

Dina Miletta
Útkeresztelkedés

Dina Miletta

ÚTKERESZTEZŐDÉS

**Hatékony módszerek
a felnőttkori tanulás támogatásához**

SZTE JGYPK
Szeged, 2013

Projektcím:
Dél-alföldi Felnőttképzési – Szakképzési Tudástár
és Tanácsadó Központ létrehozása /DAF-FSZTTK/

Pályázati azonosító:
TÁMOP-2.2.4-11/1-2012-0004

Kedvezményezett:
Szegedi Tudományegyetem

Projektidőszak:
2012.07.01–2013.12.31

E-mail: projekt@jgypk.u-szeged.hu/dft
Web: www.jgypk.hu

Lektorálta:
Cser Valérius Antalné Dr.

Borítóterv:
Forró Lajos

ISBN 978-963-9927-67-4

© Dina Mileta
© SZTE JGYPK

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETŐ – ÚTKERESZTEZŐDÉS	9
2. A TANULÁSI-TANÍTÁSI FOLYAMAT, A MÓDSZERALKALMAZÁS ALAPJA	11
2.1. A tanítási módszer	11
2.2. Tanulás-tanuló felnőtt	13
2.2.1. A tanulás	13
2.2.2. Tanuláselméletek	14
2.2.3. A tanuló személyiség	16
2.2.3.1. Tanulás és a változás	16
2.2.3.2. Fejlesztő tanulás	18
2.2.3.3. Sikerorientált–kudarckerülő	20
2.2.3.4. Extrovertált–introvertált tanuló	22
2.2.4. A tanulás pszichikus feltételei	24
2.2.5. Motiváció a tanulásban	25
2.2.6. A tanuló felnőtt motiválása	27
2.2.6.1. A motiváció típusai a tanulási-tanítási folyamatban	28
2.2.6.2. A tanulók motiválásának az eszközei	29
2.2.7. Tanulási stílusok	30
2.2.7.1. A tanulási stílus a módszerválasztásban	31
2.2.7.2. A tevékeny-töprengő-elméleti-gyakorlati tanulási stílus és oktatási módszereik	32

2.2.7.3. Az auditív-vizuális-kinesztetikus tanulás	36
2.2.7.4. Mezőfüggő és mezőfüggetlen tanulás	39
2.2.7.5. A tanuló és a tanítási módszerek viszonya	40
2.3. Tanítás	41
2.3.1. Tanítási stratégiák	43
2.3.1.1. A közlő-reproduktív tanítási stratégia	46
2.3.1.2. A problémamegoldó tanítási stratégia és a módszerek	47
2.3.1.3. A tapasztalati tanulási ciklus	48
2.4. Tudás	50
2.4.1. Gondolkodási műveletek	50
2.4.1.1. Konkrét és absztrakt gondolkodás	50
2.4.1.2. Megértés és megőrzés	51
2.4.1.3. Érdeklődés–figyelem–akarat	51
2.4.1.4. Érzelmek	52
2.4.1.5. A tudás összefüggő nagy területei	52
2.4.1.6. Beállítódás	52
2.4.2. Érdeklődés	53
2.4.2.1. Az érdeklődés a felnőttek tanulásában	53
2.4.2.2. Az érdeklődés mértéke a befogadókban	54
2.4.2.3. Az oktató érdeklődésének szerepe az érdeklődés kialakításában	54
3. A MÓDSZEREK HATÉKONYSÁGÁT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK	57
3.1. Didaktikai alapelvek a hatékony módszeralkalmazás szolgálatában	57
3.2. Az oktató személyes és szakmai kompetenciái az oktatás megvalósítási hatékonyság szolgálatában ..	61
3.3. Az oktató interperszonális hatékonysága: a hatékony oktató-tanulócsoport kapcsolat módszerei	62
3.3.1. A tanulócsoport fejlődési szakaszainak megfelelő oktatói munka	63

3.3.1.1. Az oktató feladatai a csoportos tanulás feltételeinek kialakításában	63
3.3.1.2. Az oktató feladatai a támogató csoportos tanulási légkör megteremtésében	64
3.3.1.3. Az oktató feladatai a csoport érdemi munkavégzése támogatásában	65
3.3.1.4. Az oktató feladatai a csoportmunka zárásával és a tudástranszferrel	66
3.3.2. Irányítási stílusok az oktató-csoport kapcsolatának szabályozásában	67
3.4. Az oktató kommunikatív kompetenciái az oktatás megvalósítási hatékonyság szolgálatában	68
4. MÓDSZEREK	73
4.1. A tanulási módszerek csoportosítási lehetőségei	73
4.2. A felnőttek tanulását támogató módszerek és eljárások tára	75
4.2.1. Alapmódszerek	75
4.2.1.1. Előadás	75
4.2.1.2. A magyarázat	81
4.2.1.3. Az elbeszélés	84
4.2.1.4. Kiselőadás/referátum/rövid referátum	84
4.2.1.5. Szendvics módszer	85
4.2.1.6. Impulzust adó referátum	86
4.2.1.7. A megbeszélés	87
4.2.1.8. Vita	91
4.2.1.9. Szemléltetés	91
4.2.1.10. Moderációs módszerek	92
4.2.1.11 A szimuláció, a szerepjáték és a játék	98
4.2.1.12. Pódiumbeszélgetés	99
4.2.1.13. Szakértők kérdése	99
4.2.1.14. 66-os módszer/Phillips módszer	100

4.2.1.15. Zümmögő csoport/méhkás módszer	100
4.2.1.16. Tréningmódszer	102
4.2.1.17. Partnerinterjú és a partner bemutatása	103
4.2.1.18. Bemutakozó csoportok tartalmi központtal ..	104
4.2.1.19. Elvárások leltára	105
4.2.1.20. Munka kiscsoportban	106
4.2.1.21. Egyéni munka	107
4.2.1.22. Szövegek feldolgozása	108
4.2.1.23. Brainstorming/A gondolatok vihara	108
4.2.1.24. Egy megadott szituáció kérdésekkel	109
4.2.1.25. Esettanulmány	110
4.2.1.26. Beszélgetés/kerekasztal-beszélgetés	111
4.2.1.27. Pro és kontra	112
4.2.2. Módszerek atipikus tanulás támogatásához	113
4.2.2.1. Kooperatív technikák	113
4.2.2.2. A projektmódszer	120
4.2.2.3. World café	122
4.2.2.4. Individualizált tanítás: coaching, tanácsadás, mentorálás	126
4.2.2.5. Otthoni feladat (individuális)	131
5. IRODALOMJEGYZÉK	133

1. BEVEZETŐ – ÚTKERESZTEZŐDÉSben

Megy az ÚT-on a Tanár... egyik lépés a másik után:
„Mit?; Kinek?; Mivel?; Hogyan?; Miért?; Ki?; Mi a cél?...”

Megy az ÚT-on a Tanuló... egyik lépés a másik után:
„Miért?...; Milyen céllal...?
Ki? Én???...;
Hogyan???...;
Mit!?... mit nem...;
Kinek... a kedvéért... sem?...
MIÉRT?... MIÉRT?... MIÉRT?...”

Az útkereszteződés két vagy több útnak azonos szintben való kereszteződése, egymásba torkollása, illetőleg elágazása... na éppen itt **TALÁLKOZIK** egymással a tanuló felnőtt és az oktató.

Ki-ki a maga útján érkezett, s most megáll egy pillanatra, vagy épp' csak lassít, s halad tovább...a maga Út-ján.

De az ÚTKERESZTEZŐDÉS-ben történik valami...

2. A TANULÁSI-TANÍTÁSI FOLYAMAT, A MÓDSZERALKALMAZÁS ALAPJA

2.1. A tanítási módszer „Hogyan? Mivel?”

A módszer kifejezés az ógörög methodosz szóból származik és utat, eljárást jelent: a célhoz vezető utat, a célhoz vezető eljárásokat értjük alatta. A **tanítási módszer** a tanítás céljához vezető utat, avagy a tudás elsajátíttatásához vezető eljárásokat jelenti.

A tanítási módszer a tananyag közvetítésének a „hogyan?”-ja, a tanítás állandó, ismétlődő alkotórésze.

Az oktató mikor módszert választ nem csak a HOGYAN? kérdésre keresi a választ, de az alábbi hét kérdésre is. Tudatosan vagy ösztönösen, de együttesen bennük találja meg a maga válaszait arra a kérdésre: **melyek a hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatására?**

- Kinek a részére?
- Miért?
- Ki?
- Milyen céllal?
- Mit?
- Hogyan?
- Mivel?

A tanítási módszer ösztönzi és szabályozza a tanítás és a tanulás teljes folyamatát, segítségével történik a tananyag ismereteinek átadására. A módszer magába foglalja azokat az eljárásokat is, amellyel a tanulók konkrét feladatokat kapnak, konkrét gondolkodási és cselekvési műveletek elvégzésére ösztönözzük őket annak érdekében, hogy ismereteket szerezzenek és alkalmazzanak, hogy gondolkodási és cselekvési műveleteket sajátítsanak el, ezeket begyakorolják, jártasságaik, adott esetben algoritmusaik, sémáik, sztereotípiáik alakuljanak ki, s fejlődjenek reprodukzív, problémamegoldó és kreatív képességeik. A módszerek különböző eljárásokból, fogásokból állnak. Például: a magyarázat módszer eljárásai lehetnek: példák alkalmazása, tananyag logikus felépítése, demonstráció. A demonstráció, szemléltetés más módszer része (eljárása) is lehet, de önálló módszerként is szerepelhet.

Ugyanakkor a tanítási módszer maga is ismeretek, gondolkodási és cselekvési műveletek sora, amely a felnőttoktatásban formálódik: jártasságok, készségek, képességek szintjén, és olykor algoritmusként, sémaként, sztereotípiaként, egyszerű reprodukciók, máskor problémamegoldások menetében, olykor kreatívan, olykor intuíciók közreműködésével valósul meg az oktatásban.

A tanítás módszerei egyaránt irányulhatnak csoportokra és egyénekre (és a csoportokon belül egyénekre), lehetnek közvetlenek, lehetnek a tanulás menetét minél részletesebben és teljesebben átfogni igyekvők, s lehetnek áttételesek, valamint csupán néhány tanulási mozzanatra kiterjedők is. Megjelenhetnek egyetlen verbális, leírt vagy cselekvő oktatói gesztusban és hosszú feladatsorban is.

Az egyes tanítási módszerek nemcsak egyetlen tanítási cél elérésére alkalmasak, s igaz az is, hogy a kitűzött tanítási célok igényeit egyetlen módszer sem merítheti ki teljesen, ezért a különböző metodikai eljárások egymásra kell, hogy épüljenek. De Seneca-tól tudjuk: *„semmilyen szél nem kedvez annak, aki nem tudja, melyik kikötőbe tart”*. Az oktatónak építkeznie kell. Tudatosan.

A tanítás módszerei a tanulás alapsorát mozgatják a tanuló felnőttben: a válogatás, a befogadás, a megőrzés, a felidézés, a további használat, az alkalmazás aktusait, illetve az ismétlődések és a meg-

értés fázisait gerjesztik és szabályozzák. A tanulás folyamatának lényegi lépései a tanuló számára a következők:

1. VÁLOGATÁS¹
2. BEFOGADÁS
3. MEGŐRZÉS
4. FELIDÉZÉS
5. ALKALMAZÁS

Az oktatási módszerek olyan egyszerű és összetett tevékenységek, amelyek segítségével megoldhatók a tanítási-tanulási folyamat valamely szakaszának a feladatai.²

Módszereink felelősséggel a tanítási-tanulási cél magvalósulását szolgálják, előírják a használható eljárásokat és az eljárások rendjét, ezért a módszer kiválasztásakor a következő szempontokat érdemes figyelembe venni (ZRINSZKY, 1996): az elérendő célt; a közvetítendő tartalmat; a személyi feltételeket; objektív feltételeket. Vagyis Miért? Milyen céllal? Mit? Ki tanítson és kinek? Mivel és hogyan?

2.2. Tanulás-tanuló felnőtt „Kinek? Hogyan?”

2.2.1. A tanulás

A felnőttek oktatása nem csupán tanítás, de egyidejűleg **tanítási-tanulási folyamat** is. „A tanítás folyamatát az egyik ember valószínűsíti 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,

¹ A lényegesek megragadása, a lényegtelenek kiszűrése, a beérkező ingeregységek, információk, értesülések, ismeretelemek között.

² FELNŐTTKÉPZÉSI LEXIKON: MPT-OKI-SZAKTUDÁS KIADÓ HÁZ, BUDAPEST, 2002

1989). A felnőttek tanítási-tanulási folyamataiban alkalmazott oktatási módszerek küldetése segíteni a felnőtt minél hatékonyabb tanulását, irányítani és befolyásolni az ismeretelsajátítás folyamatát, a tanulást.

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 GY., 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.

2.2.2. Tanuláselméletek

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

A gyakorlat számára kialakulnak az integrált tanulásméletek, így a **kinesztikus-interiorizációs elméletek**, amelyek *a mozgásos, gyakorlati-tárgyi tevékenységek gondolati síkra történő „átteleződését”* tekinti a tanulás lényegének. Piaget *tanuláslélektani iskolája*, és a Vigotszkij nevéhez kötődő ún. *értelmi-cselekvés elmélete* gyökerezik ide.

Más megközelítést adnak a **szociokulturális-kommunikatív tanulásméletek**, 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 ismeretelsajátítási folyamatában.

A tanulásméletek 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 információ-befogadás és információfeldolgozás is, vagyis értelmezhető kommunikációnak is. Ez az integrált megközelítés az ún. **kognitív tanulásméletben** 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 tanulásmélet** értelmében állandó konstrukció, a belső világ folyamatos felépítése. (PÁLVÖLGYI

FERENC, 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 létrehozzuk, felépítjük magunkban*”. (NAHALKA, 2008)

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

A tanuló felnőttek esetében a gyermekéhez képest hosszabb élet-tapasztalat 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 tartozó tagjainak előzetes tudás-konstrukciói.

2.2.3. A tanuló személyiség

2.2.3.1 Tanulás és a változás

A tanulás változás is: a tanulás tartós változásokat képes okozni a tanuló személyiségben (NAHALKA, 1998). A változás valamely előző állapothoz képest más, új állapot bekövetkezését jelenti, míg ennek tartós jellege az új állapot rögzülését, időtálló voltát biztosítja. A változás eredményeképpen a tudásban tartós változások jöhetnek létre, ezek a változások érinthetik a képzeleti-fogalmi-műveleti struktúrákat, ezek tartalmát, nyelvi alakzatait, beállítódásokat, vagyis az ismeretek és a képességek rendszereit.

³ Az angol nyelvű szakirodalom a viabilis tudást az adaptivitással fejezi ki (FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA, 2002. 37.)

A tanulás folyamata tehát olyan változás, melyben új tudás jön létre. Ebben a változási folyamatban, a tanulás tevékenysége során új minőségként változik, fejlődik, alakul a tanuló felnőtt személyisége és a környezetéhez való viszonya is.

A tanulás hatása a személyiségfejlődésre

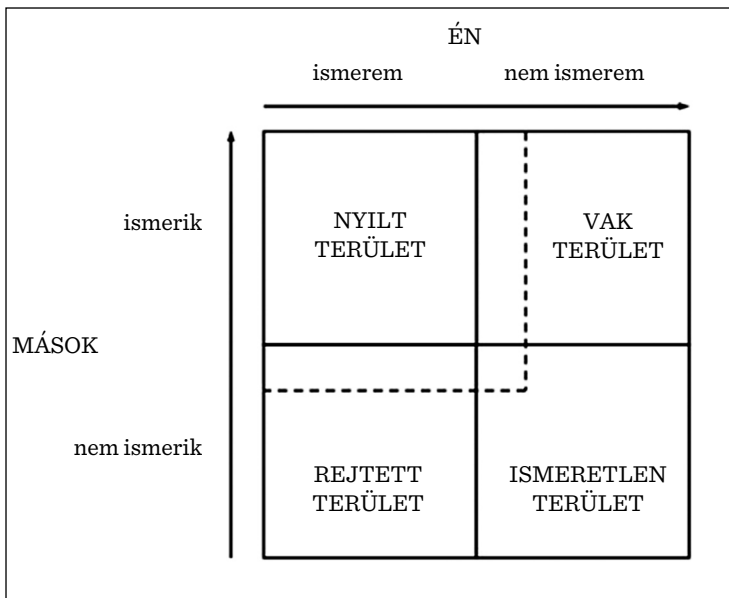
LIEBERMAN – YALOM – MILES (1973) tanulással kapcsolatos elgondolása szerint a csoportos tanulási helyzetben változás történik

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 ún. Johari-ablak azt mutatja, hogy személyiségünk két dimenzióban önmagunk és mások által ismert és nem ismert területre osztható.

Amint az ábrán (következő oldal, 1. számú ábra: Johari-ablak) látható két dimenzióban viselkedésünk négy mezőre osztható:

- **Nyílt terület:** amelyet mások is ismernek, észlelnek.
- **Rejtett terület:** amelyeket szándékosan elrejtünk mások elől.
- **Vak terület:** melyet mások észlelnek, de mi magunk nem vagyunk tudatában.
- **Ismeretlen terület:** melyet nem ismerünk mi sem és mások sem, a tudattalan.



1. ábra: Johari-ablak

Ezek közti határok függenek az egyéntől, a történeti előzménytől (pl. előzetes „iskolai élmények”, tanulási élmények/kudarok), a szituációtól (a tanulás aktuális kontextusa), az egymásközti kapcsolat jellegétől (kapcsolat a tanulócsoporthoz többi résztvevőjével, oktatóval).

A csoportos tanulás folyamatában fejlődik a tanuló felnőtt **önismerete**: az oktatáson kapott visszajelzések nyomán, a határok megtapasztalásával a korábbi határvonalak aktualizálódnak, növekszik a nyílt terület, az önreflexió és reflexió következtében egyúttal csökken a vak és a rejtett terület. (RUDAS, 1990)

2.2.3.2. Fejlesztő tanulás

A felnőtt esetében a tanulás nem csupán az új ismeretek elsajátítását, hanem a társadalmi elvárásoknak megfelelő kulcskompetenciák megszerzését is jelenti: az önbizalom, a kudarctűrés, a kezdeményezőképeség, a vállalkozóképesség, a szociális érzékenység, a csoportmunkában való részvétel, a másokra való odafigyelés képessége.

A **fejlesztő tanulás** a születéssel kezdődően az emberi élet első felét jelent, de egyedi eltérésekkel folytatódik 50 éves korig. A nevelés eredményeképpen felépül a személyiség, alakul a karrier és a jövőkép. Középpontjában a képességek fejlesztése, a személyes kompetenciák, az általános műveltség és a szakmai képzettség alapjainak megszerzése áll. Az iskolarendszerű oktatás mellett vagy azt követően a fiatal felnőttek azért tanulnak, hogy megtalálják a helyüket, és otthon érezzék magukat a szűkebb-tágabb környezetükben. A tanulás fő iránya a szaktudás megszerzését és a konstruktív életvitel kialakítását célozza. A formális képzés, a felsőoktatás, szakképző intézmények után külső képzésre a munkáltató a tudásukat specializálja, új munkahelyi kompetenciák elsajátítását várják el. Az életút második felében a tanulás a személyiség gazdagítása, megújítása, a kiérlelt öntudat és önismeret megszilárdítása érdekében történik, egészen az önmegvalósításig. Az átképző tanulásra azért van szükségük a felnőtteknek, mert új életút alternatívákat igényelnek, és mert így maradhatnak a változó világ és munkaerőpiac részesei. Intenzív tanulásra kényszerülnek a rendelkezésre álló időkeret szűkössége és a sokféle társadalmi szerepül leterheltsége következtében.

Mezirow **transzformatív tanulási** modelljében⁴ a felnőttek tanulásában központi szerepet kap a **tapasztalati tanulás**, a kritikai felülvizsgálat, a reflexió és a racionális diskurzus a személy értelmezési keretének változtatási folyamatában, a jelentés sémák, alapfeltevések, attitűdök és érzelmi reakciók alakításában.

Ez a folyamat azonban csak akkor zajlik le teljes komplexitásban, ha az egyén elkötelezett a tapasztalatokkal, tanulóval kapcsolatos reflexiókra. A transzformációs tanulási folyamat fontos eleme, hogy a hallgatók lehetőséget kapjanak saját élményű tanulásra, problémahelyzetek önálló megoldásának kényszerével szembesüljenek, kollaboratív tanulási helyzetekkel találkozzanak, amelyben tapasztalataikat kicserélhetik, kapcsolódó érzelmeikről, meglátásaikról nyilatkozhatnak.

⁴ KISS ISTVÁN: ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA. ÉSZLELT ÉLETVEZETÉSI ÉNHATÉKONYSÁG MINTÁZAT ELEMZÉSE TANÁCSADÁSI SZOLGÁLTATÁSOKAT IGÉNYBE VEVŐ FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK MINTÁJÁN. PHD DISSZERTÁCIÓ. ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA, BUDAPEST, 2009. 2012. MÁRCIUS 20-I MEGTEKINTÉS, [HTTP://PSZICHOLOGIA.PHD.ELTE.HU/VEDESEK/2009/KISSISTVN_LETVEZETESI_KOMPETENCIA_PHD2009K.PDF](http://pszichologia.phd.elte.hu/vezesek/2009/KISSISTVN_LETVEZETESI_KOMPETENCIA_PHD2009K.PDF)

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

A hagyományos tantermi (iskolai) oktatástól eltérően a felnőtt-oktató 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, a szabadság, a komfort és a biztonság érzete közvetlen befolyással bír a tanítási-tanulási folyamat eredményességére.

2.2.3.3. Sikerorientált – kudarckerülő

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 tel-

jesítmény romlását okozza, sőt a sikertelen tevékenységet akár fel is adhatja a tanuló.

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

A kudarckerülő személyiség jellemzője a tanulás során, hogy

- nehezen viseli el kudarckait, kudarctűrő képessége viszonylag alacsony szinten rekedt,
- kerüli a kudarckélmények kialakulását,
- kerüli a kockázatot, tehát azokat a tevékenységeket, amelyek netán kudarchoz vezethetnek, és
- igyekszik igényszintjét 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 kudarckait,
- sikertűrő képessége viszonylag magas fokú, bár sikerei nem feltétlenül ösztönöznek az igényszintek folyamatos emelésére, inkább a siker garanciája a fontos.
- Mindez aktívvá teszi, ami akkor járul hozzá más képességei kibontakoztatásához, ha valóban növelni képes igényszintjeit.
- A sikerorientált beállítottság könnyen elfedi a személyes tehetség és okosság hiányosságait, bár – másrészt – könnyebbé teszi érvényesítését.

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

2.2.3.4. 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, visszahúzó 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 vizsgahelyzet nyilvánosságát 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.

Tanulástípusok: a nem tudatos és tudatos tanulás

A tanuló felnőtt tanulási, ismeretszerzési élményei nem mindig tudatosulnak, ekkor beszélünk **automatikus** vagy **önkéntelen tanulásról** (pl. egy tevékenységet tudatosan végzünk, de nem tanulási tevékenységnek fogjuk fel).

Néhány példa különböző tanulás-típusokra:

HEBB (1978) írja le az ún. **látens (lappangó vagy rejtett) tanulás** alakzatát, „*a tudom, hogy... holott nem tudom, hogy tanultam-e volna valaha*” típusú tanulási helyzeteket. Ebben megjelenik a tanulnivaló, melyből tanulni kell/lehet, amire később, váratlanul megszületik a megfelelő válasz, létrejön a tudás, a lényeg: anélkül, hogy a hozzá vezető tanulási út tudatossá vált volna. A tanulás teljesen önkéntelenül megy végbe, s tanulásként nem is tudatosul. Ami tudatosul, az a megszerzett tudás. Hebb példaként írja le a következő helyzetet: valaki látja, hogy egy másik vezető elakad a kocsijával a jeges dombon. Volt-e itt tanulás, ha igen, milyen tanulás?... Ekkor még nem lehet megmondani, később viszont látjuk, hogy az illető láncot tesz fel jeges időben... s ezzel megkapjuk a tanulás viselkedésbeli bizonyítékait.

