



TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY



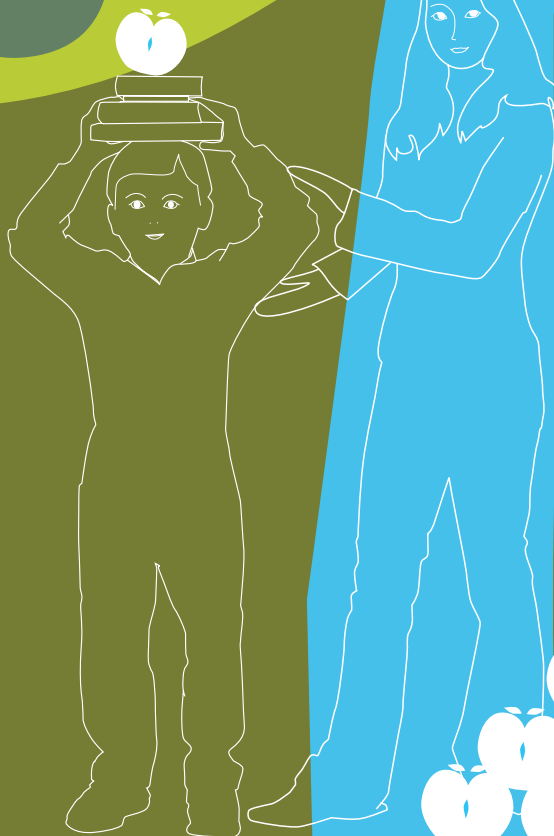
NEMZETI ERŐFORRÁS
MINISZTERIUM










Digitális és kultúra
Egész életen át tartó tanulás
program

alma a fán

Fókuszban
a tanulás támogatása



	Ajánló	3
	Beszélgetőtársaink	4
	A tanulás különböző formáinak szerepe a 21. századi tudásban <i>Interjú Kovács István Vilmostal</i>	6
	Előszó	12
	BESZÉLGETÉSEK	
	Életkori sajátosságok – Életkori kihívások <i>Interjú Mesterházi Zsuzsával</i>	14
	Új készségek fejlesztése – Nyelvoktatás kisiskoláskorban <i>Interjú Morvai Edittel</i>	24
	A tanulás tanítása – Hatékony önálló tanulás <i>Interjú Vass Vilmostal</i>	34
	Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása <i>Interjú Kotschy Beátával</i>	40
	Digitális készségek szerepe a tanulásban – IKT eszközök és az Internet <i>Interjú Ollé Jánossal</i>	46
	Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? <i>Interjú Falus Ivánnal</i>	56
	Kapcsolat az iskola és a szülők között <i>Kerekasztal-beszélgetés</i>	63
	A tanulást támogató környezet – A család és az iskola együttműködése <i>Interjú Vekerdy Tamással</i>	68
	Zárszó helyett	74
	Bibliográfia – Nyomtatott és elektronikus dokumentumgyűjtemény a tanulás támogatása tárgykörében	75

Az *egész életen át tartó tanulás* – mely az utóbbi években már nem csak oktatási berkekben hangzik el gyakran – nem csupán egy elvont fogalom, vagy egy európai program. A tanulás születésünktől kezdve átszövi mindennapi életünket, kisgyermekkortól végigkísér az aktív időskorig. Testet ölt a kezdeti utánzáson, játékon alapuló tanulásban, később az iskolai, tanfolyami tanulmányokban, az informális ismeretszerzésben, idegen nyelvek elsajátításában, felnőttkori munkavégzésünkben, vagyis egész egyéni életpályánk formálásában, a kihívásokhoz való alkalmazkodásban. Bennünk van a szándék, hogy többet tudjunk, s ezáltal jobban otthon legyünk a világban, és bennünk van a képesség, hogy a tudást – bármilyen formában és csatornán keresztül szerezzük is meg – magunkévá tegyük, rendszerezzük és felhasználjuk a hétköznapok során. Az egész életen át tartó tanulás mint program, pedig olyan szemléletváltást hordoz magában, amelyben a korábbi felfogástól eltérően nem az iskola mint intézmény és a tanár mint tudásátadó, hanem a *tanulás* és a *tanuló* kerül a középpontba, és ezáltal a *tanulás támogatása*, saját tanulásunk vagy gyermekeink, diákjaink, hallgatóink tanulási folyamatának segítése kulcsfontosságúvá válik.

Ezek a gondolatok vezettek minket, amikor napjaink oktatási világának európai és hazai értékei, hívószavai alapján 2011-ben olyan műhelymunka-sorozatot hirdettünk meg főként szülők, pedagógusok, intézményvezetők számára, amelyek témáit a tanulás támogatásának különböző formáira fűztük fel. Tettük ezt úgy, hogy építettünk az elmúlt évek műhelybeszélgetéseire, valamint azokra a visszajelzésekre, amelyeket az oktatás, tanítás, és a gyermekek nevelése iránt elkötelezett résztvevőktől kaptunk.

Az előzményekre való „építkezést”, a folytonosság iránti igényt tükrözi *Fókuszban a tanulás támogatása* alcímű jelen kötetünk is, amely a 2010-ben megjelent *Alma a fán – Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről* című kiadványunkhoz hasonlóan olyan témákkal, kérdésekkel foglalkozik, amelyekre ma minden iskola, pedagógus, oktató és szülő válaszokat keres. A tanulás támogatásának kérdéseit az ugyanerre fókuszáló rendezvények után, immár oktatási szakemberekkel való beszélgetések útján járjuk körbe, olyan szakértőkkel, akik sokféle szállal kapcsolódnak a gyakorlathoz, maguk is tanítanak, oktatnak, kutatnak, módszertani fejlesztéseken dolgoznak, és főleg: maguk is folyamatosan tanulnak.

Hogyan változott meg a tanulásról és a tudás átadásáról alkotott képünk? Figyelembe vesszük-e a gyermek életkori sajátosságait, és ezek ismeretében megtámogatjuk-e a tanulás folyamatát? Van-e haszna a korai nyelvtanulásnak a későbbi nyelvtudás szempontjából? Miért fontos a hatékony önálló tanulás képessége, megléte mibez teremt biztos alapot? Miről szól a mentorálás, amellyel a tanárképzésben, a hallgatók gyakorlati időszaka alatt, illetve később, már a pályán való elindulásakor biztosíthatjuk a fiatalok támogatását? A mai kor digitális eszközeit, újszerű tanulási formáit a hagyományos keretek között zajló tanulás-tanítás kiegészítőként, alternatíváiként értelmezhetjük, vagy kizárólag ez a jövő útja? Milyen elvárásaink lehetnek a tanárokkal szemben, akiknek felkészültségén, megszerzett tanári kompetenciáin múlik a tanítás eredményessége? Kialakul-e a bizalom, megvan-e az egymásra figyelés, amely a szülők és a pedagógusok együttműködését meghatározza, és végső soron a gyermek tanulását segíti? Hogyan vélekednek egy kerekasztal-beszélgetés résztvevői a család és az iskola mai feladatairól, szerepeiről, kapcsolatáról?

Beszélgetőtársaink ezúttal ilyen és hasonló kérdésekre adnak választ az interjúk során, egymástól függetlenül és mégis egymással összefonódva, egymásnak „végszavazva” alakítják a tanulás támogatásáról való párbeszédet, amelyhez reméljük, a kedves Olvasó is csatlakozik az olvasottak továbbgondolásán, új kérdések megfogalmazásán, az új tanulás szemléletének bensővé tételén, és a mindennapokban való alkalmazásán keresztül.



Kovács István Vilmos matematikából, fizikából és szociológiából szerzett diplomát. Pályáját középiskolai fizikatanítással kezdte, majd 1996-tól az oktatásért felelős minisztérium Európai Ügyek és Stratégiai Tervezés főosztályát vezette. Feladatai közé tartozott az oktatás területén történő csatlakozási felkészülés és az első Nemzeti Fejlesztési Terv oktatást érintő részének kidolgozása. 2004-től a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség szakmai elnökhelyetteseként a 2007–2013-as Nemzeti Fejlesztési Terv és más nemzeti szintű stratégiai dokumentum elkészítéséért felelt. 2009-től a Skillnet Kft. ügyvezetőjeként fejlesztési programok nemzetközi értékelésével és fejlesztéspolitikai tanácsadással foglalkozik. Az OFI részdíós kutatójaként és az ELTE részdíós oktatójaként változatlanul aktív az oktatásfejlesztés területén. Doktori dolgozatának témája az *oktatás tudástérképe*.



Mesterházi Zsuzsa gyógypedagógus, 1958-tól értelmi fogyatékos és súlyosan halmozottan fogyatékos gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozott, majd 1975-től a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán különböző beosztásokban (tanszékvezető, főigazgató-helyettes, főigazgató) dolgozott. Több kutatási és fejlesztési programot irányított, például elindította a *Tanulásban akadályozottak pedagógiája* szakot és irányította azt a képzési kísérletet, amelyben két tanítóképző főiskola hallgatóit készítették fel a nehezen tanuló gyermekek oktatására. Neveléstudományból szerzett tudományos (CSc) fokozatot 1992-ben. Az ELTE Gyógypedagógiai Karán részt vett a Bologna-rendszerű gyógypedagógus-képzés tantervi reformjában. Jelenleg az ELTE *professor emeritus*aként a Neveléstudományi Doktori Iskola Gyógypedagógia programját vezeti. Meghatározó szerepet játszott a Waldorf-pedagógia hazai bevezetésében: 1990-ben a főiskolai szintű pedagógus-továbbképzés keretei között megszervezte és irányította a mai napig működő Waldorf-pedagógiai tanító- és tanártovábbképzést.



Morvai Edit a nyelvtudományok doktora, szakterülete a germanisztika. 13 évig dolgozott a tanárképzésben az Eötvös Loránd Tudományegyetem Germanisztikai Intézetében. Az egyetemes hároméves némettanárképzés curriculumának egyik kidolgozója, részt vett az orosz-tanárok átképzési programjában, az egyetemi mentorképzésben, a posztgraduális képzésben. Doktori értekezését az idegnyelv-tanulásnak az interkulturális nevelésben betöltött szerepéről írta. Jelenlegi kutatási területe a korai nyelvtanulás. 2002 óta a Goethe Intézet munkatársaként dolgozik. Fő tevékenységi területe a tanártovábbképzés, itthon és külföldön vezet módszertani tréningeket. Pályafutása során több nemzetközi munkacsoportban működött közre, előadói szinten részt vett számos hazai és külföldi konferencián, tanterveket és tananyagokat fejlesztett. Társszerzője számos kisgyermekkorai nyelvtanulási programnak, taneszköznek és taneszköz-csomagnak. A *Frühes Deutsch* című németországi szaklap szerkesztőbizottságának tagja.



Vass Vilmos magyar–történelem–pedagógia végzettségű habilitált egyetemi docens. Harminc éve tanít a köz- és a felsőoktatásban. Több hazai és nemzetközi szervezet elnökségi tagja. 2004–2010 között az Európai Unió Kulcskompetencia Klaszter tagja volt. 2003-ban és 2007-ben a Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatát vezette. Kutatási területe: tantervemélet, interdiszciplináris pedagógia, tanuláselmélet, kreativitás. 2004-ben a Sulinova Kht. Programfejlesztési Központ vezetőjeként dolgozott. 2007–2009 között a veszprémi Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Tanárképző Központ vezetője volt. Az *Új Pedagógiai Szemle*, a *Kisgyermek* és az *Anyanyelv-pedagógia* folyóiratok szerkesztőbizottsági tagja. Jelenlegi munkahelye az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet Oktatáselméleti Tanszéke. Közel száz magyar és idegen nyelvű publikáció szerzője. Szakmai blogot vezet (vassvilmos.blogspot.com).



Kotschy Beáta több évtizedes oktatói tevékenységének fő területe a pedagógusképzés elmélete és gyakorlata. Kutatói érdeklődése, a pedagógusok tervezési tevékenységének vizsgálata is ehhez a témához kötődik. Az ELTE oktatói csoportjának tagjaként részt vett a tanári kompetenciák és sztenderdek kidolgozásában. A mentorképzés programjának kidolgozását koordinálta az egri főiskolán egy TÁMOP által támogatott projekt keretében. Ennek során felhasználta azokat a tapasztalatait, amelyet egy 12 országra kiterjedő Comenius program (TISSNTE) keretében szerzett. Jelenleg – több kollégájával együttműködve – a tanárképző oktatók és mentorok kompetenciáinak feltárása a feladata. A hittanárképzés szakgazdájaként a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskolán a keresztény nevelési értékek és a keresztény pedagógia kérdéseivel foglalkozik.



Ollé János, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Iskolapedagógiai Központjának oktatója és az Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport vezető kutatója. Főszerkesztője az *Oktatás-Informatika* folyóiratnak, illetve alapító elnöke az Oktatás-Informatika konferenciasorozatnak. Az ELTE eLearning rendszer szakmai vezetőjeként, közoktatási fejlesztési projektek közreműködőjeként számos módszertani segédanyag írója és szerkesztője. Kiemelt kutatási területe a digitális nemzedék számára szükséges pedagógiai kultúra, illetve az online és virtuális oktatási környezetek oktatási folyamatának a vizsgálata. Az online tartalommegosztást a hétköznapiakban is fontosnak tartja, szakmai blogot vezet (*blog.ollejanos.hu*), online és virtuális közösségeket fejleszt.



Falus Iván jelenleg is az Egerben működő Eszterházy Károly Főiskola, valamint az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola tanára, az Észak-Magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató és Szolgáltató Központ főigazgatója. Az ELTE címzetes egyetemi tanára, a Tanárképzők Szövetségének elnöke, a *Pedagógusképzés* című folyóirat főszerkesztője. Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának elnöke, korábban az Országos Oktatástechnikai Központ fősztályvezetője, illetve a Pannon Egyetem tanára volt. Több mint száz publikáció önálló vagy társszerzője. Pedagógusképzésért végzett munkáját több alkalommal díjjal, kitüntetéssel is elismerték. Kutatásai főként a pedagógustevékenység elemzéséhez, feltárásához, magához a pedagógusképzéshez kapcsolódnak, a didaktikán belül elsősorban a tanítás módszereire és stratégiáira fókuszál. Jelentős szerepet játszott az Országos Képesítési Keretrendszer tartalmi kidolgozásában is.



Vekerdy Tamás klinikai gyermekszakszichológus, oktatáskutató. Első szakmai publikációit az Iskolakutatási és Fejlesztési Központ munkatársaként az óvodák és iskolák működésének problémáiról írta. Tanított középiskolában, a Színház- és Filmművészeti Főiskolán, majd az Országos Pedagógiai Intézet Iskolafejlesztési Központjának főmunkatársa, később a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének docense lett. A Waldorf-iskolák és a Waldorf-tanárképzés egyik alapítója, szervezője. Jelenleg is a solymári Waldorf-tanárképző tanára. Emellett több mint tíz évig vezette az Educatio Kft. keretén belül működő, tanártovábbképzéseket is szervező Pedagógiai Alternatívák Irodáját. Az Iskolázás Szabadsága Európai Fórumának először kelet-európai szóvivője (1989), majd alelnöke volt. Az Országos Köznevelési Tanács pedagógusok által delegált tagja. Számos tanulmány, cikk és könyv szerzője, több szakmai díj birtokosa. Szakemberként elsősorban a kisgyermekkor és a kamaszkor pszichológiai kérdéseivel foglalkozik. Továbbra is elkötelezetten kutatja és hirdeti a jó óvoda, illetve iskola mibenlétét.

A TANULÁS KÜLÖNBÖZŐ FORMÁINAK SZEREPE A 21. SZÁZADI TUDÁSBAN

Interjú Kovács István Vilmossal



„A szenvedéllyé vált tanulás nem pusztán idea”

A felgyorsult társadalmi változásoknak köszönhetően állandóan újraértékeljük, újradefiniáljuk korábbi terminológiáinkat, még az olyan viszonylag új fogalmakat is, mint például a tudás alapú társadalom vagy az egész életen át tartó tanulás. Gyakran elhangzik szakmai rendezvényeken, hogy megváltozott a tanulásról és a tudás átadásáról alkotott képünk, de hogyan? Miként összegződik a tanulás különböző formáiban, különböző csatornáin keresztül megszerzett vagy önkéntelenül is magunkba szívott tudásunk? Kovács István Vilmos oktatás-fejlesztési szakértő válaszolt kérdéseinkre.

Hogyan fogalmazná meg, mit nevezünk ma tanulásnak?

Az, hogy erre milyen választ adunk, erősen függ attól, hogy hol helyezkedünk el abban a tudástérben, ahol a tanulásról való gondolkodás folyik. Különböző szakma- és pedagóguscsoportok más-más válaszokat fogalmaznának meg attól függően, hogy mennyire informáltak, mennyire kísérletező az a műhely, amelyben dolgoznak. Az is fontos szempont, hogy milyen tudományterületről tekintünk a témára. Egészen másként gondolkodnak például azok, akik a kognitív pszichológiában járatosak, és a mentális folyamatainkra vonatkozó tényeket kapcsolják a tanulás fogalmához, vagy a neurológia tudományának legfrissebb eredményeit hasznosítják, és az agyunk működésének törvényszerűségeit alkalmazzák a tudással összefüggő műveleteink vizsgálata során. Egy másik fontos irányzat az üzleti szférából induló tudásmenedzsment megközelítés. Ma már a terület „klasszikusa”, a neveléstudomány is egyre inkább nyitott ezekre a társtudományokra, amelyek kétségtelenül megtermékenyítően hatnak rá.

Ha már a kapcsolódó tudományterületeket és a hazai szakmai műhelyeket említettük, akkor érdemes kitérni arra, hogy az oktatást érő kihívásokról nemzetközi oktatási térben is igen dinamikus közös munka folyik. Az Európai Unió, az OECD és számos ország oktatásirányítóinak gondolkodásmódját uraló megközelítések között érdemes példaként említeni a kompetencia fogalmát. A tanulásról folyó diskurzust alapjaiban megváltoztatta, és olyan, a kapcsolódó szakmapolitikákat támogató tudásberuházásokat tett lehetővé, amelyek jelentőségét aligha becsülhetjük túl (pl. PISA vizsgálat).

A tanulás egyszerű, hagyományos formáit ma már a hétköznapi gyakorlat főárama is meghaladja. Egyre kevesebb pedagógus gondolja komolyan, hogy a frontális oktatás, a hagyományos dolgozatírás és feleltetés az egyetlen eszköz, amelyet alkalmazni érdemes. A hagyományosnak mondható tanítási gyakorlat során a diákok leginkább a közölt ismeretek reprodukálására irányuló feladatokat kapnak.

Elsődleges elvárás a tanárra irányuló figyelem, és kevésbé hangsúlyos az önálló gondolkodás, a közös felfedező munka, vagy a megismertek új területeken való alkalmazása. Az alkalmazást érintő egyik, ma is gyakori elem a „begyakorlás”, ami kétséges, hogy valóban segíti-e az olyan képességek fejlesztését, amelyekkel az „életben” jelentkező változatos és komplex feladatokra, kihívásokra választ lehet adni. Ráadásul alapvető változást hozott az az információrobbanás is, amely megköveteli az újfajta tudáselemek kezelésének képességét (információk keresését, szelektálását, strukturálását). Számolni kell a tudás érvényességi idejének megrövidülésével is. Emiatt ma már alapvető fontosságú a tanításban a változásokra, problémamegoldásra való felkészítés. Az önálló tanulásszervezésre és információfeldolgozásra való törekvés egyre erősödik, és a tudásterületek és kapcsolódásaik sokféleségére tekintettel lévő módszertani változatosságra is egyre fokozódó figyelem irányul.

Hogyan követi ezeket a változásokat az oktatási és képzési programok tervezése, szervezése?

A tanulás tárgyával és az alkalmazott tanulási formával kapcsolatban egyre természetesebben vetődik fel a kérdés, hogy az mennyire szolgálja a szakmai karriert, a hétköznapi életben való boldogulást, vagy hogy egyáltalán van-e mód a megszerzett tudás alkalmazására a gyakorlatban. Az oktatástervezés egyik új paradigmája, az oktatás egészéről való új gondolkodásmód kifejezője a tanulási eredmény (*learning outcomes*) középpontba állítása. Ez a kimeneti szemléletű megközelítés nem a tudásátadásra, ismeretközlésre helyezi a hangsúlyt, és nem a tanárt, hanem a tanulót, azaz magát a tanulási tevékenységet állítja a képzési folyamat középpontjába. A tanulási eredmény meghatározása során megkíséreljük leírni, hogy a tanulónak a képzést követően milyen készségekre, milyen – társadalmi szempontból is releváns – kompetenciákra van szüksége. A képzési program tervezésétől azt várjuk, hogy a részelemekre bontott kompetenciák megszerzését segítő tartalmakat, tanulási tevékenységeket és ezeket támogató pedagógiai eszközöket rendeljen a tanulási folyamathoz.

Egy példával illusztrálva: ma az idegennyelv-szakos hallgatók oktatása során a hagyományosan közvetített tudás az oktatók egyetemi munkája, kutatásai során használt tudásból táplálkozik, beleértve az általuk olvasott irodalmat vagy a tudományos konferenciákon megszerzett új ismereteket is. Ebben az esetben a fő cél az egyetemi oktatók által konstruált tudás átadása, amiben többnyire dominál az akadémikus tudás. Ennek egyik alternatívája lehet az, ha megvizsgáljuk, hogy középtávon milyen állásokat tölthetnek majd be a végzős hallgatók a munkaerőpiacon, jellemzően milyen foglalkozást választanak, milyen szakmai életút vár rájuk. Ha a végzősök a médiában fognak dolgozni, esetleg tolmácsként, fordítóként vagy akár nyelvtanárként helyezkednek el, akkor ezekhez a munkakörökhöz kapcsolódó igényeket elemeznünk kell, hogy megtaláljuk és meghatározzuk azokat a tevékenységeket, amik olyan tanulási eredményekhez is elvezetnek, melyek képessé teszik a felsőoktatásból kikerülő hallgatót arra, hogy az azonosított területeken helyt tudjon állni. Az akadémiai ismeretek mellett tehát az azonosított szakmai kompetenciákat is célszerű a tanulási tevékenységek tervezésénél figyelembe venni. Túl mindezen a kor sajátossága, hogy a később szükséges tudás nem prognosztizálható teljes pontossággal, így az ismeretek adaptív befogadására is fel kell készítenünk a hallgatókat, és később nekik is tudniuk kell, hogy a választott szakterületen milyen új ismeretekre, készségekre vagy éppen új hozzáállásra lesz szükség ahhoz, hogy pályájukon versenyben maradjanak. Ehhez alapvető fontosságú az önszabályozó tanulásra való képesség korai megalapozása, hogy a későbbiekben a saját tanulására vonatkozóan az egyén képes legyen önálló fejlesztési célok, és az ezt segítő tanulási feladatok meghatározására. Ez az önálló tanulásszervező munka nagyfokú reflektivitást kíván mind a diáktól, mind az oktatóktól, akiknek kulcsszerepe van a diákok megfelelő irányba való terelésében, erőfeszítéseik támogatásában. Az irányt részben a diákok ambíciója, érdeklődése és a várható pályaválasztása jelöli ki, míg a tanár hagyományos szerepe mellett, helyett különböző motiváló és támogató eszközök alkalmazásával segíti ezt a folyamatot.

Míndezek alapján a tanulás megszervezésében kulcsfontosságúvá válik a tanulási eredményekből kiinduló képzési programok fejlesztése, melyben a célmeghatározásból kiindulva építhető fel a képzés egésze, amelybe mind a tudás- és kultúráközvetítés tartalmi elemei, mind a munkaerő-piaci elvárások beépíthetők.

Hogyan történik ez pontosan?

Az első lépés a tanulási eredmény elemeként fejlesztendő kompetenciák meghatározása. A képzési program tervezésének következő lépése az a munkafolyamat, melynek során a tanulási célokat konkrét tanulási tevékenységekre fordítjuk le. A tanulási tevékenység egyik része a hagyományos tudás, vagyis a szavakkal meghatározható, szabályokban testet öltő, algoritmusokban, definíciókban, tételekben megfogalmazható tudás. A másik része azzal a gyakorlatias tevékenységgel függ össze, amelyet általában a munkavégzéshez szükséges korszerű megközelítések, és ezek különböző helyzetekben való alkalmazása jellemez. Napjainkban a szakképzés rendelkezik leginkább alkalmazható tapasztalatokkal. A munkakör-elemzés szofisztikált módszerei elvezetnek a kívánatos ismeretek, készségek, képességek és a szakterülethez való viszonyt leíró attitűdök meghatározásához.

Kevésbé feltárt, hogy napjaink „civil” kihívásainak milyen kompetenciákkal tudunk megfelelni, azaz, hogyan élhetünk egészségesen, hogyan lehet örömteli párkapcsolatunk, később stabil és békés családk, hogyan lehetünk aktív és megelégedett tagjai a közösségünknek, hogyan készülhetünk fel életünk nehezebb időszakainak menedzselésére. Magyarországon a Nemzeti alaptantervről való közel két évtizede folyó gondolkodás, vagy az európai uniós társfinanszírozással megvalósuló fejlesztések többek között ezt a kérdést is igyekeztek megválaszolni. Arról azonban bizonytalan a tudásunk, hogy mindez milyen mértékben változtatta meg a tényleges tanulási tevékenységeket, és hogy javultak-e az iskolarendszertől kilépő diákok kívánt kompetenciái.

Mikor beszélhetünk hatékony tanulási folyamatról?

A tanulás hatékonyságát nem kis részben az határozza meg, hogy milyen a tanulás tárgyához való viszonyunk, vagyis milyen a motivációnk, az adott témával kapcsolatos érdeklődésünk, mennyire szeretjük azt, amit csinálunk. Míndezt segíti, ha a tanulás – ugyanúgy, mint később a munkavégzés – nem egy elszigetelt térben, hanem egy inspiráló társas közegben zajlik, amelyben a tanulók arra is felkészülhetnek, hogy munkavállalóként képesek legyenek az együttműködésre és az ehhez szükséges hatékony kommunikációra. A kooperatív helyzetek nagyon érdekes viselkedési és problémamegoldási helyzeteket is teremtenek, melyek a gondolkodási képességekre is ösztönzően hatnak. Ha egy csoport erős egyéniséggel rendelkező tagjainak megfelelő a tanulás tárgyához való hozzáállása, akkor a csoport egésze sokkal könnyebben jut el az adott téma pozitív értékeléséhez. A tanulók nemcsak egymástól tudnak tanulni, hanem a csoport egésze is egyfajta intelligens entitássá alakulhat, alakuló szabályai, az elfogadott problémaérzékelési és megoldási módozataival tagjai egyéni tanulását is segítik. Egy csoport képes tudást felhalmozni, közös tudástárat létrehozni, képes magasabb szinten kommunikálni. Több más tényező mellett ezért is káros a képességek szerinti szelekció, mert kiemeli a közösségből a pozitív viszonyulást fenntartani képes egyéneket, s így a negatív önképre és a tanulás tárgyához vagy tevékenységeihez való frusztrált, lemondó viszonyra hajlamosak ellenhatás híján maradnak. Több kutatás ma már azt is állítja, hogy ez a fajta szelekció a „jobb képességűként” kiemelt diákok teljesítményét is visszafogja.

Hogyan lehet a tanulásból pozitív élmény?

A tanulás nyitott fogalom kell, hogy legyen. Lehetőséget kell teremteni mindazoknak, akik tanulni akarnak, hogy a tanulásukat kreatívan szervezzék. A szenvedélyé vált tanulás nem pusztán idea: azok között, akik nagyon sikeresek lettek, sok olyat találunk, akiknek a tanulás a szenvedélyük lett. Olyan tanulás, amely nem reprodukció csupán, hanem alkotás, valami újnak a konstruálása.

A konstruktivista megközelítés térnyerése általában is jellemző. Nincs értelme a tananyag szó szerinti visszakérdezésnek, hiszen a tananyag minden gyermekben önálló értelmet nyer, összekapcsolódik a tanuló emlékezetében már meglévő előzményekkel, és ezáltal valamilyen újszerű, egyedi tudás keletkezik. A tanár, mint a tanulás szervezője akkor jár el jól, hogyha ezeket az egyéni tudáskonstrukciókat értékékként kezeli. Ha egy új ismeret már korábbi, meglévő tudáshoz kapcsolódik, és ezáltal új kontextusba kerül, akkor beépülése, elmélyülése sokkal intenzívebb, mint amikor valamit egy idegen értelmezési keretben tartva próbálunk megérteni. Előzetes tudásaink különbözősége miatt szinte megjósolhatatlan, hogy ki miként dolgozza fel az új információt, vagyis hogyan konstruálja meg saját tudását, ezért a végeredmény is nagyon sokféle lehet.

Mennyire építhetünk a természetes tapasztalásra?

Napjainkban rengeteg olyan információ éri a gyerekeket és a felnőtt tanulókat egyaránt, amelyek a klasszikus tantárgyi területeken kívül esnek. Abban az elit szemléletben, amely korábban jellemezte az oktatást, tudatosan törekedtek a letisztult tudás előszelekcijára, a hétköznapi világtól távol eső, úgynevezett magas tudományok átadására. De míg az iskolában klasszikus zenét tanítottak, addig otthon a gyerekek könnyű zenét hallgattak, vagy akár játszottak is, mely szintén egy tanulási folyamat eredménye volt. A magyar órán klasszikus irodalmat tanultak, otthon a Harry Pottert bújták. Egy sor olyan példát lehetne még említeni, ahol a fiatalokhoz mindig is közelebb álló populáris vagy kortárs kultúra reflektálatlanul maradt az iskolában, ahol a tanulókat érő hétköznapi ingerek, információk befogadása és közös feldolgozása nem volt része a tanulás támogatásáról folyó közös gondolkodásnak.

Ezzel szemben például a finn oktatási rendszer arra vállalkozott, hogy felhagyjon azzal a panaszkodással, miszerint a gyerekeket egyre inkább maga alá temeti a TV vagy a számítógép. Rájöttek arra, hogy az iskola csak úgy őrizheti meg a versengő tudásközvetítők között betöltött vezető szerepét, ha élére áll a folyamatnak, és az iskola keretein belül összekapcsolja az érzékelhető világot a klasszikus vagy tudományos kultúrával. Ezzel egyfajta értelmezési keretet nyújt a kortárs kultúrának, de anélkül, hogy kizáró, megvető értékdimenziókat rendelne mellé. Az egyik legnagyobb lehetőség ebben rejlik: az iskolában megjeleníteni és reflektálni azokra az információkra, történésekre, amelyeknek nem az iskola az elsődleges forrása. Talán éppen ez a titka annak, hogy a gyerekeket újra érdekelje az, amiről tanulnak.

Az egyén felől közelítve, melyek azok a hétköznapi hatások, amelyek leginkább befolyásolják a tanulásunkat?

A tanulásra evidens módon nagyon sok minden van hatással. A saját tapasztalásnak óriási szerepe van, már óvodás korban is: a társakkal való közös játéknak, az új típusú erőpróbák megjelenésének. Ezzel együtt alapvető fontosságú mindaz, amit a család közvetít, de még nagyobb hatása van a kortárs csoportoknak, hiszen a fiatalok egymás között megtárgyalt témái és azok feldolgozásának módja jelentős mértékben formálják őket. A tévét felváltva ma már inkább a számítógép van az egyik legnagyobb hatással a fiatalokra. Hogy ez hogyan hat a tanulási képességekre, ma még csak kevésbé tudjuk megbecsülni.

Az a tény biztató, hogy sokkal kevésbé jellemző a tompa, egyirányú befogadás, mint a tévézés során, hanem akár játékok, akár közösségi felületek használatakor számtalan döntést kell hozni, folyamatosan interakcióban lenni. Ugyanezért ennek kockázata is lehetnek.

Ahogy korábban említettem, az is fontos, hogy ha az iskola reagálni kezd azokra a kortárs jelenségekre, amelyek a diákok számára fontosak, de az intézmény saját közegén kívül esnek, az megnövelheti az oktatás-képzés relevanciáját a tanulók számára. Ettől úgy érezhetik, hogy az iskola róluk is szól. Ha azonban csupán a saját, hagyományosan közvetített ismeretterületeihez ragaszkodik, egyre inkább eltávolodik attól, amit a diákok várnak. A pedagógus szerepe is óriási, hatása az egyéni tanulásra pedig erősen függ attól, hogy a tanár mennyire nyitott a diákok visszajelzéseire. Ugyanez igaz a módszerekre is. Ha az iskola nem pusztán a hagyományos tanulási formákkal mozgósít a tanulás során, hanem hozzásegíti a tanulókat olyan aktivitásokhoz, amelyek észrevétlenül motiválják és fejlesztik őket, akkor azzal látványos többletet teremthet.

Ezért is számottevő kérdés, hogy mennyire előíró a tanterv, és milyen mértékben van benne mozgástér. A tanterv ugyanis nem tudja kiszámítani azokat a történéseket, amelyekkel a gyerek vagy közössége a maga közvetlenül megélt környezetében folyamatosan találkozhat. Az életre való felkészülés, a tantárgyak és a valóság összekapcsolása nem történhet meg a reflexióra szánható idő, közös gondolkodás és párbeszéd nélkül. Kérdés, hogy ez milyen mennyiségű, normatívan kötelező ismeretet kíván meg, illetve enged meg. Félő, hogy ha a közvetítendő információk megismerésének szükségességéről egyenként, a nagy egésztől elvonatkoztatva kell szakterületi szakembereknek dönteniük, nem számíthatunk semmi jóra az egészet illetően. Múltányosak leszünk az egyes tudáselemekkel és kíméletlenül múltánytalanok a tanulókkal.

Ezek szerint választani kell, hogy mely tudáselemeket kell kötelezően átadni? Meg lehet még határozni olyan alapvető tudásbázist, „kulturális minimumot”, ami nem maradhat ki az iskolai oktatásból?

Szelekcióra mindenképpen szükség van. Ha a pedagógiai környezet legalább bizonyos mértékig rendelkezik a szelekció szabadságával, akkor ez megfelelő játéktérrel ad arra, hogy ne csak a közvetítendő ismeretekhez keressünk a külvilágban megélhető vonatkozásokat, hanem a külvilágban megjelenő eseményekhez keressünk közvetítendő legitím, érvényes tudást. Mindebből következik, hogy a közvetítendő ismeretek e részének szelekciójára aligha kerülhet sor központilag. A közös kulturális minimum mellett is szól érv, mégpedig a közös kultúra összetartó ereje, és az esélyt adó közös minimális tudás biztosítása mindenki számára. Am ennek mértékét csak úgy szabad meghatározni, hogy a kevésbé jó adottságokkal rendelkezőknek is maradjon mozgástér arra, hogy azt tudják elsajátítani, ami ott és akkor számukra vagy közösségük számára különösen releváns.

Mennyire szeretünk tanulni, vannak erre vonatkozó ismereteink, adataink?

A mai felnőtt társadalom nagy része nem őrzi szép emlékeket a saját tanulásáról, és részben ezért nem szívesen ül vissza az iskolapadba (az Eurostat statisztikák szerint 2010-ben a 25 és 64 év közötti lakosság 2,8%-a vett részt valamilyen képzésben, szemben az uniós 9,1%-os átlaggal). Szemléletváltásra nemcsak az iskolás évek hasznosabbá tétele érdekében van szükség, hanem a változásokhoz való folyamatos alkalmazkodás, a felnőtt élet sikeréhez nélkülözhetetlen későbbi tanulás okán is. Az a magyar társadalom, amely a fejlett országok csoportjában, az OECD országok között az egyik legmagasabb szinten honorálja a felsőfokú végzettséget (jelentős a diplomás bérelőny és alacsony a diplomás munkanélküliség), ösz-

tönzö közeg kellene, hogy legyen. Ösztönző arra vonatkozólag, hogy itt érdemes tanulni. Bár az is tény, hogy minél több ember rendelkezik egy társadalomban diplomával, az annál kisebb versenyelőnyt jelent a munkaerőpiacon. Vagyis a tudás alapú társadalomról való gondolkodás az intézményrendszerre vonatkozóan is rengeteg feladatot ad, de számos csapda és tévkövetkeztetés kockázatával is számolnunk kell.

