

Megjelent: az ELTE Pedagogikum támogatásával

az iskolakultúra 2009/10 melléklete

A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben

Kísérlet egy tanulási kompetenciaháló megalkotására

„A tanulás többé nem azonosítható azzal, amit iskoláskorunkban az iskolákban teszünk, hanem azt az élet egészét horizontálisan és vertikálisan átívelő emberi tevékenységnek kell tekintenünk. A legfontosabb kompetenciánk éppen a tanulásra, a tanulás megtanulására és a tanulás folyamatos fenntartására való képességünk.” (Halász, 2006)

A hogy Halász Gábor a 2006-ban megjelent, *A kompetencia* címet viselő kötet előszavában megfogalmazta, az elmúlt évtizedben kikristályosodott kulcskompetenciák közül az egyik legfontosabb szerepet a tanulás tanulásával kapcsolatos kompetenciának tulajdoníthatjuk. Kulcskompetenciákról lévén szó, nem tehetjük meg, hogy azok között rangsort állítunk fel, de arra vállalkozhatunk, hogy egyik vagy másik kulcskompetenciát alaposabban megvizsgáljuk. Jelen tanulmány a tanulás tanulásának – vagy ahogy a *Nemzeti alaptanterv*-ben olvasható, a hatékony, önálló tanulás – kulcskompetenciájával foglalkozik, és kísérletet tesz arra, hogy a tanulás korszerű tudományos értelmezéseinek felhasználásával felvázoljon egy olyan kompetenciahálót, amely a tanulás fejlesztésének gyakorlatában is jól használható lehet.

Megváltozott társadalmi elvárások az oktatás tartalmával kapcsolatban

Vitathatatlan tény nem csak a pedagógusok, hanem a társadalom egésze számára, hogy ma már nem ugyanúgy érvényesek azok az oktatási tartalmak, amelyeket 20–30 évvel korábban még relevánsnak és hasznosnak tartottunk a pedagógiai tervezés különböző szintjein. Az elmúlt évtizedekben megfigyelhető, egyre gyorsuló iramú információrobbanás, a tudományos eredményeknek, kutatásoknak, fejlesztéseknek a hétköznapi ember számára gyakorlatilag követhetetlen gyarapodása kétségtelenül kihívás elé állította az iskolákat, amelyek erre alig voltak képesek reagálni, elsősorban azért nem, mert az új kihívásokra adott, akár tantervi szintű válaszok megszületéséig hosszú idő telt el, és azok megjelenésekor sok esetben (legalábbis részben) érvényüket veszítették. Felértékelődött a tudástranzszer szerepe a tanulásban, hiszen ma már egyre nagyobb értéke van annak, ha valaki többször meg tudja újítani a tudását, és az eredetitől eltérő helyzetekben tudja alkalmazni azt, amit korábban megtanult. Másfajta készségeket, képességeket kezdtek preferálni az iskolán kívüli világban, például a munkahelyeken, és ezzel az iskolákat a tartalmi megújulás kihívása elé állították (Vass, 2006). Jos Letschert (2006) szerint ezek az új kihívások az alábbiakban ragadhatók meg:

- az egyéni igényekhez jobban illeszkedő oktatási környezet,
- az egyéni fejlődés tiszteletben tartása,
- a pedagógus mint tanulást segítő társ,
- a tanuló felelősségvállalása saját tanulása folyamatáért,
- erőpróbára készítő tanulási környezetek,

- átfogó tanulási célok és célterületek szem előtt tartása,
- a tudás relevanciája,
- a használható tudás fontossága és a tudásépítés,
- a kompetenciák fejlesztése és fontossága,
- egész életen át tartó tanulás,
- a tanulók erősségeinek visszaigazolása társaik által,
- pedagógiai megközelítések újraértékelése,
- iskolai szintű értékelés,
- a tanfelügyelet támogató szerepe.

Letschert tanulmányában arra is felhívja a figyelmet, hogy az oktatás tartalmi megújulásával kapcsolatos elvárások egy másfajta tanulásfelfogáson alapulnak, ami legkézenfekvőbb formájában a tartalomelsajátítás és a kompetenciafejlesztés pedagógiai célkitűzései közötti hangsúlyeltolódásban nyilvánul meg. Ez a hangsúlyeltolódás és tulajdonképpeni paradigmaváltás kiolvasható azokból a dokumentumokból is, amelyek a hatékony tanulás kompetenciáját igyekeznek valamilyen módon megfogalmazni. Példaként nézzük meg a *Nemzeti alaptanterv* tanulásfelfogását! A NAT „A hatékony, önálló tanulás” kulcskompetenciájának nevezi a tanulási kompetenciát, amely véleményünk szerint nem igazán szerencsés elnevezés (és a definíciót olvasva inkább „hatékony, önszabályozott tanulásnak” lehetett volna nevezni), tekintve, hogy azt sugallja: az együttműködő tanulás nem lehet hatékony. A kulcskompetencia fogalomleírásában azonban meg is cáfolódik ez az első benyomásunk, hiszen a NAT szerint:

„A hatékony, önálló tanulás azt jelenti, hogy az egyén képes kitarotán tanulni, saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve az idővel és az információval való hatékony gazdálkodást is. Felismeri szükségleteit és lehetőségeit, ismeri a tanulás folyamatát. Ez egyrészt új ismeretek szerzését, feldolgozását és beépülését, másrészt útmutatások keresését és alkalmazását jelenti. A hatékony és önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja, otthon, a munkában, a tanulási és képzési folyamataiban egyaránt. A motiváció és a magabiztosság e kompetencia elengedhetetlen eleme.”

Ez a tanulásdefiníció egy önszabályozott, az egyéni sajátosságokhoz igazodó és az előzetes tapasztalatokra is építő, a tudást az eredetitől eltérő és iskolán kívüli kontextusokban is jól alkalmazni tudó tanulás képét mutatja nekünk. Sőt, megjelenik benne az önreflexió, az önismeret fontosságának hangsúlyozása is, hiszen a sorokat olvasva egy olyan tanuló képe jelenik meg előttünk, aki tudatában van szükségleteinek és lehetőségeinek, és tanulási folyamatát is elemezni tudja. Az ilyen tanuló a NAT értelmezésében motivált a tanulásra, és pozitív énképpel rendelkezik.

Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit tanulmányából (2006) azt is megtudjuk, hogy ez a megváltozott tanulásszemlélet a NAT célkitűzéseit követő kompetenciafejlesztő programcsomagokban is megjelenik. Ezeknek a kompetenciafejlesztő feladatoknak ugyanis jelentős transzferhatásuk van, és a tétjük nem az azonnali osztályzatban kifejeződő nyereség vagy veszteség, hanem a konkrét feladatmegoldásokon keresztül megvalósuló növekvő önbizalom (erre utal a tanulmány címe is: *Kevesebb kudarc, több önbizalom*). A feladatok nagy része több tantárgy, illetve műveltségterület tartalmainak együttes kezelését igényli, ami a kompetenciák hálózatos, egymással sokszoros kapcsolatban álló jellegét hangsúlyozza. A feladatmegoldások tanulói tevékenységekre (cselekvéssorra, tevékenységrendszerre) épülnek, ezért a tanulót aktív szerephez juttatják, és arra ösztönzik, hogy saját fejlődésének irányítójává váljon. Nem csak a feladatoknak, hanem az értékelésnek is a fejlesztés a legfőbb célja, ami egyrészt kompetenciaélményhez juttatja a tanulót, másrészt feladatmegoldásáról, teljesítményéről nem csak kategorikus, jegyekben vagy pontszámokban megnyilvánuló, hanem árnyalt és személyre szabott visszajelzést ad. A kompetenciafejlesztő feladatok együttműködést is kívánó, komplex tanulási hely-

zeteket (például vélemény, állásfoglalás érvekkel történő indoklása; a természeti, társadalmi, gazdasági, kulturális környezetben való tájékozódás képessége; projektfeladatok összeállítása, modellalkotás; reflektálás, kritikai gondolkodás, információforrások használata) is kínálnak a tanulónak, aki ezáltal társas környezetének aktív szereplőjeként, alakítójaként is kipróbálhatja magát. Sőt, a szerzők azt is kiemelik, hogy a kompetenciafejlesztő feladatsorok kidolgozása a pedagógusok közötti együttműködést is ösztönzi, hiszen ez a munka tantestületen belüli és iskolák közötti szakmai kapcsolatokat alakítja ki, támogatva ezáltal az egymástól való tanulást és a tapasztalatcserét is.

