

TANTERVI  
ÉS MÓDSZERTANI  
ÚTMUTATÓ FÜZETEK

# A TANULÁS ÉS TANÍTÁS SÚLYPONTJAI

– szempontok a korszerű  
tanításhoz és tanuláshoz –



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Ez a kiadvány az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú,  
„A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális  
fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása”  
című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje (Oktatás 2030  
Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE) keretében valósult meg.

**Szakmai vezető:**

Csépe Valéria

**Projektmenedzser:**

Szili Tamás

ISBN 978-615-6257-03-1

**Szerzők:**

Katona Nóra, Konrád Ágnes, Perlusz Andrea, Polányi Viktória,  
Porogi András és Sisa Péterné

**Szakmai lektor:** Csépe Valéria

**Nyelvi lektor:** Gönye László

**Szerkesztő:** Katona Nóra

**Tördelés:** Gombás Gizella

Megjelent: 2020



# Tartalomjegyzék

<b>Bevezetés</b> .....	<b>5</b>
Iránytű a tanuláshoz és elemei .....	6
Ahol most tartunk... és a jövő .....	8
Felhasznált szakirodalom .....	8
<b>1. Az aktív tanulás</b> .....	<b>9</b>
Bevezető gondolatok .....	9
Az aktív tanulás jellemzői .....	10
Az aktív tanulás megvalósulása, a megvalósulás feltételei .....	16
A megváltozott pedagógusszerep .....	16
Összegzés .....	18
Felhasznált szakirodalom .....	18
További magyar nyelvű irodalom a témakörben .....	20
<b>2. Tanulóközpontú tanítás</b> .....	<b>21</b>
Meghatározás .....	21
Miért alkalmazzuk? .....	21
A tanulóközpontú tanítás megvalósulásának ismérvei .....	25
A tanulóközpontú tanítás megvalósulásának feltételei .....	26
A tanulóközpontú tanítás elvárásai és az új pedagógusszerep .....	26
Felhasznált szakirodalom .....	27
További magyar nyelvű irodalom a témakörben .....	28
<b>3. A tanulási folyamat hangsúlya</b> .....	<b>29</b>
Meghatározás .....	29
A hatékony tanulás folyamatai .....	30
Előfeltétel .....	33
A pedagógus szerepe .....	33
Amit a pedagógus tehet a tanulási folyamatra irányuló pedagógiai célok megvalósulásáért .....	34

A tanulási folyamatra irányuló pedagógiai célok megvalósulásának ismérvei .....	35
Összefoglalva .....	36
Felhasznált szakirodalom .....	37
További magyar nyelvű irodalom a témakörben .....	37
<b>4. Differenciálás .....</b>	<b>38</b>
Meghatározás .....	38
A megvalósítás feltételei, a pedagógusszerep változásai .....	38
Felhasznált szakirodalom .....	42
További magyar nyelvű irodalom a témakörben .....	42
<b>5. Tanulást támogató értékelés .....</b>	<b>44</b>
Meghatározás .....	44
Megvalósulásának feltételei .....	48
A pedagógus szerepének változása .....	49
Amit a pedagógus tehet a tanulást támogató értékelés megvalósítása érdekében .....	50
A tanulást támogató értékelés megvalósulásának jelei .....	50
Felhasznált szakirodalom .....	51
További magyar nyelvű irodalmak a témakörben .....	51
<b>6. Felelősségvállalás a saját tanulásért .....</b>	<b>53</b>
A felelősségvállalás, a választás és a döntéshozatal, valamint az önmotivációs vélekedések .....	53
Mi segíti a tanuló felelősségvállalását? .....	56
A pedagógus szerepének változása .....	58
Felhasznált irodalom .....	61
További magyar nyelvű irodalom a témakörben .....	62
<b>Záró gondolatok .....</b>	<b>63</b>

## Bevezetés

Az évszázadok során az oktatás gyakran lassan reagált a társadalmi változásokra. A 19. és 20. században az oktatási rendszerekben a fejlődés jellemzően rövid, robbanásszerű változások sorozatában strukturálódott át, amelyeket hosszabb inaktív periódusok követtek. Ez utóbbiakban a kurrikulum struktúrája és alkalmazása gyakran statikus, lineáris és merev maradt (Taguma és mtsai, 2019). A világot átformáló és a megszokott működésmódot módosító változások fényében, mint pl. a digitalizáció, a klímaváltozás vagy a mesterséges intelligencia terén történő előrelépés, egyre erőteljesebbé vált a felismerés, hogy újra kell gondolni az oktatás célját, és azt, hogy milyen kompetenciákra lesz szükségük a tanulóknak a jövőbeli boldoguláshoz.

Ezt felismerve az OECD Oktatáspolitikai Bizottsága 2015-ben kezdeményezte és jóváhagyta az OECD Future of Education and Skills 2030 [OECD – A jövő oktatása és készségei 2030] projektet, amely két kérdésre keresi a választ:

1. Milyen tudásra, készségekre, attitűdökre és értékekre lesz szüksége a jelenkor tanulóinak ahhoz, hogy a jövőben boldoguljanak?
- 2.. Hogyan fejlődhetnek úgy az oktatási rendszerek, hogy hatékonyan fejlesszék és alakítsák ki ezt a tudást, készségeket, attitűdöket és értékeket?

E két kérdésre válaszul született meg az „Iránytű a tanuláshoz” (lásd 1. sz. ábra) (OECD, 2019). Az iránytű azt jelképezi, hogy a tanulóknak meg kell tanulniuk, hogy a kizárólag előre meghatározott tartalmak és direkt pedagógiai irányítás helyett hogyan találhatják meg felelősségteljes módon személyes céljaikat és ehhez vezető saját útjukat a jövő ismeretlen feltételrendszerei között.



1. sz. ábra. Iránytű a tanuláshoz 2030 (A kép forrása: OECD, 2019. 3.o.)

## Iránytű a tanuláshoz és elemei<sup>1</sup>

A tanulási iránytű a jövőbeni **érzelmi-fizikai-társas jólléthez** (well-being 2030) mint célhoz történő útkeresésben nyújt segítséget a tanulónak – és ebben jelentős szerepe van a tanuló kezdeményezésének, tevékenységének és felelősségteljeségének<sup>2</sup> (student agency). A tanuló mint ágens egyrészt kifejezi, hogy a tanulók képesek és akarnak pozitív hatást gyakorolni saját életükre és a körülöttük lévő világra, másrészt képesek célokat megfogalmazni, ezekre reflektálni és felelősségteljesen cselekedni a változás megvalósítása érdekében. A jövő útkeresése során a tanuló kortársaival, tanáraival, szüleivel és közösségekkel áll interakcióban (co-agency with peers, parents and communities). Ezek együttesen adják azt a társas közeget, amely támaszt adhat a gyorsan változó, bizonytalan, növekvő komplexitású és homályos közegben a jövő út-

<sup>1</sup> Az egyes elemek ismertetésénél az elem angol nyelvű megfelelőjét zárójelben közöljük.

<sup>2</sup> [http://www.oecd.org/education/-/2030project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/-/2030project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)

keresése során (Rucker, 2007). A **tanuló mint ágens** képzete központi elem: a tanuló (életkorának és fejlettségi szintjének megfelelően) maga hoz döntéseket – mintsem, hogy mások hoznák meg ezeket helyette; a cselekvéseknek sokkal inkább megvalósító alanya, mintsem elszenvető tárgya, saját jövőjének felelősségteljes formálója. A köznevelés feladata a tanulót felvértezni ezzel a tudással, képességgel, kompetenciával.

A tanulási irányítú **magját** (core foundations) jelentő területek: az írás-olvasás-számolás, a társas-érzelmi viselkedés, az egészségmagatartás, a digitális tudás és adatokkal való bánás. Ezek mindegyike a tudás (knowledge), a készségek (skills), az értékek (values) és az attitűdök (attitudes) olyan kombinációját jelentik, amely megalapozza a jövőbeni sikerességhez nélkülözhetetlen **kompetenciákat** (competencies). A tanulóknak el kell sajátítaniuk a megértés alapvető építőköveit, az ismereteket és tudást, amelyeket egyre növekvő kompetenciáik révén mélyíthetnek el és alkalmazhatnak sikeresen megszerzett készségeik révén. A kompetencia egyben azt is jelenti, hogy a tanuló a megfelelő helyzetben és időben tudja előhívni és alkalmazni a megszerzett tudást, készségeket, attitűdöket és értékeket a bizonytalan kontextusban történő eligazodás érdekében.<sup>3</sup>

A kompetenciák egy adott köre, az **átalakító kompetenciák** (transformative competencies) kiemelkedő jelentőségűvé válnak, mert segítik az egyént az összetett és bizonytalan világhoz történő alkalmazkodásban, ugyanakkor – maguk is alkalmazkodva a változás folyamataihoz – hozzájárulnak egy jobb jövő megalkotásához. Ezek a kompetenciák ún. átalakító kompetenciák, egyrészt mert támogatják az egyént a fejlődésben, a változásban, a saját nézőpontjukra történő reflektálásban, másrészt nélkülözhetetlenek annak elsajátításában, hogy miként lehet változásokat létrehozni és a fejlődéshez hozzájárulni egy folytonosan változó világban.<sup>4</sup>

A tanulási folyamat iteratív jellegét az **elővételezés-cselekvés-reflektálás ciklusa** (anticipation-action-reflection cycle) ragadja meg. A tervezés, kivitelezés (cselekvés) és az ezekre történő reflektálás eredményeképpen válik elmélyültebbé a tanulók megértése arról, hogy a környező világ hogyan működik, és eltérő nézőpontokból, nagyobb összefüggéseiben tudják szemlélni a világot.

<sup>3</sup> [http://www.oecd.org/education/-2030project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core\\_Foundations\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/-2030project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf)

<sup>4</sup> [http://www.oecd.org/education/-2030project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative\\_Competencies\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/-2030project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf)

Az elővételezés-cselekvés-reflektálás ciklusa az átalakító kompetenciák fejlődésének katalizátora: minél adaptívabban tud válaszolni a tanuló a kihívásokra, tud hatékonyan reflektálni a történésekre és ezek eredményeként tervezni és megvalósítani a tevékenységeit – annál jobban nő a tudása és érti meg a mélyebben rejlő összefüggéseket.<sup>5</sup>

## Ahol most tartunk... és a jövő

A 2015-ben kezdődő projekt az első négy évében a „Mit?” kérdésre igyekezett választ találni. Több mint 35 ország kétszázánál is több szakértője dolgozott azon, hogy mit tartalmazzon, milyen évfolyamokon, milyen kontextusba ágyazódjon a 21. század kihívásaira hatékony válaszokat adó kurrikulum. E közös erőfeszítés öltött testet a tanulási iránytűben<sup>6</sup>. A tanulási iránytű megalkotói is hangsúlyozzák, hogy az iránytűt azt tükrözi, ahol most tart az oktatás. Ugyanakkor ez nem egy lezárt folyamat, hanem a feltételrendszerek, az elvárások és célok változásával a tanulási iránytűnek is fejlődnie, változnia kell. A 2020-ban megjelent Nemzeti alaptanterv koncepciója és tervezete is ezekből a gondolatokból merítve építkezett.

2019 óta A jövő oktatása és készségei 2030 projektben a „Hogyan?” kérdés került a középpontba. Azaz egy új tanterv bevezetésekor hogyan, milyen módon lehet és szükséges támogatni a pedagógusokat, az intézményvezetőket és a szervezeteket, illetve magukat a tanulókat és családjaikat a változás folyamatában, milyen adatokkal alátámasztott hatékony eljárások léteznek a tantervek eredményes megvalósítására.

Ez a feladat áll a közoktatás szereplői és tevékeny résztvevői előtt is. Ehhez kívánunk jókedvű és eredményes tevékenységet!

## Felhasznált szakirodalom

- OECD, O. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD Learning compass 2030*.
- Rucker, J. (2007). Fingertip Knowledge. *Converge Magazine*: 34, 32–36.
- Taguma, M., M., Gabriel, F., Meow Hwee, L. I. M., & Expert, O. E. C. D. (2018). *Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis*.

<sup>5</sup> [http://www.oecd.org/education/-2030project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/AAR\\_Cycle\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/-2030project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/AAR_Cycle_concept_note.pdf)

<sup>6</sup> A tanulási iránytű honlapja, ahol az egyes elemekről részletesebben is tájékozódni lehet: <https://www.oecd.org/education/-2030project/teaching-and-learning/learning/>



# 1. Az aktív tanulás

## Bevezető gondolatok

Az aktív tanulás, a tanulói önállóság, a tanulók közötti együttműködés, a tanulói felfedezések, a tanulók alkotó munkára nevelésének gondolata végigvonul a 20. század pedagógiai gondolkodásán, Dewey-től Bloomon át napjaink konstruktivista tanulásfelfogásáig vagy a „digitális bennszülöttek” hálózatos tanulásáig. A sokféle megközelítés ellentmondhat egymásnak. Más az elgondolás a tanulói cselekvésről vagy a felfedezésről, más a kooperatív tanulásról, máshogy képzeli el a tanár és a tanuló viszonyát, a tanár szerepét, ennek következtében más-más elképzeléseket fogalmazznak meg a tanulói önállóságról, de **az aktív tanulás valamennyi elképzelés meghatározó eleme.**

Az iskolai nevelő-oktató munka egyik fő célja és feladata a tanulók tanulás iránti nyitottságának, a tanulás belső motivációjának a felkeltése, erősítése, ezzel egyidejűleg a tanulói sikeresség és eredményesség növelése. Ennek elérése érdekében a tanulási folyamatban kiemelkedő szerepe van a tanulói aktivitásnak, az aktív tanulásnak, a tanulásifolyamat-központúságnak, a tanulóközpontúságnak.

A tanulók aktív tanulása döntő befolyást gyakorol a feladatok megfelelő értelmezésére, a célszerű megoldások keresésére és a problémák megoldásának eredményességére.

Az aktív tanulás magában foglalja a tudás aktív létrehozását, konstruálását, melyhez olyan készségek szükségesek, mint az önálló vizsgálódás, a vizsgálódás révén szerzett tudás rendszerezése és az új ismeretek birtokában a meglévő tudás átstrukturálása. Az aktív tanulás az ismeretek passzív befogadása, memorizálása és bevésése mellett egy olyan tanulóközpontú tanulási alternatívát kínál, mely előtérbe helyezi a problémamegoldást, a kritikai megközelítést, továbbá a megszerzett tudás értékelésének készségét<sup>7</sup>. A tudásfejlesztés végső célja, hogy a tanuló képes legyen az ismeretszerzés önálló módszereit kimunkálni, és a tudás hagyományos elsajátításán túl maga is új felismerésekkel gyarapítsa tudását.

<sup>7</sup> <http://oktatotamogatas.elte.hu/aktiv-tanulas-osztonzese/>

A tanulói aktivitást feltételező különféle tanulási-tanítási stratégiák más-más elméleti alapról kiindulva, de hasonló célokat kívánnak elérni. Az autentikus tanulás, a jelenségalapú oktatás, a felfedezéses tanulás, a kutatásalapú tanulás, a problémaalapú tanulás, a projektalapú tanulás **közös sajátossága, hogy lehetővé teszik a tanuló aktív részvételét a tanulási folyamatban.** E tevékeny részvétel éppúgy megnyilvánulhat egyéni, mint csoportos szinten.

A tanulás eredményességében az alapvető megismerő folyamatokat tudatosan követő, ellenőrző, irányító metakognitív készségeknek is kulcsszerepük van. A metakognitív készségekre támaszkodva a tanuló a tanulási folyamat szabályozásával befolyásolni tudja tanulmányai irányultságát, fejleszteni képes vizsgálódásai eszköztárát, s megtanulja, miként értékelheti, ellenőrizheti saját tanulási tevékenységét.

A hagyományos tanítási módszerekkel szemben az aktív tanulás növeli a tanuló eredményességét, a tanulás hatékonyságát az olyan újszerű feladatok megoldásában, amelyekkel az iskolai tanulmányai során nem találkozott.

