

4. Pedagógiai alapismeretek

Hegedűs Judit

A társadalom fejlődésében elengedhetetlen szerepe van a nevelésnek-oktatásnak, ugyanakkor nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a társadalmi környezet alapvetően meghatározza a nevelést (annak célját, módszereit, feladatait). Ebből az alaptételből indulunk ki fejezetünkben, amelynek célja a nevelés és oktatás társadalmi vonatkozásainak feltárása és elemzése. Induljunk ki abból, hogy a pedagógia (nevelés- és oktatásügy) mint társadalmi alrendszer értelmezhető, amelynek alkotó tényezői többek között:

- a cselekvő alanyok (mint például az intézmények, gyermekek, felnőttek);
- a közvetítendő értékvilágok;
- a kultúrák;
- a tevékenységek (mint például a tanulás, nevelés, szabályozás);
- a közvetítő nyelvek, médiumok;
- a mindennapi élet (interakciók, a mindennapi tudás);
- a közvetítő szervezetek (család, kortárs csoport, közösség, iskola, egyéb professzionális intézmények);
- a szervezett nevelés és tanulás belső környezete;
- az idő és tér;
- a teljesítmény (ZSOLNAI 1996).

Ezen elemek ismerete fontos és elengedhetetlen ahhoz, hogy megértsük a nevelés és oktatás társadalmi meghatározottságát, a szocializáció lényegét, illetve legyen tudásunk arról, milyen eszközök, módszerek állnak rendelkezésünkre a neveléshez, az oktatáshoz és a képzéshez.

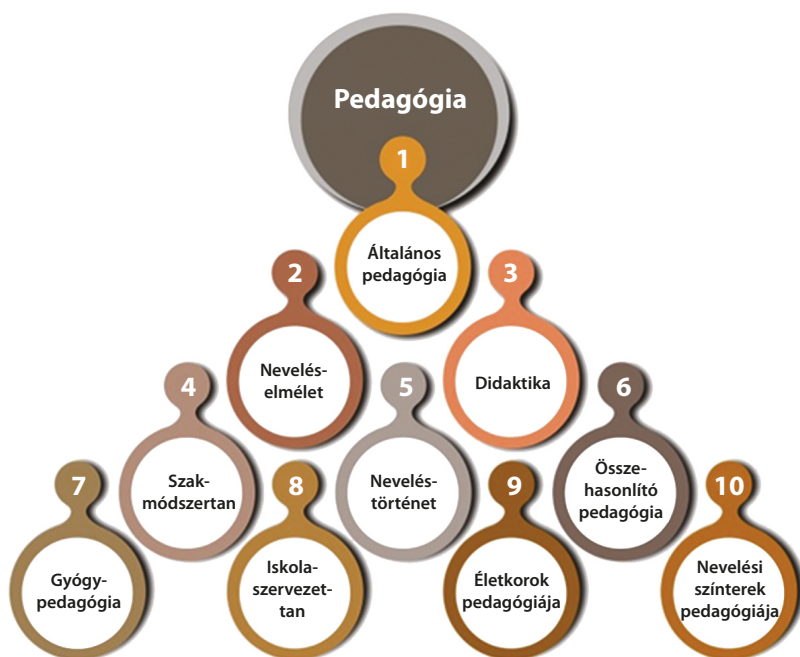
Ha gyakorlati oldalról közelítjük meg a pedagógia fogalmát, akkor még két dimenzióra érdemes felhívni a figyelmet. Egyrészt a *történeti dimenzióra*, amely arra utal, hogy már az ókortól kezdve folyamatosan próbálják a pedagógia gyakorlatát fejleszteni, folyamatosan keresték a választ azokra a kérdésekre, hogy kit, hogyan és mire neveljünk. A másik dimenzió pedig a *társadalmi meghatározottság*: bár horizontális síkon mozgunk, mégis igen eltérő nevelési, oktatási kultúrákkal is találkozhatunk. Ez a sokszínűség komoly kihívásként jelenik meg a mindennapokban is, amelyre a pedagógia tudományának reagálnia kell.

4.1. A pedagógia mint tudomány

A pedagógia mint tudomány kialakulása a 19. századra tehető, ekkor szakadt el a filozófia és a teológia tudományától, és teremtette meg a saját elméleti kereteit. Azonban *kötődése*

mind a humán-, mind a társadalom-, mind pedig a természettudományokhoz a mai napig is megvan. E keretrendszer nélkül a pedagógiai jelenségek értelmezése is torzzá válhat.

A többi tudományhoz hasonlóan itt is találkozhatunk *részterületekkel*, amelyek csoportosítása többféle szempontból lehetséges. Ezek közül talán az egyik legteljesebb Kozma Tamás felosztása.



7. ábra

A pedagógia részterületei

Forrás: KOZMA 1996; hivatkozza: MOGYORÓSI-VIRÁG 2015, 22.

Természetesen a fenti felsoroláson belül további tagolódás is lehet, gondoljunk csak a gyógy-pedagógia különböző ágaira, a sokféle nevelési szintekre vagy akár az életkorok pedagógiájára. Már ez az ábra is utal arra, hogy széles spektrum szükségleteire, igényeire kell reagálnia a pedagógiának.

Mitől lesz tudomány a pedagógia? Az ezzel kapcsolatos ismereteket rendszerben tudjuk értelmezni, vannak *meghatározott módszerei*, amelyekkel a pedagógiai jelenségvilágot vizsgálni tudjuk, és nem utolsósorban van a *vizsgálódásnak konkrét tárgya*.

