munkájában. A tanulókkal nem csupán a tanórák keretei között, hanem ezeken túl és az iskola falait túllépve is törekszik a nevelő-növendék viszonyt formálni. A tantestületen belül az iskolavezetés a munkafeltételek megteremtésével és a jó munkahelyi légkör kialakításával az eredményes pedagógiai munkát segíti. A szülőkkel egyenrangú félként tevékenykedve törekednek a tanulók testi és lelki fejlődésében adódó feladatok megosztásában.

A pedagógusok munkáját és a felmerülő nevelési problémák kezelését, azok eredményes megoldását az iskolapszichológus is segíti. Amennyiben az iskola falain belül nincs megfelelő végzettségű szakember, a pedagógus, a szülő és a gyermek is a pedagógiai szakszolgálatok intézményeiben kaphat az alapellátás keretein belül szakszerű segítséget.

12.3.2 Önellenőrző kérdések

1. Melyek az iskolavezetés és a pedagógusok közötti együttműködés kiemelt területei?
2. Mondjon példákat a szülőkkel való együttműködés lehetőségeire és szervezeti formáira!
3. Miben látja az iskolapszichológus és a fejlesztő pedagógus munkájának jelentőségét?
4. Soroljon fel olyan konkrét problémákat, amikor a tanulót a pedagógiai szakszolgálat valamelyik intézményébe irányítaná!

- ✿ ? Párosítsa össze a pedagógiai szakszolgálat intézményeit a képekkel!





Megoldás:

gyógypedagógiai fejlesztés	16_12_K01	logopédia	16_12_K04
iskolapszichológia	16_12_K02	pályaválasztási tanácsadás	16_12_K05
gyógytestnevelés	16_12_K03	konduktív pedagógiai ellátás	16_12_K06

12.3.3 Gyakorló tesztek

1. Válassza ki, mely problémák esetén javasolja a szülőnek a pedagógiai szakszolgálat felkeresését?

- a) dadogás
- b) gyakori betűtévesztés olvasáskor
- c) súlygyarapodás
- d) önértékelési zavarok

2. Válassza ki, melyek a pedagógus feladatai a szülőkkal való kapcsolattartás terén?

- a) fogadóórai szóbeli tájékoztatás
 - b) írásos tájékoztatás a tanulmányi előmenetelről
 - c) tanuló hazakísérése esti iskolai rendezvény után
 - d) magaviseleti problémák jelzése szóban vagy írásban
3. Válassza ki, melyek a segítő szakmák az iskolában?

- a) fejlesztő pedagógus
- b) takarító személyzet
- c) védőnő
- d) iskolapszichológus

13. ÖSSZEFOGLALÁS (AZ EGÉSZ FÉLÉVHEZ)

13.1 TARTALMI ÖSSZEFOGLALÁS

A tananyagban elsősorban arra fókuszáltunk, hogy bemutassuk azt az összetett feladat- és tevékenységrendszert, amely a pedagógusok számára a mesterség tudását jelenti. Ez a tudás realizálódik azokban a kompetenciákban, amelyek nap mint nap jelen vannak a nevelési és a tanulási-tanítási folyamatokban. Mit várnak el a pedagógusoktól a diákok, a szülők és a társadalom? Egyrészt azt, hogy ismerje el a nevelés, az oktatás és a képzés alapfogalmainak rendszerét. A tanítási-tanulási folyamat metodikájának elméleti és gyakorlati alkalmazása évszázadok óta szerepel az elvárók között, így a tananyag átfogóan mutatja be az oktatási folyamat tartalmát, módszereit, szervezeti és szervezési módjait, a pedagógiai értékelést. A tanítás-tanulás mellett kiemelt helyen szerepel a nevelés értelmezése is, hiszen a fogalmak és tartalmak összefüggnek, nemcsak a szakirodalomban, hanem a pedagógusok iskolán belüli és iskolán kívüli munkájában is. Egyrészt a tananyag feldolgozásával párhuzamosan nevelési feladatok megvalósítása is megtörténik, másrészt az iskolának építenie kell azokra az ismeretekre és személyiségformáló hatásokra, amelyet az iskolán kívüli színtereken valósulnak meg.

Az eredmények eléréséhez nélkülözhetetlen a jó együttműködés a diákokkal, a szülőkkel és mindazokkal, akik részt vesznek, és részvételükkel hatást gyakorolnak a gyerekek és a fiatalok személyiségére. Ehhez elengedhetetlen a verbális és a nonverbális tanári kommunikáció osztálytermen belüli és kívüli adaptív alkalmazása, a pedagógiai folyamatban zajló interakciók folyamatos elemzése pozitivista és értelmező paradigmák alkalmazásával. A rendszerben kiemelt helyen szerepel a pedagógusok és az iskolavezetés, a pedagógusok egymás közötti, a szülőkkel és a diákokkal kialakított kapcsolat. Napjainkban a pedagógusoktól joggal elvárják, hogy foglalkozzon a speciális szükségletű tanulókkal is, egyrészt úgy, hogy ismeri a probléma-terület kérdéseit és az ezekre adott válaszokat, másrészt úgy, hogy képes megteremteni az eltérő bánásmód feltételeit, másrészt tudja alkalmazni a speciális módszereket és eszközöket, harmadrészt pedig együttműködve a szakemberekkel.