Az ún. **mintakövető tanulás** vagy más néven szociális mintakövető tanulás a kommunikációs, viselkedési-magatartási minták, társadalmi szerepek önkéntelen vagy tudatos kiválasztása, majd önkéntelen vagy tudatos átvétele. Mindebben az emberi pszichikum egyik eredeti működési módja: az utánzás játszik elsőrendű szerepet. Fontos alkotórésze továbbá a tudati és érzelmi kötődés, az identifikáció, a mintával való azonosulás is. Az empátia, a másik ember lelkiállapotába való beleélés képessége közreműködik az identifikáció kialakulásában. A mintakövető tanulás nemcsak a szociális tanulás sajátja. Jellemzősége lehet különféle mozgássorok, motoros műveletek (pl. a sportban, a munkában) tanulási útjának is.

Az ún. **járulékos tanulás** során, amely egy nem tanulási célú egyéb tevékenység járulékaként jön létre: miközben az eredeti tevékenység eléri célját (mely nem valaminek a megtanulása), s eredménye létrejön, egyúttal új tudás is keletkezik. A komponensként végbemenő tanulást a „tanuló” nem éli meg tanulásként, hiszen nem tanul, hanem valami más célszerű tevékenységre koncentrálna. Tudatosan, irányítottan teszi ezt a „mást” és miközben megtanul valamit, amiről aztán a szervezett tanítás-tanulás folyamatában kiderülhet, hogy tudja, pedig nem is tanulta. A munka, a játék, ügyeink intézése, beszélgetéseink vagy eszközhasználataink során ismeretek, gondolkodási és cselekvési műveletek kerülnek így birtokunkba. Nem csak a tanuló szerepében lévő felnőttébe, de az oktatóéba is.

Az **önálló tevékenységként végbemenő tanulás** (RUBINSTEIN, 1964) során a tudás elsajátítása nemcsak végeredménye a tevékenységnek, hanem a célja is. A tevékenység kifejezetten és sajátosan a megtanulás céljaira szerveződik, s eredménye: a tudás. Vagyis a tudás megszerzésére irányuló, célratörő tevékenység eredménye. Az önálló tevékenységként végbemenő tanulást tanulásként éljük át. Azt tesszük, hogy tanulunk, amelynek eredményeként új tudásra teszünk szert. A megszerzett tudást aztán, valamely más, nem tanulási tevékenység érdekében használatba vehetjük. Az önálló tevékenységként végbemenő tanulás menete lehet rövidebb és hosszabb is, teljesebb és részlegesebb is. Létrejöhet spontán módon („csak úgy”), mivel létrehozza valamely élethelyzet valamilyen nem tanulási feladat teljesítésének közvetlen feltételeként, s létrehozhatja egyszerűen az érdeklődés ereje. És létrejöhet megszervezett elhatározások nyomán, tartós vagy kevésbé tartós programként.

2.2.4. A tanulás pszichikus feltételei

A képzetek-fogalmak-műveletek együttese (ismeretekké szervezve és képességként működve) kiegészülnek a tanulás pszichikus feltételeinek számító és a tanulóhoz „hozzátapadó” pszichikus funkciókkal: a figyelemmel, az érdeklődéssel és az akarattal. Hozzátevé, hogy e funkciók működésében, fejlődésében jelentős szerepet kap a tanulás: a figyelni tudás, az érdeklődni tudás, az akarni tudás tanulás által bontakozik ki. A figyelem, az érdeklődés és az akarat

a tanulás feltételei és egyben eredményei is. Ugyanígy „hozzátapadnak” a tanuláshoz a tanulási indítékok (motívumok) és a tanulásra vonatkozó attitűdök (beállítódások).

2.2.5. Motiváció a tanulásban

Az indítékok (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.

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

A felnőtt embert visszatartja a tanulástól

1. **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. **Pedagógiai helyzet:** A felnőtt megriad, ha azt tapasztalja, hogy nem kezelik felnőttként, hanem tanuló mivoltára hivatkozva „gyerekszamba veszik” – ez a rossz értelemben vett iskolás stílus és módszerek ellen szól.

	Pedagógia	Andragógia
A tanuló/résztevő helyzete	Függő	Növekvő önirányítás
A tapasztalatok felhasználása	Csekély (de szükséges lenne)	Gazdagon felhasználható
Készség a tanulásra (motiváció)	Társadalmi nyomásra	Késztetésre (külső motiváció)
A tanultak felhasználása	Késői felhasználás felnőttkorban	Közvetlen alkalmazás a gyakorlatban
Tanulási orientáció	Tantárgyi tagolás	Problémaközpontú
Oktatás légköre	Tekintélyelvű	Partneri, kölcsönös tisztelet jellemzi
Oktatás szervezetsége	Formális	Informális
A tanulók/résztevők 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		
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

1. táblázat: A pedagógiai és andragógiai megközelítés különbsége a tanítási-tanulási folyamatban

Forrás: KNOWLES nyomán

3. **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 az intézményes tanulástól, ha a csoportléggör nem kielégítő, éppen vagy fenyegető, melyet okozhat a túlzott teljesítménykényszer és versenyszellem, vagy akár esélyegyenlőtlenség is.

2.2.6. 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.

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 kudarcok, 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 be látná annak a hasznát,
- túl távoli, túl nehezen elérhető tanulási célokat állítanak elé,
- a korábbi tanulási kudarcélmények,
- az aktuális tanulási kudarcélmények,
- 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.

2.2.6.1. 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 érdeklő 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 kiemelés elkerülése – ez a típusú motívum el tudja indítani a tanulási folyamatot, de ha megszűnik a külső motiváció csökkenhet a felnőtt tanulási hajlandósága is.

A motiváció tartóssága lehet

- **Presztizismotiváció:** A felnőtt belső önérvényesítő akarata, a külső elismertség kívánalmából fakad.
- **Aktuális motiváció:** A tanítási-tanulási folyamat során egy adott feladat megoldására áll fenn, nem hosszú életű, a feladat elvégzése után megszűnik.
- **Habituális motiváció:** Időben hosszan fennmaradó motiváltság.

2.2.6.2. A tanulók motiválásának az eszközei

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

- problémaállítás,
- előzetes témavázlat,
- a tanulók problémáinak összegyűjtése,

- oktatási eszközök: újdonságok, dokumentumok, irodalmi szemelvények bemutatása, videofelvétel bejátszása,
- 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.

2.2.7. Tanulási stílusok

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. A felnőttoktató számára ez a tanulók különbözőségének tényén túl azt jelenti, hogy a csoportban résztvevő felnőttek tanulási stílusa számos szempontból eltérő.

Nem reális azonban az a gondolat, miszerint az aktuális tanuló-csoportban 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.

TENNANT (1990) nyomán a tanulási/megismerési stílusokkal kapcsolatban a következő megállapításokat tudjuk a tanítási-

tanulási folyamatok hatékonysága szolgálatába állítani. 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
4. Fiziológiai ingerek	Érzékszervi, táplálék, napszak, mozgékonyság
5. Pszichológiai ingerek	Globális-analitikus, féltékenység, impulzív-reflektív

2. táblázat: A tanulási stílust befolyásoló tényezők

Forrás: DUNN-DUNN

2.2.7.1. A tanulási stílus a módszerválasztásban

Egy „tananyag” megértéséhez 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 oktatónak, 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.

2.2.7.2. A tevékeny–töprengő–elméleti–gyakorlati tanulási stílus és oktatási módszerei

Az eltérő tanulási stílusokat alábbi négy kategóriába sorolhatóak HONEY – MUMFORD (1989) nyomán: 1. tevékeny, 2. töprengő, 3. elméleti, 4. gyakorlati.

CSELEKVŐK, KÍSÉRLETEZŐK, TEVÉKENYEK	
Filozófiájuk: „Bármit kipróbálok egyszer.”	
Jellemzőik	
<ul style="list-style-type: none"> – teljesen és kétségek nélkül vetik bele magukat új tapasztalatok szerzésébe – élvezik az „itt és most” helyzeteket, a közvetlen tapasztalatszerzést – elfogulatlanság jellemzi őket, nem kétkedők, minden újdonság fellelkesíti őket – először cselekszenek, s a következményeket csak utólag mérlegelik – napjaik zsúfoltak, eseményekkel teltettek – a problémákat a brainstorming (ötletroham) módszerével kezelik – társaságot kedvelő egyének, pillanatok alatt kapcsolatot teremtenek másokkal – törekszenek arra, hogy minden történés középpontjába önmagukat helyezték 	
Erősségeik	Gyengeségeik
<ul style="list-style-type: none"> – rugalmasak, nyíltak és elfogulatlanok – szeretik, ha „mennek a dolgok” – élvezik az új kihívásokat – minden új dolgot optimistán fogadnak 	<ul style="list-style-type: none"> – 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 unatja őket
Milyen tanítási módszerek illeszkednek a tisztán tevékeny alaptípushoz?	
<ul style="list-style-type: none"> – a hallgatókat folyamatosan el kell látni munkával – 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 – az óratartás interaktív legyen, az új anyag tanításába be kell vonni a hallgatókat 	

3. táblázat: A tevékeny tanulási stílus és hatékony oktatási módszerei

Elmélkedők, megfigyelők, töprengők	
Filozófiájuk: „Légy résen!”	
Jellemzőik	
<ul style="list-style-type: none"> - 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	Gyengeségeik
<ul style="list-style-type: none"> - óvatosak, gondosak - alaposak és módszeresek - komolyak - meghallgatnak másokat - jól használják az információkat - ritkán vonnak le elhamarkodott következtetéseket 	<ul style="list-style-type: none"> - hajlamosak távol maradni a részvételtől - lassan hoznak döntést - túlzottan óvatossá válhatnak - kerülik a nagy kockázatot - nem elég rámenősek
Milyen tanítási módszerek illeszkednek a tisztán tevékeny alaptípushoz?	
<ul style="list-style-type: none"> - 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 	

4. táblázat: A töprengő tanulási stílus és hatékony oktatási módszerei

ELMÉLETI SZAKEMBEREK, ELVONATKOZTATÓK	
Filozófiájuk: „ <i>Ami logikus, az jó.</i> ”	
Jellemzőik	
<ul style="list-style-type: none"> – 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	Gyengeségeik
<ul style="list-style-type: none"> – logikus, vertikális gondolkodók – racionálisak és tárgyilagosak – tudományosan közelítik meg a dolgokat – jók a mélyreható kérdések feltevésében 	<ul style="list-style-type: none"> – kevésbé képesek laterális gondolkodásra – kevésbé tűrik a bizonytalanságot – nehezen viselik el a kétértelmű dolgokat
Milyen tanítási módszerek illeszkednek a tisztán tevékeny alaptípushoz?	
<ul style="list-style-type: none"> – főleg deduktív következtetéseket kell használni, minél előbb eljutni odáig, hogy a deduktív következtetésekhez 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 analízáló és szintetizáló módon kell a részletekre illetve a teljes egészre következtetni – gyakoroltatáshoz a legalkalmasabbak a rövid, tömören megfogalmazott elméletigényes feladatok 	

5. táblázat: Az elméleti tanulási stílus és hatékony oktatási módszerei

GYAKORLATIASAK, KONKRÉT TAPASZTALATOKRAÉPÍTŐK	
Filozófiájuk: „ <i>Ami működik, az jó</i> ”	
Jellemzőik	
<ul style="list-style-type: none"> - 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	Gyengeségeik
<ul style="list-style-type: none"> - szeretik kipróbálni a dolgokat a gyakorlatban - gyakorlatiasak, „földönjáró”, realista emberek - komolyság és szakszerűség jellemzi őket - lényegre törők - módszer-orientáltak 	<ul style="list-style-type: none"> - magától értetődő magyarázat nélkül képesek bármit visszautasítani - nem nagyon érdeklik az elméletek vagy az alapelvek - gyakran megragadhatják az első kínálkozó félmegoldást
Milyen tanítási módszerek illeszkednek a tisztán tevékeny alaptípushoz?	
<ul style="list-style-type: none"> - 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 - a feladatok végterméke kézzelfogható legyen - 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 - az oktatás legfontosabb színtere a laboratórium, műhely 	

6. táblázat: A gyakorlati tanulási stílus és hatékony oktatási módszerei

2.2.7.3. Az auditív–vizuális–kinesztetikus tanulás

Az emlékezés működésének auditív, vizuális és motoros (mozgásos) típusa, s ennek megfelelően 1. az auditív; 2. a vizuális és 3. a motoros/kinesztetikus tanulási stílust különböztethetünk meg.

Az auditivitás a hallás útján, a vizualitás a látás útján szerzett információkkal boldogul jobban az emlékezés menetében, illetve a tanulást az előnyben részesített hallási, látási, illetve motoros alapú eljárásokra építi.

Az auditív stílusú tanuló sikeres tanulási stratégiái

a. Ha előadásból tanul

- elsősorban hallgatja az előadást, a szóban adott információkat igyekszik felfogni,
- a terem első soraiban helyezkedik el, hogy jól halljon és a más tanulók által keltett zaj ne zavarja,
- távol helyezkedik el az ajtótól, ablaktól, minden egyéb zavaró tényezőtől,
- az információt suttogva ismétli magában.

b. Ha írott szövegből, jegyzetből tanul

- az információt hangosan elismétli,
- partnerrel tanul, esetleg egymásnak felolvassák az anyagot, megbeszélnek a kulcsfogalmakat,
- nyugalmas helyet keres a munkához (pl. zene, tv, zajok ne zavarják)
- rímekeket használ a fontos részek rögzítéséhez,
- saját magával beszélget a diagramról, illusztrációról,
- biztosítja magát arról, hogy megértette – felmondja,
- rögzíti magában a kulcspontokat,
- megpróbál visszaemlékezni fontos szakkifejezésekre úgy, hogy arra gondol, hogyan hangzik az a szó,
- hangosan olvassa az utasításokat és kérdéseket.

A vizuális típusú tanuló tanulási stílusának jellemzői

a. Ha előadásból tanul

- megfigyeli a táblán, ppt-n látható kulcsszavakat azért, hogy rendszerezze a feljegyzéseit,
- általában terem elejére ül, olyan helyet választ a teremben, ahol jól látni minden bemutatást; messze ül az ajtótól, ablaktól, minden más szórakoztató lehetőségtől; olyan helyet választ, ahonnan a tanárt jól lehet látni,
- megpróbálja meghallgatni és leírni azt, amit hall, minden előadás után; ha bizonytalan a részletekben a tanárhoz fordul segítségért, leírja amit mond, pontosan, hogy később biztos legyen abban, hogy jól értette,
- szimbólumokat, színeket használ a fogalmak megjelölésére és a fontos részletek kiemelésére,
- elkéri a tanártól a prezentációkat, ha lehet; előadás előtt elolvassa a tananyagot.

b. Ha írott szövegből, jegyzetből tanul

- minimalizálja a vizuális elterelő ingereket, becsukja a computer tetejét, nem néz ki az ablakon,
- kulcsfogalmakat táblázat vagy diagram formájában jeleníti meg
- a fejében képeket alkot,
- úgy jegyzetel, hogy a margóra kiírja a kulcsszavakat,
- diagramokat, ábrákat, táblázatokat keres vagy újra rajzolja azokat,
- leírja a problémát vagy a kérdést és úgy gyakorol, hogy leírja a válaszokat,
- úgy próbál emlékezni a fontos fogalmakra, hogy azt a részt emeli ki a kifejezésből, amit már ismer,
- színes kiemelőket használ, színkódokat képez, bekeretezi a fogalmakat, vonalat húz a legfontosabb fogalmak mellé,
- megtanulja a szövegeket átfordítani képekké, idővonalat készít, grafikonokat.

A kinesztetikus stílusú tanuló sikeres tanulási stratégiái

a. Ha előadásból tanul

- jellemző, hogy kérdéseket tesz fel és minden alkalommal, aktívan részt vesz a tanulásban, amikor csak lehetséges,
- megkérdőjelezi a kurzus relevanciáját és a tudás használhatóságát,
- kis tárgyakat szorongat, nyomogat, az alatt is játszik vele, miközben jegyzeteket készít,
- szívesen használ laptopot a jegyzeteléshez,
- ha lehetséges, inkább választ olyan kurzust, amit 3-szor egy órában tartanak meg, mint amit egy blokkban kell végighallgatnia,
- a szüneteket arra használja, hogy mozogjon.

b. Ha írott szövegből, jegyzetből tanul

- valamilyen fizikai tevékenységet végez mielőtt leülne tanulni,
- kiemel, aláhúz, feljegyzéseket készít,
- ujjával vagy papírdarabbal követi az olvasott szöveget,
- az olvasási feladatot kis részekre bontja, mindegyik egység után megáll és ír egy kis összegzést,
- személyre szólóvá teszi az infót, gondolkodik azon hogyan tudja magára vagy társaira alkalmazni,
- rendszeresen tart rövid szünetet, hogy mozoghasson,
- másokkal beszélget a tananyagról, megoldja a gyakorló kérdéseket, ha nincs, feltesz magának,
- valamelyik testrészét mozgatja, dobol, húzogatja a lábát, vagy sétál tanulás közben, ez segít neki koncentrálni,
- kártyákra írja a folyamatokat, fogalmakat, összekeveri őket, aztán megfelelő sorrendbe teszi,
- erőteljes kézmozgással kíséri a saját beszédét, megpróbálja használni a kezét akkor is, amikor tanul.

2.2.7.4. 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.

2.2.7.5. A tanuló és a tanítási módszerek viszonya

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.

2.3. A tanítás „Mit? Milyen céllal? Miért?”

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 gerjesztheti és szabályozhatja:

1. 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 feltételei.

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

A tanítást tudatos, határozott célra irányuló és tervszerű tevékenységnek tekintjük, amely meghatározott tudás létre-

hozására (elsajátítására) szerveződik, a célnak megfelelő tanulási tevékenység elindítása és szabályozása (didaktika, metodika) által.

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 fenntartják és szabályozzák. A tanítás és a tanulás aktusait átszövik a **visszacsatolás** és az **értékelés** mozzanatai, hogy a tudnivalók elsajátításának szintjét 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 előbbieket szerint kötött kezdő- és végpontja van, a tudnivalók tartalma és terjedelme előírt határokkal rendelkezik, és az elsajátítás mértéke és színvonala meghatározott.

1. A tartós, zárt rendszerű, kötött tanítási-tanulási folyamatok

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

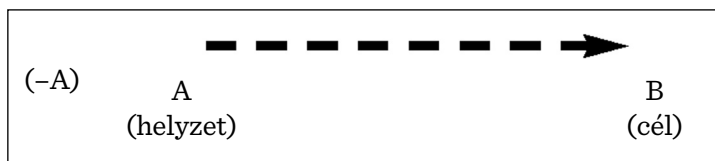
- a tudnivalók nem épülnek fel összefüggő tananyaggá,
- elsajátításuk (elsajátításuk) nem halad egységesen meghatározott követelmények teljesítése, tudásszintek elérése felé,

- 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 egybevetethetik 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.

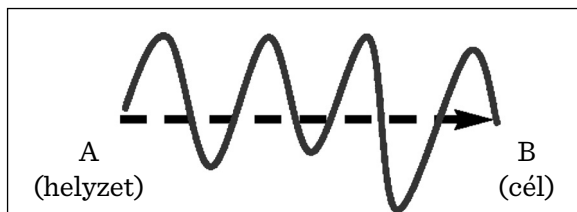
A felnőttek oktatásában az iskolai tartós, zárt és kötött folyamatok mellett tőlük eltérő tanítási-tanulási folyamatok is kiépülnek, amelyek részleges, nyílt és kötetlen folyamatoknak tekinthetők.

2.3.1. 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.



2. ábra: A tanítási stratégia [A → B] a „tervezőasztalon”



3. ábra: A tanítási stratégia [A → B] az oktatás helyzet valóságában

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

A tanítási stratégia részét képezik a tudatos, nagy ívű **tervezés (A → 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 célkép – a B – az oktatási stratégiában

A tanítási stratégia célképe – a B– a tananyag elsajátításának eredményeként létrejövő tudásról alkotott andragógusi felfogás – a **tudásképp**, vagyis „*Hogyan kell tudni azt, amit tudni kell?*”.

A tudásképp összetevői

- Ismereti súlypontok,
- hangsúlyos összefüggések,
- fontosnak tekintett cselekvési módozatok,
- elengedhetetlennek minősített gondolkodási és cselekvési műveletek.



Tanítási módszerek/stratégiák

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

A „tudás átka” jelensége és a tanítási stratégia

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. Még a próbatétel előtt arra kérték a dobolókat, hogy tippeljék meg milyen esélyt adnak annak hogy ki fogják találni a hallgatók. A vizsgálat alanyai 50%-ra tippeltek. A dobolók végül 40 alkalomból egyszer(!) tudták célba juttatni az üzenetet, annak ellenére, hogy 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 lehetetlené 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 érní, amennyire nem sikerül eredményes oktatást megvalósítanunk vele.

A tanítási stratégiák és módszerek összefüggése

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

Tanítási stratégia	Módszerek
Információk tanítása tanári bemutatás (közlés) segítségével	előadás, magyarázat, megbeszélés, szemléltetés
Fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével	magyarázat, megbeszélés
Készségtanítás direkt oktatás segítségével	magyarázat, szemléltetés, tanári bemutatás, egyéni gyakorlás
Gondolkodás fejlesztése felfedezéssel tanulás segítségével	vita, projekt módszer, irányított kísérlet (demonstráció)

7. táblázat: A tanítási stratégiák és módszerek összefüggése

2.3.1.1. A közlő-reproduktív tanítási stratégia

Az oktató metodikailag arra törekszik, hogy a tanítás aktusaiban **szabatosan és pontosan közölje** a tanítványokkal a tananyagot annak érdekében, hogy közléseit a tanítványok szabatosan és pontosan reprodukálni tudhassák.

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

A közlő-reproduktív oktatás jellemző módszerei

- Szóbeli előadás, melyben az oktató 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

- Az összefüggéseket, gondolati műveleteket szabatosan és pontosan fogadja be a tanuló
- 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.

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

2.3.1.2. A problémamegoldó tanítási stratégia és a módszerek

Metodikailag itt az oktató arra törekszik, hogy a tanítás aktusai megoldandó problémákat hozzanak és probléma-megoldási folyamatokat indítsanak útjukra annak érdekében, hogy a tanítványok bekapcsolódhassanak. A tananyag problémakompozíciók rendszereként jelenik meg, amely a problémák megoldási menetében dúsabbá, bonyolultabbá válik, 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 (problémalátást, -megoldást).
- Nehezen szabványosítható, standardizálható és nehezen uniformizálható tanítást és tanulást hoz létre, amely elég körülményesen alkalmazható a tömegoktatásban.
- Optimális közege a kiscsoport.
- A tanítás jól egyénre szabható (individualizálható).

2.3.1.3. 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.

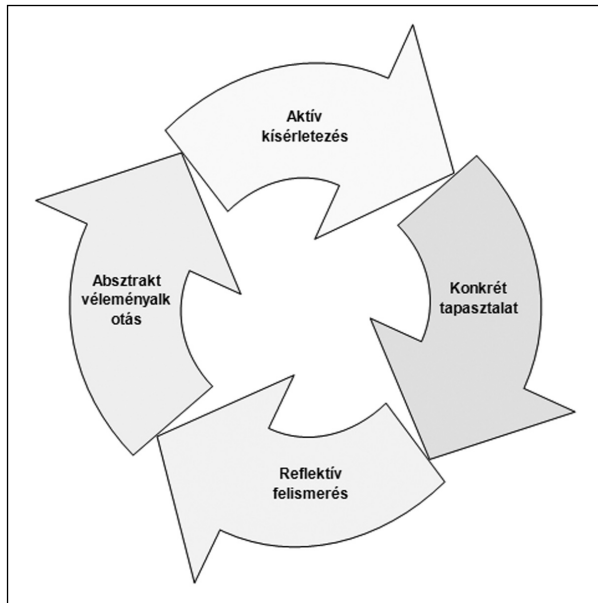
Ezért fontos az, hogy a tanulásra folyamatszerűen tekintsünk: a négy elem egymást követi, és állandóan „körbe forogva” emeli a tudás szintjét.

