

EFOP-3.4.3-16-2016-00014

**AP2_OKTIG_2_Tanulási eredmény alapú szemlélet megismerése és bevezetése
az SZTE-n
Tanulási Eredmény Alapú képzésfejlesztő Műhely a Szegedi
Tudományegyetemen**

T.E.A. MÓDSZERTÁR

**A TANULÁSI EREDMÉNYCÉLOK ELÉRÉSÉT TÁMOGATÓ
ESZKÖZÖK ÉS MÓDSZEREK OKTATÓK SZÁMÁRA**

Szerző: Dina Miletta

2018. augusztus 31.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

TARTALOMJEGYZÉK

Közös képzési célunk.....	3.
A T.E.A. képzés megvalósításának professzionális kérdései.....	5.
1. Fókuszban a képzés, a tanulás szervezeti környezete.....	10.
2. Fókuszban a tanuló felnőtt.....	23.
3. A tanulási motiváció és motiválás gyakorlati kérdései.....	40.
4. Fókuszban az oktatói szerep.....	49.
5. Módszeralkalmazás.....	72.

Közös képzési célunk

A *T.E.A. Módszertár – Tanításmódszertan* című képzés a Szegedi Tudományegyetemen kurzusokat, előadásokat, szemináriumokat, gyakorlatokat tartó oktatóknak szól. A továbbképzés célja az oktatók számára módszertani támogatás biztosítása a tanulási eredménycélok elérését támogató tanítási módszerek alkalmazásához, hogy a résztvevők képessé váljanak a saját képzéseik/gyakorlatuk, tantárgyaik tanulási eredményei elérését támogató tanítási módszerek „tanulási eredmény tudatos” alkalmazására.

A tanulási eredménycélok elérését támogató tanításmódszertani eszközök oktatók számára című tananyag segít, hogy átlássa és megértse a tanulási eredmények, a tanítási folyamat és a módszeralkalmazás kapcsolatát; tudatosítsa a tanulási eredmény alapú gondolkodást a tanítási módszerek alkalmazása során és megismerje a tanulási eredmények elérését támogató lehetséges módszertani megközelítéseket, konkrét módszertani megoldásokat. A tréninggel együtt támogatja Önt abban, hogy felismerje a céltudatos módszeralkalmazás jelentőségét a hallgatók tanulási folyamata támogatásában, képessé váljon az adott tanulási eredmény jellegének megfelelő tanítási/ képzési módszerek meghatározására és eredményes alkalmazására a gyakorlatban.

A „mi útkereszteződésünkben” a trénertől és az oktató kollégáktól is inspiráló ötleteket, megoldásokat kaphat a saját oktatási módszereihez és tanulástámogató szerepéhez, tevékenységéhez. A *T.E.A Módszertár* segítséget nyújt ahhoz, hogy átgondolja és továbbfejlessze saját módszeralkalmazási gyakorlatát, a tanulási eredmény alapú szemlélet gyakorlati alkalmazása érdekében.

A tanulási eredménycélok elérését támogató tanításmódszertani eszközök oktatók számára című tananyag irányított és önálló feldolgozása során megszerezhető kompetenciák (a képzés elvárt tanulási eredményei)

Tudás	Képesség	Attitűd	Autonómia-felelősség
Átlátja és megérti a tanulási eredmények, a tanítási folyamat és a módszeralkalmazás kapcsolatát	Elemzi a tanítási módszerek alkalmazásának szerepét a tanítási-tanulási folyamatban, a hallgatók tanulási eredményeinek támogatásában.	Oktatóként elfogadja a tanulástámogatásról a vonatkozó szerepét és felelősségét a tanítási-tanulási folyamatban.	Céltudatosan és felelősen tervezi meg az oktatási módszerei alkalmazását a tanulási eredménycélok figyelembevételével.
Ismeri a tanulási eredmények elérését támogató lehetséges módszertani megközelítéseket	Felismeri az oktatási módszerek alkalmazása és a tanulási eredmények elérése közötti összefüggéseket a saját oktatói gyakorlatában.	Nyitott a tanulási eredmény alapú gondolkodásra, jellemzi a rendszerszemléletet a tanítási-tanulási folyamatban.	Saját oktatásához megfogalmazott tanulási eredménycélok figyelembevételével tervezi meg oktatási módszereit.
	Képes az adott tanulási eredmény jellegének megfelelő tanítási/képzési módszerek meghatározására és eredményes alkalmazására a gyakorlatban	Nyitott arra, hogy a módszeralkalmazását a megfogalmazott tanulási eredményekhez és a tanuló hallgatók szükségleteihez hangolja.	Adott tantárgyához/gyakorlatához megfogalmazott tanulási eredményekhez tervezi a tanítási módszereit.
	Elemzi a saját módszeralkalmazási gyakorlatát és innovatív módszertani megoldásokat fogalmaz meg a saját tantárgyához/gyakorlatához.	Nyitott arra, hogy a trénerrel és az oktató társaitól inspiráló ötleteket, példákat, megoldásokat kapjon a saját oktatási módszereihez és tanulástámogató szerepéhez, tevékenységéhez.	

A T.E.A. KÉPZÉS MEGVALÓSÍTÁSÁNAK PROFESSZIONÁLIS KÉRDÉSEI

Tanmese¹

Élt egyszer régen egy kis faluban hat vak ember. Nem látták soha a napvilágot, így a tárgyokról, élőlényekről, a körülöttük lévő világról is csak többi érzékszervük alapján alakították ki saját képüket. Egy napon egy elefántot hoztak eléjük, és megkérdezték, hogyan is nézhet ki szerintük. Odamentek hát a hatalmas állathoz, és mindannyian megérintették.

„Nahát! Az elefánt olyan, mint egy oszlop.” – szólalt meg egyikük, aki az állat lábát tapogatta meg.

„Nem, nem, inkább olyan, mint egy kötél.” – mondta a másik, aki a farkát fogta.

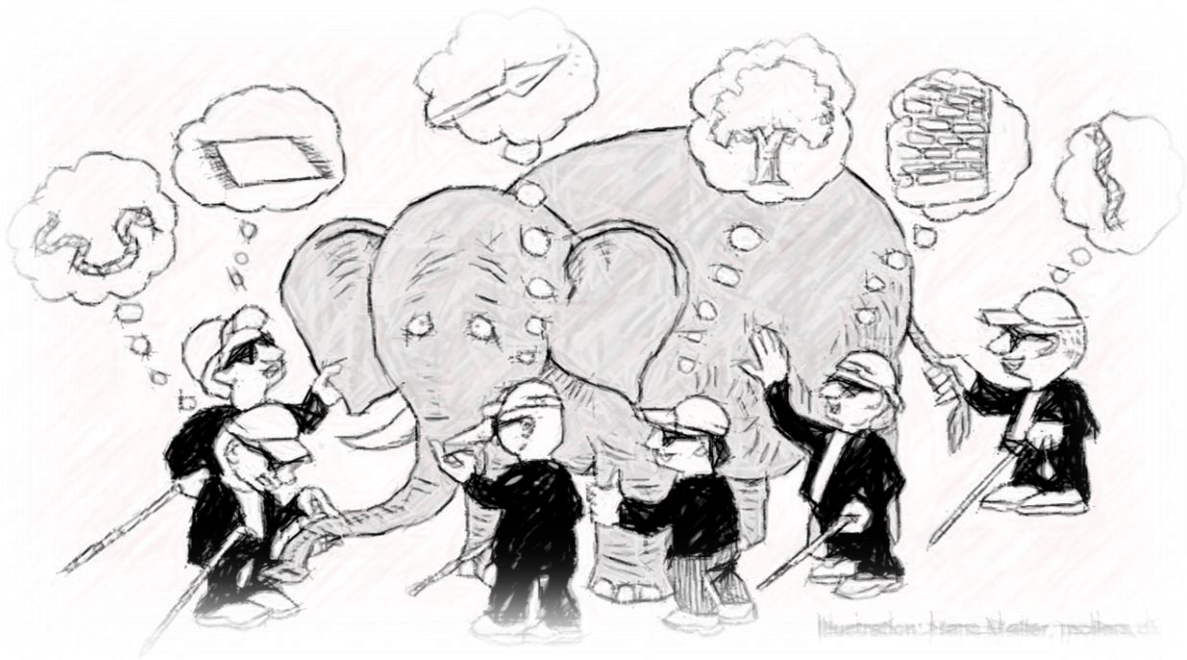
„Szerintem inkább olyan, mint egy vastag faág.” – szólott a harmadik, aki az agyarárt tapogatta.

„Nincs igazatok, az elefánt úgy néz ki, mint egy hatalmas legyező.” – állapította meg a negyedik, aki az állat fülét fogdosta.

„Dehogy! Az elefánt olyan, mint egy nagy fal.” – szólalt meg az ötödik vak ember, miközben az elefánt oldalát tapogatta.

„Szerintem viszont mindannyian tévedtek, mert az elefánt cső alakú.” – vélte a hatodik, aki épp az ormányát fogta.

Amit a vak emberek nem értettek meg, az az, hogy míg az igazságot keresték mindannyian, annak csak egy-egy részletét ismerték meg, és az alapján alkották meg véleményüket.



¹Forrás: <http://hasznaldfel.hu/2014/10/vakok-es-az-elefant-egy-tortenet-az-igazsag-kereseserol.html> (Letöltés: 2019.01.07.)

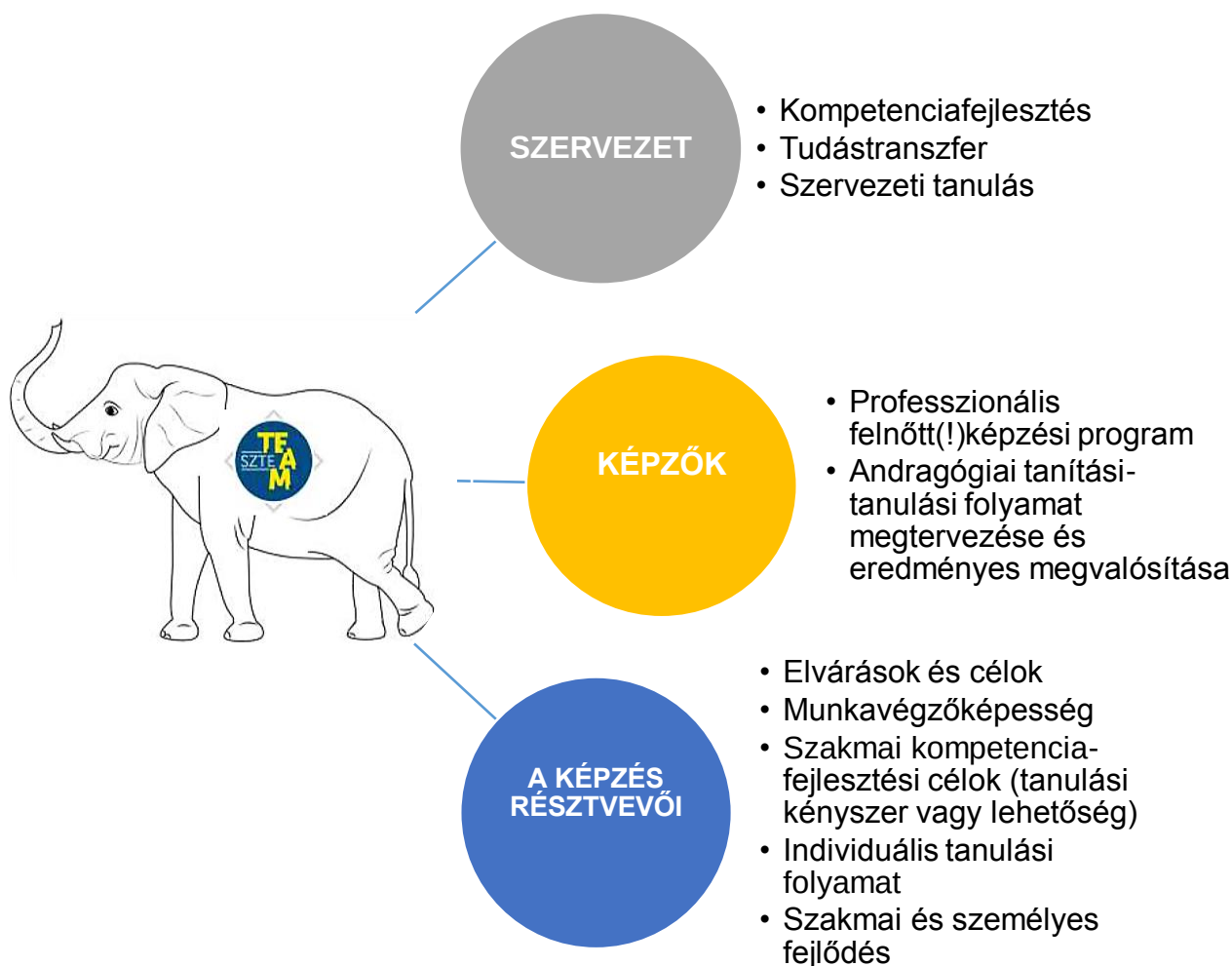
A KÉPZÉS MEGKÖZELÍTÉSI LEHETŐSÉGEI

Jelen képzésünk sajátélményű tanulási tapasztalati terepet jelentenek számunkra egy **andragógiai megközelítésű tanítási-tanulási folyamatban**, melynek potenciális kimenete az egyéni tanulási képességek fejlődése, a tanulás önirányításának megtapasztalása, a megújuló szakmai ismeretek és tapasztalatok továbbadása, a valódi szakmai párbeszéd és a szervezeti tanulás létrejötte – miként a tanuló felnőttek „hazaviszik” a saját szakmai területükre az újonnan tanultakat és tanulási tapasztalataikat.

A képzési programban meghatározott tanulási eredménycélok elérését segíti, ha képzői szerepünkben a képzési program megtervezésekor nem csupán a képzés szűkebb értelemben vett szakmai környezetére és kérdéseire fókuszálunk, de figyelmünk kiterjed a tanítási-tanulási folyamat kontextusára, az azt meghatározó szervezeti és individuális feltételekre is.

Az általunk megvalósított képzések olyanok, mint az elefánt a tanmesében - más és más kép rajzolódik ki róla attól függően, hogy a szereplők honnan és hogyan közelítik meg - más lesz a képzés eredményeit a munkájában hasznosító szakember, az szervezet és más a képzést megvalósító andragógus szempontja.

Ahhoz, hogy képzői szerepben a képzés céljainak megfelelően hatékonyan tudjuk támogatni a résztvevők a tapasztalati tanulását és **perspektíva-váltását** magunknak is rálátást kell biztosítanunk a képzés meghatározó tényezőkre, meg kell ismernünk ezeket és meg kell dolgoznunk az ezekhez kapcsolódó szakmai kérdéseinket.



FELKÉSZÜLÉS AZ OKTATÓI SZEREPRE - A KÉPZÉS MEGVALÓSÍTÁSÁNAK SZAKMAI KÉRDÉSEI

SZERVEZETI KONTEXTUS

Hogyan hat a szervezeti környezet az egyéni tanulási folyamatokra?
Hogyan hat az egyéni tanulás a szervezeti működésre?

Mi a szervezeti tanulás?

Hogyan határozza meg a szervezeti tanulást a rögzült és a fejlődésorientált gondolkodásmód - ezt hogyan használhatjuk a képzésben?

Melyek a tanulást akadályozó tényezők?

Mit jelent a munkahelyi teljesítmény és a tanulás, a szakmai szerep és a tanuló szerep összehangolása a képzésben?

Mi a tanulási dilemma – hogyan határozza meg a felnőtt tanulását?

RÉSZTVEVŐ - TANULÓ FELNŐTT

Melyek a felnőttkori tanulás, a tanuló felnőtt jellemzői?

Hogyan határozza meg a tanulási stílus a tanítási-tanulási folyamatot?

Mit a motiváció szerepe a felnőttkori tanulásban?

Hogyan alakítsunk ki motiváló tanulási környezetet a tanuló felnőtt számára?

OKTATÓI KOMPETENCIÁK

Mit jelent a képzés andragógiai megközelítése a gyakorlatban?

Melyek a egyetemi oktatói, gyakorlatvezetői munkát meghatározó andragógiai didaktikai alapelvek?

Milyen szakmai és személyes kompetenciákra van szüksége az oktátónak a felnőttek eredményes oktatásához?

Hogyan alakíthat ki az oktató az eredményes együttműködést a felnőtt tanuló csoporttal?

Mit jelent a csoportdinamikai folyamat elemzése az oktató munkájában és milyen intervenciók segítik az eredményes csoportos tanulást?

Hogyan hatnak a különböző vezetési stílusok az oktatás során?

Mivel segíti és mivel akadályozza a oktató személyes kommunikációja az oktatás hatékonyságát?

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1. FÓKUSZBAN A KÉPZÉS, A TANULÁS SZERVEZETI KÖRNYEZETE

Hogyan hat a szervezeti környezet az egyéni tanulási folyamatokra?

Hogyan hat az egyéni tanulás a szervezeti működésre?

SZERVEZETI TANULÁS

Egy szervezet **tanuló szervezetté válik** és az oda vezető út végtelen - az „úton levés” maga a tanuló szervezeti működés, amit a szervezet valamennyi tagja formál. A szervezetek működésének és működtetésének tanuló szervezeti megközelítése nem egy egységes elmélet és nem is egységes gyakorlat, de sokkal inkább egy **konceptió**, mely nem „felülről ül rá” a szervezetre, hanem abban a **kollektív és konstruktív** munkában forrja ki magát, hozza létre a saját arculatát, ami a fejlődésorientált szervezeti működés.

„A tanuló szervezet olyan szervezet, amely folyamatosan tanul és eközben magát is átalakítja. Tanul az egyén, a munkaközösség és a szervezet, de még az az intézmény is, akivel a szervezet kapcsolatba lép. A tanulás folyamatos, stratégiailag felhasznált folyamat, beépülve és párhuzamosan haladva a munkával és az ismeretek, vélemények, magatartás változását eredményezi.”
(Jarvis, 2002)

Az **önreflexió, a munkavégzés során a sikerekről és a sikertelenségekről való gondolkodás, a saját reagálási módok és a gondolati folyamatok elemzése** a szervezetet olyan tulajdonsággal vérteti fel, ami **rugalmasságot és stabilitást biztosít**. (Senge, 1998, idézi Tóth, 2013)

Hogyan éri el egy szervezet, hogy jobban dolgozzanak – és mit jelent, hogy jobban?; Mernek-e döntéseket hozni és felelősséget vállalnak?; Motiváltak abban, hogy megszerezzék és megosszák egymással a szükséges információkat?

Az ilyen és ehhez hasonló kérdések megoldozása elengedhetetlen az önirányítóra válás folyamatában. Ennek lehet az eredménye, hogy a szervezet tagjai **a felmerülő problémákat új szemszögből képesek vizsgálni és a rutinszerű megoldások helyét a kérdésfeltevés veszi át**. (Argyris, 1994, idézi Tóth, 2013)

Míg a hagyományos szervezeti modellben a vezetés gondolkodik, a beosztottak cselekszenek – a tanuló szervezetben a gondolkodás minden egyes ember feladata és a megvalósítás, döntéshozás a hierarchia minden szintjén megvalósul. A tanuló szervezeti működés maga is egyfajta új gondolkodásmód, mely belső elköteleződés nélkül nem működik.

A hagyományos szervezeti modell és a tanuló szervezet összehasonlítása

Hagyományos szervezeti modell	Tanuló szervezet
Profitorientált működés, cél a létfenntartás Az emberre eszközként tekint Az emberekbe való befektetés minimális Az alkalmazottakat nem munkaközösségnek tekinti, hanem gépezetnek A szervezet alkalmazottakkal való kapcsolata adok-kapok viszony A dolgozók nem válnak szervezeti tagokká, kívülállók maradnak, akiket készségeik és képességeik miatt vesznek fel és tartanak a szervezetnél Alacsony lojalitás várható el A szervezeti bizalom nem tud kiépülni, ezért erősebb a hierarchikus kontroll – ez korlátozza a dolgozók képességeinek hatékony kihasználását Jellemzően válság akkor lép fel, ha a változások történnek a vezetésben Nagyon nehezen küzdenek a generációváltással	Cél a hosszú (szervezeti)élettartam és az adottságok fejlesztése A szabályok biztosítják a dolgozók folyamatosságát, mozgását Fontos a befektetés megtérülése A vezetők a tőkére úgy tekintenek, mint az emberek hatékonyságának kiegészítőjére A vezetők tudják, hogy a szervezet elsősorban közösség Odafigyel a vállalati folyamatokra: a közös értékek lefektetésére, a képességek fejlesztésére, a lehetőségek értékelésére, a kliensekkel való viszony szervezésére, irányelvek kialakítására A szervezet élő szervezet, melyben a kohézió és a különbözőség együtt létezik. Megfelelő medret alakít ki a folyó számára
Metafora: esőzések utáni tócsa	Metafora: folyó

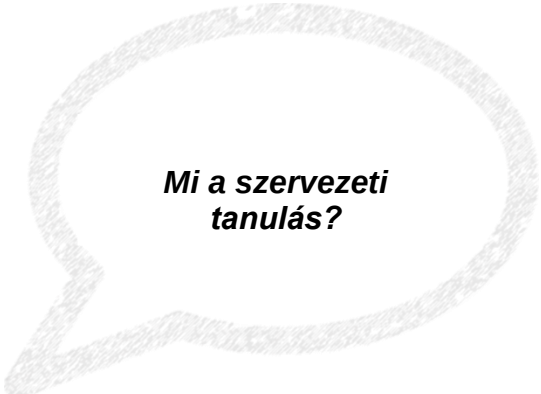
Saját szerkesztés (De Geus, 1997 idézi Tóth,)

De Geus a hagyományos szervezetet egy **eső utáni tócsához** hasonlítja, az esőcseppek összegyűlnek egy mélyedésben. Amikor esik, több csepp gyűlik össze,

de a legelső cseppek mindig középen maradnak. Ha süt a nap, a tócsa párologni kezd, majd végül nyomtalanul eltűnik.