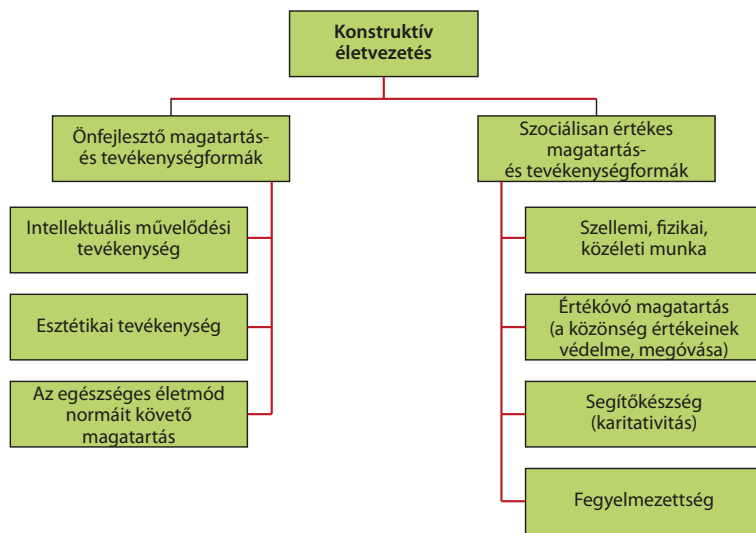
4.2. A pedagógia alapfogalmai

A nevelés többféle szempontból is értelmezhető, de bármely értelmezést is nézzük, vannak olyan főbb jellemzők, amelyek bármelyik megközelítésnél is olvashatók. Ezek pedig a következők:

- tudatos, tervszerű és célirányos tevékenység;
- a másik emberre közvetlenül vagy közvetve ható tevékenység;
- egy viszonylagos tartós állapot elérése;
- értékközvetítő tevékenység;
- esetlegesség (azaz lehet sikeres vagy sikertelen);
- bármilyen életkorú és tapasztalattal rendelkező személy is lehet nevelő és nevelt;
- valamint folyamatosság jellemzi (JÓZSA 2004).

A nevelési célok a nevelési folyamattal kapcsolatos elvárásokról, az „elérendő állapotról” adnak információt. A célmeghatározás azért is fontos egy pedagógiai folyamatban, mert ez határozza meg a további nevelési feladatokat, irányítja a nevelési folyamatot, illetve az optimálisnak ítélt nevelési módszerek kiválasztásában is szempontokat ad. A nevelési céloknak többféle szintjét határozhatjuk meg, így beszélhetünk egyrészt az úgynevezett *kognitív célokról*, amelyek alapvetően az ismeretsajátítást és alkalmazását jelentik, másrészt az *affektív célokról*, amelyek a reális énkép kialakításában adnak segítséget, míg a *szociális célok* a társas kapcsolatokat erősítik.

Összességében véve *a nevelés célja egy olyan konstruktív életvezetéssel rendelkező személy nevelése, aki képes a társadalmilag értékes, de egyénileg is eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására, működtetésére hosszú távon* (BÁBOSIK 2003).



8. ábra

A konstruktív életvezetés szerkezete

Forrás: saját szerkesztés BÁBOSIK 2004 alapján

A nevelés tehát elsősorban értékközvetítő, személyiségfejlesztő tevékenységként értelmezhető, amely alapvetően az egyénre hat. Ahhoz, hogy az egyén be tudjon illeszkedni az őt körbevevő társadalmi és kulturális közegbe, még két nagyon fontos folyamatnak is működni kell. Az egyik folyamatot *enkulturációnak* nevezik, amely a kultúra megtanulását,

vagyis a kultúrába történő betagozódást jelenti, míg a másik folyamat a *szocializáció*, amely az egyén társadalmi lénnyé válását jelenti. E két fogalom szorosan összekapcsolódik egymással: a szocializáció értelmezhető az enkulturáció részfolyamataként. A szocializáció „egyrésről az egyes embernek a társadalmilag létrehozott szociális világába történő beilleszkedését, másrésről pedig személyisége kialakulását valósítja meg” (KRON 1997, 80.). A szocializációs folyamat különböző intézményes formák keretében valósul meg, ezek közül is kiemelt szintértéként jelenik meg a család, az óvoda/iskola/munkahely, valamint a kortársi kapcsolatok. Illetve az utóbbi évtizedekben a média szocializációs funkcióiról sem szabad elfeledkezni (PÁPAY 2018).

A pedagógiai alapfogalmak közül érdemes még megemlíteni az oktatás, képzés fogalmát, amelyek a nevelésen belüli fogalmakként értelmezhetők. Az oktatás a tanítás és tanulás komplex egységeként értelmezhető, olyan tevékenység, amelyben „a társadalom céljainak megfelelő konkrét ismeretanyag rendszeres elsajátítása történik” (JÓZSA 2004, 13.). A képzés alapvetően az oktatás során elsajátított ismeretekre alapoz, az elsajátított ismereteknek a gyakorlati alkalmazását támogató jártasságok, készségek és képességek kialakítását célozza meg. A képzés egyfajta speciális oktatásként is értelmezhető.

A pedagógiai folyamat hatékonyságát igen nagy mértékben befolyásolja a különböző nevelési, szocializációs szintek közötti együttműködés, az, hogy a különböző szintek által közvetített értékek, ismeretek, viselkedési módok mennyire vannak összhangban egymással.

4.3. A nevelési modellek

A neveléstudomány rendszerszerűsége remekül megmutatkozik abban a szempontrendszerben, amely egy-egy nevelési koncepciónál tetten érhető. A szempontok alapján két jól körvonalazható nevelési modell látható: az egyik a *klasszikus comeniusi–herbarti modell*, amely két meghatározó pedagógiai gondolkodóról kapta a nevét. Ez a modell egészen a 20. század elejéig meghatározta a pedagógiai gyakorlatot, idetartoznak azok a pedagógiai koncepciók, amelyeket lentebb normatív nevelési koncepcióként említünk. A 20. század elején alakult ki a másik, az úgynevezett *reformpedagógiai modell*. Ez a comeniusi–herbarti modell kritikájaként jött létre, idetartoznak azok a koncepciók, amelyek az értékre relativizmust, az aktivitást, az indirekt közvetítést képviselik. Nézzük meg az alábbiakban azokat a szempontokat, amelyek a nevelési koncepciók elemeiként alkotnak egységes rendszert:

- nevelési cél,
- személyiségértelmezés,
- nevelési folyamat felfogása,
- hatásszervezési modell,
- nevelési módszerek,
- tevékenységszervezés,
- a pedagógusszerep felfogása,
- a tananyag, ismeret kiválasztásának elvei,
- szelektív vagy integratív nevelés,
- a neveltekkel való bánásmód (BÁBOSIK 2004).

Nevelési cél • A normatív nevelési koncepciók célként a deklarált emberi-etikai értékek, magatartási normák közvetítését és interiorizálását tűzik ki, míg az értékrelativista felfogás képviselői nem fogalmaznak meg elérendő célként konkrét érték- és normarendszert, hanem a nevelt személy életszerű körülmények közötti tevékenykedtetését tartják a legfőbb célnak.

Személyiségértelmezés • A normatív koncepciókban a személyiségértelmezésnél az intellektuális jellegű sajátosságokat helyezik előtérbe, míg az úgynevezett regulatív személyiségfelfogás a motivációs személyiségkomponenseket hangsúlyozza (lásd reformpedagógiai nevelési modellt).