A munka során hajlamosak vagyunk a konkrét tapasztalatokból nem levonni a következtetéseket, illetve ennek következtében kimarad az ún. 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 véleményalkotás”.
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 véleményalkotás eredményeképpen módosítja azokat. A tanulás útja a tapasztalatszerzésen át vezet a tudásig.



4. ábra: A tapasztalati tanulási ciklus

2.4. A tudás „Hogyan? Mit?”

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.

2.4.1. 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. elvonatkoztatás (absztrahálás), 4. összehasonlítás, 5. az összefüggések felfogása – például hasonló-ellentétes; kisebb-nagyobb, egyenlő; egész-rész; tárgy-tulajdonság; előbbi-utóbbi-egyidejű; alárendelt-főlérendelt-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.

2.4.1.1. Konkrét és absztrakt gondolkodás

A gondolkodás egyik változata az ún. **gyakorlati** vagy **praktikus** gondolkodás, amely együtt halad a gyakorlati cselekvésekkel és célzottan gyakorlati feladatok megoldására irányul. Beépül a cselekvés

aktusaiba, illetve a cselekvés aktusai beépülnek a gondolkodásba. Gyakorlati gondolkodás ismerettartalmai 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.

2.4.1.2. Megértés és megőrzés

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

2.4.1.3. 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 akarati cselekvések tudatosan kitűzött célok elérésére irányulnak, miközben külső vagy belső akadályokat hárítanak el.

2.4.1.4. Érzelmek

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

2.4.1.5. 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 kinesztézist, 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.

2.4.1.6. Beállítódás

Az attitűd (beállítódás) készenléti állapot: a vélemények, az érdeklődés, a szándékok érzelmekkel átszótt, 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, a kedvező attitűd kialakítására 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.

2.4.2. Érdeklődés

„Nem tudok senkinek semmit tanítani, csak megteremthetem számára az a környezetet, amiben tanulni képes.” (CARL ROGERS)

Hogyan kelthető fel az érdeklődés az oktatás során?

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.

2.4.2.1. Az érdeklődés a felnőttek tanulásában

Érdeklődést 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 megközeleltetni, 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 érdektelen, mint a jól ismert, agyonismételt dolog 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 átéltetővé válik az anyag. A problémamegoldás öröme, a sikeres problémamegoldás önbizalmat ad tovább motiválja a tárgyi érdeklődést.

8. táblázat: Az érdeklődés felkeltésének módszerei az oktatásban

Az érdeklődés felkeltése és fenntartása érdekében 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 megvan 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 bemutatására.

2.4.2.2. Az érdeklődés mértéke a befogadókban

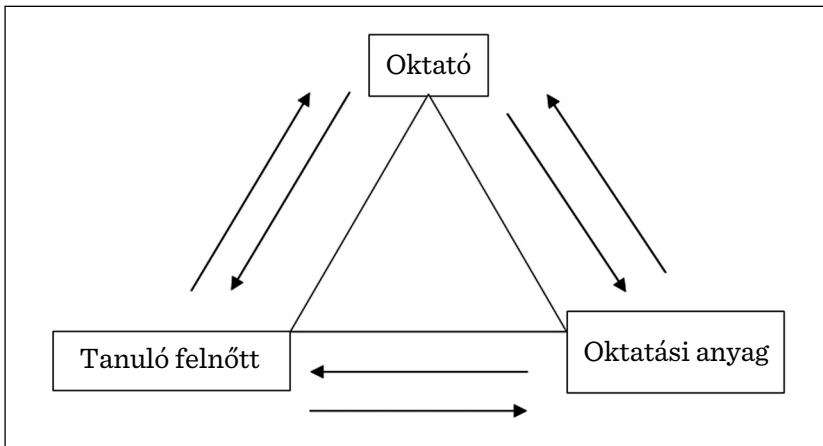
- Minden iránt érdeklődő tanuló
- Tudatosan, egy-egy résztémára fókuszáló tanuló
- Közvetlenül a személyes érdekeiket érintő tudás iránt érdeklődő tanuló
- Különböző mértékű – aktív vagy állandó, időnként fellobbanó, mérsékelt, átlagos, közömbösség, érdektelenség a tanuló viselkedésében

2.4.2.3. Az oktató érdeklődésének szerepe az érdeklődés kialakításában

A tanulói érdeklődés kialakításának fontos alapja az oktató saját érdeklődése a tárgyalta téma iránt és ennek kisugárzása az oktatás során. Ez teremti meg a befogadó számára az alapviszonyulást a tárgyhoz.

„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 megfer-tőzzük 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)



5. ábra: Az érdeklődés az oktatási anyag-oktató-tanuló viszonyában

3. A MÓDSZEREK HATÉKONYSÁGÁT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

**„KI? KINEK? MIT? MIVEL? HOGYAN?
MIÉRT? MILYEN CÉLLAL?”**

3.1. Didaktikai alapelvek a hatékony módszeralkalmazás szolgálatában

A tudományosság és szakszerűség elve

A feldolgozott tananyag tudományos igényességgel, aktuális, érvényes tudás formájában kerüljön a jelöltek elé. Mivel a felnőttek bizonyos alapképzettség után kerülnek a képzésre, a szakszerűséget és a tudományos ismereteket magasabb színvonalon lehet érvényesíteni, ezáltal jobban képzett és az összefüggéseket jól átlátó szakembereket kapunk. A tudományosság megköveteli az elmélet és gyakorlat összekapcsolását, ezáltal elsajátítva az ismeretek gyakorlati alkalmazásának képességét – az ismereteket ellenőrizni a gyakorlatban, és a gyakorlatból ismereteket gyűjteni. A tananyagnak hitelesnek kell lennie és olyan egyszerűsítéseket nem engedhet meg, amelyek nem felelnek meg a szakszerűségnek.

A tanulók tudatosságának és aktivitásának elve

A tanulás közelebbi és távolabbi céljainak ismerete nélkül a tanulók nem tudják saját céljaikat megfelelő módon tervezni. Az ismereteket tudatosan kell elsajátítani ahhoz, hogy munkájukat a későbbiek

folyamán eredményesen tudják majd elvégezni. A tanulók önállóságának és aktivitásának fejlesztéséhez, ehhez nem elegendő a passzív befogadás alkalmazása, hanem az oktató irányításával önállóan dolgozzák fel a tananyagot. Ezzel a módszerrel elő tudjuk hívni a tudatos aktivitást, és azt a közelebbi és a távolabbi célokra irányítani. Ez igaz a belső pszichikus folyamatokra, így 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 tanulókat 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 határfokát.

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 analízis és a megfelelő belső kép kialakítása fontos feladat. Az oktatás szemléletességének szükségességére kísérleteket végeztek, amelyek bizonyították annak létjogosultságát, mert ilyen oktatás után a tanulók sokkal nagyobb százalékban tudták visszaadni a tanult anyagot. A szemléletesség az oktatási folyamat egészére vonatkozik, ezáltal több mint a szemléltetés módszere, amely a tényfeltárásban kap szerepet. A szemléletesség elvét alkalmazva a dolgokat konkrétan tudjuk megmutatni. Az eszközök alkalmazásával azt lehet tanulmányozni, hogy az utasításokat hogyan alkalmazzuk. A jelöltek érdeklődését is könnyebb felkelteni, ha az anyagot az alkalmazás felől közelítjük meg, és ezt be is mutatjuk (pl. videó, kép). A szemléletesség segít a jobb bevésésben is, amely a későbbiekben az önálló munkavégzésben nagy jelentőséget kap.

Az elmélet és gyakorlat kapcsolatának elve

Amikor a gyakorlat megelőzi az elméleti képzést a gyakorlatban elvégzett műveleteket megismerve tapasztalatainkat értékesítjük

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. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának nagyon fontos szempontja, hogy a kettő között ne legyen nagy eltérés, mert akkor az ismereteket nem rögzíti, hanem elfelejti a „tanuló”, így a készségek és jártasságok sem tudnak kialakulni.

A tanulók életkorához való alkalmazkodás elve

Vegyes életkorú csoportokkal andragógiai eszközökkel dolgozunk figyelembe véve az egyes életkori csoportok speciális szükségleteit és képességeit és adottságait. A csoportok életkori homogenitása de heterogenitása is lehetővé teszi az eltérő vagy éppen azonos területen szerzett értékes gyakorlati tapasztalatok cseréjét. Az oktató tudatosan, a csoport belső erőforrásaként használva az erre a célra megfelelő módszerek alkalmazásával valódi párbeszédet alakít ki a résztvevők között, s így teremti meg a tanuló felnőttek számára az értékes tudás megosztásának és egymástól való tanulásnak a lehetőségét. A felnőtt bizalmát, figyelmét és motivációját alapjaiban köti az oktatáshoz, annak tárgyához és a tanulócsoporthoz való aktív részvételhez ha felelősséggel felhatalmazott felnőttként vehet részt a tanítási-tanulási folyamatban, s természetes módon figyelembe veszi az oktató és az oktatás az életkorából származó szükségleteit.

Az oktatás rendszerességének elve

Az előrehaladásban, 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 szilárdság elve azt jelenti, hogy a tanulók 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 tanulókra a közös tanulási munka pozitív hatással van. A közösség a tanulmányi eredményeit, ismeretszerzésének hatásosságát a többszörörsére tudja emelni az oktató irányításával. A tanulók fejlettségéhez való alkalmazkodás elve azt jelenti, hogy a résztvevőket az előképzettségüknek megfelelően foglalkoztatják. Az oktatóknak minden hallgatót figyelemmel kell kísérni. Az élen haladóknak képességeikhez mért feladatokat adjanak, a lemaradóknak pedig segítsenek a felzárkózásban. A közösségen belül minden hallgatónak segíteni kell a kibontakozását.

Új didaktikai alapelvek a felnőttképzésben

- A tanulási folyamat impulzusokat és segítséget ad az egész életvitelhez.
- A tanulókat bevonják a tervezésbe.
- Minden résztvevő egyéni habitusát, tanulási kultúráját, érdeklődését figyelembe veszik, ugyanúgy, mint a csoport habitusát és szerkezetét.
- A tanulóknak autonómiát, egyéni felelősséget és önrendelkezési jogot biztosítanak.
- A tanulást komplex folyamatként fogják fel. A fej, az érzélem, az értékek és a szociális érzékenység egyenrangú tényezők.
- A tanulás – ökológiai értelemben – a realitásokkal való aktív, kritikus, kölcsönös kapcsolat.

- A tanulók a tanulás eredményét maguk állapítják meg (önkontroll).
- A tanulókat és tanárokat a tanulás egyenrangú részvevőinek tartja.
- A tanulási impulzusokat a csoporton belüli cirkuláris folyamatnak fogja fel.

3.2. Az oktató személyes és szakmai kompetenciái az oktatás megvalósítási hatékonyság szolgálatában

A felnőttoktatóknak képesnek kell lennie (MOCKER – 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 tanítási 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 vagy demonstráció fő pontjait,

16. a tanítási eredményesség önértékelésére,
17. a tanulók előrehaladásáról és folyamatos visszajelzésről gondoskodni,
18. kiválasztani a tantárgyi területnek azokat az elemeit, amelyek lényegesek a tanulóknak,
19. koordinálja és felügyeli a tanulási tevékenységeket,
20. meghatározni azokat a tanulási elveket, amelyek a felnőltre alkalmazhatók,
21. bizonyítani az innováció és a kísérletezés iránti elkötelezettséget azzal, hogy mindig kész új megközelítésekre a tanteremben,
22. önálló vizsgálatot tervezni a tanulókkal,
23. alkalmazni a más tanároktól tanult tantárgyismereti eljárásokat,
24. hozzákapcsolni a tantermi tevékenységeket a tanulók tapasztalataihoz.

3.3. Az oktató interperszonális hatékonysága: a hatékony oktató-tanulócsoport kapcsolat módszerei

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 része ennek a rendszernek, de emellett különleges helyzete miatt a rendszeren kívül is áll, ez nem könnyíti meg a munkát.

Az oktató feladata a csoportos tanulási helyzet moderátoraként:

1. a csoportban az összetartozás-érzés megteremtése és fenntartása (kohézió) és
2. a csoport adott cél felé vezetése, mely cél tanulási cél(oka)t jelent oktatási helyzetben.

3.3.1. A tanulócsoporthat fejlődési szakaszainak megfelelő oktatói munka

A tanulócsoporthat 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 az alapvető 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 tanulócsoporthat csoportjelenségeinek valóságában és kontextusában valósul meg.

A **csoportdinamika** egyfajta folyamat, a hangulat, az indulatok, a gondolatok, az egymás felé irányuló érzések állandó változása, mozgása. (RUDAS, 1990). A tanulócsoporthat-vezető felelősségéhez és autonómiájához tartozik, hogy mennyire veszi figyelembe munkája során a csoportdinamikai jegyeket.

3.3.1.1. Az oktató feladatai a csoportos tanulás feltételeinek kialakításában

Idegenség: érkezés–feloldódás–tájékozódás

Az **elismerés** és a **biztonság** iránti alapvető szükséglet nem eléggülhet ki.

A kiváráó, 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 napi-
rendet, 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”.

3.3.1.2. Az oktató feladatai a támogató csoportos tanulási légkör megteremtésében

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, státuszharca a moderátorokkal, vagy tabuk felállítása, negatív értékítéletek kimondása.

A csoportban az együttélés és együtt munkálkodás érdekében **szabályokat** és **normákat** kell találni. A normák nyílt, a moderáció kezdetén történő egyeztetése – különösen, ha le is írjuk, „szerződés” – komoly segítség a későbbiekben, ha eltérést tapasztalunk, visszatalhatunk rá, sőt, akár „normafelelőst” is kijelölhetünk, aki a szabályok betartásán (pl. időkeretek stb.) őrködik.

Az oktató feladatai a csoportos tanulás feltételeinek kialakításában

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.

3.3.1.3. Az oktató feladatai a csoport érdemi munkavégzése támogatásában

Otthonosság: munkakedv és produktivitás

Mindenki megtalálta helyét a csoportban, ismeri az együttműködés szabályait. Az így elért **összetartozás-érzés** erőt szabadít fel, és megteremti a kreatív produktivitás lehetőségét a csoportban. 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 csoportos tanulás feltételeinek kialakításában

- 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.

3.3.1.4. Az oktató feladatai a csoportmunka zárásával és a tudástranszferrel

Búcsú: befejezés és transzfer

Egy csoportmunka végén valamennyien **mérleget** készítünk, amit gyakran kísér az **alkalmatlanság érzése** és a **bűntudat**. Adott dolgok nem úgy sikerültek, ahogy szeretttük volna, de ezeket most már nem lehet helyrehozni, mert vége az oktatásnak.

Minden **„nyitva maradt”** kérdést meg kell beszélni, hogy könnyebb legyen megtenni a csoportból az egyéni létbe vezető lépést.

A búcsú idején esetenként megfigyelhető indulatos hangulat mögött gyakran az elválás fájdalma rejlik.

A mérlegkészítés további lépése az eredmények **átültetése** a gyakorlatba, vagy az új csoportba. A búcsú a változás esélyét rejti magában, az elért sikert tovább kell vinni, meg kell találni a további munkába való esetleges átültetés módját.

Az oktató feladatai a csoportos tanulás feltételeinek kialakításában

- 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 vétkesek, 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.

3.3.2. Irányítási stílusok az oktató-csoport kapcsolatának szabályozásában és az oktatásirányításban

Milyen az oktató kapcsolata a tanulócsoporthal?

Autokratikus vezetési stílus jellemzői

- 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.

Demokratikus vezetési stílus jellemzői

- 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 kísérelő kommunikáció kölcsönös kapcsolattartást eredményez .
- A csoportra a nagyfokú együttműködés, a produktivitás jellemző.

A laissez faire vezetési stílus jellemzői

- 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.

3.4. Az oktató kommunikatív kompetenciái az oktatás megvalósítási hatékonyság szolgálatában

Hatékony-ságmutató	A hatékony oktatói kommunikáció	A nem hatékony oktatói kommunikáció jellemzői
Világosság	<ul style="list-style-type: none">- Tájékoztatja a résztvevőket az oktatás végén elvárt ismereteket milyen szinten fogják 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.	<ul style="list-style-type: none">- 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 (ismeret)szintjénél alacsonyabb vagy magasabb szintű.

Hatékony-ságmutató	A hatékony oktatói kommunikáció	A nem hatékony oktatói kommunikáció jellemzői
Világosság	<ul style="list-style-type: none"> - Példákat, illusztrációkat, szemléltetést alkalmaz az írott anyag, vagy az oktatási információ, új ismeret megvilágítására. - A tanítást ismétléssel vagy összefoglalással fejezi be. 	<ul style="list-style-type: none"> - Magyarázata a leírt anyag, információ reprodukciója – csak azt mondja (f)el, nem értelmezi. - Elmulasztja a főbb gondolatok átismétlését, összefoglalását az oktatás végén.
Változatoság	<ul style="list-style-type: none"> - Figyelemmegragadó eszközöket alkalmaz. - Lelkesedést és élénkséget fejez ki a szemkontaktusa, a hangja és a gesztusai változtatásával. - A tananyag feldolgozását változatosan alkalmazza (magyarázat, kérdés, vita, gyakorlás). - Az elismerések és a megerősítések változatos módját alkalmazza. - Felhasználja a résztvevők gondolatait az oktatás céljainak elérésére. - A kérdések és a rávezetések típusait változtatja. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 (nézés, hallás, cselekvés). - Elmulasztja az elismerést, a megerősítést, amikor az időszerű és tartalmas volna. - A tekintély és az információközlés egyedüli forrásának magát tartja, a résztvevők hozzájárulását mellőzi. - Csak egyféle kérdészi és rávezetési módot alkalmaz.
Feladatorientáltság	<ul style="list-style-type: none"> - Az oktatás tartalmának tematikus 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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, rész céljai elérésére. - Nem ad meg olyan ismétlődő (modulonként, oktatási részegységekként) mérföldköveket, amire a résztvevők igazodhatnak.

Hatékony-ségmutató	A hatékony oktatói kommunikáció	A nem hatékony oktatói kommunikáció jellemzői
A résztvevők bevonása a tanulási folyamatba	<ul style="list-style-type: none"> - Lehetőséget teremt az irányított gyakorlásra. - Az irányított gyakorlás során nem számonkérő légkörben javítja a résztvevőket. - Individualizált vagy figyelem-megragadó stratégiákat alkalmaz a különleges elbánást igénylő résztvevőknél. - Tartalmas szóbeli dicséretet alkalmaz. - Az egyéni munkát ellenőrzi, követi. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 alkalmazzak. - 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	<ul style="list-style-type: none"> - Oktatási folyamatban a témák és az órák, az egyes részek 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

9. táblázat: A hatékony oktatói kommunikációs szervezés kritériumai

Informativitás és oktatói hatékonyság

Hogyan fokozható az oktatás informativitása a felnőttek tanításában?

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 a tanuló 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 teremtjük 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 eszmecsere 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.

3. **Lényegretörően:** Egy eszmecsere annál informatívabb, minél inkább egy probléma lényegét veszi célba. A csoporttal kialakuló kölcsönös informálás, párbeszéd során az oktátónak 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, hogy mi az, ami elfogadható, ő a mértékadó személy. A kiemelések az információ fontosságát is jelzik, nyomatékosítják, hangsúlyozzák hogy mit érdemes megjegyezni, utalnak arra, hogy a megállapítás helyes és lényeges is. Ezt jelölheti azzal az oktató, ha szó szerint, vagy a saját szavaival megismétli az elhangzottakat. További eszköz alkalmazásával vizualizálhatja is a lényegét pl. tábla-jegyzőkönyvvel – feljegyzi a táblára a lényegét. Az összefoglalás során az oktató tömöríti, új szempontok alá rendezi, kiegészíti, (ha szükséges) korigálja az elhangzottakat – ezzel olyan formában rögzíti a megjegyzendő tudást, melyben a legcélszerűbben tárolható.

4. MÓDSZEREK

4.1. A tanulási módszerek csoportosítási lehetőségei

1. A tanulási munka irányításának szempontja alapján (FALUS, 2003)

- **tanári dominanciájú:** pl. előadás, magyarázat, szemléltetés
- **tanár-tanuló kooperációja:** kooperatív módszerek, pl. tanítási célú beszélgetések, viták, tréningek, szeminárium jellegű, beszélgetések, szerepjátékok
- **tanulói dominanciájú:** a tanulók önálló kutató, feltáró munkát végeznek, önállóan oldják meg a feladatokat, egyénileg tanulnak, pl. egyéni tanulás módszerei, projektmunka

2. Az információk forrása szerint megkülönböztetünk (FALUS, 2003)

- verbális (szóbeli vagy írásbeli),
- szemléletes,
- gyakorlati módszereket.

3. A tanulók által végzett megismerő tevékenység szerint (FALUS, 2003)

- receptív,
- reprodukzív,
- részben felfedező heurisztikus és
- kutató jellegű módszerekről beszélhetünk.

4. Az oktatás logikai iránya (FALUS, 2003) alapján

- induktív és
- deduktív jellegű módszerek különböztethetők meg.

5. Az oktatási folyamatban betöltött szerepük, a didaktikai feladatok szerint (NAGY S., 1997) beszélhetünk

- az új ismeretek tanításának-tanulásának,
- a képességek tanításának-tanulásának,
- az alkalmazásnak,
- a rendszerezésnek és a rögzítésnek a módszereiről.

6. A szóbeli közlő módszereken belül meg szokták különböztetni

- a monologikus és
- a dialogikus módszereket.

7. A módszerek szerevezettsége szempontjából (BÁTHORY) megkülönböztetünk

- **alpmódszereket:** 1. tanári magyarázat (frontális munka): előadás, beszélgetés (kérdve-kifejtés), 2. munkáltatás (egyéni, de nem önálló tanulás): variációs módszer, házi feladat (előírt), 3. individualizálás (egyéni, önálló tanulás): egyéni feladatok, házi feladat (választott),
- **motiváló módszereket:** csoportmunka, játék, vita, kutató-felfedező módszer (laboratóriumi munkák), projekt módszer,
- **komplex módszereket:** programozott oktatás, számítógépes oktatás, oktatócsomag, mesterfokú tanítás (optimális elsajátítás).

8. Az tanítási-tanulási folyamatban a módszerrel elérhető didaktikai részcélok alapján KNOLL (1996) nyomán a következő módszertipológiát állíthatjuk fel:

1. módszerek a kezdés és a ráhangolódás megkönnyítésére,
 2. a tartalom feltárásának módszerei,
 3. anyagorientált módszerek,
 4. hangsúlyozottan kommunikatív módszerek,
- + 1. Az oktatási módszerek csoportosítási szempontjai között bizonyosan nem beszélhetünk olyan általános érvényű felosztásról miszerint léteznek:

- jó (adekvát) módszerek és
- rossz (nem adekvát) módszerek.

Ugyanakkor a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságát meghatározza az, hogy az oktató a módszer-alkalmazása során, a didaktikai és gyakorlati szempontok együttes figyelembevételével csoportosítja az adott oktatási helyzetben működő, eredményes és kevésbé működő módszereket.

4.2. A felnőttek tanulását támogató módszerek és eljárások téra

4.2.1. Alapmódszerek

4.2.1.1. Előadás

Az előadás⁶ az ismeretközvetítés klasszikus eszköze. Egy téma monologikus, részletes, szóbeli kifejtése egy szakértő személy által. Az előadás időtartama fél óra és 2 óra között változhat. Korábban az eredetileg írott szöveg hangos felolvasását jelentette, ma már inkább szóbeli előadás. Nagy létszámú hallgatóság esetén célszerű alkalmazni. Egyirányúnak, aszimmetrikusnak tűnik, ahol az előadó aktív a hallgatóság passzív, de valójában – egy jó előadás esetén – rejtett párbeszéd zajlik az oktató és a hallgatóság között. A résztvevők a hallottak befogadásában aktívan részt vesznek. Reakcióikkal befolyásolják az előadót és az előadást. Szakmailag és módszertanilag jól képzett előadóra van szükség.

