



MEDOVARSZKI ISTVÁN

Egy modern didaktika megalapozása felé – A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

Napjainkban egyre több pedagógiai jó gyakorlat vagy innováció tűzi ki zászlajára a tanulók csoportokban történő ismeretszerzésének támogatását, a tanulók vagy tanulócsoportok közötti kollaboráció bátorítását, és azt, hogy e munkaforma a tanórákon minél gyakrabban megjelenjen. Azonban a csoportmunka vagy a kollaborációs tevékenységek *mibenlétére* gyakran csak ködösen találhatunk utalást; számos pedagógiai szöveg az olvasóra bízva azt, hogy hogyan is gondolkodik ezekről.

Teoretikus tanulmányunkban azokra a tényezőkre fókuszálunk, azokat kívánjuk elemezni, melyeknek optimális mértékű

ontológiai értelemben a
modell egy élő rendszerként
fogható fel, melynek
elemei kölcsönös
hatással vannak egymásra

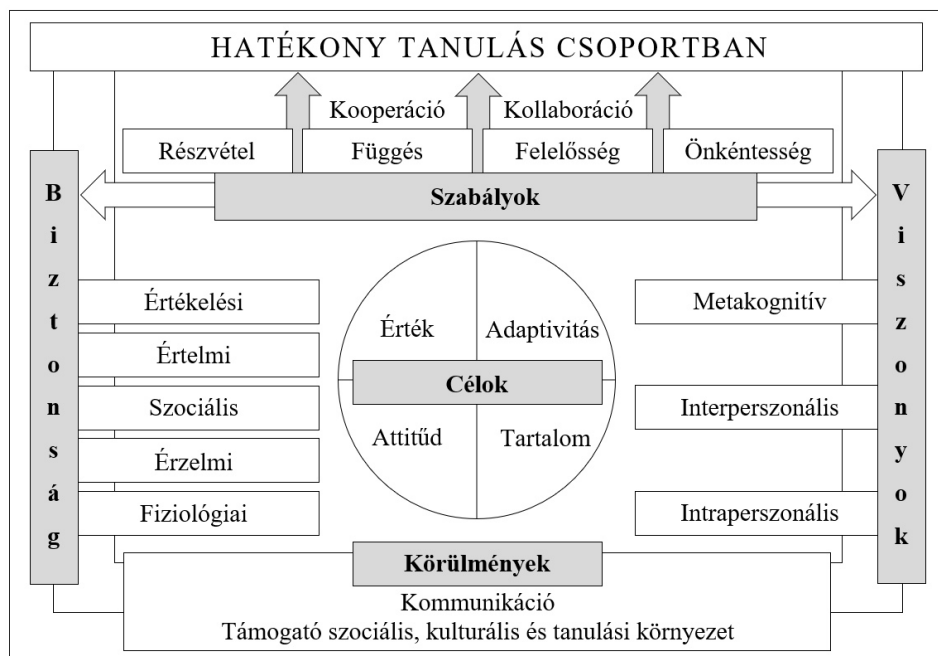
jelenlétét elemi szükségletnek tartjuk a csoportokban történő valós iskolai tanulás érdekében. A modellt *a hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljének* neveztük el, ahol a pillérek egymással nincsenek alá- és fölérendeltségi viszonyban, de hiány-

tan meglettük nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az együttműködésen alapuló tanulás eredményes legyen – bármelyikük hiánya vagy hiányossága csökkentti a kollaborációs tanulás sikerességét. A pillérek a hagyományos csoportmun-

kák és a kooperatív technikák alkalmazásával átszőtt csoportos tanulásszervezés esetén is dinamikusan kifejtik hatásukat; ontológiai értelemben a modell egy élő rendszerként fogható fel, melynek elemei kölcsönös hatással vannak egymásra.

1. ÁBRA

A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje



Forrás: saját szerkesztés

CÉLOK KIJEJÖLÉSE A TANULÁSI FOLYAMATBAN

A pedagógiai tevékenységek megtervezése során természetesen nélkülözhetetlen a nagyfokú tudatosság, valamint az, hogy a pedagógusok tisztában legyenek azzal, hogy a didaktikai folyamatokban mi, miért és hogyan történik. A tanulási folyamatot meghatározó pedagógiai célrendszerre rendkívüli nyomást gyakorolnak a társadalmi célok, melyek a közösség érdekei és értékei által determináltak. *Báthory Zoltán* szerint: „A pedagógiai célrendszeren a nevelési célokat, a tananyagot [...] és a tanulás iránti

követelményeket értjük” (1987, 20. o.). Modellünkben a pedagógiai célokat a tartalom, az értékek, az attitűdformálás és az adaptivitás horizontján határozzuk meg. Egyetértünk *Báthory Zoltán*nal abban, hogy a pedagógiai és didaktikai célok, célrendszerek megalkotásakor és kitűzésekor kiemelt figyelmet kell szentelni a tantervi követelményeknek, a tanítás-tanulási folyamat tartalmának, hiszen az intézményes keretek között megvalósuló oktatás-nevelés egyik jelentős funkciója a tantervi szabályozók által meghatározott tudás- és ismeretanyag elsajátítása. A tananyag tanulók által történő értő, értelmező, alkalmazói és használati szintű megtanulása elemi igénye az iskola

minden partnerének, a tanuló számára pedig ez az iskolában eltöltött évek egyik sarkalatos hozadéka. A tanulás-tanítási folyamat minden más komponensének – módszerek, munkaformák, stratégiák, pedagógiai kommunikáció, diagnosztika, mérés, értékelés, reflexió stb. – meghatározása, tervezése és szervezése a tananyag tartalmától függ, s ezáltal utóbbi meghatározza az oktatás-nevelés menetének ideális lefutását is. Modellünkben tudatosan kerüljük a *tantervi követelmények* és a *tananyag* megnevezéseket, helyettük inkább a vertikálisan és horizontálisan is tágabban értelmezhető *tartalom* kifejezést használjuk, mivel ez az aktuális oktatáspolitikai szándékokon és a tantervi szabályozó-rendszereken túlmutató oktatás-nevelési szegmensek beépülését is lehetővé teszi az iskolai tevékenységekbe.