Nevelési folyamat felfogása • A folyamat szabályozottsága szerint beszélhetünk irányított-folyamat-felfogásról, szabad nevelési koncepcióról, befogadásra és aktivitásra épülő nevelésifolyamat-koncepcióról. Az irányított-folyamat-felfogásban külső személy által irányított folyamatról beszélünk, amelyben a neveltnak viszonylag kisebb tere van. Ez a felfogás inkább a normatív nevelésméleti koncepciók sajátossága. A szabadnevelési koncepciók a nevelést önkibontakozási folyamatként értelmezik, amelyben kiemelten a nevelt érdeklődéséhez, szükségleteihez, életkori sajátosságaihoz kell igazítani a folyamatot. A nevelő a direkt irányítás helyett indirekten vezeti neveltjét. Ez a szemléletmód pedig az értékrelativista felfogáshoz kapcsolódik. A nevelésifolyamat-koncepciók talán legrégebbi felfogása a befogadásra épülő folyamatszabályozás: itt a nevelt aktivitását teljes mértékben háttérbe szorítják, a nevelő határozza meg minden elemében a nevelési folyamatot, a korlátozás az egyik legfőbb pedagógiai eszköze a nevelőnek. Az aktivitásra épülő nevelésifolyamat-koncepciók éppen az előző kritikájaként jöttek létre. A nevelt aktivitását támogató módszerek mellett széles körű tevékenységrepertoárt is biztosítanak számára.

Hatásszervezési modell • Beszélhetünk intellektualisztikus hatásszervezésről, amikor az intellektuális-logikai-verbális hatásokon van a hangsúly (lásd a comeniusi–herbarti modellt), illetve a naturalisztikus-tapasztalatai hatásszervezési modellről (lásd a reformpedagógiai modellt). Az utóbbi modellnél inkább a gyakorlati-tapasztalati úton történő ismeret-, mintaközvetítés a domináns, valamint a kortárskapcsolatok hatásáról sem feledkeznek meg a modell képviselői.

Nevelési módszerek • A normatív céltípus a direkt, míg az értékrelativisztikus koncepciók az indirekt nevelési módszereket preferálják. A direkt vagy közvetlen nevelési módszerek közvetlenül hatnak a neveltre, aki inkább befogadója a nevelőtől felé érkező hatásoknak. Bizonyos helyzetekben, életkorokban van létjogosultsága a közvetlen nevelési módszereknek, azonban ha csak a direkt módszereket használjuk egy nevelési folyamatban, akkor a túlszabályozottság lesz jellemző, és az autonómia hiánya jelenhet meg. Az indirekt vagy közvetett nevelési módszerek esetében a nevelő hatások alapvető forrása valamilyen közvetítői közeg, amely lehet például egy feladat. Az indirekt módszerekkel inkább a reformpedagógiai modellnél találkozhatunk.

Tevékenységszervezés • A normativitáson alapuló koncepciók inkább non-kooperatív, frontális munkában gondolkodnak (lásd a comeniusi–herbarti modellt), míg az aktivitáson alapuló koncepciók a kooperativitásra helyezik a hangsúlyt (lásd a reformpedagógiai modellt).

A pedagógusszerep felfogása • Van a comeniusi–herbarti modellhez kapcsolható ismeret-közvetítő, értékelő-minősítő pedagógusmodell, másrészt pedig a reformpedagógiai modellnél a modellközvetítő, kapcsolatépítő, együttműködő, támogató pedagógusi szerepfelfogás. Az utóbbit inkább az aktivitáson alapuló modelleknél lehet megfigyelni.

A tananyag, ismeret kiválasztásának elvei • A normativitáson alapuló koncepciók inkább az elméleti, a *mainstream* ismeretek közvetítését tartják fontosnak, míg az értékrelativista irányzatok a gyakorlati, a mindennapi élethez kapcsolódó hasznos ismereteket preferálják.

Gamifikáció az oktatásban

A gamifikáció vagy „játékszerűvé tétel” során játékokat vagy játékelemeket alkalmaznak különböző, alapvetően nem játékos területeken annak érdekében, hogy az adott folyamatot érdekesebbé és megfoghatóbbá, ezáltal pedig eredményesebbé tegyék (SCHOECH et al. 2013). A gamifikáció igen népszerű lett vállalati környezetben. A technológiai kutatásokat végző Gartner felmérése alapján például a Global 2000-be tartozó vállalatok 70%-a tervezi, hogy vevőmegtartás és marketing céljával gamifikált alkalmazásokat építsen be (HAMARI–KOIVISTO–SARSA 2014). De természetesen az elgondolás nemcsak vállalati környezetben jelenik meg, hanem rendkívül előnyösen alkalmazható oktatási, pedagógiai téren is. Számos olyan felület és applikáció van, amely elősegíti a tanulást, valamint a tanár–diák közti kommunikáció hatékonyságát (például: ClassDojo, GoalBook, CourseHero), kutatások pedig kimutatták, hogy az oktatási környezetben a gamifikációnak számos pozitív pszichológiai és viselkedési hatása van. Fontos azonban megjegyezni, hogy ezen pozitív hatások mértéke nagyban függ attól, hogy milyen kontextusban alkalmazzák őket, valamint múlik az egyéni felhasználón is (FROMANN–DAMSA 2016).

Szelektív vagy integratív nevelés • A szelektivitás alapvetően azt jelenti, hogy a folyamat révén a neveltek között bármilyen szempontból válogatnak-e, vagy pedig az integrációra, az együttnevelésre törekszenek. A comeniusi–herbarti modell alapján működő nevelési koncepciók inkább a szelektivitást képviselik, míg a reformpedagógiai modell képviselői az integrált nevelést fogadják el alapvetően értékként.

A neveltekkel való bánásmód • A nivelláló bánásmód az egységesítésre törekszik, nem egyénre szabott pedagógiai programban gondolkodik, az uniformizálás jelenik meg fő értékként. Ez leginkább a normatív irányzatoknál látható, míg a reformpedagógiai modell az adaptivitást támogatja. Az adaptivitás azt jelenti, hogy elfogadja azt, hogy a személyiség adottságstruktúrája mennyiségi és minőségi tekintetben is differenciált, egyéni sajátosságokat mutat. A pedagógiai folyamatban pedig ezeket az egyéni sajátosságokat figyelembe kell venni, ezekre reagálni szükséges.