Mikor érdemes előadást tartani?

- Ha nagy létszámú csoportot kell tájékoztatni,
- gyorsan és
- a meggyőzésnek nincs más egyszerűbb módja pl írásos anyag,

⁶ WEIDENMANN, B.: SIKERES TANFOLYAMOK ÉS SEMINÁRIUMOK. PROFESSZIONÁLIS TANULÁS FELNŐTTEKKEL. NÉMET NÉPFŐISKOLAI SZÖVETSÉG NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSI INTÉZETE, 1997 alapján

- ha érdeklődést akarunk kelteni egy új dolog iránt, vagy
- ha magyarázatot igényel a téma.

Az előadás alapszerkezete

1. Bevezetés

Célja az előadó és a hallgatóság közötti kapcsolat kialakítása, a hangsulatteremtés, a figyelemfelkeltés, a hallgatóság megnyerése. Az előadó ismerteti az előadás célját, felvázolja az előadás legfontosabb pontjait, az együttműködés szabályait és keretfeltételeit. Jó felidézni a korábbi ismereteket, az új kifejezések magyarázatára is ügyelve. A bevezetés időtartama az előadás hosszától is függ.

2. A kifejtés

Az ismeretek kibontása, átadása, tényanyag közlése, bemutatása. Az ismeretanyag tárgyszerű világos kifejtésére kell törekedni, fenn kell tartani a hallgatóság figyelmét.

A kifejtés strukturálásának módjai

1. **Hierarchikus:** A fogalmakat alárendelt fogalmakra, majd ezeket további részegységekre bontjuk.
2. **Szekvenciális:** Valamilyen szempont (időrend, ok-okozati összefüggés, tematikus egymásra épülés) alapján lépésenként követik egymást az előadás részei.
3. **Különböző jelenségek** több, de azonos szempontból történő **elemzése, összehasonlítása:** a szempontok ismétlődése jól strukturál, ha táblázatba foglaljuk áttekinthetőbb lesz.
4. **Kölcsönös kapcsolatok bemutatása:** Ha az előadás menetét egy hálódiaagramra építjük fel, így jobban láthatóak az összefüggések.

Hogyan érzékeltessük az előadás struktúráját?

- Egyértelműen jelöljük ki a feladatokat.
- Szabály-példa-szabály sorrendet alkalmazunk.
- Megfelelő magyarázó kötőszavakat alkalmazunk.
- Emeljük ki a fontos részeket.
- Közöljük, ha új pontra térünk át.

Hogyan tartsuk fenn a hallgatók figyelmét?

- **Változatosság:** Hangszín, mozgás, gesztusok, nyelvi szerkezetek, szókincs gazdagsága, az auditív és vizuális csatorna váltogatása, jól áttekinthető ábrák alkalmazása.
- **Humor:** A pozitív attitűd kialakulását segíti.
- Az előadó **élénksége, lelkesedése, elkötelezettsége.**
- **Kérdések** beiktatása az előadás menetébe.
- **Segédanyagok,** kiosztott segédanyagok.

3. A befejezés

Az előadás végén az előadó biztosítja, hogy az elhangzottak koherens egészévé álljanak össze, beépüljenek a tanulók korábbi ismereteikbe. Célszerű összefoglalni a lényegét, kiemelni a fontosabb elemeket, a hallgatók kérdéseire válaszolni, esetleg a tanulóktól példákat kérni, velük összefoglaltatni, kapcsolni az előadást a korábbi ismeretekhez, és a következő előadáshoz.

Az előadás módszer előnyös lehet

- mert szervezett és rendszerezett ismeretközlés,
- mert technikai eszközökkel szemléletessé tehető,
- mert szuggesszív hatásúvá válhat, új állásfoglalásra, magatartásra ösztönözhet,
- mert sok emberhez szólhat,
- mert a nem olvasókhöz is eljut az információ.

Az előadás módszerének alkalmazása célszerű

- ha új információkat akarunk nyújtani, amihez a hallgatóság másképpen nem jut hozzá,
- ha nincs írásos összefoglalás, vagy van, de ezt nem olvassák el.

Az előadás módszer lehetséges hátrányai

- egyetlen álláspont (az oktató álláspontja) érvényesül,
- a hallgatóknak nincs lehetőségük a véleményük kifejtésére,
- az előadás elnyomhatja a hallgatók gondolatátvitelét,
- a hatása nehezen mérhető,

- az előadó tévedhet, nincs kontrollja, nehezen tud helyesbíteni,
- félreértheti a hallgatóság, és nincs helyesbítés,
- az ismeretközlés elszigetelt maradhat, folytatás nélkül feledésbe merülhet,
- nehéz mindenkinek megfelelő időpontban tartani,
- általában nem marad nyoma – a szó elszáll,
- a hallottak értelmezését befolyásolja az un. elvárási tolerancia. Ez a türelem azon mértéke, amivel az embernek rendelkeznie kell akkor, ha valamit nem ért meg azonnal – minél nagyobb az elvárási tolerancia, annál inkább bízunk az ember abban, hogy a további fejtegetések során a még nem egészen világos dolgokat megértik. Ha ezt a tolerancia küszöböt átlépi az előadás és a „tanuló elveszíti a fonalat”, kikapcsol a közös munkából és passzívvá válik.

Mitől lehet hatékony a módszer?

Nem önmagában a „jó recept”, az igényes tervezés biztosítja a hatékonyságot, a konkrét andragógiai szituációban a résztvevők visszajelzéseire, igényeire, állapotára szükséges adaptálni a tervezett előadást. Ahol a hallgatóságnak is szóhoz kell jutnia, a kérdéseire választ kell kapnia.

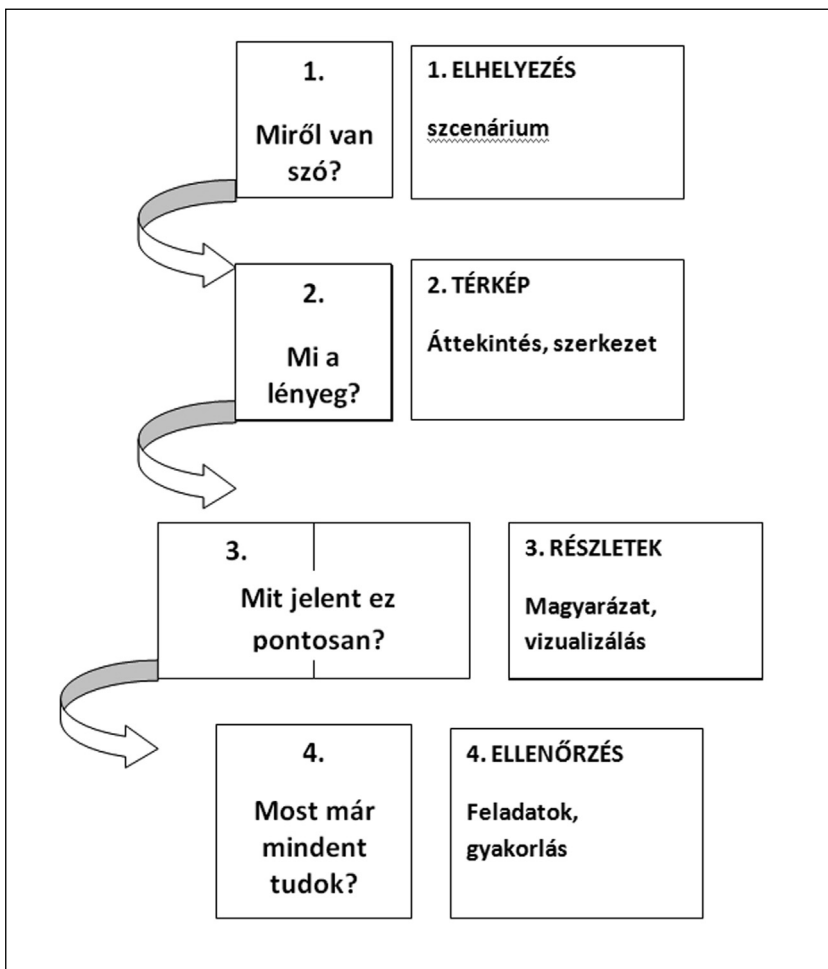
Mit tehet az oktató az előadás hatékonysága érdekében?

- **Beszélt nyelv:** Beszéljünk lassan, kiejtésünk legyen érthető, hangsúlyozzunk értelem szerint.
- **Az előadás felépítése:** Hozzunk létre áttekinthető információ mennyiségeket, minden egységnél adjunk áttekintést az elején és a végén pedig foglaljunk össze.
- **A koherencia:** Legyen vezérfonalunk, legyünk következetesek, a hallgatóság tudja követni.
- Egészítsük ki az előadást **prezentációs módszerekkel:** szövegekkel: (táblán, flipcharton, kivetítéssel, pinfalon kitűzött cédlákkal) és képekkel (ábrák, grafikus áttekintés, diagram).
- Rögzítsük a **lényegi mondanivalónkat** – a kulcsfontosságú mondanivalónkat szemléltessük, példákkal gazdagítsuk, ismételjük.
- **Érthetően** magyarázzunk.

A megvalósítás specifikumai

Az érthető előadás

Az agyunk keresési folyamata a következőképpen működik, ha új, komplex információt akar felvenni és a már meglévők közé tenni: Miről van szó? → Mi a lényeg? → Mit jelent pontosan? Most már tudok mindent? Ez jellemzi az előadás befogadját, a tanuló felnőttest is. Hogyan magyarázzunk tehát érthetően?



6. ábra: Az érthető előadás

Követhetőség és tanulhatóság

A hallgatóság számára az alábbi un. 5R módszer elsajátítása nyújthat segítséget az előadás követéséhez és az oktatási információk elsajátításához.

-1. Előkészület	A jegyzetelésre szánt lapot 3 részre osztjuk fel, a jegyzetlap bal oldalán húzzunk 6 cm-es margót. Ez lesz a felidézés oszlop. A jobb oldali részre jegyzetelünk az előadáson, ez a jegyzet oszlop. Alul a lap teljes szélességében húzzunk egy 4 cm-es margót, ide a lap összegzése és kérdéseink kerülnek.
1. Jegyzetelés (Record)	<p>A lehető legtöbb tényt és gondolatot jegyezzük le az előadás során olvasható és áttekinthető formában a jegyzet oszlopba.</p> <ul style="list-style-type: none">- Használjunk lapszámozást és keltezést minden oldalon!- Már ekkor elkezdhetjük a lényeg kiemelését eltérő színnel, esetleg keretezéssel, aláhúzással, melyre az előadó többféle módon is felhívhatja figyelmünket: pl. táblára írja, vagy szóban: Gesztusaival, arckifejezéseivel, hangerejével vagy hangsúlyával emeli ki ezeket. Több időt szentel nekik, illetve példákkal világítja meg. Beszédfordulatokkal hívja fel rájuk a figyelmet, például következtetést von le, indokol. Áttekintés ad az óra elején, és összegzést a végén.- Az egyes témák között hagyjunk ki néhány sort!- A beszédfordulatokat és egyéb „körítést” ne jegyezzük le!- Röviden és tömören jegyzeteljünk, mindig tudjunk választani a címszavas és egész mondatos leírás között!- Következtesen használjuk a jeleket és rövidítéseket!- Úgy használjuk saját szavainkat, hogy a jelentés ne változzon meg!- A képleteket, definíciókat, tényeket, adatokat pontosan jegyezzük le!- Használjunk vázlatos elrendezést, felsorolást, számozást!- Készítsünk ábrákat, diagramokat!- Hagyjunk ki elegendő helyet a későbbi kiegészítésekhez, írjunk „szellősen”!- Ha valamiről lemaradtunk, írjunk róla címszavakat, és hagyjunk ki üres helyet a későbbi pótlásra!- Hagyjuk el a leírások és teljes magyarázatok jegyzetelését!

2. Szűkítés (Reduce)	Az előadás után amilyen hamar csak lehetséges, tömören összegezzük jegyzetünket a felidézés oszlopba. Ezek a kivonat mozgósítja memóriánkat a tanulás során, előhívja a hozzá tartozó ismereteket. A jegyzet tényeiből és gondolataiból a következő típusú rövid elemek kerülhetnek ide: 1. Az egyes részekre vonatkozó kérdések.; 2. A jegyzetben tárgyalt címszavak és fogalmak; 3. Megállapítások, alcímek.
3. Felmondás (Recite)	Takarjuk le a jegyzet oszlopot, és a felidézés oszlop alapján saját szavainkkal próbáljuk teljes mértékben felidézni az előadás anyagát. Utána ellenőrizzük.
4. Tükrözés (Reflect)	Alakítsunk ki „szakvéleményünket” saját tapasztalatainkból, megfigyeléseinkből és a jegyzetből a következő módon: <ul style="list-style-type: none"> – Vizsgáljuk meg hogyan kapcsolódnak a tanultak eddigi ismereteinkhez és más tantárgyakhoz! – Mely gondolatokkal értünk egyet, és melyekkel nem? – Mely gondolatok tiszták és melyek zavarosak vagy nehezen érthetőek? – Milyen új kérdéseket vet fel bennünk az előadás? – Alkalmazhatók-e, és milyen területen az ismeretek?
5. Áttekintés (Review)	

10. táblázat: Jegyzetelés, tanulási információ-feldolgozás és tanulás 5 R módszerrel⁶

4.2.1.2. A magyarázat

A magyarázat olyan monologikus tanári közlési módszer, amellyel törvényszerű összefüggések, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítjük elő. Terjedelme, időtartama az előadásénál rövidebb, főként a tanulók életkorától függően: 5-10, ill. 20-25 perc között változik.

⁶ Az ún. Cornell-módszer megkönnyíti az ismeretek rendszerezését, elsajátítását és felidézését. A Cornell Egyetemen Walter Pauk professzor fejlesztette ki az 1950-es években. 2013. 03. 15-i megtekintés, [HTTP://WWW.UMANITOBA.CA/VIRTUALLARNINGCOMMONS/FILES/368/THE%20CORNELL%20NOTE-TAKING%20SYSTEM%2006.SWF](http://www.umanitaoba.ca/virtualllearningcommons/files/368/The%20Cornell%20Note-Taking%20System%2006.swf)

A magyarázat módszer fajtái

1. **Értelmező (interpretatív) magyarázat:** A fogalmak, terminusok értelmét teszi világossá, példákat nyújt rá, tipikus kérdőszava: Mi? Mit?
2. **Leíró magyarázat:** Egy folyamat, struktúra bemutatására szolgál, tipikus kérdőszava: Hogyan?
3. **Okfeltáró magyarázat:** A jelenségek okainak felderítésére szolgál, tipikus kérdőszava: Miért?

A hatékony magyarázat eredményes, ha logikus, világos, érdekes, tömör, egyszerű és érzelmekkel kísért.

A módszer alkalmazása

1. **A célok megfogalmazása:** A tervezéskor pontosan meg kell határozni, hogy mit akarunk magyarázni, bizonyítani, ez lehetővé teszi a megfelelő példák választását, a magyarázat menetének meghatározását, a szemléltetésre alkalmas eszközök kiválasztását.
2. **Példák kiválasztása, alkalmazása:** Olyan példákat alkalmazzunk, amelyek a tanulók számára is ismertek. A példák a tanulók fejlettségének és érdeklődési körüknek megfelelőek legyenek, haladjunk az egyszerűbbtől a bonyolult felé, ellenpéldákat is hozhatunk. Csak annyi példát mutassunk be, amennyi ténylegesen új információt ad. Két megközelítés a példa és a szabály sorrendjében:
 - Deduktív: Szabályt bemutatjuk, ezután jön a példa.
 - Induktív: Először a példát hozzuk, ezután jön az általánosítás, a szabály.
3. **A magyarázat logikus felépítése, magyarázó szavak, szerkezetek alkalmazása:** A logikusan szerkesztett magyarázatokat magyarázó kötőszavak, mondatok alkalmazása jellemzi. A magyarázat logikai szerkezetére utaló kötőszavak, kifejezések: mert, azért, hogy, eredményeképpen, ennek okai, ezért, ezáltal, ennek célja, ennek következménye, vagyis stb. (kutatási eredmények mutatják, hogy összefüggés van a magyarázó kötőszavak gyakorisága és a tanulói teljesítmény között)

4. **Audiovizuális és demonstrációs eszközök alkalmazása:** Előfordulhat, hogy a magyarázathoz szemléltetőeszközök szükségesek (modellek, valóságos tárgyak, audiovizuális eszközök).
5. **Részösszefoglalások, ismétlések beiktatása:** A közölt információk mindegyike nem biztos, hogy mindig eljut a diákokhoz, ezért a fontosabb fogalmakat, kifejezéseket, mondatokat célszerű megismételni. A bizonyítás szakaszában az addig elmagyarázott részek számbavétele, az addigi eredmények felsorolása hasznos lehet. A magyarázat végén az összefoglalás is ismétlődő jellegű is.
6. **A tanulók előzetes ismereteinek számbavétele:** Erre sor kerülhet az előző óra végén, a magyarázat előtt és közben is.
7. **Szabatos megfogalmazás, ismert szavak használata:** A mondatainkat fejezzük be, ne hagyjuk félbe, az idegen kifejezéseket el kell magyarázni, a túl sok idegen kifejezés zavaró lehet. Ne használjunk töltelékszavakat (esetleg csaknem, olyanféle, természetesen, mindenestre, olyasmi, valójában, tulajdonképpen stb.). A közölt tárgyi ismeretekben legyünk biztosak, ne használjunk bizonytalanságra utaló szavakat (valahol, valaki, nem mind, körülbelül, talán, nem vagyok biztos benne, nem is tudom, hogy mondjam stb.).
8. **Kérdések feltevése:** A magyarázatba beiktatott kérdések segítenek a figyelem fenntartásában, a megmagyarázott fogalmak megértésének ellenőrzéséhez, a magyarázat menetének módosítása a tanulók igényei szerint.

A megvalósítás specifikumai – A magyarázat mint gondolatmenet haladási szabályai⁷

1. egyszerűtől a bonyolultig,
2. ismerttől az ismeretlenig,
3. résztől az egészig vagy fordítva,
4. a konkrétól az absztraktig vagy fordítva,
5. az egyszerűtől a gyakoriig vagy fordítva,
6. az ellentmondásmentestől az ellentmondásosig vagy fordítva,

⁷ A gondolatvezetés logikája – 12 haladási szabály. (SMITMANS H. ,1969)

7. a véletlentől a törvényszerűig vagy fordítva,
8. a megszemléléstől a megértésig,
9. a valóságtól a képmásig vagy fordítva,
10. a gyakorlattól az elméletig vagy fordítva,
11. a pillanatnyitól a tartóság,
12. pozitívtól a negatívig vagy fordítva.

4.2.1.3. Az elbeszélés

Az elbeszélés olyan monologikus szóbeli közlési módszer, amely egy-egy jelenség, esemény, folyamat, személy, tárgy érzékletes, szemléletes bemutatására szolgál. Terjedelme az előadásénál rövidebb. Leírás, konkrét információk átadására szolgál, főként a tanulók képzeletét és érzelmeit mozgósítja. Szemléltetőeszközöket is be lehet iktatni (valóságos tárgyak, filmrészletek, képek).

4.2.1.4. Kiselőadás/referátum/rövid referátum

Célja

Információt nyerni, ismereteket szerezni, egy tartalmat összefüggéseiben megragadni, egy tartalom belső komplexitását felismerni, ösztönzést kapni egyéni gondolkodáshoz és a munka személyes folytatásához, beszélgetéshez.

Megvalósítás

Egyvalaki beszél, a többiek hallgatják – ezt dinamikusabbá lehet tenni a hallgatók kérdéseivel, szituációjához való kapcsolódással, a referátum struktúrájának és tagolásának világossá, áttekinthetővé tételével, felszólító kérdésekkel, vitára indító impulzusokkal kísérő anyagokkal, különböző médiumokkal, példákkal.

A rövid referátum alkalmazható

- megnyitóként és bevezetőként,
- időközi mérlegként – befejezett munkaegységek után, eredmények összefoglalására,
- összefoglalásként.

Keretfeltételek

- **Résztvevők száma:** tetszés szerinti létszámú csoportban
- **Idő:** jobb röviden, egy előadás/referátum 40-45 perc, egy kiselőadás/rövid referátum 10 perc
- **Anyag:** szemléltető segédanyagokat időben előkészíteni

Lehetséges folytatás

- eszmecsere,
- átvezetésképpen kérdések:
 1. a résztvevők saját tapasztalataira pl. Hogyan viszonyulnak az elmondottak az Önök tapasztalataihoz? Hogyan egészítenék ki?
 2. az elhangzottak értelmezésére pl. Mi volt számomra új? Mi vált érthetővé számomra? Mit nem értek? Mit szeretnék még pontosabban tudni?
 3. eseményekre, összefoglalásokra, a munka folytatására – Hogyan tudom én ezt a gyakorlatomba átvinni?
- Kérdéseket lehet kiadni kiscsoportos feldolgozásra, egyéni munkára, plénum előtti megbeszélésre.

4.2.1.5. Szendvics módszer

Egy adott témához kapcsolódó egyéni előzetes ismeretek, tapasztalatok és kérdések felismerése és megfogalmazása, információk felvétele és összekapcsolása az előzetes egyéni ismeretekkel

Megvalósítás

A szendvics módszer magába foglalja a következőket:

1. bevezető beszélgetést,
2. egy rövid referátumot,
3. egy második beszélgetést.
4. Amennyiben a bevezető és a második beszélgetés munkacsoportban zajlik, akkor a negyedik lépés egy lezáró, plénum előtti beszélgetés.

Ekkor a menete:

1. Bemutatjuk az egész témát és a módszert.
2. Munkacsoportokat alakítunk – dolgozhatnak párhuzamosan ugyanazon a kérdésen, vagy különböző kérdéseken megosztva a feladaton.
3. A csoportok a saját kérdésükön dolgoznak és az eredményeket rögzítik.
4. Rövid referátum, mely az egész témát szakmai vagy rendszerező szempontok alapján tárgyalja.
5. A munkacsoportok ismét összeállnak, összehasonlítják saját gondolataikat a referátum megállapításaival és továbbfejlesztik a munkaeredményeiket.
6. Plénum előtt megvitatják az egész témára tekintettel elmélyítik ezeket a továbbfejlesztett munkaeredményeket.

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** kb 45 főig
- **Idő:** beszélgetésre 30 perc, rövid referátumra 15 perc, beszélgető szakasz 20 perc, plénum 30 perc
- **Hely:** a párhuzamos csoportmunka számára alkalmas tér
- **Anyag:** A csoportnak szóló kérdéseket vagy láthatóvá kell tenni, vagy a feladat szóbeli kiosztásával párhuzamosan is meg kell adni.

4.2.1.6. Impulzust adó referátum

Célja

Behatárolt és áttekinthetően strukturált információk felvétele. Ösztönzés egyéni gondolkodásra, beszélgetésre, egy tartalom feldolgozásához szükséges aktivitás kifejlesztésére.

Megvalósítás

1. A tartalmat ill. a téma egészét – a tárgyi szerkezetnek megfelelően – 3-4 részterületre osztjuk, minden egyes részterület megfelel a referátum egy szakaszának.
2. Az elején vázoljuk az egész téma tagolását és a módszereket.

3. Ezt követően a referáló előadja a referátum első szakaszát (5-max. 10 perc).
4. Megszakítjuk az előadást, arra kérjük a résztvevőket, hogy vitassák meg hallottakat – vita/kerekasztal beszélgetés keretében vagy kiscsoportban (pl. Hogyan viszonyulnak a most hallottak az eddigi munkánkhoz? Milyen tanulságokat lehet az eddig hallottakból levonni?).
5. A referáló kb. 10 perc múlva folytatja az előadását anélkül, hogy hivatkozna a csoportra, vagy azonnal belemegy a csoport által felvetett kérdések megválaszolására.