Nézetünk szerint az oktatás-nevelési tartalmak sohasem lehetnek értékeslegések, különösen akkor nem, ha pedagógiánkat a konstruktivista tanulásfelfogás alapján értelmezzük. A konstruktivizmus szerint minden egyes vizsgálódásunk elméletekkel terhelt; a bennünk konstrukcióként létező komplex kép leírja azt, hogy mit várunk a megismerési folyamatok eredményeként (Nahalka, 2019). Mivel ezen előzetes elméletek bennünk élnek, mindenképpen hordozzák a saját értékeink, értékrendünk tulajdonságait. Emiatt az, hogy az oktatás-nevelés hogyan s miképpen itatódik át értékekkel, jelentősen függ a pedagógus személyétől, az ő tartalomhoz való viszonyától. Továbbá attól is, hogy milyen gyermekképpel és tanulásfelfogással rendelkezik. Általánosságban arról van szó, hogy valójában mit is gondol a pedagógus a világról, és hogyan

látja abban a saját és a tanítványai helyét. Természetesen a tartalom értékgazdagításának is irányt szab a pedagógus személyisége, ami gyakran a pedagógiai sikerességnak, de akár a sikertelenségnek is az egyik manifeszt

okozója lehet. Itt arra gondolunk, hogy a pedagógus adott tananyaghoz fűzött személyes érzelmi viszonya, az adott tartalom egyéni elfogadása vagy elutasítása gyakran befolyásolja a taní-

tás minőségét. A tantermi folyamatok során a tartalom saját értékét és értékességét túlnyomóan a pedagógus interpretációja által nyeri, aki a tananyagot sokasíthatja, gazdagíthatja, szélesítheti, de a pedagógiai gyakorlatban néha a jelentőség negálása is tetten érhető. A pedagógus attitűdje így hordozza a lényeg torzulásának, a súlypontok eltolódásának lehetőségét, és időnként joggal felvetődhet a lényeges-lényegtelen viszonyának és arányának kérdése is.

Mindemellett fontos kimondanunk: az „érték” meghatározása rendkívül nehéz és összetett feladat – e sorok között ilyen jellegű filozófiai fejtegetésekbe nem is kívánunk belemenni. Értékfogalmunk meghatározásakor alapvető princípiumnak tekintjük, hogy

[...] az érték elemi ősfogalom, melyet csak önmagából ismerhetünk meg. Innen van, hogy az igaz, jó és szép más fogalmakra nem vezethető vissza: megismerésük csak oly módon történhet, hogy redukciónk közben megpillantjuk s megismerjük őket [...] Az értékesség ugyanis valamely dolognak az a vonása, melynek következtében az önmagánál fogva előbbvaló más dolgoknál (Pauler, 1999, 245. o.).

az aktuális oktatáspolitikai szándékokon túlmutató oktatás-nevelési szegmensek

Az oktatás-neveléssel összefüggésbe hozható értékdefiníciók értelmezése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a valóság minden egyes elemét értéknek tudjuk elfogadni, amennyiben azok az egyén vagy a társadalom számára fontosak, legyenek tárgyi, szellemi vagy személyi megjelenésűek (Duró, Kékes Szabó és Pigler, 2005).

Az értékkel átítatott tartalom az ideális tanulási folyamatokban jelentősen megváltoztatja a tanulók tanuláshoz való viszonyát, a tartalomhoz való hozzáállását és a belső mentális műveletekhez való érzelmi, értelmi kontaktusát. Pedagógiai értelemben ezeket a változásokat csak pozitív irányú elmozdulásként értelmezhetjük, olyan lélektani és emocionális architektúráváltásokként, melyek hozzájárulnak a tanulók értelmi és érzelmi gyarapodásához.

Modellünkben ezeket a változásokat a hozzáállás, a beállítódás és az értékelő viszony oldaláról, tehát pszichológiai (és pedagógiai) értelemben (is) az attitűd oldaláról vizsgáljuk. Hatékony és ideális tanulás, valamint tartós és adaptív változás az emberi értelmező rendszerben csak akkor képzelhető el, ha a tanult tartalomhoz pozitív attitűd kapcsolódik. Természetesen néha az is elképzelhető, hogy eredményes tanulásra vagyunk képesek akkor is, ha a tananyag tartalmához negatív érzéseket és emlékképeket csatolunk, de értelmezésünk szerint a tanuláshoz érzelmi szempontból sokkal inkább hozzájárulnak az öröm és más pozitív érzések. A tanulással járó pozitív szenzualista tapasztalatok sokkal inkább szolgálják azt, hogy az élethosszig tartó tanulás útján motiváltak és sikeresek legyünk. Minden tanulóban eltérő

attitűdrendszer él, azonban az iskolai élet valamennyi szegmenséhez való örömteli viszonyulást azért tekintjük a tartalommal és az értékkel azonos körbe tartozó elemnek, mert az attitűdöt fejleszthetőnek, alakíthatónak, ezáltal tanulhatónak véljük. Egyetértünk Jerome S. Bruner gondolataival, hogy „elképzeltető bizonyos általános jellegű olyan magatartás és viszonyulás a tudományhoz vagy az irodalomhoz, amelyet [...] tanítani lehetne, amely aztán jelentős kihatással is lehetne a későbbi tanulásra” (Bruner, 1968. 34. o.).