Az elvárásoknak történő megfelelés nélkülözhetetlen elemei a pedagógiai folyamatok kutatása és a pedagógusok reflektivitása, amely azt jelenti, hogy folyamatosan értékeli és elemzi saját tevékenységét.

14. KIEGÉSZÍTÉSEK (AZ EGÉSZ FÉLÉVHEZ)

14.1 IRODALOMJEGYZÉK

Könyv

1. BARNKOPF Zsolt: *A kommunikáció*. Flaccus Kiadó, Budapest, 2002.
2. BÁBOSIK Isván: *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
3. BALÓ András: *A tanulás fejlesztésének tanulása (T.F.T)*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2008.
4. BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Egy differenciális tanulásemélet vázlatja. OKKER Kiadó, Budapest, 2000.
5. BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván. (főszerk.): *Pedagógiai lexikon 1-4 köt.* Budapest, Keraban Kiadó, 1997.
6. Csapó Benő: *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
7. DUDÁS Margit: *Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46-120.
8. FALUS Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2000.
9. FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 2003.
10. FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASI Mária – SZOKOLSZKY Ágnes: *A pedagógia és a pedagógusok*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1989.
11. Falus Iván – Ollé János: *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER Kiadó Kft., Budapest, 2000.
12. FERCSIK Erzsébet – RAÁTZ Judit: *Kommunikáció szóban és írásban*. Jegyzet nem magyar szakos tanárjelöltek számára. Budapest, Korona Kiadó, 1993.
13. Fóris-Ferenczi Rita: *A tervezéstől az értékelésig*. Tanterv- és értékelésemélet. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2008.
14. GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.
15. HEGYI, Ildikó: *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Budapest, OKKER Oktatási Iroda, 1996.
16. HUNYADY Györgyné – M. NÁDASI Mária: *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., 2000.
17. KONTRA József: *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár, 2011.

18. KORMOS Sándor: *Közművelődési intézmények és szervezetek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, é.n.
19. LAPPINTS Árpád: *Tanuláspedagógia*. A tanulás tanításának alapjai. Comenius Bt., Pécs, 2002.
20. LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra: *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest 2009.
21. M. NÁDASI Mária: *A helyi tantervre épülő tervezési szintek*. In: A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. Budapest, BTF Továbbképző füzetek, 1996. 2. 102-113.
22. NÁDASI Mária: *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs, 2001.
23. NAGY József: *Nevelési kézikönyv*. Budapest, Mozaik Oktatási Stúdió, 1996.
24. NAGY Sándor: *Az oktatás folyamata és módszerei*. Budapest, Volos Kiadó, 1997.
25. PÓCZE Gábor: *A pedagógus szakmához tartozó képességek*. OKKER Kiadó, Budapest, 1998.
26. PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995.
27. SUHAJDA Edit: *Reflektív tanulás és tanítás*. Pedagógusképzés, 2005/3.65-68.
28. SZABÓ László Tamás: *Reflektív tanítás*. Educatio1999/3.500-506.
29. ZÁGON Bertalanné (szerk): *Értékelés osztályozás nélkül*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
30. ZRINSZKY László: *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-FITT IMAGE, Budapest, 2002.
31. ZRINSZKY László: *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.

Elektronikus dokumentumok/források

1. *Az együttműködés etikai normái*.
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=30> (2014. július 3.)
2. BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit: *Pedagógiai nézetek*. PTE, Pécs, 2011.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf (2014. július 31.)
3. BUDA Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*
<http://vmek.oszk.hu/02000/02009/02009.htm> (2014. június 20.)
4. DUDÁS Margit (szerk.) : *Szakmai önismeret és önreflexió a pedagógiai munkában*. Tanulási segédlet.
nevtud.btk.pte.hu/index.php?mid=42&did=515 (2014. június 20.)
5. FALUS Iván: *Pedagógiai mesterség – pedagógiai tudás*. Iskolakultúra 2001/2. 21-28. epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/ (2014. május 28.)
6. KNAUSZ Imre: *A tanítás mestersége*.
<http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> (2014. május 24.)

7. MAGYAR Edit: *Kommunikációs kérdések a felnőttek tanítása szolgálatában.*
<http://www.ofi.hu/tudastar/problemakkerdesek/kommunikacios-kerdesek>
 (2014. június 20.)
8. M. NÁDASI Mária (szerk.): *Az iskolák belső világa.* A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése.
<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/Nyomtat%E1sra/pdf/Az%20iskol%E1k%20bels%F5%20vil%E1ga.pdf> (2014. május 23)
9. SZITÓ Imre: *Kommunikáció az iskolában.* Iskolapszichológia füzetek 7.sz. Budapest, ELTE 2007.
10. <http://katona-szito.uw.hu/publikacio/komm.html> (2014. július 3.)
11. TUKA Ágnes – OPPE Orsolya – DÁVID Géza: *Pedagógus-e az egyetemi oktató?* I. Oktatás-módszertani füzetek.
12. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0050_12_modszertan/ch02s04.html (2014. május 26.)

