

Oktatási módszerek

Összeállította: Lada László

Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/problema-kerdesek/oktatasi-modszerek> (2009.jún.17.)

A következő válogatás keretében arra törekszünk, hogy **a jelentősebb, átfogóbb, több tantárgyban és különböző életkorokban alkalmazható módszereket írjuk le.** Nem térünk ki az egyes módszerek variációira, illetve a csupán egy-egy tantárgyban alkalmazható specifikus módszerekre.

Az alábbi összeállítás Falus Iván: „Didaktika”, Maróti Andor: „Kis Módszertan a közművelődéshez”, Dinnyés János–Rakaczkíné Tóth Katalin–Lada László: „Felnőttképzés” című könyvekben megjelent szövegek felhasználásával készült.

Az előadás

Az előadás olyan monologikus szóbeli közlési módszer, amely egy-egy téma logikus, részletes, viszonylag hosszabb ideig tartó kifejtésére szolgál. Általában magába ötvözi az elbeszélés és a magyarázat elemeit.

A módszert már a görögök is alkalmazták, eredeti elnevezése (lectare) a szöveg hangos felolvasását jelenti. Jelen változatában is előfordul írott szöveg használata, **a hatékony előadás azonban**, különösen a közoktatás szintjén, **feltételezi az anyag alapos ismeretét, szabad elmondását.** Az előadás terjedelme 15–20 perctől 1,5-2 óráig terjedhet, főként a hallgatóság előzetes tapasztalatainak függvényében.

A könyvnyomtatás megjelenése óta vitatják létjogosultságát, azt állítva, hogy az olvasás gazdaságosabb információszerzési mód. Amíg az előadás során a hallgató kénytelen az előadó tempóját követni, s nem áll módjában „visszalapozni”, addig a könyv erre módot ad. Azt is feltételezik, hogy az előadás során a tanár aktív, a tanuló passzív befogadásra van ítélve. **Bizonyos feltételek esetén az előadás gazdaságos, a tanuló aktív receptivitását és így képzeletének, gondolkodásának mozgósítását kiváltó módszer lehet.**

Az előadás alkalmazása indokolt, ha:

- a cél információ közlése,
- a tananyag nem hozzáférhető más forrásból,
- az adott tanulócsoport számára sajátos struktúrában célszerű azt közölni,
- az érdeklődés felkeltésére szükség van,
- rövid ideig kell az információkat megjegyezni,
- egy tananyagrészt bevezetésére használják, s majd más módszerek követik.

Az **előadás szerkezete három fő részből áll: bevezetés, kifejtés, összegzés.**

1. A **bevezetés** vagy expozíció keretében a pedagógus gondoskodik a megfelelő kapcsolatok kialakításáról a hallgatókkal, a figyelem felkeltéséről, közli a tanulókkal az előadás céljait, felidézi a szükséges ismereteket, felvázolja az előadás

főbb pontjait, kérdésköreit, olyan rendező elveket (advance organiser) közöl, amelyek lehetővé teszik az új anyag strukturálását, a korábbi ismeretekhez való illesztését.

2. A **kifejtés** a tulajdonképpeni tényanyag közlése, bemutatása. A kifejtéssel szemben kíváncsi vagyok, hogy

- **fedje le a megtanulandó tananyagot** (illetve jelezze, hogy a kihagyott részek milyen forrásból szerezhetők meg),
- **áttekinthető struktúrája**, logikai szerkezete legyen,
- a **struktúrát érzékelhetővé kell tennie** a tanulók számára,
- **fenn kell tartania a tanulók figyelmét**,
- az **anyag világos kifejtésére** kell törekednie.

A **kifejtés strukturálásának különböző módjai** ismereteseek. **Hierarchikus felépítés esetén** a fogalmat alárendelt fogalmakra, majd ezeket további részegységekre bontjuk. Például az előadás, mint módszer tárgyalásakor célszerű az alábbi szerkezetben feldolgozni az anyagot. A hierarchikus kifejtés igényli, hogy a tanulókat tájékoztassuk arról, hogy a szerkezet mely pontján vagyunk, amikor újabb rész kérdés tárgyalásához kezdünk.

Szekvenciális elrendezés esetén valamilyen szempont (időrend, ok-okozati összefüggés, tematikus egymásra épülés) alapján lépésenként követik egymást az előadás részei. Célszerű lehet **különböző jelenségek több, de azonos szempontból történő elemzése, összehasonlítása**. Ilyen esetekben a szempontok ismétlődése jól strukturál, a táblázatba foglalás pedig még tovább növeli az anyag áttekinthetőségét.