A tanulók tanuláshoz való pozitív viszonyának kialakítása és ennek az attitűdnek a fenntartása elemi érdekünk akkor, amikor arra törekszünk, hogy a jövő generációjának ön- és továbbképzési képességét tanulóink egész életén át

tartó tanulási igényére építsük.

A tanulás-tanítási folyamat céljainak kijelölésekor – a tantervi szabályozókhoz való igazodáson túl – nagy jelentőséget tulajdonítunk annak, hogy a tanulók a tananyag elsajátításával adaptív, a mindennapokban valóban kézzelfogható és hasznosítható tudáshoz jussanak. Az adaptív tudás kialakulása nagyjából az intézményes keretek közötti ismeretszerzés kimeneti eredménye, azonban ezt az eredményességet a bementi faktorok is befolyásolják. Ilyen faktorok lehetnek a család gazdasági helyzete, a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, a családban kialakult hatalmi erővonalak, viselkedési szokások, állapotok, az egymással való bánásmód, a szülők etikája stb. Az adaptív tudás jó működése vagy diszfunkciója tekintetében a családtagok egymásra

az iskolai élet valamennyi szegmenséhez való örömteli viszonyulást azért tekintjük a tartalommal és az értékkel azonos körbe tartozó elemnek, mert az attitűdöt fejleszthetőnek véljük

kölcsönösen és állandóan ható tudatállapot(i) szintén nagyon erős faktor(ok). Továbbá az adaptív tudás kialakulását befolyásolhatják az iskola oldalán azonosítható faktorok is, úgymint a pedagógusok egyéni vonásai: végzettség, tanítási tapasztalat, továbbképzéseken való részvétel stb., de ilyen faktor lehet az iskola felszereltsége is (Ping, 2008). Tanítás-tanulási filozófiánk szerint ezek a faktorok az egyes tanulók, pedagógusok és iskolák esetében is eltérőek, így az adaptív tudás kialakulásának feltételei sem lehetnek egyformák. Ezért

ezeket a faktorokat az esélyegyenlőtlenség kialakulásának katalizátoraiként vesszük figyelembe, mely különbségeket oktató-nevelő gyakorlatunk során tompítanunk kell. Hisszük, hogy az adaptivitás biztosítása

csak az egyéni különbségek figyelembevételével, tudatosan tervezett differenciális megoldásokkal képzelhető el, mivel ebben az esetben „nem egyszerűen egy új módszerről, üdvöztető technikáról van szó, hanem alapjaiban és céljaiban is eltérő gondolkodásmódról, más szemléletről, amelynek mélyén egyéni életutak, a tanulás értelmezéséről alkotott implicit elképzelések, a pedagógus szerepéről vallott nézetek húzódnak meg.” (Rapos és Lénárd, 2008, 9. o.). Tantárgypedagógiai értelemben tehát arra kell törekednünk a célok kijelölésekor, hogy tanulóink a csoportokban – különösen azokban a foglalkoztató terekben, ahol tanítás-tanulás zajlik – olyan tevékenységeket végezzenek, melyek a később adaptívan működő tudás elsajátítását szolgálják. Így ebben az értelemben a drillező gyakorlatokat, a monoton tevékenységeket és a redundancián alapuló feladatokat az intézményes

a monoton tevékenységeket és a redundancián alapuló feladatokat az intézményes tanulási környezetekben mindenképpen kerülni kell

tanulási környezetekben mindenképpen kerülni kell.

A HATÉKONYSÁGOT MEGHATÁROZÓ KÖRÜLMÉNYEK

Az iskolai sikerességet az alapkészségek fejlettsége mellett jelentősen meghatározza az a környezet – legyen intézményes, családi, szociális vagy kulturális –, amelyben a tanuló megéli saját társas viszonyait. Az előző

sorokban egyértelműen állást foglaltunk abban, hogy adaptív tudás felépítésére csak akkor van lehetőség, ha pedagógiánk alapvetően elfogadja a tanulói különbségeket, és ezen különbségekre markánsan épít oktató-nevelő tevékenysége

során. Triviálisnak tűnik, ezért nem fogjuk részletesen elemezni a következő sorokban azt, hogy tanulóink mennyire eltérő szociokulturális környezetből érkeznek az iskolapadokba. Természetesen az esélyegyenlőségért való harc állandó feladata az iskola világában dolgozó pedagógusoknak és nevelő-oktató munkát segítő munkatársaknak, de sajnos egyre inkább azt látjuk, hogy intézményes keretek között soha nem tudunk majd őszintén esélyegyenlőségről beszélni. Napjainkra a hazai köznevelés rendszere olyan döbbenetes mértékű különbségeket halmozott fel földrajzi elhelyezkedés, az épített környezet, a felszereltség, a pedagógiai kultúra, a lehetőségek, az érdekérvényesítő erő, a kliensek elvárásai, a fenntartói struktúrából következő finanszírozás, a fenntartáshoz és a működtetéshez kapcsolódó köteleességek teljesítéséhez kapcsolható elkötelezettség – tehát konkrétan az adott