14.2 HIVATKOZÁSOK

2. lecke

Könyv

RÉTHY Endréné: *Oktatásméleti irányzatok.* In: Didaktika (szerk.: FALUS Iván) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. 12.p.

Elektronikus dokumentumok / források

KOVÁTSNÉ NÉMETH Mária: *Fenntartható oktatás és projektpedagógia.*
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-mu-Kovatsne-Fenntarthato.html> (2014.07.17.)

3. lecke

Könyv

NAHALKA István: *A tanulás.* In: Didaktika (szerk.: FALUS Iván). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.104-105.p.

Didaktika (szerk.: FALUS Iván). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. 125.p.

GASKÓ Krisztina – HAJDÚ Erzsébet – KÁLMÁN Orsolya – LUKÁCS István – NAHALKA István – PETRINÉ FEYÉR Judit: *Hatékony tanulás.* Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2004. 45.p.

BALLÉR Endre: *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században.* (A tantervelmélet forrásai.17.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996. 4-69.p.

BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.19.p.

KNAUSZ Imre: *A tanítás mestersége*. Kézirat. Miskolc-Budapest, 2001. 58.p.

Elektronikus dokumentumok / források

PETHŐNÉ NAGY Csilla: Az irodalomóra szervezésének tapasztalatai. Az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulás.

www.ntk.hu/tartalom/list/36539783 (2014.08.13)

4. lecke

Elektronikus dokumentumok / források

HORVÁTH Zsuzsanna: Reflexiók a tanórai értékelésről. Új Pedagógiai Szemle,

2002.2. www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-274 (2014.08.13.)
dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres/3_fejezet.pdf 8 (2014.08.13.)

5. lecke

Elektronikus dokumentumok / források

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR (2014.08.05.)

HAÁSZ Sándor: Ifjúságvédelem és szabadidő szervezés pedagógiai vonatkozásai.

www.bpk.nyme.hu/.../bpfk/.../HaaszSandor/szabadid_szervez_s.ppt/(2014.08.05.)

KOVÁCSNÉ BAKOSI Éva: A szabadidő pedagógiai kérdéseiről.

<http://www.partium.ro/socprof/Documents/Training%20material%201.pdf>.9.p.
(2014.08.05.)

6. lecke

Könyv

NIEMI, Hannele-JAKKU-SIHVONEN, Ritva: *Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban*. Pedagógusképzés, 2005, 2, 106-107.p.

NIEMI, Hannele: *Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolában*. Pedagógusképzés, 2005, 3, 90.p.

- FALUS Iván – KIMMEL Magdolna: *A portfólió*. Gondolat Kiadó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2009, 30-31.p.
- SALLAI Éva: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996, 11-71.p.
- CSAPÓ Benő – KÁRPÁTI Andrea: *Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 308.p.

14.3 MÉDIAELEMÉK ÖSSZESÍTÉSE

14.3.1 Táblázatjegyzék

3.lecke

1. Táblázat_1 A pedagógiában kialakult tanulásfelfogások főbb jellemzői
2. Táblázat_2 A tudásról alkotott elképzelések típusai
3. Táblázat_3 A hagyományos és a projektoktatás összehasonlítása

11.lecke

1. Táblázat_1 A fogyatékoság típusa, alcsoportjai és a pedagógiai feladatok

14.3.2 14.3.2 Ábrajegyzék

1. ábra: 10
2. ábra: A nevelés témakörei a leckében 12
3. ábra: Az oktatás témakörei a leckében 13
4. ábra: A képzés tartalma a 13
5. ábra: A felelős magatartás repertoárja 15
6. ábra: Johannes Amos Comenius 19
7. ábra: Tanítási-tanulási folyamat témakörei a leckében 24
8. ábra: A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje 29
9. ábra: A kooperatív tanulás tanári-tanulói feltételei 36
10. ábra: A pedagógiai értékelés témakörei a leckében 47
11. ábra: Az értékelés folyamata 49
12. ábra: Az iskolai értékelés 51
13. ábra: Az értékelés típusai funkciók szerint 51
14. ábra: Az értékelés típusai vonatkozási kör szerint 52
15. ábra: A tanórai nevelés témakörei a leckében 56
16. ábra: A tanórán kívüli nevelési feladatok témakörei a leckében 57

17. ábra: A fiatalok időfelhasználása	61
18. ábra: A tanórán kívüli nevelés funkcióinak megközelítése	63
19. ábra: A tanári kommunikáció témakörei a leckében	76
20. ábra: A hagyományos- és a reformpedagógiai kommunikáció összehasonlítása.....	79
21. ábra: A szociális, a kommunikációs és az oktatási forma összefüggései	82
22. ábra: A szavak, a hangszín és a non-verbális elemek aránya kommunikációban	85
23. ábra: Non-verbális „pillanatok”	86
24. ábra: Jelek az arcjáték lejegyzéséhez	88
25. ábra: A pedagógiai kutatás témakörei a leckében	107
26. ábra: A tehetség összetevői – Mönks-Renzulli modell.....	127