A hosszú életű szervezeteket egy **folyóhoz** hasonlítja, melyben nem csak pár csepp dominál, hanem **mindig újabbak jönnek és együtt áramlanak tovább** a tengerig. A folyó egy **önfenntartó közeg, folyamatos mozgásban van a maga medrében**.

A meder biztosítja ezt – vagyis a szabályok. Ahhoz, hogy folyamatos mozgásban lévő, áramló szervezeti működést alakítsunk ki **a medret kell megtervezni és kialakítani**, ehhez **a szervezeti tanulás teremti meg az alapot** a szervezetben és a szervezet tagjai által.



Mi a szervezeti tanulás?

Mit jelent a szervezeti tanulás?

A szervezeti tanulás **a szervezet magatartásának olyan megváltoztatása**, melynek eredményeként a szervezet tagjai **új módon képesek tekinteni magukra és a világra**, és amely **egy kollektív tanulási folyamat eredménye**. (Swieringa és Wierdsma, 1994, idézi Tóth, 2013), s mely **nem azonos a tanuló szervezeti koncepcióval**. A szervezetek tagjaik révén tanulnak, az egyéni tanulás nélkül szervezeti tanulás sem mehet végbe. (Senge, 1998, idézi Tóth, 2013).

A szervezet tagjai a **tapasztalati tanulás útján elemzik a megfigyeléseiket, tapasztalataikat és ezt megosztják egymással**. A szervezeti tanulás több szinten – így egyéni, csoport vagy team-tanulás szintjén zajlik magáról a szervezetről, a jelenről és a jövő lehetőségeiről (Pearn, 1995, idézi Tóth, 2013).

Az **önreflexió képessége** segít tudatosítani, hogy milyen probléma-megoldási módokat, kommunikációs mintákat követ a szervezet, tagjainak mik a céljai és a rejtett előfeltevései (Gelei, 2005, idézi Tóth, 2013)

A **szervezeti kultúra**, a szabályok, előfeltevések, közösen vallott értékek és meggyőződések, hiedelmek meghatározzák mit jelent a tanulás a szervezetben;

milyen típusú tanulás a kívánatos és azt is, hogy kinek milyen esélye van annak elérésére.

Kulcsfontosságú a **kultúrát alkotó tényezők explicitté tétele és az azokra való rálátás, reflexió majd az ezen alapuló változtatás**. A tanuló szervezet létrehozása nem csak szlogen, vagy kommunikációs technika, a szervezet tagjaitól **új készségeket, elköteleződést és hosszú távú gondolkodást** igényel.

A **tanuló szervezet építőkövei** (Garvin, 2008, idézi Tóth, 2013):

- a támogató jellegű tanulási környezet,
- a pszichológiai biztonság,
- különbségek elismerése,
- új ötletek iránti nyitottság és idő a gondolkodásra,
- konkrét tanulási folyamatok és gyakorlatok,
- megerősítést jelentő vezetési magatartás.

A tanuló szervezetté válást, a szervezeti tanulás feltételeit meghatározza az is, hogy az adott szervezet a tudást és a tanulást milyen módon közelíti meg.

A tudás és a tanulás megközelítési lehetőségei a szervezetben

A tudás és tanulás régi megközelítése	A tudás és tanulás új megközelítése
A tudás az a dolog, amely az emberek között adódik át egyik emberen keresztül jut el a másikhoz	A tudás a tudást hordozó és a tudott dolog közötti viszony a tudás ebben a kölcsönhatásban születik
A tudás objektív és bizonyos	A tudás szubjektív és ismereti
A tanulók befogadják a tudást	A tanulók tudást teremtenek
Mindenki azonos módon tanul	Sok különböző tanulási stílus létezik
A tudás stabil, hierarchikus struktúrákba szerveződik és egyik a másiktól függetlenül kezelhető	A tudás „ökológiailag szerveződik” az egyes területei kölcsönhatásban állnak és integratívak
Legjobban passzívan tanulunk, követés és megfigyelés alapján	Legjobban aktívan, gyakorláson és saját tanulásunk szervezésén keresztül tanulunk
A személyes intelligenciát egyéni képességeink határozzák meg	Az intelligenciánk a tanulási közeg függvénye

(Forrás: Ranter, 1997, idézi Tóth, 2013)



Ajánlott irodalom a további önálló tájékozódáshoz és ismeretszerzéshez ebben a témakörben:

-  Jarvis, Peter (2002) Tanuló szervezetek – szócikk In: Felnőttoktatási és –képzési lexikon, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház Budapest 531
-  Tóth Ágnes (2013): A tanuló szervezet. In: Faragó Klára (szerk.): Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón 1. kötet Szervezeti döntések ELTE Eötvös Kiadó Budapest 159-188
-  Senge, Peter M. (1998): Az ötödik alapelv. A tanulószervezet kialakításának elmélete és gyakorlata., HVG Kiadó Rt., Budapest

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***Hogyan határozza meg a
szervezeti tanulást a rögzült
és a fejlődésorientált
gondolkodásmód
- ezt hogyan használhatjuk
a képzésben?***

A RÖGZÜLT ÉS A FEJLŐDÉSORIENTÁLT GONDOLKODÁSMÓD

Napjaink gazdasági, társadalmi, technológiai környezetében a szervezetek életében egyre nagyobb teret kapnak az informális tudásszerzés mechanizmusai: tudásmenedzsment, információmenedzsment és a szervezeten belüli tanulási lehetőségek. A **munkavégző-képesség fejlesztésekor kulcsképeségekről** beszélünk, melyek képessé tesznek arra, hogy alternatív pozíciók és funkciók egész sorának feleljünk meg és arra, hogy életünk során kezelni tudjuk a követelmények változásainak egy-egy szeletét.

Knowles **andragógiai modellje** (Knowles, 1968) **a felnőtt tanulót a függőségtől az önirányító függetlenség felé tartó személyiségnek** láttatja, **sokféle tanulási forrásként szolgáló tapasztalattal**, aki legszívesebben az életgyakorlatát segítő képzéseket veszi igénybe. Knowles tanulásnak tekint minden olyan tevékenységet, amely az élőlényt tökéletesebb, differenciáltabb alkalmazkodásra teszi képessé. Az emberi tanulás eredményeképpen a személyiség **élményvilága kiszélesedik, új ismereteket, viselkedéseket sajátít el, teljesítménye minőségében és mennyiségében javul**. A tanulás tehát olyan tevékenység, mely **a személyiség egészét működésben tartja és a személyiség egészére hat**.

Bennis meghatározása szerint (Bennis, 1985, idézi Fatzer, 2005, 221) „**a szervezeti tanulás az a folyamat, amely révén egy szervezet új tudásra, eszközökre, viselkedésmódokra, értékmérőkre tesz szert, használja is ezeket az egyén, a csoport**

és a szervezet szintjén.” A szervezeti tanulás eszerint **minden intraperszonális és szervezeten belüli változás és változtatás** – ahogyan a szervezet tagjai a szervezet történetét értelmezik, alapfeltevéseit a tapasztalataik tükrében átdolgozzák, mellyel újra és újrateremtik a szervezeti kultúrát, a szervezeti működést és benne a saját működési képességüket elemzik, új megoldásokat dolgoznak és próbálnak ki és a munkavégzéshez szükséges kompetenciáikat képzik, fejlesztik.

A szervezeti tanulás „felelőse” a szervezet valamennyi tagja, kiemelten a vezető és vezetők, akik a „tanulás ügynökei” - a rendszer egészét érintő tanulási folyamatokat hoznak mozgásba.

Az egyéni és szervezeti tanulási folyamatokon keresztül a szervezet egész működésére hatással van az, hogy a szervezet tagjai, vezetői **milyen szemléletmóddal közelítik meg önmaguk működését a munkavégzés során** és szerepüket a szervezet életében is. Dweck (2015) kutatásai szerint két egymástól nagyon különböző szemléletmód működteti az embereket nem csak munkahelyi, de más szerepeikben is meghatározva a magatartásukat:

1. **a rögzült szemléletmódú** (fixed mindset) működésre az a jellemző, hogy az emberi tulajdonságokat **megváltoztathatatlan**nak tételezik, az intelligenciát (IQ! és nem az EQ), a személyiséget és a jellemet **adottságnak** tekintik, önmaguk vonatkozásában állandó **önigazolás**ra készíteti őket.

Szembenézni a gyengeségekkel, meghallgatni a kritikus hangot, kinyitni a szemet a hibákra és ezt tanulási és fejlődési célok megfogalmazására használni elképzelhetetlen a rögzült szemléletmódú egyén számára.

2. **a fejlődési szemléletmódra** (growth mindset) jellemző, hogy az embereket adottságaik, érdeklődési körük, temperamentumuk alapján különbözőnek tételezi és fogadja el és meggyőződéssel vallja, hogy **az igyekezet és a gyakorlás révén képesek vagyunk fejlődni**. A fejlődési szemléletű egyén hatékonyan képes tanulni, ehhez pontosan **felméri jelenlegi képességeit**.

Dweck hívja fel a figyelmet arra, hogy milyen **sok vezető rögzült szemléletű**, nem hisz az egyéni fejlődésben, a munkavállalók kritikai észrevételei hasznosságában, képzésükben, fejlesztésükben, helyette abban hisznek, hogy tehetséges és alkalmas embereket kell a szervezet szolgálatába állítani.

A **fejlődési szemléletű szervezeti-tanulási környezet létre hozható**, amennyiben egy szervezetben hangsúlyozzák a készségek megtanulhatóságát, szervezeti érték a tanulás és a kitartás nem csak a tehetség, működik a fejlesztő visszajelzés a gyakorlatban, a vezetők a tudás forrásaiként vannak jelen a szervezetben – kompetensek.

A rögzült szemlélet és a fejlődés szemlélet összehasonlítása

Rögzült szemlélet		Fejlődés szemlélet
Az intelligencia nem változik, velünk született, fix		Az intelligencia fejleszthető
Kerüli a kihívásokat – fél a lelepleződéstől, a kudarcától, bukástól	Kihívás	Keresi a kihívásokat – lehetőség a növekedésre, nem fél hibázni
Védekező lesz, vagy könnyen feladja	Akadály	A kudarcok ellenére is kitart
Fölösleges – csak akkor kell, ha nem vagy elég jó	Erőfeszítés	A kiválóság felé vezető út, nélkülözhetetlen
Nem törődik az építő jellegű negatív visszajelzéssel	Kritika	Tanul belőle, beazonosítja a fejlesztendő területeket
Fenyegetőnek érzi magára nézve	Mások sikere	Követendő példának tartja
Nem bontakoztatja ki a benne rejlő lehetőségeket	Eredmény	Nagyobb sikert ér el, kiteljesedik

Saját szerkesztés, forrás: Dweck, 2015



Ajánlott irodalom a további önálló tájékozódáshoz és ismeretszerzéshez ebben a témakörben:

-  Dweck, Carol (2015) Szemléletváltás. A siker új pszichológiája. HVG Kiadó Zrt, Budapest
-  Fatzer, Gerhard (2005) A tanulni képes szervezet. In: Bagdy Emőke - Wiesner Erzsébet (szerk.): Szupervízió egyén csoport szervezet, Supervisio Hungarica IV. kötet
-  Knowles, Malcolm (1968) Andragogy not pedagogy. Adult leadership, Washington
-  Tóth Ágnes: A tanuló szervezet. In: Faragó Klára (szerk.): Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón 1. kötet Szervezeti döntések ELTE Eötvös Kiadó Budapest 159-188
-  Watzlawick, Paul & Weakland, John H. & Fisch, Richard (1974): Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei. Animula Kiadó, Budapest



Carol Dweck: A fejlődésbe vetett hit ereje

https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=hu (Utolsó letöltés: 2019.01.07)



Eduardo Briceño „How to get better at the things you care about?”

https://www.ted.com/talks/eduardo_briceno_how_to_get_better_at_the_things_you_care_about?language=hu (Utolsó letöltés: 2019. 01.07.)



Joshua Foer: Step Outside Your Comfort Zone and Study Yourself Failing

<http://99u.com/videos/7061/joshua-foer-step-outside-your-comfort-zone-and-study-yourself-failing> (Utolsó letöltés: 2019. 01.07.)

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***Mi akadályozhatja a
tanulást?***

A TANULÁS LEHETSÉGES AKADÁLYAI

A csoportos tanulás segít kifejleszteni azokat a képességeket, amellyel a közösség képessé válik a személyes célokon túlmutató nagyobb összképre koncentrálni.

A szervezeti tanulás folyamatában egy-egy felmerülő probléma hatására gyakran **fenyegetettség érzés, zavartság** lép fel. A logikus érvelés helyét egyfajta **védekező érvelés** veszi át. A szervezet tagjainak célja maximális nyereség minimális veszteség elkerülési a sebezhetőség és az inkompetencia érzését.

A tanulás elkerülésére irányuló motiváció önvédő mechanizmus.

Ez megjelenhet a kérdések tisztázásának elkerülése formájában és ezzel a személyes szinten túllépve a szervezeti tanulás akadálya is lehet.

A védekező érvelés akkor aktiválódik, ha a szervezet tagjai úgy élik meg a kultúra eleve adott, megváltoztathatatlan. A **cél** a pozitív légkör fenntartása – a **változatlanság**.

A dolgozói felelősségvállalás és önirányítás akadálya lehet, ha a szervezet, a vezető nem kérdezi meg mi a motivációja és az érzései, vagy csak a véleményét kérdezik, de nem beszélhet az érzéseiről és az egyéni motivációiról. A vezetőkről az a kép él, hogy ők azok, akik egy személyben teljes egészében felelősek a dolgozók jóllétéért és a szervezeti sikerekért. Ezek alapján a dolgozók felelőssége abban áll, hogy mondják el a véleményüket egy adott helyzetről és osszák meg az ötleteiket a fejlődés lehetőségéről a javítani valókról. A vezetőnek pedig ez alapján kell változtatni a saját viselkedésén és a stratégián. A dolgozó ötletet ad, támpontot, a menedzser cselekszik. A vezetők a probléma feltérképezése után egy személyben döntenek a szükséges lépésekről, új gyakorlatok bevezetéséről.

Ez ellehetetleníti a dolgozók önirányítását – követik a szabályokat, nem kezdeményeznek, nem kockáztatnak, a mélyebben fekvő problémák megoldatlanok is maradnak (Argyris, 1994, idézi Tóth, 2013).

Fontos tehát a megértő és a véleményekre nyitott főnök, de a tanuló szervezetté válás folyamatában csak az első lépés.

A **szervezeti tanulás meghatározó szereplője a vezető**. Senge szerint (Senge, 1998, idézi Tóth, 2013) ahhoz, hogy a vezető rendszerszintű perspektívát tudjon kialakítani a dolgozók körében rá kell látnia a dolgozók vállalati kultúráról kialakított mentális képére, így a **vezető tanulási képessége, tanulással kapcsolatos attitűdje és mindsetje meghatározó a szervezeti tanulásban**.

***Mi a tanulási dilemma
– hogyan határozza
meg a felnőtt
tanulását a képzés
során?***

A „tanulási dilemma”

A legokosabb emberek bizonyulnak a legellenállóbbnak a tanulással szemben, ez a tanulási dilemma (Argyris, 1991, idézi Tóth, 2013). Ha egy vezető bevallja, hogy tanultam valamit, amit eddig nem tudtam, azzal kétségbe vonja tévedhetetlenségét, magabiztosságát. **Tanultam = eddig nem tudtam mindent.** (De Geus, 1997, idézi Tóth, 2013)

A **magasan képzett** dolgozók általában nagyon jók az egyhurkos tanulásban – mint mindenben, a tanulásban is jól teljesítenek – kevesebb alkalmuk nyílik annak megtapasztalására, hogy milyen a sikertelenségből a hibákból tanulni. **Amikor az egyhurkos tanulás nem vezet eredményre védekező pozíciót** vesznek fel és **kerülik a kritikát.** (Argyris, 1991, idézi Tóth, 2013)

A szervezetnek meg kell tanulnia, hogy **az a mód, ahogyan definiálni és megoldani akarják a problémát, az maga lehet a probléma forrása**

A fókusz ekkor a probléma azonosításán van, cél a külső környezetből eredő hibák kijavítása. Ha a tanulás kialakítása a cél a vezetőnek és a dolgozónak a saját viselkedésüket kell górcső alá venni és kritikusan szemlélni azt. – pl mivel hátráltatták a szervezet tanulását. A tanulási dilemma kezelése megtanulható – a magas minőségű szakmai munka és hozzáértés mellett a csapatmunkára és a kliens kapcsolatokra is több figyelmet fordít – a vállalati előny forrásaként tekint rá (Argyris, 1991, idézi Tóth, 2013)

A védekező érvelés és gondolkodás legnagyobb veszélye, hogy arra bátorítja a személyeket, hogy **megtartsák maguknak a feltételezéseiket, észrevételeiket, következtetéseiket és elkerüljék a magatartásuk független, objektív tesztelését.**

A **gondolati mintáinkat** mi magunk sem ismerjük – a gondolati minták megváltoztatása nagy erőfeszítést igényel, elveszítjük a kapaszkodóinkat, ijesztő lehet szembekerülni saját meggyőződéseinkkel, feltételezéseinkkel. Társak kellenek hozzá, a velünk együtt tanuló emberek közössége. (Argyris, 1991, idézi Tóth, 2013)

Az új készségek elsajátításához gyakorlás kell. Az teljesen természetes, hogy **a szervezet helyzetéről, egymás képességeiről, viselkedéséről való beszélgetések gyakran kellemetlenek érzelmileg megterhelők** - ha ezen felül tud emelkedni a szervezet nyitottabban, hatékonyabban tudnak dolgozni egymással és rugalmasabban tudnak reagálni a változó helyzetekhez.

A szervezeti tanulás fejleszti a szervezet tagjainak és a szervezet egészének a **tanulási képességét**.

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

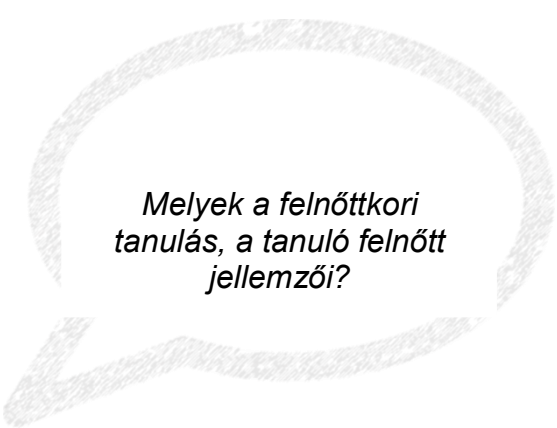
.....

.....

.....

.....

2. FÓKUSZBAN A TANULÓ FELNŐTT



*Melyek a felnőttkori
tanulás, a tanuló felnőtt
jellemzői?*

A FELNŐTT TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYMAT²

*„A tanítás folyamatát az egyik ember
valósítja meg, a tanulás a másikban zajlik le,
ezért amennyiben azt akarjuk, hogy a
tanítási-tanulási folyamat eredményesen
haladjon együtt előre, akkor, a maga
nemében páratlan viszonyoknak kell fennállnia
a két önálló organizmus között – valamiféle
«kapcsolatnak», láncszemnek vagy hídnak a
tanár és a tanuló között.”(Gordon, 1989).*

A felnőtt tanulási folyamata a pszichikum aktivitásának egyik egyetemes megnyilvánulása, mely egyéni sajátosságokkal bír, soktényezős, bonyolult komplexum, ami átfogja a személyiséget és kifejezi az ember viszonyát a természeti és társadalmi környezethez (Csoma, 2009). A felnőtt tanulásának jelensége több szempontból megközelíthető, a tanulási folyamat mind hatékonyabb támogatásához, s az ehhez szükséges oktatási módszerek választásához a tanuláselméletek nyújtanak alapot az oktató számára.