4.4. Nevelési módszerek

A nevelés módszerei a céloknak megfelelő társadalmi értékek, normák és magatartásformák közvetítését, a személyiségfejlesztést szolgáló utak, módok, eljárások (JÓZSA 2004, 49.).

Az, hogy milyen nevelési módszert választunk ki, számos tényező meghatározza, ezek pedig a következők:

- a nevelési cél és az ebből adódó nevelési feladat;
- a nevelt életkora, értelmi-érzelmi-szociális fejlettsége, képességei;
- a nevelő személyisége, pedagógiai kultúrája, felkészültsége;
- a nevelő vezetési stílusa;
- a pedagógiai szituáció és annak tartalma.

A nevelési módszereknek két nagy csoportját különböztetjük meg: a közvetlen (direkt) és a közvetett (indirekt) módszereket. A közvetlen nevelési eljárások során a személyes kapcsolat révén hatunk az egyénre, míg a közvetett indirekt nevelési módszerek esetében valamilyen közvetítői közeg (feladat, film, csoport, szemléltetőeszköz stb.) segítségével próbálunk hatást gyakorolni. A direkt és az indirekt nevelési módszereknek egyaránt van létjogosultságuk, hiszen egymást kiegészítik, ugyanakkor a kontextushoz való kapcsolódást (kit mire ki és miért nevel) nem szabad elfelejteni.

A direkt nevelési módszerek előnye, hogy a nevelő által közvetített tartalmak, normák, eszmék megkönnyítik a neveltnak a belső értelmező munkát, ugyanakkor ha csak ilyen módszerekkel dolgozunk, akkor a felfedező tanulás, a problémamegoldó gondolkodás kialakulása neheztett körülmények között fog zajlani. Ha az életkori sajátosságokat nézzük, akkor serdülőkortól inkább az indirekt nevelési módszerek alkalmazását javasoljuk, hiszen ezek lehetővé teszik a nevelt aktivitását, valamint a neveltek közötti interakció nevelő hatását is kiválóan be lehet építeni a nevelési folyamatba.

A nevelési módszerek három fő területet támogatnak:

- a szokásformálást,
- a magatartási-tevékenységi modellek közvetítését,
- a meggyőződés formálását.

Bábosik István (2004) ezekhez rendelte a direkt, illetve indirekt módszereket.

2. táblázat

A nevelés módszerei

Nevelés metodikai jelleg szerint		
A megcélzott szükségletrendszer szerint	Direkt (közvetlen) nevelési módszerek	Indirekt (közvetett) nevelési módszerek
	1. A szokásformálás módszerei	• követelés • gyakoroltatás • segítségadás • ellenőrzés • ösztönzés
	2. A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének módszerei	• kölcsönös követelménytámasztás, tiltás • kölcsönös segítségadás • kölcsönös értékelés • kölcsönös ellenőrzés
	3. A meggyőződésformálás módszerei	• elbeszélés • modell bemutatása • műalkotások • személyes példaadás
		• kölcsönös példaadás
		• kölcsönös felvilágosítás

Forrás: BÁBOSIK 2004

A következő alfejezetekben a leggyakrabban alkalmazott módszerek bemutatásával foglalkozunk.

4.4.1. A szokásformálás módszerei

Követelés • A követelés nagyon fontos abból a szempontból is, hogy elindítsa a gyakorlást, a berögzítés folyamatát, illetve a preferált magatartásformákat megszilárdítsa. Nem mindegy, hogy a követelés tartalma mennyire reális, mennyire vesszük figyelembe az adott személy képességeit, kompetenciáit. Gyakori jelenség, hogy vagy a maximalizmus, vagy pedig a minimalizmus hibájába esünk. A túlkövetelő magatartás következményeként gyakran látható a motiváció, a teljesítőképeség csökkenése, a kudarcorientáltság érzése. A minimalizmus is komoly károkat tud okozni, hiszen hogyha túl alacsony követelményeket, elvárásokat fogalmazunk meg, akkor gyakran nem „használják ki” tudásukat, képességeiket az egyének. Ebben az esetben sem találkozunk az egyén sikerélménnyel, gyakran az az eredmény, hogy nem vesznek eléggé komolyan a pedagógiai folyamatot.

A követeléssel kapcsolatban nagyon fontos alapelv a fokozatosság: ez egyrészt jelent mennyiségi szempontot, másrészt pedig a követelés formáját is. Érdemes formáját tekintve az alábbi fokozatokat szem előtt tartani:

kérés → tanács → utasítás → parancs → tiltás

Gyakoroltatás • A gyakoroltatás módszere nagyon fontos egyes magatartás- és tevékenységformákhoz kapcsolódó elemek elsajátításához. Tartalmi szempontból nagyon fontos, hogy a céltalan gyakoroltatás pedagógiaiilag igen negatív eredményt hozhat, elveszíti az érdeklődését az egyén, demotiválttá válhat. A másik fontos feltétel a hatékony gyakoroltatáshoz az eredményesség biztosítása, valamint amennyire csak lehet, a változatosságra való törekvés. Tipikus hibaként jelenik meg a gyakoroltatásnál, amikor hibásan rögzül valamilyen tevékenységi forma, ennek korrekciója komoly kihívást jelenthet a későbbi folyamatban.

Segítségadás • A segítségadásnak mint nevelési módszernek az egyik legfőbb funkciója, hogy a nehézségeket elhárítsa vagy mérsékelje a pedagógiai folyamatban. Emellett korrekciós funkciója is lehet a segítségnyújtásnak. A segítségadás során nagyon fontos figyelembe venni az alábbiakat:

- a segítő részéről érvényesüljön az empátia;
- a segítség nem feltételekhez kötött;
- a hitelesség és a nyílt kommunikáció teszi elfogadhatóvá a segítségnyújtást;
- a másik emberbe vetett bizalom az alapja a segítségadásnak.

A segítségadásnak számos formája létezik. Itt érdemes megemlíteni az aktív hallgatást, amelyet nagyon gyakran értő figyelemként is szoktak definiálni. Az aktív hallgatás vagy értő figyelem során a hallgató (a segítséget adó) visszajelzéseket küld arról, hogy értette azt, amit a másik elmondott (N. KOLLÁR – SZABÓ 2011). Egyfajta visszatükrözésről van szó, amely segítséget nyújt abban, hogy az adott személy kívülről lássa a problémát. Az aktív hall-

gatás jelei a szemkontaktus, a bólogatás, az odafordulás, a laza testtartás, a figyelő hangok, a kérdés, az összefoglalás, a tisztázás, a visszakérdezés, az érzelmek visszatükrözése.