Freeman és munkatársai (2014) 225 olyan kutatás eredményét elemezték, amelyek az aktív tanulási módszereket vetették össze a tanári kifejtésre, magyarázatra, előadásra támaszkodó módszerek hatékonyságával. Arra az eredményre jutottak, hogy az elsősorban tanári kifejtő módszert alkalmazó csoportoknál a tanulók mintegy 50%-kal voltak sikertelenebbek a különböző méréseken (dolgozatok, röpdolgozatok, félélvizáró beszámolók), mint azok, akik aktív tanulási módszerekre támaszkodtak.

Az aktív tanulás mellett elkötelezett oktatók külön hangsúlyt helyeznek a tanulás különféle társas aspektusaira, azaz a közös cselekvés fontosságára, a társakkal együttműködésben végzett problémamegoldásra, melyek egyúttal a mélyebb megértéshez vezetnek. Ez közös gondolkodást, nyílt párbeszédet és a vitákban való aktív részvételt jelent, a tanulótársakkal együtt dolgozva, az önkéntes felelősség jegyében. A részvételt tovább erősíti a bizalmi légkör, a tanulók egyenrangú partneri viszonya és egymás kölcsönös megbecsülése.

## Az aktív tanulás jellemzői

Az aktív tanulás folyamatában a tanuló aktív tevékenysége áll a tanulás középpontjában. Az új ismeretek elsajátításában, megalkotásában aktívan vesz részt. Bonwell és Eison (1991) szerint az aktív tanulás olyan tanítási módszer, amelyben a tanulók aktívan, tapasztalatokat gyűjtve vesznek részt. Az aktív tanulást

a nagy osztálylétszámra hivatkozva elutasítókkal szemben a szerzők (Bonwell és Eison, 1991) azzal érvelnek, hogy a csoport létszámától függetlenül számos módszer áll a pedagógusok rendelkezésére a tanulók aktív bevonására, pl. a kiscsoportokban történő megbeszélés, a vita és a megoldott feladatok párban történő megvitatása.

Az aktív tanulás feladatorientált és tevékenységközpontú. A tanuló különböző problémamegoldó tevékenységek során építi fel, alkotja meg, aktívan szerzi meg a tudást, és ebben kiemelkedő szerepet játszik a saját ötlet, elképzelés, gondolat megfogalmazása és közreadása. Az aktív tanulási tevékenység a növeli a reflexiót, felkeltve ezzel a szerzett ismeretek felhasználásakor a tanári visszajelzés igényét.



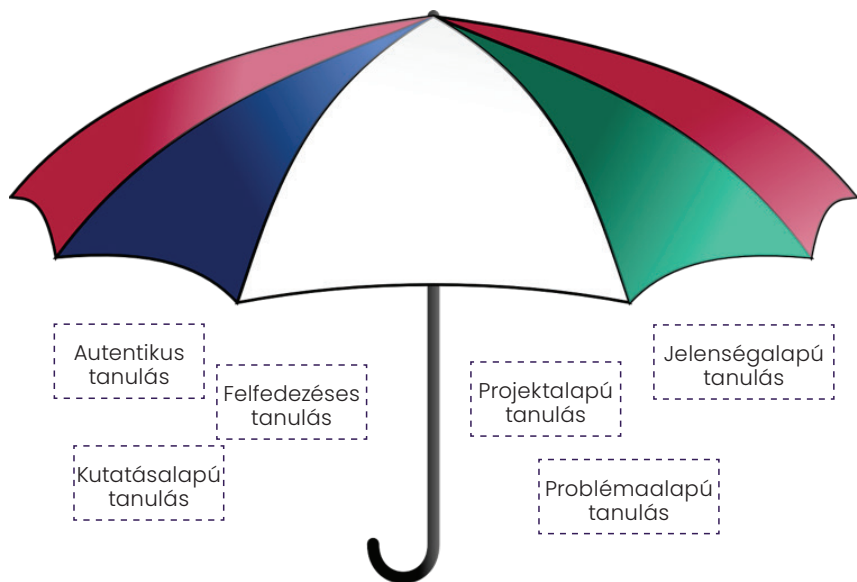
*2. sz. ábra. Az aktív tanulás legfontosabb elemei*

Az aktív tanulással a tanítás is átalakul, s ezzel a pedagógus szerepe is változik. A tanítás középpontjában a tanuló áll, a hangsúly pedig magán a tanulási folyamaton, azaz a tanulói tevékenységen van.

A tanuló a tanulási folyamat cselekvő résztvevője. A cselekvést tágabban értelmezzük, így lehet konkrét fizikai és szellemi, azaz gondolkodást igénylő, problémamegoldáshoz vezető, érdekes, kihívást jelentő, a kíváncsiságot felkeltő tevékenység. A tanulási folyamat jelentős részét olyan tevékenységek alkotják, mint az információgyűjtés, -rendszerezés, értelmezés, azaz gondolkodást igénylő feladatvégzés, problémamegoldás. Az aktív tanulás természetesen nem korlátozódhat az osztálytermi munkára, hiszen ez a tanulási forma jelentős szerepet kaphat az iskolán kívüli tevékenységekben és az online oktatási környezetben (Füz, 2017).



Az aktív tanuláshoz a maradandó, használható tudásra gyakorolt hatása az aktív, cselekvő részvételen (a tanuló ágens) kívül azért is fontos, mert a tanulás érdekessé, élményalapúvá válik, s ezzel szoros összefüggésben nő a tanulás belső hajtóereje, a tanuló motivációja.



3. sz. ábra. Az aktív tanulás mint ernyőfogalom

**Az aktív tanuláshoz szorosan kapcsolódnak olyan tanulási-tanítási módszerek, amelyek fókuszában a tanulók kezdeményezése áll:**

### **Autentikus (hiteles) tanulás**

Az iskolai tanulás területén az „autentikus tanulás” kifejezés olyan oktatási eljárásokra utal, amelyek arra irányulnak, hogy összekapcsolják az iskolai tanulást a valóságos problémákkal és életszerű alkalmazásokkal (Great Schools Partnerships, é.n.). A mindennapi életben előforduló gyakorlati problémahelyzetek megoldásában használható tudás kialakításához az autentikus (hiteles) tanulás jelentősen hozzájárul.

## **Jelenségalapú tudásszervezés** (phenomenon-based learning)

A jelenségalapú tanulás olyan tanulási alapelv, tudásszervezési mód, amely a tudás kialakítását aktív folyamatnak tekintí, túlmutat a tantárgyi területekhez kötött ismeretszerzésen, a tudást ezeken átívelve, egy jelenség vagy fogalom köré csoportosítva alakítja tovább.

A jelenségalapú tanulás és tanítás szervezésének jellemzői (Vahtivuori-Hänninen és mtsai, 2014):

- egy jelenségre utaló fogalom, pl. „tápanyagok”, „segítőink”, „vírus”, „mágneses mező” más jelenségekkel fennálló sokrétű kapcsolati hálójának feltárására törekszik, holisztikus;
- a hagyományos tantárgyi struktúra helyett a tantárgyi tudást összekapcsoló komplex megközelítést alkalmaz;
- a jelenségek valós környezetben történő tanulmányozását állítja a középpontba;
- transzdiszciplináris megközelítéssel él;
- a tanárok és a tanulók együttműködésében valósul meg;
- a tanulók a teljes folyamat részesei a tervezéstől a megvalósításon át az értékelésig;
- a tanulók szempontjából érdekes, releváns kérdésekre keresi a választ;
- a folyamatban a tanulók felelősséget vállalnak saját tanulásukért;
- az ún. 21. sz.-i készségekre támaszkodik, illetve ezen készségek fejlesztését segíti elő: együttműködés, kommunikáció, felelősségvállalás, kritikai gondolkodás;
- a tudás elsajátításának a tanuló az ágense, ez pedig mélyebb megértést eredményezhet, új típusú feladathelyzetekre átvihető, transzferálható tudáshoz vezet.

A jelenségalapú tanítást kedvelő és alkalmazó pedagógusok, összhangban a tantervi célokkal, a tanulók tudásának elmélyítése érdekében a tanítási idő adott százalékában nem tantárgyak és tudományágak szerint széttagolt, izolált, egymással nehezen összekapcsolható egységeket tanítanak. A tanítás ezért olyan jelenségek megértését és megismerését szorgalmazza, melyekkel a tanulók találkozhatnak az őket körülvevő környezetben (Silander, 2015-2019; Mikser, Kärner és Krull, 2016).

A jelenségen alapuló struktúra jó lehetőségeket teremt a különböző tantárgyak és témák integrálására, valamint olyan pedagógiai módszerek szisztematikus alkalmazására, mint a kutatás, a problémaközpontú tanulás, a projekttanulás.

**A jelenség alapú tudásszervezés gyakran probléma alapú tanulást is jelent,** hiszen a tanulók a jelenségek vizsgálata során felvetődő kérdésekre keresik a válaszokat és építik ki saját tudásukat. Az így megszerzett tudás belsővé válik, tartós tudást eredményez, és könnyen transzferálható, azaz a jelenség alapú tanulás jelentősen növeli a tanulás, illetve a tudás alkalmazhatóságát (Zhukov, 2015).

### **Probléma alapú tanulás** (problem-based learning)

A tanulók jellemzően kiscsoportokban dolgoznak együtt annak érdekében, hogy feltárjanak, megvitassanak és megoldjanak egy problémát. Ennél a tanulási típusnál a legfontosabb szempont, hogy a megoldásra váró feladat a tényleges élethelyzetekben előforduló, a mindennapi élet valóságát tükröző probléma legyen (Molnár, 2005; Savery, 2006). A csoport tagjai előzetes ismereteik alapján azonosítják, hogy a probléma megoldásához milyen információk állnak már rendelkezésre, és milyen további információk megszerzésére van szükség a probléma megoldásához. A tanulók a csoportban együtt dolgoznak, a teendőket egymás között elosztva kutatják fel a szükséges információt. Az információkat rendszerezve és értelmezve fogalmaznak meg lehetséges megoldásokat a problémára. A kiscsoport tagjai a lehetséges alternatívákat egymással megvitattva tesznek javaslatot a lehetséges megoldás(ok)ra, amelyet végül a teljes osztállyal megosztanak. A tanár facilitátorként tevékenykedik, a folyamatot irányítja (Koh, 2016).

### **Felfedezési tanulás** (discovery learning)

A felfedezési tanulás a nyílt végű, kísérletező, feltáró, probléma alapú, alapvetően problémamegoldásra irányuló tevékenység. A felfedezés egyik meghatározó eleme az induktív érvelés, amelynek lényege a konkrét példák alkalmazása helyett az önállóan megismert összefüggések alapján az általános szabályok, fogalmak és elvek megfogalmazása. Ebben a megközelítésben a tanári irányítás minimális. Ezzel együtt a teljes folyamatnak meghatározott iránya van, azaz a tanárok olyan tevékenységeket szerveznek, amelyekben a tanulók keresik, felfedezik és megvizsgálják a különböző jelenségeket (Lohithakshan, 2015). Megfelelő tapasztalat birtokában a felfedezési tanulás módszerét alkalmazó

tanár a lehető legkevesebb megkötést jelentő struktúrát rendel a feladatokhoz. Ennek extrém változata a „heurisztikus módszer”, amelynek lényege, hogy a tanuló szinte semmilyen útmutatást nem kap a probléma megoldásához, hanem a kutatókhoz hasonlóan egyedül vagy csapatot alkotó kortársakkal együtt küzd meg a feladattal. A megfelelő tanári kérdések s a megfelelő időben adott rövid magyarázatok a tanulók gondolkodását úgy formálják, hogy a feladat megoldásához szükséges következtetéseket maguk vonják le.

### **Kutatásalapú tanulás** (inquiry-based learning)

Ez a tanulási megközelítés a tudományos kutatás alapvetően fontos lépéseit modellezi. A felfedezései tanulástól abban tér el, hogy induktív és deduktív érvelést és erőteljesebb tanári irányítást igényel. A tanulási folyamat több szakaszból áll: a probléma pontos meghatározása, hipotézisek megfogalmazása, adatgyűjtés, a probléma megoldására tett próbálkozások. A problémát be lehet mutatni képsorozattal, szemléltető videóval vagy másként (Lohithakshan, 2015; Nagy, 2010). A probléma pontos azonosítása során a tanárnak meg kell bizonyosodnia arról, hogy a tanulók megértették a probléma lényegét. A folyamat lezárásakor a tanár figyelembe veszi a tudástartalom elsajátítását és az olyan folyamatkészségek alkalmazását, mint a megfigyelés, adatgyűjtés, kritikus gondolkodás, következtetés.

### **Projektalapú tanulás** (project-based learning)

A projektalapú tanulás egy olyan tanítási-tanulási módszer, amely megköveteli a tanulóktól, hogy különböző forrásokból információkat gyűjtve, egy közösen választott komplex témáról dolgozzanak ki olyan megoldást, amelyet egy produkttal vagy előadással mutatnak be (Great Schools Partnership, é.n.). A tanuló vagy a tanulók egy csoportja olyan feladatot vagy feladatsorozatot kap, amely a készségek nagyobb körének alkalmazását igényli. Ilyen többek között a kutatás, a kreatív írás, interjúk készítése vagy a nyilvános beszéd. A projekt célja az iskola társadalmi környezetének és az iskolán kívüli programoknak a tanulásba történő bevonása. A munka eredménye, a produktum többféle lehet: kutatási beszámoló, tudományos igényű írásmű, multimédiás prezentáció, videodokumentum, művészeti installáció, zenei vagy színházi előadás, kiállítás. A projekt zárófeladatának, produktumának a létrehozása akár több héten vagy hónapon át is folyhat, és nem feltétlenül kötődik tantárgyakhoz, tanórához.

Összefoglalva megállapítható, hogy az aktív tanulás elsősorban azzal növeli a tudás újszerű helyzetekben történő alkalmazhatóságát, hogy az egyes tantárgyakban szerzett ismeretek integrációjában használható készségeket alakít ki. A tudás integrációja azonban több megközelítést alkalmazva is lehetséges (Kaufman, Moss és Osborn, 2003; Helmane és Briška, 2017).

## **Az aktív tanulás megvalósulása, a megvalósulás feltételei**

### **Az aktív tanulás megvalósulását támogató környezet:**

- A hagyományos tanulási környezettel szemben a komplex és korszerű tanulási környezet a készségek, kompetenciák, jártasságok kialakítására helyezi a hangsúlyt.
- Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel a tudását, a különböző forrásokból szerzett tudáselemek integrálásával.
- A tanulás érdekes, izgalmas vállalkozás. Megjelenik a projektalapú tanulás, a szabad időfelhasználású keret, a tanórán és tantermen kívüli, tantárgyakon átívelő tanulói tevékenység.
- Az aktív tanulás a csoportmunkát helyezi előtérbe.
- Jellemző a kisebb, heterogén csoportokban történő együtt-tanulás, az iskolák közötti tanulócsoportok online kapcsolattartása.
- A tanulók az aktív tevékenységük során maguk alakítják belső szabályait, állítják össze és rendszerezik a tanulási tartalmakat. A tudástartalom tantárgyakon átívelő, gyakran projektmunkák során valósul meg, elkészített projektekben ölt testet. A tanulói tevékenységre a kreativitás, a kritikus gondolkodás, a szintetizálás, az alkotás és az innováció jellemző.
- A tanár az ismeretszerzés folyamatának szervezője, támogatója, segítője, a tanulási folyamatot serkentő szerepben tevékenykedik.