Az **asszociációs elmélet** a tanulás folyamatát a képzetek-fogalmak egymáshoz társításának, asszociációs műveletnek tekinti.

² Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 14-22 pp

Az ismeretközpontú gyakorlat háttérében az a meggyőződés áll, *minél több képzet-fogalom van az ember birtokában, annál többet tud*, annál okosabb, annál több és többféle társítás válik lehetővé, tehát fő tanulási feladat az asszociációs bázis növelése. Ez az oktatási gyakorlatban „*a minél több ismeretet a tanulók fejébe tölteni*” megközelítés

A **behaviorista tanuláselméletek** a tanulás lényegének is az ingerek és válaszok (S–R) kapcsolódási folyamatait tartják, és ebből kiindulva a próbálgatás, a hibátlanság, a megerősítés mozzanatára helyezik a hangsúlyt, amikor a tanulás folyamatát, mint inger-válasz kapcsolatot leírják.

A tanítás gyakorlatában tanuláselméleti háttérrel adtak, pl. az ún. programozott oktatásnak, a tanulásirányító és diagnosztizáló, értékelő tesztek is igazolják, megindokolják a távoktatás visszacsatolási sémáját.

A Dewey, Lewin, Lénárd Ferenc nevéhez kötődő ún. **problémamegoldó tanuláselmélet**, a tanulást *problémamegoldások folyamataként* értelmezi. A tanulás a problémahelyzetekkel való szembesüléssel kezdődik, és próbálkozásokon, tévedéseken át jut el a tanuló a probléma megoldásáig. A tanulási folyamat valójában a problémamegoldásnak a folyamata, amely új ismeretekhez és *új cselekvési eljárásokhoz* vezet. Ebben a megközelítésben és az ehhez kötődő oktatási gyakorlatban az ismeretek és műveletek rögzítése és felidézése egybefonódik a problémamegoldási folyamattal, sohasem egyszerű reprodukálása az oktató által közölt ismeretanyag.

Más megközelítést adnak a **szociokulturális-kommunikatív tanuláselméletek**, amelyek a tanítási-tanulási folyamatban a *tanulás kódját és információ-befogadás és információ-feldolgozás módját* helyezik előtérbe, s felfedezik ezek társadalmi rétegzettségét, szociokulturális meghatározottságát a tanuló ismeretszajátítási folyamatában

A tanuláselméletek közül nincs egy olyan elmélet, mely komplex és általános érvényű leírását adná a tanulás folyamatának, így a különböző elméleti megközelítésre hangolt tanulásmódszertanok sem tekinthetők univerzálisnak. A gyakorlat ahogyan komplex módon tekint a tanuló felnőtt entitásra, úgy lesz érvényes az elméletek *integrált* megközelítése: feltételezve, hogy a tanulás asszociációs működés is, inger-válasz kapcsolat is, a gyakorlati cselekvések bensővé válása is, szociokulturálisan meghatározott információbefogadás és információfeldolgozás is, vagyis értelmezhető kommunikációnak is. Ez az integrált megközelítés az ún. **kognitív tanuláselméletben** összegződik.

A konstruktivizmus eredendően egy sajátos ismeretelmélet, mely szerint **az emberi tudás konstrukció eredménye**, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése, ez pedig nem más mint a tanulás.

A tanulás a **konstruktivista tanuláselmélet** értelmében állandó konstrukció, a belső világ folyamatos felépítése. (Pálvölgyi, 2012)

A tudás igazságát az egyén számára való hasznossága *viabilitás*³, a túlélés oldaláról értelmezi.

A konstruktivista pedagógia lényege szerint **a tanulás egy személyes, önálló, belső konstrukciós tudásépítő folyamat.**

Nem kapjuk a tudást, hanem létrehozuk, felépítjük magunkban. (Nahalka, 2008)

A konstruktivista tudás értelmezésében nagy jelentősége van az **előzetes tudásnak**. Az előzetes tudás **minden tanuló felnőtt esetében egyedi, csak az egyénre jellemző tudás-konstrukció.**

A tanuló felnőttek esetében a gyermekéhez képest hosszabb élettapasztalat és tanulási tapasztalat lényegesen sokszínűbb és bonyolultabb előzetes tudást hoz létre. **Az új tudás, amivel az egyén a tanulása során találkozik az előzetes tudás-konstrukciókhoz kapcsolódik, ennek egyes elemeihez kötődik.**

Az oktatás során közvetített **új tudás az egyéni előzetes tudások szűrőjén jut el a tanulóhoz és alkot új egyéni tudás-konstrukciókat, vagy változtatja meg a tanuló felnőtt korábbi szemléletmódját.**

Mindez leegyszerűsítve az alkalmazott módszerek tekintetében azt jelenti, hogy ugyanazon alkalmazott tudásátadási módszer mentén mindenki mást és máshogyan tanul, aszerint, minként értelmezi a hallottakat. Egy tanulócsoporthoz tehát az oktatás során éppannyira különböző tudáskonstrukciók jönnek létre, amennyire különbözőek és egyediek a tanulócsoporthoz tagjainak előzetes tudás-konstrukciói.

A tanulás hatása a személyiségfejlődésre

Lieberman-Yalom-Miles (1973) tanulással kapcsolatos elgondolása szerint a **csoportos tanulási helyzetben változás történik**

1. **a személyközi nyitottságban**, abban, ahogyan a tanuló egyének másokhoz viszonyulnak. Nagyobb *bizalmat* tanúsítanak egymás iránt, nyitottabbá válnak, véleményt mondanak, és *visszajelzést adnak* és várnak.
2. **az én-azonosság növekedésében, az önbecsülés és önértékelés** növekszik. A belülről történő irányítottság és az én határainak kiterjedése lesz megfigyelhető.
3. növekszik a **tolerancia és az elfogadás** másokkal szemben. Ez az általános megítélés változásával, mások véleményének, hibáinak könnyebb elfogadásával jár.
4. a **személyes problémakezelő stratégiák**, a letagadó, kitérő viselkedés helyett a szembenéző attitűd lesz a jellemzőbb (coping)
5. az egyén **értékei a humanista célok irányába** változnak (*RUDAS, 1990*)

Az oktató **támogató, facilitáló szerepe** ebben a csoportmunka megszervezése, vita, eszmecsere közös értelmezési keret kialakítására irányuló akciók megszervezése.

A hagyományos iskolai oktatástól eltérően a felnőttoktató facilitáló szerepkörében a **kedvező emocionális tanulási környezet megteremtésével** a folyamatos tanulás

lehetőségének biztosításával tudja támogatni a felnőtt tanulót. A felnőtt ennek révén képes lesz kilépni a napi rutinból, hatékonyabban gondolkodhat, jobban tud koncentrálni és reflektálni az új ismeretekre.

Finkel szerint a felnőttkori tanulás motivációi: a társadalmi és szociális pozíció, szakmai státusz megerősítése és személyiségük megújítása.

A párban, csoportban tanulás társas környezetében a szavak, az attitűdök, a szituációk, a koncepciók, az emberek és a példák emocionális asszociációkat válthatnak ki, serkenthetik a tanulási folyamatot.

A kommunikációs környezet közvetlen befolyással bír a tanítási-tanulási folyamatra. A szabadság és a komfort érzete (biztonság) segíti.

Sikerorientált / kudarckerülő tanuló⁴

Mivel a tanulás a személyiség egyetemes megnyilvánulása, olyan személyiségjellemzőket is értékelni lehet, amelyek közvetlenül vagy közvetett módon befolyásolják a tanulás lefolyását, s ezzel együtt a tanulás egyéni különbségére is rámutatnak. A sikerekhez és a kudarcokhoz fűződő egyéni viszony a *kudarckerülő személyiség* és a *sikerorientált személyiség* típusába sorolható.

Az igényszint a tanulási folyamat kezdetén kialakul a tanuló felnőttben, egy önmagával szemben támasztott igény és törekvés, hogy a tanulás során milyen teljesítményt nyújt majd. Később a tanulás folyamatában ezt az igényszintet veti egybe a ténylegesen elért eredményeivel (*teljesítményszint*). Az igényszint és a teljesítményszint egybevetésével a ha a tanuló felnőtt teljesítménye eléri vagy túlszárnyalja az igényszintet, sikerélménye van, ha a teljesítménye az igényszintje alatt marad, az kudarcélményt okoz a tanulási folyamatban.

A sikerek ösztönzik a teljesítményelvárást, emelik az igényszintet, a kudarcok is növelik egy ideig a teljesítmények igényét, de a kudarc sorozat egy pontján túl ez az ösztönző hatás megszűnik, és ez a teljesítmény romlását okozza, sőt a sikertelen tevékenységet akár fel is adhatja a tanuló.

⁴ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 22-23 pp

A sikerek és a kudarcok jelentős *motivációs erőként* működnek. A tanítási-tanulási folyamatban a tanulási sikerekhez és kudarcokhoz való viszony közvetlenül befolyásolja a tanulás lefolyását és eredményességét.

A kudarckerülő személyiség jellemzője a tanulás során, hogy

- Nehezen viseli el kudarcait, kudarctűrő képessége viszonylag alacsony szinten rekedt.
- Kerüli a kudarcélmények kialakulását.
- Kerüli a kockázatot, tehát azokat a tevékenységeket, amelyek netán kudarchoz vezethetnek, és
- Igyekszik igény szintjét minél alacsonyabbra állítani.
- Mindez passzívvá teszi és megnehezíti más képességei kibontakozását, teljesítményei növelését.
- A kudarckerülő beállítottság nem fejezi ki a személyes tehetség, az okosság színvonalát, de gyakran elfedi, akadályozza érvényesítését.

A sikerorientált személyiség jellemzője a tanulási folyamatban, hogy

- Sikerre tör,
- Viszonylag könnyen feldolgozza kudarcait,
- sikertűrő képessége viszonylag magas fokú, bár sikerei nem feltétlenül ösztönöznek az igény szintek folyamatos emelésére, inkább a siker garanciája a fontos.
- Mindez aktívvá teszi, ami akkor járul hozzá más képességei kibontakoztatásához, ha valóban növelni képes igény szintjeit.
- A sikerorientált beállítottság könnyen elfedi a személyes tehetség és okosság hiányosságait, bár – másrészt – könnyebbé teszi érvényesítését.

A kudarckerülés nehezíti, a sikerorientáltság könnyíti a tanulás lefolyását. Motivációs tényezőként vannak jelen a tanulásban, de befolyásolják a tanulási lépésekre fordított energiákat is. Mindent egybevetve, a tanuláshoz és a tanulnivalóhoz való személyes viszony meghatározói.

Jegyzeteim, ötleteim



Extrovertált / introvertált tanuló

A tanulás lefolyását befolyásoló lelki alkati típus-jellemzők az ún. introverzió és extroverzió, a befelé- vagy kifelé forduló személyiség.

Az **introvertált** személyiségű tanuló az oktatási helyzetben

- önmaga felé fordul, zárt, csendes, visszahúzódó ember, aki „befelé figyel”
- nehezen megnyilatkozó,
- nehezen megy bele új kapcsolatokba, jobban szereti a könyvek, mint az emberek társaságát
- megbízható, kicsit pesszimista
- általában beszabályozottabb keretek között él, szeret előre tervezni
- jól érzi magát a tanulás magányos helyzeteiben, az ún. egyéni tanulás menetében
- a csoportmunkára épülő tanulás során nehezen aktivizálható
- érzéseit szigorú ellenőrzés alatt tartja, ritkán viselkedik agresszív módon
- az írásbeli vizsgákon jobban szerepel, mint a szóbeli vizsgákon.

Az **extrovertált** személyiségű tanuló az oktatási helyzetben

- *kifelé, a világ felé fordul, társaságkedvelő, általában szereti a változatosságot*
- nyitott a külvilágra az emberek felé, igényli maga körül az embereket, akihez beszélhet
- könnyen teremt kapcsolatokat,
- kedveli a nyilvánosságot és életkereteit kevésbé szabályozza, netán szertelen
- *nem szeret magában olvasni vagy tanulni, szívesen keres társat vagy társakat az egyéni tanulási szakaszok lebonyolításához is*
- a csoportmunkára épülő tanulás során aktívabb
- rendszerint jobb vizsgázó, mint az introvertált, könnyebben viseli a vizsgai nyilvánosságot és a vizsgázó-vizsgáztató interperszonális kapcsolatát

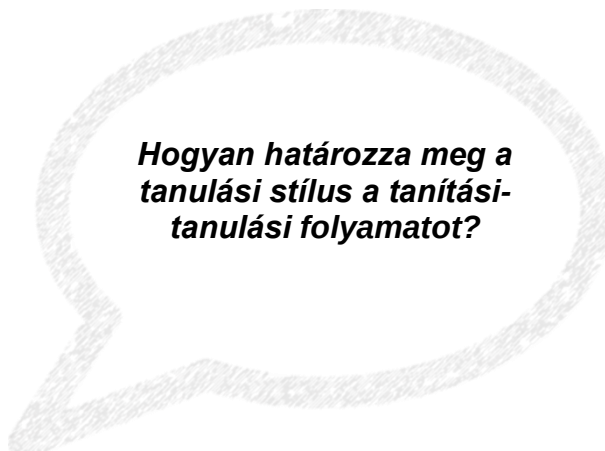
A tanuló személyiségének introvertált és extrovertált jellege hatással van a tanulás feltételeire: a tanulás interperszonális kapcsolataira, a tanuló figyelmére, az érdeklődésére, az akaratára, a tanulási indítékaira, de még a tanulási aktusok megvalósulására is.

Jegyzeteim, ötleteim



Ajánlott irodalom a további önálló tájékozódáshoz és ismeretszerzéshez ebben a témakörben:

-  Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához., Szeged
-  Knowles, Malcolm (1968) Andragogy not pedagogy. Adult leadership, Washington
-  Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest



Hogyan határozza meg a tanulási stílus a tanítási-tanulási folyamatot?

A TANULÁSI STÍLUSOK⁵

Az eltérő emberi személyiségek eltérő ponton szeretnek bekapcsolódni a tanulás folyamatába: van aki a tettek embere, és van, aki szeret teóriákat alkotni. A közöttük lévő különbség csak az, hogy a tanulási ciklus mely pontján érzik magukat jól.

Az oktató számára ez a tanulók különbözőségének tényén túl azt jelenti, hogy a csoportban résztvevő felnőttek tanulási stílusa számos szempontból eltérő. Nem reális az a gondolat, miszerint az aktuális tanulócsoportban olyan oktatást lehetne megtervezni és megvalósítani, mely maradéktalanul illeszkedik a csoportban tanuló felnőttek tanulási stílusához és az ehhez kötődő egyedi igényekhez.

Csoportmunka esetén érdemes a megfelelő embert a megfelelő tanulási részfolyamatért felelőssé tenni. Így mindenki a hozzá közelebb álló dolgot végzi aktívan, és az eredmények pedig a csoport számára is jó minőségben rendelkezésre fognak állni.

Azt, hogy egy személy hogyan tud a legjobban tanulni Dunn és Dunn szerint a tanulási stílus környezeti, érzelmi, társas, fiziológiai és pszichológiai jellemzők aktuálisan jellemző kombinációja határozza meg, ezek a következők:

1. Környezeti ingerek	Hangok, megvilágítás, hőmérséklet, design
2. Érzelmi ingerek	Motiváció, kitartás, felelősség, strukturáltság
3. Társas ingerek	Egyéni munka, páros, csoportos, oktató támogatása, változatosság/ rutin

⁵ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 30-40 pp

4. Fiziológiai ingerek	érzékszervi, táplálék, napszak, mozgékonyság
5. Pszichológiai ingerek	Globális-analitikus, impulzív-reflektív

A tanulási stílus a módszerválasztásban

Egy "tananyag" megértetéséhez és megtanításához több, önmagában azonos értékű módszer is létezhet. Az oktató többnyire saját preferenciája alapján választ a lehetséges módszerek közül, leginkább azt, amelyikkel ő maga is tanult miközben a tananyagot elsajátította, s így a tanár a tudása mellett továbbadja a saját tanulási módszerét is. Jó esetben ez a módszer találkozik a hallgatók többségének tanulási stílusával, de eredményesebb az oktatói munka, ha a tanár tudatosan megtervezi a tananyag tartalma mellett a tanítás módszerét is. Ehhez használhatja fel a hallgatók preferált tanulási stílusáról való ismeretét.

Az egyéni tanulási stílus-preferenciák ismeretében az oktató optimálisan tervezheti meg a csoportnál alkalmazott tanítási módszereket – elméletileg.

A gyakorlatban erre a legritkább esetben van lehetősége egy oktátónak, így sem kell azonban lemondani a tanulási stílusok ismeretéből származó előnyökről egy oktatás megtervezésekor. Az egyes tanulási stílusok jellegzetes tulajdonságai a tanítási-tanulási folyamatban azonosíthatók, felismerhetők.

Tanulási stílusok és oktatási módszerek

Az eltérő tanulási stílusokat alábbi négy kategóriába sorolhatók Honey és Mumford (1989) nyomán: 1. tevékeny; 2. töprengő; 3. elméleti; 4. gyakorlati.

CSELEKVŐK, KÍSÉRLETEZŐK, TEVÉKENYEK

Filozófiájuk: „bármit kipróbálok egyszer.”

Jellemzőik:

- teljesen és kétségek nélkül vetik bele magukat új tapasztalatok szerzésébe.
- élvezik az „itt és most” helyzeteket, a közvetlen tapasztalatszerzést
- elfogulatlanság jellemzi őket, nem kételkedők, minden újdonság fellelkesíti őket
- először cselekszenek, s a következményeket csak utólag mérlegelik
- napjaik zsúfoltak, eseményekkel telítettek
- a problémákat a brainstorming (ötletroham) módszerével kezelik.
- társaságot kedvelő egyének, pillanatok alatt kapcsolatot teremtenek másokkal.
- törekszenek arra, hogy minden történés középpontjába önmagukat helyezzék

Erősségeik:

- rugalmasak, nyíltak és elfogulatlanok
- szeretik, ha „mennek a dolgok”
- élvezik az új kihívásokat
- minden új dolgot optimistán fogadnak

Gyengeségeik:

- hajlamosak arra, hogy a pillanat hevében egyértelműnek tűnő cselekvést gondolkodás nélkül hajtsák végre
- gyakran feleslegesen vállalnak nagy kockázatokat
- elengedő felkészülés nélkül vágnak bele dolgokba
- a kivitelezés untatja őket

Milyen tanítási módszerek illeszkednek a tisztán tevékeny alaptípushoz?

- a hallgatókat folyamatosan el kell látni munkával, interaktív legyen az óra
- mindig legyen előkészítve a tananyaghoz kapcsolódó érdekes feladat
- állandóan biztosítani kell az új kihívást, változatos, feszített tempójú órát kell tartani
- nagyon hasznosak a kiscsoportos, élményben gazdag foglalkozások
- kerülni kell a hosszadalmas magyarázatokat, feladatokat
- könyvből tanulásra csak rövidebb egységeket érdemes feladni

ELMÉLKEDŐK, MEGFIGYELŐK, TÖPRENGŐK

filozófiájuk: „Légy résen!”

Jellemzőik:

- szeretnek a háttérben maradni, élményeiket mérlegelni és tapasztalataikat különböző nézőpontokból vizsgálni
- a tapasztalatokból és eseményekből származó adatok teljes mérlegelése és elemzése fontos nekik, hajlamosak következtetéseiket minél később levonni
- inkább a hátsó sorokban foglalnak helyet, meghallgatják a többieket, és saját érveik ismertetése előtt áttekintik az erőviszonyokat.
- hajlamosak a tartózkodásra, kerülik a feltűnést, minden „csendes” körülöttük.
- a jelen és a múlt, valamint saját ill. mások megfigyeléseinek figyelembevételével cselekszenek

Erősségeik:

- óvatosak, gondosak
- alaposak és módszeresek
- komolyak
- meghallgatnak másokat.
- jól használják az információkat.
- ritkán vonnak le elhamarkodott következtetéseket

Gyengeségeik:

- hajlamosak távol maradni a résztvételtől
- lassan hoznak döntést
- túlzottan óvatossá válhatnak
- kerülik a nagy kockázatot.
- nem elég rámenősek

Milyen tanítási módszerek illeszkednek a tisztán töprengő alaptípushoz?