Élenjáró tudás csak akkor keletkezik, ha erőforrásokat szánunk a tudás előállítására vagy „beszerzésére” is, és ehhez támogatott, megbecsült kutatás-fejlesztési és innovációt támogató intézményrendszerre van szükség. Ezzel szemben Magyarországon nagyon keveset költünk kutatásra és fejlesztésre (2010-ben a GDP 1,14%-át fordítottuk kutatásfejlesztésre, ami csaknem 2%-kal marad el az uniós elvárásoktól). A tudás alapú társadalom bázisát jelentő, kifejezetten a tanulás világára vonatkozó kutatásra és fejlesztésre pedig a legkevesebbet költjük az OECD országok között. Erre a területre – mely segítené abban, hogy hogyan szervezzük a tanulás és az oktatás világát, s hogyan lehetne jobban működtetni az iskoláinkat – úgy tűnik, csekély mértékben vagyunk kíváncsiak. A prospektív, előre tekintő tudástermelésnek Magyarországon amúgy sincs túl nagy hagyománya. Ha lenne is rá forrás, még előttünk állna a feladat, hogy a részben kritikai, részben neveléstörténeti megközelítések dominanciájától új irányba tereljük a gondolkodásunkat, és a fejlesztés, a problémamegoldás a mainál erősebben befolyásolná a kutatásainkat.

Szó volt már arról, hogy a tanulás sokkal inkább személyes folyamattá válik, és a tanulás irányítói és támogatói részéről ez milyen változtatásokat igényel. Mit jelent ez társadalmi szinten? Hogyan értelmezzük a tudás alapú társadalom vagy az egész életen át tartó tanulás fogalmait?

Magyarországon a tudás alapú társadalom fogalma megrekedt néhány tudományos munka szintjén, nem tárgya a közbeszédnek. Arra lenne szükség, hogy a közbeszédet formáló legmarkánsabb tényezők, mint például a média és a politika maga is azonosuljon a felismeréssel: a gazdaság értékteremtő képessége akkor tud igazán működni, ha képzett, nagy tudású, és a tudásukat megújítani kész emberek tömege dolgozik a munkaerőpiacon. Fontos lenne azt is felismerni, hogy ha az egyén bármikor kész tanulni, nyitott a világra, megpróbálja azt értelmezni, a saját és közvetlen környezete javára hasznosítani, az nem csupán a gazdaság és a kulturális közösség számára lesz előnyös, hanem egyfajta modern életformát is teremt, amelyben a tanulás az örömszerzés egyik potenciális forrásává válik.

Biztatást kell, hogy jelentsen, hogy az iskolarendszerben megszerzett tudást, beleértve a tanuláshoz való többé-kevésbé stabil viszonyulásunkat is érdemben alakíthatja a felnőtt tanulás. Most csak röviden utalhatunk rá, hogy például a felnőttképzés részét képező munkahelyi képzéseknek milyen nagy jelentősége van. A jó színvonalú tréningeken szerzett inspirációk valódi értéket teremthetnek, különösen, ha a képzéseket követő „hétköznapi” munka az eredményeket felkarolja, továbbviszi. Ellenkező esetben, ha a valóságban kevés a tanultak helyi adaptációját, alkalmazását segítő ösztönző, ez a tanulás korlátját képezheti. Ígéretes gyakorlat, ha a munkafolyamatokhoz külső segítség, szakértői szemmel támogatott reflektivitás illeszkedik, és az új információk, tudások a közeg egészére hatva ott eresztenek gyökeret, ahol az új típusú ismeretek mindjárt alkalmazhatók is. A munkával kombinált tanulás hitelességét és hatékonyságát is ez biztosítja. Azért érdemes mindezt döntően az iskolarendszert érintő megfontolásokhoz illeszkedve hangsúlyozni, mert az iskolarendszerű oktatásban is megtalálhatóak azok a pontok, amelyek az elvont tudás átadása helyett/mellett teret adhatnak a valódi alkotó folyamatoknak, a tanulást teremtő tudásalkalmazásként értelmező munkaformáknak.

Az egész életen át tartó tanulás lényege éppen az, hogyha az emberek tanulási készsége intenzív, képesek kezelni életútjuk során a változásokat, akkor több tudás birtokában jobban otthon érzik magukat a világban. Ehhez azonban a támogató és megerősítő társadalmi környezet mellett szolgáltatások sorának kiépítésére is szükség van. Az Európai Unió közös oktatási célkitűzései és azok egyik fontos eszköze, az Egész életen át tartó tanulás programja többek között ehhez is hozzá kíván járulni.

Az *Alma a fán – Fókuszban a tanulás támogatása* című jelen kötetünk abból a munkánk során folyamatosan tapasztalt felismerésből született, hogy nincs elég fórumunk arra, hogy beszéljünk, „tét nélkül” folytassunk eszmecsere-t az oktatás világról, aktuális kérdéseiről. Hogy olyan párbeszéd generálói és részesei legyünk, amely nem kötelező iskolai vagy munkahelyi feladat, hanem saját épülésünkre, a világra való rátekintésünkre és abban magunk és néze-teink elhelyezésére, ütköztetésére irányuló alapvető szükségletünk elégti ki. Szerves folytatása a két évvel ezelőtt megjelent *Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről* alcímű első kötetnek, melyben többek között arról beszélgettünk nyolc különböző területen dolgozó jeles oktatási szakemberrel, hogy mit értenek a *kompetencia* régi-új fogalma alatt, milyen kihívások előtt állnak az iskolák és a tanárok, valamint milyen hazai és európai hatások befolyásolják az oktatás szerkezeti és szervezeti átalakulásait.

Új kötetünkben szintén nyolc párbeszédet olvashatnak, de beszélgetőpartnereinkkel ezúttal más-más – mind napjaink szakmai, mind „laikus” oktatási diskurzusaiban aktuális – témát járunk körül, melyek szoros kapcsolódása első ránézésre nem is olyan egyértelmű. A beszélgetésekben meglevenedő gondolatok mégis szembetűnő módon egységesek, szinte mindegyikben ugyanaz a néhány kulcsmotívum bukkan fel, mely nem a szerkesztők bravúrja. Elsődleges hangsúllyal jelenik meg a *társadalmi változásokra* való reagálás, fontos szereplőként emelve ki a *szülőket, családokat* mint az iskola legfontosabb partnereit, akik felől nem csak elvárások, de támogatás, segítő odafigyelés is megfogalmazódhat. Beszélgetőtársunk, *Vekerdy Tamás* szavai többek között erre hívják fel figyelmünket, össze-csengve a család és az iskola kapcsolatát, annak jó gyakorlatait felidézve, az interjúkon felül a kötetbe szerkesztett kerekasztal-beszélgetésünk egyik résztvevőjének, *Winkler Mártának* a gondolataival.

Másik átszövő eleme a kötetnek a *tanári szerepfelfogás* és a tanulás lényegéről, funkciójáról és módjairól vallott, szintén összecsengő nézetek megfogalmazása. Különös nyomatékkal hangzik el többször is, hogy a *tanár- és tanítás-központú* korábbi felfogásnál és rögzült oktatási gyakorlatnál hatékonyabb a *tanuló- és tanulás-központú* megközelítés, mely paradigma- és oktatási kultúraváltásnak azonban elengedhetetlen feltétele a pedagógusok rendszerszintű folya-matos szakmai támogatása. Ez utóbbi gondolatot fejti ki *Kotschy Beáta* és *Falus Inán* bővebben, de saját gondolatme-netébe minden beszélgetőtársunk beleszövi ezt a szálát is. A tanulók szükségleteinek középpontba állítása kapcsán kerül elő az *életkori sajátosságokra* való odafigyelés, mint a pedagógiai folyamatok tervezését és az alkalmazott mód-szerek, tanítási tartalmak megválasztását meghatározó kiindulópont, melyet *Mesterházi Zsuzsa* tár elénk, és bevezet bennünket az iskoláskor legfontosabb állomásaiba is. *Morvai Edittől* megtudhatjuk, hogy a *kétségkorszaki nyelvoktatásnak* is saját módszertana és eszköztára van, és egyáltalán nem az a legfontosabb, hogy a gyermek mikor kezd egy idegen nyelvvvel ismerkedni, hanem az első találkozás minősége a lényegi elem a későbbi sikerek megalapozásában. A tanu-lás új felfogásáról, az egész egyéni életpályát meghatározó *hatékony, önálló tanulás* képességének fontosságáról és me-galapozásáról tudhatunk meg fontos tényeket *Vass Vilmostól*, aki az önszabályozó tanulás fogalmával is megismertet. Ezt a gondolatoktrt egészíti ki igazán szemléletes módon *Ollé János* felfogása a jelen kor kihívásaira való reagálási képességünkről, a *digitális korszak* eddig az oktatásban alig kiaknázott lehetőségeiről.

A kötet beszélgetéseiben további visszatérő vezérfonál a *motiváció*. Ennek szerepét és fontosságát mind a nyolc szakember egyértelműen a tanulási képességek és tanulási kedv megalapozójaként említi. A tanár legfontosabb tudás-eleme és feladata az *ösztönző tanulási környezet* megteremtése, mely figyelembe veszi az *egyéni sajátosságokat* is. Pontosan tudnia kell, hogy reakciói, minősítése vagy biztatása milyen hatással van a gyermekek további tanulási útjára nézve.

Végezetül, kiadványunk fókuszában ugyan a *tanulás támogatása* áll, de úgy látjuk, hogy egy teljesebb kép felraj-zolásához nem kerülhető meg a társadalmi és tudományos kontextus bemutatása sem, ezt igazolja az a véletlen összecsengés is, ahogyan a kötetben megszólaló szakértőink kicsit más megközelítésben, de újra és újra kitérnek a korunkat jellemző változásokra. Ezekről, illetve az oktatás kopernikuszi fordulatának is nevezhető paradigmaváltás-ról *Kovács István Vilmost* kérdeztük. Mivel válaszaival megágyaz a később is előkerülő gondolatoknak, így kerülhetett a vele készült interjú rendhagyó módon, az *Előszó*t is megelőzően a kötet elejére, annak mintegy nyitányaként.

A kötet fentebb kiemelt, visszatérő kulcsüzenetei – a *lezajlott társadalmi változások, a motiváció, mint a tanulás támogatá-sának legfontosabb eleme és ezzel összefüggésben a megújult tanári szerepfelfogás, amely ösztönző tanulási környezetet teremt* – nem véletlenül bukkantak fel szinte minden beszélgetés során. Ezek olyan jelenségek, melyek megismerése és értelmezése nélkül talán nehéz is lenne elfogadni azt a számos változást, amely a tanulásról és nevelésről-oktatásról való gondol-kodásunkat meghatározza. A következőkben tekintsük át kicsit mélyebben is e kulcs tényezőket!

A pedagógia nem független a kortól, társadalmi berendezkedéstől és kulturális környezettől. Mik lehetnek akkor mégis az alapelvek az oktatásban, a tanulás támogatásában? Ami valameddig jól működött, az idővel túlhaladottá vagy bemerevedetté válhat. Ezért a pedagógus és az oktatás irányítói számára a legfontosabb a folyamatos önvizsgálat és a változásokra való reagálási képesség. Azt nem tételezhetjük fel, hogy valaha is létezett olyan pedagógiai rendszer, amely nem a hatékonyságra, eredményességre törekedett volna, de a társadalmi változások új megoldásokat tesznek szükségessé.

A kérdéskör nem választható el az iparosodási folyamatok elindulásától, mely a közoktatás széles körű elterjedését is magával hozta, vagyis elsődlegesen a foglalkoztathatóság igénye teremtette meg a mai oktatási rendszerünk alapjait. Így volt ez a 19. század közepén-végén, és így van ez másfél századdal később, melyet Európában a 2000-es évhez kapcsolható lisszaboni folyamat elindulása óta komoly szakmai és anyagi erőforrásokkal is támogatott erőfeszítés kísér. Az elmúlt néhány évtized rohamos ütemű technológiai változásai, a nemzetközi gazdasági integráció olyan óriási szerkezetváltást indukáltak a munkaerőpiacon is, melyre az oktatási rendszerek nem tudták megadni a megfelelően rugalmas választ. A gazdasági változásoknak köszönhetően a feltörekvő piacgazdaságok elsősorban tudás-intenzív új munkahelyeket teremtettek, mely magasabb szakképzettséggel rendelkező munkaerőt igényel. Ennek felismeréséből indul ki az emberi tőkébe, vagyis a képzett és rugalmas munkaerőbe való befektetés szükségessége és az olyan fogalmak, mint *tudásalapú társadalom* vagy *fenntartható fejlődés* előtérbe kerülése. Az egyének szintjén – abból a felismerésből, hogy a ma megszerzett tudás a korábbiakkal ellentétben elképesztő gyorsasággal elavulhat – megszületett az **egész életen át tartó tanulás** paradigmája, mint az egyén változásokhoz való folyamatos alkalmazkodóképességének szükséges feltétele.

Természetesen az oktatásnak-nevelésnek nemcsak az egyének munkavégzési képességére, szociális tevékenységekre való felkészítő funkciója van, hanem ugyanolyan fontos az egyén saját képességeinek kibontakoztatásához, egy örömteli életút elindításához való hozzájárulás. Mind a kognitív folyamatokra, mind a pszichikus működésre vonatkozó kutatások megtermékenyítő módon hatottak az elmúlt évtizedekben a neveléstudomány legújabb nézetrendszerére is. Ma már tudjuk, hogy a diákok teljesítménye közti nagy különbségek háttérben sokkal inkább a megfelelő motiváció áll, mint a veleszületett képességek. Az egyre inkább uralkodóvá váló szocio-kognitív megközelítés szerint a motiváció sokkal inkább folyamat, mint végeredmény, amelyben hangsúlyosan jelennek meg a tanulói hiedelmek és stratégiák.

Régóta ismeretes, hogy az attribúcióknak, azaz az optimista vagy pesszimista hozzáállásnak, hogy a dolgok okát valaminek tulajdonítjuk, szerepe van az alkalmazkodó és elkerülő viselkedési minták alakításában, a kitartó vagy feladó magatartásformák alkalmazásában. Ha a kudarcokat globális, stabil tényezőknak tulajdonítjuk (például a képességek hiánya), az elkerülő reakciókhoz vezet, míg ha instabil és kontrollálható tényezőkre vezetjük vissza (például az erőfeszítés hiánya), az alkalmazkodó reakciót vált ki.

Gondoljunk csak bele ezek alapján, hogy egy tanár számára mennyi lehetőséget kínál néhány alapvető tény-átgondolása például az értékelésben, és mennyi felelősséget is jelent egyúttal, hiszen visszajelzéseivel egyaránt tehet jót, és okozhat kárt. Ha a teljesítményből kiindulva a diákok olyan visszajelzéseket kapnak, melyek a képességeikre irányulnak, akkor ez olyan meggyőződéseket alakíthat ki, amelyek a későbbi teljesítményre destruktív hatással lesznek, mind a jó, mind a rossz tanulók esetében. Ha azonban a tanár a tanulói munka során megtett erőfeszítésre ad visszajelzést, az további energiabefektetésre ösztönöz. Ezért alapvető fontosságú, hogy a tanárok ismerjék a motivációs és kognitív stratégiákat, valamint azok teljesítményre gyakorolt hatásait, és a tanítás során tudatosak legyenek ezek megismertetésében, valamint a visszajelzések adásában úgy, hogy az az egyes diákok önszabályozó stratégiáit erősítse.

Ez azt is jelenti számunkra, hogy a pedagógusképzésben kellő hangsúlyt kell fektetni arra, hogy ezeket az ismereteket ne csak átadjuk, hanem megfelelő pedagógiai eszközökkel is felvértezzük a leendő tanárokat. Így akár „csodákat” is tehetnek majd a rájuk bízott tanulókkal. Ezért a tanítás eredményesebbé tétele nehezen képzelhető el olyan körülmények között, amelyek kiépített szakmai támogatási rendszer nélkül, amely ösztönzi a tanári kompetenciák folyamatos fejlesztését, a pálya egyes életszakaszaihoz illeszkedő fejlődési lehetőséget nyújt a tanári karrierúton. Végezetül fontos, hogy a társadalmi partnereket, elsősorban a szülőket be tudjuk vonni a változási folyamatokba, megfelelő módon kommunikálva feljűk a fejlesztési célokat, és segíteni tudjuk őket abban, hogy gyermekeik okos kísérői legyenek.

Interjú Mesterházi Zsuzsával



“Tudni kell, mi mozdítja meg a gyermeket”

A gyermek testi-lelki fejlődésének különböző periódusai-
ban néha a környezete számára is látványos, néha csak a
személyiség mélyében zajló, de fontos változások törté-
nnek. A kíváncsiság ébredése, a szerepjátszás, a cselek-
vés általi tanulás, illetve a beszédfejlődés és a mozgásos
formák, a matematikatanulás és az egyensúlyérzék kö-
zötti összefüggések mind meghatározó elemei a kisgyer-
mekkor csodájának. Mit sem sejtve ezekről, csak kívülről
szemléljük és konstatáljuk a változásokat, vagy ezen élet-
kori sajátosságok ismeretében elébe megyünk az esemé-
nyeknek, és megtámogatjuk a tanulás folyamatát – a
kérdés döntő fontosságú. Mesterházi Zsuzsa gyógypeda-
gógus, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának
tanára többek között erre hívja fel a figyelmet.

Milyen életkori szakaszokról beszélhetünk a gyermekek fejlődésében?

A különböző pszichológiai iskolák és pedagógiai irányzatok más-más felosztásokat alkalmaznak. Én azzal a felosztással azonosulok, amelyik nagyobb, hétéves ciklusokat és ezen belül kisebb szakaszokat határoz meg. Úgy látom, hogy ezeken a hétéves szakaszhatárokon látványos változás következik be mind a biológiai fejlődésben, mind a pszichikus folyamatokban, a családi élet és az intézmények pedig próbálnak alkalmazkodni ezekhez.

Az első ilyen szakasz az újszülöttkor. Az újszülöttek viselkedését vizsgálva nagyon sok hasonlóságot találunk, de az egyéni különbségek már ebben a korai életszakaszban is megmutatkoznak. A következő fontos időszak a csecsemőkor, amikor egymás után következnek az életkorra jellemző mozgásváltozások, de nagy egyéni eltérésekkel. Egy gyermek felállhat hét-nyolc hónaposan, de tizenhárom hónaposan is.

Sajátos tulajdonságokkal bíró időszak a csecsemőkorból a kisgyermekkorba való átlépés. Ekkor kezd a gyermek számára kitágulni a világ. Változatosak lesznek a nagymozgásai, és elkezdnek a beszédszervi mozgások is kialakulni, de a kéz ügyessége még nem elég kifinomult. Ebben az időszakban, amikor a gyermek felfedezi, megtapasztalja a világot, mindent közvetlenül, élményszerűen él meg. Ekkor már látható, hogy a környezet mennyire segíti a tapasztalatszerzésben, és hogyan reagál a gyermek viselkedésére. Nem elég megfelelő helyet, teret teremteni a számára, hogy kúszni, mászni, dolgokat megfogni, megszerezni, elérni tudjon, az is fontos, hogy erre milyen válaszokat adunk. A gyermek hangosan nevet, szélesebben mozog, újra és újra meg akarja szerezni azt az ollót, vagy bármit, amit eddig még nem engedtek megfogni. Ha a felnőttek vagy gyerektársai, testvérei erre segítően, megerősítően reagálnak, akkor a kíváncsisága tovább fennmarad.

A kíváncsiság ébredésének időszaka a 3–5 éves kor. Ekkor egyszer csak megjelennek a gyermek mozgásában, gesztusaiban, arckifejezésében a környezetét leképező mozdulatok, hangok, viselkedések. Mozdulataiban megjelenik az átvett minta: ahogy édesapja kanalazza a levest, ahogy édesanyja tologatja a porszívót, ugyanazzal a mozdulattal akarja ő is ugyanazt tenni. A gyermekek ebben a korban nagyon határozott elképzelésekkel rendelkeznek arról, hogy mit szeretnének csinálni, és nem szeretik, ha ebben megakadályozzák őket. A gyermek és a felnőtt szándékainak találkozása és ennek kimenetele alakítja ki a kapcsolatokban az első szociális élményeket. A gyermek ekkor már érzékeli a felnőtt viselkedése és a saját viselkedése közötti különbséget, ami igen erős tanulási motivációt eredményez. Az utánzás, mintakövetésen alapuló tanulásnak nagyon erőteljes a hatása, még a kisiskolás korba is átnyúlik.

Óvodáskorban a gyermek észreveszi, hogy a külvilág mennyire változatos. Sokféle viselkedést lát a felnőttektől, és ezeket szereti „felpróbálni”. Az óvodákban tudják ezt, és teret is adnak neki. Ennek a beleélő képességnek a megléte nagyon fontos a gyermek későbbi fejlődése szempontjából, mert hosszú időn keresztül, változatosan hat. Ez a szerepjátászás később egyre hosszabb időt ölel fel, és történetekké alakul át. A történetekben megjelennek a mesék, az eddig megélt élmények, sőt a fantáziák is. A gyermekek kitalálják ezeket, eljátsszák, közben egymás között osztják ki a szerepeket. A beszéd is fejlődik, aminek mozgatórugója a közlési szándék és a befogadó környezet. Már nemcsak gesztusok, mozdulatok útján tudnak egymással jó kapcsolatot kiépíteni, hanem beszéddel is. Az óvodai évek vége felé már titkos kis beszélgetéseket folytatnak, és titkos jelekkel kommunikálnak. Elindul egyfajta elkülönülés a felnőtt környezettől vagy a kortársak más csoportjaitól. Beindul a csoportképződés, ez idő alatt sok olyan játék kap szerepet, amelyben a gyermekek konfliktusokat élnek meg. Összevesznek, vitatkoznak, csúfolódnak, kisebb-nagyobb agressziókat, kirekesztéseket élnek meg. Ezekhez a játékokhoz igen erőteljes szociális tapasztalásszerzés is kapcsolódik.

A 6-7. életévre lassan testileg is bekövetkezik a látható változás, amelynek folyamán beindul a növekedés, testtömeg- és súlygyarapodás, megkezdődik a fogváltás. Erősödik a térlátás, a különböző érzékszervi fejlődéseknek új szakasza következik: az ún. *szenzoros integráció* során az érzékszervek összerendezetten kezdenek működni. Ebben az időszakban a gyermekek gyönyörű dolgokat tudnak alkotni rajzban, formázásban, térkompozícióban vagy egy közös játék felépítésében. Bár különböző dolgok befolyásolhatják ezt az egészséges fejlődésmentet, a környezeti hatásoknak ebben is nagyon nagy szerepük van.

Hat-hétéves korra a gyermek eléri az iskolaérettséget. Testi fejlődésben, mozgásfejlődésben már ott tart, hogy finommozgásokkal apró tárgyakat ügyesen tud rendezni, megfogni, rakosgatni. Jó az egyensúlyérzéke, szalad, mászik, kúszik, biciklizik, úszik, ha volt alkalma mindezt megtanulni. Az egyensúlyérzék ekkorra alakul ki úgy, hogy a gyermek teljesen szabadon, kötetlenül tud forogni, mászni föl-le. Ez azért szükséges, mert az iskolában sok olyan új dolgot fog tanulni, amihez tér- és egyensúlyérzék kell. Például a matematikatanulás egyik alapja a térérzékelés, a geometriai tapasztalatok megszerzése. Azok a gyermekek, akiknek jó az egyensúlyérzékük, a matematikát is könnyebben megtanulják. Az elvontabb gondolkodáshoz is nagyon sok segítséget jelent a mozgásfejlődés. A térirányok, a jobb és a bal érzékelése, a fönt, lent, elöl, hátul megkülönböztetése jó, ha kialakul ekkorra, mert az iskolában megtanulnak balról jobbra írni, megtanulják a tárgyakat különböző helyekre rakosgatni. A gyermek megtanulja a térbeli látást, el tudja képzelni, mi van előtte, mi van mögötte. Az egész első, második iskolai év tulajdonképpen ezt alapozza meg a tantárgyak segítésével.



Mi az, ami még meghatározza az iskolaérettséget? Milyen támpontjaink lehetnek erre vonatkozóan?

Az iskolaérettséghez az is hozzátartozik, hogy a gyermek mennyire tudja a viselkedését kontrollálni, tud-e figyelni, szemkontaktust tartani. Be tud-e kapcsolódni egy beszélgetésbe, adekvátan válaszol-e egyszerű kérdésekre. Az önellátásában: felöltözik, levetkőzik, tárgyait el tudja rakni, a saját holmiját fölisméri, társaival olyan viselkedést alakít ki, amely megkönnyíti a kapcsolódást. A gyermek-felnőtt viszonyban is kialakul az óvodáskortól valamelyest eltérő kapcsolat. A játékos, álomtudatban élő gyermek egyszer csak odafigyel arra, amit a tanító néni mond, majd elkezd jobban feldolgozni, tárolni, előhívni az emlékezetéből azt, amit hallott. Elindul az emlékezetfejlődésnek egy új, hosszú ideig tartó szakasza, amit a ritmikus emlékezet szakaszának nevezünk. Ebből fog átlépni a rendszeres szokások gyakorlásának szakaszába, amit majd az első, második osztályban lehet jól előmozdítani.

Az iskolai tanulásra való felkészültség további fontos jele, hogy a gyermek tájékozódni kezd az időfolyamatokban. Ismeri a múlt, a jelen, a jövő fogalmát, visszaemlékszik a tegnapi, már egy kicsit előre gondol, esetleg arra, hogy mi lesz holnap. Kezd az idő strukturálódni számára, de még nincsenek pontos emlékei. Nem tud az egy évvel ezelőttire gondolni, vagy a jövő ilyenkorra. Nagyon fontos a képi emlékezet fejlődése. Eddig döntően a háromdimenziós tárgyi világban volt otthon, most elkezd a képi világ is érdekelni. Ez a képszerű gondolkodás, a képek felismerése a gondolkodását is erőteljesen befolyásolja. Egyre gyakrabban forgatja a képeskönyveket, és egyre differenciáltabb, több részletet tartalmazó képet tud fölismerni, nézegeti, kérdez és beszélget róla. Tehát a síkbeli két dimenzió is elkezd információhordozóvá válni, ugyanúgy, mint korábban a három dimenzió. Ez annak a jele, hogy elindult az elvontabb gondolkodás felé. Nagyon érdekes jel a mozgásokban lévő ritmikus ismétlődések kedvelése is, például a különböző ugrálások, dobolások, vagy a tárgyak ritmikus rakosgatása, amikor építőkockával elkezd kicsit szabályosabb sorokat alkotni vagy elkezd megszámlálni a tárgyakat. Ez a számlálás egyszer csak döbbenetes felfedezéshez vezet, a gyermekek ráébrednek arra, hogy a számokat addig mondhatjuk, addig mutathatjuk, ameddig akarjuk, és nincs vége. Számukra ez azt jelenti, hogy kinyílik a tér, végtelenség, perspektívaélmény születik. Ekkortájt a rajzokban is finomodik az emberábrázolás: megjelennek az ujjak, a haj, a kisebb részletek. A gyermek már nemcsak észreveszi ezeket a részleteket, hanem egy belső kép segítségével és a finommozgással meg is jeleníti. Azonban bármennyire érett is egy gyermek, vagy annak tűnik óvodás korában, az első, iskolában töltött időszak próbatétel lesz számára.



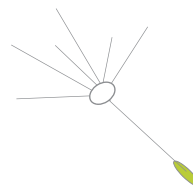
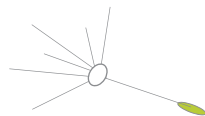
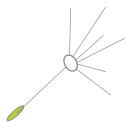
Meg lehet könnyíteni számára az óvoda és az iskola közötti átmenetet?

Természetesen, igen. Az óvoda nagy előnye, hogy a dolgok napirend szerint, egymás után történnek, és vannak közösségi szokások. Amikor visszajövünk az udvarról, levesszük a kicsizmát, megmossuk a kezünket. Az óvodás tudja, hogy viselkedésével tekintettel kell lennie a többi gyerekre. Azoknak a

gyermeknek, akiknek nincs ilyen élményük, sokkal nehezebb az iskolai élet. Egyes iskolák szerveznek iskolaelőkészítő foglalkozásokat, ami valamelyest tudja ezt a hiányt kompenzálni. A jó óvodákban mindent elkövetnek azért, hogy a gyermek képes legyen figyelmesen, érdeklődően viselkedni és tekintettel lenni a többiekre. A jó óvoda tisztában van az egyéni különbségekkel is, hogy vannak olyan gyermekek, akik csak öt percig tudnak figyelni, míg mások akár fél óráig is el tudnak mélyedni valamiben. Az iskolaérettség jelzője nem feltétlenül az, hogy egy gyermek mennyi ideig tud figyelni, inkább az egyéni tulajdonságok, egyéni sajátosságok a meghatározók. Lehet egy gyermek fantasztikusan okos, de nem tud sokáig figyelni. Az is lehet, hogy nagyon sokáig figyel, de közben nagyon kevés információt tud fölvenni és földolgozni. A tanítónak az első osztályban ezeket fel kell ismerni. Természetesen nem csinálhat óvodát az első tanévből, de bizonyos játékidőszakokat mindenféleképpen be kell iktatni, a szabad, kötetlen játéknak feltétlenül teret kell adni. Nagyon jó, ha a kézügyességi feladatok, a konstruáló feladatok, a beszéd fejlődését elősegítő ritmikus gyakorlatok, a zene folytatódik az első osztályban is. Ha az iskola figyel, lehetővé teszi azt, hogy az első osztályos gyermek természetes igénye szerint teret kapjon az alkotásra és a közösségi életre, akkor nagyon jó úton indítják el a későbbi iskolai élet felé.

Az első osztályban dől el, hogy egy gyermek mennyire szereti meg azt az életformát, amit egy iskola jelent, a foglalkozásokat, a tanulást. A tanuláshoz való viszony azon múlik, hogy mennyire érzi jól magát azokban a helyzetekben, amikor tanul, tehát mennyire tudunk az érzelmeire hatni, mennyire lesz kellemes élmény az, amit csinál. Ebbe beletartozik az is, hogy a minősítések, viselkedésének és teljesítményének értékelései elutasító vagy megragadó hatással lesznek rá. Ha minduntalan azzal találkozik, hogy milyen ügyes volt, vagy hogy mennyire ügyetlenül csinált valamit, és ezeket a visszajelzéseket direkt módon kapja, akkor ez nem feltétlenül segíti a későbbi tanulási motiváció ében maradását. Egy elsős gyermeknél még magától értetődően jelen van a tanulási motiváció. Ha jó volt az óvodai élet, jó az otthoni élet, akkor a gyermek nyitott és befogadó, szívesen tanul – ha ez a tanulás komplex módon történik. Ha nem az intellektust akarjuk elárasztani, teletönni mindenfélével, hanem a tanulás a mozgás, a beszéd, a viselkedés, az alkotás megtanulása. A legjobb iskolák azok, ahol a gyermekek jól érzik magukat.

Kisiskolás korban a tanító személyisége lesz a meghatározó. Ugyanakkor természetesen az egész iskolai élet is az: a szabályok, vagy ahogyan fülsiketítően és kibírhatatlanul szól a csengő. Vagy az, hogy mennyire merevek például a gyermekek ellenőrzésével kapcsolatos gyakorlatok, mennyire drasztikusan kell alkalmazkodni bizonyos szokásokhoz, vagy mennyire könnyed eszközökkel alakítanak ki szabályokat, és nem örökké a teljesítmény szóbeli értékelésével próbálják elérni, hogy a gyermekek „normálisan” viselkedjenek. Holott a gyermek számára a normális viselkedés nem is biztos, hogy azt jelenti, hogy ő az adott helyzetben valamilyen szokáshoz igazodik. Ezt az átmeneti időszakot azzal is segíteni lehet, ha jól építjük fel az egész napot. A napirend alakításában legyünk tekintettel a gyermek biológiai ritmusára, arra, hogy mi mindent szeretnénk megtanítani vagy elvégezni. Én például a negyvenöt perces órákat az első és a második osztályban nem tartom szerencsésnek. A negyvenöt perces ritmus később válhat jóvá, például a nagyon intenzív írásmozgás tanulásakor. A mozgásgyakorlat is több időt kíván. Szükséges az is, hogy az étkezésnek is meglegyen a megfelelő ideje. A gyermekek nyugodtan, ne hajszolva egyenek. Az első, második osztályban létkérdés, hogy ne legyen semmiféle hajszolttság.



Hogyan alapozhat leginkább a tanár ezekre az életkori sajátosságokra?

A tanterv előírásai osztályfokokra orientálják a pedagógust, de a valódi orientációs feltételek a gyermekekből jönnek. Más szavakkal: mit tudnak a gyermekek ténylegesen megcsinálni? Hogyan lehet a tantervi tudást, a tantervben leírt képességek kialakítását a csoportban véghezvinni, az adott gyermeknél elősegíteni? Itt önálló, tényleges pedagógiai tudásra, gyermekismeretre alapozott tervezőképességre, megvalósító, önreflektáló képességre van szükség. Az ember folyamatosan figyeli, hogy amit ma tanított, az mennyire volt eredményes, mit kell holnap változtatni. Egy pedagógus eszköztárában nagyon fontos a változásra való szándék és képesség.

A tanítónak tudnia kell, hogy az adott életkorban mi mozdítja meg a gyermekeket, mihez tudnak erősen kötődni. Ha végig tudom követni a gyermekek fejlődésében az élményhez való viszonyukat, ezek hogyan válnak belsővé, motiváló erővé, akkor pontosan tudni fogom azt is, hogy nyolc, tizenkét vagy tizenhat éves korukban mivel lehet rájuk hatni. A pedagógusok közül sokan érzékenyek erre, de sokszor a szülők is kiválóan érzik ezt.

Tehát legfőképp a tanáron múlik, hogy az iskola mennyire alkalmazkodik az életkori sajátosságokhoz?

Tökéletesen így van. A pedagógusok felkészültsége nagyon fontos. De nemcsak az, amit magával hoz a pedagógusképzésből, hanem az is, hogy milyen körülmények között, hogyan él. Mennyire örömteli az élete, vannak-e saját gyerekei, rendezett családi életet él-e, viszonylag elfogadható anyagi körülményekkel, van-e valami hobbija, vagy speciális érdeklődési területe. Élményt nyújtani csak az az ember tud, aki nem korlátozza az élményt nyújtó képességét az iskolára, hanem maga is élményszerűen él. Egy ilyen pedagógus főnyeremény.



Hogyan alakul az iskola megtapasztalása a továbbiakban?