## **A megváltozott pedagógusszerep**

Az aktív tanulási módszereknek a tanítási gyakorlatban történő megjelenése egyértelmű változást hozott a tanári szerepekben is (Grimmett, 1994). Azok a tanárok, akik tanulóikat sikerrel vezették be az aktív tanulásba, merőben újfajta pedagógusi szereppel szembesültek. A tanár hagyományos tudásátadó szerepköre megváltozott, kommunikációja módosult. A magyarázó-kifejtő kommu-



nikáció helyett a pedagógusok facilitátori szerepkörben a tanulási folyamatot serkentő kérdéseket, reflektív összegzést alkalmaztak, s ezzel tanulássegítőkké váltak, és egyre több felelősség hárult a tanulókra. A tanulóknak egyre fontosabb szerep jutott a tanulmányi célok, módszerek s a teljesítmény ellenőrzésének közös meghatározásában. Mindez igényelte azt is, hogy a pedagógusok, alkalmazva saját kommunikációs kompetenciájukat, segítsék a konszenzusos vagy vállalható kompromisszumos döntéseket, támogatva a konfliktusmegoldás és a csapatépítés folyamatait. A tanulók közösen, együttműködve, egymástól tanulva hozták létre saját tudásukat. Az új tanítási módszerek, melyek az önállóbb tanulás, a hatékonyabb csoportmunka, a nyitottabb feladatok és tanulmányi programok elemeiből épültek fel, több alkalmat kínáltak a tanulóknak az együttműködésre, sőt igen gyakran maga a tanár is egy-egy önkéntes tanulócsoporthoz tagja lett. A tanáron kívül más szereplőknek, így a diáktársaknak, szülőknak, alkalmazottaknak is mindinkább tutori (tanító, instruáló, konzultáló), azaz támogatói szerepet kell betölteniük. A tutor feladata, összhangban a tanulócsoporthoz céljaival, az önálló tanulás támogatása az egyéni tanulási célok és az azok eléréséhez kialakított tanulási tervek megvalósításához, valamint irányítás a megfelelő információforrások és tanulási stratégiák azonosításához. Ezek rendszeres felülvizsgálata során a pedagógus:

- a) visszajelzést ad a tanulói csoportnak és az egyes tanulóknak a tanulásban mutatott előrehaladásról;
- b) támogatja az elérendő tanulási eredmények egyértelmű kijelölését, világossá téve ehhez kapcsolódóan az egyéni tanulási célokat is;
- c) s ennek követéséhez a tanulókkal együtt határozza meg az értékelés szempontjait és módjait.

A facilitátor pedagógusnak a tanulás eredményessége érdekében meg kell találnia az egyensúlyt saját irányító és segítő, támogató tevékenysége között. Jól kell felmérnie a tanulók felkészültségét a felelősségvállalásra, folyamatosan figyelemmel kell kísérnie a tanulók tudásépítését a kívánt célok elérése érdekében. Meg kell találnia az értékelés és a visszacsatolás leghatékonyabb módszereit, szervezni és irányítani az ön- és társértékelés folyamatát.

## Összegzés

Az aktív tanulás egy olyan folyamat, amelynek során az új ismeretek elsajátításában a tanulók önálló tanulása, tevékenysége kap jelentős szerepet. Előtérbe kerül a tanulók saját ötlete, elképzelése, önálló gondolat megfogalmazása és közreadása. Az aktív tanulói szerepben a tanulók saját tudásukat aktívan, önállóan, változatos tevékenységek útján alakítják ki, s az ismeretek passzív befogadása helyett kritikusan értékeli az elsajátítandó ismereteket. Az aktív tanulási tevékenység segítheti a későbbi reflektálás folyamatát, és egyúttal felkeltheti a visszajelzés igényét a tanulóban. A tudáselsajátítás mélysége és mennyisége, valamint a tudásalkalmazás készségeinek fejlődése függ a tanulási folyamatban való aktív részvételtől. A tanulók tanulási folyamatba való cselekvő bevonása valós fizikai tevékenységek segítségével valósul meg. Ha a feladatok érdekesek, kihívást jelentenek, felkeltik a tanuló kíváncsiságát, egyre inkább előtérbe kerül a problémamegoldó gondolkodás és a kreatív, örömteli tevékenység, és jó esetben ezek töltik ki a tanulásra fordított idő nagy részét.

A tanulók aktív tanulása akkor eredményes, ha azt a pedagógus facilitálja, támogatja, segíti. Vagyis az aktív tanulás egy olyan pedagógiai szemléletet és tevékenységet igényel, amely a tanulói aktivitást állítja a tanulási folyamat középpontjába.

## Felhasznált szakirodalom

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Brown, S. W., King, F. B. (2000). Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets international studies. *International Studies Perspectives*, 1(3), 245–254.
- Drake, S. M., Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 111, 8410–8415.

- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 111, 8410–8415.
- Fűz, N. (2017). [Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban](#). *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197–220.
- Great Schools Partnership (é.n.). Authentic learning. In [The Glossary of Education Reform Licenced](#) by: CC BY-NC-SA 4.0. Letöltve: 2018. 07.30
- Great Schools Partnership (é.n.). Project-based learning. In [The Glossary of Education Reform Licenced](#) by: CC BY-NC-SA 4.0. Letöltve: 2018. 07.30
- Grimmett, P. P. (1994). Progressive views of teaching and learning. *New themes for education in a changing world*, 1–14.
- Helmane, I., Briška, I. (2017). What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school?. *Signum Temporis*, 9(1), 7.
- Kaufman, D., Moss, D., M., Osborn, T.A. (2003). *Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching*. Praeger. Westport, CT.
- Koh, G. C. H. (2016). Revisiting the ‘Essentials of problem-based learning’. *Medical Education*, 50(6), 596–599.
- Lohithakshan, P. M. (2015). *Dictionary of education: A practical approach*. Kanishka Publishers, New Delhi
- Mikser, R., Kärner, A., Krull, E. (2016). Enhancing teachers’ curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: the Estonian case. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 833–855.
- Molnár Gy. (2005). A probléma alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra*, 15. 10. sz. 31–43.
- Nagy L.-né (2010). A kutatásalapú tanulás/tanítás (‘inquiry-based learning/teaching’, IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 20. 12. sz. 31–51.
- Savery, J. R. (2006). [Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions](#). *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).
- Silander, P. (2015–2019). [Phenomenon based learning](#). Letöltve: 2018. július 30.

Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J., Lipponen, L. (2014). A new Finnish national core curriculum for basic education (2014) and technology as an integrated tool for learning. In *Finnish innovations and technologies in schools* (pp. 21–32). Brill Sense.

Zhukov, T. (2015). [Phenomenon-Based Learning: What is PBL?](#) Letöltve: 2018. július 30.

### **További magyar nyelvű irodalom a témakörben**

Lukács I., Pálvölgyi K., Sintár M., Szöllösi T. (2013). Fejlesztés és tanulás, fejlesztésből tanulás. Egy programfejlesztési projekt története a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. 57–75.

Molnár Gy. (2004). Problémamegoldás és probléma alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 14. 2. sz. 12–19.

Nyíriné Fejlesztés Tóth E. (2010). [Az aktív tanulás módszerei](#). *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. Letöltve: 2020. június 6.

## 2. Tanulóközpontú tanítás Meghatározás

A tanulási folyamatok tanulóközpontú megközelítése a tanulás korszerű értelmezésére építve **a tanulók aktív tanulási tevékenységét helyezi a középpontba**, így a pedagógusnak a tanuló egyéni képességeire is figyelő tevékenysége a tanulás fejlődését támogatja és követi. Mindebből egyenesen következik, hogy tanulóközpontú tanítás **figyelembe veszi a tanulói sokféleséget** és az egyén szükségleteihez illeszti, személyre szabja a tanulási és tanítási folyamatokat.

A tanulói sokféleség a tanulói jellemzőknek és a tanulási útvonalaknak a változatosságát jelenti, amelynek gyökerei egyaránt biológiai és társadalmi természetűek. A személyre szabott tanítás a tanulók azonosított tanulási szükségleteit, érdeklődését, célkitűzéseit és kulturális háttérét figyelembe vevő tanulási tapasztalatok, tanítási módszerek és támogató stratégiák összessége. A személyre szabott tanítás a tanulóközpontú megközelítések egy formája, ahol a tanítással kapcsolatos döntések középpontjában a tanuló mint egyén tanulási szükségletei állnak azzal szemben, hogy mit preferálna a pedagógus vagy mi lenne az intézmény szempontjából kézenfekvőbb és kényelmesebb (Schunk, 2012).

A tanulóközpontú oktatási környezet oly módon támogatja az elmélyült megértést eredményező tanulást, hogy **valós élethelyzetekhez kapcsolódó feladatokkal** segíti a tanulókat új tudásrendszerek aktív, cselekvő létrehozásában. A változatos tanulási helyzetek támogatják a kutatást, a problémamegoldást, hozzájárulnak egy-egy terület mélyebb megértéséhez, ösztönzik a magasabb rendű gondolkodási folyamatok fejlődését.

### Miért alkalmazzuk?

A tanulóközpontú oktatás előnye, hogy a tanulók **bevonódása, elköteleződése és aktivitása nő**, s ez erősíti a belső ösztönzésre épülő tanulási motivációt, növeli a képzéssel kapcsolatos elégedettséget, s mindez hozzájárul a **tanulási teljesítmény növekedéséhez** (Blumberg, 2008.).

Deci és Ryan (2000) modellje szerint a 'mit, miért' célok eredményes megvalósítása olyan oktatási környezetben lehetséges, amely a belső motivációt is befolyásolva biztosítja a tanulók számára:

- az **autonómiát** (önrendelkezés a saját tevékenység fölött, mely elsősorban a tanulási feladatok és útvonalak közötti választásban – a tanulás elkezdése, időtartama és befejezése fölötti önellenőrzés és döntés lehetőségében – nyilvánul meg);
- a **kompetenciaérzést** (annak átélése, hogy van lehetőség a környezet befolyásolására – a tanulási környezet figyelembe veszi a tanuló szükségleteit, véleményét és kezdeményezéseit);
- a **kapcsolódás lehetőségét** (pozitív érzelmi töltéssel rendelkező környezetben lehet tanulni a társakkal folytatott interakció révén).

A tanulóközpontú tanulásszervezés arra törekszik, hogy mindhárom felsorolt területen előtérbe helyezze a tanulói szükségleteket.

Weimer (2002) **öt dimenzióban** értelmezi a tanulóközpontú oktatást:

1. a tanulás tartalma,
2. a pedagógus szerepe,
3. a tanulók bevonása a döntésekbe,
4. a tanulás iránti felelősség,
5. az értékelés célja és feladatai.

Blumberg (2008) további útmutatást kínál a weimeri dimenziókhoz azzal, hogy a gyakorlati megvalósításra összpontosít az egyes dimenziók kibontásánál:

1. A tanulás tartalmának a szerepe, funkciója a hagyományoshoz képest megváltozik ebben a megközelítésben: míg korábban alapvetően a tartalom elsajátítása volt elsődleges, addig a tanulás tartalma a tudásnak csak egyik összetevője, s felértékelődik a tanulási képesség fejlesztése és a készségek kialakítása. A tartalom tanulóközpontú alakításában többféle eljárás követhető.

– *A tartalom változatos használata:* a pedagógusnak arra érdemes figyelnie, hogy a tanulók önmaguk fogalmazzák meg és értékeljék, hogy miért fontos számukra megtanulni az adott tartalmat, tartalomspecifikus tanulási stratégiákat és módszereket sajátítsanak el, gyakorolják az adott tartalom megértéséhez, feldolgozásához szükséges specifikus gondolkodási stratégiákat,

és megtanulják, hogyan oldjanak meg az elsajátított tudásra támaszkodva életszerű problémahelyzeteket.

– *A tanulók bevonódási szintje:* minél jobban érvényesülhet a tanulás során a tanulók egyéni motivációja, érdeklődése, célja és előzetes tudása, annál eredményesebben rögzül, illetve épül fel az új tudásrendszer. A saját értelmezések kidolgozásához szükséges az új koncepciók saját szavakkal történő megfogalmazása, egyéni példák keresése. A megértéshez szükségesek azok a visszajelzések, reflexiók, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulás során a tanulók saját szempontjai kifejezésre juthassanak, érvényesülhessenek.

– *Szervezési/rendezési elvek használata:* a tanulóközpontú tanítási gyakorlatban a pedagógus segíti a tanulókat az elsajátítandó tudás összetevőinek megfelelő szervezéssel. Ehhez a tanulókat többféle rendezőelvvel ismerteti meg, és maga is alkalmazza saját tanítási gyakorlatában, tanóráinak felépítésében.

– *A tanulás folytatásának lehetősége:* ennek gyakorlati alkalmazásakor a pedagógus úgy készíti elő a tanítandó tartalmat, hogy a tanulók számára világossá váljon, miként tudják a későbbiekben ezt a tudást gazdagítani. Fontos, hogy a tanulók számára érthető legyen az is, hogy később miként tudnak újabb tartalmakat hozzákapcsolni a már megszerzett, felépített tudáshoz. Ez a fajta folyamatos tudásépítés hozzájárul a tanulás fenntartásához, az élethosszig tartó tanulás igényének kialakításához, a tanulás önirányítottá válásához.

2. **A pedagógus szerepe:** a pedagógus tudásátadó szerepe mellett egyre inkább megjelenik a pedagógusnak az az újfajta, a **tanulási tevékenységet facilitáló** (támogató, ösztönző), **koordináló szerepe**, amelynek inherens tulajdonsága egyéni sajátosságok figyelembevétele, a tanulók tanulási céljaihoz igazodó tanulási környezet kialakítása. A tanulóközpontú tanításra nyitott pedagógus elsősorban a **célok és azok megvalósításának összehangolására** helyezi a hangsúlyt, s olyan tanulási környezet megteremtésére törekszik, amely erősíti a tanulók eredményes és sikeres tanulási tevékenységét, s ösztönzi a tanulók saját kezdeményezésre épülő tanulását.

– *Tanulási stílusokhoz adaptált tanulási környezet:* az adaptáció csak akkor sikeres, ha a tanítás tervezése, szervezése az egyéni tanulási igények és sajátosságok megismeréséből indul ki, s ezekre támaszkodva kerülnek meghatározásra és kidolgozásra a lehetséges tanulási utak, célok, feladatok és az értékelés módszerei.

– *A tanítási folyamat céljainak és az alkalmazott módszereknek az összehangolása:* a pedagógus tanácsadói attitűddel és ehhez társuló kommunikációval támogatja a tanulókat abban, hogy felismerjék tanulási céljaikat, a hosszú távú célokat alcélokra bontsák, és az alcélok eléréséhez megfelelő tanulási stratégiákat alakítsanak ki.

– *Társas kapcsolatokra építő tanulási tevékenység:* a tanulás társas jellegéből adódóan nem hagyható figyelmen kívül, hogy a tanuló-tanuló, tanuló-pedagógus közötti interakciók erőteljesen ösztönző és motiváló hatással vannak a tanulási tevékenységre.

3. **A tanulók bevonása a döntésekbe:** a tanulók bevonása az őket érintő döntésekbe olyan nagyfokú motiváltságot eredményezhet, amely támogatja a tudáselsajátítás színvonalát, eredményét. Míg a tanítás-, ezért pedagógus-központú megközelítésben a tanulás tartalmáról, céljáról, a folyamat lépéseiről, a célok elérésének módjáról a pedagógus hoz döntést, a tanuló-központú tanulás és tanítás során, megőrizve a pedagógus vezető szerepét, a kritikus döntések jelentős részét maguk a tanulók hozzák.

4. **A tanulás iránti felelősség:** a tanulási folyamat kontrollja szorosan együtt jár a tanulás iránti felelősség olyan erősödésével, amelyre fel kell készíteni a tanulókat. A szakképzettség megszerzéséig vezető úton a **tanulás igényének és készségeinek fejlesztése** a saját tanulás iránti felelősségtudat felébresztésével válik megalapozottá. A tanulóközpontú tanítási gyakorlat e dimenziója olyan kérdésekre keresi a választ, mint hogy milyen pedagógiai segítségre van szükségük a tanulóknak ahhoz, hogy vállalják a saját tanulásuk iránti felelősséget.