- legfontosabb a téma alapos körbejárása, akár elméleti, akár gyakorlati a feladat
- ki kell választani olyan fejezeteket, amelyek alkalmasak a közös elmélyülésre, ehhez sok segédanyagra, hasonló esetek bemutatására és sok időre van szükség
- a kevésbé lényeges részek önálló feldolgozásra könyvből feladhatók
- a speciális esetek gondos elemzésére fordított idő megtérül még akkor is ha emiatt kevesebb idő jut másra
- bízhatunk abban, hogy aki egy témában jól teljesített egy másikat is lelkiismeretesen és színvonalasan old meg
- a részleteket is alaposan át kell gondolni, a tananyagban bizonytalanság nem maradhat
- a nehéz, sok önálló munkát igénylő feladatok a legjobbak a gyakorláshoz, de a megfelelő szakirodalmat biztosítani kell

ELMÉLETI SZAKEMBEREK, ELVONATKOZTATÓK

filozófiájuk: „*Ami logikus, az jó.*”

Jellemzőik:

- összetett, de logikusan hangzó elméleteket ismertetnek és alkalmaznak
- a problémákat vertikálisan, lépésekre bontva közelítik meg, a különálló tényeket koherens elméletekké rendezik
- hajlamosak a maximalizmusra, addig nem nyugszanak, míg a dolgok tisztán és egyértelműen egy racionális keretbe nem illeszkednek
- szeretik elemezni és egységbe foglalni az adatokat
- kedvelik az előfeltételezéseket, alapelveket, elméleteket, modelleket és a rendszergondolkozást
- gyakran teszik fel a következő kérdéseket: „Van ennek értelme?”, „Mi az oka?”, „Hogyan illeszkedik ez ide?”, „Miből indulunk ki?”

Erősségeik:

- logikus, vertikális gondolkodók
- racionálisak és tárgyilagosak
- tudományosan közelítik meg a dolgokat
- jók a mélyreható kérdések feltevésében

Gyengeségeik:

- kevésbé tűrik a bizonytalanságot
- nehezen viselik el a kétértelmű dolgokat

Milyen tanítási módszerek illeszkednek a tisztán elméleti alaptípushoz?

- főleg deduktív következtetéseket kell használni, minél előbb eljutni odáig, hogy a deduktív következtetésekhöz a szükséges elméleti alapok rendelkezésre álljanak
- minden problémát az elmélet felől kell megközelíteni
- szabatos, egyértelmű levezetések, a tiszta logikán alapuló sémák segítségével maradandó élményt kell nyújtani
- fontos az elméleti modellek megalkotása – ebből kiindulva analízis és szintetizálás módon kell a részletekre illetve a teljes egészre következtetni
- gyakoroltatáshoz a legalkalmasabbak a rövid, tömören megfogalmazott elméletigényes feladatok

GYAKORLATIASAK, KONKRÉT TAPASZTALATOKRA ÉPÍTŐK

filozófiájuk: *"Ami működik, az jó"*

Jellemzőik:

- szeretik kipróbálni az ötleteket, elméleteket és módszereket, hogy megnézzék, hogyan működnek azok a gyakorlatban
- kutatnak új ötletek után, és kihasználják az alkalmazás első adandó lehetőségét
- szeretik, ha „mennek a dolgok”, ha az ötleteket gyorsan és biztonsággal meg lehet valósítani
- türelmetlenek azokkal az emberekkel, akik nem gyakorlatiasak

Erősségeik:

- szeretik kipróbálni a dolgokat a gyakorlatban
- gyakorlatiasak, „földönjáró”, realista emberek
- komolyság és szakszerűség jellemzi őket
- lényegre törők
- módszer-orientáltak

Gyengeségeik:

- magától értetődő magyarázat nélkül képesek bármit visszautasítani
- nem nagyon érdeklik az elméletek vagy az alapelvek
- gyakran megragadhatják az első kínálózó félmegoldást

Milyen tanítási módszerek illeszkednek a tisztán gyakorlati alaptípushoz?

- főleg induktív következtetése kell használni
- minden új ismeret forrása a gyakorlat legyen
- a problémát a hallgató fedezze fel, lehetőleg a munkafeladat végzése közben
- az oktatásnak fontos része a manuális tevékenység – ezzel élményszerűvé tehető
- egy elméleti tétel akkor bizonyított, ha gyakorlati haszna is nyilvánvaló
- kerülni a hosszú elméleti levezetéseket, hasznosabbak a jól választott gyakorlati próbák
- a teljes tananyag felépíthető egy gyakorlati feladat köré, annak fokozatos megoldásaként

Jegyzeteim, ötleteim



Mezőfüggő és mezőfüggetlen tanulás

Az ún. **mezőfüggő** és az ún. **mezőfüggetlen tanulási stílus** (Witkin, 1977) alkalmazása a tanulási helyzetekre azon a megállapításon alapul, mely szerint az egyének különböznek egymástól megismerési/kognitív stílusukban aszerint, hogy érzékeléseikben képesek-e a környezettől elvonatkoztatni, vagy minden érzékelésüket – így az oktatási helyzetben szerzett tapasztalataikat is - befolyásolja a környezet.

Egy egyszerű(sített), „házi kísérlettel” megkísérelhetjük a saját megismerési stílusunk, orientációnk megállapítását a következő módon: 1. fogjunk a kezünkbe egy lapot és egy tollat, úgy, hogy a lap elé tartsuk a tollat, majd 2. mindkettőt döntsük meg az egyenes helyzetből, hogy az egyik inkább jobbra, a másik inkább balra álljon. 3. Az a feladatunk, hogy azonos helyzetbe hozzuk a papírt és a tollat úgy, hogy csak az egyik helyzetét igazítjuk a másikhoz. 4.a Aki a tollat igazította a lap helyzetéhez valószínűsíthető, hogy mezőfüggő. Witkin szerint azokra jellemző ez, akik hajlamosabbak arra, hogy észlelésüket a kontextus, a környezet befolyásolja. 4.b Aki a lapot igazította a toll helyzetéhez, az valószínű, hogy általában képes a vizsgált tárgyat a környezet torzító hatásaitól mentesen észlelni, Witkin szerint mezőfüggetlen.

A mezőfüggő tanuló jellemzői:

- kevésbé képes a tanulás tárgyát világosan elkülöníteni környezetétől (a mezőtől, amelyben jelen van), és egy információforrásból kiemelni a tanulás szempontjából meghatározó információkat
- jól teljesít olyan helyzetekben, amikor a tárgy globálisabb észlelésére és kezelésére van szükség. pl. érzékenyebb a szövegek mögöttes („sorok között” megbújó) tartalmaira
- nehezebben dolgoz fel pontosan definiált tartalmakat (tekintve, hogy a definíció elkülönít az információs környezettől)
- szüksége van a kontextusra, a kiragadott tárgyat könnyebben tudja megragadni, ha környezetet konstruál hozzá, eredményes az igen jó képzelőerőt kívánó tanulás eseteiben
- illetve az empátiát igénylő feladatoknál
- segítheti, ha a tananyag valamiképpen kötődik az élethez, a tanuló személyes tapasztalataihoz
- eredményes, amikor az információk átfogó észlelésére és kezelésére van szükség a tanulás menetében.

A mezőfüggetlen tanuló jellemzői:

- képes a vizsgált tárgyat világosan elkülöníteni környezetétől, mintegy lehántja róla a környezetet, a kontextust, és így elkülönülten észleli, illetve végez vele gondolati műveleteket, kiemeli a tanulás szempontjából meghatározó információkat
- könnyen képes egy információforrásból - legyen az akár a tanári magyarázat vagy a tankönyv szövege - kiemelni a téma szempontjából releváns információkat
- szívesebben foglalkozik a részletekkel, mint a nagy egésszel
- jól teljesít minden olyan szituációban, amikor világosan definiált tartalmakat kell megérteni, illetve megtanulni.

Jegyzeteim, ötleteim



A tanuló és a tanítási módszerek viszonya⁶

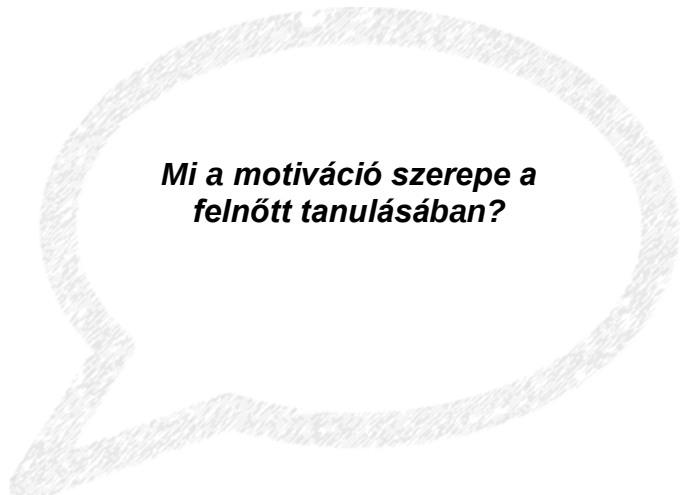
A tanítás-tanulás folyamatában a tananyag elsajátításának menetrendje írja elő a tanulók számára tanulás módját és a megkövetelt tudást. A hallgatókkal szemben támasztott elvárás uniformizált, ezzel szemben a tanulók intellektusa és a követelményekhez való alkalmazkodási képességük is sokféle.

Piaget (1972) szerint a *jó és rossz tanulmányi teljesítmények mögött nem az észbeli képességek* különbségei húzódnak, hanem az egyéni *intellektuális alkalmazkodás*. Az iskolai tanulás értékrendjében valójában az alkalmazkodás színvonalát mérik és értékelik. A tanulók egyénileg alkalmazkodnak a tanítás módszereihez. Piaget szerint a jó tanulók nem speciális intellektuális képességeik okán válnak eredményessé, hanem azért, mert képesek *alkalmazkodni* azokhoz a tanítási módszerekhez, amellyel tanítják őket. A rosszabb teljesítményű tanulók is képesek lehetnének elsajátítani a tananyagot, ha ők ezt más úton – más módszerekkel - tehetnék, mint a jó tanulók.

Lénárd (1979) is megerősíti ezt az elgondolást: *a rosszabb tanulók* tulajdonképpen *nem a tananyagot nem értik, hanem magát a tanítási órát*. Ha ez így van, az oktatón, a tanáron múlik, hogyan teremti meg az eredményesebb tanulás feltételeit a megfelelő módszerek alkalmazásával.

⁶ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 40-41 pp

3. A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ ÉS MOTIVÁLÁS GYAKORLATI KÉRDÉSEI



Mi a motiváció szerepe a felnőtt tanulásában?

Motiváció a tanulásban⁷

A motívumok a tevékenységet **elindító, mozgató** pszichikus tényezők. Tudatosultan és érzelmileg telítetten vannak jelen a személyiségben. Meghatározzák a tevékenység valamely cél felé törekvő irányultságát akkor is, ha az adott cél csak homályosan, töredékesen fogalmazódik meg, s inkább vele kapcsolatos érzelmek tudatosulnak.

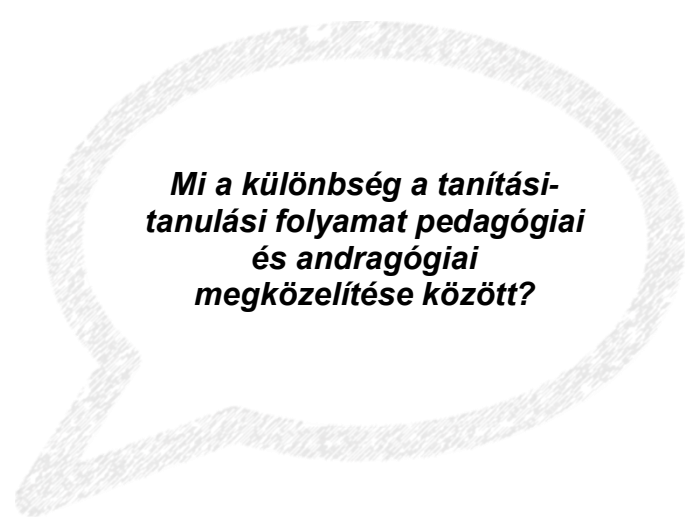
A motívumok megszületése pillanatában már velünk van az *anticipáció*, a várakozás arra, hogy az elindított tevékenység majd kielégíti a motívumokban jelentkező *igényeket*, vagyis a tevékenység megfelel az őt kiváltó indítékoknak. Ha menet közben az anticipáció *negatív jelzést* kap (a várható eredmény – már érzékelhetően – nem vagy csak részben fog megfelelni a kívánalmaknak), *akkor a tevékenység akadozni* kezd, elgyengül, sőt abba is maradhat. Az anticipációs visszajelzések fontos szerepet kapnak a tanulás lefolyásában, eredményeinek és eredménytelenségeinek a kialakulásában.

⁷ Dina (2013). Útkeresztelkedés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 25-30 pp

A felnőtt tanulási motivációja a tanulás tárgyának megválasztása, tanulási folyamat fenntartása, tanulási teljesítmény eredményessége szempontjából fontos kérdés.

A felnőtt embert visszatartja a tanulástól

1. **Az érdeknélküliség** - nem szívesen vesz részt olyan képzésben, melynek nem látja világosan a számára értelmes célját, vagy ha ez a cél túlságosan távoli és általános, esetleg irreálisnak elérhetetlennek látszik
2. **A pedagógiai helyzet** – a felnőtt bizalmát veszti, ha azt tapasztalja, hogy nem kezelik felnőttként, hanem tanuló mivoltára hivatkozva „gyerekszámba veszik” – ez a rossz értelemben vett iskolás stílus és módszerek ellen szól
3. **A nem felnőtt-felnőtt a viszony** - visszariad és lemorzsolódik, ha az előírt tanulmányi rend nem veszi figyelembe az életkörülményeit, mindenekelőtt azt a tényt, hogy családi viszonyai, munkája kiszabják számára a tanulóidőt
4. **A nem támogató közeg** - elriasztja a tanulástól, ha a csoportléggkör nem kielégítő, éppen vagy fenyegető, melyet okozhat a túlzott teljesítménykényszer és versenyszellem, vagy akár esélyegyenlőtlenség is.



***Mi a különbség a tanítási-
tanulási folyamat pedagógiai
és andragógiai
megközelítése között?***

A pedagógiai és andragógiai megközelítés különbségei⁸

	PEDAGÓGIA	ANDRAGÓGIA
A tanuló/résztvevő helyzete	függő Alárendelt szerepet tölt be.	Növekvő önirányítás A felnőtt önirányító, az andragógus szerepe ösztönző. Olyan stratégiát tudjon alkalmazni, hogy a felnőtt önirányítást tudjon megvalósítani.
A tapasztalatok felhasználása	Csekély (de szükséges lenne) Átadási technikát alkalmaz a szakember.	Gazdagon felhasználható Sok tapasztalat van, mely jelentős erőforrás az oktatásban. A jó andragógus mindenképpen kihasználja a tapasztalatot. Sokat beszélgetünk, merjük és tudják elmondani tapasztalataikat.
Készség a tanulásra (motiváció)	társadalmi nyomásra Minden korcsoportnak hasonló tanulási készsége van és hasonló az elsajátítandó tananyag. Főleg a kezdeti időszakban a külső motiváció jellemző. A kudarcélményből való félelem is motiváló	Késztetésre (külső motiváció) A felnőtt szükségét érzi a tanulásnak. Az igényeknek, az elvárások kielégítése a képzés folyamán megtörténjen. Figyelembe kell venni a felnőtt képességeit, készségeit
A tanultak felhasználása	Késői felhasználás felnőttkorban	Közvetlen alkalmazás a gyakorlatban
Tanulási orientáció	tantárgyi tagolás Tartalomra nagy hangsúly helyeződik. Nagy a felejtés. Késleltetett haszon elve érvényesül.	Problémaközpontú Az azonnali haszon elve érvényesül Lényegre törő, gyakorlatra orientált legyen a tananyag.
Oktatás légköre	tekintélyelvű	Partneri, kölcsönös tisztelet jellemzi

⁸ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 26.p.

Oktatás szervezettsége	formális	Informális
A tanulók/résztvevők kapcsolata	versengő	együttműködő
A tanulás tervezése	A tanár határozza meg	Közösen
A szükségletek meghatározása	A tanár dönt róla	Közös megbeszéléssel kerül eldöntésre
A célok meghatározása	A tanár dönt róla	Közös megbeszéléssel kerül eldöntésre
Az előrehaladás útja	Tanmenet, pedagógiai program	Problémamegoldás, problémakörök szerinti készségfejlesztés
Fő módszer	Frontális munka, ismeretátadás	Kereső-kutató módszerek (a résztvevők által felvetett problémákból kiindulva)
Értékelés	Tanári döntés alapján	Hasznosság, felhasználhatóság alapján, önértékelés

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

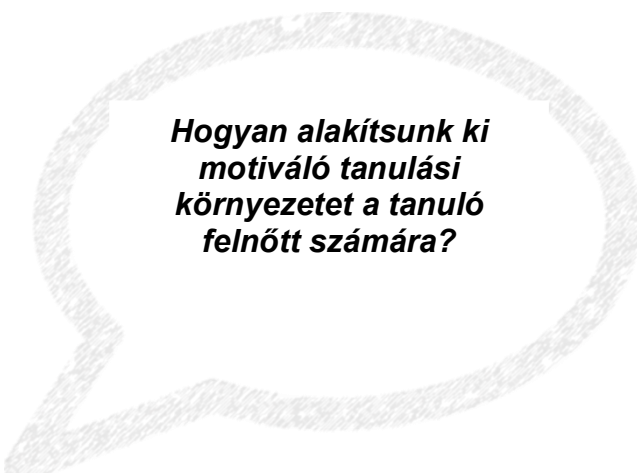
.....

.....

.....

.....

.....



**Hogyan alakítsunk ki
motiváló tanulási
környezetet a tanuló
felnőtt számára?**

A tanuló felnőtt motiválása

A felnőtt a tanulási-tanítási folyamatban **gyakorlatiasan** gondol a tanulásra, **érdeke szerint tanul** és ritkán egy motívum hatására.

A tanulás során arra a kérdésre, hogy miért is tanulnak az érdekeikhez kötődő motiváltságot jobban, az érdeklődésükhöz és a készség-képességfejlődésükhöz kapcsolódó személyes motivációikat kevésbé tudják megfogalmazni.

(pl. Fogalmazd meg az individuális tanulási/fejlődési célod!, Miben szeretnél fejlődni, mit szeretnél gyakorolni, kipróbálni a tréningen?)

Jellemzően motiválja a tanulásban a felnőttet:

1. a jobb **munkavállalási lehetőség**, nagyobb **pénzkereset** reménye, a társadalmi **presztizs** növelése;
2. a **korszerűség iránti igény**, és a lemaradástól való félelem;
3. a személyes **fejlődés** lehetősége;
4. a társas **kapcsolatok** bővülésének esélye;
5. a tanulás tárgya iránti **érdeklődés**;

A részvételi motívum gyakran nem a tanuló felnőtt környezetéből (munkahely, főnök, „bizonyítványért”, elismerésért) származik, ugyanakkor hatással vannak rá olyan belső, személyes jellemzők is, mint az emberi kapcsolatok, életkor, életfelfogás, életcél. A **motiváció szerepe meghatározó** a tanítási-tanulási folyamat minden résztvevője számára:

1. a **tanuló felnőtt** számára annyiban, ha a tanulás nem felel meg az előzetes elvárásainak, elveszítheti a motivációját az aktuális és a jövőbeli tanulási helyzetektől is;

2. az **oktató** számára is, hiszen a felnőtt tanítási-tanulási folyamatba való bevonásának képessége meghatározza mennyiben lesz eredményes, hatékony a tudásátadás.

A felnőtt tanuláshoz való kapcsolódására nem csak ösztönző, de gátló tényezők is hatnak – ezek a *negatív tanulási motívumok*: ilyen pl. az állás elvesztése, a munkahelyi előléptetés elmaradása, a bonyolultabb munkafolyamatok elvégzésével kapcsolatos fenyegető kudarckok, a lemaradástól való félelem.

A felnőtt tanulását negatívan befolyásolja:

- ha nem látja a tanulása értelmét,
- ha nem világos annak a célja
- ha mások által előírt dolgokat kell megtanulnia, anélkül hogy belátná annak a hasznát
- túl távoli, túl nehezen elérhető tanulási célokat állítanak elé
- a korábbi tanulási kudarcélmények
- az aktuális tanulási kudarc élmények
- az a társadalmi előítélet, miszerint a felnőtt nem is képes tanulni, de legalábbis nem olyan friss, mint egy fiatal
- az erősen rivalizáló tanulócsoport
- az intoleráns, teljesítmény-centrikus légkör
- ha nem veszi figyelembe a tanítási folyamat szervezése, hogy a felnőtt életében természetes elsőbbséget élvez a munka és a családi élet

A motiváció típusai a tanulási-tanítási folyamatban

A tanuló felnőtt motiváltsága szerint lehet:

Gyenge motivációjú – ebben az esetben a felnőtt érdeklődése csak akkor marad meg, ha színes, érdekes, izgalmas a téma

Közepes motivációjú – ekkor a kitűzött oktatási cél érdekében elviselik a kevésbé érdekes feladatokat is

Magas motivációjú – ebben az ideális esetben minden érdekli a felnőttet, szeret tanulni, kiterjed a tudásvágy a formális oktatás keretein túlra: sokat olvas, új ismereteket szerez a tananyagon kívül is

Meghatározó a felnőtt motivációhoz való személyes kapcsolata is. Ezek szerint a következő motiváció típusokat különböztetjük meg a tanítási-tanulási folyamatban:

Belső motiváció – a felnőtt veleszületett képessége a valóság megismerésére, ez lényegében a kíváncsisága, melyet érdeklődés tart fenn, s melynek célja a valóság megismerése és kiszámíthatósága

Belsővé vált motiváció – külső hatásokra alakul ki a felnőttben, a kötelességtudat, szorgalom lelkiismeret mozgatója

Külső motiváció – a tanulás nem önmagáért, hanem a tanuláson kívüli célért történik, jutalom, előléptetés, elismerés, negatív kimenetel elkerülése – ez a típusú motívum el tudja indítani a tanulási folyamatot, de ha megszűnik a külső motiváció csökkenhet a felnőtt tanulási hajlandósága is.