Keretfeltételek

- **Résztvevők száma:** kb 50 főig
- **Idő:** minden referátum részre 5-10 perc, beszélgetésekre 10-15 perc (10-45 perc is lehet a munkafeladattól függően)
- **Hely:** tetszés szerint
- **Anyag:** Ajánlatos a beszélgetést bevezető kérdéseket láthatóvá tenni pl. tábla, plakátok.

4.2.1.7. A megbeszélés

Az oktatási célú beszélgetés dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek során a tanulók az oktató kérdéseire válaszolva dolgozzák fel a tananyagot. Ez a leggyakrabban alkalmazott, legkedveltebb és sokrétűen alkalmazható módszer. Az oktató és a tanulók közt fennálló kontaktus miatt a tanár rendszeres visszajelzést kap a tanulóktól (így a tanulók igényei szerint lehet haladni)

A megbeszélés eredményességének feltételei

- A témának a tanulók **előzetes ismereteire** kell épülnie.
- A témának **érdekesnek** és **élményszerűnek** kell lennie.
- Az oktató jellegű beszélgetés kezdetekor ajánlatos a témát és az elérendő célokat megnevezni és adott esetben egy rövid bevezetést tartani pl. a probléma felvázolása, példaszituáció.
- A megbeszélés irányításának szempontjából lényeges indító, továbbvivő és ellenőrző kérdések jól tervezettek legyenek.

- A **léggör kötetlen** és **oldott** legyen, ahol kérdezni és hibázni is lehet.
- Az oktató a háttérből rugalmasan, de határozottan irányítson.
- Biztosítsa, hogy mindenki részt vegyen a megbeszélésen.
- A felfedezett hibákat, tévedéseket tapintatosan korrigálja.

A megbeszélés módszerének lényeges alkotóelemei

1. **Strukturálás:** A célok világos kitűzése az óra előtt, fontos gondolatok kiemelése, egyes részek összefoglalása, egyes részek közötti átmenet jelzése, gondolatok összegzése.
2. **Kérdezés:** (A megbeszélés leglényegesebb eleme), a kérdések legyenek pontosak, egyértelműek és világosak (pl.: Hol van Magyarország? helyett: Melyik földrészen van Magyarország?), a kérdés feleljen meg a tanulók értelmi színvonalának, a kérdés mozdítsa elő a tanulók gondolkodási készségét, adjunk időt a gondolkodásra, szólítsunk fel több tanulót.
3. **Visszacsatolás, a tanulók tevékenységének értékelése:** Helyes tanulói válasz esetén: elegendő egy-egy dicsérő szó, vagy egy bólintás, viszont néha szükség van pozitív tartalmú értékelésre is. Részben jó vagy rossz tanulói válasz esetén differenciált értékelésre kell törekednünk, azaz a pozitívum elismerése mellett hívjuk fel a figyelmet a hiányra. Ha nincs pozitívum a válaszban, akkor támogató, bátorító értékeléssel segíthetjük a tanulót.

Keretfeltételek

- **Résztvevők száma:** max. 30 fő, hogy mindenki szóhoz juthasson
- **Idő:** kb. max. 60 perc
- **Hely:** tetszés szerint a beszélgetéshez
- **Anyag:** az eredmények rögzítéséhez szükséges segédanyagok, tábla, plakátok, filmek

Kérdezéstechnika

A kérdezés szerepe az oktatásban a csoportfolyamatok irányítása és kérdések útján való vezetése. A kérdések vonatkozhatnak adott tartalmakra vagy folyamatokra és érzelmekre is. Míg a legtöbb

munkahelyi szituációban inkább a kijelentő mód érvényesül, addig az aktivizáló oktató szerepének a kérdező attitűd felel meg leginkább. Fontos, hogy az oktatói kérdések motiváljanak együttes gondolkodásra és cselekvésre.

A kérdések funkciói a tanítás-tanulási folyamatban

- elindítják és lendületben tartják a beszélgetést,
- a résztvevőket aktívan bevonják a munkába,
- az egyes csoporttagoknál meglévő tudást mindenki számára hozzáférhetővé teszik,
- célorientáltan irányítják a megbeszélést.

Az oktatás során használható kérdések típusai és jellemzői

- 1. Zárt kérdések:** Ezekre többnyire igennel vagy nemmel lehet csak válaszolni, vagy korlátozzák a válasz terjedelmét az előre vetített válasz-alternatívákkal. Nem serkentik gondolkodásra a válaszadót. Ilyen kérdéseket akkor használjuk, ha egy adott információt akarunk megtudni, vagy pontosításképpen összefoglaljuk és visszacsatolást kérünk arra, jól értjük-e, amit a másik fél mondott, (pl. „Jól értem-e, hogy azt kívánod mondani, hogy...?”). Eredményesen használható arra is a zárt kérdés, hogy továbblépjünk, lezárjunk egy-egy részt.
- 2. Nyitott kérdések:** Gondolkodásra serkentenek és egy olyan folyamatokat indítanak el, melyek során a válaszadóban is új információ generálódik.

A kérdések a következőkre vonatkozhatnak

Mit? Ok-okozati összefüggésekre kérdez rá; többnyire objektív síkon marad, a valóságnak csak egy szűk szeletét tudhatjuk meg általa.

Milyen céllal? Célra, motívumra, nyereségre, jövőre, összefüggésekre világít rá; ezek a kérdések gyakran meglepő információnyereséghez vezetnek.

Hogyan érti ...? Hogyan érzi...? Mi a jelentősége ...? A személyre kérdez rá, különösen személyes véleményére, ítéletére, ügyére és érzéseire.

A kérdés szabályai

1. Fogalmazd meg egyértelműen a kérdést!
2. Egy kérdéssel ne kérdezz rá több témára!
3. Szemléltess minden fontos kérdést!
4. Ne add meg előre a választ!
5. Csak a megválaszolható kérdéseket hallják meg!
6. Tedd fel úgy a kérdést, hogy lehessen rá röviden válaszolni!
7. Provokáld ki a választ, de ne a résztvevőket!
8. Legyél mindig óvatos a válaszok értelmezésénél és értékelésénél!

A jó visszacsatolás a tanítás-tanulás folyamatában

A tanítási-tanulási folyamat speciális kommunikatív helyzet, melyre igaz: addig nem tudhatjuk mit mondtunk, amíg meg nem halljuk, hogy partnerünk mit válaszolt (WATZLAWICK).

Akkor fogadjuk megfelelően a visszacsatolásokat, ha

- hagyjuk, hogy a partner végigmondja, amit szükségesnek tart – ne vágjunk közbe, ne próbáljuk a mondanivalóját megváltoztatni.
 - Ne szóljunk helyesbítően vagy védekezően közbe!
 - Csak a pontosabb megértés érdekében tegyünk fel kérdéseket!
 - A visszacsatolás minden elemét alaposan gondoljuk át!
1. **Testreszabott:** A visszacsatolások sűrűségét igazítsuk az adott helyzethez, a partner igényeihez, a témához, az oktatás jellegéhez, ne ragaszkodjunk a berögzött szokásainkhoz (pl. állandó, nem differenciált bólogatás).
 2. **Mértéktartó:** „Tapintatos őszinteség” jellemzi, nem „ami szívemen, az a számon”, se nem manipulatív hízelgés.
 3. **Célaorientált:** Konstruktív, perspektívát rejt magában, utal a jövőbeni lehetőségekre, a tanulságok explicit megfogalmazása helyett hatásosabb, ha a visszacsatolás fogadója vonja le.
 4. **Tárgyilagos, tényszerű:** Személyes törődés, figyelem fejeződik ki benne (szubjektivitás), amellel hogy objektivitásra törekszik.

5. **Konkrét:** Az általánosságok nem segítenek, előbb-utóbb meg sem hallják őket.
6. **Soha nem csak negatív:** A „szendvics-elmélet” szerint minden kifogást pozitív megjegyzések közé kell csomagolni.

A megbeszélés módszerű munka lehetséges folytatása

Az egyes tartalmi aspektusokat elmélyítő módszerek pl. csoportmunka, kiselőadás, referátum, filmvetítés, projektötletek kidolgozása.

4.2.1.8. Vita

A vita dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, a pedagógus a háttérből irányítja a vita menetét. A jól szervezett vitában a kérdéseket, véleményeket a tanulók egymáshoz intézik, nem az oktatóhoz. A résztvevők közötti kapcsolat szimmetrikus.

A vitát a megbeszéléstől az különbözteti meg, hogy

- a tanulók legalább annyit beszélnek, mint az oktató,
- nem kérdés-felelet forma, hanem vélemények, kijelentések, állítások állnak egymással szemben,
- az interakciót a tanulók kezdeményezik, nem a tanárnak szól, hanem egymásnak,
- értékelés: nem helyes vagy helytelen, hanem egyetértek vagy nem értek egyet,
- nem csak a tanár értékeli, hanem a diákok is, egymás és a tanár válaszait is.

4.2.1.9. Szemléltetés

A szemléltetés (demonstráció, illusztráció) olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése történik. Célja a tanulók érdeklődésének felkeltése a képszerű gondolkodás fejlesztéséhez.

Kiinduló bázis lehet a fogalom-tanításhoz ill. a tevékenység elsajátításához. Segíti a megértést, de nem pótolja, hanem alátámasztja az elhangzottakat, nem vonhatja el a résztvevők figyelmét.

A szemléltetés két fajtáj

- **Közvetlen megfigyelés:** Az oktató prezentálja a tárgyakat, jelenségeket, folyamatokat.
- **Közvetett megfigyelés:** Az oktatási eszközök egyre bővülő választékával valósítható meg.

A módszer alkalmazásának jellegzetességei

- A résztvevők figyelmét egy közös pontra irányítja.
- Segít az orientálódásban.
- Az információt könnyebben felfoghatóvá és megjegyezhetővé teszi.
- Kiemeli a fontos pontokat.
- Minden résztvevőt aktív részvételre és állásfoglalásra készítet.
- Megrövidíti a beszéd idejét.
- Változatosabbá tesz, érdeklődést kelt.

Hogyan szemléltessünk?

- Gondoljunk el az előkészületek során arról, hogy mely tartalmat kell milyen céllal és milyen célcsoport számára bemutatni!
- Csak a lényegét szemléltessük; a kevesebb több!
- A forma segítse elő a téma további feldolgozását!
- A feliratok legyenek nagyok, olvashatóak, az ábrák ne tartalmazzanak 3-5 állításnál többet!

4.2.1.10. Moderációs módszerek

Az egyponthoz tartozó kérdés

Egy téma bevezetésénél vagy lezárásánál használjuk. Nagyon alkalmas többek között hangulatok, tapasztalatok vagy vélekedések szemléltetésére, de kimutatja a csoport homogenitását vagy heterogenitását is. Hátránya az erősen korlátozott cselekvési tér. Előnye, hogy gyors áttekintést kaphatunk egy konkrét kérdéssel kapcsolatban.

Flipchart	A flipchart az oktató túldimenzionált jegyzetömbje. Írjunk nagyméretű betűkkel és szorítkozzunk a lényegre.	
	Előnyök: <ul style="list-style-type: none"> - A feljegyzések megmaradnak. - A lapok egymás mellé függeszthetők Hordozható (csoportos munka). 	Hátrányok: <ul style="list-style-type: none"> - Viszonylag kevés a hely a lapokon. - Nem törölhető.
Pinfal	A lapra akár nagy darab papírokat, akár kis moderációs kártyákat tűzhetünk fel. Rugalmas és kreatív munkát tesz lehetővé sokféle kialakítási lehetőséggel, hiszen minden könnyen áthelyezhető, újra rendezhető.	
	Előnyök: <ul style="list-style-type: none"> - Nagy felület. - Sokféle elem használható. - Könnyen átszerkeszthető. 	Hátrányok: <ul style="list-style-type: none"> - Nagy, nehéz szállítani. - Nagy anyagigény. - Nem törölhető.
Fóliák és projektor	A speciális írásvetítőhöz alkalmas tollakkal megírt fóliákat (A4) egy vetítővel akár napvilágnál is egy vászonra vetítjük. A meglévő információkat így még igényes grafikonokon is be tudjuk mutatni.	
	Előnyök: <ul style="list-style-type: none"> - Írás közben is a csoport felé fordulhatunk. - Az előre elkészített fóliákat nagy mennyiségben is szállíthatjuk. - Nyomatott írást könnyebb olvasni. 	Hátrányok: <ul style="list-style-type: none"> - Az információt csak rövid ideig tudjuk mutatni. - Az eredmények egymás mellett nem függeszthetők ki. - Szükség van vetítívászonra. - Többnyire el kell a termet sötétíteni.
Kártyák feliratozása	A moderációs kártyák feliratozására (kis, színes, kb. 10 cm × 20 cm méretű kartonok) néhány olyan szabály vonatkozik, amelyekre a nagyobb távolságból való olvashatóság és a rugalmas alkalmazás miatt van szükség.	
	A moderációs kártyák feliratozása: <ul style="list-style-type: none"> - Kártyánként egy gondolatot fogalmazzunk meg. - Kártyánként csak 3 sor szerepeljen rajta. - Fekete filctollal írjunk. 	
	Írás: <ul style="list-style-type: none"> - Álló nyomtatott betűket használjunk. - A betűk lefelé ne legyenek túl hosszúak. - Normál kis- és nagybetűkkel írjunk. 	Tollak és színek: <ul style="list-style-type: none"> - Használjunk szélesen fogó filctollakat (jobban látható az írás). - Tartsuk úgy a tollat, hogy az írófelület leghosszabb része írás közben balra és lefelé álljon. - Az írás színe legyen fekete és kék, a rajzoké piros és zöld. - A résztvevők csak feketével írjanak.

11. táblázat: A szemléltetés eszközei

A módszer alkalmazása

1. Felszólítjuk a csoporttagokat, hogy az előre megfogalmazott és szemléltetett kérdésre úgy adjanak választ, hogy egy pontot ragasztanak fel a lekérdező rászteren a megfelelő helyre. A rászter általában egy kétpólusú skálán helyezkedik el, pl. „könnyű–nehéz”.
2. Az előre megfogalmazott (olykor akár provokatív) kérdés feladata, hogy a múlt- és jelenbeli konkrét tapasztalatokat hívja elő, ezáltal már hangoljon a témára – ezért fontos, hogy ne a jövőre irányítsa a figyelmet.
3. A résztvevők a felragasztáshoz egyszerre állnak oda a pínfalhoz, hogy ne befolyásolják egymást a véleményalkotásban.
4. Az eredményt (röviden) mindig kommentálni kell. Vagy a moderátor megkéri a csoportot, hogy kommentálja a képet, vagy minden résztvevő maga magyarázza meg, miért az adott helyre ragasztotta a pontot. A kommentárokat is lehet kártyákon szemléltetni, és ki lehet őket függeszteni.
5. A témát elmélyíthetjük úgy, hogy rákérdünk az adott pontozás mögött rejlő konkrét helyzetekre.

Kártyás lekérdezés

A témák, ötletek, megoldási javaslatok stb. **összegyűjtésének** alapvető módszere, azaz a brainstorming része. Biztosítja a részvételt a csoport valamennyi tagja számára gyorsaságától, beszédképességétől, hatalmi pozíciójától függetlenül. Minden válasz egyformán fontos és bármikor újra elhelyezhető. Nagy csoportok esetén hátránya, hogy először áttekinthetetlen a kép a sok kártya és a nem mindig érthető válaszok miatt. Ezt a hátrányt azonban csökkenthetjük, ha a kártyák számát redukáljuk és adott rendszerben helyezük el őket.

A módszer alkalmazása

1. Írjunk fel el egy pínfalra egy jól érthető kérdést.
2. Szólítsuk fel a résztvevőket, hogy egy-egy kártyán válaszoljanak a kérdésre egy rövid válasszal. Nevezzük meg az ehhez rendelkezésre álló időt.

3. A résztvevők maguk ragasszák fel a válaszokat. Mindenki a maga kártyáját vagy az előre begyűjtött és összekevert kártyákat, amiket visszakaptak. Már a feltűzésnél kérhetjük őket, hogy az összetartozó válaszokat tűzzék egymás mellé. (A gyorsaság kedvéért a feltűzést a moderátor is megteheti, miután a kártyán szereplő választ felolvasta.)
4. Magyaráztassuk el a rövid válaszokat vagy a feltűzéskor, vagy ha már mindenkié fent van.
5. Végül rendeljük egymáshoz a kártyákat (klaszterezés) és emeljük ki az egyezőket verbálisan és optikailag is. A klaszterezést a csoport dönti el. Amennyiben egy-egy kártya hovatartozása körül vita bontakozik ki, a végső szó azé, aki a kártyát írta, vagy pedig két csoporthoz is betehető.

A megvalósítás specifikumai

A kártyák számát ne mennyiségi előírásokkal, hanem a precíz, célzott kérdéssel korlátozzuk. (Pl. „Ön szerint mely témák döntő fontosságúak”?) Ne beszéljünk, amíg a résztvevők írnak.

„Bekiabálós” kérdések

A „bekiabált” válaszokat, csakúgy, mint a kártyás kérdéseknél, a témák és ötletek összegyűjtéséhez tudjuk használni. Mivel a résztvevők nincsenek az írással elfoglalva, így spontán gondolataik szabadabban megnyilvánulhatnak. Emellett az elhangzó válaszok további kreatív ötleteket hozhatnak. Ez a kérdezési technika akkor használható, ha a téma áttekinthető és a kreatív problémamegoldások keresésénél a spontaneitásra is szükség lehet. Hátránya, hogy elsőre nem kell alaposan elgondolkodni a válaszon, így a gyorsabb gondolkodású résztvevők bekiabálásai dominálnak és a témát a szóban elhangzó bekiabálások miatt nehéz strukturálni.

A módszer alkalmazása

1. Felszólítjuk a résztvevőket, hogy a szemléltetett kérdéssel kapcsolatos válaszaikat és ötleteiket egyszerűen kiabálják be.
2. A bekiabálásokat elhangzásuk sorrendjében egy flipchartra jegyezzük. A hosszabb mondatokat össze kell foglalni.

3. A bekiabálás alatt az értékelés vagy a vita tilos, hogy a kreativitás ne sérüljön.
4. Foglaljuk össze az eredményt vagy fűzzön hozzá a csoport kommentárt.
5. Gondolkodjunk el előre a válaszok további feldolgozásáról, pl. témajegyzékbe gyűjtésükről.

A megvalósítás specifikumai

Ügyeljünk arra, hogy a bekiabált válaszok tartalmát az írásbeli összefoglalással ne módosítsuk. Ha rövidítéssel foglalunk össze, kérdezzünk vissza: valóban így gondolta az, akitől az ötlet/válasz származik?

Ne felejtsünk ki egy hozzászólást sem, ezt az adott személy leértékelésként élheti meg.

Többpontos kérdések

A többpontos kérdések a kiválasztást, a szavazást vagy a prioritások meghatározását szolgálják. Adott kritériumok szerint rangsort tudunk így felállítani több téma között. Ezért ezeket gyakran alkalmazzuk a kártyás vagy a bekiabálós kérdések folytatásaként, amikkel a tartalmakat gyűjtöttük össze. A kártyák értékelésével nő a csoporttagok azonosulása az adott témával. Emellett segíti a csoportdinamikát, hiszen láthatóvá válnak a koalíciók és a különböző hatalmi viszonyok.

A módszer alkalmazása

1. A különböző témákat egy témajegyzékben szemléltetjük.
2. Minden résztvevő egy bizonyos számú felragasztható pontot kap (ld. lentebb).
3. A moderátor röviden elmagyarázza az értékelés kritériumait vagy a célzott kérdést és felszólítja a résztvevőket, hogy osszák el pontjaikat a listán.
4. Ezt követően összeszámlálják a pontokat és felállítják a rangsort.
5. Az eredményt hasonlóan foglalják össze, mint az egypontos kérdés esetén.

Hány pontot osszunk ki?

- A felragasztható pontok száma a kínált alternatívák felével egyezzen meg, de résztvevőnként ne legyen több, mint 10 db, hogy a súlyozás áttekinthető maradjon. Egy alternatívára legfeljebb 2 pont adható.
- Kevés (6-7 fő) résztvevő esetén felfelé, ennél nagyobb létszámú csoport esetén lefelé kerekítsünk, ha páratlan számú alternatívából felezéssel alakítjuk ki a pontok számát.

A többpontos kérdések a gyakorlatban gyakran nem várt eredményre vezetnek, hiszen minden résztvevő szubjektív súlyozásának helyt adnak. Ezért gyakran munkaközi tisztázó folyamatokat indítanak.

Témagyűjtés

Mely témát kell, ill. akarjuk most feldolgozni? Minden feladat különböző témákat és altémákat tartalmaz, amikkel kapcsolatban megint csak minden résztvevőnek megvan a maga elképzelése. Ezért fontos, hogy a témákat pontosabban meghatározzuk és rögzítsük.

A feladatunk ebben a szakaszban, hogy nyitottak legyünk a résztvevők új témáival és szemléletmódjával szemben. Legyünk tudatában annak, hogy a moderáció módszerének éppen az az értelme, hogy minden résztvevő ismeretéből és tapasztalatából építkeznek, és hogy felelősségünk a folyamatra vonatkozik, nem a tartalomra!

A módszer alkalmazása

1. Szemléltessük a témagyűjteménnyel kapcsolatban feltett kérdést.
2. Készítsünk egy **témajegyzéket** és gyűjtsük ebbe a témákat. A témagyűjtés lehetséges módszerei: brainstorming, brainwriting.
 - **Brainstorming:** Írjuk fel a témát úgy, hogy mindenki lássa. A csoport tagjai hangosan bekiabálják ötleteiket. Ez további asszociációkat ébreszt, ami egyre több jó ötletet hoz (ld. bekiabálós kérdés).
 - **Brainwriting:** Az ötleteket a résztvevők maguk írják fel vagy egy nagy plakátra, vagy moderációs kártyákra, amit majd fel-

tűznek a pinfalra. Ügyelni kell arra, hogy ne fűzzenek hozzá megjegyzéseket. Kérjük a résztvevőket, hogy bírják ki a kisebb csöndek, mert kezdetben először a szokásos gondolkodás-mód jegyében születnek meg a válaszok, és csak egy kis szünet után érkeznek a meglepő ötletek.

A megvalósítás specifikumai

Ebben a szakaszban az első tartalmi vitákkal párhuzamosan lezajlanak a csoportban az álláspontokról és normákról szóló megbeszélések, ill. viták. A kapcsolati szintnek ezek a tisztázó lépései érzékenyen megzavarhatják az objektív szintet és adott esetben ezeket kell először megbeszélni.

4.2.1.11. A szimuláció, a szerepjáték és a játék

Olyan oktatási módszerek, amelyekben a tanulók tapasztalati tanulás révén fogalmakat eseményeket, jelenségeket sajátítanak el, tevékenységeket gyakorolnak be.

- **A szimuláció:** A valóság absztrakciói, leegyszerűsítései, megkülönböztetünk gép-ember és ember-ember szimulációt. Az első esetben a szimulált valóságot a gép közvetíti (pl.: repülőgép). Ember-ember szimuláció pl.: a mikrotanítás/oktatási demo: a hallgatók egy csoportja játssza a diákok szerepét a tanórán és egy hallgató társuk tanítja őket.
- **A szerepjáték:** Az a szituáció, amelyben valaki a másik ember szerepét vagy funkcióit játssza el. Pl.: az előbb leírt mikrotanítás. A szerepjáték élményközelbe hozza az időben, térben távoli jelenségeket, motiválja a tanulókat, élményszerű tartós tudást biztosít, fejleszti az empátiát.
- **A játék:** Olyan vetélkedő, amelyben bizonyos előre meghatározott szabályok betartásával a győzelmet ügyesség, erő vagy szerencse segítségével lehet megszerezni. A játékok igényelhetnek előre elkészített eszközöket, motiválják a résztvevőket.

4.2.1.12. Pódiumbeszélgetés

Célja

Egy téma különböző aspektusainak felvetése. A módszer alkalmazásával a hallgató képes lesz a téma különböző nézőpontjainak lehetőségét felismerni, tartalmi problémák megoldását folyamatként felismerni, ösztönzés a tájékozódásra és egyéni véleményalkotásra.