Az értő figyelem mellett a segítségadás módszerei közé tartozik a tanácsadás. Itt nagyon fontos alapelv, hogy nem vállalhatjuk át a döntés felelősségét attól, akinek tanácsot adunk.

Ellenőrzés • Ha valamit megkövetelünk, és nem ellenőrizzük, akkor nem lesz visszacsatolás, azaz a nevelési folyamatban részt vevő egyénnek nem lesz igazodási pontja, a hibák kijavítására nem lesz lehetősége. Az ellenőrzés alapelvei között meg kell, hogy jelenjen a szakszerűség, a célszerűség, a tervszerűség, az objektivitásra való törekvés, a komplexitás, a függetlenség, a hitelesség, a nyilvánosság, a jóhiszeműség, valamint az együttműködés. Ha az ellenőrzésnél a büntető jelleg dominál, akkor a folyamatban részt vevők demotiváltsága megnövekedhet, a teljesítőképesség pedig csökkenhet.

Ösztönzés • Az ösztönzés módszerei között az elismerést, az elmarasztalást, a jutalmazást és a büntetést kell kiemelnünk. Azaz a pedagógiai értékelést, amellyel egy későbbi fejezetben részletesen fogunk foglalkozni.

4.4.2. A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének módszerei

A szokások kialakításában a beidegződés mellett nagyon fontos szerepe van a *példaképek*, eszményképek közvetítésének. Ezek azok, amelyek példát adnak arra, miként lehet a magatartásformákat, tevékenységeket változatosan, komplexen alkalmazni. A példaképek rendszerint konkrét személyek, míg az eszménykép egy elvontabb, általánosabb fogalom. A példaképek, modellek közvetítésének módszerei a következők:

- elbeszélés módszere,
- modellértékű személyes bemutatása,
- műalkotások bemutatása,
- a nevelő személyes példaadása.

E módszerekről részletesebben jelen fejezetben nem foglalkozunk, ezekről az oktatásról szóló részben lesz szó.

4.4.3. A meggyőződésformálás módszerei

A meggyőződésformálás Bábosik szerint (BÁBOSIK 2004) alapvetően normatanulás, a normák, nézetek, eszmék interiorizálása. Ha ez a folyamat eredményes, akkor konstruktív életvezetéssel rendelkező autonóm, döntéshozatalra képes személy nevelődik. A meggyőződésformálás módszereit elsősorban iskolai körülmények között alkalmazzuk, így az oktatásnál taglaljuk ezeket részletesebben, itt most csupán felsorolásjelleggel említjük meg:

- előadás,
- magyarázat,
- beszélgetés,
- a nevelt önálló elemzőmunkája.

A fenti alfejezetekben bemutatott módszerek alapvetően a nevelési módszerek direkt formái. Természetesen léteznek ezek indirekt módszerei, ahol alapvetően a kölcsönösség dominál. Azaz például nem a tanár támasztja a követelményt, hanem a neveltek egymás között. A pedagógiai gyakorlatban igen gyakori a kölcsönös segítségadás, a kölcsönös értékelés, ellenőrzés vagy akár a kölcsönös felvilágosítás – ezeknek, ha jól csináljuk, komoly csoportfolyamatot, közösséget kialakító funkcióik is vannak.

4.5. Az iskola mint szocializációs színtér

A másodlagos szocializációs színtér az intézményes nevelés, amelynek szinterei a bölcsőde, az óvoda és az iskola. Ezek működését a 2011. évi CXCV. törvény szabályozza. A köznevelési rendszer intézményei az óvoda, az általános iskola, a gimnázium, a szakgimnázium, a szakközépiskola, a szakiskola, a készségfejlesztő iskola, az alapfokú művészeti iskola, a kiegészítő nemzetiségi nyelvvoktató iskola, a gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény, a kollégium, a pedagógiai szakszolgálati intézmény (pedagógiai szakszolgálat – például: gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás, nevelési tanácsadás), a pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó intézmény (például pedagógiai értékelés, szaktanácsadás, pedagógiai tájékoztatás, tanügyigazgatási szolgáltatás).

4.5.1. Az oktatási rendszer funkciói

Az oktatási rendszer a társadalom egyik alrendszereként többféle funkciót lát el, ezek szoros kapcsolatban vannak egymással, egyes funkciók felerősödhetnek, míg mások kevésbé hangsúlyosan jelenhetnek meg. Ezek a funkciók a következők:

- *Az egyén személyiségének alakítása:* az oktatás befolyásolja az adott személy személyiségének fejlődését, ezáltal felértékelődik a nevelőoktatás szerepe, ami azt jelenti, hogy az ismeretek közvetítése által segítjük a személyiség harmonikus fejlődését.
- *A kultúra újratermelése:* a társadalom által felhalmozott tudást és az ehhez kapcsolódó normákat, értékeket közvetítik.
- *A társadalmi struktúra újratermelése vagy átalakulásának elősegítése:* az oktatási rendszer felerősítheti a családi szocializációs közegből eredő hátrányokat, jó esetben pedig csökkentheti azokat. Mindez nagymértékben attól függ, hogy mennyire szelektív és szegregáló az oktatási rendszerünk.
- *A gazdaság működésének és növekedésének elősegítése:* az oktatásügy egyik legfőbb feladata a munkapiaci igények kielégítése, az azokra való azonnali reagálás.
- *A politikai rendszer legitimálása:* a politikai szocializáció egyik legfontosabb színtere a nevelési-oktatási intézmény, amelynek alapvető szerepe van egy-egy politikai rendszer legitimizálásában.
- *A társadalmi integráció biztosítása:* az oktatás alapvetően közvetíti a társadalom számára elfogadható közös nyelvezetet, viselkedésmintát, értékrendet – ennek elsajátítása az egyén számára alapvetően fontos, hiszen a társadalomba való beilleszkedés feltétele.

- *Különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása:* a szolgáltatást igénybe vevők elvárásainak kielégítése az egyik legfontosabb célként fogalmazódik meg, a szolgáltatók oldaláról pedig elindult a verseny a „vevőkért”, a minőségfejlesztés szerepe felértékelődött.
- *A társadalmi változások elősegítése vagy fékezése:* már érintettük a közoktatás társadalmi struktúrára gyakorolt hatását; az, hogy mekkora lehetőség van a társadalmi mobilitásra, nagymértékben függ az oktatásügytől.
- *Örömszerző funkció:* alapvetően elvárás, hogy a tanulást értéknek tartó, az élet-hosszig tartó tanulásra képes és arra motivált fiatalok jöjjenek ki az oktatási rendszerből (HALÁSZ 2001).

Az adott oktatási rendszer megítélése nagyban függ attól, hogy mennyire sikerült az oktatással szembeni elvárásokat teljesíteni, amelyek lehetnek hivatalosak, illetve nem hivatalosak, valamint láthatók és láthatatlanok. Az elvárások, szükségletek lehetnek nyilvánvalók, azaz hivatalosan megfogalmazottak, egyértelműek. Míg a látens elvárások rejtettek, nem minden konkretizálódik az adott intézmény számára.

4.5.2. Az oktatás mint kompetenciafejlesztés

Az oktatás a tanítás és tanulás komplex egysége, amely a kognitív, illetve a motivációs önszabályozás kialakítását célozza meg. Az oktatás nemcsak ismeretközvetítés és személyiségfejlesztés, hanem az utóbbi években egyre inkább előtérbe került a kompetenciafejlesztés is. A kompetencia az ismeretek, a képességek/készségek és az attitűd egységét jelenti. A kompetenciaalapú oktatás a nyolc kulcskompetencia kialakítását célozza meg, ezek pedig a következők:

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegen nyelvi kommunikáció,
- matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák,
- digitális kompetencia,
- a tanulás tanulása,
- személyközi és állampolgári kompetenciák,
- vállalkozói kompetencia,
- kulturális kompetencia (EUROPEAN COMMISSION 2004).

4.5.3. Oktatásszervezési módok és oktatási módszerek

A tanulási környezet nemcsak a konkrét értelemben vett környezetet jelenti, hanem azt az oktatásszervezési módot (munkaformát), amelyet az oktató választ. Ezek a munkaformák az egyéni munka, a páros munka, a csoportmunka, a frontális munka. Az egyéni munka során a tanuló önmaga szerez új ismereteket a rá szabott, kiosztott feladatok által. Az egyéni munka azért is fontos, mert ezáltal nevelhetjük az egyént az önálló munkára, segíthetjük a feladattudat, az önszabályozás kialakítását. Ugyanakkor elengedhetetlen a folyamat kontrolljának biztosítása, az ellenőrzés, a visszacsatolás. A páros munka két

személy együttműködése, közösen dolgoznak például egy feladat megoldásán. A hangsúly a kölcsönösségen, az indirekt hatásrendszeren van. A csoportmunka során kettőnél több tanuló dolgozik együtt közös cél érdekében. Fontos döntés, hogy milyen típusú csoportot alakítunk: homogént vagy heterogént. A csoportmunka megszervezése átgondolt folyamat kell, hogy legyen: a csoportmunka előkészítése, a csoportfeladat meghatározása, a csoportos tevékenység, a csoportmunka befejezése, visszacsatolás a munka eredményéről, értékelés. A frontális munka során egy nagyobb tanulóközösség párhuzamos tevékenységét egy személy irányítja. Az információkat a pedagógus közvetíti, a tanuló inkább passzív befogadó.

Az oktatási módszereket többféle szempontból csoportosíthatjuk. Az alábbi táblázatban összefoglaljuk a főbb csoportosítási szempontokat.

3. táblázat
Oktatási módszerek csoportosítása

Szempont	Jellemző módszerek
Információ forrása szerint	• verbális • szemléletes • gyakorlati
A tanulók által végzett megismerőtevékenység szerint	• receptív • reprodukív • részben felfedező, heurisztikus • kutató jellegű
Oktatási logika iránya alapján	• induktív • deduktív
A tanulási munka irányításának szempontja alapján	• tanári dominanciájú • közös tanári-tanulói • tanulói dominanciájú
Az oktatási folyamatban betöltött szerepük szerint	• új ismeretek tanítása-tanulása • képességek fejlesztése és alkalmazása • a rendszerezés és a rögzítés módszerei

Forrás: FALUS 2003

Az oktatás során számtalan módszert alkalmazhatunk. Itt most a legfőbbeket emeljük ki, amelyeket mind a köznevelésben, mind a felnőttképzésben alkalmazunk.

- **Előadás:** monologikus közlési módszer, amelynek segítségével egy-egy témát logikusan, viszonylag hosszabb időtartamon keresztül fejt ki az előadó. Az előadás részeként más oktatási módszereket is alkalmazhatunk, így például az elbeszélést, a magyarázatot vagy akár a szemléltetést.
- **Magyarázat:** monologikus közlési módszer, amellyel törvényszerűségeket, összefüggéseket, fogalmakat próbálunk érthetővé tenni. A magyarázat lehet értelmező, leíró, okfeltáró.
- **Elbeszélés:** egy-egy jelenség, esemény, személy, tárgy bemutatására szolgál. Ennek segítségével a tanulók képzelete fejlődhet.
- **Megbeszélés:** dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek során a tanulók a tanár kérdéseire válaszolva dolgozzák fel a tananyagot. A kérdések feltevésénél nagyon fontos, hogy kerüljük a szuggesztív, sugalmazó és eldöntendő kérdéseket.

- *Vita*: dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek célja az ismeretközvetítésen túl az érvelés, a logikus gondolkodás, illetve a kommunikációs készségek fejlesztése.
- *Szemléltetés*: segíti a tanulót abban, hogy képszerű, szemléletes gondolkodása fejlődjön, érdeklődését felkeltsék, ismeretei gyakorlati alkalmazásához példát kapjon. A szemléltetésnek mindig jól követhetőnek kell lennie, fontos, hogy a tananyaghoz kapcsolódjon.
- *Projekt módszer*: a tanulók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére építő módszer. A projektek középpontjában valamilyen komplex feladat áll, amelyet a diákoknak közösen kell feldolgozniuk. A projektek rendszerint interdiszciplinaritást követelnek a résztvevőktől, illetve a tanár-diák viszony is a klasszikustól eltérő kapcsolatot jelent.
- *Kooperatív oktatási módszerek*: a kooperatív tanuláson alapul, amelynek főbb jellemzői a párhuzamos interakciók, az építő jellegű egymásrautaltság, az egyéni felelősség vállalása és az egyenlő részvétel megvalósulása. Kooperatív módszerek például a csoporton belüli vagy csoportok közti mozaik vagy akár a szakértői mozaik. A mozaikmódszer azt jelenti, hogy a csoport minden tagja kap egy témát, amelyet megtanul, elsajátít (olvasás, jegyzetelés, feladatmegoldás). A következő körben megtanítyják egymásnak a már elsajátított ismereteket (magyarázat, ismertetés, vázlatírás).
- *Szimuláció, szerepjáték és játék*: a tanulók tapasztalati tanulás útján szereznek ismereteket, begyakorolhatnak tevékenységeket.