intézmények – tekintetében, ami a kirívó egyenlőtlenségek konzerválódását teszi nyilvánvalóvá. Jelenleg ezek a különbségek a tanulók számára egyenlőtlen hozzáférést és eltérő minőségű lehetőségeket jelentenek, így nem az esélyegyenlőséget kellene a pedagógiai vizsgálódások fókuszába állítani, hanem az egyenlőtlenségek olyan irányú megszüntetését vagy kompenzációját, ami minden intézmény számára előnyös fejlődési jövőképet vázolhatna fel. Érdekesebb kérdésnek tartjuk azt, hogy az iskola világa hogyan látja az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának

okait, és milyen stratégiákat vél megvalósíthatónak a deficitek leküzdése érdekében, valamint miként határozza meg az ok-okozati összefüggéseket és a felelősségi köröket. *Nahalka István* (2016) *Az esélyegyenlőség és komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése* című tanulmányában részletesen bemutatja az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának okait, a deficitek természetét és az intervenció módokat is, melyeket az 1. táblázat foglal össze.

1. TÁBLÁZAT

Az esélyegyenlőtlenségek modelljei

	Deficit-modell	Szegregáció-modell	Látens diszkrimináció-modell
<i>A tanulói különbségek</i>	Mennyiségi	Mennyiségi	Minőségi
<i>Okok</i>	Társadalmi egyenlőtlenségek	Szegregáció	Látens vagy megjelenő diszkrimináció
<i>Az iskola</i>	Nem felelős	Felelős, ha szegregál	Az iskola a felelős
<i>Megoldás</i>	Felzárkóztatás	Politikai beavatkozás	Új pedagógiai kultúra

FORRÁS: Nahalka, 2016 alapján a szerző

A kollaborációs tevékenységek esetében a tanulói különbségek nyilvánvalóan nem tűnnek el, de a csoportban végzett tevékenységek során építeni tudunk a gyermek eltérő szociokulturális háttéréből eredeztethető sokszínűségeire. A kulturális diverzitás pozitív töltésének hangsúlyozása rendkívül fontos számunkra, ugyanis jól látható az, hogy a szülők szociokulturális háttére fontos hatással van a gyermek későbbi gazdasági szempontból értelmezhető előnyére vagy hátrányára, így a generációkon átívelő

gazdasági prioritások átörökítésére is (Sutter és Untertrifaller, 2020). Valós társadalmi mobilitás pedig csak úgy képzelhető el és valósítható meg, ha az iskolarendszer nem engedi a már meglévő társadalmi különbségeket tovább mélyülni. Ha nem teszünk jelentős lépéseket a különbségek enyhítéséért, akkor a most alacsony társadalmi státuszú rétegekbe tartozók utódai továbbra is a társadalom peremén fognak helyet foglalni, míg a felső-középosztály – saját érdekérvényesítő erejének kihasználásával – további

előnyöket fog kiharcolni önmagának és gyermekeinek. A család társadalmi státusza természetesen hatást gyakorol a gyermek értékfelfogására, szociális kapcsolatainak kialakítására, iskolai teljesítményére, továbbtanulási esélyeire, munkaerőpiaci helyzetére, későbbi társadalmi státuszára, sőt arra is, ahogyan a gyermek a társadalmi tudást befogadja (*Medovarszki*, 2020). A köznevelés méltányosságra törekvő felfogásából egyértelműen következik, hogy olyan iskolai gyakorlatokat kell kialakítani, melyek az adott helyi sajátosságokra reagálnak, megoldási javaslataik az adott közösségen belül adaptívak. Valós, jelenlévő problémákra reflektáló pedagógiai kontextusban az oktatásirányítás rendszerének azokat a helyi gyakorlatokat kellene támogatnia, melyek tényszerű pedagógiai problémákból kiindulva olyan akciókutatásokat folytatnak le, melyek eredményeiből az adott közeg profitálhat. Könnyű belátni, hogy ezek a helyi szinten megvalósuló akciókutatások nem kívánnak a pedagógiai problématerkép teljes felületén adaptívnak minősülő megoldásokat felkínálni, sokkal inkább jó példát szolgáltathatnak arra, hogy egy helyi jó gyakorlat miként gazdagíthatja egy település vagy régió pedagógiai kultúráját.

BIZTONSÁG

A kötődés az első emocionális kapcsolat egy másik emberrel, többnyire az anyával. A jó kötődés biztonságot, védelmet, ösztönzést, támogatást, elismerést jelent az

egyén számára, ugyanakkor feltétele a fejlődésnek. [...] a gyermek optimális fejlődéséhez szükséges az abszolút biztonság, a táplálás, az ösztönzés, a gyermeket fejlődési eredményeiért őt szeretettel, szeretet-megnyilvánulásokkal jutalmazó felnőtt.

– írja tanulmányában *Jávorné Kolozsváry Judit* (2015. 122. o.).

egy kölcsönös bizalmon és
elfogadáson alapuló
környezetet igyekszik
biztosítani, valamint a
tanulóknak befolyásuk van
az iskolában
zajló eseményekre

Ennek értelmében a gyermekek érzelmi biztonságáért iskolai környezetben elsődlegesen a pedagógus a felelős, a gyermeki lelkekben végbemenő folyamato-
kért komoly felelősséggel tartozik. Az iskolai teljesítmények csak akkor lehetnek megfelelő színvonalúak, ha a gyermekek testi

és lelki értelemben is biztonságban érzik magukat. A tanulási képességek megfelelő kibontakoztatását gyakran gátolják olyan pszichés diszfunkciók, melyek a félelemmel, a szorongással, a bánattal, a megfélemlési kényszerrel, az aggodalmaskodással és az állandó stresszel vannak kapcsolatban.