Megvalósítás

Egy közös téma több szakértője vagy különböző beállítottságú/felfogású képviselője beszélget az adott témáról. A résztvevők egy ideig figyelnek, majd bekapcsolódnak a beszélgetésbe.

1. Megnyitás: A téma bemutatása.
2. A pódiumon ülő személyek beszélgetése
3. A résztvevők bevonása
4. Befejezés

Keretfeltételek

- **Résztvevők száma:** max. 5 fő+ a vezető a pódiumon, kb 40 fő tud sikeresen részt venni
- **Idő:** bevezető pódiumbeszélgetés 20-30 perc, beszélgetés a közönséggel/pódiumbeszélgetés 10 percenként váltakozva, összesen 1,5-2 óra
- **Hely:** tetszés szerint

4.2.1.13. Szakértők kérdezése

Célja

Információk, adatok, vélemények, álláspontok felvétele. Tájékozódás és egyéni véleményalkotás ösztönzése

Megvalósítás

- Egy témát egy vagy több szakértő részvételével kérdés-felelet formájában dolgoznak fel.
- A beszélgetés vezetője kezdéskor röviden bemutatja a témát.

- A résztvevők kérdéseket készítenek elő kiscsoportos munkával vagy a plénum előtt.
- A szakértők válaszolnak a kérdésekre.

Keretfeltételek

- **Résztvevők száma:** max. 40 fő
- **Idő:** a kérdések összegyűjtésére 30 perc, megválaszolásukra 1-1,5 óra
- **Hely:** tetszés szerint
- **Anyag:** tábla, plakátok, filctoll

4.2.1.14. 66-os módszer/ Phillips módszer

Az ötletbörze egy válfaja, célja az alkotó problémamegoldás.

1. Az előadó eldöntendő kérdést tesz fel, a résztvevők válaszként ötleteket gyűjtenek írásban, saját táblán, plakáton.
2. 6 fős csoport 6 percen keresztül dolgozik.
3. Csoporton belül sorban mondják az ötleteket, ha nincs ötlet „passz” és megy tovább, nincs indoklás és vita sem.
4. A csoportok beszámolnak a plénumnak, vagy körbejárva megnézik a többiek gyűjtését, a legjobbnak tartott gondolatokat átviszik a saját ívükre.
5. Néhány perc alatt rendszerezni, súlyozni a javaslatokat, el lehet hagyni, ami nem illeszkedik.

4.2.1.15. Zümmögő csoport/méhkás módszer (Buzz session)

- Az összegzett anyag képezi a közös vita alapját.
- Az összefoglalás és az értékelés a moderátor feladata.
- Kisebb csoportokban az egymást nem ismerők könnyebben megszólalhatnak.
- A résztvevők a tanulmányozandó kérdés részesének érzik magukat.
- Ha túl bonyolult a kérdés, nem lehet megoldani, nem kap mindenki szót nem ad sikerélményt, demotiváló is lehet a folytatásra.

- Hasonlít a 66-os módszerhez, de itt nagyobb a csoportlétszám és hosszabb idő áll rendelkezésre.
- Kiváló módszer egy előadás tagolására, vagy nagy létszámú előadások utáni konzultáció formája is lehet.
- Viszonylag könnyen megbeszélhető kérdés gyors megtárgyalására jó.
- Mindig jó, ha a célunk, hogy sokan és hamar jussanak szóhoz. Rövid idő alatt sok vélemény jön a felszínre előzetes tudásról, motivációról, megszüri azokat.
- Arra is jó, ha az szükséges, hogy a hozzászólások ne feltétlenül teljes plénum előtt történjenek.
- A méhkas csoportok lehetőleg egymást ne zavarják.
- A csoport létszáma 5-15 fő.
- 10-20 perc a megbeszélésre.
- Állapodjanak meg ki fog beszámolni a munka végeztével a plénum előtt.
- Munkamegosztást alakítsák ki a csoportok.
- Az érdemi javaslatokat rögzítse a csoport, legyen egy jegyző.
- Csak kiegészítő módszerként alkalmazzuk egy fő módszer mellett.
- Gyors, rövid idő alatt a vélemények sokaságát hozza a felszínre, a csoport megszüri a véleményeket.
- Egyértelműen kell megfogalmazni mi a feladat szóban pontos instrukció, ha szükséges írásban is fogalmazzuk meg.

Milyen céllal alkalmazzuk?

- Konzultáció
- Vitaindító: Kiscsoportos vitákból szervezzük a teljes csoport vitáját.
- Új gyakorlati eljárások kidolgozása
- Összekötve egyéb eszközzel (pl. film, hangfelvétel, újságcikk, tanulmány)
- Jól indítható egy előadás is a módszerrel, de alkalmas az előzetes tapasztalatok, nézetek, problémák feltárására is.
- Előzetes tudásszint később összevethető az új tudással.

Előnye

- Azonnal aktivizál szinte minden résztvevőt.
- Öntevékenységre, együttműködésre ösztönöz.
- Megsokszorozhatja az elérhető eredményeket.
- Rugalmas munkaeszköz, jól alkalmazható a változó helyzetekhez.

Hátránya

Összetettebb képzési célra nem alkalmas, egyszerű feladatoknak kell lenniük, amin a méhkas dolgozik.

4.2.1.16. Tréningmódszer

A tréning olyan intenzív, csoportdinamikára épülő, strukturált felnőttképzési eszközzel operáló, résztvevőközpontú oktatási módszer, amely a szakmai tevékenységben fontos személyiségjegyek (készségek, jártasságok, képességek; kompetenciák) kialakítására, fejlesztésére, a napi gyakorlatban való működésére ez az egyik legalkalmasabb eljárás.⁸

Célja

Egy feladatra, munkakörre, való felkészítés, a megfelelő személyiségjegyek (készség, jártasság, képesség) megerősítése, kiegészítése vagy kialakítása, továbbá egy kompetencia, részkompetencia kialakítása.⁹

A tréning „a készség – és személyiségfejlesztés legadekvátabb formája a tapasztalati tanulás színtere, a tanulási folyamatban a résztvevők – az adott témát feldolgozva, saját tapasztalatokra építve, a csoport többi tagjával interakcióban – élményszerűen, közvetlen módon sajátítják el az új ismereteket, melyek általában be is épülnek a viselkedési repertoárjukba.”¹⁰

⁸ POÓR FERENC: A VIDEÓS PEDAGÓGIAI GYAKORLAT TAPASZTALATAI SZOMBATHELYEN, IN: A SZOMBATHELYI BERZSENYI DÁNIEL TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI IV., SZOMBATHELY, 1984. 269–282.

⁹ POÓR FERENC – WACHA IMRE: A PEDAGÓGIAI KÉPESSÉGEK ÉS FEJLESZTÉSÜK VIDEÓTECHNIKA SEGÍTSÉGÉVEL, OOK, VESZPRÉM, 1983. 5–7.

¹⁰ A SZEMÉLYZETI OSZTÁLY II. KJK-KERSZÖV, BUDAPEST, 2002. 158.

A tréningen (az ún. strukturált gyakorlatok alkalmazásával) megvalósuló saját élményű tanulás az önismeretet és az emberismeretet, a szociális és vezetői készséget, az együttműködési, kommunikációs és problémamegoldó készséget fejleszti.¹¹

A tréningek általános jellemzői

A tréning védett környezetben, saját élmény, amelynek lényege a tapasztalati tanulás, strukturált gyakorlatok, visszajelzések, tanulságok levonása. Olyan interaktív, kiscsoportos képzés, ahol a készségfejlesztésen van a hangsúly. Az említett „tapasztalati” magatartást akkor éri el valaki, ha felismeri, hogy a megtanult magatartásokat, cselekvéseket milyen különböző szituációkban tudja hasznosítani. Tapasztalataink szerint ez a magatartás gyorsabban és hatékonyabban alakul ki, ha az egyén modell- és mintahelyzetekben, megfelelő feladatokon gyakorol, illetve ismeri a megtanulni kívánt magatartásra vonatkozó tudnivalókat.

A tréning lebonyolítása nagyban függ a kívánt céloktól, és célcsoporttól. A tréning időzítésében, felépítésében és tartalmában is a csoporthoz igazodik¹². Minden tréning esetében pontosan definiálnunk kell azokat az ismereteket és képességeket, amelyeknek elsajátítását célul tűztük ki, majd a tréning lefolytatása után meg kell vizsgálnunk a megfogalmazott célkitűzések elérését.

4.2.1.17. Partnerinterjú és a partner bemutatása

Célja

A résztvevőknek lépésenkénti megismerés útján kapcsolatba kell kerülniük 1. egyik társukkal, 2. a teljes csoporttal.

¹¹ DR. GAZDAG MIKLÓS: TRÉNINGMÓDSZER A VEZETÉSI TANÁCSADÁSBAN. IN: HUMÁNPOLITIKAI SZEMLE 1991. II. ÉVF. 6. SZÁM.

¹² A Tréning Kerekasztalt 1997-ben Magyarország vezető tréningvállalkozásai alakították meg azzal a céllal, hogy erősítsék a hazai tréning szolgáltatók társadalmi elismerését, szerepet kíván vállalni a tréninggel, ezzel a sajátos és konkrét fejlesztési formával kapcsolatos, az etikus piaci fellépés, a szolgáltatások minőségének megfoghatóvá tétele, a tréning szolgáltatókat igénybevevők tájékoztatása területén.

Megvalósítás

- 2 ember ül össze egy beszélgetésre.
- A párok kialakítása véletlenszerűen történik.

Kérdések

- Ki vagyok én?
- Mi vonz, mi izgat engem ebben a tanfolyamban?
- Mit csinálnék ha nem lennék itt?

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** max. 24 fő, páros létszám, páratlan is lehet
- **Idő:** 10-15 perc páros beszélgetésre, 30-45 perc a teljes csoport előtti bemutatás
- **Hely:** „Piactér szituáció”, helyre van szükség.
- **Anyag:** cédulák, plakát

Lehetséges folytatás

- **Kerekasztal beszélgetés:** A partnerbemutatás során elhangzottakról vagy egy előkészített témáról.
- **Növekvő csoport:** 2 kettes csoport egy 4-es csoporttá alakul és új munkafeladatot kap pl. előzetes tapasztalatok intenzívebb cseréje, vagy a tanfolyam anyagának alkalmazási lehetőségeinek fejlesztése, vagy egyéb előzetesen megadott tartalmi aspektus feldolgozása.

4.2.1.18. Bemutatkozó csoportok tartalmi központtal

Célja

- A többi résztvevő megismerése.
- Utat találni egy témához, egy témát behatárolni és pontosan meghatározni, segíti a megismerkedést, a csoportközi együttműködés kialakítását.

Megvalósítás

- 4-5 fő alkot egy-egy csoportot.
- A párok kialakítása véletlenszerűen történik.

- Kérdések, amiről a csoport tagjai beszélgetnek:
 1. Én X.Y vagyok, az oktatás témájához én a következőket hoztam: (pl. munkaproblémát, konkrét tapasztalatokat)
 2. Erre az oktatásra engem az vonzott, hogy...
- A beszélgetés során felmerült kölcsönösen fontosnak tartott dolgokat próbálják összefoglalni és felírni egy plakátra. Ez lehet egy címszó, egy mottó, egy tétel.
- A csoportmunka után a plakátokat kifüggesztik és egy-egy ember a csoportokból röviden magyarázza a felírtakat: „Csoportunkban...”, „Valamennyiünknek fontos...”

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** max. 40-50 fő
- **Idő:** 20-30 perc a csoportban folytatott beszélgetésre és az eredmények rögzítésére + 20-30 perc a teljes csoport előtti bemutatásra
- **Anyag:** plakátok, filctollak

Lehetséges folytatás

- A tervezett program részletes bemutatása. Össze lehet kötni a csoportmunkában megfogalmazott további szempontokkal.
- Tovább lehet dolgozni a tartalmi központosításokkal is.

4.2.1.19. Elvárások leltára

Célja

Saját, individuális elvárások megfogalmazása és közlése a csoporttal.

Megvalósítás

1. Mindenki készít magának egy feljegyzést a következő kérdéshez: Milyen változást várok ettől az oktatástól?
2. Mindenki keres magának egy párt és kölcsönösen megvitatják az oktatással kapcsolatos elvárásaikat. A számukra különösen fontos dolgokat feljegyzik egy kifüggesztett falíújságra.

3. Mindenki megnézheti, összehasonlítja a megfogalmazott elvárásokat. A faliújság a tanfolyam egész ideje alatt ott van a teremben, az elvárások folyamatosan nyomon követhetők.

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** max. 40 fő
- **Idő:** max. 8-10 perc egyéni munkára, 12-15 perc páros munkára
- **Hely:** szabad hely a páros munkához, a jegyzeteknek egy faliújságon
- **Anyag:** plakát, filctollak

Lehetséges folytatás

- Milyen súlypontok mutatkoznak a válaszok alapján?
- Mire lehet következtetni ebből? (pl. eddigi tapasztalataink)
- Összefoglalni az elvárásokat és kitekintést adni a saját tervezetre, megmutatni a különbségeket és azonosságokat.

4.2.1.20. Munka kiscsoportban

Célja

A résztvevőknek aktívan részt kell venniük a tartalom feldolgozásában saját kérdéseiket és tapasztalataikat meg kell osztaniuk egymással, ki kell használniuk a már meglévő szakmai kompetenciáikat, ki kell fejleszteni magukban az információk önálló feldolgozásához és a problémamegoldáshoz szükséges képességet.

Megvalósítás

4 fős csoportok beszélgetnek egy megadott témáról

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** kb. 35 fő, 4 fős csoportok
- **Idő:** 20 perc csoportmunkára (10-45 perc is lehet a munkafeladattól függően)
- **Hely:** mozgatható székek, asztalok

Lehetséges folytatás

- A kiscsoport folytathatja a munkáját:
 1. Plénium előtt ismertetik az eredményeiket, cédulára írt címszavak; plakátra írt címszavak, szóbeli beszámoló.
 2. Összefoglaló- és tömörítő feladatok eredményeinek segítségével pl. foglalják össze gondolataikat 3 tételben vagy alkossanak 3 hasonló szabályt.
 3. Kreatív alkotói formák segítségével (pl. képek, kollázsok).
- Ha az eredmények döntő részben a csoportnál maradnak, a plénium egy új továbbvezető kérdést kezd feldolgozni, csak arra ad lehetőséget, hogy a legfontosabb elhangozzék – elhangzott valami olyan fontos vagy érdekes dolog az önök csoportjában, amit most szívesen megosztanának a többiekkel?

4.2.1.21. Egyéni munka

Célja

Egyénileg egy kérdésre, problémára, feladatra koncentrálni, egyéni ötleteket megragadni, rögzíteni, egy kérdésfeltevéshez vezető személyes út meglévő tudás feltárása, biztosítása.

Megvalósítás

Egyéni munka bejelentése a téma meghatározásával, és az eredmények rögzítési módjának meghatározásával Pl. rögzítsék címszavakban; rögzítsék munkalapon; ábrázolják pl. rajzban

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** Nagy létszámú csoportban is lehet alkalmazni, ha az eredmények a résztvevőnél maradnak, vagy a folytatásban kis csoportos munka van.
- **Idő:** A feladat mennyiségéhez és intenzitásához kapcsolódik, lehet nagyon rövid is pl. 3 perc.
- **Hely:** tetszés szerint
- **Anyag:** az eredmények rögzítéséhez szükséges segédanyagok, munkaanyagok, tábla, plakátok, filcek

Lehetséges folytatás

Kiscsoportos munka az eredmények megvitatása.

4.2.1.22. Szövegek feldolgozása

Célja

Információk felvétele, ismeretszerzés. Szaktudás és látásmód önálló fejlesztése egy szöveggel történő konfrontáció hatására, egy szöveg „beszélgető partnerként” való értelmezése, a szövegekkel szembeni önállóság kialakítása.

Megvalósítás

Egy szöveg egyéni munkával történő feldolgozása, majd az eredmények közös feldolgozása. Strukturálhatja a szöveg feldolgozását:

Ezt értem	+
Ez kérdéses számomra	?
Ezzel nem értek egyet	!

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** egyéni munka, majd egész csoport, max. 30 fő
- **Idő:** szöveghosszúságtól függően kb. 10 perc az aktivizálásra, kiértékelés max. 1,5 óra
- **Hely:** tetszés szerint a beszélgetéshez
- **Anyag:** szövegek

Lehetséges folytatás

- Kiscsoportos munka
- Plénum előtti beszélgetés
- A feldolgozás vonatkozhat a szövegre és a reakciókra is.
- Jigsaw
- Párhuzamos szakértői mozaik

4.2.1.23. Brainstorming/A gondolatok vihara

Célja

Egy témához, problémához, kérdéshez kapcsolódó saját ötletek felfedezése, egyéni ötleteknek térnyerése, spontaneitás fejlesztése, ötletek vagy megoldási lehetőségek sokféleségének észrevétele.

Megvalósítás

Egy témához spontán felmerülő ötleteket összegyűjtik csoporton belül mindenki elmondhatja szabadon az ötletét, visszakérdezés, kommentár, kritika nélkül. A hozzászólásokat táblán, vagy papíron/cetliken rögzítik

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** tetszőleges
- **Idő:** 10-15 perc
- **Hely:** tetszés szerint
- **Anyag:** papír, tollak, tábla, cetlik

Lehetséges folytatás

- Kiscsoportos munka
- Plénum előtti beszélgetés – a beszélgetés egy bizonyos kérdés köré csoportosítása.

4.2.1.24. Egy megadott szituáció kérdésekkel

Célja

Egy téma feltárása egy konkrét szituáció segítségével, egyéni problémák, kérdések tisztázása, a saját előzetes ismeretek és tapasztalatok bevonása, kitekintés a megoldási lehetőségek fejlesztése érdekében.

Megvalósítás

A résztvevők kapnak egy röviden és áttekinthetően leírt szituációt kérdésekkel, melyek az adott problémához fűződő egyéni viszonyulás különböző szintjeit kutatja.

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** A szituációval kapcsolatos feladatot mindenki egyedül, saját maga végzi, ha a kiértékelő szakaszban be akarjuk vonni az egész csoportot, max. 30 fő.
- **Idő:** Szituáció egyéni feldolgozása kb. 10 perc, a kiértékelés az alkalmazott módszerektől függ.

- **Hely:** tetszés szerint, egyéni és nagycsoport munkához
- **Anyag:** elegendő létszámú munkalap a szituáció leírásával és a hozzáfűzött kérdésekkel

Lehetséges folytatás

- Kiscsoportos munka (pl. 3 fő)
- Plénum előtti beszélgetés – a beszélgetés egy bizonyos kérdés köré csoportosítása.

4.2.1.25. Esettanulmány

Célja

Egy téma feltárása egy konkrét szituáció alapján, egyéni problémák, kérdések tisztázása, a saját előzetes ismeretek és tapasztalatok bevonása, kitekintés a megoldási lehetőségek fejlesztése érdekében.

Megvalósítás

Az eset megpróbálja a valóság egy vagy több olyan részletét írásban ábrázolni, amely a választott témára/feladatra jellemző és egybeesik a résztvevők tapasztalataival. Ilyen legyen:

- A téma legyen szemléletes.
- A csoportnak egy bizonyos feladatot kell megoldania.
- A résztvevőknek egy adott problémára különböző megoldásokat kell kidolgozniuk.
- A résztvevőknek ki kell találniuk a témára vonatkozó szituáció hátterét.
- Lehet:
 1. **Nyitott eset:** Megoldás nélkül mutatjuk be, erre kell megoldási lehetőségeket találni.
 2. **Zárt eset:** Megoldással mutatjuk be, az esetet elemezzük, a megoldást véleményezzük.
- Az eset leírása legyen világosan felépített, áttekinthető és rövidre fogott.

- A feladat megjelölése szempontjából a szükséges információkat tartalmazza és nyújtson azonosulási lehetőséget.
- A feladat legyen világos, a megadott időn belül feldolgozható és ösztönözzön/csábítson feldolgozásra.
- Az esetet plénum előtt vagy munkacsoportban felolvassák, megbeszélik, kidolgozzák a megoldásaikat, csoportosan megvitatják.

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** max. 30 fő
- **Idő:** az eset feldolgozására 30 perc, 45 perc a hozzá kapcsolódó munkára
- **Hely:** tetszés szerint a csoportmunkához
- **Anyag:** írásos esetleírás, papír az eredmények rögzítésére

4.2.1.26. Beszélgetés/kerekasztal-beszélgetés

Célja

Egy téma közös feltárása, a beszéd és a hallgatás váltakozásával egy megértési folyamat elindítása, egy eredmény közös kidolgozása, más véleményének meghallgatása, akceptálása.

Megvalósítás

1. Megismerkedés
2. Egy kezdő kérdés, mely nyitott és minden résztvevő számára fontos.
3. Kibontakozás: Szabadon megnyilatkozhat mindenki.
4. Rendszer: A hozzászólásokat a vezető rendszerezi, hogy minden egyes pontot tovább lehessen vitatni.
5. Magyarázat: Az egyes pontokat pontosabban megmagyarázzák.
6. Befejezés: Összegzés.

Egyensúlyban kell tartani a tartalom fejlődését, a résztvevőket/csoportot, a résztvevők közérzetét

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** 8-18 fő
- **Idő:** 60-90 perc
- **Hely:** Lássák egymást a résztvevők, a vezető mindenkiel tudjon szemkontaktust tartani.
- **Anyag:** az eredmények rögzítéséhez tábla, papírok

4.2.1.27. Pro és kontra

Célja

Egy témában lévő aspektusok feltárása, koncentrációs és megfogalmazási készségek fejlesztése, mások érvelésébe beleélni magát, aktívnak lenni.

Megvalósítás

Elsősorban olyan témáknál lehet alkalmazni, melyek önmagukban feszültséggel telítettek vagy konfliktusosak

1. A téma érthető bejelentése (esetleg felírása).
2. A teljes csoportot 2 pártra osztjuk az egyik a PRO, a másik a KONTRA.
3. Mindkét csoport rövid ideig átgondolja a témával kapcsolatos saját PRO vagy KONTRA nézetét.
4. A két csoport tagjai nézetüknek megfelelően vitatkozva foglalnak állást.
5. Egy kiértékelés során (beszélgetés/kerekasztal) során közösen összegyűjtjük a pro és kontra véleménycsere fő szempontjait.

Keretfeltételek

- **Résztevők száma:** 20 fő, a megvitatásban csak néhány fő vesz részt
- **Idő:** 10 perc a saját oldal átgondolására, 20-40 perc a megvitatásra, 30 perc az értékelésre
- **Hely:** alakítható berendezés

Lehetséges folytatás

pl. oktatási célú beszélgetés

4.2.2. Módszerek atipikus tanulás¹³ támogatásához

Az atipikus tanítás-tanulás munkaformái

- csoport és team munka
- peer learning, kooperatív munkaforma
- egyéni munkaformák: tapasztalati tanulás, önálló tanulás, gyakorlati tanulás, saját élményű, külső tanulás, otthon tanulás, nyitott tanulás, távoktatás, média tanulás,
- rugalmas tanulás, digitális tanulás, elearning, blendid learning, alternatív oktatás,
- coaching

4.2.2.1. Kooperatív technikák¹⁴

A kooperatív oktatási módszer

A kooperatív módszer lényege, hogy a tanulók 4-6 fős kis csoportokban végzett tevékenységén alapul. Az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában.