Milyen eszközök, technikák, módszerek állnak rendelkezésre a tréner számára a tanuló motiváltságának növelésére?

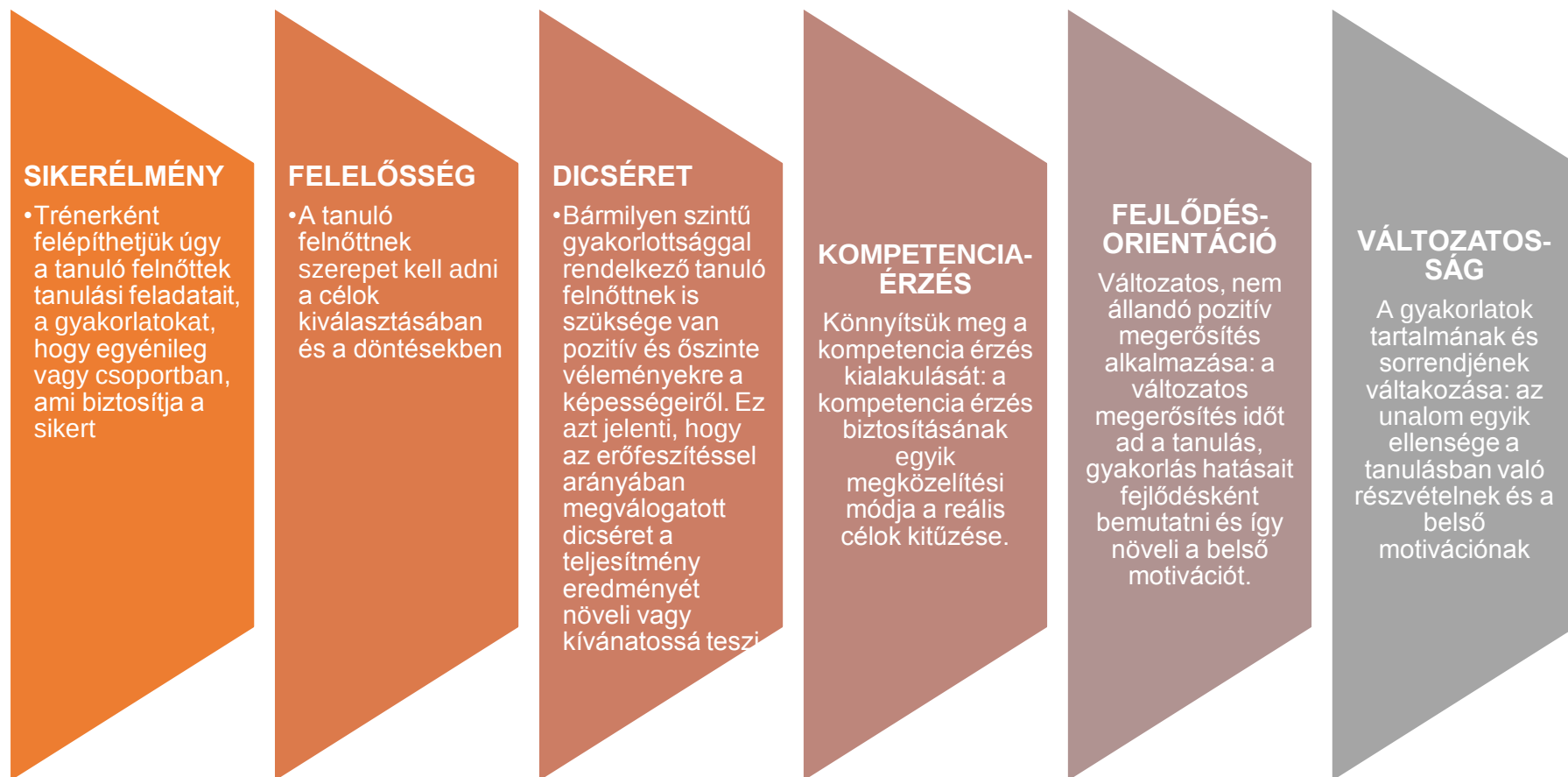
- problémaállítás
- előzetes témavázlat,
- a tanulók kérdéseinek összegyűjtése,
- oktatási eszközök: pl. újdonságok, dokumentumok, szemelvények bemutatása, videofelvétel bejátszása...stb.
- gyakorlati felhasználhatóság kifejtése
- versenyhelyzet kialakítás

Mi könnyíti a tanulási motiváció kialakulásának folyamatát?

Thorndike hatástörvénye szerint egy viselkedés annál erősebb nyomot hagy az emlékezetben és a megfelelő inger hatására annál valószínűbben reprodukálódik, minél inkább kielégítette az *alapvető szükségleteket*. A tanuló eredményességét, teljesítményét s magát a tanulási képességét is alapjaiban határozza meg a motivációja.

Az eredményes tanulás *öngerjesztő* jellege – a tanulás sikere, külső elismerést, megerősítést ad – ez önbizalmat épít, megnöveli a tanulás iránti érdeklődést, ami újabb tanulási sikereket eredményez. A tanulási kudarcral kapcsolatban hasonló, de negatív spirál alakulhat ki, amiből nehéz kitörnie a tanulónak.

Javaslatok a belső motiváció növelésére a tanítási-tanulási folyamatban



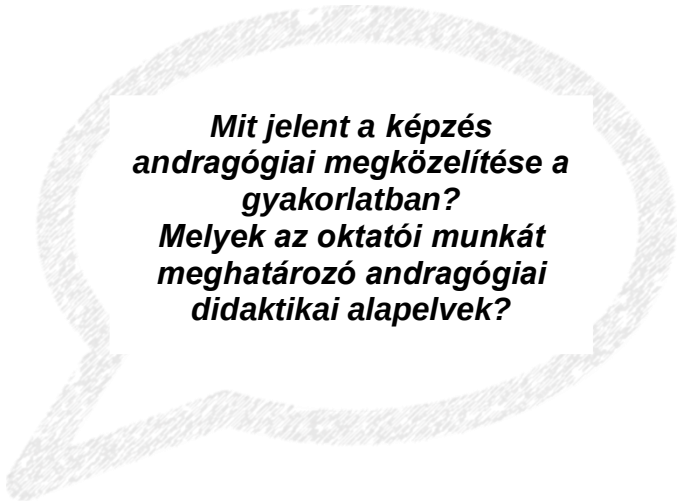
Jegyzeteim, ötleteim



Ajánlott irodalom a további önálló tájékozódáshoz és ismeretszerzéshez ebben a témakörben:

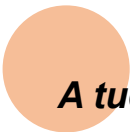
-  Csoma Gyula (1967): A motiváció a felnőttoktatásban. in. Orosz Sándor (szerk.)(1967) : A felnőttoktatás sajátosságai. Tankönyvkiadó, Budapest.
-  Dina Miletta (2013): Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. Szeged, SZTE JGYPK
-  Feketéné Szakos Éva (1999): Andragógia és pedagógia. EDUCATIO 8:(1) pp. 61-73.
-  Feketéné Szakos Éva (2002): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? ISKOLAKULTÚRA XII:(9) pp. 29-43.
-  Knowles, M. (1984). Andragogy in Action. San Francisco: Jossey-Bass.
-  Knowles, M. S. (1973). The adult learner: A neglected species. Gulf Publishing Company, Houston
-  Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge
-  Knowles, Malcolm (1968) Andragogy not pedagogy. Adult leadership, Washington

4. FÓKUSZBAN AZ OKTATÓI SZEREP



***Mit jelent a képzés
andragógiai megközelítése a
gyakorlatban?
Melyek az oktatói munkát
meghatározó andragógiai
didaktikai alapelvek?***

A KÉPZÉS ANDRAGÓGIAI DIDAKTIKAI ALAPELVEI⁹



A tudományosság és szakszerűség elve

A feldolgozott tananyag tudományos igényességgel, aktuális, érvényes tudás formájában kerüljön a jelöltek elé. A felnőttek bizonyos alapképzettség után kerülnek a képzésre, így a szakszerűséget és a tudományos ismereteket magasabb színvonalon lehet érvényesíteni, ezáltal az új ismereteken túl képességeket, attitűdöket, felelősséget és autonómiát és rendszerszemléletet fejleszthetünk. A tudományosság megköveteli az elméleti ismeretek és gyakorlat összekapcsolását, ezáltal elsajátítva az ismeretek gyakorlati alkalmazásának képességét – a tapasztalati tanulás útján az újonnan szerzett ismereteket ellenőrizni, kipróbálni a gyakorlatban, és a gyakorlatból ismereteket gyűjteni.

⁹ Koltai-Nemeskéri: HR-folyamatok a felsőoktatásban.
http://epa.oszk.hu/02700/02750/00031/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2013_01_ksz_118-126.pdf (Utolsó letöltés: 2019.01.07)

A tanulók tudatosságának és aktivitásának elve

A tanulás közelebbi és távolabbi céljainak ismerete nélkül a felnőtt tanulók nem tudják saját céljaikat, tanulási és fejlődési céljaikat tervezni. Az ismereteket **tudatosan kell elsajátítani** ahhoz, hogy munkájukat a későbbiek folyamán eredményesen tudják majd elvégezni mind a tanulási folyamatban, mind a későbbi gyakorlati alkalmazás során. A tanulók **önállóságának és aktivitásának fejlesztéséhez**, ehhez **nem elegendő a passzív befogadás**, hanem az oktató irányításával, facilitálásával önállóan dolgozzák fel a tananyagot. Nő a figyelem koncentrációs szintje, a gondolkodás intenzitása, az emlékezés élénksége, aminek következményeként emelkedik tevékenységünk hatékonysága.

Fontos a csoporton belüli differenciált aktivizálás. Egyeseknél a belső motiváció alacsonyabb, náluk erőteljes aktivizáló hatással lehet eredményt elérni, míg mások már önmagukat is képesek aktivizálni. A résztvevőket tudatosságra kell szoktatni, mert viszonylag rövid időn belül önállóan kell végezniük feladatukat. Meg kell ismerkedniük az ismeretek gyakorlati alkalmazásával, **el kell érniük az önállóság és az aktivitás maximális hatásfokát**

A szemléletesség elve

Az ismeretek elsajátítása akkor a leghatékonyabb, ha minél több csatornán érkezik az információ. A legeredményesebb, ha a tanulók megfigyelését az oktató irányítja. A megfigyelés után a tudatos analizálás és a megfelelő belső kép kialakítása a feladat. A szemléletesség elvét alkalmazva a dolgokat konkrétan tudjuk megmutatni. A felnőtt tanulók érdeklődését is könnyebb felkelteni, ha az anyagot az alkalmazás felől közelítjük meg, és ezt be is mutatjuk (pl. videó, gyakorlati példa, szemelvények, saját példáink megosztása). A szemléletesség segít a jobb bevésésben is, amely a későbbiekben az önálló munkavégzésben nagy jelentőséget kap, felidézhetővé teszi a tréning ismeretanyagát.

Az elmélet és gyakorlat kapcsolatának elve

Amikor a gyakorlat megelőzi az elméleti képzést a gyakorlatban elvégzett műveleteket megismerve tapasztalatainkat **tudatosítva, rendszerezve** az elméleti képzésben, azokat felhasználjuk új ismeretek megszerzésénél. Az új ismereteket a gyakorlatból szerezzük, és ezeket egészítjük ki az elméleti oktatásban. Az elméleti anyagrészt tanulva gyakorlati ismeretei alapján összekapcsolja a két ismereti forrást, **átfogóbb képet** tud kialakítani. A másik megközelítés, amikor az elmélet előzi meg a gyakorlatot. Az ilyen típusú oktatásnak előnye, hogy az ismeretek elsajátítása mélyebb háttérrel ad a gyakorlati képzésnek.

A tanulók életkorához való alkalmazkodás elve

Felnőtt korú tanuló csoportokkal andragógiai megközelítéssel és eszközökkel dolgozunk.

Az oktatás rendszerességének elve

Az előre haladásban, az anyag menetében gondoskodnunk kell arról, hogy a következő téma az előzőre épüljön. A rendszeresség érvényesülése fontos az ellenőrzés és értékelés folyamatában is, mert előrehaladás csak úgy érhető el, ha a tanulók az előző ismereteket már elsajátították. Az elvnek olyan jelentése is van, hogy a meglévő tudásrendszerbe illesszük az új tantervi egységeket.

Az ismeretek megszilárdításának elve

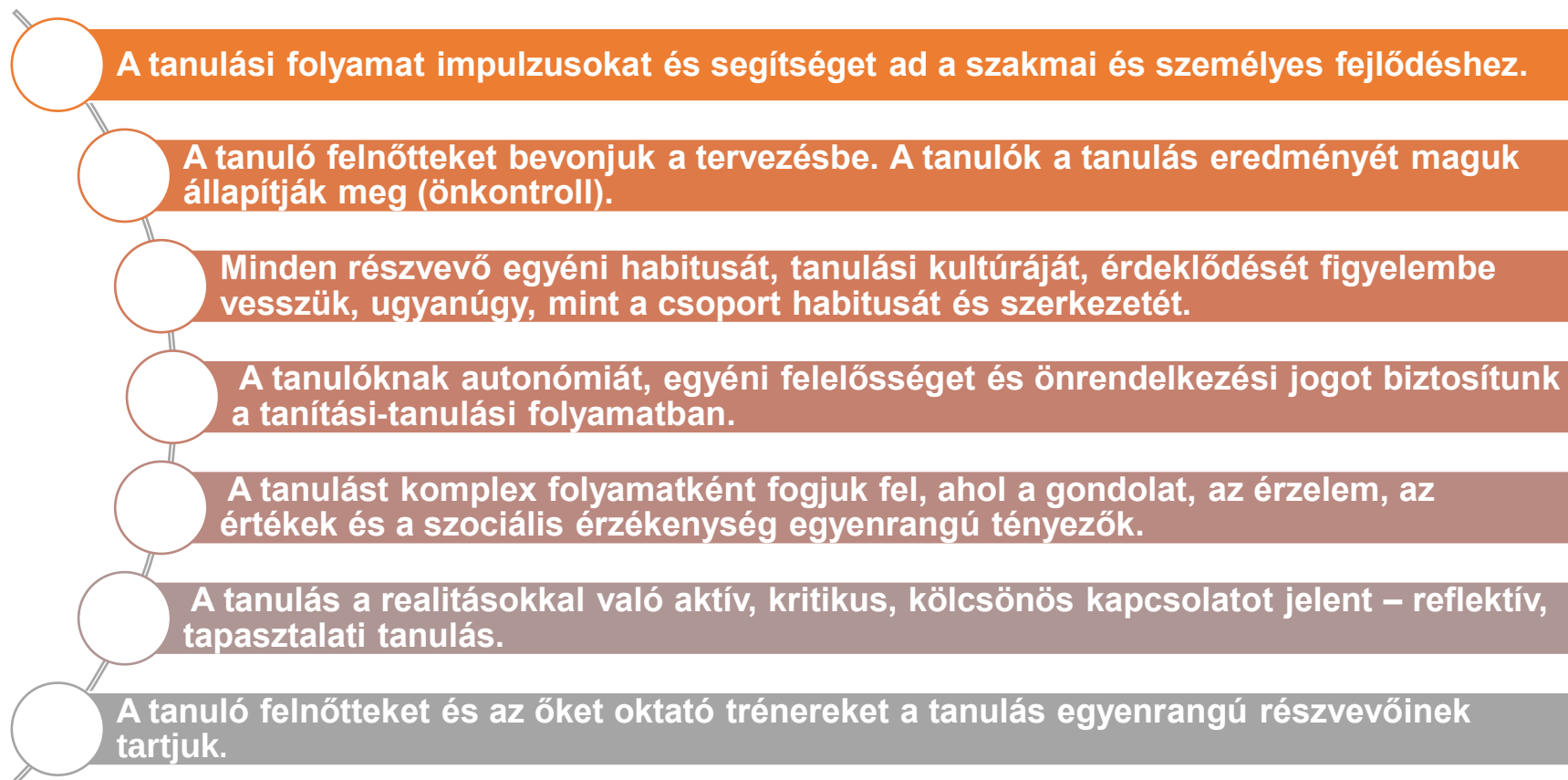
A tanuló felnőttek **teljesítményképes tudás** birtokosai lesznek. Ismertetni kell velük a tananyagból elsajátítandó ismeretek összességét és a követelményszintet, hogy a tanulmányaik célját világosan lássák. Tartós ismeret elsajátítás eszközei az **ismétlés** (aktuális-, folyamatos-, tematikus-, periódusos ismétlés), és a **rögzítés** (elsődleges-, logikai-, befejező rögzítés).

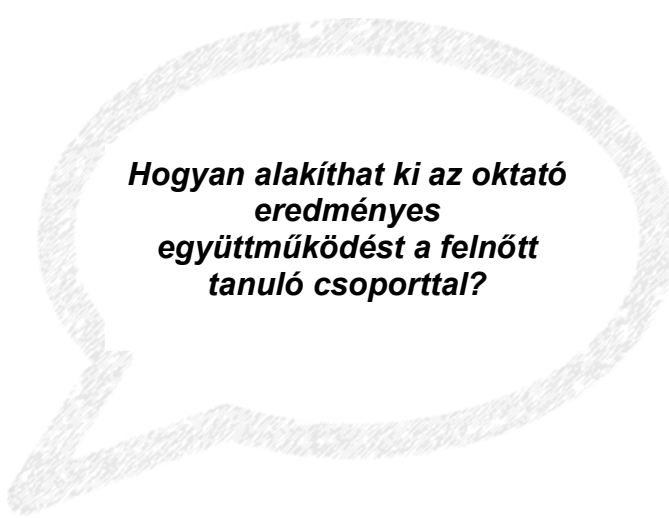
A közösségi elv, és a tanulók fejlettségéhez való alkalmazkodás elve

A csoportot a rendelkezésre álló idő alatt is meg kell próbálni **közösségé szervezni**. A kialakuló csapatban a gyengébb (motivációjú, tanulási képességű) tanulókra a közös tanulási munka pozitív hatással van. A közösség a tanulmányi eredményeit, ismeretszerzésének hatásosságát a többszörösére tudja emelni a tréner facilitálásával, irányításával. A tanulók fejlettségéhez való alkalmazkodás elve azt jelenti, hogy a résztvevőket az előzetes ismeret, tudás, tapasztalat szintjüknek megfelelően foglalkoztatjuk.

Oktatóként minden résztvevő tanulását figyelemmel kell kísérni. Az élen haladóknak képességeikhez mért feladatokat adjunk, a lemaradóknak pedig segítsünk a felzárkózásban. A közösségen belül minden hallgatónak segíteni kell a kibontakozását a pozitív tanulási környezet megteremtésével.