Az újabb változási időszak nagyjából a harmadik osztályban következik be. Ilyenkor érdekes elkülönülési élmény alakul ki a gyermekekben. Az iskolai tapasztalatok, a társaktól származó különböző élmények, a családban megtapasztalt hangulatok, szokások, elvárások lassan-lassan kialakítanak a gyermekben egy belső világot. Egy nagyon koherens belső, rá jellemző világot, amit nagyon nehéz kiismerni, mert csak közvetve, a gyermek viselkedéséből tudunk rá következtetni. A gyermek egyszer csak elkezd elkülöníteni magát a külső környezettől. Észreveszi a világ és saját maga kettősségét. Ez döntő változás és igazi

krízis a gyermek életében, még akkor is, ha az iskolában és otthon is minden rendben van, mert ezt nevelési szokásokkal vagy direkt útmutatásokkal alig lehet befolyásolni. Ez egy teljesen természetes fejlődési fázis, amit egyesek erőteljesebben, mások kevésbé erősen élnek meg. Ilyenkor a gyermekekben

nagyon sok bizonytalanság alakul ki. Elkezdnek megkérdőjelezni dolgokat, szokásokat, amiket eddig teljesen magától értetődően csináltak minden nap. Saját elképzeléseik vannak, de még azok sem egészen biztonságosak. Olyan érzés ez számukra, mintha mozogna a lábuk alatt a talaj. A környezet néha nem veszi észre ezeket a szorongásos, bizonytalan állapotokat, szankcionálja a szokatlan viselkedést, így nem kap segítséget a gyermek.

Ebben az időszakban nagyon érdekes belső fantáziavilágot tudnak kialakítani, ami még nem feltétlenül a külvilág reális tapasztalataival telik meg. Nemcsak azok az emlékek, közvetlen érzéletek vannak benne, amit a környezetében tapasztalt, hanem nagyon sok képzelt elem is megjelenik. Lebeg a fantázia és a realitás határán. Később a realitás és a gondolkodás a belső világban is erőteljesebb szerepet kap. A gyermekek ilyenkor hajlamosabbak a konfliktusokra a társaikkal, szüleikkel, tanítóikkal. Ebben az időszakban kezdenek el formálódni az élethosszig tartó érdeklődési irányok, területek is. Érdemes ilyenkor a gyermekre nagyon odafigyelni, mert fölbukkanhatnak olyan vágyak, elképzelések, amelyek a későbbi pályaválasztásában vagy életút tervezésében is megjelennek. Ekkor már jól tudja a gyermeket segíteni az, ha valóságismerettel találkozik az iskolában. De jó, ha ez a valóságismeret egyelőre nem kérdőjelezi meg a benne élő mitikus világot. Ha békén hagyjuk, és nem romboljuk le ezt a belső én-csírát, a gyermek nagyon szívesen befogadja a külső, természettudományos ismerettömeget is.

A pszichikus egyensúly kialakítására ebben a fontos, kilencedik életévben érdemes nagyon odafigyelni. A jó iskolákban ekkor kezdenek a gyermekek komolyabban, nagyobb óraszámban idegen nyelveket tanulni. (Egyes iskolákban már első osztályban kezdik, de még csak hallás alapján.) Kilencéves korban már fontos, hogy a világról való tudás ne csak a természet irányába, hanem a kultúrák felé is kitáguljon, és kezdjenek el hangszereken tanulni, vagy intenzívebben sportolni. Ekkorra már észrevehetőbben megjelennek az egyéni érdeklődési irányok. A kilencedik életév táján egy tanulócsoporton belül már nagyon erőteljes lehet a differenciálódás: tisztán lehet látni, hogy kik intellektuális érdeklődésűek, kik azok, akik kifejezetten a külvilág, a gyakorlati tapasztalat felé mennek. Kik azok, akik inkább álmatagok, és inkább művészi, elmélyülő dolgokkal kívánnak foglalkozni.

A következő időszak a negyedik osztály. Az alsó és a felső tagozat között a magyar iskolarendszerben van egy törés. Kivétel ez alól a hatosztályos gimnázium és a Waldorf-iskola, ahol nyolc osztályban összefüggően tanulnak a gyermekek. A negyedik osztály a kijózanodás felé vezető időszak. Ebben az életkorban fontos szerepe van a geometriai és a matematikai ismereteknek, az íráskészség megerősítésének. Az olvasási kedv ilyenkor romlik vagy épül, bontakozik ki akár egy egész életre szólóan. A negyedik osztály tudásmennyisége, intenzitása próbára teszi a gyermekeket. A képességbeli különbségek nagyon széthúzódnak, a mentális skála egy évfolyamon belül akár három-négy év különbséget is mutathat. Erőteljes szórást mutat a gyermekek teljesítménye is. Ha az iskola ezeket az egyedi különbségeket nem veszi figyelembe, és minden gyermeket egyszerre, ugyanarra a szintre akar eljuttatni, akkor az kudarchoz vezet.

A 11-12. év táján, az ötödik osztályban a testi fejlődés sajátosságai még törvényszerűen jelennek meg, de egyre erőteljesebbek lesznek az egyéni különbségek. Szinte osztályfokokként, vagy életkori szakaszokként lehet azt mondani, hogy különbségek vannak a gyermekeknél.

A hatodik osztályban is nagy változásoknak nézünk elébe. Az ötödik osztályos gyermek még a harmonikus fejlődés időszakában van. Eddig minden jól ment, többnyire harmónia van a pszichikus képességek és a testi fejlődés között. A hatodik, hetedik osztály felé azonban a testi fejlődés viharosan felgyorsul. Ez a nehéz időszak közvetlenül hat a pszichikus állapotokra is, a gyermek világméppé, önmagáról alkotott képének kialakulására, az értékrendjére, kötődéseire. Itt dől el a kapcsolatainak minősége, erőssége, hogy mit tud hordozni egy-egy baráti vagy csoportkapcsolat. Itt derül ki, hogy egy gyermek örökké csak a peremre kerül, vagy mindig a középpontban lesz. A szociális szerepek kezdenek egyre erőteljesebbé válni. Megszületik a vágy egy példaképre, akit követni lehet, aki mintát adhat. Ezek a folyamatok nem tudatosan mennek végbe, hanem mágikusan söpörnek végig.

A gyermek már nem tud otthon lenni az iskolában, érdeklődése az iskolával, a tanulás szemben ebben az időszakban teljesen el tud veszni. Sokkal nagyobb vonzerőt gyakorolhat rá egy zenei környezet, egy buli, vagy egy olyan, sokszor a felnőttek által nem is sejtett közösségi összetartó akció, aminek a gyermekek egészen a hatása alá kerülhetnek és mindent feláldoznak, a szélsőséges devianciáig menően. Ilyenkor gyakran a szülők is csak kábultan néznek, sokszor nem is veszik észre, vagy csak sejtik, esetleg nem merik megfogalmazni még maguknak se, mi történik. Erőteljes ütközések alakulhatnak ki a családban. A gyermek végleg el is hallgathat, semmit nem lehet róla tudni, és mindenféle szélsőséges irányba is elmozdulhat.



13-14 éves korban olyan halmozottan jelenhetnek meg ezek a viselkedési devianciák, hogy ennek el-lensúlyozására az iskola önmagában már nem képes, mivel általában igen erőteljes, a családból és a külső társadalomból származó okok miatt jönnek létre.

Térjünk ki ezekre a különböző hatásokra! Milyen arányban állnak egymással a családi, környezeti, illetve az iskolában jelen lévő pedagógiai hatások?

Jó, ha az iskola és a család nagyjából egyféle irányba tereli a gyermeket. Jó, ha az iskola tudja, hogy mi történik otthon a családban, és a család is tudja, mi történik az iskolában, folyamatos kapcsolódás van az egyik világból a másikba. Egy osztályba jár húsz-huszonnyolc gyerek, ez ennyiféle, rendkívül különböző világot jelent. Az iskolának nemcsak egyszerűen tanítania kellene a gyermeket, hanem információt adni, megszervezni, eljuttatni hozzá az összes lehetőséget, szolgáltatást, amely a fejlődését segíti. Az iskolának ezért tisztában kell lennie az összes idevonatkozó jogszabállyal, a szociális támogatások és a kulturális lehetőségek tekintetében. Természetesen teljes mértékben ez sem tudja kiegyenlíteni vagy kompenzálni azokat a hátrányokat, amelyeket egy gyermek esetenként az otthoni környezetből hoz, vagy az iskolai környezetben szerez. Nagy próbatétel ez minden szereplő számára. Azt tapasztalom, hogy minden helyzet abszolút individuális. Ami működik az egyik gyermeknél, az másnál lehet, hogy nem. Ezért nem lehet merev módon kezelni a pedagógiai tudást, a társadalmi elvárásokat, hanem rugalmasnak kell lenni, és tudni vagy érezni kell, hogy az adott helyzetben mi a legmegfelelőbb reakció. Ez csak akkor működik, ha nagymértékű felelősségérzettel párosul. Amíg rutinszerűen csináljuk a dolgunkat, addig megállítanak a korlátaink.

Milyen együttműködések, találkozási pontok lehetnek az iskola és a család között?

Ez attól is függ, hogy a szülőknek mennyi ideje van, mennyire fontos számukra az a hely, ahova a gyerek jár, hogyan tudják megszervezni az életüket úgy, hogy időközönként elmenjenek az iskolába. Vannak rendszeres találkozási lehetőségek: személyes beszélgetések, fogadóórák, szülői estek vagy szülői ér-



tekezetek, iskolai ünnepek, közös kirándulások. Gyakran a szülők jelentkeznek különböző kezdeményezésekkel, tábort szerveznek a gyerekeiknek, vagy sportszakkört, jobb étkezést javasolnak. Ezek az igények néha elmennek a követelés határáig, vagy azon túl is, de sok esetben érdemes ezekre a kérésekre tekintettel lenni. A szülőkkel való beszélgetés, az igények felismerése a nyitott iskola jellemzője. Fantasztikus dolgokat lehet együtt kitalálni, és pontosan ez a kulcsa a dolgok átalakításának: ha valamit közösen csinálunk, az pozitív közös élményt jelent. Ez olyan belső kohéziót tud teremteni a szülői csoporton belül, és olyan élményt jelenthet az egész iskolának, ami vonzza a további kezdeményezéseket. Ettől a szülők is kötődni fognak az iskolához. Egy olyan közösségi tér jön létre, ahol élményeket lehet szerezni, kapcsolatokat, barátságokat lehet kiépíteni, beszélgetni lehet, netán még a gyerekről is. Ilyenkor a közösségi élmény terepévé válik az a hely, ahova a gyermek nyolc éven keresztül jár. Ez hosszú idő mind az ő, mind a szülő életében.

Amikor az életkori sajátosságokról és az oktatásról beszélünk, előkerülnek olyan fogalmak, mint a cselekedtetve tanítás, az élményszerű tanítás, gondolkodtatva tanítás. Mit jelentenek ezek pontosan?

Ezek a pedagógiában időnként megjelenő különböző irányzatok, hullámok, amelyeknek megvan a maguk életciklusa: időről időre elhalkulnak, majd újra felerősödnek. Ha egy pedagógiai irányzat felbukkan egy adott országban, akkor annak a környezetét is meg kell figyelni. A gondolkodtató, problémamegoldó tanulás Európában akkor vált jellemzővé, amikor a gazdasági világban erőteljes versenyhelyzet alakult ki, és ezért az országok az iskolai gondolkodás, nevelés támogatásában látták annak lehetőségét, hogy erősíthetik a gazdaságot. Gondolkodásfejlesztési technikák versenyeztek egymással. A cselekedtető, tevékenykedtető tanításnak például akkor jött el a kora, amikor már túlsúlyban volt az intellektuális tanítás. Napjainkban az élményszerű pedagógiára való igény megjelenése egy válaszreakció lehet arra, hogy elszávosodott a pedagógia világa. A különféle irányzatok tehát mindig valaminek a kompenzálásaként jelennek meg.

Azt is érdemes megnézni – és nekünk ez a fontos ebből –, hogy miként tudjuk alkalmazni ezeket a technikákat az egyes életkori szakaszokban. A cselekedtetés gyakorlatilag végigmegegy egészen a nyolcadik osztályig, de a fő terepe az alsó tagozat. Például az egész testre irányuló cselekvés, szerepjátékok dramatikus előadása, valaminek a megformálása, kézbe vétele, stb. Cselekvés a gondolkodás is. A gondolkodtató tanulás, amely kifejezetten a gondolkodási műveletek fejlesztését, a kognitív képességek erősítését célozza, gyakorlatilag a cselekvő tanítás belsővé válása. A gondolkodás megmozgatása, és az élményszerű tanulás szerintem minden életkorra érvényes.

A magyar pedagógusképzésben mekkora hangsúlyt fektetnek az életkori sajátosságok figyelembevételére?

Minél kisebb gyermekek nevelésére készít fel a képzés, annál hangsúlyosabb benne az életkori sajátosságok ismerete. A magyar óvodapedagógus-képzés kifejezetten jó. Az alsó tagozaton az életkorismeret és a tantárgyi ismeret jól kiegyenlítve jelenik meg a képzésben, a felső tagozatra felkészítő tanárképzés azonban kissé ingadozott az elmúlt időszakban. A felső tagozatnál nagy súllyal van jelen a szaktárgyi ismeret, a történelem, földrajz, matematika, de a gyermekismeret már elsikkad. Az egyetemi képzésben diplomát szerzett, mondjuk történelem szakos tanárnak pedig elenyészően kevés a tudása arról, hogy milyen is egy középiskolás gyermek. A történelemtől valószínűleg rengeteget tud, de hogy hogyan lehet egy gimnazista diákot egy bizonyos témára felkészíteni, ahhoz nem biztos, hogy elegendő eszközt kap.

Van valamiféle törekvés arra, hogy az egyetemi képzésben ez másképp legyen?

Törekvés mindig van. A szakmai, szaktudományi közösségek, a Földrajztanárok Egyesülete, a Matematikatanárok Egyesülete, sorolhatnám tovább, mind vizsgálják a szaktudományok témaköreit és a tanítás módszertanát is. A módszertan veti fel az életkori kérdéseket, hogy mikor és hogyan lehet valamit jól megtanítani. Ez vagy sikerül, vagy nem: gyakran a tanítási kudarcok mutathatják meg, ha valamit eleve rosszul csináltunk, mivel az adott korosztály fejlődési sajátosságait nem ismertük eléggé. A fejlődési sajátosságok ismerete tehát szükséges, csak nem biztos, hogy ez a tudás ténylegesen megmutatkozik a gyakorlatban.

A mai diákok „másmilyenek” – szoktuk minden korban mondani. A gyermekek mennyivel igényelnek másfajta tanítást, mint húsz, ötven, vagy száz évvel ezelőtt? Hogyan tud a változásokhoz alkalmazkodni a pedagógia?

A felpörgetett élet tipikus mai jelenség. Kérdés, hogy az iskolának kell-e ehhez alkalmazkodnia, vagy valamilyen eszköze mégiscsak van arra, hogy egyfajta lengéscsillapító hatása legyen a gyermekek szokásaira. A viselkedési eltérések (például a hiperaktivitás) bizonyítottan összefüggésbe hozhatók a felpörgetett élettempóval, a zaklatottsággal. Ez egy kritikus kérdés, mert maguk a pedagógusok is ebben a felpörgetett életben élnek. Hogyan lehet ezt mégis egy kicsit lassítani? A Waldorf-pedagógiának például vannak erre módszerei. Ezt én magam is tapasztalom itt az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon, ahol már több mint húsz éve képzünk Waldorf-tanárokat. Nagyon érdekes megfigyelni ezt a kívülről hozott, felajzott életformából származó belső nyugtalanságot, és hogy hogyan tudnak lecsitulni, lelassulni anélkül, hogy eltompulnának.

Ezeknek a dolgoknak a felismerésére szoktam a gyermekmegfigyelési feladatokat adni. A hallgatók észre is veszik, hogy ha több hónapon keresztül foglalkoznak ezzel, akkor elkezd egy új szemléletmód kialakulni bennük, igényük támad egy újféle életstílus kialakítására. Ennek a kedélyre, az alvásállapotról, a különböző biológiai folyamatokra is pozitív hatása van. Ezek részben feltevések, de részben tapasztalások is. Ugyanakkor fontos az is, hogy ismerjük a külvilág indítékait, motivációit, divatjait, az új jelenségeket, hiszen a gyermekek ezt hozzák kintről. Tanítóként nem lehetek én sem életidegen. Látnunk kell, hogy mi hat rájuk: például amikor egy sikerfilm megjelenik, akkor jó, ha a tanár is megnézi, hogy tudjon rá reagálni.

Az élmények feldolgozására időt kell hagyni, mert különben az ember örökké csak eszik, és nem dolgozza fel a táplálékot. Az élmények egyszerűen csak túltelítettek válnak, és az ember már nem tud velük mit kezdeni. Az élmény akkor működik jól a belső pszichikus struktúrában, ha földolgozzuk azt, ha reflektálni tudunk rá, ha vissza tudunk rá emlékezni.

Az is érdekes, hogy amíg a mai gyermekek „bennszülöttek” a digitális világban, addig a szülő és a tanító távolabb áll ettől a kultúrától. Nem feltétlenül tudja követni, vagy nem azonos tempóban, abszolút más kódokban éli meg az eseményeket. De fontos, hogy érdeklődők legyünk, hogy figyeljük, mi történik, mik azok az új jelenségek, amiket magával hoz például egy új viselkedési mód. Ha ez az érdeklődés megvan a tanárban, akkor valahol, valamilyen kapcsolati felületen össze tud találkozni a diákjával.

Beszélgésünk elején végignéztük az életkori sajátosságokat egészen a kiskamasz korig. Mi a jellemző a középiskolásokra és a fiatal felnőttekre, amit a pedagógusoknak is figyelembe kell venniük?

A középiskolás években a tizenhatodik évről a tizenhetedikre forduló időszak talán a legkritikusabb. Ilyenkor egy igen erős, a felnőtt világgal szembeni bizalmatlansági hullám árasztja el a fiatalokat. Erőtel-

jes éntudat lesz jellemző, az „én akarom meghatározni a világot”-érzés, egy függetlenedési törekvés, amihez viszont még nincsenek meg az életfeltételek. Nem rendelkezik jövedelemforrásokkal, nincs saját lakása, még nem tud önálló életformát kialakítani, másokra van utalva, de már mindenféleképp le akar válni. Örökös konfliktusok lehetnek az otthoni környezetben, és nagyon nehezen tudja a kapcsolatait jól alakítani. Az elszakadás vágya mellett egyidejűleg megjelenhet egy befelé fordulási igény is. És nem véletlen, hogy az önmaga vagy a közösség ellen forduló készletek ekkor nagyon nagy arányban jelennek meg. De hogy mennyire kritikus ez az állapot, az sokban függ attól, hogy eddig milyen volt a gyermek nevelése. Ha eddig szerencsésen



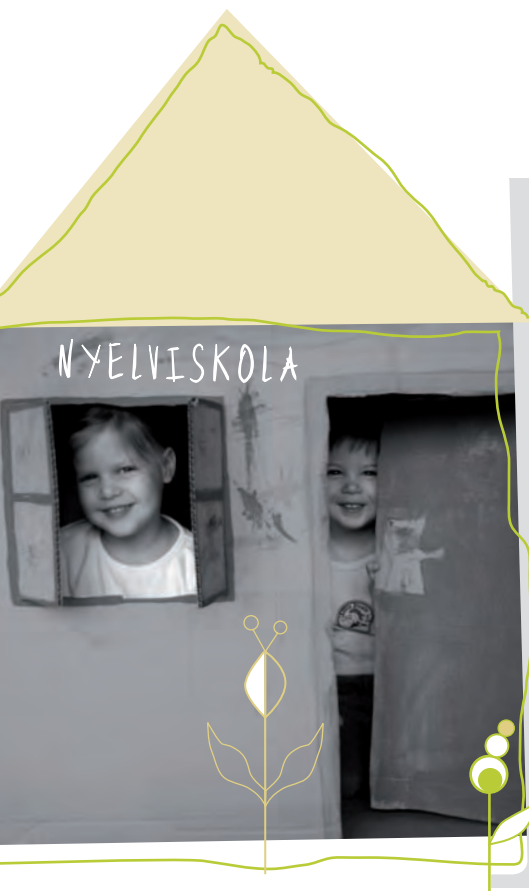
és jól tudtuk a kríziseken átvezetni, akkor ez az állapot is el fog múlni. Nem lesz könnyű, de ebből a krízisből úgy fog kilépni, vagy úgy fogja maga mögött hagyni, hogy új képességek jelenhetnek meg benne. Például az az érdeklődési irány, ami elkezdett benne bontakozni kilenc éves korában, ilyenkor robbanásszerűen jöhet elő. Kérdés, hogy kínál-e hozzá az élet lehetőségeket?

Ebben az időszakban a nemek közötti kapcsolat viharai, az első szexuális kapcsolatokban szerzett tapasztalások, a barátságok, a párkapcsolatok tervezetlen, kaotikus áramlása jellemző. A különböző viszonyok csak úgy jönnek, alakulnak és mennek, rátörnek, zúdulnak a fiatalokra az élmények. Néha tudják egy kicsit befolyásolni, de sokszor nem tudnak velük mit kezdeni. Feldolgozni sem tudják. Kénytelenek saját magukban elrendezni, esetleg kortárs csoportban, de ott sem mindig a belső élménynek megfelelően, hanem valamilyen nagyon vulgáris szintre transzponálva próbálják ezeket kiélni. Ez a világ döbbenetes erővel veszi igénybe a fiatalok eddig kialakult összes képességét, fizikai, testi fejlődésének energiáit, egészségi állapotát.

A tizennyolcadik életév felé ez elkezd kicsit rendeződni. Részben azért, mert elvárások vannak, befejeződik az iskola, utána valamit kezdeni kell az élettel, tehát fejbe kólintja az a realitás, amivel eddig esetleg nem számolt. Ennek következtében egyszer csak elkezd kijózanodni, azonban nem biztos, hogy a lehetőségek egybeesnek azzal, mint amit ő ténylegesen meglépne az életben. Ilyenkor a felsőoktatás jelentheti az egérutat. Ez a lehetőség azonban nem áll rendelkezésére mindenkinek, úgyhogy innentől kezdve szétválik a társadalom különböző rétegeiben az életvezetés.

Az iskola összességében sokat segíthet. Átélhetővé teheti a tanulással megszerzhető tudás értékét, és felerősödhet azoknak a képességeknek az értéke, amelyeket ezeknek a tudásoknak a segítségével az életben majd kamatoztatni tud.

Interjú Morvai Edittel



„Varázslatos dolgokat tudunk véghezvinni”

Azt ma már mindenki tudja és tapasztalja, hogy egy vagy több idegen nyelv ismerete számos előnnyel jár. Arról azonban, hogy mikor érdemes elkezdni az idegen nyelvvel való foglalkozást, sokan sokféleképp vélekedünk. Vannak, akik úgy gondolják, hasznosak azok a speciális programok, amik már hároméves kor előtt megszólítják a gyermekeket. Mások az óvodai vagy az általános iskola első osztályában kezdődő nyelvtanulás mellett teszik le a voksukat. Megint mások elegendőnek tartják, ha a gyermek a kötelező nyelvoktatás megkezdésekor, azaz tízéves kor körül találkozik első ízben az idegen nyelvvel. Sok egyéb, az idegennyelv-tanulást érintő kérdésben sincs konszenzus: vegyen részt minden gyermek a korai nyelvtanulásban? Hetente hány alkalommal találkozzanak a gyermekek az idegen nyelvvel? Mennyi ideig foglalkozzanak vele és mikor: a délelőtti órakeretben vagy inkább egy délutáni szakköri foglalkozás során? Egyáltalán, van haszna a korai nyelvtanulásnak a későbbi nyelvtudás szempontjából? A korai nyelvtanulás körüli számos bizonytalanságot és félreértést Morvai Edit, a budapesti Goethe Intézet munkatársa, nyelvoktatási szakértő segít tisztázni.

Hogyan, milyen keretek között folyik ma Magyarországon a kisiskoláskori nyelvoktatás?

A lányom, aki ma 31 éves, abban az időszakban volt kisiskolás, amikor egyik napról a másikra megszűnt az orosz, mint kötelező idegen nyelv. Egy nap hazajött, és azt mondta: holnaptól nincs oroszóra, helyette az angol és a német közül lehet majd választani. A '89 körüli időszakban az iskolai idegennyelv-oktatás keretében a gyerekeknek mintegy a fele angolul, a másik fele németül tanult. Elméletileg fennállt a lehetőség más nyelvek tanulására is, de ezzel csak kevesen éltek. A hirtelen előállt súlyos tanárhányon az orosz tanárok átképzésével próbáltak segíteni, és elindultak új, innovatív nyelvtanárképzési programok is. 2000 körül elkezdett megbomlani az angol és a német nyelv közötti egyensúly. Az iskolák – főként szülői nyomásra – egyre több esetben az angolt kínálták első idegen nyelvként. A német népszerűsége ebben az időszakba jelentősen csökkent, az egyéb nyelveket tanuló gyermekek létszáma elenyésző volt. Mára a német nyelv vonatkozásában ez a csökkenő tendencia megállni látszik, a korábbiakhoz képest kisebb mértékben ugyan, de jelen van a német a korai nyelvoktatásban.

A kötelező idegennyelv-oktatás kezdete hazánkban az általános iskola negyedik osztálya. A Nemzeti alaptanterv lehetővé teszi az ennél korábbi kezdést, amennyiben az iskola biztosítani tudja a szükséges feltételeket. Az iskolák arról is szabadon dönthetnek, hogy milyen idegen nyelvvel kezdjenek. Ez a megengedő hozzáállás egyrészt jó, hiszen sok gyermek számára biztosítja az idegen nyelvvel, az idegen kultúrával való korai ismerkedést. Másrészt számos kérdést is felvet. Mit jelent pontosan a korábbi kezdés? Milyen óraszámban, milyen időkeretben érdemes tanítani az idegen nyelvet? Mik azok a szükséges feltételek, amelyeknek mindenképpen teljesülni kell? Ki állja a korai kezdés költségeit? A szabályozás teljes hiánya mára oda vezetett, hogy a kötelező nyelvoktatást megelőző időszakban a nyelvvel való foglalkozás számos különböző program szerint zajlik, amivel együtt jár, hogy a kötelező nyelvoktatás időszakába érve igencsak nehéz olyan differenciált kínálatot nyújtani, amely figyelembe veszi az egyes gyermek nyelvismeretét, és lehetőséget biztosít számára a töretlen fejlődésre. Véleményem szerint nagyon fontos lenne a korai nyelvi nevelésnek valamiféle szabályozása, de legalább a szakma figyelmének ráirányítása a meglévő, és mindenki számára könnyen elérhető ajánlásokra.¹

Korai nyelvi nevelést említett korai nyelvoktatás helyett. Mi a különbség?

Mint minden más területen, itt is nagy szerepe van a pontos fogalmiságnak. Amikor korai nyelvoktatásról beszélünk, fontos, hogy mindenki számára világos legyen: a kisgyermek másképp tanulja, illetve sajátítja el az idegen nyelvet, mint idősebb társai. A korai nyelvoktatás tehát nem azt jelenti, hogy ugyanazokat a tartalmakat tanítjuk a gyermekeknek, mint a későbbi évek során, és még kevésbé azt, hogy ugyanazokkal a módszerekkel dolgozunk. Én személy szerint erre a korai életkorra vonatkozóan szívesen használom a *nyelvi nevelés* fogalmát, azért, hogy ilyen módon is hangsúlyozzam, véleményem szerint a kisgyermekes esetében a nyelvvel való foglalkozás sokkal inkább minőségi, mint mennyiségi kérdés.

Milyen ismeretekkel, kutatási eredményekkel rendelkezünk a Magyarországon zajló kisiskoláskori nyelvoktatásról?

Viszonylag kevés információnk van erről a területről. Az első átfogó felmérés 2009-ben készült az akkori, oktatásért felelős minisztérium megbízásából.² Ennek keretében megpróbáltunk képet alkotni arról, hogyan néz ki az idegennyelv-oktatás az általános iskola 1–3. osztályában, azaz a kötelező nyelvoktatás megkezdése előtt. Csaknem 1300 iskolából és több mint 500 nyelvtanártól kaptunk visszajelzést. Az adatok azt mutatják, hogy ennek a nyelvoktatási szakasznak számtalan mintázata létezik: jelentősek az eltérések mind a szervezés és a körülmények, mind a célok, a tartalmak és a módszerek tekintetében. Összességében azonban megállapítható, hogy azok, akik ezen a területen dolgoznak, eredményesnek értékelik a munkájukat, intenzívebben élnek a sikereket, mint a problémákat, és folyamatosan törekkenek a minőség emelésére.

¹ Világ-Nyelv Program: Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára (Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához): www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/vilag-nyelv-program-090803-11

² 2009-es felmérés az 1–3. osztályos nyelvtanításról: www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf

Európai kontextusba helyezve milyen uniós irányelvek vonatkoznak a kisgyermekkorai nyelvoktatásra?

Folyamatosan érkeznek az ajánlások³ az Európai Uniótól arra nézve, hogy törekedjünk az egyéni és társadalmi többnyelvűség célkitűzésének megvalósítására. Ennek egyik hatékony eszköze a korai nyelvoktatás bevezetése. Tény, hogy Európa-szerte korábbra tolódik az idegen nyelvvel való foglalkozás kezdete. A nemrég véget ért *Piccolingo*⁴ elnevezésű uniós kampány, amelyben Magyarország is részt vett, a korai nyelvtanulást volt hivatott európai szinten népszerűsíteni, és az érdeklődő szakmai köröket, a szülőket és nevelőket korszerű információkkal ellátni. Az elmúlt tíz-tizenöt évben nagyon sok országban komoly kísérleti programok indultak, számos helyen pedig már jól bevált gyakorlat létezik arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet a kicsi gyermekeket az életkoruknak, érdeklődésüknek és szükségleteiknek megfelelően megismertetni egy – vagy esetenként akár több – idegen nyelvvel. Így mindazok, akik intézményükben tervezik a korai nyelvtanulás bevezetését, jó gyakorlatok sorát vehetik alapul saját nyelvtanítási modelljük kialakításához.

Miben tér el a kisiskolás- vagy akár óvodáskorú gyermekek idegen nyelvi fejlesztése a későbbi nyelvoktatási gyakorlattól? Milyen életkori sajátosságokat kell figyelembe venni?

Tudjuk, hogy a kisgyermeket életkori sajátosságai alkalmassá teszik arra, hogy nyelveket sajátítson el, ezekre építünk akkor, amikor az anyanyelve mellett egy (vagy több) idegen nyelvvel ismertetjük meg. Kisgyermekkorban még nagyon sok a hasonlóság az anyanyelv- és az idegen nyelv(ek) elsajátításának mechanizmusai között, amivel természetesen nem azt akarom mondani, hogy az óvodai vagy iskolai környezetben zajló idegennyelv-tanulás ugyanúgy történik, mint az anyanyelv megtanulása. Csupán azt hangsúlyozom, hogy pedagógusként fontos tudni: a helyesen értelmezett korai idegennyelv-oktatás épít azokra a stratégiákra, amelyeket a kisgyermek az anyanyelvének elsajátítása során alkalmaz.

Számos kutatás bizonyítja és a személyes tapasztalatok is egyértelműen igazolják: a hatékony nyelvtanuláshoz, legyen az anyanyelv vagy idegen nyelv, nagyon sok jó minőségi impulzust kell adni a gyermeknek, amiből ő kiszűri a számára hasznos elemeket, és ezzel megalapozza a nyelvi kommunikatív kompetenciáját. Ha jól dolgozunk, abban is bízhatunk, hogy az idegen nyelvvel való korai ismerkedés pozitívan hat a gyermek anyanyelvi fejlődésére, és mindenféle tekintetben előnyösen hat a kognitív fejlődésére is.

A gyermek, ahogy növekszik, folyamatosan változik. Nekünk, pedagógusoknak figyelemmel kell követnünk a változásokat, és ezekhez kell igazítanunk a munkánkat. Abban biztosak lehetünk, hogy kicsi gyermeknek nem érdemes az idegen nyelvet nyelvtani szabályok mentén tanítani. Hagyni kell, hogy a gyermek saját maga fedezze fel a nyelvben rejlő szabályszerűségeket, amit meg is fog tenni, amint megérett rá a gondolkodása. Főlöszleg erőfeszítés ebben az életkorban az elszigetelt szótanítás is. A szavaknak, kifejezéseknek minden esetben a gyermek számára értelmes és érdekes kontextusban kell megjelenni. Azt is nagyon lényegesnek tartom, hogy mindig törekedjünk arra, a gyermek értse azt, amit megtanul. Természetesen nem gondolom azt, hogy mindent szóról-szóra értenie kell. Csupán azt szorgalmazom, hogy a rendelkezésünkre álló eszközökkel érjük el: a gyermek nagy vonalakban legyen

³ Lásd a Bibliográfiát a kötet 75. oldalán!

⁴ www.piccolingo.europa.eu



tisztában azzal, ami körülötte idegen nyelven zajlik, és tudja, hogy mit jelent az, amit a szájába adunk. Ez biztonságérzetet teremt számára.

Nem elég azonban csupán az általában érvényes korosztályi sajátosságokat figyelembe venni. Arra is időt és energiát kell fordítani, hogy minden egyes gyermek lehetőséget kapjon a képességeinek és szükségleteinek megfelelő fejlődésre. Sokszor halljuk azt például, hogy a kicsiket azért könnyű tanítani, mert még nincsenek gátlásaik. Én azt látom, hogy bizony vannak, akiknek problémát jelent az idegen nyelven történő megnyilvánulás. Látnunk és éreznünk kell, hogy akar-e egy gyermek egyénileg megszólalni, vagy még időre van szüksége, és egyelőre inkább csak nonverbálisan jelzi, hogy érti azt, ami körülötte zajlik, és csak akkor beszél, ha a „kórusban” megbújhat. Fontos az is, hogy a munkánkat a gyermekek kíváncsiságára építsük, azaz ne erőltessünk rájuk olyan tartalmakat, témákat, amelyek szerintünk érdeklik őket. Ösztönözzük őket arra, hogy ők maguk jelezzék nekünk, mi az, ami kedvükre való és tanulásra motiválja őket.

Nagyon érdekes, és a szakmát némiképp megosztja az a kérdés, hogy miként bánjunk a gyermek által vétett hibákkal a korai nyelvtanításban. Itt is érdemes visszanyúlni ahhoz a tapasztalathoz, ahogyan a kisgyermek tanulja az anyanyelvét. Próbálkozik, hibázik, a felnőtt pedig úgy segít neki, hogy megdicséri és jelzi, hogy érti, amit mondani akar, majd ezt meg is erősíti azáltal, hogy különböző beszédhelyzetekben újra és újra helyesen elismétli az adott szót, szerkezetet. A gyermek az idegen nyelv tanulása során is a hibáiból tanul, amelyeket a tanárnak folyamatosan figyelni és elemezni kell ahhoz, hogy tudja, hol áll a gyermek a nyelvi fejlődésben, milyen segítségre van szüksége. Ez sokak számára komoly kihívást jelent, mert a mi módszertani kultúránkban még nem feltétlenül magától értetődő az, hogy a nyelvvvel való kísérletezés fontos része a nyelvtanulás folyamatának.



Milyen tényezők befolyásolják a korai nyelvtanítást?

Az előzőekben említett korosztályi sajátosságokat – amelyek meghatározzák azt, hogy egy kisgyermek hogyan viszonyul az idegen nyelv(ek)hez – tekinthetjük nagyjából állandó tényezőknél. Ugyanakkor a tágabb és szűkebb környezet, amelybe a kisgyermek beleszületik, és amelyben felnő, folyamatosan változik. Azt gondolom, hogy nem elég az idegennyelv-oktatást csupán a korosztályi sajátosságokra építeni. A környezeti tényezőkre is oda kell figyelni a programok kialakításánál, hiszen ezek hatással vannak a célokra, amik viszont befolyásolják a tartalmakat és a módszereket.