Swaleha A. Sindhi (2013) szerint a biztonságos és támogató iskola olyan tanulási környezet, amely megóvja a tanulók emocionális, pszichés és fizikai jóllétét (*Sindhi*, 2013). *Hernández és Seem* (2004) hangsúlyozzák, hogy a biztonságos iskola a valahová tartozás érzését nyújtja, elvárható benne az iskolai biztonság, a pozitív szociális kapcsolatok, egy kölcsönös bizalmon és elfogadáson alapuló környezetet igyekszik biztosítani, valamint a tanulóknak befolyásuk van az iskolában zajló eseményekre (*Hernández és Seem*, 2004).

A biztonságra persze nemcsak lelki értelemben gondolhatunk; pedagógiai

kötelességünk, hogy a gyermekek tanulási környezetét is biztonságossá tegyük (Hege-dűs, 2008). Olyan környezetet kell teremtenünk gyermekeinknek, mely komfortos számukra, ergonómiai szempontból idomul hozzájuk. A tantermek berendezése során kiemelten kell figyelni arra, hogy a bal-eseteket képesek legyünk elkerülni és megelőzni, valamint ma már egyértelmű elvárás az, hogy az iskolai környezet minden szempontból akadálymentes legyen. Az integráló, de még inkább az inkluzív pedagógiai attitűd feltételezi azt, hogy a hátrányokkal nem küzdő gyermekek mellett a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására és ellátására is képesek legyünk. Az iskolai tanulási környezettel szemben elemi elvárás, hogy a többségi tanulók mellett a mozgászervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek oktatás-nevelése is megvalósítható legyen benne.

Modellünkben igyekeztünk újragondolni Maslownak a szükségletek hierarchiájával kapcsolatos elméletét. Kétségtelennek véljük, hogy a fiziológiás szükségletek kielégítése nélkül nem képzelhetők el hatékony és értelmes iskolai tevékenységek; nem várható el, hogy olyan tanulókat kényszerítsünk tanulásra, akiknek valamely testi szükséglete nincs kielégítve. Ilyen lehet az éhség, szomjúság, a fájdalom és más, betegséghez kapcsolódó szükségletek csillapítása, az anyagcseréhez köthető szükséglet, de akár a friss levegő vagy a napfény hiánya is. A tartós ülés, a kötött pózok elvárása is okozhat olyan kellemetlen érzéseket, melyek

gátolhatják az iskolai odafigyelést és a koncentrációt, ezért szükséges a tanórákon történő rendszeres testmozgás, a testrészek átmozgatása, a pozíciók váltogatása. Továbbá lényeges kérdés a tantermi bútorzat ergonómiai szempontból megfelelő kialakítása is; ideális lenne az, ha az iskola berendezési tárgyai is az egyéni tanulói sajátosságokhoz lennének igazíthatók.

Az iskolában az érzelmi és szociális biztonság kialakításáért a pedagógusok és a kortárscsoport a felelős, azonban az érzelmi kollaborációért az adott tanuló önmaga is felelősséggel tartozik. A tanulók megfelelő csoportszocializációja az iskolai csoportok dinamikus működésének biztosítása miatt

ideális lenne az, ha
az iskola berendezési
tárgyai is az egyéni tanulói
sajátosságokhoz lennének
igazíthatók

fontos, a csoportokon belüli rétegződés, a státuszok kialakulása és a státuszrangsorban való mobilitási képesség a hatékony csoportos tanulást fogja biztosítani. „A státuszrangsor az osztályhierarchiában elfoglalt hely, azaz a tanulók kö-

zött kialakult sorrend, amely rangsorban az elfoglalt hely (státuszhelyzet) a csoportmunkában való részvételre és a feladat teljesítésére befolyásoló hatással van” (K. Nagy Emese, 2021, 58. o.). Az érzelmi és szociális biztonságérzet csak akkor lehet teljes, ha a tanulók értelmi szempontból is védelem alatt állnak. Az értelmi biztonság olvas-tunkban azt jelenti, hogy a tanuló a saját kognitív képességeinek megfelelő fejlesztésben részesül, a tanulók képzése során markánsan megjelenik a differenciális pedagógiák eszköztára, többek között a tananyag tartalmának, a tanulás megszervezésnek és a tanulási teljesítményértékelésnek is személyre szabottnak kell lennie. Az értelmi biztonság biztosítása túlmutat azoknak az

alapelveknek a megértésén, melyek az életkori sajátosságoknak való megfelelést, a fokozatosság elvének betartását vagy az egymásra épülés elvének való megfelelést jelentették – sokkal inkább felismeri azt, hogy a tanulói individuumok egyszerűek és megismételhetetlenek, és más tekintetben sem gondolkodik globális tanulóképben, hanem abban, hogy a tanulók a különböző részképesség-területeken is komoly eltérést mutathatnak (Medovarszki, 2019). Amennyiben pedagógiánk rájön arra, hogy a tanulók ennnyire egyediek, akkor az sem lehet vitás, hogy a valóban differenciális elvekre épülő oktató-nevelő gyakorlat az értékelés területén is képes különbségeket tenni a tanulók között. A számos esetben tapasztalható gyermeki szorongás hátterében gyakran azt látjuk, hogy a tanulók nem biztosak abban, hogy a tanulási folyamat egyes pillanataiban valóban mit is várnak el tőlük a pedagógusok, azt pedig végképp nem tudják, hogy az adott teljesítményüket a tanárok, tanítók hogyan fogják értékelni. Az értékelési biztonság kialakítása nagyon hosszú folyamat, melynek során számos elemet szükséges tisztázni. A tanulóknak tisztában kell lenniük a következőkkel: a tananyag tartalma, a felhasználható időkeret, a (világos) feladat kiosztás, az elvárt eredmény, az egyes minőségi mutatók objektív-szubjektív viszonya, releváns értékek és erények, az egyes feladattípusokhoz köthető értékelési normák vagy kritériumok, az egyéni igények horizontjának relevanciája, a helyi és személyes gyakorlat, bizonyos szokások stb. Láthatjuk, hogy az értékelési biztonság kialakítása során számos szempontot kell a pedagógusnak figyelembe vennie, azonban a következetességre épülő

a tanulói individuumok
egyszerűek és
megismételhetetlenek

pedagógiai gyakorlat nem kerülheti el azt, hogy a gyermekek számára biztosítsa a minősítési és visszajelzési lehetőséget, ami az értékelési biztonságban ölt testet.

VISZONYOK ÉS A KOLLABORÁCIÓ SZABÁLYOZÓ TÉNYEZŐI

Amikor társas közösségben vagyunk, fontos, hogy emberi kapcsolatainkat milyen szabályok mentén menedzseljük, milyenek a megismerési folyamataink, és hogyan viszonyulunk embertársainkhoz. Nincs ez másképp a csoportos tanulásszervezés esetében sem, sőt, ennek a munkának a sikerességét erősen determinálja a szociális viszonyok

minősége. Éppen ezért tekintjük modellünk egyik fontos pillérének a *Viszonyok* halmazt, ugyanis akár heterogén, akár homogén csoportban dolgoznak a tanulók, lényeges, hogy mi-

lyenek az önmagukhoz fűződő érzéseik, a társaikról vallott elképzeléseik, és az, hogy hogyan gondolkodnak saját tanulási folyamataikról. A viszonyok pillér három nagy területének az intraperszonális és interperszonális kapcsolatokat, valamint a metakogníciót tekintjük.

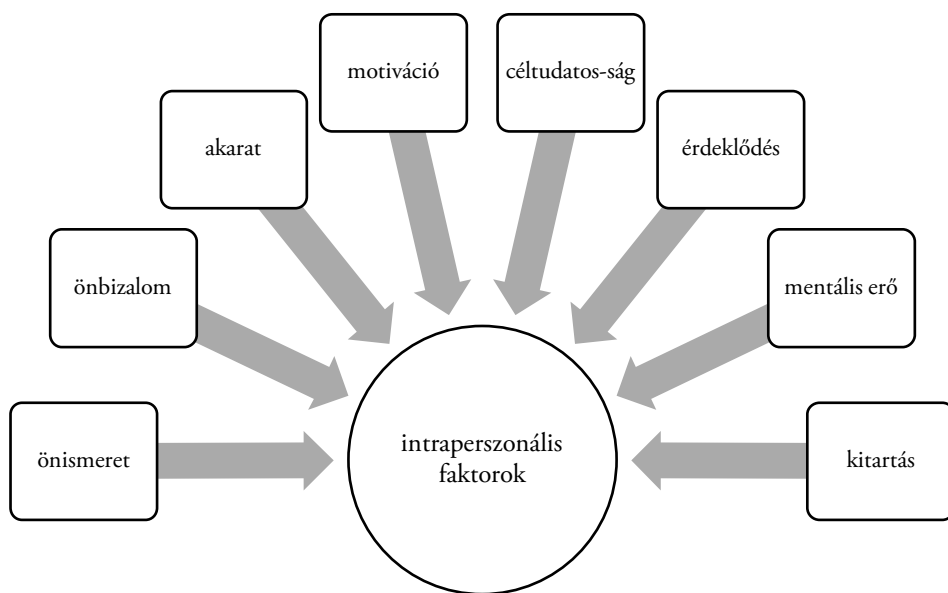
Az intraperszonális intelligencia fogalma Gardner munkásságából köszön vissza, és tudjuk róla, hogy önmagunkra irányul és az önismeret kialakulásában van szerepe (Nagy H., 2006). Gyarmathy Éva és Kuné Szörényi Katalin (2004) intraperszonális katalizátoroknak nevezi a motivációt, az önbizalmat, az érdeklődést és a kitartást, melyek a különleges tehetség létrehozásában játszanak fontos szerepet (Gyarmathy és Kuné Szörényi, 2004). Gagné megkülönböztető

modellje alapján *Páskuné Kiss Judit* (2013) úgy véli, hogy a tehetségfejlesztés folyamatában intraperszonális hajtóerőként tekinthetünk a fizikai és mentális vonásokra, valamint az akarat, a motiváció és a tudatosság célirányos viselkedési sajátosságokként értelmezhetők (*Páskuné*, 2013). *Adcock* (2014) az intraperszonális intelligencia megnyilvánulását abban látja, ha valaki képes arra, hogy felismerje önmaga emocionális erősségeit (*Adcock*, 2014). Modellünk alapján úgy

véljük, hogy az intraperszonális viszonyok minőségét jelentősen befolyásolja, hogy az adott tanuló mennyire van tisztában a saját személyiségjegyeivel, mennyire tudja kihasználni emocionális, mentális, pszichés erősségeit, és alaptermészetének esetleges gyengeségeit mennyire tudja fejleszteni, ez esetleges gátló tényezőket háttérbe szorítani. Az intraperszonális viszonyokat meghatározó faktorokat a 2. ábra szemlélteti.

2. ÁBRA

Az intraperszonális viszonyokat meghatározó faktorok



FORRÁS: saját szerkesztés

A csoportban való hatékony és eredményes munkálkodás érdekében szükséges az is, hogy a tanulók ne csak a saját pszichés vonásaikkal legyenek tisztában, de szükség van arra a képességekre is, hogy másokkal együtt tudjanak lenni, elfogadják a társaik

tulajdonságait, kellően empátikusak és megértők legyenek a csoporttársaikkal. A közös munka során a csoporttagoknak természetesen el kell fogadniuk egymást ahhoz, hogy a csoport dinamikus módon működjön, a tagoknak szabályozniuk kell a saját egójuk

termelte hajtóerőt, képesnek kell lenniük arra, hogy időnként kompromisszumokat kössenek. A csoportmunka ereje éppen abban rejlik – és ebben hiszünk mi is –, hogy nem az egyes személyek képességének ereje kumulálódik, hanem egy jól működő tanulóközösségben a csoport ereje messze túl szárnyalja a tagok erejének összességét, mivel a csoport nem a tagok „én”-jeinek összege, hanem egy – ezt az

én-összeget meghaladó – új „mi” minősége. *Bell és Hernandez* (2017) nézete szerint akár tanuló egyének fogalmazták meg álláspontjukat szóban, akár a csoport konszenzusa által kerül egy

probléma megoldásra, mindkettő esetében jobb, ha ez társas interakcióban történik, mintha az egyének csendben dolgoznának (*Bell és Hernandez*, 2017).

Az interperszonális kapcsolatok jellege a legtöbb esetben a kommunikáció minőségében érhető tetten. Ez a minőség azonban számos tényező függvényeként jön létre. A csoportmunka, az érzelmi intelligencia és a személyes kommunikáció egymásra hatása nem ismeretlen a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek számára. Az érzelmi intelligencia négyfázisú modellje alapján *Sa-lovey és Grewal* (2005) úgy vélik, hogy ez a négy fázis nem más, mint az érzelmek észlelése, használata, megértése és irányítása. A csoportmunkában csak azok a tanulók lehetnek eredményesek, akik az érzelmeket (saját maguk és a társak esetében is) a négy fázis mentén tudják kezelni, akár az érzelmek kibocsátóiként, akár az érzelmek célzottjaiként vesznek részt a csoport eseményeiben.

jobb, ha ez társas
interakcióban történik,
mintha az egyének
csöndben dolgoznának

A metakognícióról szólva; osztjuk *Csikos Csaba* (2004) véleményét abban, hogy „az ember tudásra tehet szert a saját tudásáról, és képes a saját gondolkodását tudatosan megtervezni, nyomon követni és ellenőrizni” (*Csikos*, 2004, 4. o.). *Osman és Hannafin* (1992) arra emlékeztetnek, hogy a metakogníció nem más, mint az, ha valaki tudatában van saját tudásának, és képes meg-

érteni, felügyelni és irányítani saját kognitív folyamatait (*Osman és Hannafin*, 1992). *Coles* (2013) kiemeli, hogy külön kell választani a metakognitív tudást és a metakognitív képességet. A metakognitív

képesség meghatározza azt, hogy hogyan vagyunk képesek magunkban befolyásolni és módosítani a feladatok és problémák megközelítésének módját. A metakognitív tudás pedig leírja annak mértékét, amiről tudomásunk van, valamint azt, hogy hogyan közelítünk meg bizonyos feladatokat, vagy mi módon reagálunk egyes érzésekre (*Coles*, 2013). Amikor a metakogníció tanulásban betöltött fontos szerepéről beszélünk, igyekszünk figyelmen kívül hagyni a Comte-paradoxonként hivatkozott ellentmondást, miszerint „az ember nem lehet egyszerre a megfigyelő, és a megfigyelés tárgya is. Amikor valamilyen problémát oldunk meg, akkor magára a problémára összpontosítunk, nem a megoldási folyamatra. Abban a percben, amint a megoldás folyamatára szeretnénk figyelmünket helyezni, megszűnik létezni a megoldási folyamat maga.” (*Kiss*, 2015, 26–27. o.). Számunkra sokkal lényegesebb az, hogy tanítványaink legyenek tudatában a saját tanulásuknak, legyenek képesek felügyelni a saját tanulási

folyamataikat, rendelkezzenek önálló tanulási stílussal vagy stílusokkal és stratégiákkal, az előzetes tudásukra építve legyenek képesek új mentális struktúrákat felépíteni. A tanulás-tanítási folyamatokban alkalmassá kell válniuk arra, hogy egyéni döntéseket hozzanak, a különböző tanulási utak bejárásával pedig önállóan képessé váljanak a tudásépítéshez kapcsolódó tevékenységek szabályozására. Elvárjuk tanulóinktól, hogy a folyamatok során valóban bevontan, közösen dolgozva, a vállalt vagy kapott saját feladatokat a lehető legmagasabb színvonalon teljesítve, a siker érdekében elhivatottan legyenek képesek munkálkodni. A tanuló egyének egyéni részvétele, az elvégzett munka sikerességével kapcsolatos felelőssége vitathatatlan a csoportos tanulásszervezésben. Az önkéntesség is fontos szerepet kaphat a csoportban, azonban nem abban az értelemben, hogy a résztvevők bármikor kivonhatják magukat azokból a közös tevékenységekből, melyek során kölcsönösen függenek egymás teljesítményétől.