– *A tanuló saját tanulása iránt vállalt felelőssége olyan készségek kialakítását feltételezi,* mint az éhhatékonyág (önbízalom), az önismeret, a tanulás szabályozását befolyásoló szokások. Ezek alakítását a pedagógusnak is segítenie kell, hiszen a tanuló ezen készségei még kialakulóban vannak. A tanulás iránti felelősség kialakítása a tanulóknál, azaz a „delegálás” csak fokozatosan valósítható meg. Kezdetben több útmutatást kell adni, jól strukturált helyzeteket kell teremteni, majd egyre több választási lehetőséget szükséges biztosítani, saját döntéshozatalt elváró helyzeteket kialakítani, s a saját tanulás kontrolljának átvételét támogatni.



5. **Az értékelés célja és feladatai átalakulnak**, a fejlesztő értékelést támogató eljárások kialakítása és értő alkalmazása, a tanulói értékelések adekvát használata kerül előtérbe.

– A *tanulási folyamatba integrált értékelés* többféle információt nyújt a tanulóknak és a pedagógusnak is. A tanulási folyamat hatékonyságáról adott visszajelzés lehetőséget ad a tanulónak a fejlődésre azzal, hogy tájékoztatást nyújt arról, hol tart a tanuló az adott téma elsajátításában. A pedagógus számára lehetővé válik, hogy mélységében kövesse a tanulási folyamatot, annak eredményeit, s ez alkalmat ad a tanulási környezet szükséges korrekciójára.

– A *tanulók társaikat és önmagukat akkor tudják reálisan értékelni*, ha a pedagógus ehhez olyan mintát nyújt, amelyet a tanulók követhetnek, s meg tanulhatják, hogy miként kell és lehet specifikus és konkrét visszajelzést adni önmaguk és kor- vagy osztálytársuk teljesítményéről.

– A *tanulásra és fejlődésre összpontosító önértékelés* erőteljesen hat a tanulók motivációjára, erősíti az elköteleződést, miközben fejlődik önismeretük, és tudatosabbá válnak saját tanulásuk önálló irányításában.

– A *pedagógus által megfogalmazott kérdésekre adott tanulói válaszok helyességéről kialakuló reflexiók*, beszélgetések azonnali visszajelzést nyújtanak arról, hogy a tanulók megértették-e a feldolgozott tananyagot.

A tanulás tartalma, a tanulócsoport döntési képessége és a részt vevő tanulók életkora befolyásolja, korlátozza vagy szélesíti a tanulói döntések lehetőségét és mértékét. A pedagógus felelőssége, hogy megtalálja és kiaknázza a tanulási folyamat egyes szakaszaiban azt a lehetőséget, hogy a tanulókat bevonja a döntéshozatalba.

## **A tanulóközpontú tanítás megvalósulásának ismérvei**

– A tanulót belső motivációja vezeti az újabb készségek és ismeretek elsajátításában.

– A tanuló kezdeményezője és aktív szereplője saját tanulásának.

– A tanuló képessé válik arra, hogy a tanultak közötti összefüggéseket felismerje, újonnan elsajátított ismereteit a korábban vagy iskolán kívül szerzettekhez tudja kapcsolni.

– A tanuló felelősséget vállal saját tanulásáért és annak eredményéért.

- A tanulónak lehetősége van arra, hogy saját tevékenységét értékelje.
- A pedagógus irányító szerepe kiegészül, bővül a tanulást facilitáló és koordináló szereppel.
- A pedagógus a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve alakítja ki a tanulási környezetet.
- A pedagógus pozitív szerepmodellként jelenik meg.
- A pedagógus kiszámítható, előremutató és a lehetőségekre fókuszáló értékelést ad.
- A pedagógus alkalmanként bevonja a tanulókat a tanulási folyamatot meghatározó döntésekbe.

## **A tanulóközpontú tanítás megvalósulásának feltételei**

- A tanulók egyéni szükségleteinek és igényeinek ismerete;
- a facilitáló pedagógus szerephez illeszkedő kommunikációs kompetenciák megléte;
- a tanulók tudásszintjéhez és egyéni szükségleteihez igazodó, a megszokottól eltérő feladattervezési, óratervezési, tanulásifolyamat-irányítási és értékelési készségek;
- kockázatészlelés és csoportirányítási készségek megléte, és ezek alkalmazása a tanulói felelősség növelésével együtt járó nem vagy alig strukturált tanulási helyzetekben;
- a tanulói nyitottság kialakításának lehetőségei a saját célokra irányuló aktív, motivált cselekvésben;
- támogató környezet, infrastruktúra a változatos tanulási helyzetek megvalósításához.

## **A tanulóközpontú tanítás elvárásai és az új pedagógusszerep**

A tanulóközpontú tanítás a pedagógusszerepek átalakulását és átrendeződését igényli. Így a fentiekben már említett direkt információközlő szerep helyett egy új, támogató, facilitáló pedagógusszerep válik szükségessé. A pedagógus feladata olyan osztálytermi klíma kialakítása, amelyben elfogadott a tanulók részéről megfogalmazott problémák felvetése, a nehézségek megfogalmazá-

sa. A megváltozott feladatokhoz elengedhetetlen a források és anyagok biztosítása s azok felhasználásának ösztönzése. Az új szerepben a pedagógus tanuló, s felnőtt, önmagára és a problémára válaszoló „reflektív tanulóként” tanulóit abban is segíti, hogy megtanulják, miként kell a tanulás során felmerülő problémákat kezelni és a megoldásokat keresni.

A pedagógus értékelő, ellenőrző szerepe megváltozik. A hangsúly áthelyeződik a tanulók előzetes ismereteinek, gondolkodási folyamatainak megismerésére annak érdekében, hogy a tanulók által felvetett problémák megfogalmazásához és megoldásához megfelelő támogatást tudjon adni. Ez bizalomra épül, támogató kapcsolaton belül valósul meg, s a tanuló szükségleteihez igazodik (Keiler, 2018). Mindez összhangban van azzal, hogy a tanulói kezdeményező-készségen és kezdeményezésen van a nagyobb hangsúly, a tanulóközpontú tanítási környezetben a tanulás a tanulók megnövekedett autonómiájára támaszkodik. A pedagógus modellnyújtó szerepe kerül előtérbe azzal, hogy olyan értékeket, attitűdöket, készségeket jelenít meg, amelyek alkalmasak arra, hogy a tanulók ezeket internalizálják, saját gondolkodásukban alkalmazzák. Ezzel párhuzamosan nő a pedagógus tevékenységében a tervezés szerepe, mert az óratervek készítésekor (a tanulói szükségletek figyelembevételével) a lehetséges alternatívák és forgatókönyvek szélesebb körére tudatosan kell készülnie úgy, hogy nyitott legyen a változó helyzetekhez történő alkalmazkodásra.

### **Felhasznált szakirodalom**

- Blumberg, P. (2008). *Developing Learner-centered teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E.L., Ryan, R.M (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227–268.
- Keiler, L.S. (2018). [\*Teachers’ roles and identities in student-centered classrooms\*](#). *IJ STEM Ed* 5, 34.
- Molnár É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

## ***További magyar nyelvű irodalom a témakörben***

- Tóth P. (2017). Tanulóközpontú tanulás és problémamegoldás: a probléma alapú tanulás. In Tóth P., Hanczvikkell A., Duchon J. (szerk.). *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Budapest: Óbudai Egyetem, 79–97.
- Kojanitz, L. (2003). A közoktatás dilemmái. A „jó minőségű” tudáshoz vezető, tanulóközpontú iskola. *Iskolakultúra*, 13(5), 13–21.
- Mayer J. (2003). A tanulás kora (A tanulóközpontú felnőttoktatás felé). *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 21–34.
- Bús E. (2014). Problémaközpontúság és tanítási módszerek vizsgálata általános és középiskolai pedagógusok körében. In Tóth Zoltán (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban*, 59–67.

### 3. A tanulási folyamat hangsúlya

Az oktatási rendszereknek világszerte szembe kell nézniük azzal a kihívással, hogy egy adott iskolai osztály nagyszámú, eltérő tanulási szükségletű tanulókból álló közössége számára kell(ene) azonos időben megszervezni a tanulói szükségletekhez igazodó, azaz egyre inkább személyre szabott tanítást. A probléma összetettségét jellemzi, hogy nemcsak az optimális tanulási tapasztalatok megszerzését kell a tanulók számára biztosítani, hanem a szociokulturális háttérből fakadó egyenlőtlenségek felszámolására is törekedni kell. Az „adaptív tanulás” koncepciója szerint a tanulói heterogenitásból következő akadályok hatékony enyhítése, elhárítása akkor lehetséges, ha azt a tanulói eredményesség és az egyenlő esélyű hozzáférés, azaz a méltányosság keretében értelmezzük (Peterson, Dumont és Lafuente, 2018).

Az iskolába lépéskor a tanulók nagy egyéni különbségeket mutatnak a kognitív fejlettségben és olyan tantárgyspecifikus készségek tekintetében, amelyeket az iskoláskor előtt szereztek meg. A tanulók közötti ilyen jellegű különbségeket az iskolák „leküzdendő akadályként” kezelik, s homogén csoportok szervezésével igyekeznek megküzdeni a feladattal. Ennek következményeként az oktatási rendszerek többsége a tanulók egyre homogénebb csoportokba való besorolására törekszik, csökkentve ezzel a csoportokon belül a tanulók közötti különbségeket. Ennek megfelelően alakulnak ki az osztályokon belül a képességcsoportok, az iskolákon belül pedig a tagozatos osztályok. Egyre többször merül fel viszont annak az igénye, hogy a tanulói heterogenitást pozitívan lehessen kihasználni, és a tanítás ne csak az osztály „átlagos” vagy „tipikus” tanulóinak szükségleteihez alkalmazkodjék.

Ezt az igényt felismerve fogalmazódott meg az adaptív-elfogadó iskola koncepciója, amely a tanításhoz igazított tanulói csoportok létrehozása helyett a tanulói szükségletekhez igazodó, tanulásközpontú oktatás kérdésével foglalkozik (Rapos et al., 2011).

### Meghatározás

A tanulási folyamatra irányuló oktatás az iskola egészét magában foglaló megközelítés, amely

- a hatékony tanulás folyamatait állítja középpontba – lehetőséget teremtve minden szereplő számára, hogy sikeres legyen;

- az iskola és az iskolarendszer összes szereplőjére tekintettel (iskolavezetés, pedagógus, szülő, tanuló) értelmezi a tanulást;
- a tanulás folyamatának értelmezése során kutatási eredményekre épülő elméletekre támaszkodik;
- a tanulás teljes folyamatára kiterjed (célkitűzés, tervezés, megvalósítás, mérés/ellenőrzés, a beavatkozás korrekciója).

## A hatékony tanulás folyamatai

A fenti célok elérése elsősorban úgy lehetséges, ha az iskola a mindennapi gyakorlatában elköteleződik a tanulási folyamatra irányuló megközelítések alkalmazása mellett.

Ennek pillérei:

- A passzív ismeretelsajátításon nyugvó bevéséssel szemben az iskola egyre nagyobb teret enged minden tanuló számára a tanuló kompetencia-szintjének függvényében a megértéstől az alkotásig terjedő gondolkodási műveletek fejlesztésének.
- Az iskola lehetőséget teremt egy-egy tudásterülethez tartozó teljes óraszám meghatározott arányában az aktív tanulási módszerek alkalmazására.
- Az iskola különféle szereplőinek tevékenységében szorgalmazza a tanuló haladását érintő fejlődésközpontú visszacsatolás egyre szélesebb körű kiterjesztését (Davidovitch, 2013).



4. sz. ábra. A tanulási folyamat-központú megközelítés elemei

A tanulásifolyamat-központú megközelítésben három tényező **együttes jelenléte** valósul meg:

### **1. Az összetett gondolkodási műveleteket igénylő tanulási célok**

A kitűzendő célok körét és mélységét a Nat a tanulási eredmények megfogalmazásával befolyásolja. A tanulási eredmények megfogalmazásában alkalmazott igék – a Bloom-taxonómiát felhasználva – utalnak az eredmény eléréséhez szükséges gondolkodási műveletek mélységére, összetettségére. Bloom az információk kognitív feldolgozási szintjeinek leírásával (kognitív taxonómia) mutatja be, hogy az egyes tanulási folyamatok milyen összetettségű és mélységű gondolkodási folyamatokat igényelnek: az elsősorban az emlékezetbe vésésre és előhívásra támaszkodó ismeretektől kiindulva egészen a szintézist és kritikai értékelést együttesen alkalmazó alkotásig, amelyben a tanuló újszerű produktumokat hoz létre vagy egyedi eljárásokat alkalmaz a problémamegoldásban a produktív képzelet segítségével (Whetten, 2007).



5. sz. ábra. A módosított Bloom-taxonómia<sup>8</sup>

A tanulók előzetes tudását és haladási ütemét figyelembe véve az összetett gondolkodási műveleteket igénylő tanulási eredmények célként történő megfogalmazása a záloga annak, hogy az adatok és tények ismeretét feltételező összefüggések megértése és mérlegelése kerülhessen előtérbe.

<sup>8</sup> Lásd részletesebben a Bloom taxonómiát az „Útmutató a tehetséges tanulók integrált neveléséhez” c. kiadványban

Optimális esetben a helyi tantervben megfogalmazott tanulási célok egyéni szükségletek szerinti személyre szabása a pedagógus és tanuló együttes döntése alapján valósul meg – ezzel megalapozva a tanulás kimeneteléért történő személyes felelősségvállalást.

## **2. Az aktív tanulási módszerek**

Az aktív tanulásra építő tanulási módszerek a tanuló saját tevékenységére alapozva nemcsak az élményszerűséget biztosítják, hanem azt is lehetővé teszik, hogy a tanuló saját maga hozza létre (konstruálja) gondolkodási sémáihoz illeszkedő tudását – ezáltal biztosítva, hogy a megszerzett ismeretek a tevékenységekbe ágyazott élmények révén alkalmazásképes tudássá szerveződve kerüljenek elsajátításra.

Az aktív tanulási módszerek<sup>9</sup> minden esetben választási lehetőségek, döntések elé állítják a tanulókat, így nyitottak a differenciált feladathelyzet megteremtésére. A döntési helyzetek megélése révén pedig a tanulók gyakorolhatják a felelősségvállalást saját tevékenységeikért.

## **3. Fejlődésközpontú visszacsatolás**

**A tanulás folyamatként történő értelmezése** egy olyan ciklust feltételez, amelyben a tanulóval közösen kialakított cél eléréséhez vezető úton a pedagógus a tanulási folyamat egyes lépésein változatos formában (pedagógus, társ- és önértékelés) biztosít visszacsatolást a tanulónak, hogy hol tart az elsajátítás folyamatában, a közösen megfogalmazott sikerkritérium elérésében<sup>10</sup>. A változatos formák alkalmazása hozzájárul a tanuló metakognitív, önreflektív, önértékelésre vonatkozó készségei fejlődéséhez, elősegíti annak felismerését, hogy a különböző forrásokból érkező visszajelzések eltérő viszonyítási keretrendszer alkalmaznak – és valószínűleg ezek valamilyen átlaga alkalmas a valóság leképezésére (Katona, Konrád és Ungár, 2020). A visszajelzések minden esetben a fejlődést hangsúlyozzák, és azt emelik ki, hogy milyen módon lehet kiküszöbölni a sarkalatos, a további haladást akadályozó hiányokat. A visszajelzések az előrehaladást ideális esetben a tanuló saját korábbi tevékenységeihez és eredményeihez is viszonyítják. A visszajelzés során alkalmazott eljárások sokszínűsége biztosítja, hogy a tanuló irreálisan alacsony vagy magas elvárásoktól mentes, reális, pozitív énképet alakíthasson ki – ami további motivációs forrást biztosít számára a tanuláshoz.

<sup>9</sup> Lásd az Aktív tanulás c. részt.

<sup>10</sup> Lásd később a Tanulást támogató értékelés c. részt.



## Előfeltétel

A tanulási folyamatra irányuló megközelítésnek számos előfeltétele van.