Mind a társadalmi változások, mind a kompetenciák fejlesztésével kapcsolatos fenti dokumentumok rövid áttekintése azt igazolja, hogy a megváltozott tanulás szemlélet a tanulóval és a pedagógussal szembeni elvárásokra is hatással van. A „kompetenciák korában” élő tanulót úgy képzeljük el, mint aki saját fejlődésében aktív szerepet vállal, nem fejlesztésre szoruló, hanem fejlődésre képes és orientált lény. A tanulásban előzetes ismereteivel, saját értelmezéseivel, élményeivel, érzéseivel vesz részt, és felelősséget vállal saját tanulása folyamatáért. Együttműködésre képes és kész, ezért partnerként jelenik meg a tanulási és tanulásfejlesztési folyamatban. A pedagógustól is azt várjuk el, hogy partnerének tekintse a tanulót, de nem csak őt, hanem kollégáit, a diákok szüleit és más érintett szereplőket is. Hozzáállásában, megközelítésmódjában a reflektivitás, a következetesség és a konstruktivitás a legfontosabb sajátosság, és a tanulásfejlesztés során, a támogató tanulási környezet alakításában általában övé a kezdeményező szerep. Ez azonban nem áll ellentétben azzal, hogy a tanulásfejlesztés folyamatában partnernek tekintse a tanulót vagy akár a tanuló társait, szüleit is. A kompetenciafejlesztő pedagógus legfontosabb képességei közé tartozik még a kreativitás, az innovációra való készség, a rugalmasság és az adaptivitás.

A tanulási kompetencia egy lehetséges modellje

Modellünk szemléleti keretének megrajzolásához néhány alapvető fontosságúnak tekintett „tétel” megfogalmazásával jutottunk el. Ezek részben a fentebb említett, az oktatás tartalmával kapcsolatos változások, részben pedig a tanulóval kapcsolatos tudományos értelmezések alapján születtek. Az alábbiakban ezek rangsorolás nélküli kifejtését kíséreljük meg egy viszonylag hosszabb részben, de úgy véljük, ezek elnagyolt bemutatása azzal a veszéllyel járhatna, hogy a modellünk alapján született kompetencia-rendszer kevésbé lenne érthető. Terjedelmi okokból ezúttal mellőzzük a különböző alapvetésekhez kötődő empirikus eredmények közlését, mivel írásunk másik részét a tanulási kompetenciaháló bemutatásának kívánjuk szentelni.

A hatékony tanulás önszabályozott folyamat

Az önszabályozott tanulás elmélete tulajdonképpen a tanulás rendszerszemléletének talaján született, és lényege, hogy a tanulás egy olyan, tudatosan vezérelt tevékenység, amelyet folyamatosan ellenőrzünk, és az önmonitorozás tapasztalatai alapján módosítjuk a tevékenységet. (Itt jegyezzük meg, hogy szándékosan használjuk az „önszabályozott” jelzőt az „önszabályozó” helyett, mivel úgy gondoljuk, hogy ez a nyelvtanilag helyes kifejezés; a tanuló az, aki szabályozza a folyamatot, ezért ő az önszabályozó, és ezt a logikát követve a tanulási folyamat csak önszabályozott lehet. Ugyanezt az álláspontot képviseltük szerzőtársainkkal együtt egy korábban megjelent tanulmánykötetünkben [Nahalka, 2006].) Az önszabályozott tanulóval kapcsolatos kutatások alapján számos elmélet született, melyek alapvetően abban különböznek egymástól, hogy az önszabályozott tanulás mely alkotóelemeire, folyamataira fókuszálnak (vesd össze: Molnár, 2002,

66–71. o.). A különböző megközelítések azonban az önszabályozott tanulás bizonyos alapvetőnek tekintett feltételeiben megegyeznek. Az egyik ilyen közös elem, hogy mind-egyik koncepció aktív, a tanulási folyamatban konstruktív tanulót feltételez, aki célokat határoz meg, és azok megvalósítása érdekében mozgósítja bevált stratégiáit. Ugyanígy megegyezés van abban, hogy az önszabályozó tanuló képes monitorozni, kontrollálni és szabályozni megismerő tevékenységét, motivációját, viselkedését. A harmadik közös

A konstruktivizmus szerint a tanuló aktív a tanulás során; nem pusztán elszenved a külső hatásokat, hanem nagyon is kezdeményezően viszonyul azokhoz.

Miközben tanul, minden öt ért hatást értelmez, az értelmezés alapján formálja saját tudásrendszerét. Ezért a konstruktivista felfogás szerint a tanulás alapja az értelmező rendszer; a már birtokolt, vagyis az előzetes tudás, és ez a tudás válik a tanulás során egyre részletesebbé, kidolgozottabbá, végül tudásrendszeré. A tanulás tehát egy értelmezési folyamat eredménye, melynek során a tanuló a különböző tudáselemeket nem asszimilálja (mint a magolva tanulásnál), hanem meglévő tudásrendszeréhez viszonyítja.

Ha ez az új információ nem illeszkedik vagy akár ellentmondásban van saját tudásrendszerével, akkor jön létre a fogalmi váltás, amely a tudásrendszer bizonyos mértékű átalakulásához vezet.

pont ezekben az elméletekben az, hogy az önszabályozó egyénről azt feltételezik, hogy a változtatásokat mindig valamilyen cél, kritérium vagy mértékadó elvárás alapján kezdeményezi, és ezeket úgy tekintik, mint amelyek a tanulási folyamat menetét is meghatározzák. Végül a negyedik közös pont az önszabályozó tevékenység közvetítői szerepére vonatkozik, a különböző elméletek képviselői ugyanis egyetértenek abban, hogy az önszabályozó tevékenység alakítja ki az egyén és környezete, illetve az aktuális cselekvés és az elvárt teljesítmény közötti kapcsolatot (Molnár, 2002).

Az önszabályozó tanulótól tehát azt várjuk el, hogy kezdeményezze a tanulást és vigye véghez a feladatot, saját, hatékony tanulási módszerei, technikái, stratégiái legyenek, képes legyen saját céljai és érdeklődése megfogalmazására, önmagáról mint tanulóról reális képe legyen, valamint képes legyen arra, hogy reflektáljon önmagára és a tanulására (vesd össze: Zimmerman, 1995). A tanulási folyamat megszervezésében különböző stratégiák – rugalmas, merev, passzív és szétszórt cselekvési stratégiák – játszanak szerepet, melyek közül értelemszerűen a rugalmas stratégiák a leghatékonyabbak a tanulás során. A rugalmas stratégiákat alkalmazó diákok viselkedése célirányos, céljait dinamikusan tervezik meg, és képesek alkalmazkodni a környezeti változásokhoz. A merev stratégiákkal jellemezhető tanulók azonban, bár a tevékenységük szabályozására összpontosítanak, de mindez annyi energiát igényel tőlük, hogy az adott tanulási helyzetek és lehetőségek elemzésére, visszacsatolásra és önreflexióra már nem vagy kevésbé képesek. A passzív stratégiákat alkalmazó tanulók elfogadják az adott szituációt, nem

akarnak változtatni rajta akkor sem, ha az elvárásaiknak nem felel meg. A szétszórt stratégiákkal jellemezhető tanulók pedig egyáltalán nem tudnak alkalmazkodni a tanulási körülményekhez, a pillanatnyi helyzet hatása alatt állnak, nincsenek átgondolt tanulási céljaik és erősen szoronganak, ezért rendszerint nem is képesek tanulási tevékenységük véghezvitelére (Lemos, 1999; idézi Molnár, 2002, 64–65.). Felmerülhet ugyanakkor az a

kérdés is, hogy hogyan alakulnak ki a diákok önszabályozási stratégiái. Számos kutatás felhívja rá a figyelmet, és saját korábbi vizsgálatunkban is azt tapasztaltuk (Gaskó, 2009), hogy a tanulási problémákkal küzdő diákoknál az önszabályozás gyengébb szintje tapasztalható. Nem tisztázott ugyanis, hogy vajon az ilyen önszabályozási sajátosságok következményei-e a tanulási problémáknak, vagy – számos más lehetséges ok mellett – kialakulásukban oki tényezőként működnek.

A hatékony tanulás önreflexiós folyamata

Az önszabályozott tanulási folyamat lényegi elemét jelenti az egész tevékenységre irányuló reflexiós folyamat, az önreflexió. Az önreflexióra való képesség természetesen bizonyos életkori és személyiségbeli sajátosságoktól is függ, alapvetően azonban azt mondhatjuk, hogy valamilyen mértékben mindenki képes arra, hogy gondolkodjon saját tevékenységeiről, döntéseiről stb. A tanuló önmagára és tanulási folyamatára való, állandóan jelen lévő reflektálását azért tartjuk fontosnak, mert úgy véljük, a tanulás adaptivitása, rugalmassága, a változásokra való érzékenysége csak akkor valósulhat meg, ha a tanuló egyén észre is veszi azt. Röviden szólva, az önreflexió a hatékony tanulás tudatosulásának legfontosabb eszköze, ezért is szentelünk neki kitétetett figyelmet modellünk tanulásszemléletének tárgyalásakor.

Az önreflexió számos területre irányulhat, ezért fontosnak tartjuk konkrétan megfogalmazni, hogy a hatékony tanulás szempontjából mely aspektusokkal kapcsolatban lehet hasznos a tanulók önreflexióit megismerni. Alapvető és gyakori probléma, ha egy tanuló nem érti, hogy miért kell egy adott feladatot elvégeznie, milyen célja lehet vele, mit érhet el az által. Ilyenkor úgy tűnik, mintha gondolkodás nélkül, mechanikusan oldaná meg a feladatokat. Akkor azonban, ha akár a feladat elején, akár közben, de megérti, hogy mi a haszna számára az adott feladatnak, tanulását is másképpen szervezi, hiszen immár világossá válik számára, hogy miről szól a tevékenység. Azok a diákok, akik képesek szabályozni a saját tanulásukat, saját célokat tudnak állítani a tanulásuk során, de azt is jól tudják kezelni, ha a célokat más határozza meg. A világos célok ismeretében ugyanis tudják, hogyan kell megtervezniük tanulási folyamatukat, lépésekre tudják bontani, és azt is könnyedén megértik, mi az, amit meg kell tanulniuk. Ahhoz, hogy a tanulás valóban aktív folyamat legyen, kintartásra és motiváltságra van szükség, illetve az is fontos, hogy a tanuló függetleníteni tudja magát a zavaró (érzelmi és fizikai) körülményektől. Ezért azt mondhatjuk, hogy a hatékony tanuláshoz a diáknak azzal is tisztában kell lennie, hogy hogyan tudja fenntartani az érdeklődését, motivációját, kintartását, és azzal is, hogy hogyan tudja kiküszöbölni a tanulást akadályozó tényezőket. A tanulási tevékenység során és végén a legtöbb tanuló igényli az ellenőrzést, a visszajelzést, esetenként a segítséget valamilyen formában, ezért a hatékony tanulás szempontjából fontos annak tudatosítása, hogy pontosan milyen jellegű segítséget vagy ellenőrzést igényelnek. Ha ugyanis egy tanuló még nem rendelkezik magas szintű önszabályozással, de azt már tudja, miben és milyen segítségre vagy visszajelzésre van szüksége, akkor tanulási folyamatát is egyre könnyebben fogja tudni irányítani. Ezért a segítséggel, ellenőrzéssel, visszajelzéssel kapcsolatos egyéni szükségletek tudatosítása a fejlődés (és a fejlődésben való bizalom) kulcsfontosságú tényezőjét jelenti (Kálmán, 2006 alapján).

A hatékony tanulás konstrukciók folyamata

Modellünk alapvetően a konstruktivista tanulásfelfogás mellett köteleződik el, mivel ez a szemléleti keret teszi lehetővé, hogy a tanuló maga konstruálja tudását, alakítsa tanulását. A konstruktivizmus szerint a tanuló aktív a tanulás során; nem pusztán elszenved a külső hatásokat, hanem nagyon is kezdeményezően viszonyul az őt érő hatások-

hoz. Miközben tanul, minden őt ért hatást értelmez, az értelmezés alapján formálja saját tudásrendszerét. Ezért a konstruktivista felfogás szerint a tanulás alapja az értelmező rendszer, a már birtokolt, vagyis az előzetes tudás, és ez a tudás válik a tanulás során egyre részletesebbé, kidolgozottabbá, végül tudásrendszerré. A tanulás tehát egy értelmezési folyamat eredménye, melynek során a tanuló a különböző tudáselemeket nem asszimilálja (mint a magolva tanulásnál), hanem meglévő tudásrendszeréhez viszonyítja. Ha ez az új információ nem illeszkedik vagy akár ellentmondásban van saját tudásrendszerével, akkor jön létre a fogalmi váltás, amely a tudásrendszer bizonyos mértékű átalakulásához vezet. A konstruktivista felfogás a fogalmi váltást tekinti a leghatékonyabb tanulási formának (vesd össze: *Nahalka*, 2006; 2002).

A ma létező tanulásfelfogások közül a konstruktivista szemlélet az, amelyik a leginkább aktívnak képzeli el a tanuló egyént a tanulási folyamatban. A konstruktivizmus által sugallt értelmes tanulás ugyanis nem egyszerűen a tanulásra való készenlében látja az egyén aktivitását, hanem a gondolkodási folyamatokban és az azokra való reagálásban is. Modellünk szempontjából a konstruktivista tanulásértelmezés azért is jelent értékes szemléleti alapot, mert számol a tanuló saját, meglévő hiteivel, nézeteivel és tudásával, sőt, ezeket tekinti kiindulási alpnak a tanulási (és tanítási) folyamat során. Ilyen értelemben igencsak hasznos lehet egy kompetenciaszemléletű tanulási modell megalkotásában.

A hatékony tanulás társas konstrukció

A konstruktivista pedagógia legújabb elmélete a tanulás folyamatában a szociális közeget, a társas folyamatot tekinti meghatározónak. Ez a szociális konstruktivizmus, amely szerint a tudás nem az egyes emberekben, hanem a társas térben konstruálódik. A szociális tér az egyes embert mintegy memóriaként használja, de az igazán dinamikus folyamatok nem ott zajlanak, hanem a társas interakciókban (*Nahalka*, 2002). A társas konstruktivizmus ezen álláspontját nem nehéz elfogadnunk, elég csak arra gondolnunk, hogy az iskolai tanulás is közösségben zajlik, a diákok interakcióba lépnek egymással, csoportos feladatokban és tevékenységekben vesznek részt. Azt már valószínűleg nehezebb lehet elképzelnünk, hogy milyen lehet a hatékony társas tanulás. Az első kézenfekvő válaszunk erre az, hogy kooperatív, vagyis együttműködésekben nyilvánul meg. Ha ezt még azzal is kiegészítjük, hogy nemcsak diákok közötti interakciók esetén beszélhetünk tanulásról, hanem akár tanár-diák vagy szülő-tanár interakciókban is (most csak az iskola társas kontextusát alapul véve), már egy egészen tág társas közege, tanuló közösségről beszélhetünk. Mindezek alapján modellünk számára azt a konklúziót fogalmazhatjuk meg, hogy a hatékony tanulás valamilyen módon kapcsolódik környezetéhez, reflektál arra, és gyakran olyan interakciókban nyilvánul meg, amelyekben a szereplők egymástól és együtt tanulnak, építve egymás tudására, közösen konstruálva egy új tudásrendszert vagy értelmezési keretet.

A hatékony tanulásnak számtalan forrása lehet

A folyamatközpontú tanulásfelfogások többsége a tanulást információkkal való műveletek sorozatának tekinti, és ezeket a részfolyamatokat részletesen elemzik. Felmerül azonban a kérdés, hogy mit tekintünk információnak a tanulás során. Modellünk megalkotásakor azzal szembesültünk, hogy az „információ” mint fogalom nem fedi le mindazokat a lehetőségeket, amelyek forrásként szolgálhatnak a tanulás során, ezért ehelyett következetesen a „tanulási forrás” kifejezést használjuk. Mi minden lehet tanulási forrás? Korábban és hosszú ideig a könyvekből és a pedagógustól származó ismereteket tekintettük a tanulás kizárólagos forrásainak, és azok, akik a tanulást ismeretátadásként értelmezik, még ma is így gondolják. A korszerűbb tanulásfelfogások azonban elismerik

például a társas környezet szerepét a tanulás során (lásd fentebb), és hisznek abban, hogy egymástól legalább olyan hatékonyan lehet tanulni, mint könyvekből vagy egyoldalú ismeretközvetítésből. A tapasztalatok és a megfigyelések szerepét már korábban is elismerték (például a szemléltetés pedagógiája), bár a valóságban az iskolai tanulási helyzetekben gyakran kevésbé jelennek meg, mint az iskolán kívüli, hétköznapi tanulási helyzetekben. Tanulási forrásnak tekinthetjük még a saját érzelmeinket, érzéseinket, benyomásainkat is, hiszen a tanulási helyzetek megértésében és az azokból való tanulásban segíthet az a reakció, amelyet az adott szituációra adunk.

A hatékony tanulás módszereit alapvetően meghatározzák a tanuló tanulásról alkotott nézetei

„A tanulásról alkotott elképzelésen az egyes tanulók tanulóssal, a tanulás folyamatával kapcsolatos nézeteit értjük: azt, hogy hogyan értelmezi a tanuló a tanulást, a tanulás céljait, feladatait, a tanulási folyamatban a saját és mások (tanár, tanuló társak) szerepét, feladatát. A tanulásról alkotott elképzelésekhez szorosan kapcsolódnak a tudással kapcsolatos nézetek, azaz hogy mit gondolunk a megtanulható tudás természetéről, sajátosságairól.” (Kálmán, 2006, 42.)

A tanulásról alkotott nézeteket két fő, egymástól alapvetően különböző csoportba sorolhatjuk: az egyik álláspont szerint a tanulás passzív, reprodukív folyamat, a második szerint pedig aktív, tudásalkotó, -átalakító, -konstruáló tevékenység. E két tanulásfelfogás között elsősorban minőségi különbségek vannak, de azokon belül is egymástól valamelyest eltérő nézetekkel találkozhatunk. A tanulást reprodukcióként értelmező diákok egy része úgy véli, hogy a tanulás „egyszerűen” az ismeretek gyarapodását jelenti, ezért mindent megtesznek annak érdekében, hogy mind több és több ismeretet sajátítsanak el (például könyvtárba járnak, internetes cikkeket gyűjtenek egy adott témával kapcsolatban). A tanulást reprodukciónak tekintő tanulók másik része a tanulást a memorizálással azonosítja, ezért legfőbb céljuk, hogy egyszerre minél több ismeretet tudjanak aktívan az emlékezetükben tartani (például különböző mnemotechnikákat használnak, kikérdeztetik valakivel a tanultakat). Ugyanakkor a tanulást reprodukcióként értelmező diákok egy része nem csak az ismeretek gyarapítására és memorizálására törekszik, hanem arra is, hogy azokat minél jobban fel tudja használni a különböző feladatok során. Igaz, ez rendszerint kizárólag mechanikus felhasználásban nyilvánul meg (például egy adott képlet, törvényszerűség vagy szabály alkalmazásának begyakorlásához újra és újra megoldják a már ismert példákat, feladatokat) (Kálmán, 2006).

Ehhez képest a tanulást tudásalkotóként, -átalakítóként értelmezők számára a tudás már nem tőlük független, passzív tevékenység eredménye, hanem a saját aktivitásuk, tudásalkotó tevékenységük révén válik személyessé. Az egyik legfőbb különbség a reprodukciós felfogást vallókhöz képest az, hogy ezek a diákok a tanulnivalókat nemcsak mennyiségi, hanem minőségi szempontból is értékélik tanulásuk során, mégpedig az alapján, hogy számukra az egyes tudáselemek milyen jelentéssel, jelentőséggel bírnak. A tudásalkotásban, -átalakításban hívó diákok egy része elsősorban arra törekszik, hogy megértse azt, amit tanulnia kell (például kérdéseket fogalmaznak meg tanulás közben azzal kapcsolatban, amit nem értenek, vagy ábrákat, táblázatokat készítenek arról, amit egy szövegben olvastak). Más tanulók azt is fontosnak tartják megérteni, hogy ezek a tudáselemek hogyan kapcsolódnak, hogyan illenek bele a tágabb tanulási környezetükbe, őket az is érdekli, hogy az iskolában megtanultak hogyan lesznek érvényesek a nem iskolai feladatokban, élethelyzetekben (például megfigyeléseket, kísérleteket végeznek saját érdeklődésük alapján). A tanulást aktív, konstruáló tevékenységnek tekintők másik csoportja szerint tanulás közben személyiségünk, gondolkodásunk is megváltozik. Az ilyen diákok fejlett önreflexív képességekkel rendelkeznek, folyamatosan monitorozzák magukat és tanulásukat (például

leírják és elemzik a naplójukban az újonnan tanultakat), ezért tudnak érzékenyek lenni az önmagukban zajló változásokra. A kutatók még egy jelentős tanulásfelfogásról írnak, amely főként a felsőoktatásban tanuló hallgatóknál jelenik meg: ők a tanulást alkalmazásnak és aktív, alkotó tevékenységnek tekintik, és az foglalkoztatja őket, hogy az egyes tudáselemeket hogyan lehet alkotó módon felhasználni a mindennapi gyakorlatban vagy a munkájuk során (például saját projekteket terveznek) (Sáljő, 1979; Vermunt, 1996; 1998; Nahalka, 2003 alapján Kálmán, 2006, 42–46.).

Mivel modellünk tanulászsemlélete a konstruktivista tanuláselméletek talaján gyökereszik (lásd fentebb), ezért a hatékony, sikeres tanulás szempontjából azokat a nézeteket tartjuk értékesebbnek, amelyek a tudás alkotásával, -alakításával kapcsolatosak. Természetesen nem mondunk le azokról a diákokról, akik a tanulást reprodukcióként értelmezik, de hatékony tanulásfejlesztésnek azt a tevékenységet tekintjük, amely a tanulással kapcsolatos nézeteket a tudáskonstruálás irányában formálja.

Azokban az iskolákban ugyanis, ahol tanulásmódszertani jellegű oktatásban részesülnek a diákok, gyakran az a tapasztalat, hogy az ott tanultakat nem tudják átültetni a gyakorlatba, nem tudják egy konkrét tanulási feladatban alkalmazni őket: egyrészt azért, mert a tanulási technikákat nem tantárgyi feladatokhoz kötötten tanulták meg alkalmazni (tartalomfüggetlen tanulásfejlesztés), másrészt pedig azért, mert a módszerbeli gazdagítás mellett nem történt meg a tanulás szempontjából alapvető sajátosságok fejlesztése sem (direkt tanulásfejlesztés).

A hatékony tanulás módszereit alapvetően meghatározzák a tanuló önmagáról mint tanulóról alkotott nézetei

Nem nehéz belátnunk, hogy azok a tanulók, akik a tanulást tudásreprodukcióként értelmezik, önmagukra úgy tekintenek, mint akik befogadják a tudást, és változtatás nélkül megőrzik, míg azok a diákok, akik a tudásalkotásban, a tudás átalakításában hisznek, önmagukra mint aktív szereplőre tekintenek tanulásuk során. Az sem szorul különösebb magyarázatra, hogy önértékelésünk, énképünk alapvetően meghatározza azt, hogy hogyan értelmezzük a saját tanulási folyamatunkban betöltött szerepünket, mennyire érezzük úgy, hogy tudunk változtatni, hogy a változások tőlünk függenek. A saját képességek értékelésével kapcsolatban alapvetően kétféle implicit énelméletet szokás elkülöníteni: az adottság-elméletet és a növekedéselméletet (vesd össze: Kálmán, 2006). Azok a diákok, akik az adottságelméletben hisznek, úgy vélik, hogy képességeik adottak, veleszületettek, és azokon nem tudnak változtatni. Ezzel

szemben a növekedéselméletet valló diákok tudják és bíznak benne, hogy a képességeik fejleszthetők, ezért a kudarcos helyzeteket is kihívásként tudják értelmezni. A legjellegzetesebb összefüggés a tanulók implicit énelmélete és a tanulás módja között az, hogy az adottságelméletben hívő tanulók elsősorban felszínes tanulási stratégiákat alkalmaznak a tanulás során (a tananyagot lépésről lépésre dolgozzák fel és elsősorban a memorizálással), míg a növekedéselméletet vallók inkább a mélyreható stratégiákat részesítik előnyben (a tananyag elemzésére, értelmezésére, a tanultakkal kapcsolatos átfogó kép kialakítására törekednek) (Yorke és Knight, 2004; idézi Kálmán, 2006, 52.).

Az adottság- és növekedéselmélet, a passzív és aktív tanulókép közötti különbségek nyilvánvalóak, ezért ehelyütt meg is állapítjuk, hogy modellünk eszménye egyedül az aktív, az önmagára fejlődőképes egyénként tekintő tanuló lehet. Ahogy fentebb kifejtet-

tük, lényeges szempontnak tartjuk, hogy a diák fejlődési folyamatként definiálja önmaga számára a tanulást, hiszen ha nem így tenne, akkor bármilyen kívülről indított tanulásfejlesztés hatástalan maradna. A tanulásfejlesztés során a tanuló partner, aki önmaga kell igényelje és érzékelje a változásokat, később pedig maga kezdeményezze és irányítsa az önfejlesztés folyamatát. Úgy gondoljuk tehát, hogy a sikeres tanulásfejlesztés legnagyobb eredménye az lehet, amikor el tudjuk engedni a tanuló kezét, és a tanulásával való foglalkozás önálló tevékenységévé válik.

A tanulási kompetenciaháló elemei

A tanulás mint kulcskompetencia több helyen említésre, néhány helyen definiálásra is kerül, nézetünk szerint azonban ezek a fogalom-meghatározások nem kellően részletezettek ahhoz, hogy segítségükkel fejlesztési feladatokat és helyzeteket alakítsunk ki a diákok számára. Munkánkkal kísérletet próbáltunk tenni arra, hogy a hatékony, sikeres, eredményes stb. jelzőkkel használt tanulás fogalmát olyan tartalommal töltsük meg, amelyek alapján a későbbiekben konkrét pedagógiai, tanulásfejlesztési célok fogalmazhatóak meg.

Modellünkben összesen nyolc kompetenciaterületet határoztunk meg, amelyeket igyekeztünk egy-egy tömör, egyszócos definícióval értelmezni. Továbbá minden kompetenciaterületen belül felsoroltuk azokat a tudás-, képesség- és attitűdelemeket, amelyeket az adott terület szempontjából relevánsnak tartunk. Mivel nincs módunk arra, hogy ezt a terjedelmes anyagot szó szerint beemeljük a tanulmány keretei közé, ezért az első kompetenciaterületet a példa kedvéért teljes részletességgel, a többi kompetenciaterületet pedig rövid összefoglalással közöljük.

Az alább bemutatásra kerülő kompetenciaterületek sorrendisége ugyan nem a véletlen műve, mégsem szeretnénk azt sugallni, hogy valamilyen hierarchikus rendszer részei. Ha lehetséges lenne, a kompetenciahálót egy sokdimenziós térben vagy egy gömb felületének elemeiként rajzolnánk meg, de erre jelen tanulmány megírásával nem vállalkozhattunk.

Önmagáról mint tanulóról alkotott elképzelések

Meghatározás: A diák önmagára tanuló egyénként tekint, önértékelésének, énképének szerves részét képezik a saját magáról mint tanulóról alkotott árnyalt és pozitív elképzelései.

A konstruktivista tanulásfelfogás alapján tudjuk, hogy a tanulók előzetes tudása, meglévő nézetei alapvetően befolyásolják tanulási folyamatukat. Modellünk első két kompetenciaterülete azért került a sor elejére, mert a tanulásfejlesztésnek és az ahhoz kapcsolódó tanuló-megismerésnek erre a két kompetenciaterületre kell elsőként fókuszálnia. Az „Önmagáról mint tanulóról alkotott elképzelések” elnevezésű kompetenciaterület tulajdonképpen mindazon tudás-, képesség- és attitűdelemeket tartalmazza, amelyek a tanuló önmagáról alkotott képével, önértékelésével kapcsolatosak. Ilyen értelemben tudáselem lehet az, hogy milyen sajátosságokat ismer mások jellemzésére, képesség az, hogy jellemezni tudja magát legalább néhány szempont alapján, és attitűd az, hogy elfogadja azt a tényt, hogy az emberek sokfélék lehetnek, a különbözőségekre pedig értékékként tekint. Összességében azt mondhatjuk, hogy ez a kompetenciaterület a diák önmagáról mint tanulóról való gondolkodásával kapcsolatos sajátosságokat tartalmazza.

A tanulásról alkotott elképzelések

Meghatározás: A diák a tanulást egész életén át tartó és az élet minden területére kiterjedő folyamatnak tekint, amely fejlődési lehetőségeket rejt magában, és amelyben ő, tehát a tanuló egyén aktív és konstruktív szerepet tölt be.

Tudás:

Ismer olyan sajátosságokat, amelyekkel jellemezni lehet az egyént.
 Ismer olyan sajátosságokat, amelyekkel jellemezni lehet a tanuló egyént.
 Ismer olyan sajátosságokat, amelyekkel jellemezni lehet a tanuló közösséget.
 Ismeri a tanulással kapcsolatos erősségeit és problémáit.
 Ismeri a tanulási motiváció és az önszabályozás szerepét a tanulási folyamatban.
 Ismer önértékelési, önreflexiós szempontokat és módszereket.
 Tudja és érti, hogy a tanulást mindig élmények, érzelmek, benyomások kísérik, és ezek hatást gyakorolnak önértékelésére.

Képességek:

Képes arra, hogy elemezze saját tanulástörténetét.
 Képes arra, hogy jellemezze, leírja saját tanulási folyamatát.
 Képes arra, hogy jellemezze magát mint tanulót.
 Képes arra, hogy jellemezze azt a tanuló közösséget, melynek tagja.
 Képes arra, hogy elegendő információ birtokában jellemezze társát mint tanulót.
 Képes arra, hogy azonosítsa azokat a tényezőket, amelyek motiválják őt a tanulásban.
 Képes arra, hogy motiválja magát a tanulásban és szabályozza tanulási folyamatait.
 Képes arra, hogy értékelje önmagát tanulóként.
 Képes arra, hogy a tanulását kísérő élményeket, érzelmeket, benyomásokat felismerje és értékelje önértékelése szempontjából.

Attitűdök:

Önmagáról mint tanulóról árnyaltan és a lehető legpozitívabban gondolkodik.
 Önmagát fejlődésre képes egyénnek tekinti.
 Saját tanulóközösségét fejlődésre képes csoportnak tekinti.
 Elfogadja, hogy tanulási sajátosságai tekintetében az egyének sokszínűek és egyediek.
 Hiszi, hogy aktív és felelősségteljes szerepe van saját tanulási folyamata alakításában, hogy képes a változtatásra.
 Törekszik arra, hogy a tanulását kísérő élményeket, érzelmeket, benyomásokat önértékelésében konstruktívan használja fel.

1. ábra. Az „Önmagáról mint tanulóról alkotott elképzelések” kompetenciaterület alkotóelemei

A konstruktivista tanulásfelfogás alapján jól érthető, hogy ez a kompetenciaterület a tanulásról való gondolkodással kapcsolatos sajátosságokat tartalmazza. A tudáselemek között ezen a kompetenciaterületen belül olyan ismereteket találunk, mint például az élet-hosszig tartó tanulás alapgondolata vagy az előzetes tudás szerepe a tanulás során. Képességként azonosítottuk ezen a területen belül például azt, hogy a diák képes az előzetes tudását mozgósítani a tanulás érdekében, illetve, hogy képes tágabb kontextusba helyezni a megtanultakat. Az attitűdök szintjén pedig elkötelezi magát a tudáskonstruálás, az értelmes tanulás mellett, vagyis tanulásában törekszik a tanulási források megértésére.

A tanulási folyamat tervezése és szervezése

Meghatározás: A tanulás menedzselése; a diák tanulási tevékenységét egészben, folyamatként szemléli, megtervezi annak szakaszait, körülményeit, és azokat oly módon szervezi meg, hogy tanulása sikeres és hatékony legyen.

Ez a kompetenciaterület tulajdonképpen az önszabályozott tanulással összefüggő sajátosságokat tartalmazza. A tanuló olyan tudáselemei tartoznak ide, mint a tanulás folyamatának, alapvető szakaszainak vagy a tanulás optimális külső-belső feltételeinek ismerete, a képességek közül az együttműködés, a döntéshozatal, a problémamegoldás vagy a segítségkérés, az attitűdök közül pedig példaként említhetjük az együttműködésre építő tanulás iránti pozitív viszonyulást.

Tanulási források keresése

Meghatározás: A diák felkutatja a tanulási céljai eléréséhez szükséges és lehetséges forrásokat, azok között tudatosan válogat, a számára lényeges forrásokat kiemeli, elemzi és értékeli.

Ahogy korábban kifejtettük, tanulási forrásnak számos dolgot tekinthetünk, és ennek a kompetenciaterületnek a legfontosabb tudáseleme a tanulási forrás fogalmának a megértése. Idetartoznak még a különböző forráskeresési képességek, valamint például annak elfogadása, hogy a forráskeresés alapvetően önálló és sosem teljesen lezárt folyamat (bármikor előfordulhat, hogy azzal szembesülünk, nem áll rendelkezésünkre minden szükséges vagy elegendő forrás). A tanulási források keresése szorosan összekapcsolódik a következő két kompetenciaterülettel (tanulási források feldolgozása és felhasználása), közös folyamatot alkotnak, de modellünk tanulásfelfogása értelmében a hatékony tanulás nem ezzel a szakasszal kezdődik, hanem feltétlenül megelőzi a folyamat tervezésével kapcsolatos tevékenység (lásd az előző kompetenciaterületet).

Tanulási források feldolgozása

Meghatározás: A diák a tanulás során kiválogatott forrásokat értelmezi, a szükséges mértékben megjegyzi, elsajátítja, ezáltal készségeit, képességeit fejleszti, nézeteit formálja.

A tanulási források feldolgozása tulajdonképpen a forrásokkal való intenzív foglalkozás szakaszával kapcsolatos sajátosságokat tartalmazza. Tudáselemek közül például a figyelemelterelő tényezők vagy mnemotechnikák ismerete tartozik ide, a képességek közül a rendszerezés, a tartós figyelem vagy az emlékezet, míg az attitűdök köréből többek között a tanulnivalók megértésében és emlékezeti megőrzésében való bizalmat említhetnénk.

Tanulási források felhasználása

Meghatározás: A diák a megtanult, elsajátított ismereteket, a tanulás során felhasznált tapasztalatokat, a fejlesztett képességeket, készségeket a tanulás céljának megfelelően, a tanulás konkrét kontextusában, illetve attól eltérő tanulási és hétköznapi helyzetekben kipróbálja, alkalmazza, gyakorolja, a tanulás eredményeit nézetei alapján értelmezi.

A tanulási források felhasználása elsősorban a tanultak alkalmazásához szükséges tudás-, képesség- és attitűdelemeket foglalja magában. Többek között a prezentációs technikák és a problémamegoldó stratégiák ismeretét, az ezekre való képességet, valamint a tanultak másokkal történő megosztásának, a tanultakra történő reflektálásnak a képességét, az attitűdök közül pedig a saját hatékony kommunikációban és együttműködési képességekben való hitet.

Tanulási módszerek ismerete, alkalmazása, értékelése

Meghatározás: A diák különböző tanulási módszereket, technikákat, stratégiákat ismer, ezek közül többet kipróbál, és a számára hatékonyakat tanulási helyzetekben tudatosan használja.

Ez a kompetenciaterület azokat a sajátosságokat foglalja magába, amelyek a különböző, a tanulás szempontjából hatékony módszerek ismeretével és alkalmazásával kapcsolatosak, valamint például a saját bevált módszerekhez való pozitív viszonyulást. Ugyanakkor e terület fontos eleme az a nyitottság, amellyel a tanuló a különböző tanulási módszerekhez viszonyul: ismer többfélét, de pontosan tudja, melyek a számára haszno-

sak, érdeklődik más módszerek iránt, szívesen kipróbál új módszereket, és arra is képes, hogy a tanulási módszereket bizonyos szempontok mentén önmaga számára értékelje.

A tanulási folyamat értékelése

Meghatározás: A diák a tanulására folyamatosan reflektál, konkrét tanulási teljesítményét reálisan és árnyaltan értékeli, a tanulást pedig fejlődésként értelmezi.

A tanulási folyamat értékelésének kompetenciaterülete, ahogy elnevezése is mutatja, az értékeléssel, visszajelzésekkel, önreflexióval kapcsolatos sajátosságokat tartalmazza, és ezáltal az önszabályozott tanulás nélkülözhetetlen területét képezi. A tudáselemek közül elsősorban annak megértése tartozik ide, hogy a tanulás során folyamatos értékelésre van szükség, az értékelési képességek

mellett a problémamegfogalmazás és a segítségkérés képességeit említhetnénk, az attitűdök közül pedig többek között a sikerhez és a segítségkéréshez való pozitív viszonyulást emelhetnénk ki.

Korábban a tanulási környezetet elsősorban fizikai környezetként értelmezték, és a hatékony tanulással foglalkozó könyvek, programok többsége ezzel kapcsolatban fogalmazott meg tanácsokat a tanulóknak. Például milyenek legyenek a fényviszonyok abban a helyiségben, ahol tanulunk, hogyan alakítsuk ki a szoba és az íróasztal elrendezését, milyen gyakran szellőztessünk. A tanulási környezet fogalmát ma ennél tágabban értelmezzük: a tanulási környezet elemének tekinthetjük mindazt, ami befolyásolja és létrehozza egy adott tanulási helyzet kontextusát.

A hatékony tanulásfejlesztés útja

Az alábbiakban szándékosan tartózkodunk attól, hogy bármely konkrét tanulásfejlesztő vagy tanulásmódszertani programot kritikával illessünk, elsősorban azért, mert a jelen tanulmányban felvázolt kompetencia-szemléletű tanulásfejlesztési modell egy lehetséges utat kíván mutatni a többi hasonló koncepció között, és a gyakorlatban történő kipróbálására csak most kerül sor (vesd össze jelen tanulmány *A tanulásfejlesztési koncepció és a kompetenciaháló (utó)élete* fejezetével). Ugyanakkor a hatékony tanulás eddig ismertetett koncepciója alapján meg tudunk fogalmazni néhány olyan alaptételt, amelyet a tanulásfejlesztés szempontjából fontosnak tartunk.

Hatékony tanulásfejlesztés a módszereken túl

Mit is jelent a tanulásfejlesztés? Mióta a tanulás a tudományos kutatások homlokterébe került, nemcsak arra vagyunk kíváncsiak, hogy hogyan zajlik le a tanulás folyamata bennünk, hanem arra is, hogy hogyan tudnánk még jobban, hatékonyabban, sikeresebben tanulni. Korábban úgy gondoltuk, elegendő, ha néhány új, izgalmas módszerrel gazdagítjuk a magunk vagy diákjaink repertoárját. Számptalan könyv született a tanulásmódszertan témájában, bennük olyan izgalmas módszerekkel, amelyek színesítik és ezáltal élvezetesebbé teszik a tanulást, mégis azt kell mondjuk, hogy ezek a könyvek és programok gyakran megmaradnak a módszertani gyűjtemény formájánál. Mi a probléma tehát a különböző tanulásmódszertanokkal? Az, hogy a nagyon érdekes, sokszor játékos módszerek ellenére gyakran csak a tanulási folyamat bizonyos elemeire, szakaszaira kínálnak módszertani megoldást, a tanulási folyamat egészére nem. Különösen gazdag tárháza van ezekben a művekben a figyelem-

és emlékezetfejlesztő technikáknak, amelyek azonban egy olyan, a tanulást az ismeretek, a tudás bevésésének, memorizálásának tekintő felfogáshoz kötődnek, amelyet ma már a hatékony tanulás szempontjából elavultnak tekintünk. Ha elfogadjuk, hogy a tanulás egyéni konstrukciók sorozata, akkor egyrészt nem hihetjük, hogy ezek a módszerek univerzálisak és mindenkinél beválnak, másrészt – és nézetünk szerint ez a legfontosabb – tudnunk kell, hogy a tanulás olyan adaptív folyamat, amelyben a visszacsatolások és reflexiók könnyedén „felülírhatják” a folyamat korábbi elemeit, új kontextust teremtve a tanulási tevékenység során. Ha tehát módszerekben szeretnénk gondolkodni, mindenképpen olyan tanulási módszereket kell ajánlanunk a diákoknak, amelyek a tanulási folyamat rugalmas alakítását teszik lehetővé (például szervezési módszerek) és szabályozását segítik (például önreflexiós feladatok, szempontsorok).

Van azonban egy másik érv is, ami a tanulás tisztán módszertani fejlesztése ellen szól: a tartalomfüggő és a tartalomfüggetlen (Nagy, 2000), illetve a direkt és indirekt tanulásfejlesztés (Balogh, 1995) hatékonysága közötti különbség. Azokban az iskolákban ugyanis, ahol tanulásmódszertani jellegű oktatásban részesülnek a diákok, gyakran az a tapasztalat, hogy az ott tanultakat nem tudják átültetni a gyakorlatba, nem tudják egy konkrét tanulási feladatot alkalmazni őket: egyrészt azért, mert a tanulási technikákat nem tantárgyi feladatokhoz kötötten tanulták meg alkalmazni (tartalomfüggetlen tanulásfejlesztés), másrészt pedig azért, mert a módszerbeli gazdagítás mellett nem történt meg a tanulás szempontjából alapvető sajátosságok fejlesztése sem (direkt tanulásfejlesztés). A tanulás-módszertan oktatásának ezért mindaddig csak időszakos hatása és eredménye lehet a diákok tanulásában, amíg nem tanítják meg őket az adott technikákat valós feladatokban és különböző tanulási célok érdekében alkalmazni, és amíg ezzel párhuzamosan semmilyen képesség vagy kompetenciaterület fejlesztése nem történik meg.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulásfejlesztés több tanulási kompetenciaterület párhuzamos és valós tanulási feladatokban történő fejlesztését jelenti. Ebben természetesen sor kerülhet különböző tanulási módszerek kipróbálására és elsajátítására is, de azokat érdemes konkrét tanulási szituációban és a tanuló sajátosságaihoz igazodva, a saját módszerpreferenciája (választása) alapján kipróbálni. Továbbá nézetünk szerint csak azok a programok, könyvek, tréningek segíthetik hatékonyan a tanuló egyéni tanulási céljai megvalósításában, amelyek nem csupán tanulási módszereket mutatnak be, hanem egyrészt saját tanulás-koncepciót fogalmaznak meg, másrészt a tanulási folyamat egészére kínálnak megoldást, nem annak egy-egy preferált szakaszára (például a memorizálásra).

A tanulási sajátosságok, kompetenciaterületek megismerése

Nem vitás, hogy ahhoz, hogy valamit fejleszteni tudjunk, először meg kell vizsgálnunk a kiinduló állapotot, sajátosságot. Amikor a tanulási kompetencia megismeréséről beszélünk, legtöbbször különböző, például a tanulási stílust vagy attitűdöket vizsgáló kérdőívek jutnak eszébe, és azt is tudjuk, hogy minden pedagógus fiókjában vagy könyvespolcán lapul olyan kérdőív, amit használt már ilyen célra. A kérdőívek gazdag repertoárját modellünk esetében nem tartjuk szükségesnek bővíteni, mivel úgy gondoljuk, hogy ehhez a koncepcióhoz is könnyedén tudnánk kérdőíveket rendelni. Ugyanakkor modellünk kidolgozását éppen egy olyan szakmai együttműködés (lásd jelen tanulmány *A tanulásfejlesztési koncepció és a kompetenciaháló (utó)élete* fejezetét) ihlette, amelyben nem építhettünk arra, hogy minden diák rendelkezik a kérdőívek értelmezéséhez szükséges alapvető szövegértési, -értelmezési kompetenciákkal vagy éppen képes figyelmét hosszabb időn keresztül egy kérdőív kitöltésére fordítani, ezért más eszközök és utak feltárására törekedtünk. Nem szeretnénk azt sugallni, hogy a különböző tanulási sajátosságokat vizsgáló kérdőívek haszontalanok lennének – sőt! –, de mindenképpen fel

szeretnénk hívni a figyelmet arra, hogy általában a kérdőívek alkalmazásának számos korlátja lehet az adott tanuló ismeretében.

Melyek azok a módszerek, utak, amelyek alkalmasak lehetnek (a kérdőíveken kívül) a tanulási sajátosságok megismerésére? Véleményünk szerint elengedhetetlen, hogy a pedagógus vagy a tanulásfejlesztéssel foglalkozó egyén saját megfigyeléseit használja a diákok megismerésében. Akár egy tíz perces időszakban is rengeteg megfigyelési tapasztalatra tehet szert, de nem feltétlenül tudatosítja azokat, ezért úgy gondoljuk, hogy előzetesen összeállított szempontsorokkal, kérdésekkel, akár kérdőívekből átvett skálákkal lehet a legpontosabban és a legjobban rendszerezve összegyűjteni ezeket a megfigyeléseket. Munkánk során mind a nyolc kompetenciaterülethez megfogalmaztunk olyan kérdéseket, amelyek megítélésünk szerint segíthetnek a pedagógusnak az adott sajátosságok megismerésében és fejlődésük nyomon követésében. Úgy gondoljuk, hogy ilyen vagy hasonló kérdéseket, szempontokat bárki könnyedén megfogalmazhat, ezért munkánkat e ponton sem tekintjük köbe vésett szövegnek, és az ilyen ötletek kidolgozásának értékét éppen abban látjuk, hogy lehetőséget teremtenek a szakmai közösségen, tantestületen belüli együttműködésre is. Bár jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé, hogy az alkalmazható tanuló-megismerési módszerekről részletesen értekezzünk, de a példa kedvéért bemutatjuk az egyik kompetenciaterülethez tartozó kérdéssorunkat:

Mennyire könnyen összpontosít egy-egy feladatra, mennyire tartós a figyelme? Képes-e kulcsfogalmakat megtalálni a szövegben? Milyen módszereket használ a lényegkiemelésre? Képes-e a címből következtetni a várható tartalomra?

A többszöri egyszerű átismétlésen kívül ismer-e más, az emlékezést segítő módszereket, eljárásokat (például fogalomtérkép készítése)? A szöveg tartalmára vonatkozó kérdésekre válaszolva össze tudja-e foglalni a szöveg lényegét? Mennyire könnyen jegyzi meg a tanulnivalókat? Milyen módszereket használ a tanulnivalók megjegyzésére? Milyen nehézségei vannak e téren?

Hogyan vesz részt egy adott témáról, feladatról szóló közös beszélgetésben, vitában? Hogyan tudja tudását a közös munka során mozgósítani? Hogyan érvel, milyen érveket használ?

Mennyire könnyen tud releváns és pontos kérdéseket megfogalmazni egy adott témával, feladattal kapcsolatban? Mennyire tudja pontosan megfogalmazni, miben van szüksége segítségre?

Mennyire könnyen tud kérdéseket megválaszolni egy adott témával, feladattal kapcsolatban? Mennyire tükrözik a kérdésekre adott válaszai a megértést?

2. ábra. Példák a „Tanulási források feldolgozása” kompetenciaterület pedagógus általi megismerését segítő kérdésekre

A pedagógus megfigyeléseit ugyan nélkülözhetetlennek tartjuk a tanulásfejlesztés során, de nézetünk szerint minél jobban be tudjuk vonni a tanulókat a megismerési folyamatba, annál hatékonyabb lesz a fejlesztés, számukra pedig a fejlődés. Ezért különösen fontosnak tartjuk azokat a feladatokat és tanulási helyzeteket, amelyekben a tanulók önreflexiót igénylő feladatokat, kérdéseket kapnak. Ahogy korábban is kifejtettük, az önreflexió rendkívül fontos eleme a tanulási folyamatnak, hiszen ez teszi lehetővé a visszajelzések értelmezését és beépítését, valamint a változások, a fejlődés tudatosulását. Különösen fontosnak tartjuk ezeket a feladatokat „a tanulási folyamat értékelése” kompetenciaterület esetében, ahol lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók egész tanulási folyamatukat elemezzék, hogy azzal kapcsolatban megállapításokat tegyenek, visszajelzéseket értelmezzenek önmaguk számára stb. Példaként az ehhez a kompetenciaterülethez írt feladatokat mutatjuk be:

A tanulási sajátosságok megismerésére még számtalan olyan eszközt, módszert lehetne itt felsorolni, amelyek jól alkalmazhatók a tanulásfejlesztés során. Ehelyütt csak példaként kívántunk szolgálni a tanuló-megismerés mikéntjére vonatkozóan. Úgy véljük azonban, hogy azok a megismerési módok, módszerek, utak lehetnek a leghatékonyabbak, amelyek a tanulót aktív gondolkodásra, állásfoglalásra készítik (például szituációs feladatok, esetleírások, képek elemzése, drámajátékok).

Miben érzed magad jónak a tanulás terén? Miben érzed magad a legjobbnak? Miben tudnál segíteni a társaidnak a tanulással kapcsolatban?

Kérdezd meg három társadat és legalább egy tanárodát, hogy ők miben tartanak Téged jónak a tanulás terén! Mit gondolsz a válaszaik alapján saját magadról? Mennyire hasonlít az, amit ők mondtak Rólad, ahhoz, amit Te gondolsz magadról?

Mi az, amiben nehézségeid vannak a tanulás során? Készíts egy listát ezekről!

Kérdezd meg az egyik társadat, hogy ő mit válaszolt erre a kérdésre, és hasonlítsátok össze a válaszaitokat! Van olyan probléma, amiben szerinted tudnál segíteni neki? Miért? Szerinted lehetséges, hogy fejlődjünk abban, ami korábban nehézséget jelentett számunkra? Szerinted az általad felsorolt nehézségek közül melyikben tudnál a legkönnyebben változtatni, és miért?

Miben fejlődöttél a tanulás terén? Miben fejlődöttél a leginkább? Miben szeretnél még fejlődni? Miért?

Fejezd be a következő mondatokat úgy, ahogy Te szeretnéd!

Szerintem a tanulás élvezetes is lehet, ha...

Másoktól tanulni azért jó, mert...

Az a céloom a tanulással, hogy...

3. ábra. Példák „A tanulási folyamat értékelése” kompetenciaterület pedagógus általi megismerését segítő kérdésekre

A hatékony tanulásfejlesztéshez szükséges tanulási környezet

Ahogy fentebb is kifejtettük, nem hiszünk abban, hogy bármilyen módszer alkalmazása önmagában lehetővé tenné az egyének számára, hogy tanulásuk valóban sikeres legyen, mivel a módszerek mindig egy adott szemléleti keretben tudnak hatékonyak lenni, és csak akkor, ha a tanulási folyamat egészére kínálnak megoldást. Nincs ez másként a tanulásfejlesztéssel sem, vagyis nézetünk szerint nincs olyan pedagógiai módszer, amely önmagában (!) képes lenne a tanulókat a tanulási sikerekhez eljuttatni, tanulási folyamatukat pozitívan befolyásolni. Azt azonban egy konkrét tanulási koncepcióra alapozva meg tudjuk tenni, hogy azonosítjuk a tanulási környezet azon aspektusait, amelyek a modellre építő, hatékony tanulásfejlesztéshez szükségesek. Az alábbiakban ezért ennek a (modellünk szempontjából releváns) tanulási környezetnek az elemeit igyekszünk bemutatni és röviden indokolni.

Kezdjük azzal, hogy pontosítjuk, mit is értünk valójában tanulási környezet alatt! Korábban a tanulási környezetet elsősorban fizikai környezetként értelmezték, és a hatékony tanulókkal foglalkozó könyvek, programok többsége ezzel kapcsolatban fogalmazott meg tanácsokat a tanulóknak. Például milyenek legyenek a fényviszonyok abban a helyiségben, ahol tanulunk, hogyan alakítsuk ki a szoba és az íróasztal elrendezését, milyen gyakran szellőztessünk. A tanulási környezet fogalmát ma ennél tágabban értelmezzük: a tanulási környezet elemének tekinthetjük mindazt, ami befolyásolja és létrehozza egy adott tanulási helyzet kontextusát. Azt mondhatjuk, hogy az ideális tanulási környezet épít (1) arra, hogy hogyan tanulnak az adott tanulási környezet résztvevői (például együttműködve vagy önállóan, iskolai vagy iskolán kívüli helyzetekben, milyen érzékelési csatornák igénybevétele stb.), (2) a tanulási környezet résztvevői által elfogadott értékekre (például egymás tisztelete, egyenrangúság, kellemes tanulási légkör) és célokra (például teljesítmény vagy siker elérése, kudarc elkerülése, vágy az elismerésre), (3) arra, hogy hogyan ad támogatást és segítséget a tanulóknak (például felelősséget ruház rájuk, önálló vagy együttműködést igénylő helyzeteket, feladatokat teremt) és (4) a tágabb tanulási kontextusra (például reagál a helyi környezet problémáira). A tanulási környezet e tágabb értelmezésére is jellemző, hogy mindig egy adott, aktuális tanulási kontextusra vonatkozik, ezért a sajátosságai az adott helyzetre értelmezhetőek, így változtathatóak. És ha a hatékony tanulásfejlesztésben a tanulót aktív partnernek tekintjük, fontos tudatosítanunk benne, hogy ő maga is alakíthatja tanulási környezetét. Így lehetséges az, hogy a magas szintű önszabályozással jellemezhető diákok, akik folyamatosan monitorozzák saját tanulási folyamatukat, kompe-

tensnek érzik magukat abban is, hogy saját és környezetük reflexiói alapján változtassanak, optimálisabbá tegyék tanulási környezetüket.

Mindezek után lássuk, hogy egy ilyen szemléletű tanulásfejlesztéshez milyen feltételeknek kell teljesülniük a tanulási környezetben:

Pedagógiai céljainkat kompetenciák fejlesztéseként fogalmazzuk meg! Ne elszigetelt képességeket fejlesszünk, hanem a több komponensből álló kompetenciákat. A kompetencia ugyanis egyrészt több, mint ismeretek vagy képességek rendszere, mivel fontosnak tartja a diák attitűdjeit is, másrészt a hatékony fejlesztés csak globális, de legalábbis több komponensre kiterjedő lehet.

Teremtsünk lehetőséget az önreflexióra! Tegyük a feladatok, foglalkozások megszo-
kott részévé az önreflexiót, hiszen ezzel a diákokat arra készítjük, hogy gondolják végig, mi történt az adott tanulási helyzetben, így figyelmük a megértésre irányul, és saját fejlődésükről is lesznek észrevételeik, benyomásaik. Legyünk kíváncsiak és hallgassuk érdeklődéssel őket, amikor a saját nézeteiket, véleményeiket szeretnék meg-
osztani a tanulással kapcsolatban.

*Egy olyan tanulási koncepciót
vázoltunk fel, amely hitünk és
tudásunk szerint épít a korszerű
tanulásfelfogások alapvetéseire
és a tanuláskutatások tapaszta-
lataira, de itt is hangsúlyozzuk,
hogy modellünket egy lehetséges
elképzelésnek tekintjük, és
korántsem tartjuk elképzelhet-
lennek, hogy más modelleket ne
lehetne sikeresen használni a
tanulás fejlesztésében. Úgy gon-
doljuk azonban, hogy model-
lünk alapvetéseivel és a tanulási
kompetenciahálónkban megha-
tározott területekkel a mai tanu-
lásfelfogások sok párhuzamot
mutatnak.*

Törekedjünk a tanulók aktivizálására! A kompetenciaszemlélet értelmében azt várjuk el, hogy a diák úgy fejlődjön, hogy az adott kompetenciákkal cselekvőképesen és hatékonyan tudja alakítani tanulási környezetét. Jelen esetben az adott (és egyben vélhetően különböző) fejlődési szinten lévő tanulási kompetenciáival képes legyen arra, hogy saját külső és belső tanulási környezetét tevőlegesen alakítsa annak érdekében, hogy sikeresnek élje meg tanulását.

Törekedjünk az értelmező tanulás elősegítésére! Ha hisszük, hogy a tanulás akkor eredményes és hatékony, ha a diákok mentá-
lisan is aktívak, gondolkodnak, elemeznek, érvelnek, akkor csak az lehet a célunk, hogy feladataikat ennek megfelelően alakítsuk át, és bátorítsuk őket, ha elgondolkodnak egy problémán.

Pedagógusként vállaljunk támogató, facilitátor szerepet! Ha ugyanis nem adunk teret a tanuló szabadságának a tanulási feladatok során, nem fogja megtapasztalni,

hogy milyen az, amikor ő kontrollálja a feltételeket, a tanulási környezetet, és nem tud megfelelően fejlődni az önszabályozott tanulás terén.

Teremtsünk partneri viszonyt a résztvevők között! Ez részben következik a tanár facilitátor szerepéből, de ha a tanulást társas konstrukciónak tartjuk, akkor nem csak a pedagógust tekinthetjük a diák partnerének egy ilyen tanulásfejlesztési folyamatban, hanem a diáktársakat, a szülőket vagy akár az iskolai dolgozókat és a helyi közösség szereplőit is. Az, hogy kik lehetnek partnerek, mindig az adott tanulási környezet jellemzőitől vagy a tanulási feladat céljaitól függ.

Preferáljuk a társas tanulási kontextusokat! A társak meglévő tudása, képességei, attitűdjei mindig hasznosak tudnak lenni azokban a feladatokban és helyzetekben, amelyekben a résztvevőktől építő együttműködést várunk el, a társas visszajelzések pedig a fejlődés tudatosulásában, az önszabályozott tanulás fejlődésében lehetnek értékesek.

Értékeléseink és visszajelzéseink legyenek fejlesztő célúak, és erre ösztönözzük diákjainkat is! A fejlesztő értékelés nem minősít, hanem árnyalt és személyre szabott visszajelzést ad a tanuló számára tanulási folyamatáról, ezért egyrészt motiválttá teszi a tanulót a fejlődésben, a változni akarásban, másrészt orientálja a tanulási folyamatot, segítve ezzel az önszabályozott tanulás fejlődését. Fontos, hogy a diákokat arra is megtanítsuk, hogyan tudnak véleményt formálni minősítés nélkül egy-egy ötletről.

A tanulásfejlesztési koncepció és a kompetenciaháló (utó)élete

Fentebb bemutatott modellünkben egy olyan tanulási koncepciót vázoltunk fel, amely hitünk és tudásunk szerint épít a korszerű tanulásfelfogások alapvetéseire és a tanuláskutatások tapasztalataira, de itt is hangsúlyozzuk, hogy modellünket egy lehetséges elképzelésnek tekintjük, és korántsem tartjuk elképzelhetetlennek, hogy más modelleket ne lehetne sikeresen használni a tanulás fejlesztésében. Úgy gondoljuk azonban, hogy modellünk alapvetéseivel és a tanulási kompetenciahálóunkban meghatározott területekkel a mai tanulásfelfogások sok párhuzamot mutatnak.

Az előző oldalakon bemutatott modell egy szakiskolai fejlesztési projekt (a Dobbantó program) keretében született. A Dobbantó mindenekelőtt arra törekszik, hogy a tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő, korábban az iskolában kudarcokkal szembesülő diákok számára olyan tanulási környezetet teremtsen, amelyben biztosítani lehet számukra a fejlesztő értékelés és az aktív tanulás lehetőségét. A program a tanulási problémákkal küzdő, korábban lemorzsolódott tanulók személyre szabott, egyéni fejlesztésének intézményi kereteit teremti meg, így lehetőséget biztosít számukra tanulmányaik befejezésére, az ehhez szükséges kompetenciáik fejlesztésére és a munkaerőpiaci kompetenciák megszerzésére. A jelen tanulmányban bemutatott modell része annak az átfogó kompetencia-rendszernek, melyet a dobbantós pedagógusok nevelési-oktatási és fejlesztési céljaik megfogalmazásához használnak a 2009/2010-es tanévben. Bízunk abban, hogy az itt bemutatott tanulási kompetenciaháló a tanulókkal, tanítókkal, tanulásfejlesztéssel foglalkozó, szűkebb vagy tágabb szakmai közösségekben visszhangra talál, hiszen ezek a külső visszajelzések éppolyan fontosak modellünk továbbfejlesztésében, mint azok a hatékony(abb) tanulásra vágyó tanulók számára.

Irodalom

Balogh László (1995): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Gaskó Krisztina (megjelenés alatt): Az önszabályozás és a tanulási motivációk szerepe serdülőkorbán.

Gaskó Krisztina (2006): A tanulás pszichológiai értelmezése. In Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. III. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Budapest. 20–40. 2009. szeptember 4-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>

Halász Gábor (2006): Előszó. In Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2009. szeptember 4-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-01_eloszo

Horváth Szuzsanna és Lukács Judit (2006): Kevesebb kudarc, több önbizalom. In Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2009. szeptember 4-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-09_kudarc_onbizalom

Kálmán Orsolya (2006): A tanulásról és magunkról mint tanulókról alkotott elképzelések. In Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. III. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Budapest. 41–66. 2009. szeptember 4-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>

Letschert, J. (2006): Bevezető „A teljes ember. A tantervfejlesztés és az új kompetenciák kapcsolata” című kötethez. In Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2009. szeptember 4-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-05_letschert

Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 1. 63–77. 2009. szeptember 4-i megtekintés, http://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP1021.pdf

Nagy Lászlóné (2000): A gondolkodási képességek fejlesztésének lehetséges útjai. *Alkalmazott Pszichológia*, 4. 75–88.

Nahalka István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése. In Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. III. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Budapest. 9–19. 2009. szeptember 4-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nemzeti alaptanterv (2003, 2007). Oktatási és Kulturális Minisztérium. 2009. szeptember 4-i megtekintés, http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

Vass Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2009. szeptember 4-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07_fogalom

Zimmerman, B. J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 29. sz. 217–221.