A kooperatív módszer általános jellemzői

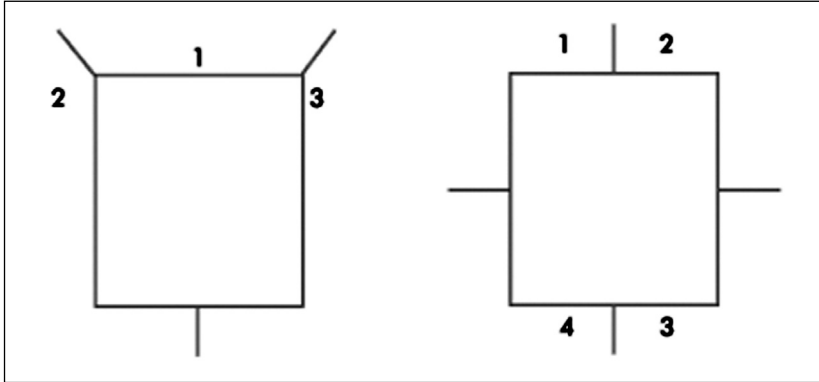
- A résztvevők együttes munkát végeznek, ugyanúgy felelősek egymás tanulási eredményeiért, mint sajátjukért.
- A csoport sikere, eredményessége minden egyes tag teljesítményétől függ ezért motiválják, biztatják egymást.
- Számos változata van pl.: csoportos tanulás-egyéni vetélkedő módszer, mozaiktanulás és az alábbi technikák is.

¹³ KADOCSA, 2006. nyomán

¹⁴ Az ismertetett kooperatív módszerek és technikák forrása: ÓHIDY ANDREA: AZ EREDMÉNYES TANÍTÁSI ÓRA JELLEMZŐI. IN: ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 2005/12.

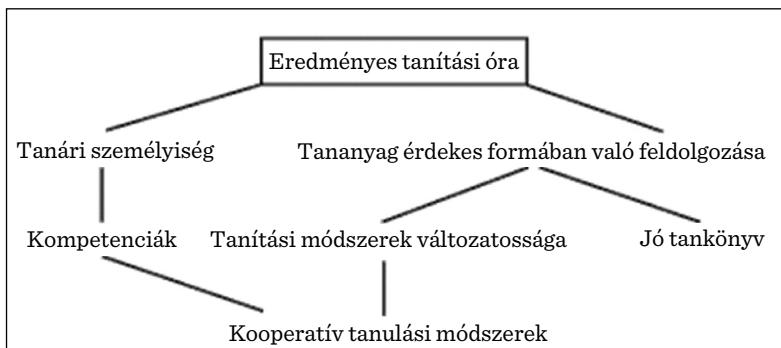
Véleményrács (Schreibgitter)

A véleményrács módszere integrálja és továbbfejleszti az egyik leg-
régábbi kooperatív tanulási módszert, a kölcsönös véleménycserére
és vitára alapuló Think-Pare-Share-t (KAGAN, 1994). A gyakorlatot
hármás, illetve négyes csoportokban végeztetjük az alábbi munkalap
segítségével, amelyet Rolff állított össze (ROLFF, 2004).



7. ábra: Véleményrács három-, illetve négyfős csoportok számára

1. A táblára felírjuk a kérdést: pl. Milyen az eredményes tanítási óra?
2. Első lépésként a résztvevők egyénileg felsorolják az eredményes tanítási óra szerintük legfontosabb három jellemzőjét, ezt az ábra 1. pontja alatt írásban is rögzítik.
3. A következő fázisban kerül sor a csoporttagok véleménycseréjére. A tanulók egymás véleményét a 2., 3. és 4. pontok alatt rögzítik.
4. A következő lépésben a csoporttagok vitája alapján, az egyénileg felsorolt jellemzőkből kiválasztják a három legfontosabbat. Ezeket az ábra közepén lévő kis négyzetben rögzítik.
5. A csoportok kiválasztott jellemzői felkerülnek a táblára, és a plénum előtt megvitatják, kiegészítik egy közös brainstorming keretében.
6. A következő fontos lépés az így nyert ismeretek rendszerezése. Mindkét feladathoz a legalkalmasabb a fürtábra módszer.



8. ábra: Példa fűrtábra az „eredményes tanítási óra” témaköréhez

Fűrtábra (Mindmap)

A fűrtábra alkalmazása tehát két különböző feladat egyidejű megoldására is alkalmas (BUZAN, 1983). Egyrészt elősegíti a témához kapcsolódó kreatív ötletek és asszociációk gyűjtését, a brainstormingot, magyarul ötletvihart, másrészt a különféle logikai kapcsolatok és összefüggések ábrázolásával az ismeretek rendszerezéséhez nyújt segítséget.

A témához kapcsolódó fogalmak, ötletek hálószerű grafikus ábrázolása nagymértékben megfelel az emberi agy rendszerező-tevékenységének, és hasonlít korunk legfontosabb ismeretszerző médiuma, az internet felépítéséhez is. Ezek a hasonlóságok jó hatással vannak a tanulás eredményességére.

1. Az eddigi három-négy fős csoportokban készítik el a fűrtábrát a táblán összegyűjtött fogalmak és ötletek felhasználásával, meghatározott idő (20 perc) alatt.
2. Következő lépésként valamennyi csoport bemutatja az általa készített fűrtábrát (ezeket célszerű egymás mellé függeszteni).
3. Befejezésül a csoportok ábráiból közös fűrtábra készül a plénum előtt, amely a foglalkozás végéig jól látható helyen kifüggesztve marad.

Eddig az egyéni ismeretek összegzésével és rendszerezésével a résztvevők már meglévő tudását foglaltuk össze. A következő lépés az így összegyűjtött ismeretek magasabb szintre emelése,

ellenőrzése és esetleges korrigálása. Az egyéni ismereteket, véleményeket és álláspontokat át kell vezetnünk a szubjektív világából az objektív tények birodalmába. Ezért a következő lépés az empirikus tudományos kutatások eredményeivel való összevetés.

1. Első lépésként rövid összefoglaló előadás keretében ismertetjük a tudományos kutatások eredményeit.
2. Összehasonlítjuk a foglalkozáson összeállított fürtábrával.
3. A hasonlóságok és különbségek megvitatásával kiegészítjük eddigi ismereteinket.

Gyors cipő (Schneller Schuh)

A gyors cipő vagy ahogy az angol szakirodalom nevezi: a Graffiti Steps (GIBBS, 1987) módszere egy csoportos ötletvihart tesz lehetővé valamely téma különféle szempontokból való megközelítésével. A módszer lényege tehát a szemléletváltás. A módszerleíráshoz használt példában az iskolával és az iskolai tanulókkal kapcsolatos elvárásokat vizsgáltuk a tanárok, szülők, diákok és munkaadók szempontjából.

A módszer alkalmazása

1. A táblára mindenki számára jól láthatóan felírjuk a kérdést, „Milyen egy jó iskola?”.
2. A gyakorlathoz több asztalt szabaddá téve, három vagy négy nagy plakátot terítünk ki. Minden plakáton a vizsgálandó téma egy-egy szempontja áll. Esetünkben a tanárok, a szülők, a diákok és a munkaadók elvárásaira voltunk kíváncsiak.
3. Minden plakáthoz egy csoportot rendelünk, amelyik a megadott szemszögből vizsgálja a témát.
4. A csoport minden tagja meghatározott idő alatt (10 perc) felírja a témával kapcsolatos minden ötletét és kérdését.
5. A következő körben minden csoport egy másik asztalhoz megy, és az ott megadott szempont szerint csoportosítja és írja fel ötleteit, függetlenül a többiek (a csoport többi tagjának, illetve az előtte lévő csoport tagjainak) véleményétől.

6. A csoportok e körforgása addig folytatódik, amíg valamennyi csoport meg nem érkezik az eredeti kiindulási helyéhez.
7. A csoport tagjai együtt elolvassák a plakáton szereplő összes megjegyzést, ezeket témák szerint rendszerezik, és a legfontosabb ötleteket egy rövid prezentáció keretében összefoglalják a plénum előtt.

Kölcsönös bemutatkozás (Nametag activity)

Az ismerkedés és kölcsönös bemutatkozás áll a (Nametag activity-nek nevezett) módszer középpontjában. Értelemszerűen a tanítási egység kezdetén alkalmazandó.

A módszer alkalmazása

1. Minden résztvevő kap egy névtáblát. (Olcsóbb és gyorsabb megoldás egy darab ragasztószalagra felírni a nevet.)
2. Minden résztvevő kap egy luftballont, amelyre felfújtt állapotban szintén felírja a nevét és egy öt jellemző pozitív tulajdonságát.
3. A bemutatkozás első körében mindenki felolvassa a neve mellé írt tulajdonságot.
4. A résztvevők párokat alkotnak. A pár egyik tagja elmesél egy történetet a saját életéből, iskolai tapasztalataiból, ami kedvezően befolyásolta a tanuláshoz való hozzáállását.
5. A pár másik tagja, miközben az elbeszélést hallgatja, újabb pozitív tulajdonságot keres beszélgetőpartnere személyében, amelyet a történet befejezésekor felír annak lufijára.
6. A következő körben szerepcserével megismétlik a gyakorlatot.
7. Ha mindenki kész, felolvassák a többiek előtt a lufijukra kapott jó tulajdonságokat.
8. A gyakorlat célja az ismerkedésen és kölcsönös bemutatkozáson túl a témával kapcsolatos egyéni élettapasztalatok és ismeretek „aktiválása”.
9. A résztvevők informális véleménycseréje egyrészt jégtörőként funkcionál, azaz segíti a tanulást elősegítő oldott, játékos légkör kialakulását, másrészt elősegíti a témára való ráhangolódást.

10. A gyakorlat további célja a „rózsaszín szemüveg”, a pozitív attitűd kialakítása: elsősorban ne a hiányosságaikra, hanem erősségeikre, fejleszhető és fejlesztendő pozitív tulajdonságaikra figyeljenek fel.
11. A gyakorlatot mindenkor a téma mélyebb tematikus feldolgoása kövesse.

Külső kör – belső kör

Ahogy azt a módszer neve is elárulja, a gyakorlathoz két egyenlő létszámú csoportból kört alakítunk. A tagok egymással szemben állnak vagy ülnek. A körök „eltolásával” mindig új tanulópárok alakulnak ki, akik a feladat megoldása után rögtön szétválnak.

A módszer alkalmazásának jellegzetességei

1. A táblára írunk egy, a feldolgozandó fő témához kapcsolódó lényegi kérdést.
2. Az első lépésben mindenki egyénileg, spontán, asszociatív módon mindent összeír, ami válaszként az eszébe jut.
3. Ezután mindenki kiválaszt öt kifejezést, amellyel a kérdéshez kötődő központi fogalmat definiálná.
4. A külső kör tagjai felolvassák az öt megállapítást a belső körnek, akik kritizálják, kiegészítik a listát, illetve kérdéseket tesznek föl.
5. A külsők e megjegyzések alapján korrigálják a saját listájukat.
6. A külső kör továbblép eggyel, és most a belső kör olvassa fel, amit írt, és a külső kör egészít ki, kritizál és kérdez.
7. Körülbelül három-négy „továbblépés” után a plénum előtt minden felmerült fogalmat a táblára írunk, és ezek alapján közös definíciót alkotunk.
8. Az újonnan tanultak összefoglalása után nagyon fontos az ismeretek rögzítése.

Jigsaw-módszer (Párhuzamos szakértői mozaik)

A Jigsaw-módszer a kooperatív tanulási formák egyik alapszere. Több változata is van, de mindegyik a „**tanítva tanulás**” elvére épül. A tanulócsoportok mindegyike egy résztéma „**szakértőjévé**” képezi ki magát a megadott témán belül, majd a gyakorlat második részében továbbadja ezt a tudását a többieknek. A módszer nagy előnye, hogy minden résztvevő egyszerre tölti be a tanuló és a tanító szerepét.

A módszer alkalmazásának jellegzetességei

- A felhasznált anyag legtöbbször írásbeli, de film vagy hanganyag is alkalmazható.
- A gyakorlat általában hosszabb időt vesz igénybe, ezért érdemes legalább másfél-két órát szánni rá.
- A csoportalkotásnál törekedjünk azonos nagyságú csoportok létrehozására. A legoptimálisabb az 5×5 -ös vagy a 6×6 -os csoportok, azaz 5 db 5 fős vagy 6 db 6 fős csoport kialakítása. Az így kialakított csoportok lesznek a „szakértők”.

A módszer alkalmazása

1. A csoportok minden tagja ugyanazt a feldolgozandó szöveget kapja, amely azt a résztemáját mutatja be.
2. Egyéni munka: Az első lépésben a tanulók egyedül olvassák a szöveget, jegyzetelnek, aláhúzzák a kulcsszavakat, felírják a gondolataikat és kérdéseiket.
3. Vita (kiscsoport) a „szakértőcsoportok” vitája: A közös téma megadott idő (kb. 10-15 perc) alatti megbeszélése, megvitatása és magyarázata. Közösén készítenek magyarázó anyagokat: fóliát, fűrtábrát vagy vázlatot.
4. Szakértői csoportok alakítása: Ebben a lépésben újabb csoportokat alkotunk, mégpedig úgy, hogy az új csoportokban a szakértőcsoportok mindegyikéből egy fő jelen legyen, aki bemutatja a többieknek a saját modelljét (amelynek most ő a szakértője a csoportban).
5. Munka szakértői csoportokban: A különböző szövegben tárgyalt résztemák közötti hasonlóságok keresése a feladat.
6. A szakértői csoport munka eredményeinek a rögzítése: Minden csoport összeállít egy listát, ezt felírják a plakátokra.
7. Csoportmunka prezentációja: A plakátokat egymás mellé függesztve valamennyi csoport bemutatja a saját listáját.
8. Plénum előtti megvitatás: A csoportbeszámoló eredményeinek összesítésével egységes listát hoznak létre a plénum előtt.
9. Vita (plénum) egy közös vita során még ki lehet egészíteni.

4.2.2.2. A projektmódszer

Az önálló munkavégzés, helyzetfelismerés, problémamegoldás képessége, a kooperativitást napjainkban alapvető elvárás egy munkavállalótól. A projektmódszer¹⁵ képes szimulálni azokat az élethelyzeteket, melyekben a későbbi munkahelyi környezetben, valódi projekt jellegű feladatokban eredményesen helyt kell állnia a tanuló felnőttnek. A projektmódszer a hallgatók önálló munkavégzésén, kreativitásán és belső motiváltságán alapul, mellyel egy az életből vett valódi problémán dolgoznak, egyénileg, párosan vagy csoportosan, s egy olyan produktumot hoznak létre, melyet maguk terveznek és valósítanak meg. Ez az élményszerű és aktív tanulási folyamat hosszabb időt tesz ki (projekt nap, projekthét stb.) és remekül vonja be a tanórán kívül tanultakat, s felnőtt meglévő tapasztalatait is a megvalósításba. Teret kapnak benne a résztvevők saját ötletei és kreativitásuk.

A módszer alkalmazásának jellegzetességei

- Nyitott, rugalmas, sokféle formában megvalósítható módszer.
- Az oktató a témakört határozza meg, nem kész ismereteket ad át, tanácsadó szerepben dolgozik, folyamatosan monitorozza a tanulás folyamatát.
- Az oktató fő feladata a munka elindítása, az értékelésben való részvétel (reflexió).
- A résztvevők önállóan dolgoznak, maguk tervezik meg a munka folyamatát, a kivitelezés is rájuk van bízva.
- A projekt megoldása nagyban múlik a tanulók önállóságán, szervezőképességén, meglévő tudásán, tapasztalatain.
- A problémamegoldás során a projektmunka fejleszti az emberi kapcsolatokat, szociális kompetenciát, megtanít együttműködni, alkalmazkodni.
- Tevékenység közben (learning by doing) tanulnak.
- Gyakorlatban alkalmazzák az órai elméleti és a máshol szerzett gyakorlati ismereteiket (az élettapasztalatokkal együtt).

¹⁵ Készült NÁDASDI M.: A PROJEKTOKTATÁS. BUDAPEST, GONDOLAT KIADÓI KÖR – ELTE NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET, 2003. alapján

- Aktivál, tanulásra ösztönöz, motivál, egyéni vélemény kinyilvánítására, vitára, megbeszélésre sarkall, így kedvvel tanulnak a résztvevők.
- Lehetőséget teremt arra, hogy az eltérő tudású, tapasztalatú csoporttagok egymástól tanuljanak.
- Kooperativitásra épít, így mindenki egyenlő eséllyel kap lehetőséget a képességei kibontakoztatására.
- A csoport közös értékelést kap, vagyis valamennyi tag azonos értékelést kap.

A módszer alkalmazása¹⁶

Az előkészítés feladatai

- A tervezett időtartam meghatározása, kidolgozása (időterv)
- A projekt céljának meghatározása: Mire lesznek képesek a végén?
- Értékelési szempontok kidolgozása: Ez a munka alapszabálya, a résztvevők a projekt elején megismerik és eszerint végzik a munkát.

A „szerződés” specifikumai

- Az oktató feladata, hogy ismerteti a projektmódszer lényegét, a munkavégzés speciális szabályait.
- Más típusú részvételt kíván a résztvevők és az oktató részéről is.
- A munkacsoportok kialakítása: Történhet témakör szerinti érdeklődés alapján, vagy oktató által kialakított csoportokban.

A megvalósítás specifikumai

- A hallgatói munka lépései
 1. Feladatok megtervezése
 2. Önálló hallgatói munka (lehetséges módszerei: brainstorming, mindmap),
 3. A feladat lehetséges megvalósítása, szükséges lépések, személyi tárgyi feltételek (lehetséges módszerei: rendszerezett információk: írásban rögzítik a munka módját és menetrendjét);

¹⁶ Készült TORGYIK J.: A PROJEKTMÓDSZER ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN. 2012. IN: SÁRDI CSILLA (SZERK.): A FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIA KIHÍVÁSAI A 21. SZÁZADBAN. EÖTVÖS JÓZSEF KÖNYVKIADÓ, BUDAPEST, 2012. alapján

4. A feladat végrehajtása: Előzetes elképzelések megvalósítása, a tervezettek kivitelezése.
 5. Prezentáció: a feladat megoldásának csoport előtti bemutatása: a csoport szemlélteti a közös alkotást (lehetséges módszerei: ppt bemutató, előadás, magyarázat). Ez kaphat szakértői nyilvánosságot is.
 6. Feladat értékelése: önreflexió, önértékelés, hallgatótársak, oktató visszajelzése a munkáról, produktumról, teljesítmény minőségéről az előzően megadott teljesítményértékelési szempontok alapján javaslatok, pozitívumok megerősítése.
- A munka szervezhető egyéni páros, csoportos munkában.
 - Informális, nonformális tanulási alkalmak is teremthet az oktató.
 - Az oktató egyfajta mentori szerepben van. Megfigyel, monitoroz, tanácsot ad, megjegyzést fűz hozzá, amennyiben szükséges segít, konzultál, nem ad direkt iránymutatást.

4.2.2.3. World café¹⁷

A Café alapfeltevése, hogy az emberek birtokában vannak mindannak a bölcsességnek és kreativitásnak, amellyel a legnagyobb nehézségeket is le tudják küzdeni. A megfelelő összefüggésben és a helyes fókuszálással hozzáférhetünk a fontos dolgokról való lényegi tudáshoz és használni is tudjuk azt. A World Café egy egyszerű módszer arra, hogy lényegi kérdésekkel kapcsolatos társalgások élő hálózatát hozzuk létre a való élet szolgálatában. Ennek megfelelően különböző célokkal szervezhető, tematizálható a módszer, így a gyakorlatban létezik az alapmódszer többféle mutációja is: így a kreatív Café, tudás Café, stratégia Café, vezetés Café stb. A beszélgetésekben rejlő erő láthatatlan, és olyannyira természetes, hogy általában nem is vesszük észre. Azt azonban megfigyelhetjük, milyen lehetőségek, és fejlődés jön létre, ha az emberek több beszélgetést folytatnak.

¹⁷ Forrás: [HTTP://WWW.THEWORLDCAFE.COM/TRANSLATIONS/HUNGARIANCAFETOGO.PDF](http://www.theworldcafe.com/translations/hungariancafetogo.pdf) [2013. 04. 03-i megtekintés]

A módszer alkalmazásának jellegzetességei: a Café irányelvek

Izgalmas World Café beszélgetések létrehozásának csak a képzelet szabhat határt. A Café forma nagyon rugalmas és eltérő körülmények között is alkalmazható. A következő irányelvek alkalmazása élénkíti az együttműködő párbeszédet, erősíti az aktív részvételt és az együttes cselekvés lehetőségét.

1. Tisztázza a célt!
2. Alakítson ki egy vendégmarasztaló helyet!
3. Kutassa fel a lényegi kérdéseket!
4. Bátorítsa a részvételt!
5. Kösse össze a különböző megközelítéseket!
6. Figyeljen, nyerjen betekintést és ossza meg a felfedezéseit!

A módszer megvalósítása

- Ültessen négy-öt embert egy kis kerek asztalhoz!
- Rendezzen három, egyenként 20-30 perces „kört”!
- Olyan témákkal, dolgokkal foglalkozzon, amik igazán számítanak az életben, a munkában és a közösségben!
- Bátorítsa az asztalgazdát és a résztvevőket egyaránt, hogy rajzoljanak, írjanak le gondolatokat, kulcsszavakat, ötleteket és firkáljanak az asztalterítőre, jegyzetlapra, vagy az asztalokon elhelyezett kártyákra!
- A beszélgetés teljessége érdekében egy ember maradjon az asztalnál, mint asztalgazda, míg a többiek a „jelentés nagyköveteiként” a kulcsötleteket, témákat és kérdéseket új asztalhoz viszik.
- Az asztalgazda fogadja az új vendégeket, és röviden megosztja velük a korábbi beszélgetés legfontosabb ötleteit, témáit és kérdéseit. Bátorítja a vendégeket, hogy a korábbi beszélgetésekből származó ötleteiket kössék hozzá a hallottakhoz, egymás hozzájárulásának figyelmes meghallgatására építve.
- Azzal, hogy az emberek több beszélgetésbe is bekapcsolódnak, azt érjük el, hogy az ötletek, témák és kérdések összekapcsolódnak. A második kör végére a teremben minden asztal „beporzódik” a korábbi beszélgetések meglátásaival.

- A harmadik körben a résztvevők visszamehetnek az eredeti asztalukhoz, hogy összegezzék a felfedezéseiket, vagy folytathatják az asztalok közötti utazgatást. Az asztalgazda változhat. Néha egy új kérdés segít elmélyíteni a felfedezést a harmadik körben.
- Néhány kör után kezdeményezzen egy beszélgetést a teljes csoport bevonásával, hogy mindenki megoszthassa meglátásait. Az ilyen nyílt körökben lehet a mintákat felismerni, nő a kollektív tudás és annak a lehetősége, hogy cselekvés bontakozzon ki.
- Amint már tudja, hogy mit szeretne elérni, és mennyi ideje van, el is döntheti a beszélgetések hosszát és számát, a kérdések használatának leghatékonyabb módját, és megválaszthatja az ötletek „átporzásának” legérdekesebb útját.

A megvalósítás specifikumai

„Café etikett” (a résztvevők számára):

- Fókuszáljon a lényegre!
- Ossa meg a gondolatait és érzéseit egyaránt!
- Beszéljen szívvel lélekkel!
- Hallgasson értő figyelemmel!
- Kapcsoljon össze gondolatokat és ötleteket!
- Figyeljen, hogy meglássa a mélyebb kérdéseket!
- Nyugodtan játsszon, firkálgasson, rajzoljon az asztalterítőre!