Az andragógiai megközelítés hangsúlyai





***Hogyan alakíthat ki az oktató
eredményes
együttműködést a felnőtt
tanuló csoporttal?***

A FELNŐTTOKTATÓ SZEREP KOMPETENCIAELVÁRÁSAI¹⁰

A felnőttoktatónak képesnek kell lennie (Mocker and Noble (1981):

1. eredményesen kommunikálni a tanulókkal;
2. eredményes munkakapcsolatot kialakítani;
3. megerősíteni a tanulók iránti pozitív attitűdöket;
4. a tanulókat részvételre ösztönző légkört kialakítani;
5. megteremteni az oktató és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet alapját;
6. a tanítás tempóját a tanulók haladásának üteméhez igazítani;
7. a tanítást az egyéni és a csoportjellemzőknek megfelelően szabályozni;
8. különbséget tenni a gyermek és a felnőttek tanítása közt;
9. megtervezni a hallgatókban bizalmat keltő képzési tartalmakat;
10. fenntartani a tanulók érdeklődését a tantervi tevékenységek folyamán;
11. a programot úgy alakítani, hogy válaszoljon a tanulók változó szükségleteire;
12. úgy használni a tantermeket és más tanulási helyszíneket, hogy azok kényelmes tanulási környezetként szolgáljanak;
13. felismerni a tanulók fejlődési lehetőségeit;
14. a tanulókat a nekik megfelelő tanítási szintjükre helyezni;
15. összefoglalni és áttekinteni az előadás fő pontjait;

¹⁰ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 61-62 pp

16. a tanítási eredményesség önértékelésére;
17. a tanulók előre haladásáról és folyamatos visszajelzésről gondoskodni;
18. kiválasztani a tantárgyi területnek azokat az elemeit, amelyek lényegesek a tanuló felnőtteknek;
19. koordinálni és felügyelni a tanulási tevékenységet;
20. meghatározni azokat a tanulási elveket, amelyek a felnőttre alkalmazhatók;
21. bizonyítani az innováció és a kísérletezés iránti elkötelezettséget azzal, hogy mindig kész új megközelítésekre a tanteremben;
22. alkalmazni a más tanároktól tanult tantárgyismereti eljárásokat;
23. hozzákapcsolni a tantermi tevékenységeket a tanulók tapasztalataihoz.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

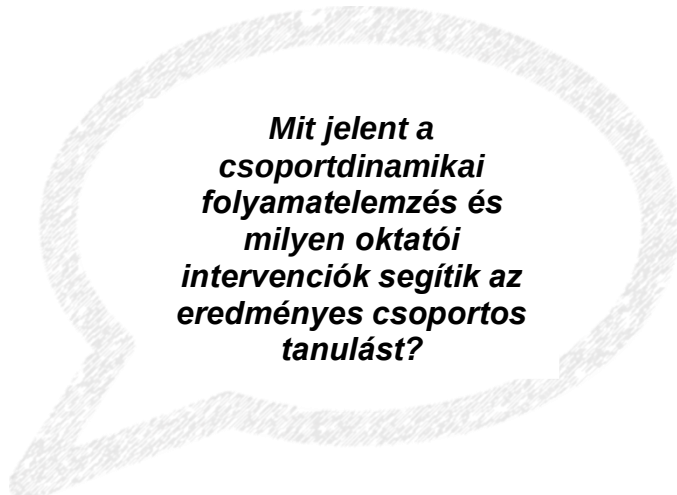
.....

.....

.....

.....

.....



***Mit jelent a
csoportdinamikai
folyamatelemzés és
milyen oktatói
intervenciók segítik az
eredményes csoportos
tanulást?***

AZ OKTATÓ TÁRSAS KOMPETENCIÁI – INTERPERSZONÁLIS HATÉKONYSÁG A CSOPORTTAL VALÓ MUNKÁBAN

Minden tanulócsoport különböző érdekekkel, tapasztalatokkal és célkitűzésekkel rendelkező egyénekből áll. A csoport egy saját dinamikával rendelkező, eleven „szociális lény”. Az oktató a tanítási-tanulási helyzet moderátoraként, facilitátoraként része ennek a rendszernek, de emellett különleges helyzete miatt a rendszeren kívül is áll. Ez nem könnyíti meg a munkát, különösen a belső továbbképzés formájában, ahol a szervezeti szerepünket újra kell fogalmazni a tréneri szerepben, az oktató kollégákkal el kell tudnunk fogadtatni a csoport tanulási munkáját irányító professzionális oktatói szerepünket.

Mi a puszta ötös¹¹?

*Kell hozzá öt jó teherbírású ló,
egy megfelelő szakértelemmel és jó ritmus- és egyensúlyérzéssel rendelkező ember.
A mutatványhoz előre befognak három lovat a kevésbé nyugodtak közül, hátra a két
legszelídebb, legnyugodtabb, de jó teherbírású lovak valók.
A három lovat egymáshoz kötik, a két szélső lóhoz hozzáerősítenek egy vezetőszárat,
hiszen őket vezetjük majd, a középen lévő csak megy a kettő után.
A hátsó lovakat középen egymáshoz erősítik, majd az elöl lévő lovakhoz kötik.
A vezető a két hátsó ló hátáról irányítja az öt lovat.*



Az oktató kezében a tanuló felnőttekből álló csoport és a tanítási-tanulási folyamat olyan, mint a „puszta ötös” – a tanulási eredménycélok felé vezeti, tereli, irányítja a résztvevők tanulási munkáját a tanulócsoport dinamikájának erőterében.

Az irányítás mindvégig az oktató kezében van, azokban a munkaformákban is ahol indirekt módon irányít és a tanuló felnőtt szabadságot, önállóságot és önirányítottságot él meg, észrevétlenül tanul.

¹¹ Forrás: <https://www.facebook.com/ancient.hungary/posts/303263799798017> (Utolsó letöltés: 2019.01.07.)

Az oktató fő feladatai a tanítási-tanulási folyamatban:



Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A csoportfejlődés szakaszainak megfelelő oktatói munka¹²

A tanulócsoporthoz **csoportfejlődés fázisai** a tanítási-tanulási folyamatban a benne résztvevő tanulók számára általában észrevétlenül követik egymást. A csoportot vezető oktató számára azonban a csoportfejlődési lépcsőfokok alábbiakban összefoglalt jellegzetes tulajdonságai tudatosíthatják, melyek azok a csoportdinamikai adottságok, mellyel a tanulásirányítás hatékonysága érdekében számolnia kell. A tanítási céloknak megfelelő oktatási módszerek kiválasztásán és megtervezésén túl a hatékonyság fontos összetevője lesz a választott módszerek megvalósításának, alkalmazásának képessége, s ez a tanulócsoporthoz csoportjelenségeinek kontextusában valósul meg.

A **csoportdinamika** egyfajta folyamat, a hangulat, az indulatok, a gondolatok, az egymás felé irányuló érzések állandó változása, mozgása. (RUDAS,1990).

A gyakorló tanulócsoporthoz vezető felelősségéhez és autonómiájához tartozik, hogy mennyire veszi figyelembe munkája során a csoportdinamikai jegyeket.

¹² Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 63-68.pp

1. IDEGENSÉG ÉRKEZÉS – FELOLDÓDÁS – TÁJÉKOZÓDÁS

- Az **elismerés** és a **biztonság** iránti alapvető szükséglet nem elégülhet ki.
- A kiváró, egymást kölcsönösen letapogató magatartás mögött az **orientálódás** igénye rejlik:
- *Kik is a többiek? ; Hogyan fogadnak majd? ; Milyen szabályok érvényesek, mi a megengedett? ; Milyen célok vannak; el tudom-e érni őket?*
- A csoport tagjainak **érzelmei** nem egyértelműek, hanem **ambivalensek**:
- *„Szeretnék olyan maradni, amilyen vagyok”; „Távolságot akarok tartani”; „Egyéni szeretnék lenni”; „Autonómiát igényelek”; „Meg akarom tartani a védettséget nyújtó névtelenséget”; „Szeretnék a megszokott körülményekkel találkozni”; Hajlandóság az alkalmazkodásra ; A többiek közelségének igénye; „Nem akarok más lenni, mint ők”; „Támaszt keresek”, „Szeretném megmutatni magamat”; „Szeretnék új dolgokat felfedezni”*

Az oktató feladatai a csoportos tanulás feltételeinek kialakításában

- Kapcsolatot építeni a csoport tagjaival
- Elősegíteni a csoport tagjai közötti kapcsolatok kialakulását
- Segíteni az egymásra találás útját
- A bizonytalanság kifejeződését észrevenni, és jóindulatúan reagálni rá
- Kielégíteni a biztonság iránti igényt, a meglévő szabályokat, a napirendet, a munkamódszert stb. áttekinthetővé tenni a résztvevőknek
- Példát mutatni az egyéni különbségek tiszteletben tartása terén
- Megbeszélni és egyeztetni a csoporttal az elhangzó értékítéleteket, a normákra utaló kijelentéseket, azt, hogy „mit kell csinálni”

2. HELYEZKEDÉS ERJEDÉS ÉS LETISZTULÁS

- A csoportban való létezéshez minden tagnak szüksége van egy mások által elismert **helyre**. Mindenki keresi a maga és az érdekei számára a teret
- Az egyén **szerepét** és **státuszát** saját igényei és a csoport megítélései határozzák meg. A folyamatban felszínre kerülhetnek feszültségek, rivalizálások és félelmek is. Ez olyan magatartásban nyilvánul meg, mint: a csoport feletti rendelkezés, a hatalom megszerzésének kísérlete, aránytalan viták a megfelelő vélemény kialakítására, státuszharc a moderátorokkal, vagy tabuk felállítása, negatív értékítéletek kimondása.
- A csoportban az együttélés és együtt munkálkodás érdekében **szabályokat** és **normákat** kell találni.
- A normák nyílt, az oktatás kezdetén történő egyeztetése – különösen, ha le is írjuk, „szerződés” – komoly segítség a későbbiekben, ha eltérést tapasztalunk, visszautalhatunk rá, sőt, akár „normafelelőst” is kijelölhetünk, aki a szabályok betartásán (pl. időkeretek stb.) őrködik

Az oktató feladatai a támogató csoportos tanulási légkör megteremtésében

- *Figyelem:* Az oktátónak is meg kell szereznie előbb a saját helyét.
 - A csoport tagjait bátorítani kell arra, hogy aktívan alakítsák saját helyüket.
 - A különböző egyéni erősségeket össze kell hozni
 - Moderálni kell a rivalizálást, úgy, hogy felhívjuk a figyelmet a különböző, egymást kiegészítő képességek szinergiájára
 - Példát kell mutatnia egymás megbecsülésében és tiszteletében úgy, hogy „mindenki pártján” áll.
 - Átláthatóvá kell tenni a kommunikációs stílust
- Erősíteni kell a konstruktív magatartásmódokat és el kell érni, hogy ez legyen a norma

3. OTTHONOSSÁG MUNKAKEDV ÉS PRODUKTIVITÁS

- Mindenki megtalálta helyét a csoportban, ismeri az együttműködés szabályait. Az így elért **összetartozás-érzés** erőt szabadít fel, és kreatív produktivitást teremt.
- A csoport tagjai felismerték, hogy a célt együtt könnyebben elérhetik, mint külön-külön.
- Az oktató kívánságaikkal, ötleteikkel együtt komolyan veszi a csoport egyes tagjait, bevonja őket a döntési folyamatokba, így saját életcéljaikat is megvalósíthatják a csoporton belül.
- A munka folyamán fellépő problémák a szerepek és az együttműködés további differenciálódásához vezetnek. Az objektív és a kapcsolati szinten zajló tisztázási folyamatok konstruktív kezelése dönti el, hogy a csoport hosszú távon meg tudja-e őrizni munkaképességét, vagy ismét visszazuhan a helyekért vívott küzdelem szakaszába; klikkekre esik szét

Az oktató feladatai a csoport érdemi munkavégzése támogatásában

- Világossá tenni, hogy mindenki felelős a csoportért, az együttes munkáért és a cél eléréséért
- Visszajelzéssel és a metaszinten zajló folyamatok észlelésével moderálni a fellépő objektív és csoportdinamikai problémákat
- Támogatni az adott helyzethez való alkalmazkodást és a szerepek rugalmas változtatását – azzal a kívánsággal szemben, hogy az elért státusz örökre megmaradjon
- A lokomóció (célorientáció) és a kohézió (a csoport összetartása) alapvető vezetői feladatainak aktív végrehajtása

4. BÚCSÚ BEFEJEZÉS ÉS TRANSZFER

- Egy csoportmunka végén **mérleget** készítünk, amit gyakran kísér az **alkalmatlanság érzése** és a **bűntudat**. Adott dolgok nem úgy sikerültek, ahogy szeretnénk volna. Ezeket most már nem lehet helyrehozni.
- Minden „**nyitva maradt**” kérdést meg kell beszélni, hogy könnyebb legyen megtenni a csoportból az egyéni létbe vezető lépést.
- A búcsú idején esetenként megfigyelhető agresszív hangulat mögött gyakran az elválás fájdalma rejlik.
- A mérlegkészítés további lépés az eredmények **átültetése** a gyakorlatba, vagy az új csoportba. A búcsú a változás esélyét rejt magában. Az elért sikert tovább kell vinni, meg kell találni a további munkába való esetleges átültetés módját.

Az oktató feladatai a csoportmunka zárásával és a tudástranszferrel

- Gondoskodni arról, hogy a búcsúra és a mérlegkészítésre ne az utolsó pillanatban kerüljön sor
- Kitérni a nyitva maradt kérdésekre
- A mérlegkészítés szabályaként betartatni, hogy ne vétkeseket, hanem hibákat keressünk, és adott magatartásokra mutassunk rá
- A mérlegkészítés célja azonban összességében a sikerek továbbvitele legyen.
- Adjunk időt a személyes búcsúra és az érzelmek kinyilvánítására.

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Hogyan hatnak a
különböző vezetési
stílusok?*

Az oktató irányítási stílusa a tanulócsoporthal való kapcsolata szabályozásában¹³

Vezetési stílusok /Lewin/	Milyen az oktató kapcsolata a tanulócsoporthal?
AUTOKRATIKUS	• Minden fontos kérdésben az oktató dönt és törekszik arra, hogy ezt a jogát következetesen fenntartsa • A feladat kijelölésében határozott, de menetében és annak végrehajtásában nem • A vezető gyakran kijelöli a csoporttagok munkafeladatát és munkatársait • A vezető értékelése, a csoporttagok bírálata szubjektív, inkább személyes jellegű, nincs indoklás • A vezető viselkedése inkább személytelen, a csoport tevékenységében nem igazán vesz részt • Sajátos kommunikációs stílus jellemzi: erőteljes, határozott, ellentmondást nem tűrő, a másik véleményét el nem fogadó viszonyulás – ez a tanulóknál stresszt, feszültséget, szorongást, félelmet okoz. • A csoportban több az ellenséges megnyilvánulás, instabil a csoport, gyakran keresnek bűnbakot maguk között

¹³ Dina (2013). Útkeresztelkedés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 66-68 pp

DEMOKRATIKUS	• Fontos kérdésekben a csoportot a vezető támogatja, biztatja, közösen döntenek, megvitatják a problémát • A feladatmegoldás közben először kialakítják azokat a pontokat, amelyek elvezetnek a megoldáshoz, aztán önállóan dolgoznak, de lehetőségük van a vezetőnek megmutatni a részeredményeket, amelyhez vezető javaslatokat tehet • A csoporttagok a feladatok megoldásához szabadon választhatnak munkatársakat, a feladatok megoldását a csoport határozhatja meg • A vezető törekszik arra, hogy a dicséretei, bírálatai objektívek, reálisak legyenek, igyekszik csoporttagként beilleszkedni a csoportba, figyelve arra, hogy túlságosan ne vegyen részt a tényleges munkában • Kommunikációját a hitelesség, kongruencia jellemzi, őszinte, érdeklődő, figyelemmel kísérő kommunikáció kölcsönös kapcsolattartást eredményez • A csoportra a nagyfokú együttműködés, a produktivitás jellemző
LAISSEZ FAIRE	• A csoportban a döntés inkább a vezető részvétele nélkül történik • A vezető elindítja a csoportot a munkában, de a megbeszélésekben, a vitákban nem igazán vesz részt • A vezető teljesen kimarad a különböző kérdések, problémák megoldásából • Ritkán szól a tevékenységhez nem törekszik arra, hogy részt vegyen az eseményekben, illetve próbálja befolyásolni azokat • A ráhagyó stílussal a vezető kevésbé hangsúlyozza vezetői szerepét, gyakori a bizonytalanságának hangot adó megnyilvánulás • A csoportban nincs összetartás, vannak versengők a csoportban, hatalmi alapon választják ki az informális vezetőt

Mivel segíti és mivel akadályozza az oktató személyes kommunikációja az oktatás hatékonyságát?

AZ OKTATÓ KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIÁINAK SZEREPE ÉS HATÁSA A TANÍTÁSI FOLYAMATBAN¹⁴

VILÁGOSSÁG

A hatékony oktatói kommunikáció

☐

- ☐ Tájékoztatja a résztvevőket az oktatás végén elvárt ismereteket olyan szinten fogja majd használni
Olyan rendező elveket biztosít a résztvevőknek, ami alapján az oktatás anyagát átfogóbb rendszerbe helyezhetik
- ☐ Ellenőrzi a szükséges előismeretek meglétét az oktatás elején és megtanítja a hiányokat
- ☐ Lassan és egyértelműen közli az utasításait, ellenőrzi, hogy megértették-e
- ☐ Ismeri a résztvevők képességeit és azoknak a szintjén vagy egy kicsivel magasabb szinten tanít
Példákat, illusztrációkat, szemléltetést alkalmaz az írott anyag, vagy az oktatási információ, új ismeret megvilágítására
- ☐ A tanítást ismétléssel vagy összefoglalással fejezi be

A nem hatékony oktatói kommunikáció jellemzői

☐

- ☐ Nem tudja megmondani, hogy az oktatás anyagát hogyan, milyen szinten kell majd használni
- ☐ Anélkül kezdi el az anyag bemutatását, hogy a téma tágabb összefüggéseit jelezné
- ☐ Új anyagba kezd anélkül, hogy a megalapozó tények és fogalmak megértését ellenőrizné
- ☐ Egyszerre több utasítást ad, túl gyorsan
- ☐ Nem ismeri fel, hogy a tanítás a résztvevők szintjénél alacsonyabb vagy magasabb szintű
- ☐ Magyarázata a leírt anyag, információ reprodukciója – csak azt mondja el, nem értelmezi
- ☐ Elmulasztja a főbb gondolatok átismétlését, összefoglalását az oktatás végén

¹⁴ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 68-70 pp

VÁLTOZATOSSÁG

A hatékony oktatói kommunikáció

☐

- ☐ Figyelem-megragadó eszközöket alkalmaz
- ☐ Lelkesedést és élénkséget fejez ki a szemkontaktusa, a hangja és a gesztusai változtatásával
- ☐ A tananyag feldolgozását változatos módszerekkel segíti
- ☐ Az elismerések és a megerősítések változatos módját alkalmazza
- ☐ Felhasználja a résztvevők gondolatait az oktatás céljainak elérésére
- ☐ A kérdések és a rávezetések típusait változtatja

A nem hatékony oktatói kommunikáció jellemzői

☐

- ☐ Anélkül kezdi el az oktatást, hogy a résztvevők többségének figyelmét felkeltené
- ☐ Monoton, mozdulatlan, érzelmi megnyilvánulások nélkül beszél
- ☐ Hosszú időn keresztül egyféle oktatási módot alkalmaz, ritkán változtatja a közlési csatornákat
- ☐ Elmulasztja az elismerést, a megerősítést, amikor az időszerű és tartalmas volna
- ☐ A tekintély és az információ-közlés egyedüli forrásának magát tartja, a résztvevők hozzájárulását mellőzi
- ☐ Csak egyféle kérdezési és rávezetési módot alkalmaz

FELADAT - ORIENTÁLTSÁG

A hatékony oktatói kommunikáció

☐

- ☐ Tematikus terve és az oktatás terve összhangban van az elvárásokkal
- ☐ Az adminisztratív és a szervezési tevékenységeket hatékonyan hajtja végre
Direkt oktatási stratégiákat használ a tények, szabályok, cselekvéssorok, indirekt oktatási stratégiát a fogalmak, gondolatmenetek elsajátítására
- ☐ Világosan kijelöli a résztvevők számára a záróproduktumot

A nem hatékony oktatói kommunikáció jellemzői

☐

- ☐ Az elvárásokhoz csak lazán kapcsolódó témákat tanít, könnyen elsodródik a résztvevők és a saját érdeklődése irányába
- ☐ Sok idő megy el szervezési jellegű tevékenységekre
- ☐ Nem hatékony oktatási módszereket használ az egyes céljai elérésére
Nem ad meg olyan ismétlődő (modulonként, oktatási részekként) mérföldköveket amihez a résztvevők igazodhatnak

A RÉSZTVEVŐK BEVONÁSA A TANULÁSI FOLYAMATBA

A hatékony oktatói kommunikáció

☐

- ☐ Lehetőséget teremt az irányított gyakorlásra
- ☐ Az irányított gyakorlás során nem számonkérő légkörben javítja a résztvevőket
- ☐ Individualizált vagy figyelemmegragadó stratégiákat alkalmaz a különleges elbánást igénylő résztvevőknél
- ☐ Tartalmas szóbeli dicséretet alkalmaz
- ☐ Az egyéni munkát ellenőrzi, követi

A nem hatékony oktatói kommunikáció jellemzői

☐

- ☐ Nem tudja elérni, hogy a résztvevők elsajátítsák a megkívánt tevékenységeket
- ☐ A kezdeti próbálkozások hiányosságaira irányítja a figyelmet, ezzel szorongást vált ki
- ☐ Nem kísérli meg, hogy a különleges elbánást igénylő résztvevők tanulási szükségleteihez igazodó oktatási stratégiát alkalmazzon
- ☐ Ugyanazon verbális kliséket alkalmazza (pl. jó, rendben van), vagy elmulasztja a dicséretet, amikor szükséges volna
- ☐ Elmulasztja az egyéni munka ellenőrzését, vagy egyes résztvevőknél túl sokat időzik

A SIKERESSÉGI ARÁNY FOLYTONOS NÖVELESE

A hatékony oktatói kommunikáció

☐

- ☐ Oktatási folyamatban a témák és az órák, az egyes részegységek felépítése biztosítja a feladat elvégzéséhez szükséges előzetes ismeretek meglétét
- ☐ A hibás, bizonytalan, a részben jó válaszokat azonnal javítja
- ☐ Az oktatást kis, könnyen emészthető részekre bontja
- ☐ Az új anyagra való rátérést könnyen megtehető lépésekben tervezi
- ☐ Az oktatás tempóját és intenzitását megfelelően változtatja

A nem hatékony oktatói kommunikáció jellemzői

☐

- ☐ Nem tudja az órák sorrendjét úgy meghatározni, hogy a szükséges előismeretek a rendelkezésre álljanak
- ☐ Késlekedik a hibás válaszok ellenőrzésével és javításával
- ☐ Nagyobb és bonyolultabb anyagot tervez, mint ami megtanulható az adott idő alatt
- ☐ Váratlanul témát változtat és nem nyilvánvaló a kapcsolódás
- ☐ Az oktatásból hiányzik a tempó változtatása - a tempó és az intenzitás statikus - "leül az oktatás"

*Hogyan fokozható az oktatás informativitása a felnőttek tanításában?*¹⁵

1. **Egyértelműbben** – minél pontosabban fogalmazzuk meg előre a problémákat, kérdéseket egy tárggyal kapcsolatban, annál inkább számíthatunk arra, hogy informatív és hasznos lesz a tisztázás folyamata, még akkor is ha nem aktív résztvevője a párbeszédnek, csak megfigyelője. Az előre meghatározott problémafelvető kérdések a hallgatókkal folytatott párbeszéd során a résztvevők szempontjainak megfelelően letisztulnak, tagoltabbá válnak a további feldolgozás számára.
2. **Közös nyelven** – közös információs alapra van szükség a félreértés és a megnevezés elkerülése érdekében. A párbeszéd során egymástól eltérő információval, véleménnyel rendelkező csoportok létrehozásával tartalmas kommunikáció lehetőségét teremtik meg.