A mai elvárások tükrében nagyon fontos, hogy a gyermekek aktívan tanulják a nyelvet, cselekvő részesei legyenek a nyelvszajátítás illetve nyelvtanulás folyamatának. Nagyon korán el kell kezdeni őket arra nevelni, hogy felelősséget vállaljanak saját tanulási folyamatukért, és igyekezzenek azt úgy alakítani, ahogy számukra a legkedvezőbb. Ezzel lefektetjük a későbbi, egész életen át tartó (nyelv)tanulási folyamat alapját.

Léteznek olyan előfeltételek, amelyek megléte feltétlenül szükséges a korai idegennyelv-tanuláshoz?

A gyermek felől nézve nincsenek ilyen feltételek. Minden egészséges gyermek úgy születik, hogy képes elsajátítani a környezetete nyelvét, sőt a többnyelvű családok példája mutatja, hogy az sem jelent gondot

számára, ha több nyelven zajlik körülötte az élet. Az én unokám például egy olyan családba született, ahol a lányom magyarul, a férje pedig angolul beszél hozzá. A közös nyelvük az angol. Ha az apai nagyszülőket mennek meglátogatni, a társalgás nyilvánvalóan angolul zajlik, ha hozzánk jönnek haza, mi magyarul beszélgetünk a jelenlétében, sőt ha csak velem van, én olykor németül is szólok hozzá. A gyermek nemrég múlt egyéves és senki nem aggódik azon, hogy vajon keverni fogja-e a nyelveket, vagy hogy mi lesz, ha nem kezd el „időben” beszélni. Mindnyájan kíváncsian figyeljük, hogyan alakul a nyelvi fejlődése. Számára ez a természetes élethelyzet, amihez ő nyilvánvalóan máris alkalmazkodik. Az természetes, hogy lesz majd egy „erősebb” nyelve, amit elsődlegesen használ, és lesz egy másik illetve egy harmadik, amely a használat szempontjából a mindennapokban háttérbe szorul, és csak időről-időre kap nagyobb szerepet. Az érzelmi kapcsolata az elsajátított nyelvekhez tehát nem lesz egyforma, de ez nem is baj. Sőt, fontos az identitása alakulása szempontjából.

Nem tartom jó gyakorlatnak azt, ami ma Magyarországon viszonylag gyakran megtörténik, azaz hogy az iskola csak azoknak a kisiskolásoknak biztosítja a korai nyelvtanulás lehetőségét, akiknek jó a magatartása, és jól teljesítenek. Véleményem szerint nem szabad intézményes szinten megfosztani bizonyos gyerekeket az idegennyelv-tanulás élményétől. Ez súlyosan csorbítja az esélyegyenlőséget. Ráadásul számos esetben azt tapasztaljuk, hogy azok a gyermekek, akik az anyanyelvükön kudarcosak, az idegen nyelv tanulása során sikereket érnek el. Egy olyan területre lépnek, amely minden gyermek számára új, és ahol ezért mindenki botladozik. Hihetetlennek tűnik, de arról számolnak be a tanárok, hogy olykor az anyanyelvükön dadogó gyerekek az idegen nyelven folyamatosan képesek kifejezni magukat.

Sok szülőben és pedagógusban él még az a képzet, hogy az idegen nyelv belépése hatással van a már meglévő anyanyelvi tudásra, és esetleg torzíthatja, megállíthatja a fejlődését. Ön mit gondol erről?

Azt látjuk, hogy azok a gyerekek, akiket jól tanítanak idegen nyelvre, tudatosabban nyúlnak az anyanyelvükhöz is. Tehát az iskolai keretek között zajló idegennyelv-tanulás nemhogy nem hátráltatja az anyanyelv elsajátítását, hanem inkább segíti azt.

A negatív hatás már csak azért is kizárható, mert az anyanyelv jelenléte meghatározó a gyermekek életében. Még abban az ideálisnak mondható esetben is, amikor a gyermek naponta egyszer vagy akár többször is rövidebb-hosszabb ideig találkozik az idegen nyelvvel, az anyanyelv megtartja vezető szerepét, hiszen a gyermek anyanyelvi környezetben él, használja az anyanyelvét az iskolában és otthon is.

Azt elfogadom, ha a szülők azért tiltakoznak a korai idegennyelv-oktatás ellen, mert azt látják, hogy a kicsik olvasni és írni tanulnak az idegen nyelven, holott még az anyanyelvükön sem sajátították el bizonyos kompetenciákat. Ezt a gyakorlatot a magam részéről nagyon elhibázottnak tartom. A korai nyelvtanítás lényege a szóbeliség. Hiszen éppen erről beszéltünk az imént: a gyermek az idegen nyelvet az anyanyelvéhez hasonlóan sajátítja el mindennapi tevékenységek során, játék közben, értelmesen cselekedve. Ha odafigyelünk rá, észre fogjuk venni, mikortól igényli azt, hogy olvasson és írjon az idegen nyelven. A gyermekközpontú idegennyelv-oktatásban hagyni kell beérni ezeket a folyamatokat.

Beléphet-e a második idegen nyelv a kisgyermek életébe, és ha igen, mikor lehet ez tanácsos?

A gyerek, amint arról korábban már beszéltünk, több nyelven is „működik”. Ezért nem hiszem, hogy természetes élethelyzetekben különösebb jelentősége van annak, hogy mikor lép be az életébe az első, a második vagy akár a harmadik idegen nyelv. Iskolai körülmények között ez nyilvánvalóan másképp alakul, itt célszerű ezeket a folyamatokat megtervezni. Ha én dönthetnék, azt tartanám ideálisnak, ha az

általános iskola alsó tagozatában kezdenék meg a gyermekek az ismerkedést az első idegen nyelvvvel, és a felső tagozatban, 12 éves koruk körül kapnának lehetőséget arra, hogy egy második idegen nyelvet is tanuljanak.

Fontosnak tartom, hogy a nyelvoktatás – akár egy, akár két idegen nyelvről beszélünk – minden gyermek számára elérhető legyen az államilag finanszírozott oktatás keretein belül. Abban nem vagyok biztos, hogy a két nyelvet a közoktatás teljes időszakában folyamatosan azonos intenzitással kell tanulni. El tudok képzelni olyan nyelvoktatási modelleket, ahol intenzív és kevésbé intenzív szakaszok váltogatják egymást. Ez meggyőződésem szerint pozitívan hatna a tanulók nyelvtanulási motivációjára.

Kijelenthető-e, hogy a nyelvtanulás hatékonyabb kisiskoláskorban, mint később? Mi lehet a jelentősége – a megszerzett tudáson túl – a gyermek fejlődésében?

Az első kérdést mindannyian feltesszük magunknak. Az én válaszom egyértelmű „igen”, kiegészítve egy „ha”-val. Tehát igen, ha valóban úgy tudjuk megvalósítani a korai nyelvtanulást, hogy az a gyermek számára minőséget jelentsen.

A rendelkezésünkre álló kutatási eredmények szerint körülbelül hatéves korig tudja a gyermek könnyedén elsajátítani egy adott nyelv kiejtését. Ez nem azt jelenti, hogy később ez már nem sikerülhet, de azt látnunk kell, hogy a kisgyermekek esélyei ezen a téren jobbak. Azt is tudjuk a kutatásokból, hogy a nyelvtani szerkezetek elsajátítása a pubertás kor előtt kevésbé fáradságos munka, mint a későbbiekben. Ezek tények: láthatók, tapasztalhatók.

Én azonban fontosabbnak tartom azokat az egyéb területeket, ahol a korai nyelvtanulásnak nem annyira látványosak az eredményei, ugyanakkor nagyon komoly hatással vannak a gyermek személyiségének fejlődésére. Olyasmikre gondolok, mint például a pozitív hozzáállás a mássághoz, a rácsodálkozás a világ sokszínűségére, az igény a sajátunktól eltérő idegen nyelvek és kultúrák megismerésére. Nagyon fontosnak tartom továbbá azokat a stratégiákat, amelyeket a gyermek az első idegen nyelv tanulása során megismer és kipróbál, és amelyeket a további nyelvek tanulása során majd tudatosan alkalmaz.

A mennyiségi szempont mindemellett nyugodtan háttérbe szorulhat, hiszen azt tapasztaljuk, hogy azok a tanulók, akik ötödik, hatodik osztályban kezdik el az idegennyelv-tanulását, a megtanult anyag mennyiségét tekintve nagyon hamar behozzák korábban kezdő társaikat. Ilyen értelemben tehát nem szenvednek hátrányt azok, akik „később-kezdők”.

Ha a korai nyelvoktatás nincs szabályozva, akkor nyilván elérendő szinteket sem tudunk megfogalmazni, amit „produkálnia” kellene a gyermeknek, mondjuk a második vagy a harmadik osztály végére. Mi az, amit „kimenet” gyanánt mégis elvárhatunk ahhoz, hogy tudjuk, mire építsünk a negyedik osztályban?

Az európai nyelvi referenciakeret⁵ nem foglalkozik a kisiskolás korról, tehát abból nem tudunk méríteni akkor, amikor meg akarjuk határozni az elérendő tudásszintet. Ugyanakkor jogos igény, hogy nagyjából meg tudjuk mondani, honnan hová szeretnénk eljutni. Nagyon lényegesnek tartom, hogy meghatározzuk a céljainkat. Mít akarunk elérni az adott intézményben, az adott kontextusban, az adott gyermekcsoporttal?

⁵ *Közös Európai Referenciakeret*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, 2002.

Ehhez egy kísérleti szakaszban meg kell figyelnünk, hogy mi az, ami reálisan megvalósítható, majd a tapasztalatokat értékelve kialakíthatjuk a nyelvtanulási programunkat, amit egyrészt folyamatosan finomíthatunk, csiszolhatunk, másrészt ideális esetben összehangolhatunk a következő nyelvtanulási szakasszal.

Egyébként kell, hogy legyenek elvárásaink önmagunk és a gyermekek irányában, ezt ők is igénylik. Szeretnek otthon elbűszkélkedni azzal, hogy mi mindent tudnak, például megértettek egy idegen nyelvű mesekönyvet, el tudnak énekelni egy dalt. Ha a nyelvtanítás iskolai kontextusban zajlik, a gyermek a többi tantárgynál amúgy is elvárásokkal találja magát szemben. Nem szabad azt gondolnia, hogy a nyelvóra „csak” játék, éreznie kell, hogy a játékoság a gyarapodását szolgálja.

Hogyan lehet a tanítókat felkészíteni a korai nyelvtanítás keretében rájuk váró feladatokra?

Meg kell őket tanítani tervezni: célokat meghatározni, és a célokhoz tartalmakat és módszereket rendelni. Be kell építeni a képzésükbe azt, hogy reflektálják a munkájukat. Sajátítsák el a folyamatkövetés módszereit, azt a gondolkodást, hogy figyelemmel kísérjék és dokumentálják saját munkájukat és a gyermekek fejlődését. Ha ezt tudják, akkor képesek lesznek hatékonyan irányítani a tanítási és tanulási folyamatokat, és a tapasztalati értékek alapján folyamatosan jobbíthatják gyakorlatukat. A tudatosság a tanári munka minőségének nagyon fontos mutatója.

Szükség van ezekre a tanári kompetenciákra azért is, hogy a gyermekeket is hasonló szellemben neveljék. Az önálló, felelős tanulásra nevelés egyik kiváló eszköze pl. a portfóliókészítés. Ezt kicsi korban is nyugodtan el lehet kezdeni. Mi a Goethe Intézetben már az óvodásokkal is összegyűjtjük és egyénekenként mappába rendezzük azokat a feladatlapokat, barkácmunkákat és színezőlapokat, amikkel egy adott időszakban dolgoztunk, és amikre joggal büszkéek lehetünk. Az ismétlések során mindent újra kézbe veszünk, átgondoljuk, honnan hová jutottunk, beszélgetünk, értékelünk és örülünk annak, hogy napról-napra többet tudunk.



A nyelvtanítók képzésében jelen van a kompetencia alapú nyelvtanítás?

Egyre inkább úgy látjuk, hogy igen. Persze az, hogy bizonyos dolgokat megtanítottak nekik, azaz rendelkeznek a szükséges ismeretekkel, még nem jelenti feltétlenül azt, hogy képesek a tudásukat a gyakorlatba is átültetni. Könnyebb azoknak, akik már maguk is úgy tanulták a nyelvet, hogy a tanáraik a tanulói kompetenciák sokoldalú fejlesztését tekintették elsődleges célnak. A továbbképzések során igyekszünk úgy dolgozni, hogy a tanárkollégák a saját tapasztalataikból induljanak ki, arra építjük rá velük együtt az új elemeket, amiket aztán a gyakorlatban is kipróbálhatnak. Ezt követően közösen átgondoljuk, hogy hogyan tudják az újonnan szerzett ismereteket és tapasztalatokat átültetni a saját tanári gyakorlatukba.

Milyen tényezőkkel kell számolnunk a kisiskolásokat tanító pedagógusok esetében? Mi lehet még meghatározó a munkájukban?

A már említett 2009-es felmérésünkből az derült ki, hogy az 1–3. osztályokban csupán 28%-ban tanítják idegen nyelv műveltségi területen végzett tanítók a nyelvet. Az idegennyelv-szakos tanárok aránya 60%.

Ez ráirányítja a figyelmet arra, hogy milyen nagy szükség lenne a tanítóképzésben a nyelvszakos képzésre. Ugyanakkor nagy elismerés illeti azokat, akik idegennyelv-szakos tanárként felvállalják a kicsik tanítását. Rengeteg időt és energiát fektetnek abba, hogy továbbképezzék magukat ezen a számukra még új területen. Ez a belső motiváció nagyon nagy érték, hiszen aki hisz abban, hogy a kicsiket érdemes idegen nyelvre tanítani, és mindent megtesz azért, hogy ezt jól csinálja, az bizonyára eredményesen is dolgozik.

A minőségi nyelvtanításhoz a megfelelő módszertani ismeretek mellett elengedhetetlen a színvonalas nyelvtudás. A korai nyelvtanításban kiemelkedő fontosságú a pontos nyelvhasználat, a jó kiejtés, az intonáció. Mivel a gyermekek ebben az életkorban elsősorban utánzás alapján tanulnak, mindaz, ami helytelenül rögzül, később már csak nagy nehézségek árán javítható. Az is lényeges szempont, hogy a tanító jól ismerje és alkalmazza a „gyermeknyelvet”. Fontos tehát, hogy a képzésben ez a szempont hangsúlyos szerepet kapjon, illetve, hogy az idegen nyelvet tanítóknak (részképzés, ösztöndíjas képzés, stb. formában) lehetősége legyen célnyelvi környezetben gyakorolni, fejleszteni az ilyen irányú készségeiket.

Hozzáteszem, véleményem szerint a magyarországi nyelvtanárok, nyelvtanítók nemzetközi viszonylatban meglehetősen jól beszélik az idegen nyelvet, és nagyon igyekeznek minden adandó alkalmat, külföldi mobilitási lehetőséget⁶ kihasználni a fejlődésre. Összességében nagyon pozitívan ítélem meg a magyar nyelvtanár-társadalom szakmai (módszertani és nyelvi) igényességét.

Annak ellenére, hogy az országos kompetenciamérésben nem mérik az idegen nyelvi kompetenciákat, és az európai referenciakeret igazából nem ad egzakt útmutatást, léteznek eljárások a korai nyelvi nevelés mérésére?

A mérhető nyelvtudás kérdésében én a korai nyelvtanítás területén óvatos vagyok. Vannak bizonyos dolgok, amiket lehet mérni, de nem vagyok benne biztos, hogy szükség van rá, és ha mégis megteszük, nagyon óvatosnak kell lennünk. A legjobb módszer a megfigyelés. Megnézzük, hogy egy adott időszakban bizonyos nyelvi helyzetekben verbálisan és/vagy nonverbálisan hogyan reagálnak a gyermekek, kezdeményeznek-e kommunikációt vagy sem, stb. Adhatunk nekik egy feladatot és megfigyelhetjük, hogyan oldják meg, rajzosan vagy más módon. A lényeg az, hogy a mérések lehetőleg természetes körülmények között történjenek, és ne „lógjanak ki” a folyamatból.

A negyedik osztály végén esetleg már meg lehet próbálkozni „formális” méréssel is. Egy budapesti iskolával közösen nemrég kidolgoztunk egy ennek a célcsoportnak szóló követelményrendszert. A munka alapjául egy többéves megfigyelési folyamat szolgált, és a kész anyagot folyamatosan ellenőrizzük, javítjuk az évente elvégzett mérések eredményei, tapasztalati alapján. A mérés egyébként ebben az esetben is barátságos beszélgetést, játékos feladatmegoldást jelent. Mindenképpen kerülni kell a teszhelyzetet, mert a gyermek, ha megijed vagy kényelmetlenül érzi magát egy helyzetben, nem tudja feltétlenül azt produkálni, amire egyébként képes.

⁶ Lásd az Egész életen át tartó tanulás program pályázati lehetőségeit a Tempus Közalapítvány honlapján: www.tka.hu

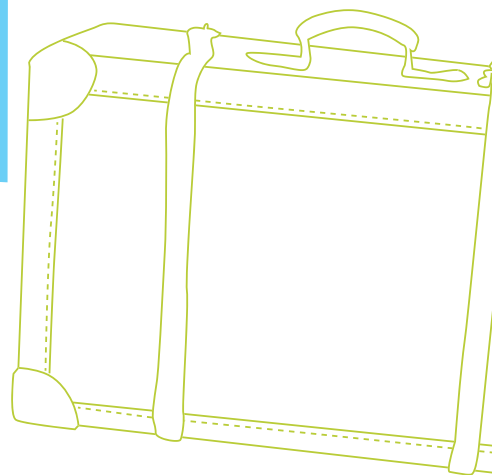
Nyilvánvalóan sokféle jól bevált módszer létezik a korai nyelvi nevelésben. Sikeresnek bizonyult az Önök kezdeményezése is, amelyben kicsi gyerekekkel valósítanak meg projekteket. Mi ennek a kezdeményezésnek a lényege és mennyiben tér el a megszokott gyakorlattól?

A Goethe Intézet kezdeményezése, amelynek célja a projekt módszer elterjesztése a korai nyelvoktatásban, egy ún. *Puppenkoffer* (babakoffer) köré épül.⁷ A bőröndben két baba lakik, akik Németországból érkeztek és kizárólag németül értenek. Kilenc témakörben adnak impulzusokat a gyerekeknek, például elmondják, hogy hol laknak, hova járnak iskolába, hogyan öltözködnek, milyen sportot űznek, mik a kedvenc ételeik, stb. A babák természetesen nagyon szeretnék megtudni, hogy hogyan élnek, mit csinálnak a magyar tanulók. A válaszokat miniprojektek keretében készítik el a gyerekek, mindig egy-egy témára koncentráva. A témákat úgy válogattuk ki, hogy kapcsolódjanak a tanultakhoz, érdekesek és életszerűek legyenek.

A kollégák a munkához részletes útmutatást kapnak, ami tartalmazza a max. 3-4 tanórás projektek megvalósításának minden fontos lépését. Nagyon nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy világossá tegyünk: ha azt szeretnénk, hogy a gyerekek magukénak érezzék a projekteket, a kezdet kezdetétől be kell őket vonnunk a munkába. Erre nézve konkrét ötleteket is adunk. Segítséget nyújtunk a projekt munka dokumentálásához és értékeléséhez is. A *Puppenkoffer*t eredetileg 3. és 4. osztályosoknak alakítottuk ki, de sokan más korcsoportokban is dolgoznak vele. A tapasztalat azt mutatja, hogy mind a tanárok, mind a tanulók élvezik a munkát, és a bőrönd hatékonyan hozzájárul a tanulók projekt kompetenciáinak fejlesztéséhez.

Egy másik, a korai nyelvtanulást segítő projektünk, egy gyerek musical: *Jeder ist anders. Ein Musical für Kinder mit Hans Hase*. A célja az, hogy a világ különböző pontjain német nyelvet tanuló 8–10 éves diákok saját magukra szabjanak és megvalósítsanak egy komplex, tantárgyakat átfogó projektet. Ez a projekt mind tartalmában, mind kivitelében meglehetősen újszerű. Az alapját egy korábban készült, és a Goethe Intézet müncheni központján keresztül az egész világon elérhető – óvodásoknak és kisiskolásoknak szóló – taneszközcsoomag képezi, amelynek címe *Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule*.⁸

A projekt módszer lényegét abban látjuk, hogy sokoldalúan fejleszti a kompetenciákat, ráadásul éppen azokon a területeken, ahol más módszerekkel nem feltétlenül érhető el viszonylag rövid idő alatt ilyen hatékony fejlődés. Természetesen a projekt munka csak egy a lehetséges tanulásszervezési megoldások sorában, de időről-időre érdemes alkalmazni, mert egy sikeres projekt hosszú távon pozitívan befolyásolja a gyerekek tanulási kedvét.



⁷ *Puppenkoffer* – a budapesti Goethe Intézet anyaga az általános iskola alsó tagozatában a projekt módszer alkalmazására: www.goethe.de/ins/hu/bud/lbr/mat/hu7340169.htm

⁸ *Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule* – a budapesti Goethe Intézet által készített taneszközcsoomag az óvodáskori nyelvtanulás céljára: www.goethe.de/ins/hu/bud/lbr/jfs/bab/deindex.htm

Hogyan mutatkozik meg a korai nyelvi nevelésben az önálló tanulásra nevelés?

Minden, ami kisiskoláskorban zajlik, alapozó jellegű. Így van ez a tanulási stratégiák területén is. Nyilvánvalóan nem várhatjuk még el a gyerekektől, hogy önállóan alakítsák a tanulási folyamatukat. Az önálló tanulás bizonyos elemeivel azonban már ebben a korai életkorban is megismerkedhetnek.

Ezen a területen is nagyon fontos a tanárok alapos felkészítése. Tudniuk kell, hogy egy gyerekcsoportban számtalan különböző tanulótípussal van dolguk. Az ember hajlamos azokat a tanulási stratégiákat előtérbe helyezni, amelyek nála beváltak és elfelejti, hogy mások esetleg egészen másképp tanulnak. Jó, ha a tanár a tanulási stratégiák széles skáláját ismeri, és ezeket fokozatosan megismerteti a diákokkal is.

Sokat segít, ha a pedagógus megfelelő tanácsokkal tudja segíteni a gyermekek munkáját. Ha egy tanuló valamilyen feladattal nem boldogul, nem a negatív visszajelzés a megfelelő megoldás. Le kell ülni a gyermekkel és meg kell beszélni vele, mi az oka annak, hogy sikertelen. Meg kell nézni, mit és hogyan tanul, mit csinál rosszul, illetve mit csinálhatna jobban vagy másképpen. Fontos, hogy a tanár időt szánjon a gyerekekre, átlássa a problémát és legyenek ötletei a megoldásra. Ez is egy olyan kompetencia, amit a jövőben a tanító- és tanárképzésben, illetve a továbbképzések során hangsúlyosan fejleszteni kell, ha önálló tanulásra akarjuk nevelni a gyermekeket.

Tudunk hazai jó példákról beszámolni? Milyen feltételek szükségesek a jó gyakorlatok megszületéséhez?

Nagyon jó műhelyek, nagyon jó csapatok vannak ma már Magyarországon. Például az Európai Nyelvi Díj pályázat⁹ keretében is számos kiváló példával találkozunk. Épp ezért meg vagyok győződve róla, hogy az oktatás terén a fejlesztéseket mindenféleképpen a szakma széles körű bevonásával, támogatásával kell megvalósítani. A jó gyakorlatot egyébként nem feltétlenül a „szuper lehetőségek” határozzák meg. Elég, ha létezik egy jól átgondolt, folyamatos fejlődést biztosító program, és egy jól képzett, lelkes tanári csoport. A korai nyelvoktatásban nagyon lényeges, hogy az összes tanár, aki a gyermekekkel foglalkozik, együttműködjön. Fontos a támogató iskolai környezet és olyan szülők, akik a nyelvtanuláshoz való pozitív hozzáállással hozzásegítik gyermekeiket a sikerhez. Ha mindez megvan, varázslatos dolgokat tudunk véghezvinni.

⁹ Az Európai Nyelvi Díjról bővebben a Tempus Közalapítvány honlapján tájékozódhat: www.tka.hu » Pályázatok » Díjak » Európai Nyelvi Díj

Interjú Vass Vilmossal



„Kulcs az élethez, munkához, műveltséghez”

Az elmúlt évtizedekben sokat változott a tanulás fogalma, a tanuláshoz való viszonyunk, a megszerzett tudás értéke. Azok a generációk, akik manapság szakmához jutnak, vagy diplomát szereznek, később egészen biztosan tovább kell, hogy képezzék magukat, esetleg átképzésre szorulnak. A folyamatos önéfejlesztést, a tudás megújítását nem csak a munkaerőpiac várja el tőlünk, de jobb esetben ez egy belső szükségletté alakul. Hogy ez természetes legyen, nem kell más, mint hogy a hatékony önálló tanulás kompetenciája már gyermekkorban kialakuljon, és biztos alapot teremtsen az élményszerű tanuláshoz, az élethez, a munkához. Vass Vilmos, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense erre a tanulás terén érzékelhető szemléletváltásra, illetve ennek hátterére világított rá.

Mondana egy olyan személyes példát, amely büszkeséggel tölti el, és egy önálló tanulási folyamat eredménye?

Nagyon korán megszerettem az olvasást. Nyolcévesen, második osztályban, a tanítóm egy olyan olvasási versenyt hirdetett, amelyben a lányok a fiúkkal versenyeztek, aminek a lényege az volt: ha valaki elhibázta a szöveget, továbbadta az olvasási stafétát egy ellenkező nemű diáknak. A legjobb olvasók maradtak a legvégére, a lányok nagyon elhúztak. Én voltam a befutó, a fiúk „vezérolvasója”. Sikerült a szöveget hibátlanul végigolvasni úgy, hogy vert helyzetből megnyerte a csapat az olvasást. Mindez nagy örömmel töltött el bennünket, számomra pedig olyan sikerélmény volt, amely nagyon sokáig végigkísért, a középiskolán át a felsőoktatásig.

Mi kellett ehhez? Elsősorban, hogy szeressek olvasni, rengeteg könyvet vegyek a kezembe, és értem, amit olvasok. Nem biztos, hogy (csak) abból építkeztem, ahogy engem formálisan megtanítottak az iskolában olvasni. Akkor is tanultam, amikor játszottam, gombfociztam, elolvastam az első könyvet, megkaptam az új számítógépet. Általában az attitűdökhöz kapcsolódó dolgok maradnak meg az emberben, korántsem csak a tudatos kognitív tanulási folyamatokhoz fűződők. Sokkal jelentősebbek a tanulás szempontjából azok az élmények, kalandok, izgalmak, sikerek, amelyeket az ember az óvodában és az iskolában átélt. Ezek segítik abban, hogy kialakuljon az a fajta igényesség, hogy szeressen és akarjon tanulni, később is képezze magát.



Mit jelent ma a tanulás? Mennyire változott meg a tanuláshoz való viszonyunk?

Napjainkban a tanulás új értelmet kapott: az *új tanulás* fogalma alapjaiban más, mint a hagyományos felfogás. A tanulás régi értelmezésében elsősorban a figyelem és a memória játszott szerepet, ez némi-képpen leegyszerűsítve egyenlő volt azzal, hogy minél jobban odafigyelsz, annál jobban fogod tudni a tananyagot. Ha száz évvel ezelőtt beszélgetnénk, akkor most azon törnénk a fejünket, hogy mit és hogyan fogok tanítani. Az *új tanulásban* azonban egyre nagyobb szerepet kap a tanulás, elsősorban az érzelmi, akarati tényezők, a motiváció és az attitűdök. Egy olyan információrobbanásban, mint amilyenben élünk, a tanulás egyfajta értelmezési szerepet játszik, azaz megmutatja, hogy mit lehetne kezdeni ezzel az információáradattal. A tananyag korántsem bír már akkora mágikus erővel, mint régen, és többé nem mennyiségi, hanem strukturálási kérdés: a tananyag eszközzé vált. Ma már a tantervi tartalom (nem egyenlő a tananyaggal) a fejlesztés eszköze.

Alapvető, hogy definiáljuk az *új tanulást*, amely meghatározás a szakemberek számára többé-kevésbé nyilvánvaló, azonban az iskola, illetve maguk a felnőttek is gyakran a régi fogalommal szembesülnek. Az új értelmezés valójában egy olyan szemlélet, amely alapjaiban rengeti meg azt a régi tanulási fogalomra épülő filozófiát, miszerint a belátható és tervezhető tananyagot megfelelő didaktikai módszerekkel átadva, hatékonyan működik az iskola. Ma ez teljesen másképp zajlik. A legfontosabb kérdés a diákok szempontjából napjainkban az, hogy miért is tanulom ezt, miért fontos ez nekem?

Miért fontos ez nekem?

Az önálló, hatékony tanulás egyaránt alapvető a munkánk, műveltségünk és életünk területén. Nézzük először a munka világát! Nem tudjuk, hogy tíz év múlva mik lesznek azok a szakmák, amelyekre ma „gőzerővel” képezzük ki a munkaerőt. Csak sejtjük, hogy milyen kompetenciák kellenek majd ahhoz, hogy az emberek hatékonyabban dolgozzanak, jobban éljenek és még műveltebbek is legyenek. Nyilvánvaló, hogy ebben a helyzetben nem lehet kőbe vésett tananyagot, lezárt tudásdarabkákat közvetíteni. A jövőnek ez a fajta kiszámíthatatlansága és az ehhez szükséges rugalmasság alapjaiban változtatja meg azt, amit az iskolában a diákok tanulnak. Ez alapján nem véletlen, hogy a hatékony önálló tanulás kompetenciájában vannak olyan attitűd-, képesség- és tudáselemek, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén rugalmasan reagáljon arra, ha például hatszor kell szakmát váltania az élete folyamán. A gyorsan változó világ ijesztőnek tűnhet, ugyanakkor az *új tanulás* jól tud erre reflektálni. Ezért döntő tényező a közoktatásban a hatékony önálló tanulás támogatása.

Miközben a munka világa ennyire kiszámíthatatlan, felértékelődik a változások kezelésének és az idővel való gazdálkodásnak a képessége. A hatékony önálló tanulási kompetencia fejlesztése pedig ezer szállal kötődik a motiváltsághoz, az akarathoz, az igényességhez, a kíváncsisághoz és a nyitottsághoz. A tanulás tudományának legújabb eredményei alapján a tudáshoz és a műveltséghez elsősorban azok a képességek szükségesek, amelyek az információ megtalálását, válogatását, beépítését és a felhasználását segítik. Mindez egy olyan digitális környezetben történik, ahol minden nagyon gyors, „csak” másfajta kódokat kell használni. Miközben a tanulás régi értelmezése pusztán memóriában és figyelemben gondolkodott, illetve nehézkes, lassú kódrendszerben, tanár- és tanításfüggő folyamatokban, addig ma a twitter és a facebook világában lényegesen gyorsabb váltások jellemzők. Az a fajta pozitív hozzáállás, amely a tanulni akarásról szól, nem mutatható meg csak egyfajta „ünnepi tudásban”. Vagyis nem csak akkor kell tanulni, ha dolgozat van, vagy egy jobb érdemjegyet szeretnénk. A 21. században egészen

más tényezők játszanak szerepet a hatékony és önálló tanulásban, mint akár húsz évvel korábban. Ez komoly feladatot ró a tanulóra is, mert nem csupán az iskola működését, szervezetét, globális értelem-ben a pedagógiát változtatja meg alapjaiban, hanem magának az egyénnek a felfogását, szemléletét is. Ez az, amit összefoglalóan a *tanulás korának* nevezünk. Ehhez a szemléletváltáshoz a tanulási kompetencia mindhárom (tudás, képesség, attitűd) eleme szükséges, mert ha ebből a struktúrából bármelyiket kivesszem, már nem az *új tanulásról* beszélünk. Ez a kulcs az élethez, a munkához és a műveltséghez.

Mindezek alapján miről szól a hatékony önálló tanulás kulcskompetenciája?

Mindenekelőtt a tanulás megtanulásának képességéről. Ne feledkezzünk meg az attitűdökről sem, amelyek magukban foglalják a karriercélokat, a tudásvágyat, és azt is, hogy folyamatosan meg akarom újítani a tudásomat. Nota bene a saját tanulásom irányításáról van szó: egyfajta önszabályozó tanulásról és ennek a megszervezéséről. Ez már nem az a tanításközpontú paradigma, amelyben a pedagógus megmondta és megszervezte, hogy én mit tanuljak, és azt hogyan tegyem. Ellenkezőleg: nekem kell motiválnom magam arra, hogy egész életemben tanuljak, tanulni akarjak. Mindez egyénileg alakul ki, melynek eredményeképp a belső motivációm, önszabályozásom révén megszervezem a saját tanulásomat, és nem utolsósorban tanulási stratégiákat társítok hozzá. Fontos része ennek a folyamatnak az önértékelés is. Pontosan tudnom kell azt, hogy miben vagyok jó, miben kell fejlődnöm, rendszeresen reflektálnom a saját tanulásomra, mert csak így tudom nyomon követni a fejlődésemet.

Nem elhanyagolható tényező, hogy a hatékony, önálló tanulási kulcskompetencia fejlesztése első lépésként az információszerzésről szól. A tanár már nem adhatja át a tudását, hiszen ez többek között az információ mennyisége és gyors elvülése miatt is lehetetlenség. De nem elég csak megtalálni az információt, válogatni is tudni kell. Abban, hogy milyen szempontok szerint válogatok, már szerepe van az osztálytermi folyamatoknak, a pedagógia „művészetének és tudományának” is. Mégse elégedünk meg mindazzal, amit idáig tettünk. A nagy lépések ezután jönnek, hiszen ha elég motivált vagyok és akarat is van bennem, akkor, amit válogattam, azt elkezdem „beépíteni”. Saját magam konstruálom meg a tanulási folyamataimat. A harmadik lépés döntő fontosságú: képes vagyok-e a saját érdekeimnek, érdeklődéseimnek megfelelően megszervezni a tanulásomat? Mindezt úgy, hogy közben az osztályteremben ülő másik harminc ember ugyanúgy egyénileg, de különböző ütemben, eltérő előzetes tudással, nézetekkel teszi ugyanezt. Lehet szó bármilyen differenciálásról a pedagógiában, csak akkor lesz igazán személyre szabott a tanulási folyamat, ha tevékenyen részt veszek a tanulásom megszervezésében.

Végül fontos lépés a tudástranszfer, vagyis az alkalmazás, a megtanultak hasznosíthatósága is egy új helyzetben. A tanulás- és tanulóközpontú paradigmára ennek a négy lépésnek a támogatása jellemző.

Mi indukálta a régi és új tanulás fogalma mögött lévő szemléletváltást?

Első megközelítésben gondoljunk a technológiai forradalomra: ha csak a mai okostelefonokról beszélünk, szó szerint mondhatjuk, hogy „zsebünkben az egész világ”. Ez már a *tanulás 3.0* világa, ahol nem egyszerűen a technológiai fejlődéséről van szó, hanem a generációk különböző kódolási, képfeldolgozó képességéről is. Az előadásaimban gyakran használom azt a példát, hogy én mint az X-Generáció tagja, rajongtam a Tenkes kapitányáért, ami a fiamnak, aki az Y-Generáció jeles képviselője, már lassú, unalmas, vontatott. Ők már egy olyan világban élnek – gondoljunk csak a reklámokra, videoklippekre –, ahol a kép-vágások sebessége sokkal gyorsabb, és ez kihat a tanulásukra is. A digitális világ által közvetített kódok már nem illeszkednek a hagyományos pedagógiai, ingerszegény környezetbe.

Második megközelítésben azt láthatjuk, hogy a technológiai fejlődéssel és a korábban már említett információrobbanással párhuzamosan a Föld népessége megduplázódott. Ennek következtében tömegesedik az oktatás, elértéktelenednek bizonyos végzettségek, amit ma megtanultam, két év múlva már nem biztos, hogy érvényes lesz. Nem lehet megélni húsz éven keresztül abból, amit annak idején egy dolgozatban ötösrre tudtam. Az egész életen át tartó tanulás paradigmája számomra valójában az innováció és kreativitás pedagógiája.

Tudjuk, hogy a születésünk pillanatától kezdve tanulunk. Az iskolába lépés mennyiben befolyásolja a gyermek saját, neki legmegfelelőbb és jól bevált tanulási csatornáit?

Hatalmas szakadékot lehet érezni a gyermekkor tanulási, annak érzelmi, akarat, akár kognitív tanulási környezete és az iskola világa között. Miközben a gyermekkor azt üzeni, hogy játsszál önfeledten, nem számít az idő, addig a formális tanulási környezetben, az iskolában teljesen más idődimenzióban gondolkodunk. Ez hatalmas hiba. Ráadásul, míg a gyermek korábban bármikor hibázhatott és biztatást kapott („nem baj, majd legközelebb sikerül”), addig az iskolában már stigmatizálják a hibáit. Ez megint csak nem segíti a hatékony, önálló tanulást. Nem véletlen, hogy a gyermekek így nagyon hamar, már az iskola első éveiben elveszítik az érdeklődésüket, a kreativitásukat, és pillanatok alatt szocializálódnak egy verbális tanulási csatornában. Ne feledjük, hogy a mozgás és a gondolkodás – különösen kisgyermekkorban – szoros kapcsolatban áll egymással, és sokaknak a későbbiekben is ez a tanulási forma marad domináns. Velük mi történik?

A házat is az alapoktól kezdjük el építeni, ezért a kisiskolás tevékenységek tervezésekor elsődlegesen fontos figyelembe venni a kisgyermekkor jellemzőit. A gyermek játszva tanul meg egy sor olyan dolgot, amelynek később nagy hasznát veszi. Ősi, alapvető pedagógiai szempont, hogy amint a gyermek belép az iskolába, az legyen az első, hogy megismerjük őt. Tudjuk meg, hogy mi érdekli, hogyan tanul, hol él, mit hozott magával. Szerencsére ma már jó pár hazai iskola él a tanulás-diagnosztika módszerével, mielőtt bármit is tanítani kezdene. Ennek szerves része az előzetes tudás feltérképezése.

Nem utolsósorban nagy hangsúlyt kell fektetni a sportban oly triviális „bemelegítésre”, az olyanfajta technikákra, mint például a kérdésháló, az ötletbörze, a ráhangoló és bemutatkozó játékok, a gondolat-térkép, és még sorolhatnám. Ezzel megmutatjuk, hogy az iskola nem az a hely, ahol egy titokzatos ember, a pedagógus mindent tud, és ha a kegyeiben jársz, átadja neked a tudását. Ehelyett az első pillanattól kezdve a diákok is részesei ennek a csodálatos világnak. Ezek után lehet – meghatározott tanulási stílusok ismeretében – olyan személyre szabott terveket kovácsolni, amelyek segítenek a gyermeknek megtalálni a maga kis útját. Természetesen ez nem egy egyoldalú, hierarchikus folyamat, hiszen a sikerért a tanulóknak is nagyon sokat kell tenniük. A cél az, hogy ezek a bemelegítő és diagnosztizáló módszerek és stratégiák hétköznapi, és ne különleges megoldások legyenek a pedagógiában.



Milyen környezeti elemek, tanulási formák segítik az önszabályozó tanulás fejlődését?

Elsősorban a változatos ingerek. Én az érdeklődésben, a kíváncsiságban, a nyitottságban hiszek. Az inspiráló környezet fenntartja az egyéni érdeklődést. Fontos, hogy a környezet olyan sokszínű világot jelentsen,

ahol megéri tanulni. Ahogy korábban említettem, nem egyszerűen verbális tanulási környezetről van szó, hiszen sokkal fontosabb, hogy az ingergazdagság mennyire inspirálja például a mozgást, a táncot, a zenét és a rajzot. Úgy gondolom, hogy akkor mondható ingergazdagnak a tanulási környezet, ha nem csak a szövegtést, a matematikát és a problémamegoldást, hanem a teljes személyiségfejlesztést segíti.

Nyilvánvaló, hogy a környezet, a kultúra nagymértékben meghatározza, hogy az egyén képes lesz-e később az önálló tanulásra. A pedagógia nyelvére lefordítva nem csupán tanulás-szervezésről (egyéni, páros, csoportos munka, frontális összegzés és ennek variációi) van szó, hanem arról, hogy a tanulás minél több formája is jelen legyen az iskolán belül. Minden olyan tevékenység, amely a cselekedve tanulás (*learning by doing*) elvét követi alapvető, hiszen ebben a logikában az életkor előrehaladtával egyre önállóbbak leszünk a tanulásban, és ez egész életünkön át fejleszhető.

Hogyan tudják a különböző, formális, nem formális, informális tanulási formák kölcsönösen segíteni egymást?

Nyilvánvaló, hogy ezek a tanulási formák kiegészítik egymást, hiszen mindegyiknek keretet ad a hatékony önálló tanulás. Ugyanakkor, véleményem szerint az informális tanulás aránya lényegesen nagyobb és jelentősebb, mint a szervezett tanulásé.¹

A problémaérzékenység és -megoldás szempontjából is érdemes megvizsgálunk a kérdést, hiszen az élet tele van problémákkal. Abban, hogy ezt milyen szinten kezeljük, és hogyan oldjuk meg, a formális tanulás segíthet vagy akár árthat is. Úgy gondolom, hogy a problémamegoldásban fontos a kreatív és nem a begyakorolt megoldások alkalmazása, hiszen egy új helyzetben nem tudunk minden lépést előre jelezni. A rutinszerűség és az algoritmizált megoldások helyett az eredetiség, az ötletek, a rugalmasság, az újradefiniálás vagy a komplex látásmód jelenti a kreativitást. Azokban a helyzetekben, amikor olyan problémával szembesülünk, amelyeknél nem lehet elővenni a megoldó kézikönyvet, és mégis találunk kreatív megoldást, biztosan tanultunk valamit informálisan is. Ebben a tekintetben az iskola formalizált világa és az élet között jelentős szakadék tátong. Ha nem fejlesztjük ezeket az alkotóképességet a hatékony önálló tanulás érdekében, akkor az életben jelentkező problémákat is nehezebb lesz megoldani.

A többi kulcskompetenciával² milyen kölcsönhatásban van a hatékony önálló tanulás?

A tanulás- és tanulóközpontú paradigmában a pedagógiai tervezés, fejlesztés és az értékelés a hatékony önálló tanulás érdekében történik, ez a kulcskompetencia jelenti az „erőyőt”. Ha nem a tanulás érdekében történnek a fejlesztések, akkor nagyon könnyen visszazuhanhatunk a rutinszerű, tanításközpontú világba. A hatékony, önálló tanulás meglátásom szerint a kulcskompetenciák non plus ultrája, erőteljesen

¹ A formális képzés a legegyszerűbb meghatározás szerint az iskolarendszerű képzést (közoktatás, felsőoktatás) jelenti. A nem formális képzés a szervezett, de iskolarendszeren kívüli formákat (tanfolyamok, munkahelyi képzések). Az informális tanulás kifejezés az intézményesültség (pl. curriculum, professzionális résztvevők) hiányára utal, és sokféle formában valósulhat meg, a tudatosság fokától függően (ide sorolható az önképzés, azaz önálló tanulás vagy a tapasztalati tanulás).

² Az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák: anyanyelven folytatott kommunikáció, idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása, szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejezőkézség. *Az Európai Parlament és az Európai Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK)*. Mind a korábbi Nemzeti alaptanterv (NAT), mind az új NAT-tervezet megfogalmaz kulcskompetenciákat, amelyek lényegében megegyeznek a fentiekkel, de a matematikai és a természettudományos területet különválasztják. A hatékony önálló tanulás a NAT elnevezése a tanulás elsajátítására.

megjelenik akár az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációban vagy a matematikai és természettudományos kulcskompetenciában. Ezek a kulcskompetenciák erőteljesen összefonódnak, „kereszteznek egymást”. Gondoljunk csak azokra a kompetenciaterületekre, amelyek a kreativitásban, a problémamegoldásban, a döntéshozatalban ötvöződnek. A kulcskompetenciák kölcsönösen erősítik egymást, emiatt a tervezésből, fejlesztésből kihagyhatatlan a tanári csoportok együttműködése. Ráadásul az értékelésben is van egy közös, gyakori visszajelzéseket jelentő tanulást támogató elem.

Hogyan valósul meg ez a magyar oktatási gyakorlatban?

Egyértelműen érzékelhető az elmozdulás az *új tanulás* szemlélete és a tanulás- és tanulóközpontú paradigma felé. Nem elhanyagolható tényező, hogy az utóbbi évtizedekben egyre több pedagógus vett részt tanulásfejlesztő kurzusokon. Egyre többen szembesülnek az osztályteremben tanulási problémákkal, elsősorban a tanulási motiváció hiányával. Küszködnek a formalizált tanításközpontú világban azzal, hogy a gyermekek nem érdeklődnek például a mohácsi csata, Arany János balladái vagy akár a kovalens kötés iránt. Ez elég frusztráló a pedagógus számára. Egy ideig lehet háritani a problémát, a világ ilyen, a társadalom olyan, a televízió amolyan, ám egyre több helyen gondolják úgy, hogy az egyik kivezető út a hatékony, önálló tanulás tudatos fejlesztése. Ez az elmozdulás, egyfajta szemléletváltás itthon és a nagyvilágban is érzékelhető. Úgy gondolom, hogy a pedagógiai gyakorlat és a neveléstudomány is jó irányba mozdul, de természetesen még számos teendő van ezen a területen. Egyre több kézikönyv, programcsomag, továbbképzés foglalkozik a tanulás megtanulásának képességével, számos pedagógus tudja az „arany szabályt”, hogy bemelegítés és tanulásdiagnosztika nélkül nem lehetnek sikeresek.

Döntő tényező az is, hogy a meglévő jó gyakorlatok, kezdeményezések fel legyenek tárva, bemutatva, és szakmai hálózatokon keresztül, nagyobb környezeti támogatottsággal érvényesüljenek. Ugyanakkor az alulról építkező innováció – bár a jelentőségét nem vitatom – véleményem szerint ebben az esetben nem elég. Rendszerszintű, szisztematikus beavatkozások is kellenek annak érdekében, hogy érdemben elmozduljon a gyakorlat a tanulóközpontú paradigma felé. Úgy gondolom, hogy ebben még nagyon gyermekcipőben járunk. Ha nem ötvöződik a jó gyakorlat, az egyéni innováció és törekvés a szervezetfejlesztéssel és a rendszerszintű szisztematikus beavatkozással, akkor megkérdőjelezhető az egész folyamat fenntarthatósága. A konkrét megvalósulást tekintve kétségkívül találunk jó gyakorlatokat Magyarországon is, de amíg el nem éri a kritikus tömeget a pozitív példák aránya, nem dőlhetünk nyugodtan hátra. Arra a tudatosságra és szemléletre van szükség, amely szerint felelősek vagyunk a tanulásunkért, a sikereinkért és a kudarcainkért egyaránt. Ha ez megvan, akkor már sokat tettünk azért, hogy a hatékony, önálló tanulás kompetenciája felnőtt korban is jól működjön. Ehhez, mondanom sem kell, az alapokat már a kora gyermekkorban kell megteremteni.

A tanárjelöltek, illetve a már pályán lévő pedagógusok mennyire rendelkeznek ezzel a képességgel?

Úgy gondolom, hogy a pedagógusképzés megújítása kapcsán, a pedagógia, a pszichológia és a tanításmódszertan területén jelentős, pozitív változások érzékelhetők. Egyre több olyan kurzus van, amely valamilyen formában a tanúlással foglalkozik, akár elméleti, akár gyakorlati szinten. Véleményem szerint az alapképzésben és a mesterképzésben is meglévő kompetenciahálókat jelentős elemeiben tartalmazzák az új tanulás szemléletet, ám mégsem teljes a kép. Rengeteg hallgatói és oktatói visszajelzés (például esetelemzés, önellenőrzés, portfólió, tanulási napló), illetve tudatosabb hozzáállás kell ahhoz, hogy ez a későbbiekben összeállhasson. Ezt folyamatos reflektálással, a tanulási eredmények alaposabb meghatározásával, nem utolsó sorban minőségi mentorálással lehet segíteni.

Interjú Kotschy Beátával

„A mentor az önálló tanulási folyamat segítője lesz”

Többrétegű az a mentori szerep, amellyel a tanárképzésben, a hallgatók gyakorlati időszaka alatt, illetve később, már a pályán való elindulásakor biztosíthatjuk a fiatalok támogatását. Maga a támogatás is összetett, hiszen a tanári alapkompentenciák elsajátítására, fejlesztésére irányuló szakmai segítségnyújtás mellett egyfajta személyes pártfogásra, és a közösségi – iskolai és szakmai – szocializációra is szükség van. Az eredménye nem egyoldalú, a mentor és a mentorált egy közös tanulási folyamaton megy keresztül a cél érdekében: a tanári identitás megerősítése vagy megőrzése, a folyamatos szakmai fejlődés támogatása elsődleges fontosságú. *Kotschy Beátával*, a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola tanárával, a mentorképző programok egyik kidolgozójával beszélgettünk a hazai helyzetről, a mentorálás szerepéről.



Miért van a pályakezdő pedagógusoknak szüksége arra, hogy egy támogató rendszer legyen mögöttük? Volt erre korábban is példa a hazai gyakorlatban?

Minden olyan szakma esetében, ahol a mesterség elsajátítása komoly és összetett feladat, szükség van a támogatásra. Ez esetben ahányan végeznek, közel annyi mentorra lenne szükség. A korábbi gyakorlatban erre nem volt példa. Amíg a tanárjelölt megszerezte a diplomáját, addig a vezető tanár segítette, a pályakezdeket viszont bedobták a mélyvízbe az iskolákban. A mentorok országos szintű képzése nálunk még nem indult el, de törekvések vannak az elindítására.

A mentorálás magyarországi előzménye, a CETT (*Centre for English Teacher Training*), vagyis az Angol Tanárképző Központ létrehozásával függ össze. Amikor '90-ben a rendszerváltáskor hirtelen nagy szükség lett angol és más idegennyelv-szakos tanárookra,

több egyetemen angolszász mintára megalakult a hároméves angol és német tanárképzés. Ők voltak az elsők, akik az utolsó évben egyéves gyakorlatra mentek, és a gyakorlatot vezető tanárok számára mentorképzést szervezett az egyetem. A CETT-et azóta beolvasztották az egyetemi képzésbe, és hiába hirdette meg az ELTE évről évre a mentorképzést, nem mutatkozott iránta érdeklődés. Gyakorlatilag az történt, hogy a szakma hamarabb gondolt ennek szükségességére, mint a gyakorlatban dolgozó pedagógusok, akik – előzetes minta és gyakorlat hiányában – még nem érzékelték, hogy milyen előnyökkel járhat ennek bevezetése. Igaz, Európában elsőként, több mint száz évvel ezelőtt Magyarországon alakult ki a gyakorlóiskolai rendszer, vezető tanárokkal. A szakmódszertanos kolléga járta a különböző gimnáziumokat, és a legjobb tanárok közül választott az adott szaktárgyból vezető tanárokat. A mentorképzés fel sem merült, mert úgy gondolták, hogy egy nagyszerű tanár meg tudja mondani, hogy mire van szüksége a tanulónak vagy a hallgatónak. Az azonban már kérdéses, hogy valóban meg tudja-e mondani.

Mi a jellemző gyakorlat Európa más országaiban?

A TISSNTE¹ nevezetű nemzetközi mentorképző program – amelynek kidolgozásában közreműködtem – első lépése az volt, hogy a programban részt vevő 12 országgal közösen felmérjük, mi történik Európában ezen a területen. Az derült ki, hogy Európa nagy részén semmi nem történik. Ezzel szemben Angliában és Hollandiában sokkal előrébb járnak, köszönhetően egyrészt annak, hogy ezekben az államokban kivették az egyetemek kezéből a tanárképzést és „kitelepítették” az iskolákba. Ehhez azonban fel kellett készíteni az ott lévő pedagógusokat, így szükségszerű volt, hogy komolyabban foglalkozzanak a mentorképzéssel. Az ottani példák számunkra is hasznosak lehetnek, ilyen például a Teachers’ TV, amely az interneten keresztül elméleti és gyakorlati segítséget nyújt a különböző pedagógiai problémák megoldásában.

Mi kell ahhoz, hogy valaki mentor legyen? Miről szól voltaképpen a mentorálás?

Az előbb említett nemzetközi vizsgálatban, a vezető tanárok által kitöltött kérdőív kérdései között szerepelt, hogy elég-e jó tanárnak lenni ahhoz, hogy valaki jó mentor is legyen. A mentorok több mint 70%-a azt mondta, hogy nem. Nem teljesen ugyanaz a két feladatkör, vannak olyan kompetenciák, amelyek sokkal erőteljesebben kell, hogy megmutatkozzanak a mentorálásban, mint a tanításban. Először is, a gyerekekkel vagy a huszoneves fiatalokkal való foglalkozás pszichológiai szempontból teljesen más hozzáállást igényel. Másodsorban, a mentorálásban olyanfajta kapcsolatteremtésre, értékelésre és segítségre van szükség, ami lehet, hogy szükséges lenne az iskolában is, de nem feltétlenül van a tanároknak ebben gyakorlata.

A mentori segítség csak a hallgató vagy pályakezdő nagyon tudatos és önállóan is kontrollált fejlődési folyamatára épülhet. Vagyis a mentorálás a hallgató önálló tanulásáról, a tanítási és a pedagógiai tevékenység javításáról szól, és annak a tanulási környezetnek a biztosításáról, amiben a hallgató könnyebben tud tanítani a pálya kezdetén. Ha a hallgatónak valamilyen nehézsége vagy problémája akad, akkor a mentorának kell olyan feladatok elé állítani, amelyekben azt gyakorolni, tanulni tudja.

Egyfajta kritikus barátunk nevezhetnénk azt a szerepet, amire a mentorálásban szükség van, ami kifejezi, hogy olyan baráti, kollegiális kapcsolatról van szó, amelyben azért a szakmai tapasztalatkülönbség nem vész el, sőt arra épül a kapcsolat. Azt is meg kell tanulni, hogyan lehet egy fiatal kollégával beszélni, és hogyan lehet kollégaként segíteni. A gyakorlat során mindenki tapasztalja, hogy ilyen esetben nem elég a minősítő értékelés (ez jó volt, ez kevésbé sikeres, én ezt másképp csinálnám), hanem példát is kell mutatni. Rá kell vezetni a hallgatót, gyakornokot vagy tanítót arra, hogy a saját munkáját szakmailag tudatosan elemezze és ő maga fogalmazza meg azokat a reflexiókat, amelyeket a mentor legfeljebb megerősít. Más szavakkal: a mentor az önálló tanulási folyamat segítője lesz.

Mennyi ideig tart a mentorálási folyamat? Van erre valamilyen általános szabály, időkeret?

A mentorálás ugyanúgy történik, ahogy a kisgyerekek megtanul járni: először fogni kell a kezét, mert még bukdácsol. Később, mikor már egyedül fut, csak a szabályok átadására és megerősítésekre van szükség: hogyan, hol kell megállni, mire kell figyelni.

Nem lehet megmondani, hogy kinek mennyi segítségre van szüksége, minden eset egyedi. Vannak olyanok, akik nem igazán igényelnek támogatást, vagy akik saját maguk szeretik megtalálni a megoldást.

¹ *Teacher Induction: Supporting the supporters of novice teachers in Europe* (TISSNTE): www.tissnte.eu

De sokszor találkozom olyannal is, aki már az első nehézségnél segítséget kér. Mindez a pályakezdő tanár személyiségétől, tudásától, képességeitől függ, hogy milyen mértékben kell őt támogatni, és hogy ezt mennyire direkt vagy indirekt módon kell tenni.

A mentor hatáskörébe tartozik, hogy milyen tevékenységekbe vonja be a jelöltet?

Nem teljesen, van erre egy minisztérium által elfogadott javaslat, amit egy szakmai bizottság készített. Eszerint a féléves² gyakorlatnak az a feladata, hogy a hallgatót az iskola teljes működési körébe bevonja, hogy minden olyan területtel találkozzék, amivel a munkája során szembesülni fog. Én úgy gondolom, hogy a még semmiféle tanítási tapasztalattal nem rendelkező hallgatók számára a legfontosabb, hogy sok tanítási órájuk legyen ebben az időszakban. Annyira tapasztalatlanok még a tanítás terén és olyan alacsony a biztonságérzetük, hogy erre kell leginkább hangsúlyt fektetni. Természetesen menjen el korrepetálásra, ahol különféle tanulási nehézségekkel találkozhat, kísérelje figyelemmel a gyerekek egy napját, érzékeld a különféle feladatokat, szervezzon szabadidős tevékenységet, de önálló feladatként még nem szabad túl sok mindennel leterhelni.

Kétségtelenül az is fontos, hogy lásson tantestületi vagy szülői értekezletet. Hasznos, ha megismeri azokat a segítő szakszolgálati lehetőségeket, ahová egy problémás gyerek esetén fordulni lehet. Ezekkel a tapasztalatokkal is a gyakorlat során kell megismerkednie a hallgatónak, ebben a mentor a segítségére lehet. Azt viszont már nem tartom annyira lényegesnek, hogy tudja, hogyan kell adminisztrálni, naplót kitölteni, mert ezt bárki könnyen megtanulja.

Az európai strukturális alapokból TÁMOP program keretében létrehozott nyolc regionális pedagógusképzési, kutató- és fejlesztő központ gondozásában mentorképző programok indultak. Hogy áll ez a képzés, melyek az eddigi eredményei?

A program keretében kidolgoztunk egy tanfolyam jellegű szakirányú továbbképzést, illetve az ehhez szükséges tematikát, majd ahogy az ország összes régiójában elindultak a képzések, úgy az egri főiskolán is beiskoláztunk 27-30 tanárt. A projekt költségvetéséből egy félév költségeit tudtuk fedezni, melynek letelte után mindössze ketten voltak, akik nem akarták folytatni saját költségükön a további képzést. A féléves tanfolyam a tanárok számára nem eléggé vonzó, mert a pályán való előbbre jutás szempontjából nem számít igazán, csak a kötelező továbbképzés teljesítését eredményezi. Viszont, ha egy tanár megszerzi a mentor szakvizsgát, akkor az minőségi ugrást jelenthet a bevezetés előtt álló életpályamodellben, ezzel együtt a fizetésben is. Vezető tanárok esetében például jogszabály írja elő, hogy szakvizsgával rendelkezzenek, a türelmi idő ennek megszerzésére öt év.

A projektben azt vállaltuk, hogy az utolsó félévben egy-egy hallgatót küldünk a mentorképzésen részt vevőkhöz, így tesztelve a programunk eredményességét. A korábbi gyakorlat változása – a hallgatókat már nem beosztják, hanem maguk választhatnak gyakorlati helyet – azonban teljesen esetlegessé tette, hogy az általunk képzett mentorhoz kerül-e hallgató. Ennek áthidalására a hallgató nélkül maradt mentorok egy-egy pályakezdő, fiatal kollégával társulva végezték a gyakorlatot. A képzés végén, az általuk hozott felvételek alapján beszéltük meg a tapasztalatokat. A mentor munkájáról a legjobb visszajelzést a hallgatóktól kapjuk. Ha elolvassuk a portfólióikat, pontosan lehet látni, milyen munkát végzett a mentoruk.

² Az interjú 2011 őszén készült, az életben lévő rendszer szerint a 2,5 éves tanári mesterképzés része egy féléves iskolai gyakorlat. A tanárképzés átalakításának tervezete szerint ez az idő egy évre fog növekedni.

A program sikerét jelzi egyébként, hogy a kollégák egyöntetűen a folytatásra voksoltak, vagyis nagyon fontos lenne, hogy a képzett mentoroknak is biztosítsunk lehetőséget a rendszeres találkozásra, a szupervízióra. Az egrí Eszterházy Károly Főiskolán erre teszünk kísérletet, amikor havonta-kéthavonta esetmegbeszéléseket, a szakmai gondolkodást segítő összejöveteleket tartunk.

Van-e a mentorképzésnek valamilyen bemeneti feltétele?

Kellene, hogy legyen. Ma a gyakorlati, tapasztalati évek száma számít, valószínűleg három vagy öt évben lesz meghatározva. A szakma ez utóbbit tartaná elfogadhatónak. Ezen kívül szükség van az igazgató ajánlására, elsősorban azért, hogy egyfajta szándéknyilatkozatot tegyen, miszerint az iskola hajlandó lesz hallgatókat fogadni, és nem a tanárról való előzetes véleményalkotás miatt. Azt is szükségesnek gondolnánk, hogy a tanár hozzon a saját órájáról egy videofelvételt, és elemezze annak kapcsán saját munkáját. Ebben nem feltétlenül az óra minősége a kritérium, hanem, hogy felmérje a mentorjelölt szakmatudatosságát, illetve, hogy mennyire tudja szakmai nyelven kifejezni magát. Látja-e, hogy milyen problémák, nehézségek adódnak, milyen eredmények születnek, és ezek hogyan függenek össze. Milyen az ő viselkedése, a kommunikációja, és ennek milyen hatása van a tanórán.

Beszélhetünk-e pszichológiai vagy pedagógiai feltételekről?

Előzetesen nagyon pontosan kidolgoztuk a mentorképzésre alkalmas jelölt kritériumait, de végül ez nem vált be a gyakorlatban. Nem hiszek abban, hogy ha valaki elvégzi a mentorképzést, akkor már elválik, hogy lehet-e belőle mentor vagy sem. Véleményem szerint maga a képzési folyamat nem alkalmas arra, hogy ilyen szelekciót hajtson végre. A pályaalkalmasság kérdése még a kezdő tanárok esetében is megoldatlan, hát még azoknál, akik öt-tíz éve iskolában tanítanak. A pedagógiában általában nem tanácsos egyszeri bemeneti szűrő módszert használni, hanem rá kell ébreszteni a jelentkezőt arra, hogy mik az erősségei és miben vannak nehézségei. Az a lényeg, hogy önmaga ismerje föl, hogy mit vállalhat, és mire nem alkalmas.

Milyen ma a pedagógus pályakép Magyarországon?

Óriási előrelépés a magyar közoktatási és a tanárképzésről való gondolkodásban, hogy évtizedek küzdelmei után végre elismerjük, hogy a pedagógus pálya nem két részből áll – a néhány éves képzésből és utána a hosszú évekig tartó gyakorlatból, amit legfeljebb továbbképzéssel egészítünk ki – hanem ez egy életen át tartó professzionális fejlődés. A folyamat természetesen a képzés során indul el, de igazán érett pedagógus ebben az időszakban még senkiből nem lesz, ehhez komoly gyakorlati tapasztalatra, évekre van szükség. Ha viszont nem a képzés és a diploma jelenti a teljes képzettséget, mert ez csak később szerezhető meg, akkor ehhez támogatást kell biztosítani a pályakezdő szakaszban, és később is.

Amikor bevezették a hároméves gyakornoki időszakot³, már látszott az elmozdulás, de ez nem garantálta, hogy szakmailag is átgondoltan, egy valóban segítő folyamaton keresztül valósuljon meg a pályakezdő pedagógus támogatása. Bizonyára az volt a szakmai gondolat mögötte, hogy a gyakornoki időszak alatt a pályakezdő eldönthesse, szeretne-e a pedagógusi pályán maradni, másrészt az igazgató és az iskola kellő benyomást szerezzen arra vonatkozóan, hogy az illető valóban alkalmas-e a pedagógus pályára. Néhány évvel ezelőtt Nagy Máriával készítettünk egy felmérést⁴, amelyből kiderült, hogy Magyarországon még alig van olyan iskola, ahol egy kezdő pedagógus mellé mentortanárt adnak. Az interjúkból az is világossá vált, hogy a módszer még kevésbé működik hatékonyan. A pályakezdők mentorálásának hivatalossá tételével és annak hangsúlyozásával, hogy ez egy nagyon fontos periódus a tanárrá válásban, elismerjük a tévedés lehetőségét, a hiányosságok meglétét, amelyek ebben a tanulási folyamatban nagyon jól korrigálhatók. Van olyan hallgató, aki a diploma megszerzésekor, egy féléves tanítási gyakorlat után is nagyszerűen tanít, és jól oldja meg a problémáit, de a tanárjelöltek nagy részére nem ez a jellemző.

Mi kell hozzá, hogy a közoktatásban kiépüljön a mentorálás rendszere?

Kell valami, ami a mentorokat motiválja. Hogy ez plusz juttatás vagy órakedvezmény legyen, erről vita folyik. A gyakorlóiskolákban tanító vezető tanárok, például órakedvezményt kapnak, de ahol az intézménynek nincs gyakorlóiskolája, csak gyakorlóléhelyei vannak, ott ez sem megoldott, ami igen nehéz helyzetet teremt a tanár számára. A mentortanárral esetében, hiába nem ő tartja az órát, az előkészítésben és az órán is részt kell venni, azt követően megbeszélni a történeteket. Nagyon fontos lenne ennek kézzelfogható elismerése is. Én az órakedvezményt pártolom, mert igaz, hogy kevés a tanárok fizetése, de így is túlterheltek. Ha még további munkaterheket rónának rájuk, az a minőség rovására menne, és valószínűleg kiégéshez vezetne. Ami mégis a legfontosabb, a biztonságos jogszabályi környezet megteremtése. Ennek megléte és a mentorrendszer kötelező előírása esetén szerintem pillanatokon belül nagyarányú beiskolázás lesz a mentorképzésekben.

Meddig tart a pályakezdő szakasz és mi jön utána? Meg tudjuk-e állapítani ezek határait, és azt, hogy mi mindent kell már tudnia egy tanárnak ahhoz, hogy egy magasabb szintre léphessen akár egy hivatalos besorolásban is?

A kidolgozás alatt álló pedagógus-életpályamodellel öt szintet határoz meg. A szakma használja az úgynevezett nulladik szintet is, amelyről az elméleti tanulmányok befejezése és egy tanítási gyakorlat után, de még az egybefüggő, hosszabb iskolai gyakorlat előtt beszélünk. A következő – hivatalosan az életpálya első – szintje a diploma megszerzése. A második szint, amikor véglegesítik a tanári állásában, ami azt jelenti, hogy az illető mindazokkal a kompetenciákkal rendelkezik valamilyen szinten, amelyek elegendő-

³ Gyakornok: *Az a közalkalmazotti, aki nem rendelkezik három évet meghaladó szakmai gyakorlattal, és az alaptervekenységhez tartozó munkakörbe, határozatlan időre történik a kinevezése.* A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtása a közoktatási intézményekben tárgyú 138/1992. (X. 8.) Kormányrendelet korábban egy év határozott idejű foglalkoztatást írt elő a pályakezdőkre vonatkozóan, majd 2007-ben a gyakornokokra vonatkozó szabályozás úgy módosult, hogy kötelező három éves gyakornoki időszakot írt elő, mely megfelelt vagy nem megfelelt minősítéssel zárul, de a munkaköri besorolásban nincs különbség (tanár). Ezzel egyidejűleg meghatároztak gyakornokokra vonatkozó intézkedéseket, mint pl. minden iskola köteles saját gyakornoki szabályzatot készíteni, illetve a gyakornok mellé szakmai vezetőt rendelni.

⁴ Nagy Mária (2004): *Pályakezdetés, mint a pedagóguspálya középső fázisa.* Educatio, 3.sz. 375–390.

ek a napi pedagógiai feladatok ellátásához⁵. Ezek közül lesz, amit nagyon jól csinál, és lesz, amit kevésbé, de ezeknek tudatában a továbbképzéseken olyan irányt választhat majd, amely a gyenge pontjait erősíti. A harmadik szint a tapasztalt tanár, aki ha nem is mindig tökéletesen, de bármilyen feladatkörben meg tudja állni a helyét. Ha ez öt-tíz éven belül nem következik be, akkor valószínű, hogy már soha nem is fog. A pályaszakasznak ezen túl még van két további foka, amit mester tanár vagy tudós (kutató) tanár címeken jelölnek az életpálya modellben. Ez már nem arról szól, hogy a pedagógus mennyire tudja az iskolán belül kamatoztatni a tudását, hanem, hogy ezt a tudást hogyan osztja meg másokkal, terjeszti-e valamilyen módon. Segíti-e a kezdő pedagógusokat, tart-e továbbképzéseket, bemutató órákat, stb. Ennek egy magasabb szintjén áll az, aki a saját szakterületén kutatásokat is végez, tankönyvet ír, projekteket tervez.

A magasabb szintre besorolt, régóta a pályán lévő pedagógusoknak is lenne szükségük szakmai támogatásra?

Nekik valószínű, hogy nem szaktárgyi, hanem esetenként mentálhigiénés segítségre van szükségük, mivel gyakori probléma a kiégés. Fontos lenne időnként olyan feladatokkal is megbízni őket, amelyek kiemelik a megszokott környezetükből, az osztályteremből. Nem lenne elvesztegetett idő az sem, ha a tanár pihenő időszakra mehetne két-három osztály osztályfőnökként való végigkísérése után. Ha ezekben a „szünetekben” kevesebb tanítási feladatot kapna és helyette például módszertani anyagokon, új programokon, projekteken dolgozhatna, hiszen ez az iskola és a tágabb szakmai közösség számára is előnyt jelent. De a szakmai támogatásnak nagyon fontos eleme a szakmai közösségekben való részvétel, melyek kiépülését szintén központilag támogatni kell.

Látni-e különbségeket a tanításhoz való viszonyulásban a korábbi évek tanárai és a mai pedagógusok, pályakezdők ismereteiben, nézeteiben, alkalmazkodásában, tájékozódásában?

Ez nagyon lényeges kérdés. A pályakezdőknél sokkal egyszerűbb a helyzet, mert ők már többé-kevésbé olyan képzést kapnak, ahol egy tanulás- és tanulóközpontú szemléletet sajátítanak el. A több éve a pályán lévő tanárok szakmai meggyőződését, egész nézetrendszerét nem egyszerű átalakítani, ezért a pedagógiai gyakorlat is csak lassan változik. Ráadásul rengeteg olyan kötöttség, megszorítás van, ami ellene dolgozik, ilyen például a tantervi fegyelem. Az informatikai fejlődés valószínűleg gyorsítani fogja ezt a folyamatot, amiből az is következik, hogy színes-szagos szélesváznú tanári szerepünk erőteljesen visszaszorulóban van. A nevelő hatásnak természetesen érvényesülnie kell, de mivel számtalan információforrás áll a gyerekek rendelkezésére, az ismeretek nagy részét a diákok már nem elsősorban a tanórán szerzik meg. Ezért a tanárnak az ismereteket sokkal inkább szervezni, tisztázni, korrigálni, rendszerbe foglalni kell, ami minden bizonnyal nagyobb kihívás a pusztá ismeretközlésnél.

Az egri gyakorlóiskolában például van egy program nyolcadikosokkal, amely az iPad használatára épül. Hét tantárgyból is használják tanulás közben az eszközt, a tantárgyak összes tankönyve és feladata e-book formájában megtalálható, és ezek használatát természetesen a tanáraik is ismerik. Az iPad-en lévő program tudja követni egy feladat megoldását, a keresés, a gondolkodás folyamatát, a használt algoritmust. Így nem csak az látható, hogy a diák fél év múlva hol tart, hanem az is, hogyan fejlődött, hogyan jutott el ideig. A gyerekek motivációja a tanulásra sokkal nagyobb, ha bevonjuk a tanításba ezeket az új eszközöket.

⁵ A tanári kompetenciákról lásd interjúnkat Falus Ivánnal a kötet 56. oldalán.

DIGITÁLIS KÉSZSÉGEK SZEREPE A TANULÁSBAN – IKT ESZKÖZÖK ÉS AZ INTERNET

Interjú Ollé Jánossal



„Nyitottnak kell lenni, be- és kiengedni a világot”

A tanulás új felfogásában és gyakorlatában megkerülhetetlen kérdés a technika fejlődéséhez, az infokommunikációs technológia (IKT) eszközeinek használatához, az internet világához való viszonyulásunk. A digitális térben való megjelenés, az ott létrejövő kapcsolódások ma sokszor inkább konfliktusok forrásai a tanulást támogató előnyök felismerése helyett. Pedig az, ami ma körülvesz minket, lehetővé teszi a generációs szakadékokat is átfedő – a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók közötti – találkozást, egymásra hatást, az egymástól való tanulást. *Ollé Jánossal*, az ELTE PPK Iskolapedagógiai Központjának oktatójával többek között arról beszélgettünk, hogy vajon a mai kor

eszközeit, tanulási formáit a hagyományos keretek között zajló tanulás-tanítás kiegészítőiként, alternatíváiként értelmezhetjük, vagy kizárólag ez a jövő útja?

Emlékszik, hogy Önnek mi volt az első digitális élménye?

Általános iskolás voltam, amikor Commodore 64 típusú számítógépen már tudtam egyszerűbb programokat írni. Az akkori gépek fizikai kapacitása nagyon kicsi volt, tehát nagyon kreatívnak kellett lenni egy-egy kód használatában, és nagyon alaposan át kellett gondolni mindent. Például különböző karaktereket jelenítettem meg a képernyőn, amiket aztán nem lehetett eltüntetni... De egy órai feladat megoldása közben is előfordult, hogy a matematikai képlet helyett egy egyszerű programmal oldottam meg a feladatot. Talán ebből adódtak az első élményeim a digitális világban. Középiskolában sem számítógépes játékokat játszottunk, inkább mi magunk írtunk egyszerűbb játékprogramokat, pl. egy akkoriban népszerű televíziós vetélkedő házi változatát.

Számítógép mindig volt a közelemben. Az elsők között voltam, akinek internet előfizetése lett, '93-ban már email címem volt, és online levelező listákra iratkoztam fel, vagyis már valamiféle online közösségi tevékenységben is részt vettem. Egyetemi oktatóként pedig saját weblapom lett, illetve hazai környezetben az elsők között telepítettem egy Moodle keretrendszert. Ennek számos következménye közül az egyik legfontosabb, hogy a saját rendszerem tapasztalatai alapján – összefogva az informatikus kollégával –, egy idő után az egyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán is született egy hasonló megoldás. Ebből nőtt ki magát a hazai felsőoktatásban a legnagyobb, és az ELTE-n ma is használt e-learning keretrendszer.



Mennyire tudja beszippantani az embert a digitális környezet?

Ez nagyon relatív, mert aki benne él, az korántsem így éli meg. Kívülről szemlélve, főleg egy másik generáció részéről gyakran hangzanak el a „bezzeg a mi időnkben...” kezdetű mondatok. Pedig ez csak egy másik generáció sajátosságaira való rátekintés, egy természetes társadalmi változás kísérője. Legszebb példája a mobiltelefon használata, az ahhoz való viszonyulás változása az évek során: amikor még kevesen használtak mobilt, mindenki megszólta az utcán, tömegközlekedésen telefonálókat. Ma pedig a mobilhasználat teljesen elfogadott, természetes jelenség.

Létezik a digitális világra vonatkozóan bármilyen mérés vagy kutatás?

Igen, a szociológusok rendszeresen vizsgálják ezt a területet, de ezek ritkán mutatnak túl az eszközhasználatra, ellátottságra irányuló méréseken. Régebben még az volt a gyerekeknek feltett kérdés, hogy van-e otthon számítógépük, később arra módosult, hogy van-e otthon internetbe kötött számítógép? Ma pedig már az a kérdés, hogy van-e otthon a gyerekek saját, internetbe kötött számítógépe, amit nem kell megosztania másokkal? Sőt ma már nemcsak számítógépen keresztül érjük el az internetet, hanem okostelefonokon, más eszközökön keresztül is.

A digitális kompetencia meglétének vizsgálata már sokkal nehezebb mérési terület, és csak nemzetközi viszonylatban lenne értelme. A teljes lakosság szempontjából a különböző nemzetekre egészen más attitűd, felfogás jellemző.

Ideje tisztáznunk, mit is értünk digitális kompetencia alatt. A különböző szoftverek vagy infokommunikációs eszközök használatát? Esetleg az információhoz való hozzájutás módját, vagy az így nyert információ átadásának képességét?

A közfelfogásban a digitális kompetenciához az emberek többsége eszközhasználatot társít. Eszerint a digitális kompetencia az, amikor ügyesen és gyorsan tudom használni a számítógépet, a digitális fényképezőgépet, vagy a telefonomat. Ezek azonban inkább csak azt jelzik, hogy a különböző eszközeim használatához szükséges képességek birtokában vagyok. Tudjuk jól, hogy a kompetencia ennél jóval tágabb fogalom, amibe beletartozik az attitűd, az értékfelfogás is. A digitális kompetencia esetében az értékfelfogás azt jelenti, hogy az információs társadalom által megtermelt tudást értéként fogom fel, és értékesnek tartom a mások által megosztott tartalmakat, információkat. Az attitűd szempontjából is érdekes, hogy mit értünk ez alatt. Az internetre legtöbbször információs forrásként gondolunk, pedig a világháló nem csupán forrás, hanem egy olyan közös tér, amelyben én is meg tudok osztani tartalmakat. Összességében tehát ez messze túlmutat azon, ami a digitális kompetencia hétköznapi értelmezéséből, az egyszerű eszközhasználatból adódik. Maga az eszközhasználat sem az eszközök technikai ismeretét jelenti, hanem valami konkrét, tudatos célirányos tevékenységet. Idetartozik akár az *e-tudatosság*, a média-kompetencia, a médiaműveltség, a digitális írástudás, stb.

Ön szerint mekkora szerepe van ennek az életben való sikeresség szempontjából? A digitális kompetenciánk milyen helyet foglalhat el az alapvető készségeink, ismereteink, attitűdjeink között?

Nagyon komoly helye van, akár a hétköznapi életünk szempontjából vizsgáljuk a kérdést, akár afelől közelítünk, hogy milyen társadalmi jelentősége van ma az internet és a számítógép használatának. Miután

ez is egy kulcskompetencia, óriási jelentősége van az egyén életvezetésében. Sok esetben a többivel egyenértékű, mert ugyanolyan fontos tényező a boldoguláshoz vagy bármilyen információ megszerzéséhez. A számítógép és az internet egyre több helyen van jelen, az ehhez társított pozitív attitűd, a rendkívül gyors digitális világ elfogadása, megélése ma már hihetetlenül fontos eleme az egész életen át tartó tanulásnak.



Úgy látja, hogy létrejön ez az elfogadás? Az egyén, az iskola és a társadalom vajon ugyanúgy gondolkodik erről? Tapasztalható ebben valamilyen változás?

A változás mindig lassú és késleltetett. A társadalomban jóval nagyobb szükség lenne a változásokra, és ehhez jóval nagyobb elvárásokat támaszt az egyénnel szemben, mint aminek az egyén képes megfelelni. Ugyanakkor egyfajta folyamatos változás mindig jelen van, ezt akár az email-használatban is megfigyelhetjük. Régen egy család kapott egy email címet, minden elektronikus levél ebbe az egy postafiókba érkezett. Később mindenkinek lett egy, majd több saját email címe, az emberek a különböző email címeken keresztül ma már más-más típusú levelezéseiket bonyolítják. Vagyis a társadalmi környezetben egyértelműen differenciálódás tapasztalható ezzel kapcsolatban.

A digitális világhoz való hozzáállásunk szempontjából nagyon sok különböző szektort lehetne nézni. Lehetne a munka világát, az iskola világát, vagy az egyén világát. Már az is furcsa, hogy ezt a hármat külön kell említeni. Nem lehet azt mondani, hogy a digitális kompetencia és eszközhasználat teljes természetességgel van jelen mindegyik területen.

Az egyén szintjén jellemző a leggördülékenyebb előrehaladás és fejlődés. A különböző, piaci alapon működő szolgáltatók olyan eszközöket gyártanak, amelyek felkeltik az egyén érdeklődését, motiválják, elcsábítják, reklámokkal bombázzák. Az egyén által megvásárolt eszközök használatba kerülnek és beépülnek a mindennapokba, hatással lesznek az egyén életére.

A munka világa megtévesztő, mert ugyan nagyok az elvárások, igény is mutatkozik rá, a kommunikációban is megjelenik ennek fontossága, a gyakorlat mégis sokszor mást mutat: nem egy céget lehet látni, ahol a munkatársak a mai napig különböző dokumentumváltozatokat küldözgetnek egymásnak emailben, ahelyett, hogy egy közös, megosztott dokumentumban egyszerre dolgoznának, és azt egy időben, közösen szerkesztenék. A piaci verseny miatt érzik a cégek ennek szükségességét, de tudás és tudatosság hiányában a lehetőségeikhez képest a legegyszerűbb, legevidensebb, ingyenesen elérhető dolgokat sem használják ki, és általában nem is várják el az alkalmazottaktól. Az ilyen cég magától rabolja az időt, ahelyett, hogy időt nyerne.

Ha állást keresek, az is fontos, hogyan jelenek meg a munkaerőpiacon, mit mutatok magamból. Erre általában kétféle stratégia létezik: az egyik ember mindent megtesz azért, hogy lehetőleg semmit ne találjanak róla az interneten, ami vagy működni fog, vagy nem. Mások viszont egy digitális portfólióban gyűjtik és teszik közzé az eredményeiket. Óriási a különbség.

A felsőoktatás támogatja a hallgatókat abban, hogy a képzés során gyűjtött munkájukból összeállítást készítsenek, amely akár 15 év múlva is elérhető marad. Az internet különösen alkalmas felület egy személyes online portfólió építésére. Az online és a nyomtatott médiában való megjelenés, illetve online és offline felületeken való publikációk között az a jelentős különbség, hogy az online formáknál pontosan tudjuk, hogy hányan nézték, olvasták. Ez egy igen komoly visszajelzés. Nagy szerepe van az ember önértékelésében, a munkaerőpiacon való tájékozottságában.

Hogyan érintik mindezek az iskola világát?

Az iskola ebből a szempontból még mindig úgy működik, mint akár száz évvel ezelőtt. Senki sem tudja megmondani, hogy miért 45 percesek a tanórák, miért éppen ilyen az iskola belső világa, miért így alakulnak a tanulási viszonyok. Persze, mondhatjuk, hogy történt előrelépés, hiszen írásvetítő helyett ma már elérhető a digitális tábla. Ám a digitális eszközök bevonása, a digitális kompetencia értelmezése óriási különbségeket mutat ezen a téren: iszonyatosan lassú a változás a hétköznapi élethez képest. A gondolat jelen van ugyan, de ugyanúgy az ellenállás, a háritás, a félelem, a kompetenciahiány is megjelenik. Mindenféle ürügyekre hivatkozva csak nagyon lassan történik bármilyen előrelépés. Ezzel szemben, ha megnézünk más társadalmi ágazatokat, pl. az egészségügyet, műszaki-, mérnöki tudományokat, vagy az orvostudományt, mit látunk? Elképesztő a változás, az információtechnológia felhasználásának mértéke. Ugyanez a fejlődés az iskolában nemigen mutatkozik meg, vagy csak rettenetesen kis mértékben.

Ráadásul folyamatos, kettős játék jellemzi ezt a szektort. Azt látjuk, hogy a pedagógusok – pláne a fiatalabb generációk – általában szívesen használnak számítógépet, saját iwiv és/vagy facebook-profiljukat gondolják, és nem ritka, hogy digitális könyv olvasót használnak. Saját gyerekeiken is láthatják, hogy mire képesek otthon, a számítógépes eszközhasználat során, mégsem érzik feladatuknak, hogy ezeket az eszközöket az iskola világába is beemeljék. Azt, hogy ennek az oktatásban bármilyen relevanciája legyen, a legtöbben elképzelni sem tudják. Jó példa erre a mobiltelefon. Rengeteg iskola panaszkodik a nem megfelelő eszközellátottságra, a költségvetés hiányára. A mobiltelefonokat kitiltják az osztályteremből, pedig van rajta számológép, digitális kamera, lehet vele fényképezni, hangot felvenni, vagyis szakkörök keretében saját filmet is készíthetnének a gyerekek egy sor egyéb, hasznos funkció kihasználása mellett. Az iskolának észre kell vennie, hogy a gyerek érdeklődéséért folytatott küzdelemben ő is csatában áll. Ha ez ügyben nem lépünk, akkor az elkövetkező évtizedekben az iskola tényleges társadalmi szerepe elkopik, de legalábbis jelentős mértékben meg fog változni.

Mi ennek az oka, mi vezetett ideig?

Az iskolán kívüli ismeretszerzésnek korábban is megvoltak a lehetőségei, csak régebben ennek aránya egy átlagos, hétköznapi gyerek életében kb. 20%-ot tett ki, míg 80%-ban az iskola volt az ismeretek forrása. A gyerek által igénybe vett digitális technika révén mára ez az arány szinte megfordult, az iskola szerepe az információszolgáltatásban rohamosan és nagymértékben csökken. Hogy miért? Mert a gyerekek az iskolán kívül gyorsabban, ügyesebben jut specifikusabb, az érdeklődésének leginkább megfelelő információhoz. Ráadásul olyan társadalmi és kommunikációs környezetben gyűjti és osztja meg az információkat, amelyet az iskola nem követ, és amivel nem tud lépést tartani. Képesek lennének arra, hogy egy tartalmat pár perc alatt megosszunk az interneten, bárkihez eljuttassuk, közösen szerkesszük, hogy a virtuális térben közösen gondolkozzunk, és blog-kommentekben váltsuk meg a világot, ehhez képest az iskolában még mindig probléma a fénymásolópapír-hiány. Azon gondolkodunk, hogy a frontális tanítás helyett, 20 évnyi tanártovábbképzés után megpróbálkozunk a csoportmunkával. Óvatosan, és csak akkor, ha megérdemlik a gyerekek. Akkora már a különbség az iskolán belüli, és az iskolán kívüli élet között, hogy azt gondolom, az iskola lassan elveszíti ezt a csatát.



A beszélgetés kapcsán említette, hogy saját környezetében épp négy különböző generáció nő fel Ön mellett. Hogyan látja őket, különböző időkben mennyire tanultak egymáshoz képest másképp, milyen digitális generációk élnek egymás mellett?

A digitális generációk megjelölésére különböző csoportosítások léteznek. A megkülönböztetés alapja az, hogy mikor találkoztak életükben először az internettel, amely '95-ben robbant be a köztudatba. 1975-ben születtem, az én generációm kora ifjúkorban találkozott először a világhálóval, és egyáltalán multimédiás környezettel, vagyis számunkra ez egy tanult tevékenység. Mi vagyunk a digitális bevándorlók. A nálunk később születettek már kisgyermekkorban találkoztak a digitális világgal, a még később születettek – a digitális bennszülöttek – számára meg gyakorlatilag ez a természetes közegük, az a környezet, amibe beleszülettek.

A kicsik tanulási folyamatánál azt látom, hogy erősen függ az otthoni környezettől és az intézménytől, ahová nap mint nap járnak. Az intézményi környezetet az ő esetükben például az óvodát jelenti, ahol a társadalmi elvárás teljesen más, az óvónők ellenállása pedig rendkívül nagy ebben a témában. Óvodába ne vigyünk semmiféle digitális eszközt, a gyerek ne üljön számítógép elé! Pedig az interaktív táblát is lehetne használni az óvodában, ami rendkívül jól működne az interaktív történetalkotásban, a játékban. Egészen más az a mese, amikor a történetet én magam találom ki vagy a figurákat magam rajzolom meg. A közösen kitalált történetet aztán el tudjuk játszani, tudjuk dokumentálni, és a jó példát, ötletet, gyakorlatot a saját weboldalamon akár meg is tudom másokkal osztani. Én ezeket tartanám jó megoldásoknak. A valóságban, a kisgyermekkor tanulási folyamat intézményes keretei között – ellentétben a gyerekek igényeivel – szinte semmi nem változik.

Miért, mire van igényük ma a gyerekeknek?

Például az okostelefon használatára. A telefonon vagy a számítógépen elérhető játékokat mindig negatívumként szokták felfogni, pedig rengeteg olyan fejlesztő játék létezik, amelyek hasznosak, ingyenesek, vagy nagyon olcsón hozzáférhetőek. Szeretnek is velük játszani a gyerekek.

Tényleg jó ez nekik?

Igen, jó. Persze, mondhatnánk, hogy ennek vannak hátrányai az előnyei mellett, elsősorban azokban az esetekben, amikor az arányok rosszul alakulnak, és ez a fajta játék olyan tevékenységek rovására megy, ami a kicsik életében elsődleges fontossággal bír (például a mozgás, mesehallgatás, olvasás, stb.). Ugyanakkor a gyerekek számára ezeknek az eszközöknek a jelenléte a környezetükben ugyanolyan természetes dolog, mint hogy elvesz egy könyvet a polcról. Azt, amiben élünk, nem lehet korlátozni, tiltani.

Milyen egy jó játék, mitől lesz az fejlesztő? Mire kell figyelni a szülőnek?

A legjobb játékokat kifejezetten azzal a céllal írják, hogy valamilyen területet fejlesszenek, de ezek kereskedelmi forgalomban kevésbé jelennek meg, vagy nem feltétlenül kerülnek a polcok tetejére. A játékok egy részénél – ha félretesszük az eredendő ellenérzéseket és a külsőségek mögé látunk – egy szülő is végig tudja gondolni, hogy mi is történik a használat közben. Számos online játék fejleszti a stratégiai gondolkodást, mások inkább a lexikális ismeretekre építenek. Szerintem a szülők legfontosabb feladata az, hogy félretegyék az előítéleteiket, és időt szánjanak arra, hogy a gyerekekkel együtt, vagy akár előtte,

megismerkedjenek a játékkal. De a lövöldözős harci játékokat sem kell feltétlenül kizárni a listáról, erre nem is igen van mód a legtöbb fiú esetében. Ha például csoportosan kell végrehajtani egy akciót, az a kooperáció, és a térhasználat, térészlelés fejlődésével is járhat. A túlzásoktól természetesen minden esetben óvakodni kell, és ezt el is kell mondani a gyerekeknek. A játékok nem eredendően jók vagy rosszak, hanem sokfélék, de a túlzott használat egyik esetében sem egészséges.

Nem befolyásolja hosszú távon hátrányosan a kisgyerekek finommotorikus mozgásának fejlődését, hogy kézírás mellett/helyett gyakran használnak pl. érintőképernyőt?

Jellemző a hazai felfogásra, hogy egy új technika, eszköz megjelenésekor reflexszerűen rögtön a hátrányait emlegetik, és kevésbé nézik azt, hogy mire lehet jó. Az egér használata például ugyanolyan finommotorikus mozgást feltételez, csak ez nem a kézírás típusú finommotorikát jelenti. Kézírás tanítás régóta van, tudjuk, hogy milyen hatásai vannak az emberre. Az új digitális nemzedéknél a számítógép-használat hatásait még nem tudjuk mérni. Még nem nőttek fel, hogy láthassuk ennek következményeit a felnőtt életvezetésre. Elfelejtik, hogy ez már egy egészen más típusú társadalmi környezet.

Érdekes azt látni, hogy a gyerekek körében az impulzivitás milyen mértékben növekszik. Egy lineáris tanulási folyamat felépítő tanuló lényegesen ritkábban fordul elő manapság az iskolában. A gyerekek azzal, hogy böngésznek, információkat keresnek, közösségi életet élnek a neten, nagyon gyors visszajelzéseket kapnak, ezáltal nagyon impulzívva válik a gondolkodásuk. Persze, egyúttal türelmetlenebbek, dekoncentráltabbak lesznek, ami befolyásolja a tanulási folyamatot is, de a problémák keresése helyett inkább a céltudatosabb felhasználás irányába való nevelés lenne a legjobb megoldás.



A jó pedagógiai gyakorlatban a módszertani repertoár sokszínű. Milyen változásokra lenne szükség a közoktatásban ahhoz, hogy ez a fajta módszertani sokszínűség megvalósuljon?

Ez egy nehéz és összetett kérdés. A közoktatási intézményeknek egyértelműen nyitottabbá, befogadóbbá kell válniuk. Nyitottnak kell lenni, be- és kiengedni a világot, áramoltatni az információkat. Átjárhatóvá, átláthatóvá kell tenni az intézményrendszert, beleértve a tanuló utolsó mozzanatáig.

A témában érzékelhető zártságot a pedagógusok leginkább a kötelezően előírt tanmenethez és tantervhez szokták kötni, ami pusztán ürrég, nem igazi kapcsolódási pont. Mintha az iskola egy olyan személyiségformáló hely lenne, ahová belépve, falakat húzunk magunk köré. Pedig rengeteg tudás épül itt fel, rengeteg ismeret halmozódik, érték teremődik. Ezek döntő többsége nincs archiválva és megosztva. Ez teljesen ellentmond egy információs- és tudásalapú társadalom elvárásainak. Az iskola, az intézmény, a közoktatás ebben a közegben olyan, mint a folyóba dobott kő: kívül vizes, de belül száraz marad. Amint az iskola falain kívül lépünk, elkezdünk mindenféle digitális eszközt használni, míg az oktatási környezetben ez alig jellemző.

Az internetre a felhasználók, így a pedagógusok többsége is csak mint forrásra tekint. Ha azt javaslom a pedagógusoknak, hogy rögzítsék valamilyen eszközzel a tanóráikat, és adják közre az interneten,

mindig nagy ellenállásba ütközöm. Ez manapság irreálisnak tűnik. Hiszen akkor mindenki hallaná, hogy ő mit és hogyan tanít. Miért ne hallhatná mindenki?

Ugyanígy, a tanuló számára is fontos lenne a saját élményű, saját maga által készített tartalmakból való tanulás. Ha a mobiltelefonjával videóra vesz egy fizikai kísérletet, majd azt online elemzi, és megosztja másokkal, amire akár más iskola tanulói kommenteket fűznek, annak elképesztő motivációs ereje lehetne. Igaz, ez csak feltételezés, de nézzünk meg egy számítógépfüggő gyereket, aki hajnali háromig fennmarad azért, hogy külföldi, általa eddig nem beszélt nyelven olvasson, tanuljon. Ez egy olyan hatalmas motivációs energia, amit az iskola még nem fedezett fel, vagy nem akar kiaknázni.



Hogyan tudnak ehhez alkalmazkodni a tanárok, tanárjelöltek?

Ezt a közeget elvárások és csalódások jellemzik a leginkább. A tanárjelöltek esetében vannak olyan generációk, akik már kisgyermekkorban találkoztak az internettel és különféle médiatechnikával, vagyis digitális bennszülötteknek mondhatók. Ennek ellenére az eszközhasználatuk messze nem olyan kreatív, mint amire gondolnánk, a tudatos tanulást segítő eszközhasználatuk pedig néha az elégséges szintet sem üti meg.

Mivel magyarázza ezt?

A digitális kompetencia és eszközhasználat a hétköznapi életvezetésben egy tanult tevékenység. Nem korfüggő, inkább egyértelműen nyitottság és innovációra való hajlam kérdése, szép példája az egész életen át tartó tanulásnak. Lényegesen könnyebb dolga van egy olyan pedagógusnak, aki egész életében saját módszertanának

megújításán fáradozik, nyitott az új ötletekre, a változásokra. Aki igazán felkészült, szakmatudatos, az nem vár külső segítségre, hanem saját maga cselekszik, saját maga jár utána a megoldásoknak.

A mai tanárjelöltek esetében, azt gondolom, hogy nem volt, akitől ezt a tudást megszerezhették volna. Nem elég ebben a technikai környezetben felnőni, mert attól még nem fogok jó felhasználóvá válni, nem fogom tudni, hogy melyik eszköz, mire jó. Ezen akkor lehet változtatni, ha az iskola támogató szerepet vállal az eszközhasználatban, amit egy tudatos fejlesztő tevékenységgel egészít ki. A tudatosság egyébként is nagyon fontos kérdés. Egy pedagógus alapvető feladata kellene, hogy legyen egyfajta online viselkedéskultúra közvetítése.

Mi jellemzi ma ezen a területen a felsőoktatást?

A felsőoktatás szerepe kettős. A közoktatásban dolgozók jelentős része innen kerül ki, ezért a tanárképzés felelőssége óriási. Az IKT kurzusok harmada fél év alatt kicserélődik, ebből is látszik, hogy milyen gyors és folyamatos a változás ezen a téren. Ki gondolta volna például két évvel ezelőtt, hogy a facebook ennyire népszerű és elterjedt lesz, vagy azt, hogy oktatási, nevelési alkalmazások és módszertan kell ahhoz, hogy egy közösségi hálózatot használni tudjunk. A mai digitális eszközhasználat minimum szintje egyébként az lenne, ha a hallgatók közösen, élőben, egymással megosztott jegyzeteket készítenének, amelyre a tanár azonnal, interaktív módon reagálni tud.

A tanárképzésben, az ELTE-n lévő *Modern eszközök a pedagógiában* nevű tárgy és ennek kritériumrendszere szerintem, ehhez méltó módon hozzá is járul. Itt tanár szakos diplomát csak olyan hallgató kap, aki egymaga képes online közösséget kialakítani, menedzselni és fenntartani. Tud online digitális tananyagokat előállítani, ezt egy online tartalomkezelő rendszerbe feltölteni, interaktív táblához tartalmat tervezni, ennek tartalmát képes reflektíven ellenőrizni. Ismer és használ IKT alkalmazásokat.

Mióta működik a kurzus?

Harmadik éve működik, a kétszintű bolognai képzés tanári, mester (MA) szinten kötelező kurzusaként. Kezdetben, az első találkozások alakalmával népszerűtlen kurzusnak számított. Nehéz azzal szembeülni, hogy az eddig profi módon, de felhasználói szinten kezelt eszközöket most tudatosan és konkrétan, egy cél érdekében kell használni. Nem elég jól kezelni a technikát, hanem végig kell gondolni, hogy mihez kezdek vele az órán. Ez a követelmény ugyanúgy érvényes a nemrég érettségizett tanárjelöltek, és a már 35 éve tanító, főiskolai diplomával rendelkező, a pályája utolsó tíz évére készülő, de még valami miatt egyetemi diplomát is szeretni akaró tanárok számára is. Épp emiatt a kurzus elején nagyon erős a pszichés nyomás, sok a konfliktus. A végén viszont nagyon hálásak a kollégák, egyértelműen látszik a tantárgy pozitív hozadéka. A tanári képzés végén összeállított és bemutatott hallgatói portfólióban – ami a hallgatókat a saját képzésükkel kapcsolatos tudatosságban jelentősen erősíti – a legtöbb esetben biztosan ott vannak ennek a tárgynak az anyagai a legsikeresebb munkáik, eredményeik között.

A tudatos választás valóban nagyon fontos, mindannyian tapasztaljuk, hogy lényegesen több az információ, mint amit képesek vagyunk feldolgozni. Hogyan tudunk ebből az információáradatból hatékonyan szűrni? Vannak erre tanulható, elsajátítható technikák?

Léteznek nagyon egyszerű eszközökre építő egyéni technikák, például olyan alkalmazások használata, amelyekkel a minket érdeklő, érintő információkat rendszerezni tudjuk. A gyakran látogatott weboldalt csatornába rendezhetjük, és azokon belül is tematizálhatjuk. Sokkal izgalmasabbak azonban az ún. *social bookmarking* alkalmazások, ugyanis az információszűrés sokkal hatékonyabb, ha a közösség erejére támaszkodunk. A közösség felszínre hozza az érdekes, hasznos, jó dolgokat, amelyeket értékelnek, megosztanak. Ha tagjai vagyunk ennek a közösségnek, akkor ez hozzánk is eljut anélkül, hogy időt fektettünk volna a szelektálásba. Ehhez nem kell más, mint a közösségi oldalak hírfolyamainak célzott használata.

Másként tanulunk offline és online környezetben?

Másképp, de hozzáteszem, nincs kizárólag online környezet. A tanulás fogalmának értelmezésénél ez egy furcsa félreértés. Az, hogy én online eszközöket, alkalmazásokat, felületeket is használok a tanuláshoz, nem jelenti azt, hogy feltétlenül online környezetben történik a tanulás. Ez azt jelentené, hogy nem készítek jegyzeteket, nem fogok a kezembe könyvet, nem beszélem meg a tapasztalataimat előszóiban másokkal. Ilyenre nagyon ritkán van példa. Maga a tanulás nem az online környezetben történik, ez csak a tanulási folyamat egy része, ahol rendszeresebb, gyorsabb, interaktívabb a visszacsatolás.



Hogyan működhet társadalmilag a megszerzett tudás megosztása?

Ebben elsősorban a felsőoktatásnak kellene az élen járnia. Ha egy társadalom pénzt ad egyetemeknek azért, hogy kutatásokban eredményeket érjenek el, akkor arról a lehető legtöbb információt vissza kellene juttatnia a környezet számára. A hazai és külföldi felsőoktatási intézmények legtöbbje között ezen a téren mutatkozik a legnagyobb különbség. A hazai felsőoktatásban alig van olyan hallgató, aki nyilvánosan közzétenné, és másokkal megosztaná a jegyzeteit. Az sem jellemző, hogy az oktatók elérhetővé tennék az előadásaik hang- és képanyagát. A nyugat-európai, tengerentúli egyetemek tudásbázisként való működése és az információ terjesztéséhez való hozzáállása teljesen más. Más az onnan elinduló tudás és tartalom, jóval nagyobb a digitális tárház, ahonnan válogatni lehet.

Az információs társadalomban nem lehet korlátozni az információhoz való hozzáférést. Inkább az ehhez vezető utat, az ebben való keresés technikáját kell megtalálni és átadni. Több tartalmat, tananyagot kell megosztani, kutatásokat népszerűsíteni, például Kutatók Éjszakája¹ programot szervezni. Ehhez nem különösen nagy eszközberuházásokra, hanem a hozzáállás megváltoztatására van elsősorban szükség. Lehet, hogy eddig nem volt szokás a tartalommegosztás, de most itt az idő, hogy felvegyük a szokásaink közé.

Szívesen hivatkozunk ilyenkor az időhiányra...

Aki ezt teszi, azt gondolom, úgy érzi, hogy ez nem a munkájának része, hanem a munkáján kívüli tevékenység. Ha a napi rutin részeként gondolna arra, hogy tartalommegosztó tevékenységet végezzen, akkor ez kizárólag a napi munkájának az átalakulását, bizonyos arányok módosulását eredményezné, nem pedig ennek mellőzését. Például, ha egy oktató megosztaná a prezentációit, lényegesen kevesebben fordulnának hozzá konzultációs és tartalmi kérdésekkel emailben. Vagyis amit elveszítene az egyikén, azt megnyerné a másik oldalon. Az erre fordított idő abban is megtérül, hogy a tartalommegosztásnak fejlesztő, visszajelző hatása van. Ha tudom, hogy amit egy közösség tagjaként megosztok, sokan fogják látni, átgondoltabban végzem az ezzel kapcsolatos feladatot. Így olyan területeken is fejlődök, amiben egyébként nem, amellett, hogy hasznos munkát végzek.

¹ Bővebben tájékozódhat a Tempus Közalapítvány honlapján: www.tka.hu, valamint a www.kutatokejszakaja.hu oldalon.

Mit gondol, hogyan zajlik majd a tanulás tíz vagy húsz év múlva?

A kérdést konkrétumokkal nyilván nem lehet megválaszolni. Általánosságban azt gondolom, hogy az elkövetkező évtizedekben a tanulási folyamatban megszerzett digitális kompetenciák birtokában az emberek jobban fogják magukat érezni tanulás közben, hatékonyabb lesz az eszközhasználatuk, az információfeldolgozásuk.

Ha most a tanulásról beszélgetünk, többségében rossz érzéseink születnek. A gyerekek a tanulásról az iskolai házi feladat, a tanári előadás, a felelés, a dolgozat ugrik be, ezek mind negatívumok, vagyis a tanulásnak ma negatív üzenete van. Én abban bízom, hogy a közoktatás tíz, húsz év múlva nem erről fog szólni. Hogy a diáknak a tanulásról az jut majd eszébe, hogy tanulni bárhol, bármilyen formában és környezetben lehet, és nem csak az iskolát fogja ehhez csatolni. Az embereknek átalakul a tanulásról alkotott képe, amelyhez egy boldogabb, felszabadultabb, örömtelibb érzést fognak társítani, nem pedig a szenvedést, a kínlódást, az önsajnálatot. A technika kiszámíthatatlanul fejlődik tovább. Kérdés, hogyan használjuk majd ezt a fejlődést a tanulás támogatásában.

Interjú Falus Ivánnal

„Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért”



A 2006–2007-ben harminc ország oktatási rendszerének vizsgálata alapján kiadott McKinsey-jelentés arra kereste a választ, hogy mi áll a világ legsikeresebb iskolarendszerei teljesítményének hátterében. További kutatások is rávilágítanak annak jelentőségére, hogy megfelelő emberek váljanak tanárrá, illetve, hogy eredményes oktatókká képezzék őket. A tanári kompetenciák és a tanítás eredményessége közötti összefüggés olyan tényező, amely óriási felelősséget ró a pedagógusra, a tanárképzésre. A pedagógusok szerepe kulcsfontosságú abban, hogy a lehető legjobb oktatást kapjon minden gyermek. De mik lehetnek az elvárásaink? A tanár mint a tudás hagyományos átadója vagy mint facilitátor legyen jelen? Falus Iván, az egri Eszterházy Károly Főiskola egyetemi tanára, a tanári kompetenciasztenderdek kidolgozásának szakmai vezetője osztotta meg velünk tapasztalatait.

Mit vár el ma a környezet, az iskola, a diákok, a szülők a tanártól? Milyen a jó tanár ma, és milyen volt húsz, harminc évvel ezelőtt?

Hogy mit vár el a társadalom, elég nehéz kitapintani. Néhány évtizeddel ezelőtt tantervi munkálatok előkészítése során készítettek erről egy nagyon alapos kutatást¹, amely könyv formájában is megjelent. Megkérdezték a szülőket és az egyes szakterületek tudósait, hogy az ő területükön mit kellene a gyerekeknek tudni, hogyan kellene őket felkészíteni. Azóta tulajdonképpen nem született ehhez hasonló mélységű vizsgálat.

Ekkoriban Magyarország eltért a nemzetközi, elsősorban az angolszász országok rendszereitől. Nálunk nagyobb hangsúly helyeződött a szaktárgyi tudásra, az általános műveltségre, a gyakorlati alkalmazás kissé háttérbe szorult. Az angol, az amerikai vagy a skandináv országok gyakorlatában ugyanakkor hasznosítható tudást és ennek átadását várták el a pedagógusoktól. Ennek megfelelően az ott élő gyerekek lexikális tudása jóval kisebb volt, de a gyakorlati problémákat sokkal könnyebben tudták megoldani. A hetvenes évek második felében jelent meg Marx György könyve, *A gyorsuló idő*, amiben pontosan erről beszélt: a jövőben elsősorban nem ismeretekkel kell felvértezni a tanulókat, mert tizenöt év alatt megfelelődik a tárgyi tudás. Amit az iskolában megtanul, nagyon hamar elévül, használhatatlanná válik, és a 21. században ez még fokozottabban igaz. Sokkal inkább arra kell megtanítani a diákokat, hogyan

¹ *Mit vár a társadalom az iskolai oktatástól?* Pedagógiai Tudományos Intézet, Tankönyvkiadó, Budapest, 1964. Komár Pálné (szerk.)

tegyenek szert a tudásra, ismeretekre. Ez összecseng az egész életen át tartó tanulás európai felfogásával. Nyilvánvaló, hogy a tanuló csak akkor lesz erre képes, ha a pedagógus is képes rá.

Az elvárások tekintetében nem sok lényegi változás történt. A pedagógusszerep felfogásában bekövetkezett módosulás nem az utóbbi harminc évben zajlott le, hanem már jóval korábban megkezdődött. Az alapvető fordulatot az jelentette – és ez megint csak a hetvenes évek közepére tehető –, amikor a tanári szerepről való gondolkodás megváltozott: az ismeretforrás helyett a tanár az ismeretek szervezője, rendszerezője legyen. Más szavakkal: a pedagógusnak már nem szereplőnek, nem színésznek, hanem rendezőnek kell lennie. Tudnia kell azt is, hogy a hétköznapi gyakorlatban mire lehet használni ezeket az ismereteket. Képesnek kell lennie önállóan és folyamatosan megújítani a tudását, és képessé kell tenni erre a rá bízott gyerekeket is.

A tanári szerepfelfogáson túlmenően milyen változások történtek még az elvárásokban?

Nagyobb hangsúly helyeződött a tudás megszerzésének a képességére, a gondolkodás csiszolására, a kritikus gondolkodás kifejlesztésére. A tartalmi, a formális tudás és a képességek, a tudás megszerzésének képessége között nincs ellentmondás, a két dolog összefügg. Bizonyos ismeretekre kell szert tennem ahhoz, hogy a tudás megszerzésének képessége kialakuljon bennem, hogy az új ismereteket kritikusan fogadjam, és beépítem a magam rendszerébe.

A másik nagyon fontos dolog a társadalmi változásokból következik. A szülők, a család szerepe háttérbe szorul a gyerek személyiségfejlesztését és a gyerekről való gondoskodást illetően is, ami több feladatot ró az iskolára, nagyobb terheket a pedagógusra. Ez a pedagógus szerepében egy sor újabb változást idéz elő, például nagyobb empátiával kell rendelkeznie, mint korábban bármikor. Ez nagyobb hangsúlyt ad bizonyos kompetenciáknak, amelyeket korábban is elvártunk a pedagógusoktól.

A plurális politikai rendszerben való eligazodás képességének kialakításában, egyfajta kritikus, demokratikus állampolgárságra való nevelésben szintén nagy a pedagógus felelőssége. Olyan társadalmi gyakorlatot kell imitálnia, létrehoznia az iskolában is, amelyben a gyerekek érzékelik az értékek és érdekek ütközését, ezek feloldásának módját. A feladat azért is nehéz, mert úgy látom, a pedagógusok maguk is félnek egy kicsit, nem igazodnak el elég jól a társadalmi, közéleti történésekben, ezért aztán nem is tudnak megfelelő segítséget nyújtani a gyerekeknek, holott ez rendkívül fontos lenne.

Milyen nevelésfilozófiai elméletekre épít a mai pedagógia? Milyen változás történt az elmúlt évtizedekhez képest?

Két tényezőt látok, aminek hatása van a pedagógiai gyakorlatra, és talán az elméletre is. Egyrészt a mindenkori kormányzat által képviselt oktatáspolitikai ideológiák, amelyek sajnos elég gyakran változnak ahhoz, hogy ne lehessen könnyen eligazodni közöttük. Szükséges lenne valamiféle stabilitást, közös alapot találni, amelynek mentén a pedagógus orientálódhat, és a gyerekek felé is közvetíthet. Bármely politikai rendszerben alapvető ideológiai, szemléletbeli kérdés, hogy a középosztályból érkező tanulók kiemelt felkészítésére kell-e törekedni, létre kell-e hozni a társadalomban egy igen jól felkészült elitet, vagy az esélyegyenlőséget kell legfőképpen szem előtt tartani, és a társadalom minden rétege számára biztosítani azt, hogy a képességei maximálisan fejlődjenek.

A másik tényező a konstruktívizmus filozófiai irányzata, amely elsősorban a hogyanra, a fejlődésre, a tudás megszerzésének mikéntjére vonatkozik. A konstruktívizmus azt mondja, hogy a gyermek nem befogadó, nem a meglévő objektív tudás megszerzésére irányuló tevékenységet folytat. Bizonyos alapvető nézetekkel rendelkezik és ezek mentén kerül kapcsolatba a külvilággal, és igyekszik megkonstruálni a sa-

ját egyéni tudását. A társas kapcsolatokban ezek a különböző, egyénileg konstruált tudások találkoznak egymással a viták, eszmecserék során, és így jön létre az egyéni és a társadalmi tudás. Az a tudás válik igazán a sajátunkká, amelyek ráépül az előzetes tudásunkra, beépül a meglévő nézeteinkbe, vagy pedig olyan erőteljesen különbözik ezektől, hogy képes azokat megváltoztatni – ezt a folyamatot konceptuális, vagy fogalmi váltásnak hívjuk. Ilyen esetben annyira ellentmondanak a külvilágból érkező információk, hogy nem tudjuk beépíteni a magunk nézetrendszerébe, hanem kénytelenek vagyunk azt teljes egészében felülvizsgálni, megváltoztatni. Ma ez a szemlélet uralkodik a tanulásméletben és tulajdonképpen a társadalmi megismerésre vonatkozóan is. Ez hat a pedagógiára.

Az elmúlt években komoly fejlesztési folyamat zajlott abból a célból, hogy szakmai sztenderdek fogalmazzanak meg a tanári pályára és szakmai követelményrendszert a pedagógusokra vonatkozóan. Milyen elméleti háttere van a tanári munkát meghatározó kompetenciák kidolgozásának?

Abban, hogy az egyes kompetenciákat hogyan értelmezzük, társadalmi elvárások tükröződnek. A kompetenciák kidolgozásakor kétféle megközelítéssel találkozhatunk. Az egyik esetben a folyamat nem közvetlen támaszkodik valamiféle elméletre, hanem a gyakorlati megközelítésből indul ki. Vagyis megpróbáljuk megfigyelni a pedagógus munkáját. Professziogrammot készítünk, hogy megnézzük, az eredményes pedagógiai munkát végző tanár mit csinál, miből áll a tevékenysége. Tanulmányozzuk, hogy ezen tevékenység mögött milyen tudás húzódik meg. Milyen attitűdök szükségesek és milyen képességek kifejlesztése szükséges, hogy az őt jellemző tevékenységrendszernek eleget tudjon tenni.

A másik fontos tényező a pedagógiai, pszichológiai kutatások eredménye. Az elmúlt negyven-ötven évben végzett kutatásokból kiderült, hogy milyen pedagógiai tevékenység, gondolkodásmód, nézetrendszer járul hozzá ahhoz, hogy valaki eredményesen tudjon tanítani, hogy a tanulói be tudjanak illeszkedni a társadalomba, felkészültek, sikeresek legyenek.

Milyen nemzetközi trendek érzékelhetők ezen a területen, mi milyen irányt követünk?

Nincs nagy különbség az amerikai és az európai irányok között. Az egész kompetenciaszemlélet kialakulása és változása az amerikai tendenciákat követte, hiszen a kompetenciák kidolgozásának alapját az a hatalmas tudásbázis képezi, amely elsősorban Angliából és az Egyesült Államokból származik. A hatvanas években az amerikaiak azt mondták, hogy az a tudás, amit megszerez a pedagógus, kevésbé határozza meg azt, hogy mennyire lesz eredményes tanár. A lényeg inkább az, hogy rendelkezik-e a tanításhoz szükséges gyakorlati – módszertani, pedagógiai – készségekkel. A hetvenes évek második felében viszont már úgy látták, hogy nem lehet ezekre a gyakorlatban megfigyelt készségekre visszavezetni a pedagógus eredményességét, hanem meg kell nézni az e mögött húzódó nézetrendszert, tudást, és a kettőt egységben kell megvizsgálni.

A kompetencia tehát tartalmaz egyfajta érzelmi attitűd jellegű összetevőt, és tartalmaz egy nagyon lényeges ismeret, tudás jellegű összetevőt is. Ebben az átfogó fogalomban a gyakorlati készségek az elméleti jellegű tudással egységes rendszert alkotnak. A köznyelvben a kompetenciát ezekkel a praktikus képességekkel azonosítják. A kilencvenes évek közepén Amerikában kidolgozott kompetenciák már ebben a hármas tagolásban (tudás, készség, attitűd) jelentek meg, amelyet az európai gondolkodás is átvett.

² *A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében üléséről képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés és minőségének javításáról.* Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2007. 12.12. C300/6–9.

Először Nagy-Britanniában és Hollandiában, majd európai uniós szinten is kidolgoztak egy javaslatot az európai pedagógus kompetenciáira vonatkozóan².

Mutatkozik eltérés az EU-s törekvések és a hazai irányok között?

Az európai uniós elvárásoktól a hazai kompetenciafejlesztés lényegesen nem tér el. Annyi a különbség, hogy amikor az Európai Unióban kiemelték öt vagy hat kompetenciát, azokat hangsúlyozták, amelyekben változásokat igényeltek. Ezek között szerepelt például a tanári kommunikáció, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés, az infokommunikációs technológiában való jártasság. Magyarországon nyolc kompetenciát dolgoztunk ki, melyek lényegében magukban foglalják ezeket is. A különbség az európai uniós és a hazai között az, hogy az előbbi az aktualitásokra koncentrál, arra, amiben a legfontosabb áttörést kellene elérni a pedagógusképzésben, mi pedig egy olyan viszonylag teljes rendszert próbáltunk kidolgozni, amely tartalmazza mindazon kompetenciákat, amelyeknek a birtokában a tanár képes eredményesen tanítani.

Az oktatásügy nemzeti hatáskörbe tartozik, az Európai Unió csak ajánlásokat, következtetéseket fogalmaz meg. Ugyanakkor az uniónak a tanárképzéssel kapcsolatban megfogalmazott elvei tökéletesen egyeznek az én szakmai felfogásommal, és azt gondolom, hogy célszerű lenne ezeket az ajánlásokat követni, és figyelembe venni a nemzetközi tudásbázist a korszerű tanárképzés alapjainak meghatározásában.

Mik a jellemző nemzetközi tendenciák, alapelvek a tanárképzés szerkezetére vonatkozóan?

Tendenciának mondható, hogy egységes legyen a pedagógusképzés az általános és a középiskolai tanárok számára, ugyanis minél általánosabb, egységesebb egy pedagógusképzési rendszer, annál hatékonyabb, annál jobb. A jelenleg kidolgozás alatt álló új koncepció ebben a tekintetben váltást jelentene, mivel külön tervezi az általános iskolai és a középiskolai tanárképzést, amelyet két különböző kompetenciarendszerre építene.

A másik fontos alapelv, hogy bármely tanítási fokon (tanító vagy középiskolai tanár) mesterszinten történjen a pedagógusok képzése. Ebben nagyon lényeges, hogy BA, BSc³ szintet végzett személy még nem taníthat, a katedrára kerüléshez el kell végezni a mesterszakot. A bolognai rendszerben a pedagógusképzés nem a diploma megszerzésével érne véget, hanem az egyetemi képzés, bevezető képzés és továbbképzés egységes rendszereként kellene felfogni. Ha ezt gyakorlatban is meg akarjuk valósítani, akkor még inkább arra kell törekednünk, hogy legyen egy egységes egyetemi pedagógusképzés, amivel a végzett tanár általános és középiskolába is mehet tanítani. Attól függően, hogy hová kerül, kapjon olyan bevezető képzést⁴, majd megfelelő továbbképzést, amely az adott területen megjelenő speciális problémákra felkészít. Eddig egyetlen országban sem következett be, hogy a bolognai rendszerből kiléptek volna.

³ A kétciklusú felsőoktatási rendszer alapszintje (*BA – Bachelor of Arts* és *BSc – Bachelor of Science*, vagyis a humán- és természettudományi alapképzések gyűjtő elnevezései).

⁴ A bevezető képzésen a már diplomával rendelkező pedagógusok számára nyújtott képzést és egyéni támogatást értjük, amely általában a kezdő pedagógusoknak nyújtott órákedvezménygel párosul. Ezt a bevezető képzést, más néven bevezető szakaszt Európa több országában és az Egyesült Államokban is alkalmazzák abból a célból, hogy a kezdő pedagógusokat átsegítsék a kezdeti nehézségeken, ezzel is csökkentve a pályaelhagyás kockázatát és a kiégés veszélyét.

Milyen törekvések, kezdeményezések hatnak ma a magyar tanárképzés alakulására?

Működnek olyan regionális központok az országban, amelyek az oktatáspolitikai döntések meghozatalához szükséges fejlesztéspolitikai, szakmai háttéranyagokat készíteneek. Ilyen például a 2011 végén megjelent, négy kötetből álló sorozat ebben a témában⁵, amely nagymértékben elősegítheti a döntéshozatalt. Az egyikben a pedagógusi pályaalakmassággal kapcsolatos javaslatok szerepelnek. A nemzetközi gyakorlat szerint a képzés menetében adnak olyan feladatokat, amelyek segítségével a pedagógusjelölt maga is képes megállapítani azt, hogy alkalmas-e egyáltalán pedagógus pályára, illetve annak melyik szintjére. A másik kitekintés kilenc európai ország és az USA gyakorlatával foglalkozik, egyrészt a pályaalakmasság, másrészt a pedagógus kompetenciák, sztenderdek tekintetében. A harmadik kötetben a hazai gyakorlat számára ajánlott kompetenciák, sztenderdek és az alkalmazáshoz szükséges értékelési eszközök szerepelnek. A negyedik kötet címe: *Megújuló tananyagtartalmak a kompetenciaalapú tanárképzésben*.

Nyolc különböző kompetenciának hat szintjét foglalmaztuk meg, ezek a következők:

- Mit kell tudnia annak a pedagógusjelöltnek, aki az egyetemi képzés végén lévő hosszabb iskolai gyakorlat megkezdése előtt áll?
- Milyen szintű kompetenciákkal kell rendelkeznie, amikor megkapja a diplomáját?
- Mi várható el tőle a gyakornoki időszak (első néhány iskolában töltött év) végén, mielőtt véglegesítenék?
- A kompetenciák milyen szintjével kell rendelkeznie a legalább 6–10 éve pályán lévő, tapasztalt tanárnak?
- Mit jelent a kiváló tanár szintje?
- Milyen felkészültség esetén tekinthetünk valakit mester tanárnak?

Melyek azok a kompetenciák, amelyekkel már a frissen végzett tanárnak is rendelkeznie kell?

A nyolc kompetencia mindegyikével rendelkeznie kell a pedagógusnak. A kompetenciák összetevői közül azok, amelyek az elméleti tudást jelentik, nagyobb súllyal jelennek meg az alapképzés során. A gyakorlati képességek kifejlődése a későbbi időszakokra tevődik át, vagyis az iskolai munka közben is fejlődik.

Tanári kompetenciák:

1. a tanuló személyiségfejlesztése;
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
3. a szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás;
4. a pedagógiai folyamat tervezése;
5. a tanulás támogatása;
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése;
7. kommunikáció és a szakmai együttműködés;
8. elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

ELTE PPK 2006, alapját képezte a tanárképzés képesítési és kimeneti követelményeit tartalmazó 15/2006 (IV.03) miniszeri rendeletnek

⁵ A kötetekről bővebben a Bibliográfiában tájékozódhat, a kiadvány 75. oldalán.

A tervezett pedagógus életpályamodell szintjei:

- 1. szakasz: Gyakornok (2–4 év)
- 2. szakasz: Pedagógus I. (6–9 év)
- 3. szakasz: Pedagógus II. (min. 6 év)
- 4. szakasz: Mesterpedagógus (feltétele: 14 év gyakorlat, szakvizsga, 2. minősítés) vagy
- 5. szakasz Kutatótanár (feltétele: PhD, 8/14 év gyakorlat, 2. minősítés)

Forrás: NEFMI

Mik voltak az elmúlt évek legfontosabb fejlesztései a kutatóműhelyekben, regionális fejlesztő központokban?

A tanári kompetencia témakörben 2011-ben lezajlott egy fejlesztő jellegű kutatás az Eszterházy Károly Főiskolán. Régóta nyilvánvaló, hogy a kompetenciáknak különböző szintjei vannak, de hogy melyik szinten mit kell tudni, azt nagyon nehéz pontosan megfogalmazni. Elkészült a képzésben megjelenő szintek, valamint a gyakornoki szint leírása, de az utána következő három szint kidolgozását már a következő fejlesztési időszakban szeretnénk elvégezni.

A pályaalkalmassággal kapcsolatban is nagyon sok jól használható segédeszköz került kidolgozásra, amelyeket a felvételi időszakában, illetve magának a képzésnek a folyamatában lehet alkalmazni.

A tanári szttenderdek tekintetében nemcsak a kompetenciák leírása készült el, hanem mindegyik szintre kidolgoztunk értékelő eszközöket is. Ezek segítségével meg lehet állapítani, hogyan teljesítette a tanár az adott szintet, illetve milyen további feladatok szükségesek a következő szint eléréséhez. A már említett kötetek tartalmazzák azt a módszertani eszköztárat is, amely jelentős segítséget adhat a továbbiakban. Következő feladatunk, hogy a kidolgozott rendszert empirikus vizsgálatnak vessük alá a gyakorlatban, megvizsgálva, hogy mennyire működőképes.

A gyakorlatban zajló tanári munkáról, a szükséges tudásról, attitűdökről, képességekről Magyarországon nem állnak rendelkezésre adatok. Ha a pedagógus-pályamodell bevezetésre kerülne, és rendelkezésünkre állna egy indikátorrendszer, valamint az indikátorok értékelésére alkalmas segédeszközrendszer, akkor ez biztosíthatná, hogy értékelések ne ad hoc módon készüljenek majd. A projektben ilyen indikátorok is megfogalmazásra kerültek.

A továbbiakban szeretnénk a különböző iskolatípusokban, különböző életkorú tanulókat tanító pedagógusok tevékenységét leírni, figyelni, videofelvételt, interjút, kérdőíves felmérést készíteni, és adott esetben a szülőket is megkérdezni arról, hogy mit várnak el a pedagógustól. Ebből a nagyszabású, országos kutatásból kiderülne, hogy mi a közös, és mi az eltérő ezeken a különböző szinteken, különböző intézményekben, ami részben választ adhatna arra is, hogy ténylegesen szükség van-e különböző kompetenciák kialakítására az általános és a középiskolai tanár esetében, vagy nem itt jelenik meg a különbség.

De a tanári kompetenciák kutatásán túlmenően is számos fontos kutatás zajlott az ország többi regionális fejlesztő központjában. Szombathelyen például egységes rendszert dolgoztak ki a pedagógus alap- és továbbképzésre vonatkozóan, Szegeden pedig a tanári kompetenciákat az eredményes tanár személyiségvonásainak, pszichikus összetevőinek aspektusából vizsgálták, hogy csak néhányat említsék a sok közül.



A tanárképzés tudja, hogy a mai tanárszakos hallgatókat mire készítse föl?

Az infokommunikációs technológiák elterjedésével a pedagógusnak egyre inkább el kell fogadnia, hogy a gyerekek számos új ismeretet nem tőle, nem az iskolában, hanem más módokon fognak megszerezni. Ezért fontos, hogy a pedagógus empátikus személyiség legyen, aki ezt a szerepváltást, szerepmódosulást hajlandó elviselni. Rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy a tudományának alapvető rendszerét, fejlődési irányát lássa. Képesnek kell lennie arra, hogy az újonnan bejövő információkat ebben a rendszerben elhelyezze. Folyamatosan fejlesztenie kell a szakmai tudását, és nyitottnak kell lennie, akár a diáktól érkező információkra is. Olyan alapképzettséget kell nyújtani a pedagógusoknak, amelynek birtokában ez lesz a követendő irány. Ha az egyetemen felkészítjük őket a különböző szerepeikre, akkor mindent megtettünk azért, hogy ugyanezt próbálják majd átadni a tanítványaiknak is.



Kerekasztal-beszélgetés



Az iskola szerepe a társadalomban és a nevelésben koronként és kultúránként változó. Az elmúlt néhány évtized gazdasági, társadalmi változásai nyomán Magyarországon, de szerte Európában felvetődik az iskola szerepének újraértelmezése, feladatainak bővítése vagy ritkábban szűkítése. Ezzel egyidejűleg emlegetik a hagyományos családmodell felbomlását, funkcióvesztését és a tanárok megváltozott szerepét az oktatás folyamatában. Mindez új kihívások elé állítja a pedagógusokat és szülőket egyaránt, akiknek nem csupán saját szerepkörüket, de egymáshoz való viszonyukat is újra kell gondolniuk. Egy 2011 őszi megrendezett műhelymunkánk kerekasztal-beszélgetésén szakértőink többek között ezekről a témákról fejtették ki véleményüket, tapasztalataikat.

A beszélgetés moderátora:

Szegedi Eszter Tempus Közalapítvány, Tudásmenedzsment csoport

A beszélgetés résztvevői:

Királyhegyi Zsuzsanna, szülő

Lannert Judit oktatáskutató, a TÁRKI-TUDOK vezérigazgatója, a Kölöknet portál elindítója

Mayer Ágnes pedagógus, a Palánta Általános Iskola szakmai vezetője

Pataky Krisztina pedagógus, iskolapszichológus, szülő

Winkler Márta pedagógus, a Kincskereső Iskola alapítója, pedagógiai vezetője

Szegedi Eszter: Úgy vélem, manapság még erőteljesebben jelentkezik az az igény, hogy megteremtünk a szülők és az iskola együttműködésének kultúráját. Kulcsfontosságú a bevonás, és az abba vetett hit, hogy amit csinálunk, annak jelentősége, hatása van. Kutatási eredmények szerint a legfontosabb a szülők számára az, hogy megéljék a segítség pozitív élményét, hogy tudnak tenni a gyermekük tanulásáért. Ez az élmény nagyon nagy motivációt jelent számukra és a gyermek számára is. A vizsgálatok azt igazolják, hogy a tanulók eredményei pozitívabbak, ha a szülő aktívan részt vesz az iskola életében.

Érdekes azt is megnézni, hogy a felek mit várnak el egymástól. Egy korábbi műhely alkalmával csoportmunka keretében, diákok bevonásával kellett meghatározni, hogy mit vár az iskolától a szülő, mit vár a tanár, és mit a diák. A szülők a tudás, a megfelelő nevelés mellett az igazságosságot, az érzelmi és fizikai biztonságot, a nyugodt körülményeket, példaértékű pedagógusokat, jó szülőtársakat, a gyerek képességeinek maximális fejlesztését, az órán kívüli tevékenységeket említették. A gyerekek szerint a taná-

rok aktivitást, kreativitást, együttműködést, önálló gondolkodást és őszinteséget várnak tőlük. A diákok véleménye arról, hogy milyen legyen az iskola, pedig az volt, hogy legyenek kedvesek a tanárok, legyen tisztaság, játék az udvaron, legyen jó az osztály, legyen érdekes az iskola. Összességében egyértelműen kimutatható, hogy a partnerközpontú iskolák – vagyis azok, amelyek figyelembe veszik az iskolahasználók igényeit – eredményesebbek.

Ha a tanulás támogatását állítjuk a középpontba, Önök miben látják ma az iskola és a család legfontosabb feladatát?

Winkler Márta: Ha szülőről, tanítóról, iskoláról beszélünk, a saját anyaképeembe tudok kapaszkodni: az édesanyám belém vésett jó néhány dolgot, amire a későbbiekben támaszkodni tudtam. Pontosan ismert engem, az érdeklődésemet a világ dolgai iránt, kisgyerek koromtól fogva engedte, hogy többféle területen kipróbáljam magam. Rendkívül fontos volt számára, hogy gyermekei azt tehessék, amit az adottságaik diktálnak. Biztos érzelmi alapot adott nekem a világban való eligazodáshoz, jó szívvel fordulni az emberekhez. Azt a kívánságot oltotta belém, hogy keressem az örömet a környezetemben, hogy akarjak, tudjak örömben élni. Mindig türelmes volt hozzánk. Azt gondolom, az ő példáján váltam én is türelmes emberré. Nevelői munkámban is az öröm képességének és a türelemnek vettem a legnagyobb hasznát. Ez utóbbit, a türelem jelentőségét Goethe fogalmazza meg szépen, valahogy úgy, hogy ha türelmed van, sok mindenre tarthatsz számot a világból. A tanítónak ugyanúgy kell látnia, mint a szülőnek. Egy a feladatunk, hogy nagyon jól ismerjük a gyermeket, és csak olyanra ösztönözzük, ami neki fontos az életben. Ez olyan kiindulópont, amelyen keresztül a család és az iskola együttműködését közelíteni lehet. Mindent meg kell tennünk azért, hogy a szülőket megnyerjük magunknak, és nagyon jó az, ha a szülők is meg akarnak nyerni minket.

Mayer Ágnes: Mi azt tapasztaljuk a tizenöt éve működő iskolánkban, hogy négy-öt éve valami megváltozott. Nehezebben bírunk a gyerekekkel, és a szülők is sokszor más igényelnek, mint amit az iskolában kapnak. Ez arra döböntett rá minket, hogy nem csak a gyerekeket kell tudnunk elfogadni. A szülők néha súlyos hátrányokkal kezdik meg a családi életet, a gyereknevelést. Ebből a bizonytalanságból az következik, hogy a gyerekek sem tudják megállni a helyüket, ők is bizonytalanok lesznek, és ebből konfliktusokkal teli kommunikáció és még sok más nehézség is következik. Minket ez a jelenség ébresztett rá arra, hogy a szülőknél is szükségük van a támogatásunkra. Azt látjuk, hogy nekünk, pedagógusoknak kell felnőnünk ahhoz a feladathoz, hogy a kérdésekre – a ki nem mondottakra is – valamiféle választ adjunk.

Amikor egy sajátos nevelési igényű vagy bármilyen más problémával érkező gyermek jön az iskolába, először a szülő problémájával kell foglalkoznunk, mert a gyermekhez addig nem fogunk tudni elérni, amíg a szülőket nem támogatjuk a helyzet feldolgozásában. Szintén nehéz eset, amikor a szülő is gyermeki attitűddel van jelen a családi életben. Őt abban kell támogatni, hogy ki tudjon törni ebből, és ellássa szülői szerepét. Ha a gyerekeknek nincs kire támaszkodniuk, ők fognak diktálni otthon. Ezekben a helyzetekben nem segít, ha tartunk a szülőktől, és szeretnénk elkerülni a nehéz kérdéseket.

Mi a legfontosabb tényező a család és az iskola kapcsolatában?

Winkler Márta: Folyamatos, nyílt párbeszédre van szükség. Nagyon sok probléma származik abból, hogy nem vagyunk őszinték egymáshoz, nem ismerjük a gyermekeket, vagy félreismerjük őket. Segíteni kell a tisztánlátást szülőnek, tanítónak egyaránt. Meg kell érteni, hogy igazán csak akkor tudjuk a gyermekeket támogatni, ha összehangoljuk az iskolai és az otthoni világot. Az iskolának mindig elől

kell járnia, és megmutatni azt, hogy az egymás iránti tisztelet fontos, örök érvényű dolog. Ha nem tisztelem a másikat, akkor nem alakulhat ki közöttünk olyan kapcsolat, amely a gyerek jó sorsát építi. A tanító és a szülő kapcsolata abból a tudatosságból kell, hogy eredjen, hogy tisztában vagyunk vele, hogy az adott gyermekkel mi a közös feladatunk. Ha működhetnek a család értékes szabályai, a szokásrendje, ha következetes a szülő, a tanító, akkor a gyermek az iskolában, egy közösségben is jól fog tudni működni, és jól fogja kezelni a konfliktusokat is.



Milyen egyéb tényezők befolyásolják az együttműködést?

Lannert Judit: A *Pedagógusok 2010* című¹ kutatásban megnéztük a pedagógusok időbeosztását, hogy milyen tevékenységekkel töltik a napjaikat. Ezt kétféleképp vizsgáltuk: egyrészt azt kértük, hogy írják be egy táblázatba, hogy milyen tevékenységekre mennyi idő jut a heti 40 munkaórában, másrészt kértünk tőlük egy online naplót, amelyben két héten át vezették, hogy mit is csináltak valójában reggeltől estig. Nagyon érdekes eredményeket kaptunk a vélt és a megvalósult tevékenységek összehasonlításával. Eszerint úgy vélték, hogy kevesebb időt töltenek a gyerekekkel, mint amennyit végül foglalkoztak velük. Ez jó hír. A pedagógusok szeretnek a gyerekekkel lenni, és a rájuk fordított idő sosem elég. A szülőkkel való foglalkozás esetében viszont több idővel számoltak, mint amennyi valójában megvalósult. Ennek oka részben az, hogy a szülővel való kommunikáció a legkevésbé kedvelt tevékenysége a pedagógusnak, így a velük töltött kevés idő is soknak tűnik számukra.

Ebben a bizonytalan, mégis elvárásokkal teli helyzetben és környezetben ugyanis számításba kell venni azt is, hogy az iskola manapság olyan folyamatokon megy keresztül, amelyek során elveszíti a tudás átadásának kizárólagos szerepét. Az iskola is keresi a helyét. A szülők is bizonytalanok, gyakran a kommunikációval is gondok vannak, előfordul, hogy a párbeszédekből konfliktusok lesznek, amelyet egyik fél sem tud megoldani. Úgy vélem, hasznos lenne a tanárképzésbe azt is beépíteni, hogy milyen módszerekkel lehet megnyerni a szülőket, hogyan kell velük kommunikálni.

Hogyan készülhet fel tudatosan egy szülő az iskolával való kapcsolatára?

Királyhegyi Zsuzsanna: Szerencsés helyzetben vagyok, hogy a gyerekeim olyan iskolába járnak, ahol mi, szülők is nagyon sokat tanulunk a tanároktól. Már első alkalommal feltűnt, hogy ami leginkább segíti a család és a pedagógus kapcsolatát, ha a tanító derével áll a szülő és a gyerek előtt, ha kedvesen fogadja a szülőt.

¹ A kutatásról bővebben innen tájékozódhat: www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanulmany.pdf

Pataky Krisztina: Úgy vélem, hogy az iskolát, a szülőket és a gyermeket mindig egységben érdemes nézni. Valahogy úgy, mint egy családot. Nekünk a közös pontunk a gyermek. Szülőként és tanárként is az ő érdekében tevékenykedünk, hogy előre lépjen, fejlődjön, hogy a lehető legjobbat, legtöbbet hozzuk ki belőle. A legtöbb iskolában azonban egy fal van a szülők és a tanárok között, amivel kezdenünk kellene valamit. Az első lépés, ha elkezdünk beszélni róla, tisztázzuk, ki mit vár el egymástól. Ha bármelyik fél nem érez valamit a saját feladatának, pedig elvárják tőle, akkor áldatlan helyzet alakulhat ki, aminek a gyermek issza meg a levét. Mielőtt megszólítanánk a szülőket, érdemes először a tanári karon belül tisztázni, hogy mit gondolunk. Mi a mi feladatunk, meddig tart a szerepünk, és honnantól kizárólag a szülő feladata valami. Hogyan tudok a szülőre időt szakítani, mit várok el tőle? Hogyan tudunk partneri viszonyt kialakítani?

Milyen bevált gyakorlatokat, konkrét példákat ismerünk a szülők és az iskola együttműködésére?

Mayer Ágnes: Mi önfejlesztő iskola vagyunk, vagyis amikor létrejöttünk, teljesen járatlan úton jártunk. Ezt az iskolát szülők és pedagógusok alapították. A programunk – ami a tapasztalatok alapján évről évre változik – a következő négy alappillére épül: a szülőkkel való intenzív együttműködés, a gyermekek egyéni haladásának biztosítása (elsősorban alsó tagozaton), a projektpedagógia és a személyközpontú bánásmód. Valamilyen formában mind a négy alapelvből az következik, hogy ehhez másfajta együttműködésre van szükség a család és az iskola között. Ezt már a beiskolázás előtt elkezdjük, mert azt gondoljuk, hogy egymás kölcsönös informálása a legfontosabb. 10-12 alkalmas foglalkozás-sorozatot hirdetünk meg, ahol a gyerekek megismerkedhetnek a leendő tanítókkal. A foglalkozásokon a gyerekek a tanítókkal játszanak, miközben változatos módszerekkel, játékokkal megfigyeljük őket. Ezidő alatt a szülőkkel szülőtársak, pedagógusok, iskolavezetők beszélgetnek, tájékoztatást adunk az iskoláról, és összegezzük a foglalkozáson tapasztaltakat is. Bizalommal kérdezhetnek, mi pedig bizalommal válaszolunk rájuk. Még akár arra is, hogy való-e egy adott gyermeknek a mi iskolánk? A gyerekekkel tartott foglalkozásokhoz hasonló tevékenykedtető elemeket fűzünk bele az információátadásba, hogy a szülők saját maguk is megtapasztalhassák, mit is jelent a személyközpontúság vagy a kooperatív tanulás.

A tanulók megismerése és szülők tájékoztatása az, amire alapozzuk utána a tevékenységünket. Hetente hírlevelet küldünk, iskolai és osztály szintű levelezőlistáink vannak, és természetesen a honlapot is felhasználjuk a tájékoztatásra. A szülői értekezleteknek mindig van egy központi témája, amelyre egymást készítjük fel, hogy a szülőkkel megfelelő és hatékony formában tudjunk kommunikálni. Nagyon fontos a projektpedagógia hozadéka, és az is, hogy a szülők eljöhessenek a különböző projektzárókra. Fontos a szabályalkotó rendszerünk is, amely indirekt módon a szülőket is képes befolyásolni. A szabályok egy részét a gyerekekkel együtt alkotjuk meg, mert azokat sokkal inkább betartják. A közösen megállapított szabályok megszegésére mindig egy természetes következményt találunk ki. Ez a szülő számára is egyfajta mintát ad arra, hogy nem csak a jutalmazás-büntetés elvét követve lehet egy családban működni.

Királyhegyi Zsuzsanna: Nekem, mint szülőnek, nagyon fontos volt, hogy az iskolában minden tanító felajánlotta a tegeződést. Sok pedagógus attól fél, hogy ettől kevésbé fogják tisztelni őt a szülők, de nekem nem ez a tapasztalatom. Fontos és sokrétű az az iskolai közösségi élet, amelyben mi, szülők is részt veszünk, ezért az is számít, hogy mi milyen viszonyban vagyunk egymással. A szülők közötti jó kapcsolat a tanárral való kapcsolatot is pozitívan befolyásolja.

Pataky Krisztina: Mi heti egy órában elindítottunk egy *Társas Ismeretek és Érzelmi Nevelés Mindannyiunkért* című² kísérleti programot, amelyben arra keressük a választ, hogyan kommunikáljunk, hogyan viszonyuljunk egymáshoz, hogyan élünk közösségben, hogyan oldjuk meg a konfliktusainkat. E tekintetben, úgy vélem, mindenkinek lehetnek elmaradásai. Ha úgy kerülnek be a kisgyermek az iskolába, hogy nem tudnak igazán mit kezdeni egymással, nagyon nehezen teremtődnek meg az iskolai közösségek. Vagyis ez egy olyan terület, amelyre érdemes nagy hangsúlyt fektetnünk.

A programunk egyik kiemelkedő eleme a szülőkkal való kommunikáció. A pedagógusok folyamatosan tájékoztatják a szülőket a programról, és nyitottak arra, hogy a szülők is bármikor bekapcsolódjanak. Amivel a gyermek megismerkedik, akár az érzelmek megismerése, akár az indulat-, konfliktuskezelés terén, abból a szülők is mindig kapnak összefoglalót. Arra kérjük őket, hogy támogassák a gyereket abban, hogy otthon is alkalmazhassa a hallottakat. Ha a szülők nem akarnak ebben részt venni, úgy próbáljuk ezt kompenzálni, hogy a kisgyermeknek keresünk egy felnőtt segítőt, aki ezt a feladatot el tudja vele végezni.

Lannert Judit: A *Kölöknét*³ szülői és közösségi portált egyrészt azért hoztuk létre, hogy a szülő is értse, hogy mi zajlik az iskolában, mit várhat el a gyerektől és az iskolától. Fontos, hogy felkészítsük a szülőt arra, hogy megfelelő partnere legyen a pedagógusnak, hogy olyan igényekkel tudjon fellépni, amelyek segíthetik a tanárt. Ehhez különféle információkkal szolgálunk. A másik célunk, hogy a szülőknél csökkentsük a frusztrációt, amit az okoz, hogy a szülők bizonytalanok abban, hogy jól nevelik-e a gyereket. A portál szakértők megkeresésével válaszol a felmerülő problémákra, ebben tudunk segítséget nyújtani. Bármilyen kérdés, téma köré szerveződve maguk a szülők is létre tudnak hozni online közösségeket az oldalon, ahol megvitathatják a felmerült problémákat.

Mi a helyes irány, hogyan szolgálhatja az iskola a családdal való jó kapcsolat kiépítését, és végső soron a gyermek fejlődését?

Winkler Márta: Nekünk, pedagógusoknak az a dolgunk az iskolában, hogy „szülőként” éljünk a gyermekekkel, akik úgy ismerik a gyermekek belső világát, hogy valóban hatni tudnak rájuk. Karácsony Sándor könyveiből döböntem rá, hogy az iskola nem más, mint a tanító és a gyermek viszonyulása egymáshoz. Ez valóban így van. Egyfajta műhelyt kell a kisdíák köré vonni, amelybe az iskola szabályrendszere, a család elképzelései mind beletartoznak, és ebben a műhelyben a gyerekkel együttműködve építjük fel, műveljük ki a gyermek személyiségét.

² A kísérleti programról a következő dokumentumból tájékozódhat: www.bbpszke.hu/download/behvarosi_pedagogus_2011_tel.pdf

³ A Kölöknét portál elérhetősége: www.koloknet.hu

A TANULÁST TÁMOGATÓ KÖRNYEZET – A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA EGYÜTTMŰKÖDÉSE

Interjú Vekerdy Tamással



„Lehetőséget kell teremteni a beszélgetésre”

Az iskolába lépés időszakának és az azt követő éveknek mind a szülők, mind a pedagógusok szempontjából jól tapintható, érzékeny pontja a család és az iskola kapcsolata, amelynek minden vetülete, pozitív és negatív hatása végső soron a gyermekekre, az iskolához való viszonyára lesz hatásos. Megtörténik-e már a kezdetekkor a bevonás, vagy inkább a háritás jelentkezik mindkét fél részéről? Kialakul-e a bizalom, amire az együttműködésnek épülnie kellene, vagy a nevelés két legfontosabb szereplője egymás elleni küzdelemnek tekinti a kapcsolatot? Az egymásra figyelésen, aktív közreműködésen alapuló jó viszony olyan érték, amellyel a leginkább támogathatjuk a gyermek tanulását – mondja beszélgetőtársunk, Vekerdy Tamás, pszichológus, oktatáskutató.

A saját gyermekeire gondolva milyen élményt emelne ki az iskola és a szülői együttműködés kapcsán?

Amikor még óvodát kerestünk, akkor is azt tartottuk szem előtt, hogy hol van olyan kedves óvó néni, akire szívesen rábízzuk a gyerekeket. A szomszédunkban lévő, tágas, jól felszerelt óvodát – ahol a sokszorososan kitüntetett, de számunkra csak hírhedt „Klári néni” naphosszat kiabált a gyerekekkel és egzecírozta őket – messzire elkerültük. A feleségem az utcán sétálva látott egyszer egy jókedvű gyermekcsoportot, akik egy kedves óvó néni kíséretében éppen a Duna-partról jöttek fel. Követte, elkísérte őket az országúton túl, egy kis utcába, egy régi, kopott kis parasztházban lévő óvodába. A gyerekeinket oda íratuk be, és nem is csalódtunk. Hasonlóképp választottunk később tanító nénit is, nem pedig az alapján, hogy az iskola a közelben legyen. Később, például a főváros közeli lakásunkból Budapestre, az akkor híres Deák téri iskolába járatuk a gyerekeinket, ahová pszichológusként jómagam is sok olyan tanulót küldtem, akit a kicsapás vagy a bukás fenyegetett, a Deák téren viszont első év végére például az iskola „kiadta” sokszorosítva a verseskötetét. Ugyanilyen szempontok alapján döntöttünk később az éppen létrejött Waldorf-iskolák, illetve döntött gyerekünkről az Alternatív Közgazdasági Gimnázium mellett.

Az ezekben az iskolákban megtapasztalható másfajta pedagógiai szemlélet, például a Waldorf-iskolában, a szülőkkel való kapcsolatban is valami pluszt jelentett: nem szülői értekezlet volt, hanem szülői est. A beszélgetés állt a középpontban, nem pedig az egyes gyerekek kínos módon történő értékelése. Megtudtuk a tanító nénitől, hogy éppen mit tanulnak a gyerekeink, mit is csinálnak egész nap. A pedagógusok – játékokon keresztül – velünk is érzékeltették az iskolai gyakorlatot. Élményszerű kapcsolatunk volt tehát az iskolával. A gimnáziumi évek alatt már viszonylag távol tartottuk magunkat az adott intézménytől, ritkán jártunk szülői értekezletre, és ilyenkor nemigen szólaltunk fel.

Érzékelhető, hogy az iskolának a társadalomban, a nevelésben betöltött funkciói átalakulóban vannak. Miben változott meg a család szerepe az elmúlt évtizedekben?

A gyerekek körül az utóbbi egy-két évszázadban minden megváltozott, sokszor a gyerekek kárára. Régen jellemzően nagy kert, nagy udvar, széles falusi utcák, mező, patak vette körül a gyermeket, ahol lehetett rohángálni, fára mászni. A világ átlátható volt a maga hétköznapi tevékenységeivel, amit a család közvetített a gyerek felé. A családban általában több generáció élt együtt, akiknek tagjai mind tudták, hogyan kell a gyermeknek érzelmeket kommunikálni – játékokban, mondókában, csiklandozóban, dögönyözésben –, és megadták azt, ami a legfontosabb a gyerekeknek: az érzelmi biztonságot.

Ez a családi forma mára megszűnt, atomizált családok lettek. A család ma rohan, a család nincs ott, nyugtalan, szorong, úgy érzi, hogy nem ért a gyerekekhez. Tudunk-e ehhez alkalmazkodni? Részben talán igen. Mondókás, verses könyveket veszünk, és abból mondókákat mondunk, tanulunk, ami persze nem olyan, mint amikor a dédi fejből mondja.

Mivel támogathatja leginkább a szülő a gyermeket?

Legyél művelt, kedélyes, jó humorú szülő, aki nagy érzelmi biztonságot nyújt. Minden fontos dolog a családban történik meg. Például az, hogy egy gyerek olvas-e. Ha a szülei sokat olvasnak, ő is olvasni fog és nem tévázik állandóan, de sajnos ennek a fordítottja is igaz. Ha egy szülő minden nap mesél, akkor a gyerek az iskolába lépés idejére akár egy évvel is megelőzheti anyanyelvi fejlettségben azokat a kortársait, akik nem hallanak minden nap mesét. Az anyanyelvi fejlettség pedig determinálja a gondolkodás fejlettségét is. A rendszeres mesélés, később felolvasás, akár még egy 12-13 éves gyerekeknek is, nagyon fontos és helyes gyakorlat. Nem igaz az, hogy a gyerek így nem fog egyedül olvasni, épp fordítva van: ha felolvasok neki, felkeltem az érdeklődését az olvasás és ennek élvezete iránt, s ezáltal a gyerek is olvasóvá válik, ami óriási előrelépés a „jó iskolai teljesítés” felé is.

Hogyan tekintenek a pedagógusok a szülőkre?

A magyar társadalom feudális társadalom. Mély beidegződések élnek az alá-fölérendeltségi viszonyokban, melyektől nem mentesek a pedagógusok sem, és ez a szülőkkal való kapcsolódásra is kihat. „Ezek a lusta szülők elrontották, nem nevelték meg a gyerekeiket, ehelyett azt akarják, hogy én neveljem meg őket” – halljuk sokszor a tanároktól. Ami valljuk be, valóban lehetetlen kíváncsi és feladat.

A másik oldalon, a szülők milyen attitűdökkel érkeznek az iskolába?

Tapasztalataim szerint a szülők sokszor érzik úgy – kivéve, ha rajonganak a tanárért, mert szerencsére remek pedagógusaink is vannak –, hogy a tanár ellen „küzdenni” kell a gyerek „védelme” érdekében. Részben igazuk is van. Igen, a gyerekek éreznie kell, hogy a szülei mindig mellette lesznek, mindig mögé állnak, és megvédik a külvilággal szemben még akkor is, ha nincs igaza. Ez rendkívül nagy biztonságot ad neki, ami azért különösen fontos, mert az értelmi fejlődés is a biztonságérzetbe mélyeszi a gyökereit. Éppen ezért a szülőnek nem elsősorban a gyerek tanulmányi eredményeire kellene fókuszálnia, hanem arra, hogy a tanulás a gyerek számára minél örömtelibb legyen.

A szülői korrepetálás – amelynek lefutási görbéjét talán mindannyian ismerjük, tapasztaltuk már egy jó szülő-gyerek kapcsolat esetén – ezt például általában nem segíti: az első három percben rájövök,

hogya a gyerekek butább, mint gondoltam. A második három percben már úgy érzem, hogy a gyerekek nem csak butább, de jellemtelen is (azt hazudja, hogy figyel rám, pedig közben mást csinál). A harmadik három percben „észreveszem”, hogy a gyerek engem nem szeret. A 10. percben már elkeseredésemben üvöltök, a gyerek pedig sír. A szülő a gyerek legrosszabb korrepetitora. Már a '30-as években Karácsony Sándor is azt mondta, hogy a korrepetálás lazítja a személyiséget. Nagyon igaz volt. Az ellenben nagyon fontos, hogy olyan trükkökre, kommunikációs technikákra tanítsam meg a gyereket, amelyekkel majd jól tud működni az iskolában, a tanórán. Korrepetitor helyett sokkal fontosabb, hogy ha szükséges, a szülő inkább a gyerek cinkosa legyen.

Mi lehet az iskolában a szülői aktivitás színtere?

Például az iskolaszék lehetne az aktivitás egyik színtere. Már a '93-as magyar oktatási törvény, amely toldozva-foldozva mostanáig érvényben volt, lehetővé tette az iskolaszékek létrehozását. Ez elsődlegesen a szülők fóruma, ahová ugyan a tanári kar és a fenntartó is delegál 1-2 képviselőt, de a szülők működtetik, és a szülők vannak benne jelen. Ez egy fontos érdekképviselői fórum, ahol a szülőknek akár arra is lehetősége van – lehetett volna –, hogy az iskolát szembesítsék azzal, ha nem a gyermekek érdekei szerint járna el. A gyermekek jogairól kötött 1989-es nemzetközi egyezmény és ezt a magyar jogrendbe iktató törvény (1991) is előírja, hogy minden intézménynek, hivatalnak, hatóságnak, a gyereket érintő minden intézkedésében a gyerek mindenek felett álló érdekéből kell kiindulnia. A szülő számtalan dolgot javasolhatna, kezdeményezhetne az iskolaszéken vagy más, civil szerveződések, fórumokon keresztül, de az iskolaszékek nem működnek.

A pedagógusok pedig irtózatossá nyomás alatt vannak, egyrészt a hatalmas mennyiségű tananyag, másrészt az adminisztráció miatt. Azt hiszik, hogy mindenáron „le kell adni” a tananyagot, pedig nem lenne szükség. Helyette lehetőséget kellene teremteni a „beszélgetésre”. Sokszor csak a „gyerekekre” nem jut idő az iskolában.

A szülők talán kevésbé ismerik a gyerekek azon fejlődésbeli sajátosságait, amelyek befolyásolhatják a tanulásukat. Ebben kell, hogy legyen feladata a pedagógusnak?

Kellene, hogy legyen, de gyakran a pedagógusnak sincsenek meg a kellő ismeretei erről. Elsősorban tantárgyakat tanul a képzése alatt, nem a gyerekekkel való bánásmódot. Mondok egy példát. Kitűnő kollégám, Gyarmathy Éva írt egy zseniális könyvet: *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*.¹ címmel. Ebben azt írja, hogy nemcsak a központi idegrendszer érintettsége miatt van ennyi diszlexiás, diszgráfias gyerek, hanem azért is, mert fogalmunk sincs róla, hogy a gyerekek mennyire különbözőek, például az agyi féltekék dominanciája szempontjából. A könyv egyik mottója, Albert Einsteinől kölcsönözve, így szól: „Az egyetlen, ami gátol engem a tanulásban, az az oktatás”. Ez sajnos valóban így van. Miről van szó? A szerző a jobb és a bal agyféltekés preferenciákból indul ki. A jobb félteke többek között a művészet, a kreativitás, holisztikus szemlélet, intuíció felelőse, a bal félteke a logikus gondolkodás, a racionalizálás, kategorizálás központja (ami sokkal inkább jellemzi a mai civilizációnkat és az iskolai elvárásokat is). A jobb féltekés gyerekek van nagy hátrányban az iskolában. Nem ülve tud tanulni, hanem inkább fekvő, szaladgálva, járkálva, jó lenne neki az órán is felállni, nyújtózkodni. Nem csendben tud tanulni, hanem ha szól valami a

¹ Lásd a Bibliográfiát a kötet 75. oldalán!

háttérben vagy éppen zsong, jön-megy az egész osztály... Ilyesmi nincs meg egy átlagos iskolában, egy kooperatív tanulási helyzetben vagy valamely alternatív módszertan alkalmazása során viszont igen.

Az előbb említetteken kívül a gyerekekre jellemző számos életkori sajátosság van hatással a tanulási folyamataikra, képességeikre – ezeket is fontos lenne ismerni a pedagógusoknak és a szülőknek is.²

Hogyan lehet kezelni azokat a nehéz helyzeteket, amikor a szülők és pedagógusok tanulóhoz való attitűdje eltérő? Jelentkezhet ez hátrányos helyzetű gyerekek szocializációs kérdéseként, de akár túlzott szülői elvárások formájában is.

A kérdés nagyon jó, létezik ilyen probléma, de nagyon nehéz erre válaszolni. A szülő elszánt, akár abban, hogy nem érdekli őt az iskola, akár abban, hogy nagyon pontos elképzelései vannak arról, hogy mik az elvárásai. Ezt a hozzáállást nem egyszerű megváltoztatni, de ebben mindenképp az iskola kellene, hogy kezdeményezzen.

Ha erre ideje és türelme van a pedagógusnak, akkor természetesen beszélhet a szülővel. De nem úgy, hogy elmondja a szülőnek, hogy saját felismerése szerint mi a helyes. Ez nem hatékony. Ehelyett hallgassa meg a szülőt, tegyen fel kérdéseket neki. Ha elmondja, hogy ő hogyan gondolja, az már fél siker, mert később segít megteremteni azt a bizalmat, amelyben fel lehet tenni a kérdést: biztos, hogy mindent helyesen lát? Fontosnak tartanám, hogy a tanárképzés felkészítse a pedagógusokat ezekre a helyzetekre.

Az előbb említett bizalmat, amely a család és az iskola közötti együttműködés alapja, mikor és hogyan kell megteremteni, életben tartani?

A kérdés a mai magyar körülmények között szinte megválaszolhatatlan, főleg, ha kitágítjuk a kört, és nemcsak értelmiségi szülők gyerekeiről beszélünk, akik esetében ez a bizalom könnyebben megteremtődik, hanem arról a rengeteg gyerekről is, akik mélyszegénységben élnek. Szerencsére van rá jó gyakorlat, hogyan építhető ki ilyen helyzetben is a kapcsolat: például két évtizeddel ezelőtt a pocsaji óvoda az intézménytől távol maradó roma családok gyerekeinek bevonására azt találta ki, hogy az óvónők ellátogattak ezekhez a családokhoz. Meghívták a nagyszülőket, hogy mutassák meg az óvodásoknak a régi korok mesterségeit. Ennek hatására csábult be a család az óvodába, bizalom ébredt bennük az intézmény iránt.

A családokon keresztül ezek a gyerekek rengeteg kulturális értéket tudnak behozni – ha elmondanak egy mesét, énekelnek, mozognak, táncolnak –, amelyeknek ők a birtokában vannak. Érzékeltetni, hogy van olyan terület, ahol ők jobban otthon vannak, amit ők jobban tudnak: ez rendkívül fontos lenne.

Hogyan hat a gyerekekre, ha látja, hogy a szülei valamilyen formában jelen vannak az iskola életében?

Természetesen nagyon pozitívan, mert ezzel a család intimitási köre kitágul. A szülő, ha tett valamit az iskoláért, azáltal kötődik hozzá, és ez az iskolának is jó. A gyerek biztonságérzetét növeli a jó család-iskola kapcsolat. Az iskola egy fontos közösségi tér, amihez még akár egy olyan gyerek is ragaszkodik, aki adott esetben bukásra áll, kudarcélményei vannak az iskolában.

² Lásd a Mesterházi Zsuzsával készült interjúnkat a témában, a kötet 14. oldalán!

Ugyanakkor nem feltétlenül kell, hogy egy szülő folyamatos kapcsolódásban legyen az intézménnyel. Az iskola sem mondhatja azt, hogy mi egy remek iskola lettünk, mert a hozzánk járó gyerekek szüleinek nagy százaléka mindig eljön az iskolai rendezvényekre, és aktívan tevékenykedik. Az nagyon jó, ha létrejön egy olyan szülői kör, amelyik behozza az intimitását az iskolába, de megszólítani azokat, akik ezt nem teszik, a legnagyobb hiba lenne.

Az ilyen esetek – ha a szülővel való kapcsolódás nem erős – sem jelentik azt, hogy nem láthatnánk bele a család életébe. A gyerekek nagyon sok mindent elmondanak, lerajzolnak nekünk azokból a dolgokból, ami velük történik, ami otthon zajlik. Azt is, ami van, és azt is, amit szeretnének, vagy amitől rettegnek. Egy jó szemű, jó fülű pedagógus nagyon sokat lát a gyerekből, a gyerek által.

Hol van az a pont, amikor a szülőnek be kell avatkozni a gyerek érdekében, hogyan és milyen formában tege ezt?

Ha azt látjuk, hogy a gyerek szenved, szorong. Amikor úgy látjuk, az iskola kiöli az érdeklődést a gyerekből. Ha felsír éjjel, reggel sírva ébred. Vizsgálatokból tudjuk, hogy a jól teljesítő lányok a magyar iskolában pszichoszomatikus tüneteket mutatnak, ellentétben a fiúkkal, akik mindig betegesebbek, mint a lányok, kivéve amikor iskolába kerülnek, mert akkor nem alkalmazkodnak elég jól, és ezért egészségesebbek maradnak.

A kérdés megoldásához meg kell próbálni előbb bizalmasan, de nem szemrehányóan beszélni a pedagógussal, és ha ez sikertelen, akkor elgondolkozni a váltáson, másik osztályon, másik iskolán. Fontos tudni, hogy nagyon rossz állapotba kerülhet az a gyerek, aki tartósan a saját színvonalá alatt képes csak teljesíteni. Vigyük máshová? De mi van, ha nincs másik iskola, másik osztály? Elvileg: akkor még mindig lehetne magántanuló, ha ezt meg tudjuk oldani, ami persze nagy erőfeszítés, és csak keveseknek hoz valóban sikeres megoldást.

A szakszolgálatok (például az iskolapszichológus, nevelési tanácsadó) hogyan tudja segíteni az iskola és a szülők kapcsolatát, és végső soron a gyermek tanulását?

Ha a nevelési tanácsadó személyzete felkészült, legyen az pszichológus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, akkor nagyon sokat tud segíteni. Ezek az intézmények egyfajta mediatori szerepet is betöltenek: a jó nevelési tanácsadók meghívják beszélgetésre a pedagógusokat, és ott eseteket prezentálnak, hozzászólnak. A nevelési tanácsadó munkatársaival a szülő közvetlenül találkozhat. Körültekintően megvizsgálhatják a problémát, miközben részletesen beszélgetnek a szülővel.

Az úgynevezett szakszolgálatoknál jellemzőbb gyakorlat, hogy kijárnak az osztályokba, és felméréseket készítenek. A mérések fontosak, ha országos trendet jeleznek. De az ilyen jellegű mérés *egy* gyerekről, *egy* tanító néniéről, *egy* osztályról vagy *egy* iskoláról *semmit nem mond!* Nem lehet azt mondani, hogy ez rossz tanító néni, mert gyengébbek az eredményei, mint a másíknak. Meg kell nézni, mi van emögött. Lehet, hogy az egyik felveszi a „nehéz” gyerekeket is, a másik viszont kiválogatja magának a „jókat”.

Milyen további szempontokra érdemes figyelni, milyen kritikus pontok vannak?

Az értékelésre például, ami sokat árthat a család és az iskola kapcsolatának. Az úgynevezett ítélkezési düh nagyon érzékeny terület a család számára. Van olyan magyar iskola, ahol nem a tanár értékeli a gyereket, hanem a gyerek önmagát. Nincs mindennap értékelés, osztályzás, szorongás (a szorongás visszafogja

a teljesítményt!). Negyedévenként, félévenként a gyerek mondja el, hogy neki mi, hogyan ment, erre a tanár is reflektál, beszélgetnek. Ilyen például a Gyermek Ház. Döbbenetes látni, ahogy a gyerekek bejönnek a gyakorlatba, milyen objektíven képesek értékelni magukat. Nincs vagy alig van eltérés aközött, ahogyan ők saját magukat értékelik, és ahogyan a tanár értékelné őket. Mindez nem jegyben fejeződik ki, mert az lezár, kudarcot okoz, hanem szavakban, és ez nagyon fontos. Ha ugyanazt szavakban mondom el, serkenti a gyereket. A jegy kudarcérzést okoz, és szinte mindig ütközőpont a család és az iskola között.

Ha egy pedagógus jó kapcsolatot épít ki a szülővel, az hogyan támogatja a gyerek tanulását?

Magyarországon jellemző az a beidegződés, hogy mindig a problémákat emlegetjük. Tapasztaltam már olyat is, hogy hiába ment minden nagyszerűen a gyerekeknek, mégis a lényegtelen probléma emelődött ki. Ennél sokkal fontosabbak a pozitív visszajelzések. A pedagógusnak örülnie kellene, ha jót mondhat a szülőnek. A szülőnek is jólesne, ha valaki, aki objektívebben látja, elmondaná, hogy a gyerek miben kiemelkedő, milyen értékei, erősségei vannak. Ez nagymértékben erősítheti az együttműködést, a jó viszonyt. A kölcsönösen adott és kapott jó szó az adott-kapott kritika helyett sokat lendíthet egy kapcsolaton, egy gyerek fejlődésén, és mondhatnám azt is, hogy az egész világ folyásán.

ZÁRSZÓ HELYETT

Az oktatásügy problémáinak megoldása olyan társadalmi kihívás, amit aligha lehet mérnökasztal mellett egyszerűen megtervezni, majd a terv precíz végrehajtásával megvalósítani. Az iskolai gyakorlat szintjét is elérő reformokhoz egyszerre szükséges olyan politikai és szakpolitikai akarat és elkötelezettség, amely hosszú távon is érvényesül, mindamelllett a finanszírozási háttérnek is rendelkezésre kell állnia.

Nemzetközi vizsgálatok támasztják alá, hogy az oktatás eredményessége nem kizárólag pénz kérdése. Ezért az iskolák reformja – bár ezek elvégzése megkerülhetetlen – csak kisebb mértékben a szerkezeti és finanszírozási átalakításokról szól. Ennél azonban jóval nagyobb mértékben kell megtörténnie a vezetői, tanári, szülői és tanulói attitűdváltásnak, amelyhez pedig leginkább társadalmi párbeszédre, nyitottságra, toleranciára van szükség.

Szükség van arra, hogy átgondolt, célirányos tudásmegosztó tevékenység által olyan fórumok, szakmai hálózatok kialakítását ösztönözzük, melynek várható hatásaként a hazai fejlesztések rendszerbe ágyazódva hasznosulnak és integrálódnak az európai gondolatkörbe.

Alapvető fontosságú a rejtett személyes vagy szervezeti tudásunk felszínre kerülése, mások inspirálása, párbeszéd, tapasztalatcsere, viták generálása annak érdekében, hogy közös tudást hozzunk létre. Ennek két alapvető eszköze a bizalomteremtés és a nyílt kommunikáció az egyéni, a szervezeti és a társadalmi tanulás serkentői.

Minderre időt kell szánni és találni. A Tempus Közalapítvány tematikus honlapja (www.oktataskepzes.tka.hu), műhelymunkái, kiadványai által ilyen fórumokra terem lehetőséget.

Zárógondolatainkat a kötet Előszavával ellentétben nem formabontó helyre szerkesztettük, e sorokat kötetünk végén találja a kedves Olvasó, de korántsem zárszónak szánjuk. Arra invitáljuk Önt, hogy e gondolatokat és a beszélgetéseket továbbgondolva, azokkal helyenként akár vitatkozva, vagy saját meggyőződésével kiegészítve folytassa a dialógust családjával, ismerőseivel, gyermekeivel, azok tanáraival, szülőtársaival, hogy kialakíthassa saját tanulásfelfogását, az oktatási rendszer milyenségéről alkotott véleményét.

I. NYOMTATOTT

- A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés szjtenderjei.* Módszertani kiadványok sorozat, Eger, 2011. Kotschy Beáta (szerk.)
- A tanári pályalkalmasság – Kompetenciák – Szjtenderdek – Nemzetközi áttekintés.* Módszertani kiadványok sorozat, Eger, 2011. Falus Iván (szerk.)
- A tanári pályalkalmasság megítélésének módszerei.* Módszertani kiadványok sorozat, Eger, 2011. Dávid Mária (szerk.)
- A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest, 2007. Falus Iván (szerk.)
- Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázolata.* OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000.
- Bransford, J. D. – Brown, A. I. – Cocking, R. R.: *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School.* National Academic Press, Washington, D.C., 2000.
- Csapó Benő: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
- Csapó Benő: *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- Csépe Valéria: *Az olvasó agy.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2006.
- Csikszentmihályi Mihály: *Kreativitás.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2008.
- Falus Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest, 2006.
- Falus Iván: *A tanárok minősége.* In: Köznevelés. 66. évf. 10. sz. 2010. március 12. 14–15. o.
- Falus Iván: *A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák.* In: Pedagógusképzés. 2010. 1. sz. 19–36. o.
- Fryer, M.: *Creative Teaching and Learning.* Paul Chapman, London, 1996.
- Gyarmathy Éva: *Dyslexia. A specifikus tanítási zavar.* (Dyslexia. Specific Teaching Difficulties.) Lélekben Otthon Kiadó, Budapest, 2007.
- Gopnik, Alison: *A babák filozófiája.* NEXUS, Budapest, 2009.
- Hargreaves, A.: *Teaching in the Knowledge Society.* New York, Teachers College Press, 2003.
- Himmele, P. – Himmele, W.: *Total Participation Techniques. Making Every Student an Active Learner.* Association for the Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 2011.
- Janaslatok a tanárképzés utolsó gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről.* 2009. április 21. OKM és OFI által koordinált munkaanyag.
- Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.* Westermann, 2005. Doye, Peter (Hrsg.)
- Kotschy Beáta: *Új elemek a tanárképzés rendszerében.* In: Educatio. Ősz. 2009. 371–378. o.
- Kovács Judit: *A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízén aluliak szolgálatában.* Eötvös József Kiadó, Budapest, 2009.
- Megújuló tananyagtartalmak a kompetenciaalapú tanárképzésben.* Módszertani kiadványok sorozat, Eger, 2011. Estefánné Varga Magdolna (szerk.)
- Molnár Éva: *Az önszabályozó tanulás.* In: Iskolakultúra. 2002b, 12. 9. 3–17. o.
- Molnár Éva: *Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák.* In: Magyar Pedagógia. 2002a, 102. 1. 63–79. o.
- Nahalka István: *A tanulás tudománya.* In: Pedagógusképzés. 2009, 2–3. 37–59. o.
- Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.).* In: Iskolakultúra. 1997, 7. 2. 21–33. o. (II.):7. 3. 22–40. o. (III.): 7. 4. 21–31. o.
- New Philosophies of Learning.* Wiley Blackwell, Chichester, 2009. Cigman, R. – Davis, A. (Eds.)
- Raja, Manuel Jiménez et al.: *Fremdsprachen lehren in der Primarstufe. Trainings DVD-ROM für Lehrer.* Langenscheidt, München, 2006.
- Robinson, Sir Ken – Aronica, Lou: *Az alkotó elem.* HVG Könyvek, Budapest, 2010.
- Vass Vilmos: *A kompetencia fogalmának értelmezése.* In: Demeter Kinga (szerk.) A kompetencia. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. 139–161. o.
- Vekerdy Tamás: *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó, Budapest, 2004.
- Vekerdy Tamás: *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével.* (Továbbvezető irodalommal!) Saxum Kiadó, Budapest, 2006.

Vekerdy Tamás: *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó, Budapest, 2001.
Vekerdy Tamás: *Kicsikről nagyoknak*. 2. rész. *Az iskoláskor*. Park Kiadó, Budapest, 1999.
Winkler Márta: *Kinek kaloda, kinek fészek*. Edge 2000 Kft., Budapest, 2003.

II. ELEKTRONIKUS

White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society. 1995.

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

(magyar nyelven: Fehér Könyv az oktatásról és képzésről – Tanítás és tanulás – A tanuló társadalom felé.

<http://www.sulinet.hu/iskola/feherkonyv.doc>)

Presidency Conclusions. Barcelona European Council. 15 and 16 March 2002.

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére. A Bizottság közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Brüsszel, 2005.11.22. COM (2005) 596

http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_hu.pdf

A tanács állásfoglalása az európai többnyelvűségi stratégiáról. 2008. november 21.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:0003:HU:PDF>

A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). 2009.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>

HASZNOS LINKEK:

www.oktataskepzes.tka.hu

www.tka.hu

www.nefmi.gov.hu

www.sulinet.hu

www.educatio.hu

www.ofi.hu

www.osztalyfonok.hu

www.koloknet.hu

www.fupi.hu

www.tani-tani.info

www.sulihalo.hu

www.pihgy.hu

*Elakadt óratervének összeállításánál? Színesítené tanóráját? Valami újat keres?
Itt található jó ötleteket!*

A Tempus Közalapítvány honlapján működő, bárki számára hozzáférhető módszertani ötletgyűjtemény szerkesztésének gondolatát pályázóink adták a gyakori visszajelzéssel, hogy módszereiket szívesen megosztanák szélesebb körben is a tanár kollégákkal. Az ötletgyűjteményt pedagógusok írják, és pedagógusoknak szól. Az érdeklődők több száz kiváló játék és érdekes feladat között válogathatnak, azonban a továbbképzéseken részt vevő pedagógusoknak köszönhetően a kínálat folyamatosan bővül. A módszertani ötletgyűjteményben teret biztosítunk a *kompetencia alapú oktatás* jó gyakorlatainak megjelenítésére is, a pedagógusok által használt eszközök megismertetésével és terjesztésével.

Válogasson kedvére, próbálja ki a gyakorlatokat az osztályteremben! Írjuk együtt, legyen Ön is ötletadó elektronikus kiadványunkban!

*A Módszertani ötletgyűjtemény elérhetősége: TKA ► főoldal ► tudásközpont ► módszertani ötletgyűjtemény
www.tka.hu*

alma a fán

Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről
címmel megjelent a Tempus Közalapítvány
kiadványa

Miért került előtérbe a kompetenciafejlesztés fogalma?

Milyen szerepet játszhattak ebben a munkaerőpiac felől
érkező elvárások?

Mire jók a nemzetközi és a hazai mérések?

Milyen együttműködésre lenne szükség az oktatás szereplői között?

Hogyan befolyásolja a gyermekek fejlődését a szülők iskolával való kapcsolata?

Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie egy pedagógusnak, hogy hatékonyan tudjon tanítani?

Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre adnak választ interjúalanyaink:

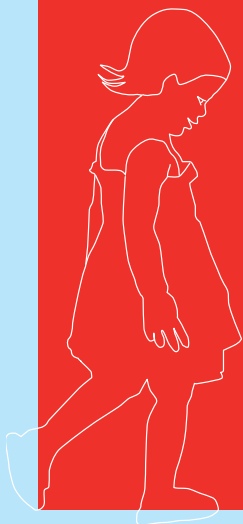
Benyeczóné Juhász Katalin • Falus Iván • Kádárné Fülöp Judit

• Lannert Judit • Móri Árpádné • Trencsényi László • Ütőné Visi Judit • Vekerdy Tamás

Kötetünket szakmabelieknek és érdeklődőknek, így a gyermekek fejlődését nyomon követő szülőknek egyaránt ajánljuk.

Keresse kiadványunkat a Tempus Közalapítvány honlapján:

www.tka.hu/Könyvtár



Tempus Közalapítvány,
1093 Budapest, Lónyay u. 31.
H-1438 Budapest 70, PÉ. 508.,
tel.: 061 237 1300, fax: 061 239 1329
info@tpf.hu, www.tka.hu,
www.okatataskepzes.tka.hu



Impresszum

Főszerkesztő: *Szegedi Eszter*

Szerkesztő: *B. Tier Noémi*

Szerzők (interjúk készítése, szerkesztése):

B. Tier Noémi, Dányi Andrea

Olvasószerkesztő: *Sára Bernadett*

Kiadványszerkesztő: *Vilimi Kata*

Kiadja: Tempus Közalapítvány

A kiadásért felel: *Tordai Péter* igazgató

Nyomdai kivitelezés: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft., 2012

Köszönet a fotókért *Rácz Gabriellának* (6., 24., 46., 51. oldal).

Kiadványunk megjelenését a Nemzeti Erőforrás Minisztérium

és az Európai Bizottság támogatta.

A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság álláspontját.

Projekt címe: Raising Awareness of Lifelong learning strategies – E&T2020 in Hungary

ISBN 978-963-89302-3-1

Tempus Közalapítvány

1093 Budapest, Lónyay u. 31.

Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.

Infóvonal: (06 1) 237 1320

E-mail: info@tpf.hu

Internet: www.tka.hu



A programot az Európai Bizottság támogatja





Kötetünket – mely a *tanulás támogatása* kapcsán azokkal a témákkal, kérdésekkel foglalkozik, amelyekre ma minden iskola, pedagógus, oktató és szülő válaszokat keres – az oktatás, a tanítás, a gyermekek nevelése, de leginkább a *tanulás* iránt elkötelezett szakmabelieknek és laikusoknak egyaránt ajánljuk. Bízunk benne, hogy az interjúk által megteremtett párbeszédhez az Olvasó is csatlakozik azok továbbgondolásán, új kérdések megfogalmazásán, az *új tanulás* szemléletének bensővé tételén, és a mindennapokban való alkalmazásán keresztül.