- Az egyik legfontosabb, hogy ezt a megközelítést rendszerszinten szükséges alkalmazni. Ez azt is jelenti, hogy a tantestület pedagógusainak törekedniük kell arra, hogy **azonos fogalomkészletet** használjanak a tanulás-tanítás folyamatait illetően. El kell érniük, hogy kialakuljon egy olyan közös nyelv, amelyben minden résztvevő – szülők, pedagógusok, vezetők, tanulók – ugyanazt érti a használt fogalmak alatt. Az aktív tanulás módszerei feltételezik, hogy nemcsak a tanulók, hanem a **pedagógusok munkáját is a team-munka jellemzi**. Fontos, hogy a tanulók azonos elvárásrendszerrel találkozzanak.
- A tanulási eredményeket meghatározó Nemzeti alaptanterv (**Nat**) és az annak alapján készülő **kerettantervek adjanak lehetőséget a tágabb időkeret meghatározásában és a célok megfogalmazásában** az összetett gondolkodási műveletek és az időigényesebb aktív tanulási módszerek alkalmazására.
- A kerettantervek alapján elkészülő **helyi tanterv** is biztosítson lehetőséget a **rugalmas tervezésre**.
- A tanulási folyamatok **nyomon követéséhez szükséges eszközök** álljanak rendelkezésre, a pedagógus rendelkezzen a tanulók **megismerési módszereinek** és lehetőségeinek széles tárházával.

## A pedagógus szerepe

A pedagógus szerepe alapvetően megváltozik. Figyelmének középpontjába kerül, hogy mit szükséges még a tanulónak elsajátítania a tanulási eredmények eléréséhez – és hogyan fogja elérni azt a tanuló. Ahhoz, hogy a pedagógus erre választ tudjon adni, a tanulók megismerésének változatos formáit szükséges ismernie és alkalmaznia.

A tanulási eredmény elérését jelentő sikerkritériumok megfogalmazása a tanuló szükségleteinek figyelembevételével (a tanulóval együtt) történik.

Ahhoz, hogy a pedagógus érvényes visszacsatolást tudjon biztosítani a tanuló számára (hol tart a célok elérésében), a pedagógusnak pontosan ismernie kell, miként jutott el a tanuló a tanulási folyamatban az adott pontig, és mire van szüksége ahhoz, hogy elérje a kitűzött célt.

A pedagógus felelőssége a tanuló szükségleteinek pontos ismeretén túl, hogy megteremtse a tanulás feltételeit (személyes, társas és tárgyi környezet). Ehhez a pedagógusnak választ kell tudnia adni a „Mit, Mikor és Hogyan” alapkérdésekkel összefüggésben:

- Miért ezekből a lehetőségekből válasszon a tanuló? (Mit?)
- Mennyi időt szükséges biztosítani? (Mikor?)
- Milyen segítség, támogatás, eszközök szükségesek? (Hogyan?)

Mindez csak úgy valósítható meg, ha a pedagógus a tudás átadása helyett a tanulók sokféleségéhez igazodva olyan tanítási módszereket választ, amelyek minden tanuló számára lehetővé teszik a(z alkalmazás)képes tudás létrehozását (konstruálását).

## **Amit a pedagógus tehet a tanulási folyamatra irányuló pedagógiai célok megvalósulásáért**

- A tanulási-tanítási folyamat tervezése során a tanulási eredményre vonatkozó célokat a csoporthoz, a tanuló szükségleteihez szükséges igazítani.
- Az eltérő tanulási utak és az önálló tanulási lehetőségek közötti választás lehetőségének beépítése a tanulásra irányuló tervekbe és tervezésbe.
- Az elkészült terveknek a tanulók és a helyzet aktuális szükségletei szerinti rugalmas módosítása.
- Az egyéni különbségekre építő problémamegoldási folyamat hangsúlyozása a kizárólagos eredmény-központúsággal szemben.
- A gondolkodási műveletek fejlesztésének előtérbe kerülése az egyszerű emlékezetbe véséssel szemben.
- A tanulási céloknak megfelelő, rendszeres, egyértelmű, objektív és reflektív értékelési folyamatok alkalmazása.
- Fejlődést hangsúlyozó és támogató értékelés alkalmazása.
- A pedagógus tanulási folyamatot ösztönző (facilitátor) szerepének megfelelő attitűd kialakítása, a szerephez illeszkedő kommunikáció, folyamatszervezés megvalósítása.

## **A tanulási folyamatra irányuló pedagógiai célok megvalósulásának ismérvei**

- A motivációs állapotra érzékeny visszajelzési formák sokfélesége biztosított
  - a tanuló megtartja nyitottságát, motivált állapotát.
- A tanulásterületi tartalom elsajátítása mellett a kompetenciák kialakítása kerül előtérbe a tanulási tevékenységek tervezése és megvalósítása során.
- Aktív tanulást igénylő stratégiák és módszerek alkalmazása, a megoldási alternatívák közötti választás ösztönzése valósul meg.
- A tanulási területek a tanulási folyamat természetes részeként kapcsolódnak össze.
- A tanulási folyamatot segítő tanári kérdés kerül előtérbe a tanári magyarázattal szemben.
- A tanulási folyamatban a tanári és a tanulói érvelés, valamint a következtések kidolgozása hangsúlyos az ismeretek egyszerű rögzítésével, bevésésével szemben.
- Megteremtődnek a tanulási folyamatba történő személyes bevonódás és elköteleződés feltételei.
- A tanulók ténylegesen abban a tartalomban és azon a ponton kapnak támogatást, ahol elakadtak a tanulási folyamatban.
- A pedagógus pontosan tudja: hol tart a tanuló a tanulási folyamatban, hogyan jutott el odáig, mire van szüksége a tanulónak ahhoz, hogy a célhoz eljusson.
- A szummatív értékelésben mutatott eredményekben is növekedés mutatkozik.

## Összefoglalva

Összehasonlítási szempontok	Tanítási folyamatra irányuló megközelítés	Tanulási folyamatra irányuló megközelítés
Alapkérdés, orientáció	Mit kell megtanítani?	Milyen tudásra van szüksége a tanulónak?
	Hogyan valósítható meg a kötelező tananyag megtanítása?	Hogyan érhetőek el a tanulási eredmények?
A pedagógus szerepe	Az oktatás feltételeinek biztosítása	A tanulás feltételeinek megteremtése
	A tananyag átadása	Az aktív tudáskialakítás biztosítása minden tanuló számára
	A tanulók csoportosítása az oktatási stratégiákhoz történő illeszkedés érdekében	Az egyéni különbségekre tekintettel a kiinduló kompetenciaszinthez viszonyított fejlesztés feltételeinek megteremtése a tanulók számára
Sikerkritérium	Tanári teljesítmény	Tanulói teljesítmény
	Alkalmazott input és források	Tanulói sikerkritérium elérése
A tanítással kapcsolatos előfeltevés	Bármelyik szakértő tud tanítani	A tanítás egy komplex folyamat, és alapos felkészülés, képzés szükséges hozzá

1. sz. táblázat. A tanítási folyamatra irányuló és a tanulási folyamatra irányuló megközelítések összehasonlítása Blumberg (2004) nyomán

## **Felhasznált szakirodalom**

- Blumberg, P. (2004). Beginning journey toward a culture of learning centered teaching. *Journal of Student Centered Learning*, 2(1), 68–80.
- Davidovitch, N. (2013). Learning-centered teaching and backward course design from transferring knowledge to teaching skills. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(4), 329–338.
- Katona N., Konrád Á., Ungár Á. (2020). *A tanulást és tanítást támogató értékelési módszerek*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, Eszterházy Károly Egyetem.
- Peterson, A., Dumont, H., Lafuente, M., Law, N. (2018). [\*Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning\*](#). OECD Education Working Papers No. 172. Letöltve: 2019. január 20.
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O., Mészáros G. (2011). *Az adaptív elfogadó iskola koncepciója*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Whetten, D. A. (2007). Principles of effective course design: What I wish I had known about learning-centered teaching 30 years ago. *Journal of management education*, 31(3), 339–357.

## **További magyar nyelvű irodalom a témakörben**

- M. Nádasi M. (2001). *Adaptivitas az oktatásban*. Pécs: Comenius Bt.
- Lénárd S., Rapos N. (szerk.) (2004). *Ötletek az adaptív oktatáshoz*. Budapest: OKI.
- Lénárd, S., Rapos, N. (szerk.)(2008). [\*Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény 1. kötet. Az adaptivitás szemlélete\*](#). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhatalmi Társaság. Letöltve: 2019. október 25.

## 4. Differenciálás

A differenciálás a tanulási-tanítási folyamat tervezését, szervezését, módszertani kivitelezését és értékelését érintő folyamat, melyet a tanulócsoportheterogenitása és az egyes tanulók eltérő tanulási szükségletei indokolnak. A differenciálás szorosan kapcsolódik a **neurodiverzitás** koncepciójához, mely a tanulói sokszínűséget az emberi változatosság természetes megnyilvánulásának tekinti, ami az eltérő agyi működésből fakad, s mely gazdagíthatja a tanulás-tanítás folyamatát és az iskola világát. Ez a paradigma a neurodiverzitást egy spektrumként írja le, ami a normáltól a diszfunkcionálisig terjed, a deficit helyett pedig inkább a tanulói erősségekre fókuszál. Az alternatív kognitív stílusok megértése lényeges a sikeres tanulói támogatás érdekében. Másrészt egy szocioökológiai modellben gondolkodik az emberi létezés számtalan lehetőségéről és a támogató szociális közeg szerepéről (Dalton és Crosby, 2013).

### Meghatározás

Amennyiben elfogadjuk, hogy a tanulói sokszínűség természetes, a tanulócsoportheterogének, akkor a tanulás-tanítás tervezésének és módszertanának kell igazodnia a tanulói különbségekhez. Ez jelenti a **differenciálást**, mely az egyéni képesség-, fejlettségi szintekhez, az előzetes tudáshoz és a személyes jellemzőkhöz igazodó eljárások érvényesítése az oktatás folyamatában. A differenciálás során az oktatási folyamat szervezése a tanulók differenciált tevékenykedtetésére épül, a feladatrendszerek eltérő fejlesztő hatásának figyelembevételével, az ismeretelsajátítás ütemében igazodva a fejleszthetőség és taníthatóság egyéni különbségeihez, felhasználva a differenciált munka tanórai és tanórán kívüli szervezési lehetőségeit. A differenciált pedagógiai munka célja eljuttatni a tanulókat az egyéni képességek szerint elérhető optimális ismeretelsajátítási szintre.

### A megvalósítás feltételei, a pedagógusszerep változásai

A hagyományos, ún. **frontális órászervezés** egy teoretikus „átlag” számára jelöli ki a tanulási célokat, határozza meg a tartalmat, a módszereket és az eszközöket, vagyis minden tanuló számára azonos tartalmat, módszereket és eszközöket kínál. A „jó” pedagógus ebben a keretben is tud minimális eltéréseket „engedni” a tanulók számára, azonban a tanulói heterogenitás eredményekép-

pen a tanulók többsége számára ez a megközelítés nem hatékony, egy részük számára túl magas, mások számára túl alacsony követelményeket támaszt. Másképpen fogalmazva, a tanulók egy részét visszafogjuk a saját tempó szerint kívánatos haladásban, másokat túlzott tempóra kényszerítünk, mely kudarchoz, sikertelenséghez, motivációvesztéshez vezethet. Különösen igaz ez a sajátos nevelési igényű (SNI) vagy a kiemelten tehetséges tanulókra. Az ilyen tanulási feltételrendszerben a pedagógus közvetlen irányítása dominál, a tőle való függés hangsúlyos. Kevesebb szerep jut a tanulói aktivitásnak, az egyéni tanulási stílusok, stratégiák megjelenési lehetőségeinek, a tanulói választásoknak.

Ezzel szemben a differenciálás alkalmazása esetén a tanulók ugyanazon tantervi célok eléréséért dolgoznak, de e célokat különböző szinteken érik el, és ehhez több időbeli ráfordítást, személyi támogatást, eszközhasználatot, differenciált tananyagot igényelhetnek a többségi pedagógustól, gyógypedagógustól, pedagógiai asszisztentstől (Perlusz, 2020). Differenciálást támogató módszer a **heterogén tanulócsoporthok** létrehozása, a minden szempontból akadálymentes és minden tanuló számára egyformán hozzáférhető **tanulási környezet** kialakítása, a **differenciáló módszerek** alkalmazása a feladatra vonatkozó instrukciók adásában, az adaptált tananyagok használatában és az értékelésben.

Ez a rugalmas tanulásszervezés biztosítja, hogy a tanulók **csoporthokban** vagy **párokban**, illetve **egyéni munkán** dolgozzanak úgy, hogy közülük néhányan a pedagógussal, míg mások önállóan vagy társaikkal együtt teszik ezt. Az egyéni munka során a tanulók olyan feladatokat oldanak meg, melyek megfelelnek aktuális állapotuknak, előzetes ismereteiknek, tanulási stílusuknak. A differenciált rétegmunka esetén a tanulók egyénileg dolgoznak, azonban „rétegenként” azonos feladatokon. A réteget itt a tanulók számára kitűzött eltérő célok vagy a különböző nehézségű, számú feladatok jelentik. Az eltérő nehézségi szint létrehozható: a) a feladat **komplexitásának** módosításával (pl. egy szempont vagy teljes szempontrendszer érvényesítését igényli a feladat megoldása) vagy b) a feladatmegoldáshoz szükséges **gondolkodási folyamatok** elvonatkoztatási szintjének módosításával (pl. Bloom taxonómiája<sup>11</sup>), illetve c) a **feldolgozandó**

---

<sup>11</sup> Bloom az információk kognitív feldolgozási szintjeinek leírásával (kognitív taxonómia) mutatja be, hogy az egyes tanulási folyamatok milyen összetettségű és mélységű gondolkodási folyamatokat igényelnek: az elsősorban az emlékezetbe vésésre és előhívásra támaszkodó ismeretektől kiindulva egészen a szintézis és kritikai értékelést együttesen alkalmazó alkotásig, amelyben a tanuló újszerű produktumokat hoz létre vagy egyedi eljárásokat alkalmaz a problémamegoldásban a produktív képzelet segítségével. Lásd A tanulás folyamatának hangsúlyai c. részt.

szövegek és **információk** mennyiségének és szövegértési szintjének megválasztásával. Más szerzők ezt kiegészítik a **tanítási stratégia** megválasztásával (csoportmunka esetén a kiosztott szerep mentén is) és az **elvárt produktum** típusának változtatásával (a tanuló saját preferenciája szerint pl. kiselőadást tart, modellt épít, prezentációt készít, feladatokat készít csoporttársainak stb.). Az érdeklődés szerinti differenciálás tekintetében, vagy amikor a feladatok elvégzésének sorrendjéről a tanulók maguk dönthetnek, a tanulók a feladat „tulajdonosává” válnak, felelősséget vállalnak annak eredményéért, motiváltak lesznek annak elvégzésére.

A pármunka során a tanulók a pedagógus által valamely szempont szerint kialakított vagy a tanulók által választott párokat hoznak létre, mely párok azonos vagy eltérő képességű és tudáshátterű tanulókból állhatnak. Ez utóbbi esetben cél lehet például, hogy az adott területen nagyobb tudású gyermek elmagyarázza a feladatot társának, miközben neki a türelmes meghallgatást kell gyakorolnia. Önkéntes párválasztásnál nagyobb motivációra és közös érdeklődésre építhetünk.

A csoportmunka során bizonyos tanulók együtt tevékenykednek. A csoport alakítása lehet spontán, véletlenszerű (pl. pozitív véleményvonal), rokonszenv vagy érdeklődés alapján szerveződő, illetve pedagógiai szempontok szerint irányított (pl. nívócsoport, nemek szerinti csoport, érdeklődés szerinti csoport stb.). A csoportmunka céljától függően a csoport lehet heterogén vagy homogén, illetve állandó vagy változó összetételű. Hagyományos csoportmunkánál a csoporton belül a tanulók azonos feladatot kapnak, nem kell közös megoldásra törekedniük, nem kell egyeztetni, közös stratégiát kialakítani, és a feladat megoldása is egyéni. Ugyanakkor a pedagógiai gyakorlatban alkalmazott állandó és képesség szerinti csoportalkotás mint egyedüli csoportos forma kifejezetten káros hatásokat eredményezhet, illetve a csoportok között kialakuló verseny káros szociális hatásokkal is járhat. A rugalmas csoportalkotás esetén a tanulók folyamatosan más-más csoportba kerülnek az aktuális témakörben való előzetes készségük, a témakör iránti érdeklődésük, a preferált tanulási módjuk és a környezeti vagy társas feltételek iránti érzékenységük függvényében.