Milyen formában hozhatjuk létre a közös információalapot?

- a. adott témában hozzávetőleg azonos mértékben tájékozottakból szervezünk csoporto(ka)t
- b. ha a kiinduló tájékozottság szintje nagyon eltérő a résztvevők körében fontossá válnak a közös információ platformot létrehozó eszközök. Ez pl. az eszmecserét megelőző oktatói közlés, melynek célja az alapinformáltság létrehozása és a problémák exponálása
- c. a témakört több kisebb részre is fel lehet osztani, melyek mindegyikéhez egy-egy rövid, tézisszerű, tömör előadást tart az oktató, s ezek alapján a résztémák külön kerülnek megvitatásra
- d. megoldás lehet az alapinformációk, kiinduló állásfoglalások előzetes, írásos kiadása a résztvevőknek, így előre fel tudnak készülni annak megvitatására
- e. oktatási anyagok, tankönyvek, egyéb források is tudnak gondoskodni a közös ismeretbázisról

¹⁵ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 71-72 pp

3. **Lényegretőrően** – egy eszmecsere annál informatívabb, minél inkább egy probléma lényegét veszi célba. A csoporttal kialakuló kölcsönös informálás, párbeszéd során az oktatónak kell a lényeg felé terelni a megbeszélés menetét.
4. **Megerősítve** – az érdemi és megjegyzésre, megtanulásra érdemes lényegi információkat meg kell erősíteni, ki kell emelni, össze kell foglalnia az oktatónak. Az oktató hitelesíti a párbeszéd során elhangzott kijelentések közül, mi az ami elfogadható, ő a mértékadó személy. A kiemelések az információ fontosságát is jelzik, nyomatékosítják, kiemelik mit érdemes megjegyezni, azt jelöli a megállapítás helyes és lényeges is. Ezt jelölheti azzal az oktató, hogy elmondja mindezt, de azzal is, ha szó szerint, vagy a saját szavaival megismétli az elhangzottakat.

További eszköz alkalmazásával vizualizálhatja is a lényeget pl. táblajegyzőkönyvvel – feljegyzi a táblára a lényeget. Az összefoglalás során az oktató tömöríti, új szempontok alá rendezi, kiegészíti, (ha szükséges) korrigálja az elhangzottakat – ezzel olyan formában rögzíti a megjegyzendő tudást, melyben a legcélszerűbben tárolható.

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. MÓDSZERALKALMAZÁS¹⁶

Az oktató munkája a tanítási-tanulási folyamatban segít(het)i a tanulást, de tanulni – mint láttuk és mint tapasztaljuk - tanítás nélkül is lehet. A tanítás a tartós változások előidézését gerjesztő és szabályozó aktivitás, a tanítás aktusai tervezik, szervezik, befolyásolják, segítik vagy irányítják is a tanulást, célokat tűznek eléje és igényeket támasztanak vele szemben: közvetlenül vagy áttételeken keresztül, parancsolóan vagy megengedően, a tanulás minden mozzanatát megragadni igyekezve vagy több-kevesebb tanítványi önállóságot teremtve.

A tanítás érinti a tanuló tanulási folyamataink három területét:

1. gerjesztheti és szabályozhatja a kognitív tanulást
2. a motoros tanulást és
3. az affektív tanulást.

A tanítás mint tevékenység viszonyul a tanuláshoz mint tevékenységhez, s ezzel a viszonyulással a tanítás azoknak a pszichikus funkcióknak a kibontakozását is gerjeszti és szabályozza, amelyek – a figyelem, az érdeklődés, az akarat, illetve a tanulási indítékok, attitűdök – a tanulás pszichikus tartozékai.

Az oktatás-képzés a pontosan körülhatárolt, konkrét célok és tartalmak képzési programjait, illetve az ilyen programokat végrehajtó tevékenységet jelöli.

A *tanítás* 1.tudatos; 2.határozott célra irányuló és 3.tervszerű tevékenységnek tekintjük, amely meghatározott tudás létrehozására (elsajátítására) szerveződik, a célnak megfelelő tanulási tevékenység gerjesztése és szabályozása (didaktika, metodika) által.

¹⁶ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 41-55 pp

A tanítás folyamatokat alkot, amelyek a tanítás és a tanulás egymásra ható aktusaiból alakulnak ki. A tanítás és a tanulás kölcsönhatásainak menetében a tanítás aktusai a tanulás alapsorára hatnak: a válogatás, a befogadás, a felidézés, valamint a további használat, az alkalmazás aktusait, illetve – megvalósulásuk érdekében – az ismétlődések és a megértés fázisait gerjesztik és szabályozzák.

A tanulási tartalmak közvetítésekor a tanítás aktusai igyekeznek az elsajátítandóra irányulni: felébreszteni és tartósítani a *figyelmet*, felkelteni és tartósítani az *érdeklődést*.

A tanítás (és a tanulás) összefüggő, tartós folyamatot alkot, amelyben a tudnivalók elsajátítását – közvetlen személyközi kapcsolatok és/vagy közvetítő apparátus útján – végig gerjesztik és szabályozzák. A tanítás és a tanulás aktusait átszövik a *visszacsatolás* és az *értékelés* mozzanatai, hogy a tudnivalók elsajátításának szintjeit egybevevessék a tudásigényekkel. Mindezeknek megfelelően a tanítási programok pontosan megszabják a tanítás és a tanulás időkereteit és szervezeti formáit. A folyamat zártsága azt jelenti, hogy az előbbiek szerint kötött kezdő- és végpontja van, a tudnivalók tartalma és terjedelme előírt határokkal rendelkezik, és az elsajátítás mértéke, színvonala meghatározott.

1. A *tartós, zárt rendszerű, kötött tanítási-tanulási folyamatok*¹⁷ a tanulás számára kiválogatott és megszerkesztett, meghatározott tartalmú és terjedelmű tudnivalók megtanítására (megtanulására) irányulnak, egységesen meghatározott követelmények, tudásszintek teljesítése, elérése érdekében.

2. A *részleges, nyílt rendszerű, kötetlen tanítási folyamatok* a tanulás számára kiválogatott és megszerkesztett, meghatározott tartalmú és terjedelmű tudnivalók megtanítására (megtanulására) irányulnak – ugyanúgy, mint a tartós, zárt rendszerű, kötött folyamatok. De

- a tudnivalók nem épülnek fel összefüggő tananyaggá,

¹⁷ Forrás: Csoma Gyula: <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulas-ertelmezese> (Utolsó letöltés: 2019.01.07)

- elsajátíttatásuk (elsajátításuk) nem halad egységesen meghatározott követelmények teljesítése, tudásszintek elérése felé.
- a tanítás (a tanulás) egymáshoz nem vagy alig kapcsolódó alkalmi aktusok formájában megy végbe
- nem alkot végig egybetartozó, tartós folyamatot.
- a tanítási aktusok teljesen a tanulókra bízzák, hogy a szabályozásból mikor mit és mennyit vesznek igénybe.
- a tanítás és a tanulás aktusait nem szövik át a visszacsatolás és az értékelés mozzanatai, de a tanulók kiépíthetik az *önértékelés* menetrendjét és egybevethetik elsajátítási eredményeiket az önmaguk által meghatározott követelményekkel, tudásszintekkel.
- A folyamat nyitottsága azt jelenti, a tanulásnak nincsenek kötött kezdő- és végpontjai, a tanulók számára határai átjárhatók, ugyanúgy, mint az elsajátítás szintjei is, amelyeket a tanítási programok nem határoznak meg.

A felnőttek oktatásában az iskolai tartós, zárt és kötött folyamatok mellett tőlük eltérő tanítási-tanulási folyamatok is kiépülnek, amelyek részleges, nyílt és kötetlen folyamatoknak tekinthetők.

Tanítási stratégiák

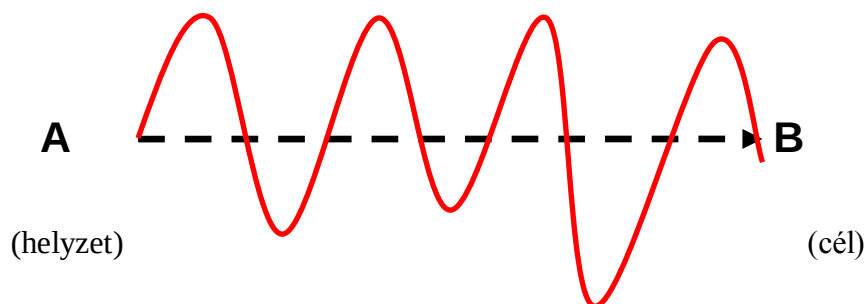
A tanítási módszerek tanítási stratégiává rendeződnek. A **stratégia** nagy ívű, általános *tervezés*, amely a kiinduló helyzet (A) pontos értelmezéséből indul a kívánt általános cél (B) felé, amelyet a kiinduló helyzet (A) elemzése nyomán határoz meg, nemcsak az előzetesen feltárt szükségletek (-A) és a célok alapján.



8. ábra A tanítási stratégia ($A \Rightarrow B$) a „tervezőasztalon”

Az oktatás megvalósítása során a konkrét gyakorlati lépések ehhez az „ívhez” igazodnak, a valóságban azonban a leggyakrabban vezet egyenes út a célul kitűzött eredmények megvalósításához.

A tanítási stratégia részét képezik a tudatos, nagy ívű **tervezés ($A \Rightarrow B$) mellett a spontánul kialakuló stratégiai jellegű** tanítási lépések („kvázi” stratégia) is, melyek a *tanítási-tanulási folyamat testreszabásával* biztosítják a kitűzött célok hatékony elérését.



A tanítási stratégia ($A \Rightarrow B$) az oktatás helyzet valóságában

A célkép - a „B”- az oktatási stratégiában

A tanítási stratégia célképe (B) a tananyag elsajátításának eredményeként létrejövő tudásról alkotott andragógusi felfogás - a TUDÁSKÉP.

Hogyan kell tudni azt, amit tudni kell?

TUDÁSKÉP

- ismereti súlypontok,
- hangsúlyos összefüggések,
- fontosnak tekintett cselekvési módok,
- elengedhetetlennek minősített gondolkodási és cselekvési műveletek

A tudásképp összetevői



TANÍTÁSI MÓDSZEREK

(tanítási stratégiák)

- a. közlésre és a reprodukcióra vagy
- b. problémák megoldására vagy
- c. a tanítványi kreativitás használatára és ösztönzésére koncentrálnak

A „tudás átka”- jelensége az tanítási stratégia¹⁸

Egy kísérletben egy csoportot két részre osztottak a dobolók és a hallgatók csoportjára. A dobolók egy listát kaptak jól ismert dalokból s arra kérték őket, válasszanak ki egy dalt és dobolják el a ritmusát a hallgatónak. A hallgató feladata az volt, hogy a ritmus alapján találja ki, mely dalról lehet szó. A kísérletben a hallgatók 2.5%-a találta ki sikerrel. Még a próbatétel előtt arra kérték a dobolókat tippeljék meg milyen esélyt adnak annak hogy ki fogják találni a hallgatók. 50%-ra tippeltek. A dobolók végül 40 alkalomból egyszer(!) tudták célba juttatni az üzenetet, de mégis, előzetesen azt gondolták, hogy kettőből egyszer sikerülni fog.

Amikor a doboló dobol, hallja a fejében a dallamot – eközben a hallgatók nem hallják a dallamot, csak egy csomó összefüggéstelen kopogást. Mindkét szerep nehéz – a hallgató megpróbálja elcsípni a dallamot, eközben a doboló nem érti, hogy mi a nehéz ebben, hiszen egyszerű a dal. A doboló *tudást* kap, ami lehetetlenné teszi számára, hogy *elképzelje* milyen a *tudásnak hiánya*.

Ha már tudunk valamit, nagyon nehéz elképzelni, milyen nem tudni azt.

A tudás átka jelenségének köszönhetően nehéz megosztanunk a tudásunkat másokkal, mert nehéz átérezni a hallgatóink helyzetét. Óriási az információs távolság az üzenet közlője (oktató) és a befogadó (tanuló felnőtt) között – *az előbbi már tudja az utóbbi még nem*. Nem tudjuk elfelejteni azt, amit már tudunk.

Ahhoz, hogy eredményesen tudjuk átadni az oktató- (Ki?) és tananyagközpontú (Mit?) megközelítésünket *át kell hangolni résztvevő (Kinek?)- és tananyagközpontúvá (Mit?)*, s ezek alapján meghatározni azt, hogy milyen tanítási stratégiát, s benne milyen módszereket alkalmazunk. Ellenkező esetben a stratégiánkba sikertelenséget kódolunk, s éppen annyit fog érni, amennyire nem sikerül eredményes oktatást megvalósítanunk vele.

¹⁸ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 45.p

A tanítási stratégiák és módszerek összefüggése¹⁹

A tanítási stratégiát az oktató az adott szituációban legfontosabb oktatási cél alapján, a konkrét oktatási helyzetben adott körülmények figyelembe vételével választja ki. A választott stratégiához mindig konkrét módszercsoport tartozik. Az alkalmazott módszerhez pedig meghatározott eljárások, fogások kapcsolódnak.

Tanítási stratégia	Módszerek
<i>Információk tanítása</i> tanári bemutatás (közlés) segítségével	előadás, magyarázat, megbeszélés, szemléltetés
<i>Fogalomtanítás</i> magyarázat és megbeszélés segítségével	magyarázat, megbeszélés
<i>Készségtanítás</i> direkt oktatás segítségével	magyarázat, szemléltetés, tanári bemutatás, egyéni gyakorlás
<i>Gondolkodás fejlesztése</i> felfedezésszerű tanulás segítségével	vita, projektmódszer, irányított kísérlet (demonstráció)

A tanítási stratégiák és módszerek összefüggése

Jegyzeteim, ötleteim



¹⁹ Forrás: Földes Zoltán: <https://slideplayer.hu/slide/2848726/> (Utolsó letöltés: 2019.01.07)

Közlő-reproduktív tanítási stratégia

Metodikailag arra törekszik, hogy a tanítás aktusai *szabatosan és pontosan közöljék* a tanítványokkal a tananyagot annak érdekében, hogy közléseiket a tanítványok szabatosan és pontosan reprodukálni tudhassák.

Az elvárt tudás a tanított anyag *szabatos és pontos reprodukálása*. Ennek részlegessége és teljessége között húzódik az a fokozatokat kifejező skála, amely a tudás értékelésének alapot ad.

A közlő-reproduktív oktatás jellemző módszerei:

- *szóbeli előadás* - gondolatról-gondolatra halad, gondolatmeneteket közöl, reprodukáló (később a tanuló minél pontosabban és szabatosabban mondja vissza)
- bemutatott és ismételt cselekvési mozzanatok

A tanulás jellemzői a közlő-reproduktív oktatásban:

1. Az összefüggéseket, gondolati műveleteket szabatosan és pontosan közli az oktató
2. A megértés csak a közölt úton, a megértés lépéseinek pontos reprodukálása által történhet. Az algoritmusok, sztereotípiák, sémák kialakulásának közölt menetrendje van, ennek pontos követése, reprodukciója vezet az algoritmusok, a sztereotípiák, sémák tudásához.
3. A tanulási teljesítmény értékelése a célul kitűzött tudás és a megszerzett tudás egybevetése – a közölt tudásnak pontos határai és tartalmi súlypontjai vannak, s ezek jól egybevetethők azzal, ahogyan a reprodukciókban megjelennek.

A közlő-reproduktív oktatási stratégia jellemzői:

- könnyen szabványosítható, standardizálható és könnyen uniformizálható tanítást és tanulást intonál
- eredményesen alkalmazható nagy létszámú csoportnál
- a tanítás nehezebben egyéníthető, individualizálható

A tanuló aktivitása

Báthory szerint a tanulói aktivitásnak két lényeges komponense : 1. a tanuló a tanár előírásainak megfelelően feladatokat old meg ; 2. a tanuló a tanulás tartalmával kapcsolatban önállóan is tud feladatokat megoldani, problémákat felvetni és arra választ adni

Abban az tanítási-tanulási helyzetben, ahol formális az aktivitás, a reprodukálásra korlátozódik. Az aktivitás titka nem csak az aktivizáló, résztvevőközpontú módszerek alkalmazásában áll. A tanuló aktivitás abban áll, hogy nem passzív, és reproduktív, hanem aktívan felidézi miként tudja az új gondolatokat a meglévő ismereteibe és gyakorlati tapasztalataiba kötni.

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A problémamegoldó tanítási stratégia és a módszerek

Metodikailag arra törekszik, hogy a tanítás aktusai megoldandó problémákat hozzanak és probléma-megoldási folyamatokat indítsanak útjukra, annak érdekében, hogy a tanítványok bekapcsolódhassanak. A tananyag problémakompozíciók rendszerként jelenik meg, amely a problémák megoldási menetében dúsabbá, bonyolultabbá válik, szóval nem lezárt, végleges komplexum, hanem alakul, fejlődik elsajátítása folyamán.

A tanulás jellemzői a problémamegoldó oktatásban:

- tanulás probléma-megoldási folyamatokon halad előre.
- az elvárt tudás a problémák felismeréséből és megoldásából fakad: a tudás maga a problémaérzékelés képessége, a problémamegoldások gondolkodási műveleteinek birtoklása, valamint a belőlük származó ismeretek, a gondolkodási és cselekvési automatizmusok működése.
- Az elérhető tudás szintjei nehezen standardizálhatók, az elért tudás szintjei is nagymértékben variálhatók.
- Az oktató olyan módszereket alkalmaz, amelyek problémákból és problémamegoldásokból építik fel a tanítás és a tanulás folyamatait.