Café kellékek

- Kicsi kerek asztalok, ideális esetben 90-100 cm átmérővel. Kicsi kártyaasztalok is jók. Színes asztalterítők
- Székek minden résztvevőnek, vendégnek, moderátornak
- Flipchart papír, vagy más kb. AO méretű fehér papír, asztalonként 2-3 db.
- Vastag filctollak sok színben. A sötét színeket (zöld, fekete, kék, lila) az olvashatóság miatt ajánljuk, de tegyen az asztalra 2-3 élénk vagy világos színt (sárga, narancs, világoszöld, világoskék, piros), amivel ki lehet emelni a lényeges dolgokat.
- Kicsi vázák, vágott virágok, poharak a filctollaknak

- Tálalóasztal, az enivalóknak és italoknak
- Papír a falra a közös tudás megjelenítéséhez, Flipchart papír vagy fehér tapéta (pl. 120 × 180 cm.)
- Táblák, paravánok, amire papírokat lehet tűzni. (pinfal)
- Üres falfelület kb. 4 méter hosszan (100 főig jó)
- Jó ha van még: projektor és vetítővászon, CD lejátszó, háttérzenék, kihangosítás, mikrofon a moderátoroknak még két mikrofon a résztvevőknek, tűzőgép, gumiszalag, gépkapocs, jelölőfilc, ceruza, jegyzetlap a személyes jegyzeteknek, (színes A5-ös méretben), post-it (125 × 75mm világos színben)

A Café házigazda feladatai

- Fő feladata, hogy figyel az irányelvek alkalmazására. Itt nem a speciális formai részek a fontosak, sokkal inkább az irányelvek lelkülete számít. A házigazdán múlik, hogy létrejön-e egy érdekes, átütő beszélgetés.
- A tervezőcsoporttal közösen megfogalmazzák az összejövetel okát, célját és döntsék el, hogy kiket szükséges meghívni.
- Választanak az eseménynek egy alkalomhoz illő nevet, pl. Tudás-Café, Vezetés-Café, Stratégia-café, Felfedezés-Café.
- Segít a résztvevők meghívásában.
- Részt vesz a kellemes környezet kialakításában.
- Érkezéskor köszönti a résztvevőket.
- Elmondja a résztvevőknek az összejövetel célját.
- A beszélgetések előtt felteszi a kérdéseket és meggyőződik róla, hogy mindenki látta és halotta.
- Bemutatja a Café irányelveket és a Café etikettet, és látható helyen kifüggeszti, vagy kirakja az asztalokon.
- Magyarázza el a Café logisztikai részét, kitérve az asztalgazdák szerepére!
- Beszélgetések közben legyen az asztalok közelében!
- Emlékeztesse a résztvevőket arra, hogy rajzoljanak, firkálgassanak, készítsenek feljegyzéseket!

- Bátorítsa a részvételt!
- Az idő leteltével finoman jelezze, hogy ideje új asztalokhoz menni!
- Gondoskodjon róla, hogy a fontos meglátásokat összegyűjtsék, és a falon kifüggeszék!
- Az irányelvek alkalmazásánál legyen kreatív, hogy a legjobbat hozza ki a helyzetekből!

Az asztalgazda tennivalói

- Emlékezteti a többieket hogy a kulcsszavakat, gondolatokat, ötleteket és mélyebb kérdéseket írják, vagy rajzolják fel a terítőre.
- Az asztalnál marad, amikor többiek továbbmennek, és fogadja az érkezőket.
- Röviden ismerteti az előző beszélgetés tartalmát, hogy az újonnan érkezők.
- Kapcsolódhassanak a saját gondolataikkal és ötleteikkel.

4.2.2.4. Individualizált tanítás: coaching, tanácsadás, mentorálás¹⁸

A COACHING

A coaching fogalma a sportpszichológiából származik, ahol edző célja a sportoló teljesítménynövelésének segítése, javítása. Az edző abban támogatja a sportolót, a teljesítménye útjában lévő akadályokat képes legyen felismerni és elgördíteni. A Nemzetközi Coach Szövetség (ICF) szerint: a **professzionális coaching** olyan szakmai kapcsolat, amely abban segíti az ügyfelet, hogy kiemelkedő eredményeket érjen el akár a magánéletében, akár a munkájában, vagy a szervezetben, ahol dolgozik.

A coaching, mint tanítási-tanulási folyamat jellemzői

- Az ügyfél elmélyíti tudását, növeli teljesítményét, és mindezek eredményeként javul az életminősége.

¹⁸ Forrás: [HTTP://WWW.COACHKOR.EU/COACHING.HTML](http://www.coachkor.eu/coaching.html) [2013. 04. 03-i megtekintés]

- Az ügyfél választja meg a beszélgetés fókuszát, a coach figyelmesen hallgatja, megfigyeléseit visszajelzi, és legfőképpen kérdéseket tesz fel. Ez segíti az ügyfelet abban, hogy világosabban lásson és akcióra serkenti.
- Arra koncentrál, hogy világossá váljon hol tart most az ügyfél, és mit akar tenni annak érdekében, hogy eljusson oda, ahová el szeretne érni.
- A folyamat **eredménye** az ügyfél eredménye, azaz szándékának, választásának és akcióinak a következménye, amelyet a coach, mint a folyamat szakértője támogatott.

A coaching fajtái

- **Felsővezetői (executive) coaching:** A döntéshozatal legfelsőbb szintjén állókat segíti speciális dilemmái feloldásában, gyakran olyan kérdések átgondolásában, amelyeket nem tud másokkal megosztani, és erősíti tisztánlátását aktuális vagy stratégiai lépések megtételénél.
- **Középvezetői coaching:** A középvezetők vezetői kompetenciáinak fejlesztésére szolgál, olyan esetekben, amikor a vezető a rutinszerű működésében változást szeretne; új stílust, új eszközöket akar kialakítani, és a coaching védett keretei között szeretné azokat tesztelni, kipróbálni.
- **Csoportos coaching:** Amikor a különböző cégek vagy területek vezetői egy körben gyűlnek össze, és a coach moderálásával saját esetükön, helyzetükön, megoldásra váró feladatokon keresztül beszélnek meg tapasztalataikat, és cserélnek véleményt.
- **Team coaching:** Egy konkrét projekttel kapcsolatos problémák megoldásánál nyújt támogatást a projekt team-tagjainak. Eredményesen alkalmazható többek között megváltozott vezetői team együttműködésének kialakításánál, új erőforrások feltárásánál és optimális megoldások közös keresésénél.
- A **life coaching** abban segíti ügyfelét, hogy megtervezze a jövőjét, nem pedig abban hogy túllendüljön a múltján.

A coaching és a terápia közötti különbség

Terápia

- A terápia középpontjában az ügyfél személyisége áll.
- A múltban keresi a választ a lelki sérülés, vagy funkciózavar kialakulására és arra, hogyan hat mindez a személy jelenlegi érzelmi életére, viselkedésére.
- A fókuszban a páciens múltbeli élményei és viselkedésmintái állnak.
- A kapcsolat a terapeuta és a páciens között általában nem egyenrangú, a páciens a terapeutára támaszkodik.
- A cél a lelki sérülés, trauma okozta sebek gyógyítása, viselkedésváltozás, vagy a konfliktusok feloldása a személy kapcsolataiban.
- A terápia eredménye a páciens életminőségének javulása.

Coaching

- A coaching a jelenre és a jövőre koncentrálnak.
- A coachingnak nem az a célja, hogy feltárja az ügyfél személyiségét, hanem az, hogy ösztönözze és támogassa az ügyfél személyes és szakmai fejlődését.
- A coach és kliense olyan stratégiát és akciótervet dolgoz ki közösen, amelynek segítségével az ügyfél maga éri el a kitűzött célokat.
- A figyelem központjában az ügyfél tanulása és fejlődése áll, amelyet az önként vállalt feladatok és határidők betartása, nyomon követése révén érhet el.
- A változás, fejlődés eredménye a kitűzött cél megvalósítása.

A coaching és a tréning közti különbség

Tréning

- A vezetői tréning képzési forma, a feladat elvégzéséhez szükséges kompetenciák fejlesztésére.
- Ennek során általában kétféle vezetői probléma feldolgozásával foglalkoznak: 1. a tipikusan előforduló vezetői helyzetek eset-tanulmányaival, 2. a résztvevők által az oktatás során felvetett problémákkal.
- A tréningeken általában 10-12 fő vesz részt, nem mindenkinek a problémájára találnak megoldást.

- A vezetői tréning tematikájában viszonylag fixen rögzítik, hogy az egyes témakörökre mennyi időt szánnak.
- Jellemző, hogy teljesen kiszakítja a résztvevőket a megszokott munkakörnyezetből, aminek előnye, hogy a vezető így az elsajátítandó tréninganyagra koncentrálhat, hátránya viszont, hogy a tréninggel egy időben nem tudja saját munkáját végezni.
- A tréningeken a szituációk feldolgozása adja a gyakorlatot.

Coaching

- A coaching során nem az általános problémákra válaszokat, hanem arra, hogy a vezetőnek miben kell változnia, fejlődnie, milyen eszközökkel háríthatja el az akadályokat az éppen aktuális problémái útjából.
- A következő találkozás alkalmával a tapasztalatokat már elemezni is tudják.
- A coaching jóval rugalmasabb a tréningnél.
- A coach házhoz jön, alkalmazkodik a vezető munkaidejéhez.

A vezetői tréning és a coaching két különböző módszer, mégis jól működhetnek együtt, egymást jól kiegészíthetik. A munkahelyi tréning során gyakran felmerül, hogy a tréning során megszerzett készségeket és lelkesedést, hogyan lehet a átvinni a munkahelyre. A coaching kitűnő módja annak, hogy valaki a tanultakat akár még aznap átemelje a napi munkába.

A coaching és a mentorálás közti különbség

Mentorálás

- A mentorálásra jellemző, hogy két különböző szakmai- és élet-tapasztalattal rendelkező személy kerül kapcsolatba egymással.
- A mentor és a mentorált általában egy helyen dolgozik, és gyakran fölé-alárendeltségi viszony van közöttük.
- A mentor, aki nagyobb helyismerettel rendelkezik, szakmai tanácsokkal segíti mentoráltját, hogy a szervezeti hierarchiában előre jusson, karrierjében magasabb lépcsőfokra érjen el.

Coaching

- Általában a coach kívülről érkezik a céghez, így nincs hierarchikus függés a két fél között.
- A coachnak nem kell feltétlenül helyismerettel rendelkeznie, és nem ad tanácsot.
- A két módszer között az a hasonlóság, hogy mindkét esetben elengedhetetlen a partnerek közötti bizalmas, bensőséges viszony az eredményesség érdekében.
- A legnagyobb különbség az, hogy a coach nem a saját tudását, tapasztalatát adja át a kliensnek, hanem új tudás és tapasztalat megszerzésére ösztönzi őt.

A coaching és a tanácsadás közti különbség

Tanácsadás

- A vezetési tanácsadás segít a vezetőknek azonosítani, elemezni és megoldani a problémákat, amelyek a vállalatnál felmerülnek az irányelvekkel, a szervezettel, a folyamatokkal és a módszerekkel kapcsolatban.
- A tanácsadó a helyzetnek megfelelő tevékenységtervet ajánl, és segít is megvalósítani ezt a tervet.
- A fókusz a speciális project problémamegoldásán és a tanácsadó szakértelmén van. Ebben az esetben a változást és a fejlődést az hozhatja meg az ügyfél számára, hogy a konzultáns rámutat a hiányzó tudásra, készségekre vagy tapasztalatra.

Coaching

- A coach nem ad megoldást a problémákra, hanem célirányos kérdésekkel, odafigyeléssel és előítéletek nélküli meghallgatással vezet rá az ügyfelét a megoldásra.
- Nem mondja meg, hogy az egyénnek mit kell tennie, hanem hagyja, hogy az illető maga találjon rá a neki legmegfelelőbb útra és módszerre.

4.2.2.5. Otthoni feladat (individuális)

A módszer lényege

Az otthoni feladat a tanulók önálló, individuális, a tanítási órák között végzett tevékenységén alapuló oktatási módszer. Az oktató feladatai: a házi feladat kijelölése, az otthoni feladat megoldására való felkészítés és a feladat értékelése.

Az otthoni feladat megoldásának hatékonyságát növelhetjük

- Az otthoni feladatot gondosan kell kijelölni, éreztetni kell, hogy jelentőséget tulajdonít neki az oktató.
- Sikeresen megoldhatónak kell lennie.
- Az otthoni feladat kapcsolódjon az órai munkához.
- Az órán elsajátított ismeretek gyakorlására vagy a következő órai anyag előkészítésére szolgáljon.
- A feladatok nehézsége feleljen meg a tanulók képességének.
- Hosszabb tanítási-tanulási folyamatban rendszeresen adjunk rövid feladatokat, ne ritkán sokat.

Megy az ÚT-on a Tanár... egyik lépés a másik után:
„Mit? Kinek? Mivel? Hogyan? Miért? Ki? Mi a cél?...”

5. IRODALOMJEGYZÉK

- Borich, G. D.: Effective Teaching Methods. (6th Edition) Columbus, OH: Prentice-Hall/Merrill, 1996. In. Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest, 2007. 136–140.
- Cserné Adermann Gizella: Tanuláselméletek a felsőoktatás gyakorlatában. Tudásmenedzsment, 2013. XIV.évf. 1. szám
- Csikszentmihályi M.: Flow-áramlat. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2001
- Csoma Gy.: Általános módszertani alapok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2009. <http://www.ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/altalanos-modszertani>
- Falus, I.: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003
- Feketéné Szakos Éva: Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? Iskolakultúra, 2002. 9. 29–42.
- Felnőttképzési Lexikon: MPT-OKI-Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2002
- Glastersfeld, E.: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997
- Gordon, T.: T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Budapest, 1989. 18.
- Hebb, O. Donald: A pszichológia alapkérdései. Budapest, 1978. 42–49.
- Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2009

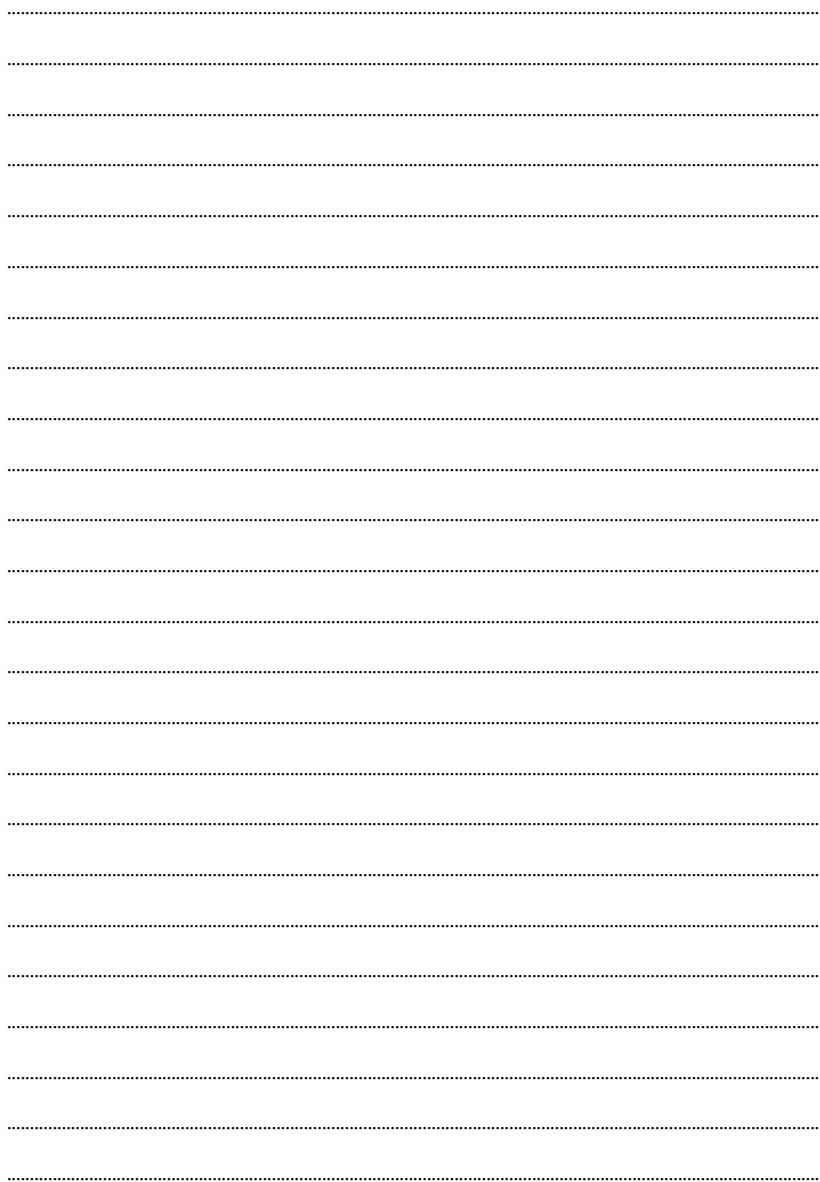
- Honey P. – Mumford A.: *Manual of Learning Styles. Second Edition*, Maidenhead, Honey, 1989
- Kadocsa, L.: *Atipikus oktatási módszerek. Nemzeti Felnőttképzési Intézet*, Budapest, 2006
- Kagan, S.: *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, 1994
- Lénárd F.: *A problémamegoldó gondolkodás. Akadémiai Kiadó*, Budapest, 1978. 221–232.
- Lénárd F.: *A közoktatás fejlesztése és a pszichológia. Budapest, Akadémiai Kiadó*, 1979
- Lieberman M. A. – Yalom I. D. – Miles M. B.: *Következtetések a gyakorlat számára. 1973. In: Rudas J. (szerk.): Önismereti csoportok. Animula, Budapest, 2001. 174–192.*
- Maróti Andor : *A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. TIT Szövetségi Iroda, Budapest, 1995*
- Mocker, D. W. – Noble, E. (1981): *Training Part-time Instructional Staff. In: Grabowski, S. et al. Preparing Educators of Adults. San Francisco, 1981. Idézi Kálmán A.: A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága. 2005*
- Mocker, D. W. – Noble, E.: *Training Part-time Instructional Staff. In: Grabowski, S. et al. Preparing Educators of Adults. San Francisco, 1981. ossey Bass*
- Moore, M.: *Az önálló tanulás elméletéről. Distance Education: International Perspectives London-Canberra – New York, 1983. In: Maróti (szerk): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 1997*
- Nádasdi M.: *A projektoktatás. Budapest, Gondolat Kiadói Kör – ELTE Neveléstudományi Intézet alapján, 2003*
- Nagy S.: *Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, Budapest, 1997*
- Nahalka István: *A tanulás. In: Falus I. (szerk.): Didaktika. Budapest, 1998. 118.*

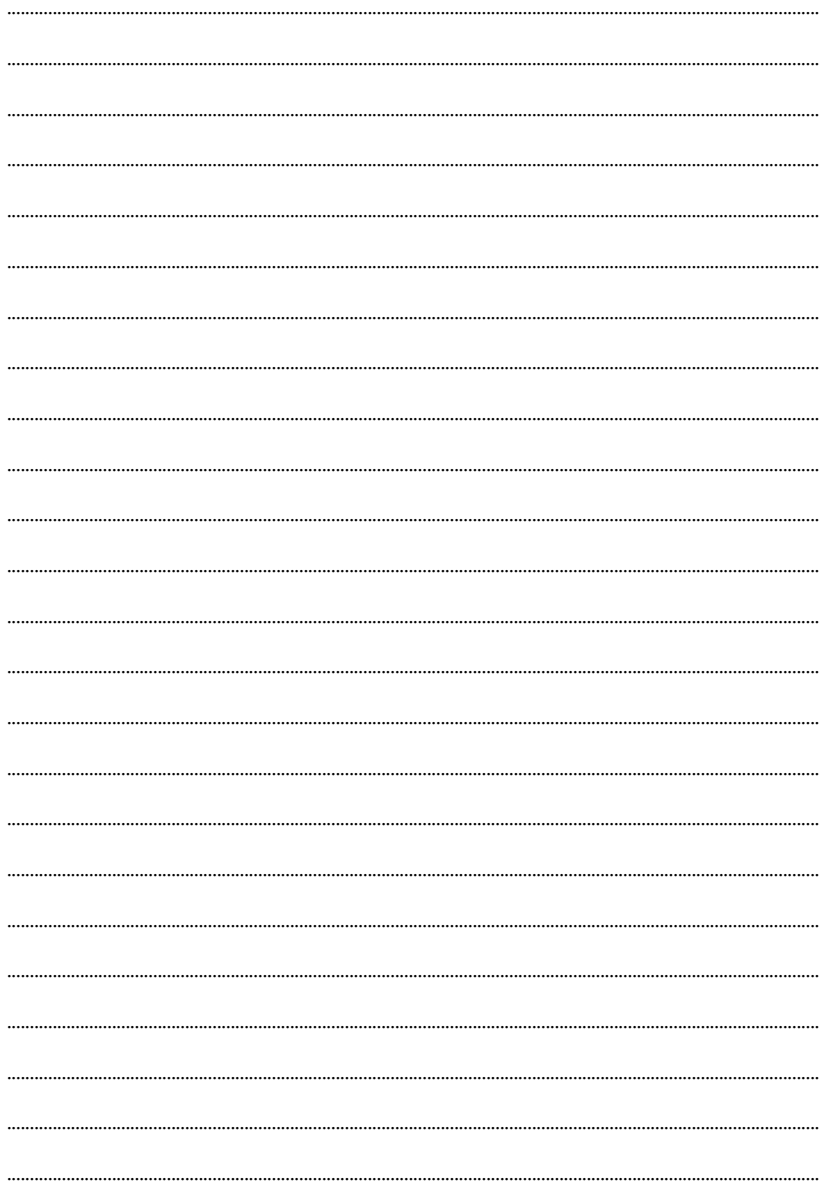
- Nahalka István: A hatékony, önálló tanulás kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén TÁMOP 3.1.1-08/1-2008-002 21. századi közoktatás-fejlesztés, koordinációprojekt keretében, 2008. www.ofi.hu/okoiskola-ofi-hu/segedanyagok/.../tanulas-nahalka
- Newton L.: Overconfidence in the Communication of Intent: Heard and Unheard Melodies. PhD-disszertáció. Stanford University, 1990. In: Heath.C – Heath D.: Megragad! Hogyan vigyük sikerre gondolatainkat? Alinea Kiadó, Budapest, 2008
- Óhidy Andrea: Az eredményes tanítási óra jellemzői. In: Új Pedagógiai Szemle 2005/12.
- Pálvölgyi Ferenc (2012): Konstruktív ismeretelmélet és pedagógia. 2012. 2013. 04. 23-i megtekintés, <https://btk.ppke.hu/db/0A/57/m00000A57.pdf>
- Piaget J.: Fondaments scientifiques pour l'éducation de demain. In: Perspectives, 1972. II. kötet.
- Poór F. – Wacha I.: A pedagógiai képességek és fejlesztésük videótechnika segítségével, OOK, Veszprém, 1983. 5–7.
- Poór F.: A videós pedagógiai gyakorlat tapasztalatai Szombathelyen. In: A szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola tudományos közleményei IV., Szombathely, 1984. 269–282.
- Rolff, H.-G.: Unterrichtsentwicklung kompakt. Material zum Weiterbildungsseminar an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulforschung, Dortmund, 2004
- Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. I–II. Budapest, 1964. 562–572.
- Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. I–II. Budapest, 1964. 565–572.
- Rudas J.: Delfi örökösei. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990
- Siebert, H.: Egy reflektív didaktika szempontjai. 1991. In: Maróti (szerk): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 1997. 152–161.

- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin, 1997
- Smitmans, H.: Studieren aber wie? 39 Kapitel praktischer Studienhinweise, Berlin Verlag Tribüne, 1969
- Tennant, M.: Tanulási stílusok. Psychology and Adult Learning. Routledge, London, 1990. In: Maróti A. (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény II., Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997. 94–108.
- Titgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Paedagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M, 1983
- Torgyik Judit: A projekt módszer alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban. 2012. In: Sárdi Csilla (szerk.): A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2012
- Witkin, A. H. et al.: Field-dependent and field-independent cognitive styles and the educational implications. Review of Educational Research, 1977. 47. 1–64.
- Zrinszky L.: Tájékozódás, tanulás, tudás. Urbis Könyvkiadó, Budapest, 2007. 113.
- Zrinszky L.: A felnőttképzés tudománya – bevezetés az andragógiába. OKKER Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest, 2008

Jegyzetek

A series of horizontal dotted lines for writing notes.





Felelős kiadó:
Szabó Ferenc
Nyomta:
Generál Nyomda Kft.
6728 Szeged, Kollégiumi út 11/H
Fax: +36 62 445 003
E-mail: info@generalnyomda.hu
Felelős vezető:
Hunya Ágnes ügyvezető
Megjelent 200 példányban