A **kooperatív csoportmunká**ban a csoport tagjai közösen, egymást segítve munkálkodnak. A kooperatív tanulási helyzetekben a gyerekek átélik, hogy tanulásuk sikere nagymértékben függ társaik sikerétől, az együttműködés szint-



jétől. Ez a szociális tanulás terepe is, hiszen képességeitől függetlenül mindenki fontosnak érezheti magát, és a gyerekek megtapasztalják, hogy számíthatnak egymásra.

### **A kooperatív tanulás négy alapvető jellemzője:**

1. a pozitív függőség, egymásrautaltság;
2. a közvetlen, párhuzamos interakciók;
3. az egyéni felelősség; és
4. az egyenlő részvétel.

A kooperatív csoportmunka szempontjából megfelelő feladat úgy épül fel, hogy az egyes csoporttagok egymás nélkül ne tudjanak sikeresek lenni, egyidejűleg minden tanuló dolgozzon, valamint az egyes tanulók a feladatrészüik megoldásával befolyással vannak a csoport eredményére. Jó példa erre az igen elterjedt mozaik módszer, ahol a tanulók például egy olvasmány egyes részeit dolgozzák fel, majd elmagyarázzák egymásnak, hogy mit olvastak. A munka végeztével a csoporttagok olyan feladatokat oldanak meg egyénileg, melyek az egész szöveg tartalmára vonatkoznak, és senki sem lehet sikeres anélkül, hogy nem értette meg a többi csoporttag által összefoglalt anyagrészt.

További kooperatív munkaforma az aktív tanulás fogalmánál már említett **projektmunka**. „A projekt sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása, hanem a lehető legtöbb vonatkozás és összefüggés feltárása, amelyek a való világban az adott problémához szervesen kapcsolódnak.” (Hortobágyi, 1991) A tanulókkal való közös témaválasztás igen motiváló, illetve biztosítja a tanulók aktivizálódását. Ugyanakkor a projekt lehetővé teszi, hogy a tanulók ugyanazon témakörön belül eltérő nehézségi szintű feladatokat válasszanak, illetve számos lehetőséget biztosít az ún. nyitott végű feladatokra, melyek eltérő megoldási útvonalakat rejthetnek.

A differenciált tanulásszervezés megfelelő feltételeket és többletidőt igényel a pedagógusoktól, különösen a tervezés és felkészülés időszakában. Ezért azok az intézmények, melyekben ez a gyakorlat érvényesül, ún. jó gyakorlat **e-bankot**, iskolai **„forrásközpontot”** működtetnek, melyben a pedagógusok által kidolgozott egyes differenciált tananyagok, feladatlapok stb. a közös iskolai forrásközpontba kerülnek, amit mindannyian használhatnak.

A differenciált tanulásszervezéshez hozzátartozik az **egyénre szabott pedagógiai értékelés**, mely lehetővé teszi, hogy a tanulók teljesítménye, tanulási eredményei önmagukhoz mérten, különböző időpontokban és fejlesztő értékeléssel kerüljön értékelésre. Emellett jelentős a társértékelés, vagyis pl. a párok, illetve csoporttagok általi egymás értékelése, illetve az önértékelés bevonása az értékelési folyamatokba.

### **Felhasznált szakirodalom**

Dalton, J.C., Crosby, P.C. (2013). Diversity, multiculturalism, and pluralism: Moving from hospitality and appreciation to social inclusion on campus and beyond. *Journal of College and Character*, 14, 281–287.

Hortobágyi K. (1991). *Projekt kézikönyv*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ.

Perlusz A. (2020). [Hogyan igazodhatunk jól tanulóink eltérő sajátosságaihoz? Útmutató a személyre szabott nevelést-oktatást folytató többségi iskolák pedagógusai számára](#). In Katona N. (szerk.) *Tantervi és módszertani útmutató füzetek*. Letöltve: 2020. július 29.

### **További magyar nyelvű irodalom a témakörben**

Arató F., Varga A. (2006). [Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe](#). Pécs: PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Budapest: Educatio Társ. Szolg. Kht. Letöltve: 2020. július 29.

Heacox, D. (2006). *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány.

Horváth H. A. (szerk.) (1997). *A kooperatív tanulás. Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából*. Budapest: BTF.

K. Nagy E. (2018). *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban*. Eger: Líceum Kiadó.

Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.

Kókayné Lányi M. (1997). *Szépén szóló Fűtyöri*. Budapest: Tan-Grafix Kiadó (Gyermekek Háza Tankönyvcsalád)

- Montay B. (1997). *Az idő vén fája*. Budapest: Tan-Grafix Kiadó (Gyermekek Háza Tankönyvcsalád)
- Neményi E., C., Radnainé Szendrei J. (2001). *Matematikai füveskönyv a differenciálásról: Differenciálás a matematikatanításban*. Budapest: OKKER.
- Podráczky J. (szerk.) (2013). *Különlegesek*. Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő.
- Puskás A. (szerk.) (2011). *Differenciálás, mint az egyéni különbségek természetes elfogadásán alapuló adaptív tanulásszervezés egyik eszköze*. TINTA Tanácsadó Kft.
- Vitéz Gy. (1997). *Szövegelő szövegek*. Budapest: Tan-Grafix Kiadó (Gyermekek Háza Tankönyvcsalád)
- Vojnitsné Kereszty Zs., Kókayné Lányi M. (2008). *Könyv a differenciálásról*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

## 5. Tanulást támogató értékelés

Az értékelés szerves része az iskolai nevelés-oktatás folyamatának. Eszközrendszere tükrözi a tanulási-tanítási folyamatot, az iskola pedagógiai koncepcióját, gyakorlati felhasználása pedig mindig vissza is hat a folyamatra.

A 21. századi oktatás egyik kulcsfeladata a tanulókat megtanítani, hogyan igazodhatnak el az információk özönében, hogyan tudják beépíteni ezeket saját tudásukba. Megváltoztak a tudásszerzés helyszínei is, egyre nagyobb szerepet kap az informális tanulás. Mindez növeli a tanulók tudásában, ismereteiben meglévő különbségeket. Éppen ezért elengedhetetlen a differenciált pedagógiai módszerek, új tanulásszervezési eljárások beépítése a tanulás-tanítás folyamatába. Ezek a változások hatással vannak a pedagógiai értékelésre is. Napjaink oktatási módszereiben a tanulóra és a tanulási folyamatra irányuló megközelítés kerül előtérbe, amely a tanulók közti egyéni különbségekhez illeszkedő pedagógiai módszereket állítja középpontba. Ebben a megközelítésben kiemelten fontossá válik, hogy a tanuló tanulási tevékenységét érintő értékelés milyen módon járul hozzá a tanulási motiváció növeléséhez és a további fejlődéshez.

### Meghatározás

Az értékelés a tanulási-tanítási folyamat részeként többféle céllal is végezhető. Fontos ezeket egymástól elkülöníteni, annak megfelelően, hogy a pedagógus miért, mit és hogyan szeretne értékelni. A szakirodalomban általában háromféle értékelési móddal találkozhatunk. Ezek alapvetően funkcióikban és az értékelés megvalósulásának idejében különböznek egymástól (Golnhoffer, 2003; Hertz,2007).

	<b>Helyzetfeltáró (diagnosztikus)</b>	<b>Lezáró-minősítő (szummatív)</b>	<b>Fejlesztőformáló (formatív)</b>
Az értékelés funkciója	előzetes tudás, ismeretek, tanulási sajátosságok felmérése helyzetfeltárás	egy adott szinthez képest hogyan teljesít a tanuló összegzés, minősítés	visszajelzés a tanulási folyamatról segítség, fejlesztés
Az értékelés helye a tanulási folyamatban	a tanítási-tanulási folyamat bármely pontján többnyire egy nevelési-oktatói szakasz elején	egy-egy nevelési-oktatói szakasz végén	folyamatos

2. sz. táblázat. Az értékelés típusai

**A helyzetfeltáró (diagnosztikus) értékelés** – A tanulási folyamat tervezéséhez elengedhetetlen a diagnózis. A diagnosztikus felmérések célja a tanulók előzetes tudásának, ismereteinek felmérése, ez segítheti a tananyag személyre szabott kialakítását. A diagnosztikus értékelésnek nemcsak a tanulási-tanítási folyamat elején, hanem bármely pontján lehet szerepe. A formatív értékeléssel szemben a diagnosztikus értékelés elsősorban a tanárnak szól.

**A lezáró-minősítő (szummatív) értékelés** – Egy adott tanulási szakasz lezárásakor alkalmazhatjuk a szummatív értékelést. Visszajelzést ad arról, hogyan sajátította el a tanuló a tananyagot. Ez a visszajelzés általában osztályzat, és jellegénél fogva rövid távon nem ad lehetőséget korrekcióra.

**A fejlesztő-formáló (formatív) értékelés** – A tanulási ciklus mindennapi folyamatában gyűjt tapasztalatokat és nyújt visszajelzéseket a tanulók és a pedagógusok, szülők számára úgy, hogy az segítse a tanulói haladást.

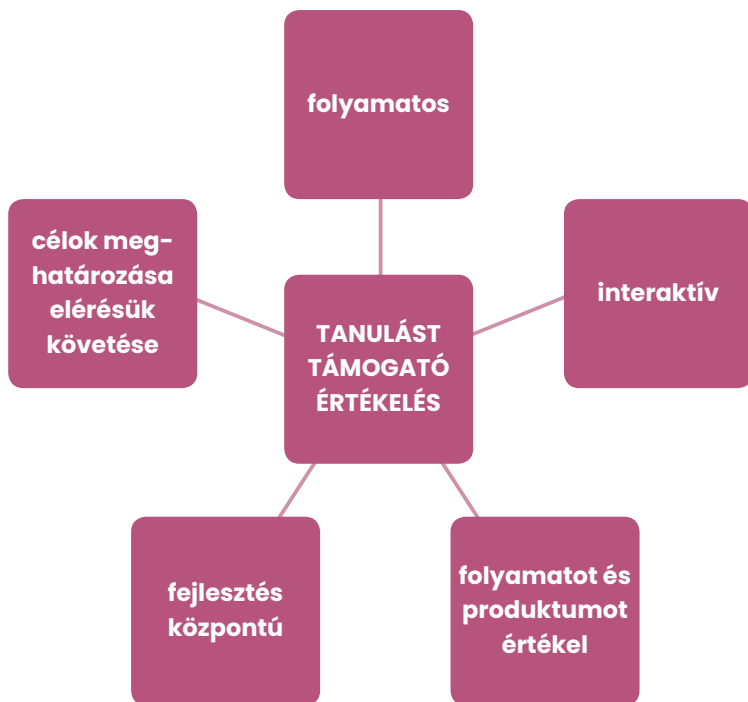
A formatív vagy fejlesztő értékelés a tanulási-tanítási folyamathoz tartozó, interaktív módon megvalósuló, szöveges formában kialakított értékelés, melynek célja a tanuló fejlődésének támogatása a tanulási eredmények elérési módjának és lehetőségének megfogalmazásával, az elmaradás leküzdéséhez és a hiányosságok kiküszöböléséhez szükséges tanulói tevékenység(ek) megjelenő-

lésével. A folyamatos és összetett fejlesztő értékelés egyben információt ad a pedagógiai munka eredményességéről, pl. jó volt-e a tervezés, megfelelő-e a haladási tempó, valamint a tanterv erősségeiről és hiányosságairól is (Bábosik és mtsai, 2004).

Bár a hazai pedagógiai gyakorlatban mindhárom értékelés teret kapott, de többnyire a lezáró, szummatív értékelés van túlsúlyban. Az olyan iskolákban, ahol a pedagógusok elköteleződnek a tanulási folyamatra irányuló oktatási módszerek alkalmazása mellett, megnő a tanulást támogató értékelés szerepe. A kompetenciafejlesztéssel összekapcsolódó tanulási eredményeket középpontba állító oktatás megvalósulásához nem elégséges a kimeneti pontokon értékelni, elengedhetetlenné válik a folyamatos visszajelzés nyújtása a fejlődés mértékéről és a szükséges korrekciókról.

### **A tanulást támogató értékelés jellemzői:**

- Folyamatosság: az összegző értékeléshez képest nagy gyakorisággal, a tanuló önálló tevékenységének elősegítését figyelembe véve bármely tanulási feladat végzésének folyamatában és a feladat befejezésekor is alkalmazható.
- Interaktivitás: a tanuló nemcsak befogadója, hanem aktív résztvevője is az értékelésnek.
- Összekapcsolódik a kijelölt tanulási célokkal.
- A visszajelzések a folyamatra és a produktumra egyaránt vonatkoznak.
- Az egyén fejlődését állítja középpontba.



6. sz. ábra. A tanulást támogató értékelés elemei

Közvetlen céljuk hasonló – az egyén aktuális tudásához igazított tanulási folyamat biztosítása –, csak a mögöttük meghúzódó elgondolások különböznek lényegesen. A diagnosztikus értékelés „ítéleteit” egyedül a pedagógus hozza meg, jól bemért feladatok alapján dönt arról, hogy kinek milyen tudáshiányai vannak, milyen pótlásra, többlettanulásra van szüksége ahhoz, hogy a többiekkel együtt haladhasson. Míg a fejlesztő értékelés (és a köré épített egyéb tanulásszervezési eljárások) alkalmazása elsősorban a *preventív* filozófiát valló pedagógiákat jellemzi, a diagnosztikus értékelés gyakoribb a *kuratív*, a deficiteket, hiányosságokat kereső és azok javítását előtérbe helyező (a felzárkóztatásra kiemelt figyelmet fordító) pedagógiákban (Brassói, Hunya és Vass, 2005).

Amennyiben a fejlesztő, tanulást támogató értékelés összehasonlítása az összegző értékeléssel történik, a fentiekhez hasonló szempontokon kívül más ele-

mek is megjelennek. Az ilyenfajta összehasonlítás amiatt szükséges, mert a diagnosztikus értékelés alkalmazása szükségképpen ritka, és a tanuló számára többnyire rejtett módon valósul meg, míg az összegző értékelés, mely a tanuló önértékelését, motivációját erőteljesen befolyásolja, a tradicionális oktatási gyakorlatban szinte kizárólagos érvénnyel van jelen.

A tanulást támogató értékelés és az összegző értékelés összehasonlítását az alábbi táblázat tartalmazza (Lau, 2016).

<b>Tanulást támogató értékelés</b>	<b>Összegző értékelés</b>
Folyamatos és rugalmas	Hosszabb időszak elteltével kerül alkalmazásra
Közvetlenül kapcsolódik a tanulási feladatokhoz	Egy nagyobb témakör lezárását követi
Informális, személyes, egyedi	Formális, nyilvános, szabályozott
Az egyén teljesítményét a korábbi eredményeihez viszonyítja, és elérendő célként szerepelteti a tantervi követelményeket	Az egyén teljesítményét az iskolai osztály teljesítményéhez, ill. a tantervi követelményekhez viszonyítja
Célja a visszajelzés nyújtása	Célja valamilyen osztályzat adása
Nyitott kommunikáció jellemzi, akár a tevékenység folyamatára, akár a tanulói produktumra irányul, a tanuló fejlődése áll a középpontban	Egy tevékenységsorozatot lezáró produktumra irányul, nem a folyamatra

3. sz. táblázat. A tanulást támogató és az összegző értékelés összehasonlítása

A tanulást támogató értékelés célja nem a megítélés, hanem az eredményesebb tanulás, az optimális fejlődés segítése. Elsősorban a tanuló számára nyújt visszajelzést erősségeiről és hiányosságairól, fejlődésének lehetőségeiről.