A problémamegoldó oktatási stratégia jellemzői:

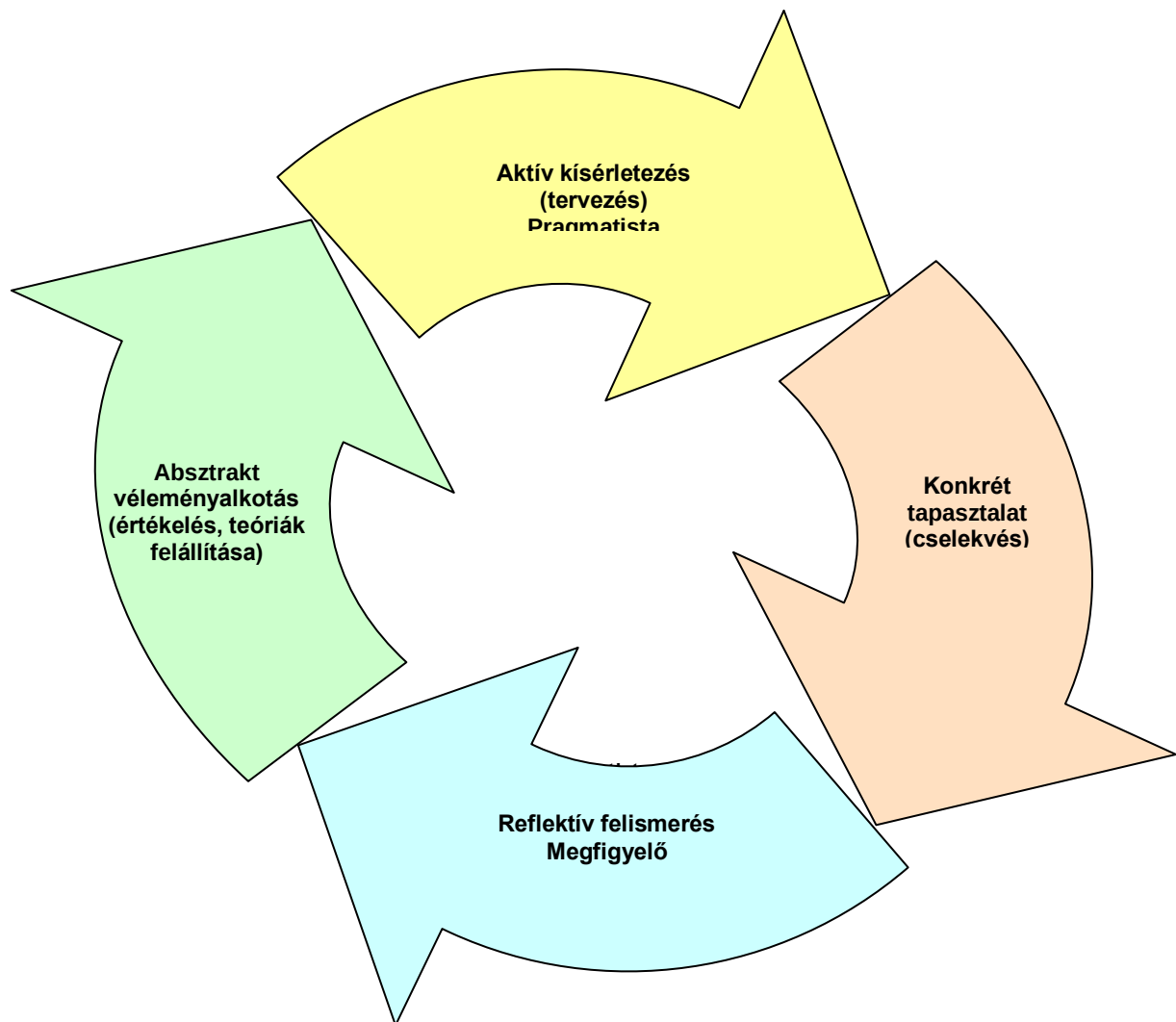
- ösztönzi a tanulói kreativitást, aktivitást (problémalátás, -megoldás)
- nehezen szabványosítható, standardizálható és nehezen uniformizálható tanítást és tanulást hoz létre, amely elég körülményesen alkalmazható a tömegoktatás körülményei között
- optimális közege a kiscsoport
- a tanítás jól egyéníthető (individualizálható)

A tapasztalati tanulási ciklus

A tapasztalati tanulási modell értelmében tanulás akkor jön létre, ha az elméletet kipróbáljuk a gyakorlatban és a tapasztalatokat visszaépítjük az elméleti szintre, illetve ezek után a cselekedeteink szintjére.

Ezért fontos az, hogy a tanulásra folyamat-szerűen tekintsünk a négy elem egymást követi, és állandóan „körbe forogva” emeli a tudás szintjét.

A munka során hajlamosak vagyunk a konkrét tapasztalatokból nem levonni a következtetéseket, illetve ennek következtében kimarad az un. absztrakt véleményalkotás, vagy más néven az értékelés.



A tapasztalati tanulási ciklus az alábbiak szerint értelmezhető:

1. A tanulási folyamat cselekvéssel, megfigyeléssel, majd az ebből adódó tapasztalással kezdődik, amelyet „konkrét tapasztalatnak nevezünk”
2. Ezt az új tapasztalati helyzetre való reagálás, „reflektív megismerés” követi.
3. A megszerzett tapasztalatok birtokában a tanuló személy értékeli a helyzetet, kialakítja a véleményét - ez az „absztrakt véleményformálás”.
4. Az új feltevéseket vagy hipotéziseket ezután új szituációkban („védett” tanulási helyzetben, vagy az „éles” munkahelyi alkalmazás során) teszteli, ez az „aktív kísérletezés”

Ez a tanulási modell egy ismétlődő tanulási ciklus, melynek során a tanuló kipróbálja az új koncepciókat és a reagálás és véleményformálás eredményeképpen módosítja azokat. A tanulás útja a tapasztalatszerzésen át vezet a tudásig.

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TUDÁS²⁰

A tudás többet jelent olyan ismeretanyagnál, melyet képesek vagyunk felidézni, soktényezős, bonyolult komplexum. A tanuló felnőtt aktív, megőrzött és felidézhető ismeretei, ismeretrendszerei, melyek jártasságokká, készségekké alakult gondolatok, cselekvések.

A *jártasság* olyan felkészültség és készenlét, amely alkalmassá tesz az ismeretek tudatos, alkotó alkalmazására.

A *készség* a gondolkodási és cselekvési tevékenység automatizált eleme, amely a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül funkcionál.

Az *ismeretek* gondolkodási műveletek eredményeként jönnek létre. , miközben az emlékezetben rögzülnek, ahonnan az emlékezés nemében előhívhatók.

Gondolkodási műveletek

A belső képek alapján kialakuló fogalom, a gondolkodás, a gondolati megismerés alapegysége, a valóság dolgairól való tudásunk elvont és általánosított alakzata, amelynek tartalma a dolgok lényeges ismertetőjegyeit összegzi. Lénárd (1978) szerint a felnőttkori tanulás során az alább gondolkodási műveletekkel találkozunk: 1. analízis; 2. szintézis, 3. elvonás (absztrahálás), 4. összehasonlítás, 5. az összefüggések felfogása - például hasonló-ellentétes; kisebb-nagyobb, egyenlő; egész-rész; tárgy-tulajdonság; előbbi-utóbbi-egyidejű; alárendelt-fölérendelt-mellérendelt; ok-okozat; cél és eszköz; feltétel- következmény; értékes-értéktelen; lényeges-nem lényeges stb.. 6. kiegészítés, 7. általánosítás (generalizálás), 8. konkretizálás, 9. rendezés és 10. analógia. A gondolkodás egyik változata az ún. *gyakorlati vagy praktikus* gondolkodás, amely együtt halad a gyakorlati cselekvésekkel és célzottan gyakorlati feladatok megoldására irányul. Beépül a

²⁰ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 50-53 pp

cselekvés aktusaiba, illetve a cselekvés aktusai beépülnek a gondolkodásba. Gyakorlati gondolkodás ismerettartalmi mindig a konkrét tennivalókra vonatkoznak, műveletei pedig összefonódnak a cselekvések mozdulataival, a cselekvés műveleteivel.

A gondolkodás másik szintje az ún. *elméleti gondolkodás*, amely távolra kerül a közvetlen gyakorlati cselekvéstől. Átfogóbb, általánosabb, mint a gyakorlati gondolkodás, tágabb összefüggések felismerésére képes, elvontabb és általánosítottabb ismereteket birtokolhat. Olyan feladatok megoldására irányul, amelyek a gyakorlattal csupán távoli kapcsolatban vannak, viszont eredményeiből, felméréseiből levezethetők a tudnivalók a gyakorlati cselekvések számára.

Az ismeretek a gondolkodási és cselekvési műveletek működése által jönnek létre és e műveletekkel működnek. Ugyanakkor a gondolkodási és a cselekvési műveletek létrejöttéhez és működéséhez szükség van ismerettartalmakra.

Megértés és megőrzés

Megértés nélkül is megjegyezhetünk információkat, de a megértett ismeretek összefüggéseik szövetében élnek az emlékezetben, és összefüggéseiket felidézve kerülnek elő onnan. Megértés nélkül az emlékezés az összefüggések igénybevétele nélkül, azokból kiragadva, mechanikusan történik. A megőrzés és a felidézés tudásának két útja: az intellektuális és a mechanikus megőrzés és felidézés.

Érdeklődés-figyelem-akarat

Az érdeklődéssel a tanuló felnőtt a jelenségek megismerésére törekszik, ebből fakad a figyelme, mellyel bizonyos jelenségeket, információkat kiemel a többiek közül. Az érdeklődésnek fontos szerepe van a különböző tevékenységek elindításában. Az akarat a cselekvéseink előtt álló akadályok leküzdésére irányuló tudatos funkció, amely erős érzelmi töltéssel rendelkezik. Az akarat cselekvések tudatosan kitűzött célok elérésére irányulnak, miközben külső vagy belső akadályokat hárítanak el.

Érzelmek

A érzelmi tartalmak és érzelmi reakció módok átszövik az ismereteket, elválaszthatatlanok a gondolkodási és cselekvési műveletektől, valamint a viselkedéstől-kommunikációtól. Az érzelmek a pszichikum környezethez való viszonyának közvetlen átélései, élményei, amelyek a pszichikum – mint szubjektum – állapotát és az objektívhez való viszonyát fejezik ki. Az érzelmi intelligencia érzelmi értelmességet jelent, vagyis a saját érzelmek és a mások érzelmei értelmi (értelmes!) „kezelési” képességének az egyénre jellemző fokát.

A tudás összefüggő nagy területei:

1. a *kognitív tudás*, mely az értelem, a gondolkodás működésében megvalósuló tudást jelenti, itt helyezkednek el az ismeretek és a gondolkodási műveletek.
2. a *motoros tudás*, mely a kineztezist, a „mozgásosságot” jelenti, a mozgásokban megvalósuló tudás, avagy a mozgási aktusok tudása. A gyakorlati, cselekvési műveletek itt helyezkednek el.
3. az *affektív tudás* az érzelmi tartalmak és az érzelmi reagálások tudása.

Beállítódás

Az attitűd (beállítódás) készenléti állapot: a vélemények, az érdeklődés, a szándékok érzelmekkel átszőtt, többé-kevésbé állandósult készlete, amely előre meghatározza, előkészíti a válaszokat azokra a hatásokra, amelyek a személyiséget majd érik. A tudásnak vannak olyan területei, amelyek attitűdökben szerveződnek. Az attitűdök a tanulás minden változatában közreműködnek, befolyásolva a tanulás indítékait és menetét.

A tanulásra motivált állapot létrehozására több lehetőség is kínálkozik, ezek közül néhány a mindennapi oktatási gyakorlatban is jól használható:

1. a kíváncsiság felkeltése,
2. a tananyag fontosságának, hasznosságának bemutatása,
3. a tanulás esztétikai élménnyé tétele,
4. a tudás jutalmazása, a nem tudás büntetése,
5. a hallgató egyéni tanulási stílusának és a tanár tanítási stílusának összhangba hozása.

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Érdeklődés²¹

Hogyan kelthető fel az érdeklődés az oktatás során?

„Nem tudok senkinek semmit tanítani, csak megteremthetem számára az a környezetet, amiben tanulni képes.”²² Carl Rogers

Buda Béla szerint a formális oktatás az információközlésre és az oktatás logikai, jó esetben gyakorlati oldalaira helyezi a hangsúlyt, az érdeklődés felkeltésére nem fordít megfelelő gondot. Az érdeklődés kialakulása spontán módon zajlik, ennek megragadására koncepció is alig van.

Az érdeklődés a felnőttek tanulásában

Érdeklődés kelt,	Az érdeklődést keltő oktatás ezért
1. amihez közünk van	feltárja az elsajátítandó ismeretkör kapcsolatát a tanuló felnőtt világával és érdekeivel
2. ami újszerű, eltér a megszokottól, a sablonostól	minden tárgyat képes újszerűen megközelíteni, új lehet a régi újra felfedezése is, vagy egy téves hiedelem lerombolása is
3. amiről már tudunk valamit	Fokozatosan építi fel és erősíti a tanuló felnőtt érdeklődését. A teljesen ismeretlen anyag éppannyira értetlen, mint a jól ismert, agyonismételt dolgok unalma
4. Ami „nyitott”, amiben különféle lehetőségek rejlenek, vagyis PROBLÉMA	Megteremti azt a tanulási felszínt, melyben a tanuló felnőtt részéről erőfeszítés szükséges, így érdekessé, izgalmassá, észlelhetővé átélhetővé válik az anyag. A problémamegoldás öröme, a sikeres problémamegoldás önbizalmat ad tovább motiválja a tárgyi érdeklődést

²¹ Dina (2013). Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. 53-55 pp

²² Forrás: <http://emk.hu/olvasoszoba/idezetek-gyujtemenye2/> (Letöltés: 2019.01.07)

Olyan tanítás-tanulásra van szükség, amely nemcsak engedélyezi az érdeklődést, az aktivitást (pl. vita, kérdezősködés formájában), hanem értékeli, és épít rá.

Ha azt akarjuk, hogy az üzenetünk eljusson a címzettekhez figyelembe kell vennünk az érdeklődés alapvető szintjét: az oktatási információkra előzetesen meg van a fogadókészség vagy nekünk kell a fogadókészséget kialakítani. Ahhoz, hogy az oktatás témájához kössük és építsük a hallgatóság érdeklődését szükség van az oktatás hasznosságának és a tárgy érdekességének a közlésére.

Az érdeklődés mértéke a befogadókban:

- Minden iránt érdeklődő
- Tudatosan, egy-egy résztémára fókuszáló
- Közvetlenül a személyes érdekeiket érintő, általánosan érintő
- Különböző mértékű – aktív vagy állandó, időnként fellobbanó, mérsékelt, átlagos, közömbösség, érdektelenség.

Az oktató érdeklődésének szerepe az érdeklődés kialakításában

A tanulói érdeklődés kialakításának fontos alapja az oktató saját érdeklődése a képviselt téma iránt, ennek kisugárzása. Ez teremti meg a befogadó számára az alapviszonyulást a tárgyhöz. A tanuló és a téma közti viszony alapja az oktató és az oktatási téma viszonyulása.

„nem a másik érdeklődése a döntő, hanem a magunké, vagyis az, hogy érdeklődést keltsünk, ami csakis akkor történik, ha bennünket alapvetően érdekel valamely tárgy, ha tehát róla beszélünk, akarva nem akarva másokat is a körébe vonunk, mintegy megfertőzzük őket az érdeklődésünkkel, tehát eladdig nem létező, sosem sejtett érdeklődést kreálunk, ami sokkal többet ér, mintha a már meglévőnek kedvében járunk.” Thomas Mann: Doktor Faustus

Jegyzeteim, ötleteim



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Irodalomjegyzék:

- Borich, G. D. (2007): Effective Teaching Methods. (6th Edition) Columbus, OH: Prentice-Hall/Merrill. In. Falus Iván (szerk.) 1996 : Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest.136-140.
- Cserné Adermann Gizella (2013): Tanulásméletek a felsőoktatás gyakorlatában. Tudásmenedzsment, XIV.évf. 1. szám
- Csoma Gyula: A tanulás értelmezése és funkciói. <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulas-ertelmezese> (Utolsó letöltés: 2019.01.07.)
- Csoma, Gyula. (2009) Általános módszertani alapok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet <http://ofi.hu/altalanos-modszertani-alapok> (Utolsó letöltés: 2019. 01.07)
- Dina Miletta. Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. SZTE JGYPK. Szeged, 2013
- Dweck, Carol (2015): Szemléletváltás. A siker új pszichológiája. HVG Kiadó Zrt, Budapest
- Falus Iván (2003): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Farkas Éva (2017): Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Fatzer, Gerhard (2005): A tanulni képes szervezet. In: Bagdy Emőke-Wiesner Erzsébet (szerk.): Szupervízió egyén csoport szervezet, Supervisio Hungarica IV. kötet
- Feketéné Szakos Éva (2002): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? Iskolakultúra, 9. 29.-42
- Földes Zoltán: Didaktika és oktatásszervezés II. <https://slideplayer.hu/slide/2848726/> (Utolsó letöltés: 2019.01.07.)
- Gordon, Thomas. (1989): T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Budapest, 18. p.
- Hebb, O. Donald: A pszichológia alapkérdései. Bp., 1978. 42–49. p
- Henczi Lajos (szerk.) (2009): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Honey P. – Mumford A. (1989): Manual of Learning Styles. Second Edition, Maidenhead, Honey
- Jarvis, Peter (2002): Tanuló szervezetek – szócikk In: Felnőttoktatási és –képzési lexikon, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház Budapest 531.
- Kadocsa, László (2006): Atipikus oktatási módszerek. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Kagan, S. (1994): Cooperative Learning. San Juan Capistrano.
- Knowles, Malcolm (1968): Andragogy not pedagogy. Adult leadership, Washington
- Koltai Zoltán.-Nemeskéri Zsolt. (2013) : HR-folyamatok fejlesztése a felsőoktatásban. Tudásmenedzsment 14. évf. 1. sz., 118-126

http://epa.oszk.hu/02700/02750/00031/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2013_01_ksz_118-126.pdf (Utolsó letöltés: 2019.01.07.)

- Lénárd Ferenc (1978): A problémamegoldó gondolkodás. Akadémiai Kiadó, Budapest, 221–232. p.
- Lénárd Ferenc (1979): A közoktatás fejlesztése és a pszichológia. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Lieberman M.A., Yalom I.D., Miles M. B. (1973): Következtetések a gyakorlat számára. In: Rudas J. (szerk.) (2001) Önismereti csoportok. Animula, Budapest, 174-192. o.
- Maróti Andor (1995): A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. TIT Szövetségi Iroda, Budapest
- Mocker, D. W., Noble, E. (1981): Training Part-time Instructional Staff In: Grabowski, S. et al. Preparing Educators of Adults. San Francisco
- Moore, M. (1983): Az önálló tanulás elméletéről. Distance Education: International Perspectives London-Canberra - New York. In: Maróti (szerk.) (1997) Andragógiai szöveggyűjtemény II. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1997): Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, Budapest
- Nahalka I. (1998): A tanulás. In: Falus I. (szerk.) (1998): Didaktika. Budapest, 118. p.
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Nahalka István (2008): A hatékony, önálló tanulás kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén TÁMOP 3.1.1–08/1-2008-002 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordinációprojekt keretében www.ofi.hu/okoiskola-ofi-hu/segedanyagok/.../tanulas-nahalka
- Newton L. (1990): Overconfidence in the Communication of Intent: Heard and Unheard Melodies, PhD-disszertáció. Stanford University. In: Heath.C-Heath D. (2008): Megragad! Hogyan vigyük sikerre gondolatainkat? Alinea Kiadó, Budapest
- Óhidy Andrea: Az eredményes tanítási óra jellemzői. In: Új Pedagógiai Szemle 2005/12.
- Pálvölgyi Ferenc (2012): Konstruktív ismeretelmélet és pedagógia. <https://btk.ppke.hu/db/0A/57/m00000A57.pdf> (Utolsó letöltés: 2019.01.07)
- Rubinstein, Sz. L. (1964): Az általános pszichológia alapjai. I–II. Budapest 562–572. p.
- Rudas János (1990): Delfi örökösei. Gondolat Kiadó, Budapest
- Siebert, H. (1991): Egy reflektív didaktika szempontjai. In: Maróti (szerk.) (1997) Andragógiai szöveggyűjtemény II. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest. 152-161.
- Siebert, H. (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Smitmans, H. (1969): Studieren aber wie? 39 Kapitel praktischer Studienhinweise, Berlin Verlag Tribüne
- Tennant, M. (1990): Tanulási stílusok. Psychology and Adult Learning. Routledge, London. In: Maróti A. (szerk.) (1997): Andragógiai szöveggyűjtemény II., Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 94-108.

- Torgyik Judit (2012): A projektmódszer alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban. In: Sárdi Csilla (szerk) (2012): A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21.században. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Tóth Ágnes: A tanuló szervezet. In: Faragó Klára (szerk.): Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón 1. kötet Szervezeti döntések ELTE Eötvös Kiadó Budapest 159-188
- Watzlawick, Paul-Weakland, John H. - Fisch, Richard (1974): Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei. Animula Kiadó, Budapest
- Witkin, A. H. et al. (1977): Field-dependent and field-independent cognitive styles and the educational implications. Review of Educational Research, 47. 1–64. p.
- Zrinszky László (2007): Tájékozódás, tanulás, tudás. Urbis Könyvkiadó, Budapest, 113.
- Zrinszky László (2008): A felnőttképzés tudománya – bevezetés az andragógiába. OKKER Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest