

VARGA SÁNDORNÉ DR.
Szeged

A módszertani alapelvekről

A tanítás, a tanulásirányítás eredményességét számos tényező befolyásolja – többek között – a tanulást irányító pedagógiai eljárások, a módszerek. Manapság sokat beszélünk a módszertani szabadságról, a pedagógusok alkotó pedagógiai tevékenységéről. Hogyan értelmezhető a módszertani szabadság? Milyen szempontokat, módszermeghatározó tényezőket kell figyelembe vennünk – a tanítás–tanulás optimalizálása érdekében – a tanulásirányítás módjának megválasztása során?

A tanítás–tanulás módszerei – a didaktikai feladattól függően – különböző funkciót tölthetnek be a megismerési folyamatban: ismeretek tanulása–tanítása, ismeretek megszilárdítása, tevékenységek tanulása–tanítása, tevékenységek megszilárdítása, ellenőrzés–önellenőrzés, motiválás.¹ A didaktikai feladat fontos, de nem elégséges módszermeghatározó tényező, ugyanis a módszerek megválasztását a tanulók életkori sajátosságai; a nevelési és oktatási tervben megfogalmazott cél-, feladat- és követelményrendszer; a tantárgyak sajátosságai, a tananyag kvalitatív és kvantitatív jellemzői; a helyi lehetőségek, tárgyi feltételek; a pedagógus egyénisége, valamint a nevelési-oktatási tervben megfogalmazott módszertani alapelvek is befolyásolják.

A módszertani alapelvek – Szebenyi Péter szerint – a tanár alkotó szabadságát hangsúlyozzák. „Szabadon, önállóan gondolkodó, tevékeny ifjúságot csak szabad, önállóan gondolkodó, alkotó pedagógus nevelhet. . . Ugyanakkor – a nevelési célok érdekében – a módszertani alapelvek körvonalazzák azokat az elveket, amelyeket a tanári szabadságra hivatkozva sem lehet megsérteni, mivel a helytelenül értelmezett tanári szabadság a tanulói szabadság ellenében hatna, gátolná a tanulói önállóság kibontakozását.”² Az általános iskola nevelési-oktatási terve tantárgyanként, az egyes tantárgyak sajátosságait maximálisan figyelembe véve határozza meg az adott tárgy oktatásának alapvető módszertani koncepcióját körvonalazó alapelveket. Ugyanakkor a javasolt alapelvek a tantárgyak eltérő sajátosságaiból adódó specifikumok mellett olyan alapvető elveket is tartalmaznak, amelyeket valamennyi tantárgy oktatásában érvényesítenünk kell.

Fejlesztő tanítás–tanulás

Az általános iskolai tantervi változások egyik fő törekvése – mint tudjuk – a *tanítás–tanulás nevelő, személyiségfejlesztő jellegének* erősítése volt. Mivel a tanítást, tanulást a nevelés legfőbb eszközének tekintjük, ezért a tanítási–tanulási folyamatnak a nevelési célokat és azok megvalósítását elősegítő nevelési feladatokat kell szolgálnia. Növelnünk kell tehát mindazon tényezők hatékonyságát, amelyek a személyiség fejlődése, fejlesztése szempontjából lényegesek. Így a tanórán feldolgozásra kerülő korszerű, tudományos eredményekre épülő *tananyagoknak*, a *tananyag-feldolgozás módszereinek* és a *munkaszervezés személyiségfejlesztő* hatását.

A személyiségfejlesztés elválaszthatatlan a tanulók képességeinek – az értelmi képességek, a szociális viselkedést meghatározó képességek, a mozgásos képességek – tudatos, tervszerű fejlesztésétől. Az értelmi képességek fejlesztésének kulcskérdése a gondolkodásra nevelés, az alkotó gondolkodás képességének kifejlesztése. Skinner szerint „. . . amennyiben van egyetlen szó annak megjelölésére, hogy mi is hiányzik a túlságo-

san is eredményes tanításból, akkor az a gondolkodás tanulásának lehetősége”.³ A gondolkodás, az alkotó gondolkodás képességét csak gondolkodásra ösztönző tanítási órán, alkotó tevékenység közben lehet fejleszteni. A módszerek közül azokat kell preferálnunk, amelyek a tanulókat aktív megismerő tevékenységre készítetik a tanítás–tanulás egész folyamatában.

Az alkotó gondolkodásra nevelés egyik eszköze a problémafelvető tanítás–tanulás, amellyel szeretnénk elérni azt, hogy tanulóink képesek legyenek egy-egy probléma önálló megfogalmazására, jártasak legyenek a probléma elemzésében, képesek legyenek a probléma megoldásához szükséges hipotézis alkotására, s annak ellenőrzésére. E cél érdekében egyre több olyan problémaszituációt kell teremtenünk, ahol a tanulói önállóság érvényesül a probléma felvetésében, megfogalmazásában, a megoldás keresésében, kidolgozásában és ellenőrzésében.

Tevékenységetv

A fejlesztő tanítás–tanulás feltételezi a *tevékenységetv* érvényesítését, ugyanis a tanulói személyiség fejlesztése, a képességek kibontakoztatása csak megfelelő – adottságokat és képességeket feltáró és fejlesztő – tevékenységek végzésével valósítható meg.

Tevékenységnek Orosz Sándor azt az alapvető emberi funkciót nevezi, amelyben, amely által megvalósul az ember és az objektív valóság közötti kapcsolat. Ebben az értelemben a tanulás is tevékenység.⁴ Ha tevékenységről beszélünk – a tevékenységnek ember és valóság közötti funkciója szerint – megkülönböztetünk külső (motorikus, manuális) tevékenységet és belső (intellektuális) tevékenységet, vagy ahogyan Orosz Sándor nevezi, kognitív (megismerő) és operatív (változtató) tevékenységet, melyek egymástól élesen nem választhatók el. Ez utóbbi értelemben a tanulók tevékenykedtetésén, munkáltatásán kognitív tevékenységre, valamint kognitív tevékenységet feltételező, illetve azt kiváltó operatív tevékenységre készítést értünk.

Hogyan lehet a tanulót aktív, kognitív gondolkodási tevékenységre készítetni? – A tanulók tevékenységére alapozott munkáltató módszerekkel. Olyan módszerekkel, amelyek a tanuló személyét, öntevékenységét, ismeretszerző aktivitását, gondolkodási tevékenységét helyezik előtérbe; ahol az ismeretek legfontosabb forrása a közvetlen megfigyelés, a tankönyv, a munkatankönyv, más könyvek, a munkafüzet, korszerű oktatástechnikai, kísérleti és mérőeszközök; ahol érvényesül a tanulói önállóság és pedagógiai irányítás egysége, a tanulók a tapasztalatok birtokában tudnak és szeretnek vitatkozni, a vita során cáfolni, érvelni, bizonyítani; ahol nem hiányzik a kognitív gondolkodási tevékenységre készítető, a tanulók figyelmét és érdeklődését felkeltő, pozitív érzelmeket kiváltó színes, szemléletes tanári elbeszélés, a leírás és a magyarázat sem.

Differenciálás

A tanulók eredményes tevékenykedtetése nem nélkülözheti az életkori és egyéni sajátosságokat, a tanulók közötti egyéni különbségeket figyelembe vevő pedagógiai eljárások alkalmazását.

A különböző adottságokkal és képességekkel rendelkező tanulók képességeiknek megfelelő tevékenykedtetése, munkáltatása csak különböző *differenciált pedagógiai eljárások* alkalmazásával valósítható meg. A differenciálás segítheti – az adottságok határain belül – az egyéni képességek maximális fejlesztését, az átlagosnál gyengébb tanulók felzárkóztatását, valamint az átlagosnál jobbak, gyorsabb haladásra képes tanulók fejlesztését.

A differenciálás gazdag lehetőségét kínálja a tantervben meghatározott differenciált tananyagstruktúra, a tanulók tanórai munkájának változatos megszervezése, a munka-

forma és a munkaformáknak megfelelő módszerek alkalmazása. A differenciált fejlesztés érdekében a közös munkát jelentő frontális osztálymunkát egyre gyakrabban fel kell váltania a differenciált csoportmunkának, a páros tanulásnak és az egyéni munka különböző változatainak. E munkaformák, különösen az egyéni munka teszi lehetővé, hogy a tanulók aktuális fejlettségi, tudásszintjüknek megfelelő feladatot kaphassanak, s így valamennyien képességeikhez mérten tevélegesen részt vehessenek a munkában. Ily módon, az egyénre „mértetett” feladat képes megoldani a tananyag, a didaktikai feladat, a követelményfokozat és az időtényező szerinti differenciálást is.

A differenciált tanulásirányítás módszereinek megválasztásához a pedagógusnak nagyon jól kell ismernie tanulóit, azok adottságait, képességeit, tudását, a tanulás motívumait, a tanulóhoz való viszonyulás jellemzőit, akarati tulajdonságait. Tudatosan törekednie kell arra, hogy tanulói elsajátítsák az önálló ismeretszerzés módszereit és eszközeit. Tudjanak és szeressenek úgynevezett „egyéni szabott” problémákat és feladatokat megoldani.

Motiváció

Az emberi tevékenység, így a tanulási tevékenység is gazdag *motivációs bázisra* épül. „A motiváció – írja Orosz Sándor – a motívumok működtetését jelenti. A motivációt... úgy fogjuk fel, hogy az emberi tevékenység elindításához a belső feltételeken kívül külső tényezőkre is szükség van. A nevelésben-oktatásban e külső tényezőket a pedagógus mint a tevékenységi folyamat szabályozója biztosítja.”⁵ Hogyan biztosíthatja a pedagógus az említett „külső tényezőket”?

Közismert tény, hogy a tanulás motiválásában mind a belső motívumok – a kíváncsiság, a tudásvágy, az érdeklődés, a kötelességérzet, az érzelmi viszonyulás stb. –, mind a külső ösztönzők (jutalmazás, büntetés) szerepet kapnak. Az is tény, hogy gyakran nem élünk eléggé a belső motiváció lehetőségeivel, túlbecsülve a külső ösztönzők szerepét. Úgy véljük, hogy a fejlesztő tanítás-tanulás, a tanulói tevékenységet előtérbe állító tanulásirányítás és a differenciálás nagymértékben növelheti a tanítási órák motiválási lehetőségeit. A tanuló öntevékenységet, kezdeményezőkézségét, alkotóképességét fejlesztő differenciált tevékenykedtetés, egy-egy sikeres feladat- és problémamegoldás a meglegedés, az öröm érzetét váltja ki a tanulóban. A tanuló számára a tényleges tanulói tevékenység, a tanulás jelent örömet, sikerélményt, s nem csupán a külső ösztönzést jelentő elismerés, jutalmazás. A tanulás szeretete, a tanulóhoz való pozitív viszonyulás fokozza a tanuló érdeklődését, megismerési vágyát, munkakedvét, s így pozitívan motíválja a tanulást.

Mit tehetünk annak érdekében, hogy minél több tanuló pozitívan viszonyuljon a tanulóhoz? A tanítási óra lehetőségei szinte kimeríthetetlenek. A pedagógus egyénisége; demokratikus, indirekt tanulóirányító, tanulói tevékenységet előtérbe helyező magatartása; a tantárgyához, a tanulóhoz való pozitív viszonya; változatos munkaszervezési módjai, tanulóirányító módszerei és eszközei, valamint a kreativitásra serkentő légkör – azok a legfőbb tényezők, amelyek befolyásolják a tanulóval kapcsolatos pozitív attitűdök kialakulását.

Ellenőrzés és értékelés

A tanulási folyamat szabályozhatóságának döntő feltétele a *pedagógiai ellenőrzés és értékelés*, amely kettős visszacsatolást jelent. Tájékoztatja a pedagógust és tájékoztatja a tanulókat az elért eredményekről és a hiányosságokról. A visszacsatoló információ jelenti a továbbhaladás alapját.

Az ellenőrzésre és értékelésre vonatkozó alapelvek – a többi alapelvhez hasonlóan

és azokkal összefüggésben – tantárgyanként körvonalazzák azokat a követelményeket, amelyeket a tanulási folyamat szabályozása megkövetel. Melyek ezek a követelmények?

Mivel a tanulást a személyiségfejlesztés alapvető eszközének tekintjük, úgy az ellenőrzésnek és az értékelésnek a személyiség fejlődését, fejlesztését kell elősegítenie. A folyamatos megerősítés és a hiányosságok feltárása, pótlása érdekében az ellenőrzés és az értékelés – mint a tanítási-tanulási folyamat szerves része – mindig legyen rendszeres és folyamatos. Nyújtson sokoldalú információt a személyiség aktuális fejlettségi szintjéről, a tanulók ismereteiről, jártasságairól, készségeiről. Az ellenőrzés és értékelés olyan módjait alkalmazzuk, amelyek lehetővé teszik az ismeretek tényszerű tudásának ellenőrzésén túl annak ellenőrzését is, hogy a tanulók mennyire értik az ismeretek lényegét, tartalmát; az ismeretek közötti összefüggéseket; mennyire képesek ismereteiket a gyakorlatban alkalmazni ismert algoritmusok segítségével, illetve azoktól elszakadva mennyire képesek az ismeretek alkotó alkalmazására, egy-egy probléma önálló megoldására. Ez utóbbiak, a gondolkodó, problémaérzékeny, felfedező, kreatív tanulók kapjanak kellő elismerést, ösztönzést a további munkájukhoz. Az értékelés mindig legyen személyre szóló, vegye figyelembe a tanulók adottságait, képességeit, a fejlődés jellemzőit, legyen konstruktív, nevelő jellegű.

Az ellenőrzés legyen változatos, a tanulók tudását szóban, írásban és munkáltatással (pl. kísérletek, mérések végzésével) ellenőrizzük, ügyelve a szóbeliség megfelelő arányára.

Az értékelés kvantitatív formái mellett a kvalitatív értékelés verbális és nonverbális formáit is alkalmazzuk, s végül a tantárgyak jellegétől függően szoktassuk tanulóinkat az önellenőrzésre és önértékelésre.

A módszertani alapelvek közül – a teljesség igénye nélkül – azokat az alapelveket emeltük ki, amelyek egymással szoros összefüggésben befolyásolják a tanítás-tanulás módszereinek megválasztását. Az alapelvek centruma a *fejlesztő tanítás-tanulás*, amely a *tevékenységelv* figyelembevételével valósítható meg. Az *eredményes tevékenykedetés feltételei* – többek között – a *differenciálás*, a *motiválás* és a *visszacsatolást jelentő ellenőrzés és értékelés*. Hogy mennyiben tudjuk az itt felvázolt alapelveket a pedagógiai gyakorlatban, a tanítási órán megvalósítani, az a mindenkori tanítási-tanulási szituációtól függ. Attól, hogy kit, illetve kiket tanítunk, mit tanítunk, milyen tantervi célokat, feladatokat kívánunk megvalósítani, milyen tantervi követelményeknek kívánunk eleget tenni, és nem utolsósorban attól is, hogy mi pedagógusok mennyire vagyunk „önállóan gondolkodó, alkotó pedagógusok”.

IRODALOM

- [1] Vö. *Orosz Sándor*: Az oktatás mint a tanulás szabályozása. Szombathely–Veszprém, 1982. 11. o.
- [2] *Szebenyi Péter*: Az általános iskola új nevelési-oktatási terve. Pedagógiai Szemle, 1978. 10. 873. o.
- [3] *Skinner, B. F.*: A tanítás technológiája. Gondolat, 1973. 107. o.
- [4] Vö. *Orosz Sándor*: A tananyag elemzése. Országos Oktatástechnikai Központ, 1977. 69. o.
- [5] *Orosz Sándor*: Didaktika I. Tankönyvpótló házi jegyzet. Szombathely, 1978. 133. o.