## **Megvalósulásának feltételei**

- Az értékelés interaktivitásának feltétele, hogy a tanuló maga is aktív résztvevő legyen a tanulási célok megfogalmazásában és kitűzésében.



- A tanulóknak is meg kell tanulniuk, hogyan reflektálhatnak saját tanulási folyamataikra, hogyan tudják reálisan értékelni önmagukat, milyen tényekre támaszkodva tudnak véleményt mondani eredményeikről.
- A pedagógusoknak meg kell tanulniuk, milyen módon, hogyan lehet értékelni a tanulási folyamatot.
- Legyen gyakorlata a pedagógusoknak a differenciált feladatadásban.
- A szülőnek tájékozódnia szükséges arról, milyen információkat várhat a fejlesztő értékeléstől.
- Az értékelés lényegét jelentő szemlélet nemcsak egy-egy tanár gyakorlatában jelenik meg, hanem áthatja az iskolavezetés és az egész tantestület gondolkodását is.

## A pedagógus szerepének változása

A fejlesztő értékelés középpontjában az egyén fejlődése áll, ezért az **értékelés alapja a tanulási cél meghatározása és a tanulók megfigyelése**. A pedagógusnak folyamatosan információkat kell gyűjtenie a tanulók teljesítményének, fejlődési ütemének alakulásáról, és ennek érdekében célszerű feljegyzéseket készítenie az egyes tanulók teljesítményének változásáról, tanulási stílusáról, tanulási módszeréről, eredményeiről. Az adatok gyűjtését segítheti egy egyéni tanulói füzet vezetése minden tanulóról, amelyben megtervezhető az adatgyűjtés időpontja, módja és a viszonyítási szempont.

A tanulást támogató értékelés lényeges eleme az ön- és társértékelés, melynek során a tanulók meghatározott szempontok alapján bevonhatók az értékelési folyamatba. Ehhez a tanulók értékelési képességeinek fejlesztése szükséges.

Pontosan definiált tanulási célokkal kell átláthatóvá tenni a tanulók számára a tanulási folyamatot.

A pedagógus folyamatosan értékeli a tanulási-tanítási folyamaton belül. Ezzel saját maga is visszajelzést kap a tanulási folyamat eredményességéről, így szükség esetén módosítani tudja a célokat, változtathat a tanítási módszereken.

A tanulói teljesítményre adott gyakori visszajelzés szükségszerűen magával hozza az egyénre szabott tanulási folyamatok beépülését a tanítási gyakorlatba. A tanítás módja egyre inkább egyénre szabott folyamattá alakulhat.

## Amit a pedagógus tehet a tanulást támogató értékelés megvalósítása érdekében

- Olyan osztálytermi légkört kell kialakítani és fenntartani, ahol a tanulók biztonságban érezhetik magukat, vállalhatják a tévedés, hibázás lehetőségét. A versengés háttérbe szorításával, differenciált feladatadással, a feladat megoldásához elegendő idő biztosításával kedvező feltételeket lehet teremteni a siker eléréséhez. Valóságközeli, együttműködésre lehetőséget adó tevékenységekkel növelhető a tanulók motivációja. A pozitív, támogató légkör segíti a tanulás során a hibázások vállalását, a felelősségvállalást a saját tanulási folyamat iránt.
- A tanulók egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodó pedagógiai környezet kialakítása. Ehhez szükséges a tanulók megfigyelése spontán és célzott tanulási helyzetekben.
- A tanulási folyamat során a tanulók számára egyértelművé kell tenni a tanulási célt, és azt, hogy hol tartanak a tanulási folyamatban.
- Biztosítani kell annak lehetőségét, hogy a tanulók reflektálhassanak saját tanulásuk folyamatára.
- Folyamatos visszajelzés szükséges a tanulók haladásáról, fejlődéséről.
- Változatos értékelési módok, eszközök alkalmazása szükséges. Az ön- és társértékelés eszköze lehet a tanulási napló, a tanulói portfólió. Ezek alkalmasak egy hosszabb tanulási folyamat dokumentálására, és segítik az elért eredmények összevetését a kitűzött célokkal. A tanári visszajelzések segítő jellegűek, és konkrét javaslatokat tartalmaznak a tanuló fejlődésére, tanulására vonatkozóan.

## A tanulást támogató értékelés megvalósulásának jelei

- Feszültségmentes környezet jellemzi az osztályt, melyben a tanuló átéli, hogy képes saját tanulási folyamatát nyomon követni.
- A pedagógiai tervezés középpontjában a tanuló és a tanulás áll.
- A tanuló felelősséget vállal saját tanulási folyamatáért.
- A tanuló értékeli saját és társai tanulási folyamatát, fejlődnek reális értékelési készségei.

- A tanulási célok szükség szerinti változtatása összekapcsolódik az értékeléssel.
- A pedagógus követi a tanulási folyamatot, tudja, hol tart a tanuló, mely ponton szorul segítségre.
- A tanári visszajelzés folyamatos, előremutató, a produktumot és a folyamatot értékeli.
- Javul a tanuló kitartása a feladatok elvégzésében, javulnak a tanulási eredmények.

### **Felhasznált szakirodalom**

- Bábosik I., Békési K., Busi E., Lénárd S., Rapos N. (2004). Szöveges értékelő eszközcsoomag fejlesztése, kísérleti bevezetése és beválás-vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–5. sz. 191–203.
- Brassói S., Hunya M., Vass V. (2005). [A fejlesztő értékelés: Az iskolai tanulás minőségének javítása](#). *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. Letöltve: 2020. július 29.
- Golnhoffer, E. (2003). A pedagógiai értékelés. In Falus Iván (szerk.). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 386–416.
- Hertz, M. (2007). A pedagógiai értékelés gyakorlata. In Bábosik I., Torgyik J. (szerk.). *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Lau, A. M. S. (2016). 'Formative good, summative bad?'—A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509–525.

### **További magyar nyelvű irodalmak a témakörben**

- Csapó B. (2004). *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Csapó B. (2018). Diagnosztikus értékelés és differenciált fejlesztés: új eredmények és perspektívák. In Kónyáné Tóth M, Molnár Cs. (szerk.). *Köznevelés, szakképzés, pedagógusképzés – innováció. XX. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia. I. kötet*. Debrecen: Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, 215–225.
- Csapó B. (2003). A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 12–27.

- Brassói S., Hunya M., Vass V. (2005). [A fejlesztő értékelés: Az iskolai tanulás minőségének javítása.](#) *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. Letöltve: 2020. július 29.
- Csikós Csaba (2002). [A pedagógiai értékelés új irányzatai.](#) *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 175–179. Letöltve: 2020. július 29.
- Hunyady Gy.-né, Mayerné Nádasi M., Serfőző M. (2006). *„Fekete pedagógia”: értékelés az iskolában.* Argumentum.
- Hunyady Gy.-né, M. Nádasi M. (2004). *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Knausz, I. (2008). [Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához.](#) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Letöltve: 2019. július 10.
- Lénárd S., Rapos N. (2006). *Magtár: Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Révész L., K. Nagy E. (2019). A KAP értékelési rendszere. In Révész K. Nagy E. (szerk.). *A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0.* Eger: Líceum Könyvkiadó, 31–34.
- Zágon B.-né (2001). *Értékelés osztályozás nélkül: Ismertető pedagógusoknak és szülőknek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

## 6. Felelősségvállalás a saját tanulásért

A modern pedagógiai koncepciók szakítottak azzal az ideával, hogy a tudás egyedüli forrása a pedagógus, a pedagógiai folyamatban sokkal nagyobb szerepet szánnak a tanulóknak. Ez feltételezi a tanulói döntési helyzetek megjelenését és kihasználását a pedagógiai folyamat során. Az OECD által 2010-ben meghatározott ún. 21. századi készségek között is szerepel a tények alapján történő mérlegelés és döntéshozatal (Howell, 2018).

A saját tanulásért vállalt felelősség az önvezérelt tanulás feltétele – melynek során a tanuló külső kényszer vagy szankció nélkül a saját érdeklődése és célkitűzése alapján önként vállal felelősséget a tanulás folyamatáért és annak eredményeiért.

### **A felelősségvállalás, a választás és a döntéshozatal, valamint az önmotivációs vélekedések**

*A felelősségvállalás egy sajátos attitűd: a tetteink következményeinek tudatos elismerése sajátunkként, azok esetleges pozitív és negatív hatásaival együtt.*

A felelősségvállalás mértékének, módjának egyéni alakulásában jelentős szerepet játszanak a kora gyermekkorban kezdődő szocializációs folyamatok. Kezdetben értelemszerűen a családi szocializációs közeg a leginkább meghatározó: a gyermek felelősségvállalásának mértéke annak függvényében lesz gyengébb vagy erősebb, hogy van-e lehetősége a saját életkori szintjének megfelelő döntések meghozatalára és azok következményeinek megtapasztalására.

A gyermek a nevelési, majd oktatási intézménybe kerülve egy új szocializációs közegben szembesül a rá háruló – egyre nagyobb – kötelezettségekkel: az óvodai szabályok be nem tartásáért elmarasztalás jár, ugyanakkor ha valami jót tesz, azért dicséretet kap. Az iskolai normaszegést már komolyabb szankciók követik, a saját feladatok nem teljesítésért rossz érdemjegy jár. Ideális esetben az óvodás-, majd iskoláskorra kialakul a belső kontroll és az ennek alapjául szolgáló belső oktúlajdonítás (attribúció): arra vonatkozó vélekedés, nézet, hogy az egyénnek van ráhatása az őt körülvevő eseményekre, azoknak maga is tevékeny alakítója.

Az iskolában töltött évek előrehaladtával már egyre nagyobb szerepet kap a felelősségvállalás és a felelősségtudat, egyre fontosabbá válik az önálló tanulás – mely feltételezi a belső kontroll és a belső motiváció meglétét, melyek a saját tanulásért való felelősségvállalás alapjait képezik. Iskolai környezetben a felelősségvállalás lépésről lépésre alakul ki annak függvényében, hogy a pedagógus milyen ütemben engedi át a tanulási folyamat irányítását a tanuló számára.

A tanulás irányításának fokozatos delegálása olyan következményekkel jár, hogy a tanuló önmaga választhatja meg a tanulási feladatok elvégzésének sorrendjét, egyes esetekben akár az időpontját, dönthet a feladatok elvégzésének elkezdeséről, folytatásáról, majd befejezéséről. Tanulóközpontú és tanulási folyamatra orientált környezetben a tanuló többféle eltérő nehézségi szintű feladat közül választhat. A tantervi célok eléréséhez tanulási terveket készíthet, és megválaszthatja a tanulási célok teljesítésének sorrendjét. A választott célok eléréséhez és a választott feladatok megvalósításához döntést kell hoznia azokról a tevékenységekről, amelyeket saját elköteleződése révén végre kell hajtania. A választás lehetősége és a megvalósításhoz szükséges cselekvések melletti döntés meghozatala kedvező feltételeket teremt a saját tanulásért vállalt felelősség kialakulásához és megerősödéséhez. A motiváció öndeterminációs elmélete azt hangsúlyozza, hogy a feladatmegoldásra irányuló belső ösztönzésű motiváció a különböző típusú és nehézségi szintű feladatok közötti választás felkínálásával kelthető fel, hosszú távú fennmaradása pedig akkor biztosított, ha a tanulási folyamatot úgy szervezik meg, hogy a feladatok választhatósága a tanulók rendelkezésére áll (Ryan és Deci, 2000; OECD, 2019a). Ha az egyén nem élhet a tanulmányi feladatok megoldása során választási lehetőséggel, akkor nem érzi öndetermináltnak cselekvését, nem köteleződik el a cselekvés iránt, és mindig csak külső nyomás hatására fogja azt végezni (Ryan és Deci, 2000). Az autonómia nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a személy belső értéké tudja átalakítani a cselekvést. A többfajta feladatnehézséget felkínáló tanulási környezet az eltérő tudásszinten lévő, eltérő képességekkel rendelkező tanulók mindegyike számára lehetőséget teremt ahhoz, hogy tudásszintjükhöz illeszkedő, kihívást jelentő feladatokat válasszanak. Ezzel vissza is kapcsolódunk a differenciált tanulásszervezés jelentőségéhez.

A hosszú távú tanulási célok kitűzése során a felelősségvállalás a továbbtanulás és életpálya-építés egyes elágazási pontjain kerül előtérbe: ha a tanu-

ló társas környezetét meghatározó fontos személyek lehetővé teszik számára, a tanulónak egyre magasabb életkorban, egyre több szempont mérlegelése mellett, egyre specifikusabb döntéseket kell meghoznia saját jövőjével kapcsolatban, melyek erőteljes befolyást gyakorolnak a tanulás iránti elköteleződésre. A felelősségvállalás alakulásában az autonómia és a választás lehetőségének biztosítása mellett jelentős szerepe van az ún. attribúciós stílusnak, vagyis annak a vélekedésnek, hogy a tanuló milyen tényezőknek tulajdonítja a tanulás sikerességét vagy kudarcát. A motivációs stílus és önszabályozás megértéséhez a mesteri motivációt és a kudarcorientált motivációt leíró elmélet visz közel (Dweck és Leggett, 1988).

*A mesteri motivációs stílussal*<sup>12</sup> rendelkező személy értékes dolognak tartja a teljesítményt, és a képességeiről úgy gondolkodik, hogy azok megváltoztathatók, fejleszthetők. E növekedéseméletet hangsúlyozó rejtett vélekedés olyan törekvéseket eredményez, melyek következtében a tanuló a tanulási célokra összpontosít a készségei és képességei javítása érdekében. Nem fél a kudarcától, mert a kudarc nem fenyegeti kompetenciaérzését és önértékelését. Ez lehetővé teszi számára, hogy „éppen kihívást jelentő” célokot tűzzön ki önmaga számára, kockázatokat vállaljon és konstruktívan küzdjön meg a kudarcokkal. Erős énhatékonyság-érzés, önbizalom jellemzi, sikereit általában saját erőfeszítéseinek tulajdonítja, így még inkább vállalja a felelősséget saját tanulásáért.

A kudarckerülő motivációs stílussal rendelkező tanuló hajlamos a képességeiről az entitásnézet alapján gondolkodni, ami azt jelenti, hogy a genetikailag meghatározott képességek változtathatatlanok, nem fejleszthetők. Hiányzik nála az erős kompetenciaérzés annak ellenére, hogy jó teljesítményeket is produkál. Úgy érzi, hogy nem tud változtatni a gyengébb teljesítményén, és ez akadályozza is abban, hogy erőfeszítéseket tegyen a jobb teljesítmény eléréséért. Nehezen alakul ki nála a biztos énhatékonyság, az önbizalom érzése, amely az alacsony teljesítmény növelésének előfeltétele lehetne. Annak érdekében, hogy kompetensnek érezhesse magát, igyekszik védeni énképét a kudarcoktól. Ha korábban általában sikeres volt, úgy véli, akkor kerülheti el könnyű szerrel a kudarcot, ha kevés kockázatot vállal, és ragaszkodik ahhoz, amit már tud. Ha azonban a korábbiakban átélt már több kudarcot is, akkor olyan stratégiákat alkalmaz, mint a halogatás, a minimális erőfeszítés, a nagyon alacsony vagy irreálisan magas célok kitűzése, a „nekem mindegy” attitűd hangoztatása. A kudarckerülő

<sup>12</sup> magyar nyelvű szakirodalomban gyakran elsajátítási motivációként került fordításra (pl. Józsa, 2000).

stratégiák önsorsrontó stratégiák, ugyanis éppen a kudarcnak a valószínűségét növelik, amelynek pedig az elkerülésére szeretne törekedni a tanuló. Ha a kudarcok folytatódnak és a kifogások kimerülnek, akkor a tanuló arra a következtetésre jut, hogy nem ért semmihez, nem kompetens, az önértékelése és az önbizalma csökken, feladja a helyzetet, és kudarcelfogadó motivációs stílust alakít ki. Az ilyen tanuló tovább már nem tudja megvédeni magát attól a következtetéstől, hogy a problémái alacsony képességeiből származnak.

A pedagógusok és a szülők a megfelelő módon alkalmazott tanulást támogató értékeléssel segíthetik a tanulókat abban, hogy ne váljanak kudarcelfogadóvá, hanem új és realisabb célokat tűzzenek ki, és közelítsenek a mesteri stílusú gondolkodásmódhoz.

## Mi segíti a tanuló felelősségvállalását?

Az iskolai környezetben számos helyzet adódik, melyben a tanulók felelősségvállalásukban gyarapodhatnak (OECD,2019b). Ezt a folyamatot a pedagógus a következők mentén támogathatja:

- **Önálló tanulási helyzet:** a tanuló – a pedagógusi és szülői támogatás mellett – időről időre lehetőséget kap az önálló, egyéni tanulásra és annak szabályozására, így megtapasztalva saját nehézségeit, erősségeit, korlátait és élményeit, belátva az egyéni erőfeszítés szükségességét.
- **Az aktív tanulás lehetőségét biztosító módszerek** (kutatásalapú, problémaalapú, jelenségalapú, felfedezésses és projektalapú tanulás) **alkalmazása** olyan helyzetek sokaságát kínálja a tanulók számára, amelyek több ponton igényelnek döntéshozatalt.
- **A választás lehetősége:** a tanuló dönthet saját tanulásának bizonyos körülményeiről (pl.: a feladatok megoldásának sorrendjéről, a saját alkalmazott módszereiről, egy-egy részletesebben kifejtendő témáról, csoportmunkához választott társairól stb.).
- **Az önreflexiós készség erősítése:** a tanuló lehetőséget kap arra, hogy saját munkáját, tevékenységeit és produktumait értékelje, s abból következtetéseket vonjon le a jövőre nézve.
- **Életkorhoz illesztett elvárások, a siker előfeltétele:** a tanuló felelősség-tudatának alakításához elengedhetetlen, hogy az elvárások az aktuális életkorához illeszkedjenek, ne legyenek se túl egyszerűek, se teljesíthetetlenek.



nek. Ebben az optimális esetben a tanuló, bár erőfeszítést kell tennie a feladatainak teljesítéséért, végül képes sikert elérni. Az így megélt sikerélmény jelentősen növeli a tanuló felelősségvállalásának mértékét.

- **A környezet attribúciós visszajelzései:** a pedagógusoktól és szülőktől érkező visszajelzéseknek igen nagy jelentősége van abban, hogy miként alakul a tanuló motivációs stílusa. Amikor egy tanulónak azt mondjuk a jó feladatmegoldásra, hogy „okos vagy”, kialakulhat benne az a nézet, hogy a képessége egy olyan állandó, ami az ő befolyásolási szféráján kívül áll, és ez határozza meg az ő sikerességét. Ennek következtében, amikor olyan kihívást jelentő feladatokkal kerül szembe a tanuló, ahol kudarc bekövetkezése fenyeget, azzal szembesül, hogy a kudarc a gyenge képességeire utal. A képességeiről vallott pozitív vélekedés megőrzése érdekében ezen a ponton a tanuló úgy dönthet, hogy inkább meg sem próbálkozik a feladattal vagy motiválatlanná válik. Ezzel szemben, ha a tanulót az erőfeszítéséért, a személyesen befektetett munkájáért ismerik el, akkor nagy lesz az esély arra, hogy növekedjen a motivációja, mert ezek olyan tényezők, melyeket a tanuló szabályozni tud, így felelőssé válik a sikeréért (Weiner, 2001). Amikor egy kihívást jelentő feladattal szembesül, a tanuló úgy gondolja, hogy meg tud küzdeni a helyzettel, ha elég keményen dolgozik. Ha ilyen esetben kudarcot vall, nem kell azt éreznie, hogy ez a képességeit tükrözi, és esélye lesz arra, hogy továbbra is felelősséget vállaljon a tanulásáért.
- **Az önismeret fejlesztése:** a felelősségvállalás nagyban függ attól is, hogy a tanuló tisztában van-e saját erősségeivel, gyengeségeivel, személyiségjegyeivel, tulajdonságaival. Mindezek magabiztos és a legkevesebb torzítást tartalmazó ismerete segíti az optimális feladatválasztást és -vállalást, így a felelősségvállalást is.
- **Az iskolai és a családi szocializáció összhangja:** a feladattudatosság fejlődését akadályozhatja, ha a családi és az iskolai elvárások nagymértékben eltérnek egymástól. Ilyen például, ha a család az iskolai elvárásokat irreálisan magasnak tartja, így a szülő elvégzi a tanuló helyett annak bizonyos iskolai feladatait, vagy olyan tevékenységeit, amelyekre életkora szerint és az iskolai időben már önmaga is képes (pl. saját tányér helyrevitelét étkezés után, ceruzahegyezés stb.).
- **Iskolai és otthoni saját feladatok, saját felelősség:** a felelősségvállalás mértékét növeli az is, ha a tanulónak – életkorához igazodó – saját felada-

tai vannak, melyek elvégzéséért rendszeresen ő vállal felelősséget. Otthon egy szobanövény locsolása, a saját szoba vagy asztal rendben tartása, az iskolában pl. a virágfelelős vagy a hetesi feladatok ellátása.

- **Következetesség a modellnyújtásban:** a tanulói felelősségvállalás alakításában a legnagyobb a felnőtt szerepmodellek szerepe: így a tanulót körülvevő felnőttek egyéni felelősségvállalása az egyes helyzetekben. Jelentősen fejlesztheti a tanulók egyéni felelősségvállalásának mértékét, ha a tanulót mind a családi, mind az iskolai környezetben olyan ingerek érik, melyek mutatják számára, hogy a felnőttek is vállalják saját tetteik negatív következményeit: bocsánatot kérnek, ha hibáztak; kifizetik a lejárt parkolójegygyel járó bírságot; elismerik, ha valamit elfelejtettek vagy kifutottak a határidőből stb.

## A pedagógus szerepének változása

Az olyan pedagógiai koncepciók, amelyek nagyobb és aktívabb szerepet szánnak a tanulóknak a tanulási folyamatban, feltételezik a tanulói döntési helyzetek megjelenését és kihasználását a pedagógiai folyamat során, amelyek egyben megalapozzák a saját tanulásért történő felelősségvállalás kialakítását.

A választás és döntéshozatal kompetenciái nem alakulnak ki automatikusan, az ehhez szükséges gyakorlatot a kora gyermekkori családi nevelésből kiindulva az intézményesített oktatás színterein át kell megszerezniük a tanulóknak. A gyermekek már a legkorábbi életszakaszokban is képesek a választásra és döntésre, ha olyan szituációt hozunk létre számukra, amely ezt igényli és lehetővé teszi, pl. „Milyen kenyeret kérsz vacsorára? Mézes vagy vajjas kenyeret?”

A tanulás-tanítás folyamatában – a tervezéstől a tanórák szervezésén és kivitelezésén át a használt eszközökig és tananyagokig – a pedagógus megszámlálhatatlan döntést hoz, melyek közül habitusától, pedagógiai céljaitól, illetve a tanulók fejlettségétől függően ruházhat át több-kevesebb döntési lehetőséget a tanulókra. A pedagógusnak mindig mérlegelnie kell a döntés és választás átruházásának várható következményeit, számolva azzal, hogy a döntés eredménye milyen helyzetbe hozza a tanulókat. Egyes döntéseknek a tanulókra mint egyénekre, másoknak a közösségre van hatása, ami a kompromisszumkérés (mindenki enged a saját kiinduló álláspontjából) és a konszenzusra törekvő döntések meghozatalának fejlesztését segíti elő. A konszenzus létrehozása so-

rán a résztvevők közös álláspontot alakítanak ki, mely mindenki számára elfogadható. Bár ez nagy időráfordítást igényelhet, azonban a konszenzusos döntés megvalósításának eredményessége várhatóan a legnagyobb, mivel nincs olyan fél, aki ellenérdekeltenne a döntés elfogadásában.

További döntési és választási helyzeteket hoznak létre mind a tanulók, mind a pedagógus számára a tanulási-tanítási folyamat előre nem tervezhető (szituatív) elemei, például a tanulók hangulata, egy nem várt esemény stb.

Az oktatás szervezett szinterei is sok választási lehetőséget kínálnak. A pedagógiai folyamat során fontos tényező, hogy a tanulók az egyéni fejlettségi szintjükhöz igazodó döntési helyzetekbe kerülhessenek, s fokozatosan, a pedagógus támogatásával gyakorolhassák a döntéshozatalt. Erre teremt lehetőséget a differenciált tanulásszervezés.

A differenciált tanulásszervezés során az oktatás folyamatában alkalmazkodunk a tanulók egyéni képesség- és fejlettségi szintjéhez, előzetes tudásához és személyes jellemzőihez. A differenciálás megvalósulhat a téma, a feladat nehézsége, a feladatok mennyisége, a támogató eszközök alkalmazása, a feladatok megoldásának sorrendje, a beszámolás módja stb. szerint.

Kezdetben a pedagógus kínálhat választási lehetőséget a tanuló számára: pl. megkeresni egy lexikonban a barna medve szócikkét, a Google keresőben képeket válogatni, vagy rajzot készíteni róla. Később egyre nagyobb teret engedhetünk a tanulói választásoknak, például az időtervezésben, a szükséges idő becslésében, az adott idő alatt elvégezhető feladatok számában, sorrendjében.

Idősebb korosztálynál például a Reneszánsz projekt során a tanulók már nagyobb lélegzetű választásokra is képessé válnak: a reneszánsz építészetét vagy filozófiai hátterét dolgozzák fel inkább, a nehezebb feladatsoron dolgoznak, vagy a könnyebbel próbálkoznak stb. Az érdeklődés szerinti differenciálás során, vagy amikor a feladatok elvégzésének sorrendjéről a tanulók maguk dönthetnek, a tanulók a feladat „tulajdonosává” válhatnak, felelősséget vállalnak annak eredményéért, motiválttá válnak annak elvégzésére. Az autonóm tanuló tehát belülről motivált, hogy saját tanulási folyamataiért felelősséget vállaljon, azokat irányítsa. Ezáltal a tanulás hatásosabb és hatékonyabb lesz, és ez pozitívan visszahat a motivációra is (Cordova és Lepper,1996).

A választás lehetőségének biztosítása egyben az elköteleződés növelésének eszköze is. Ha a tanuló maga dönthet és választhat egy adott feladat

kapcsán, ez nagyobb garanciát nyújt arra, hogy a feladatot megcsinálja, s az eredményessége jobb lesz, mint e nélkül. A választásért vállalt felelősség pedig azt jelenti, hogy a tanuló felismeri, hogy döntésének következményei is vannak. Ez a folyamat – függetlenül a választás eredményességétől – nagyon sok tanulási lehetőséget rejt magában. Ha pl. a tanuló által választott feladat túl nehéz, s annak megoldása során a tanuló túl sok hibát vét, ez jelzésértékű lehet számára. A megfelelő választás, a megfelelő döntés pozitív megerősítő hatású, egyben hozzájárul a későbbiekben a reálisabb döntések meghozatalához. A rossz választás következtében a tanuló szembesül döntései következményeivel, és megtanulhatja, hogyan kell, illetve lehet-e korrigálni egy rosszabb döntés után. Ezért ösztönözni kell az egyes döntések eredményeiből levont következtetéseket, melyek elvezetnek az önreflexión alapuló tanulói döntésekhez. Amikor a pedagógus a tanulókkal közösen értékeli a tanulói döntések következményeit, fontos áttekinteni azokat a szempontokat, melyek alapján a döntések megszülettek, illetve azt is, hogy mi vezetett volna a legoptimálisabb döntéshez. A pedagógus támogathatja azt a folyamatot is, hogy ezeket a szempontokat a tanulók maguk, illetve közösen találják meg. Az önreflexió kialakulásához a kora gyermekkortól kezdődően támogatást nyújthat a családi környezet, a kortársak és a gyermek pedagógusai az ok-okozati kapcsolat reális visszajelzésével.

Nagyon fontos, hogy a tanulóknak lehetőségük legyen a vezető tanulási stílusuknak, tanulási stratégiáiknak megfelelő tanulási technikák kiválasztására a tanulási folyamat során, hiszen ezáltal biztosítható a leginkább a tanulás hatékonysága. Reális veszély lehet, hogy egyes tanulók rendszeresen a „könnyebb” feladatot, a számukra kedvezőbb feladatmegoldási módot választják, vagyis nem gyakorolják azokat a stratégiákat, melyek nehezebbek számukra. Ezért bizonyos esetekben a pedagógus dönthet úgy, hogy az adott tanulónak olyan feladatot ad, amely éppen valamely hiányzó tanulási technika fejlesztését szolgálja a pedagógiai folyamat során. Ha pl. a tanulónak nehézségei vannak az írásbeli szövegalkotással, szívesebben választja a rajzos feladatmegoldást. Ha azonban a pedagógus úgy véli, hogy éppen az írást szeretné gyakoroltatni a tanulóval, akkor erre is lehetősége van. Fontos megtalálni a nevelési-oktatási folyamat során az egyensúlyt a tanulói választások és a pedagógus fejlesztési céljai között.

A tanulói választás – pl. a feladat szintje, nehézsége tekintetében – már önmagában információ a pedagógus számára, támogatja a fejlesztő értékelést. Hasonlóan fontos információval szolgál a bizonytalan helyzetekben a tanuló döntéshozatalának gyorsasága, pontossága.

A tanulói felelősségvállalást nagymértékben erősíti a tanulást támogató értékelés rendszeres alkalmazása, melynek kritikus része, hogy a visszajelzések alkalmával olyan kommunikáció valósuljon meg, amely a tanuló mesteri motivációs vélekedéseit erősíti, támogatva ezzel a tanulás iránti felelősségvállalást.

### **Felhasznált irodalom**

- Cordova, D. I., Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of educational psychology*, 88(4), 715.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Howells, K. 2018. *The future of education and skills: education 2030: the future we want*. Paris OECD.
- Katona N. (2009). Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7(36), 2–3.
- OECD Future of Education and Skills 2030 (2019a) [Concept Note Transformative skills](#). OECD, Paris
- OECD Future of Education and Skills 2030 (2019b) [Concept Note Student Agency](#). OECD, Paris
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. In *Student motivation*. Boston: Springer, 17–30.

### ***További magyar nyelvű irodalom a témakörben***

- Dávid M. (2006). A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott pszichológia*, 8 (1), 51–64.
- Józsa K. (2000). Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, (10), 78–82.
- Lappints Á. (2002). *Tanuláspedagógia*. Pécs: Comenius BT. Kiadó.
- Józsa K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In Csapó Benő (szerk.). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó, 239–268.
- Gaskó K. (2009a). Az önszabályozás és a tanulási motivációk szerepe serdülőkorban. *Pedagógusképzés*, 2, 3, 159–176.
- Gaskó K. (2009b). A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. *Iskolakultúra*, 10. melléklet.

## Záró gondolatok

„...a kihívás az, hogy miközben az oktatási reformok tervezői 20 évvel előre gondolkodnak, a pedagógusok a jelen gondjaival küszködnek, a szülők pedig a 20 évvel korábbi állapotokat kívánják vissza”

(Barber et al., 2012)<sup>13</sup>

Barber és munkatársaitól (2012) fent idézett gondolat mutat rá arra, hogy a változás irányát és tartalmait meghatározó dokumentumok (mit) elkészítése csak egy lépés a változások felé. Akkor tudják hatékonyabban megtenni a változások irányába a lépéseket a jelen gondjaival küzdő pedagógusok, ha a miért? kérdésre is választ kapnak és támogatást kapnak abban is, hogy miként érhetőek el a célok.



7. sz. ábra A változás pillérei (Készítette: Csépe Valéria)

A projektben mindhárom pillér megvalósítása érdekében tettünk lépéseket, melynek eredményeit az [Oktatás2030 Tanulástudományi Kutatócsoport honlapján](#) találhatja.

Jó böngészést kívánunk!

<sup>13</sup> Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2012). Oceans of innovation. *The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education*. London: Institute for Public Policy Research, 70.