Az, hogy egy oktatási folyamatban milyen módszert választunk ki, függ az oktatás céljaitól és feladataitól, az adott tudomány jellemzőitől, a tanulók sajátosságaitól (például életkor, tapasztalat, felkészültség), a tanárok lehetőségeitől.

4.5.4. Pedagógiai értékelés

Az értékelés az egyik legismertebb nevelési és oktatási módszer. A nevelés szempontjából értékelésről beszélünk akkor, ha jutalmazunk, elismerünk vagy büntetünk, elmarasztalunk valakit (BÁBOSIK 2003). Oktatási módszerként használt pedagógiai értékelés során szervezett visszacsatolást, értékmegállapítást adunk a nevelés, oktatás különböző szintjeire, elemeire. Ugyan az értékelés mind nevelési, mind oktatási módszerként áthatja pedagógiai tevékenységünket, mégis gyakran szükséges rosszként, kényszerként, ítélkezésként, kivégzésként, mókuserékként éljük meg, holott ez az egyik legfőbb módszer a motiváció fenntartásához, növeléséhez.

A különböző nevelési felfogások eltérő hangsúllyal ugyan, de igen hasonlóan értelmezik a jutalmazás-büntetés lényegét, célját. Egységes az álláspont abban, hogy a büntetés és a jutalmazás célja a büntető, jutalmazó személy által közvetített értékek megerősítése, az általa elvetettek gyengítése. A jutalmazás és büntetés funkciója a preferált tevékenység és magatartásformák gyakorlása, a nemkívánatos magatartásformák és tevékenységek demotiválása; azaz magatartás- és tevékenységszabályozó funkciót töltenek be.

A jutalmazás nagyon leegyszerűsítve pozitív megerősítést jelent attól függően, hogy ki, mikor, miért és hogyan adja. Tudatosítanunk kell magunkban, hogy a jutalom nem minden

esetben tölti be a pozitív megerősítés szerepét, éppen ezért át kell gondolnunk azokat a tényezőket, amelyek segítségével a jutalmazásunk az egyén tartós ösztönzését elősegítheti, illetve azokat a tényezőket, amelyek gyengíthetik hatását.

A nevelési-oktatási folyamatban a jutalmazás mellett a büntetés kérdéskörére is ki kell térnünk. Fontos áttekinteni, hogy a büntetés milyen hatást gyakorol a gyermekekre. A nem megfelelő büntetés (például magyarázat nélküli, rendszeres, erőszakos) súlyos károkat okozhat: a gyermek nem belső motivációból kerül a nem kívánatos cselekedet, hanem a büntetéstől való félelem miatt, önbizalma, önértékelése nagymértékben csökkenhet, erősödhetnek az agresszív viselkedési formák, pszichoszomatikus tünetek alakulhatnak ki (állandósuló fej-, hasfájás, tikkelés, körömrágás stb.). A büntetés a gyermekeknél kudarc-élmény kialakulásához vezethet. A büntetések alkalmazásánál ügyelni kell arra, hogy ha enyhe büntetést is adunk, de ezt rendszeresen, nagy gyakorisággal, következményei hasonlóságot lesznek az erős büntetéseknél tapasztaltakhoz.

A pedagógiai értékelésnek számos funkciója van. Az oktatásmélet az értékelés következő funkcióit emeli ki:

- eredményesség és hatékonyság növelése;
- minősítés – szelektálás – orientálás – társadalmi megméréstetés;
- diagnosztizálás – fejlesztés – korrekció;
- tájékoztatás, informálás;
- visszacsatolás, megerősítés;
- motiválás (GOLNHOFER 2003).

E funkciók is utalnak arra, hogy „nem korlátozható az értékelés a tanulmányi teljesítményre, illetve tevékenységre sem, mert a hatóköre ennél sokkal tágabb, a személyiségnek nem csupán az ismeretrendszerét, hanem más sajátosságait, többek között szociomorális, valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenységformáit is alakítjuk az értékelés segítségével” (BÁBOSIK et al. 2004, 193.).

Scriven az értékelés funkcióiból kiindulva hátróm értékelési típust határozott meg. A 4. táblázatban röviden összefoglaljuk az értékelési típusokat, funkcióit, tárgyát, eszközeit és módszereit (BÁTHORY 2000).

A viszonyítás funkciója alapján is háromféle értékelési formát különböztethetünk meg. Golnhofer alapján (GOLNHOFER 2003) a pedagógiai értékelés lehet:

- *Kritériumorientált:*
 - a tanulók teljesítményének értékét a tanulási követelményekhez viszonyítva határozzák meg.
- *Normaorientált:*
 - a tanulók teljesítményét egy adott diákpopuláció jellemzőihez viszonyítják.
- *A diákhoz viszonyított:*
 - a diákokat önmagukhoz viszonyítják annak érdekében, hogy önismeretüket fejlesszék.

4. táblázat

A pedagógiai értékelés típusai, funkciói és módszerei

Típus	Funkció	Tárgy	Eszköz, módszer
Diagnosztikus	Helyzetfeltárás: tanári tájékozódás valamely nagyobb tartalmi, tematikus egység tanításának megkezdése előtt. Elsősorban besorolási döntéseket alapol meg.	Kognitív, affektív és pszichomotoros területek, fizikális, pszichológiai és környezeti tényezők.	Diagnosztikus teszt, megfigyelés, diagnosztikus vizsga.
Formatív	Segítség, fejlesztés: nem ítékezés vagy minősítés, hanem a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárása, a sikerek megerősítése. A kapott eredmények segítségével a nevelés-oktatási folyamat korrekciója lehetővé válhat.	Elsősorban kognitív területek.	Portfóliók, tanulói naplók, megbeszélések, tanulói önértékelés, társak értékelése, csoportmegbeszélés, diagnosztikus teszt, röpdolgozat.
Szummatív	Minősítés: egy-egy nevelési-oktatási szakasz záró minősítése, a tanulókat teljesítményük alapján kategóriákba sorolják; szelektál.	Tantárgytól, műveltségi területtől függ, általában kognitív területek.	Témazáró dolgozat, vizsga (pl. érettségi), félévi vagy év végi bizonyítvány.

Forrás: BÁTHORY 2000

Magyarországon is teret nyert a tanítás-tanulás rendszerszintű modellezése (BÁTHORY 2000), amelyben a pedagógiai értékelés a tanítás-tanulás modelljeinek alapvetően fontos eleme. A pedagógiai értékelés legfőbb funkciója a visszacsatolás, amely lehet a mindennapi életbe beépülő spontán, valamint szervezett, tervezett visszacsatolás. A tanítás során a tanulók teljesítményének tudatos és tervezett értékelése elengedhetetlen, de összetett eljárás. Az értékelést Báthory Zoltán két részfolyamatra osztotta (BÁTHORY 2000): az adatgyűjtés rendszeres és strukturált folyamatára, valamint az adatok interpretálására. Golnhof Erzsébet Tyler értékelési modelljét alapul véve a pedagógiai értékelésnél a következő négy szakaszt emelte ki (GOLNHOFER 2003):

1. Az értékelés tervezése:
 - funkciójának tisztázása, rögzítése;
 - a célok, követelmények megfogalmazása a tantervek, pedagógiai program alapján;
 - az információgyűjtés módszereinek, eszközeinek kiválasztása, kifejlesztése.
2. Információgyűjtés, adatgyűjtés:
 - ellenőrzés.
3. Az információk elemzése, értelmezése:
 - mennyiségi értelmezés: osztályzat, pontszámok stb.;
 - minőségi értelmezés: szöveges, metakommunikatív jutalom.
4. Minősítések, döntések megfogalmazása.

A pedagógiai értékelés jelentős változáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Egyre inkább létjogosultsága lett a fejlesztő értékelésnek, amelynek következtében az egyéni fejlesztőtechnikák eszköztára is bővült. Ez az út lesz az, amely hosszú távon az egyén motivációját fenntartja, és segíti a reflektív gondolkodás kialakulását.

Összefoglalás

Ebben a fejezetben kitértünk a pedagógia mint tudomány jellemzőire, majd a neveléstudomány körébe tartozó főbb ismereteket foglaltuk össze. A szocializációs szintek közül egy szintre tértünk ki részletesebben: az iskolai szocializációra. Korántsem teljes a kép, amelyet a pedagógia legfőbb területeiről adtunk, hiszen nem tértünk ki a pedagógia olyan speciális területeire, mint például a gyógypedagógia vagy a kriminálpedagógia. Bízunk abban, hogy sikerült bemutatnunk azt, hogy nem mindegy, milyen neveléstudományi paradigmában gondolkodunk, milyen nevelési/oktatási módszereket alkalmazunk, illetve hogyan értékelünk.

Irodalomjegyzék

- BÁBOSIK I. (2003): *Alkalmazott neveléstudomány*. Budapest, OKKER.
- BÁBOSIK I. (2004): *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris.
- BÁBOSIK I. – BÉKÉSI K. – BUSI E. – LÉNÁRD S. – RAPOS N. (2004): Szöveges értékelő eszközcsoomag fejlesztése, kísérleti bevezetése és bevértékelése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 4–5. sz. 191–203.
- BÁTHORY Z. (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanítéstudomány vázlata*. Budapest, OKKER.
- CZIKE B. (1996): *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös.
- DÁVID M. (2012): *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Szent István Társulat.
- EUROPEAN COMMISSION (2004): *Implementation of 'Education & Training 2010' Work Programme, Working Group B, 'Key Competences'*. Key Competences for Lifelong Learning a European Reference Framework, European Commission.
- FALUS I. szerk. (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- FEHÉRVÁRI A. (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás. *Neveléstudomány*, 3. évf. 3. sz. 31–47.
- FODOR G. (2000): Tanár – szerep – konfliktusok. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 2. sz. 66–75.
- FROMANN R. – DAMSA A. (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 66. évf. 3–4. sz. 76–81.
- GOLNHOFFER E. (2003): A pedagógiai értékelés. In FALUS I. szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 385–416.
- GORDON, T. (2001): *T.E.T. A tanári hatékonyság tanulása*. Budapest, Gondolat.
- HALÁSZ G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki.
- HAMARI, J. – KOIVISTO, J. – SARSA, H. (2014): Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *47th Hawaii International Conference on System Science*. IEEE. DOI: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

- HEGEDŰS J. (2006): *Család, gyermek, társadalom*. Budapest, HEFOP.
- JÓZSA Zs. (2004): *Pedagógiai ismeretek*. Budapest, Rejtjel.
- KOZMA T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KOZMA T. (2013): Pedagógiából neveléstudomány. *Neveléstudomány*, 1. évf. 1. sz. 91–105.
- KRON, F. W. (1997): *Pedagógia*. Budapest, Osiris.
- MIHÁLY I. (2009): A „csendes járvány”. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. évf. 4. sz. 112–118.
- MOGYORÓSI Zs. – VIRÁG I. (2015): *Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom*. Eger, Líceum.
- Elérhető: http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/15-iskola-a-tarsadalomban_55e9c6e879ab9.pdf (A letöltés dátuma: 2018. 02. 12.)
- N. KOLLÁR K. – SZABÓ É. (2011): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris.
- NAHALKA I. – ZEMPLÉNI A. (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In CSULLOG K. – D. MOLNÁR É. – HERCZEG B. – LANNERT J. – NAHALKA I. – ZEMPLÉNI A.: *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest, Oktatási Hivatal. 91–166.
- PÁPAY N. (2018): A szocializáció folyamata. In HALLER J. – FARKAS J. szerk.: *Pszichológia a közszolgálatban I*. Budapest, Dialóg Campus. 117–132.
- SCHOECH, D. – BOYAS, J. – BLACK, B. M. – ELIAS-LAMBERT, N. (2013): Gamification for Behavior Change: Lessons from Developing a Social, Multiuser, Webtablet Based Prevention Game for Youths. *Journal of Technology in Human Services*, Vol. 31, No. 3. 197 – 217. DOI: <https://doi.org/10.1080/15228835.2013.812512>
- VAJDA Zs. (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Budapest, Dinasztia.
- ZSOLNAI J. (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.