bízunk benne,
hogy modellünk adaptív
lesz a gyakorló
pedagógusok körében

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljét mutattuk be. Ez a modell véleményünk szerint hűen tükrözi azokat a folyamatokat, melyek egészséges és optimális működése nélkülözhetetlen a produktív csoportos tanulás-tanítási folyamatokban. Úgy gondoljuk, hogy az öt pillér alapos feltárása és a mindennapi pedagógiai diskurzusba emelése hozzájárul ahhoz, hogy gazdagodjon az intézményes keretek között hivatásukat űző tanárok, tanítók és óvodapedagógusok pedagógiai kultúrája. Szükségesnek látjuk, hogy a pedagógusok képessé váljanak tudatosan és komplex módon elemezni egyes nevelés- és oktatásméleti kérdéseket, ezért a modell megalkotásakor és magyarázatok az érthetőséget és a könnyen értelmezhetőséget tartottuk szem előtt. Bízunk benne, hogy modellünk adaptív lesz a gyakorló pedagógusok körében, hozzájárulva ahhoz, hogy az iskola világa valóban együttműködésekkel és valós kollaborációs tevékenységekkel jellemezhető térré változzon.

IRODALOM

- Adcock, P.K. (2014): The Longevity of Multiple Intelligence Theory in Education. *Delta Kappa Gamma Bulletin*. 80. 4. sz., 50–57.
- Báthory Zoltán (1987): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bell, A., és Hernandez, D. (2017): Cooperative Learning Groups and the Evolution of Human Adaptability. *Human Nature*. 28. 1. sz., 1–15.
- Bruner, J.S. (1968): *Az oktatás folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Coles, A. (2013): On Metacognition. *For the Learning of Mathematics*. 33. 1. sz., 21–26.
- Csikós Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*. 14. 2. sz., 3–11.

- Duró Lajos, Kékes Szabó Mihály és Pigler László (2005): *A pedagógiai gyakorlat pszichológiája*. BBS-INFO, Budapest.
- Gyarmathy Éva és Kunne Szörényi Katalin (2004): Alulteljesítő tehetségek alternatív oktatása. *Educatio*. **13**. 1. sz., 27–38.
- Hegedűs Judit (2008): Pedagógusok az agresszióról. *Fordulópont*. **10**. 3. sz., 41.
- Hernández, T.J. és Seem, S.R. (2004): A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor. *Professional School Counseling*. **7**. 4. sz., 256–262.
- Jávorné Kolozsváry Judit (2015): Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés. *Gyermeknevelés*. **3**. 1. sz., 118–136.
- Kiss László Roland (2015): A metakogníció és a metakognitív kutatások gyógypedagógiai jelentősége, különös tekintettel a tanulásban akadályozottak pedagógiája területre. *Gyógypedagógiai Szemle*. **43**. 1–3. sz., 26–34.
- K. Nagy Emese (2021): A tanulók státuszhelyzete és kezelése. In: Toma Kornélia, Podlovics Éva Livia és Stóka György (szerk.): *Sárospataki Pedagógiai Füzetek (28.): Örökség és megújulás*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 55–70.
- Medovarszki István (2019): A tanulási sikeresség előfeltételeinek diagnosztikus elemzési lehetőségei az iskola előkészítő szakaszában. *OXIPO: Interdiszciplináris E-folyóirat*. 2. sz., 55–68.
- Medovarszki István (2020): Lebutítás vagy disszemináció? – A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*. **70**. 7–8. sz., 76–90.
- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligenciáról – Kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskolaskorúaknál. *Iskolakultúra*. **16**. 4. sz., 74–84.
- Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. *Új Pedagógiai Szemle*. **66**. 7–8. sz., 34–39.
- Nahalka István (2019): A tapasztalati tanulás elvének kritikája. *Új Pedagógiai Szemle*. **69**. 1–2. sz., 5–20.
- Osman, M. E. és Hannafin, M. J. (1992): Metacognition Research and Theory: Analysis and Implications for Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*. **40**. 2. sz., 83–99.
- Páskuné Kiss Judit (2013): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői – Kutatási Beszámoló*. A kutatás az Emberi Erőforrás Minisztériuma megbízásából az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet és az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által meghirdetett NTP-TSZK-M-MPA-12-es kód-számú pályázati támogatásból valósult meg.
- Pauler Ákos (1999): *Bevezetés a filozófiába*. Kairosz, Budapest.
- Ping, D. (2008): Factors Influencing Students' Adaptability in School. *Chinese Education & Society*. **41**. 5. sz., 21–35.
- Rapos Nóra és Lénárd Sándor (2008): Adaptivitás – módszer vagy szemlélet? In: Kerber Zoltán (2008): *Adaptív oktatás – Szöveggyűjtemény*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 1. kötet, 9–15.
- Salovey, P. és Grewal, D. (2005): The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*. **14**. 6. sz., 281–285.
- Sindhi, S.A. (2013): Creating Safe School Environment: Role of School Principals. *The Tibet Journal*, **38**. 1–2. sz., 77–89.
- Sutter, M. és Untertrifaller, A. (2020): Children's heterogeneity in cooperation and parental background: An experimental study. *Journal of Economic Behavior & Organization*. **171**. 286–296.