A figyelem fenntartása az előadó egyik legnehezebb és legfontosabb feladata. Tartalmában bármilyen értékes anyagot állítunk is össze, akármilyen jól is strukturáljuk, ha a tanulók kikapcsolnak, nem tartanak velünk szellemi kirándulásunkon, előadásunk sikertelen marad. **A figyelem fenntartásának lehetséges eszközei:**

- **a változatosság:** a hangszín, a mozgás, a gesztusok, a nyelvi szerkezetek, a szókincs gazdagsága, az auditív és vizuális csatorna váltogatása és kombinálása, egyszerű, jól áttekinthető ábrák alkalmazása,
- **a humorral átszőtt előadásmód** az adott anyagrész megjegyzését és az előadóval, a tárggyal kapcsolatos pozitív attitűd kialakulását is segíti,
- **az előadó élénksége**, lelkesedése, elkötelezettsége,
- **költői és valós kérdések beiktatása** az előadás menetébe,
- jegyzetelés,
- **kiosztott segédanyagok**, amelyek mind segítik a figyelem fenntartását.

Vizsgálatok tanúsága szerint **a figyelemmel kísért előadásmód hatékonyságát növeli a jegyzetelés, és még jobb eredményre vezet a kérdések beiktatása. A jegyzetelési technika azonban csak fokozatosan és csak tudatos tanári**

segítséggel alakul ki. A lényeges elemek pontos lediktálásától a lényeg hangsúlyos kiemelésén át vezet el az út addig, amíg a tanuló képessé válik a fontos mozzanatok önálló kiemelésére és a későbbi felidézést elősegítő rögzítésére.

A kiosztott segédanyagok kettős funkciót tölthetnek be: tartalmazhatják az előadás szerkezetét, vázát, főbb pontjait vagy olyan illusztrációkat, táblázatokat, idézeteket, amelyek az előadó által végrehajtott elemzés követését, a vele való együttgondolkodást támogatják.

Míg a **világos előadásmódot** a példák alkalmazása elősegíti, addig a **bizonytalanságra utaló szavak** (ezekről a magyarázat kapcsán szintén szó lesz) gátolják.

3. A **következtetés, összegzés** az előadás harmadik szerkezeti eleme. Az összegzés során **biztosítja az előadó, hogy az elhangzottak koherens egésszé álljanak össze**, és beépüljenek a tanulók korábbi tudásába. Ennek érdekében célszerű:
 - a tanulóktól kérdezni, tőlük példát kérni, az elhangzottakat összefoglaltatni,
 - a tanulók kérdéseire válaszolni,
 - összefoglalni a lényegét, kiemelni a fontos tudáselemeket,
 - kapcsolni az előadást az előzményekhez és a következő anyagrészekhez.

Az előadás, amennyiben nem túlságosan gyakran és megfelelő célok érdekében alkalmazzzák, hatékony oktatási módszer lehet. Ehhez **el kell kerülni a tipikus hibákat**: nem jól hallani, az előadó motyog; nem koherens a szöveg, nem a tanulók színvonalának megfelelő (túl sokat vagy túl keveset feltételez), nehéz jegyzetelni, felolvassák a szöveget, túl gyors vagy túl lassú tempó, az előadó nem foglalja össze az egyes részeket, elkalandozik a fővonaltól, anélkül hogy jelezné, nem jól osztja be az idejét.

A magyarázat

A magyarázat olyan monologikus tanári módszer, amellyel **törvényszerű összefüggések, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítjük elő**.

Terjedelme, időtartalma az előadásénál rövidebb, témájától és főként a tanulók életkorától függően 5–10, illetve 20–25 perc között változik. A magyarázatok csoportosítására, fajtáinak elkülönítésére számos törekvéssel találkozhatunk. A Brown és Armstrong (1984) által felvázolt tipológia kellően egyszerűnek és jól használhatónak tűnik. Ők a **magyarázat három fajtáját** különböztetik meg:

1. **Értelmező, interpretatív magyarázat**, amely fogalmak, terminusok értelmét teszi világossá, példákat nyújt rá, tipikus kérdőszava: Mi? Mit? Például: Mi a pedagógus szerepe a vita vezetése során?
2. **Leíró magyarázat**, amely egy folyamat, struktúra bemutatására szolgál, tipikus kérdőszava: Hogyan? Például: Hogyan lehet az Internet segítségével külföldi könyvtárak anyagában tájékozódni?

3. **Okfeltáró magyarázat**, amely jelenségek okainak kiderítésére szolgál, tipikus kérdőszava: Miért? Például: Miért teszi lehetetlenné a magas infláció a hallgatói kölcsönök bevezetését?

A magyarázat eredményességére vonatkozóan nagyszámú empirikus vizsgálatot végeztek. Ezek szerint a hatékony magyarázatot az jellemzi, hogy **logikus, világos, érdekes, tömör, egyszerű és szenvedélyes, érzelmekkel kísért**.

A magyarázat eredményességéhez az alábbi eljárások, fogások, pedagógiai készségek alkalmazása járul hozzá:

1. a **célok** megfogalmazása;
2. **példák** kiválasztása és bemutatása;
3. a **magyarázat logikus felépítése**, magyarázó kötőszavak alkalmazása;
4. **audiovizuális eszközök** alkalmazása;
5. **részösszefoglalások, ismétlések** beiktatása;
6. a tanulók **előzetes ismereteinek számbavétele**;
7. **szabatos megfogalmazás, ismert szavak** használata;
8. **kérdések feltétele**;
9. **mimikával, gesztusokkal kísért előadásmód**;
10. **vázlat készítése** (táblán, írásvetítőn, diktálva).

Az elbeszélés

Az elbeszélés (leírás) olyan monologikus, szóbeli közlési módszer, amely egy-egy jelenség, esemény, folyamat, személy, tárgy érzékletes, szemléletes bemutatására szolgál.

Az előadástól a rövidebb terjedelem, a magyarázattól pedig az információátadás célja, jellege különbözteti meg. ***Míg a magyarázat ok-okozati összefüggések bemutatását, megértését, a gondolkodás fejlesztését kívánja elérni, addig az elbeszélés, leírás konkrét információk átadására szolgál, s főként a tanulók képzeletét, érzelmeit mozgósítja.***

Az elbeszélés minden korosztályban alkalmazható. **E módszerrel elsősorban az érzékszervekkel felfogható tulajdonságokat közöljük, így a leírás eléggé konkrét:** a benne foglalt információkat minden olyan személy könnyen felfoghatja, akinek a közölt tulajdonságokkal, sajátosságokkal (például forma, szín, tömeg) kapcsolatos képzelei vannak.

Abban az esetben, **ha a tanulóknak már kialakult képzelei, fantáziája van, és azok nem szolgáltatnak kellő alapot az információk befogadására, a tanár szemléletes beszédén kívül célszerű a szemléltetés más módjait is beiktatni az elbeszélés menetébe.** Valóságos tárgyak, filmrészletek, fényképfelvételek, hangfelvételek hozzájárulhatnak az elbeszélés élményszerűségéhez, világosságához és érthetőségéhez. **Az elbeszélés érzelemgazdag közlési módszer**, aminek következtében a tanulók

képzeletük mozgósítása révén átélük az eseményeket, jelenségeket, folyamatokat, azoknak mintegy részeseivé válnak.

A tanulói kiselőadás

A tanulói kiselőadás olyan monologikus szóbeli közlési módszernek tekinthető, amelyben az összefüggő közlés nem a tanártól, hanem a tanulótól származik.

Alkalmazására csak bizonyos tantárgyakban és csak a felsőbb osztályokban kerülhet sor, ekkor is **a tanár alapos előkészítő munkáját feltételezi**. A kiselőadás támaszkodhat a tanulók egy-egy olvasmányélményére, valóságos tapasztalatára, de igényelhet alapos könyvtári kutatómunkát is. **Haszna a kiselőadást tartó tanuló számára többre tehető.** A kutatótevékenység a leginkább élményszerű ismeretszerzési forma, módja nyílik a könyvtári munka technikájának elsajátítására, az előadás megtervezésére, megírására, elmondására és ezen keresztül szóbeli kifejezőkészségének fejlesztésére. **Időtartama általában 10–15 perc.**

A pedagógusnak ügyelnie kell arra, hogy **csak jól megszerkesztett, szabadon előadott produkciók kerüljenek az osztály elé.** Ugyanis csak így érhető el, hogy a kiselőadás az előadón kívül a többi tanuló számára is haszonnal járjon.

A megbeszélés

A megbeszélés (beszélgetés) dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek során a tanulók a pedagógus kérdéseire válaszolva dolgozzák fel a tananyagot.

A megbeszélés a leggyakrabban alkalmazott, legkedveltebb, minden korosztályban alkalmazható módszer. **Népszerűségét a tanárok és a tanulók körében annak köszönheti, hogy a tanár és a tanulók között állandóan fennálló kontaktus révén a pedagógus rendszeres visszajelzést kap a tanulóktól, így az ő igényeik szerint lehet haladni,** akik új szempontokat vihetnek a feldolgozás menetébe; a tanulók tevékenyek, maguk jönnek rá a megoldásra; a módszer gyakori sikerélményt nyújt, érdekes, jelentős a motiváló hatása. A tanári irányítás mértékétől függően a magyarázatot tanulói kérdésekkel színező megoldástól a nagyfokú tanulói szellemi erőfeszítést, tényleges önálló gondolkodási tevékenységet kívánó változatokig terjed a skála.

A **konkretizáló megbeszélés** előre megfogalmazott kérdések sorozatára adott válaszokból áll, a **kérdve kifejtés**, a „szókratészi bábáskodás” kérdésekkel igyekszik rávezetni a tanulót az új ismeretekre, a „**heurisztikus jellegű**” **kérdve kifejtés** esetében a tanár még nagyobb szabadságot ad a tanulónak, és válaszaihoz igazodva tesz fel újabb kérdéseket, alkalmaz különféle rávezető eljárásokat. **A kérdve kifejtés túl gyakori alkalmazása nem célszerű.** Fenntartja a tanuló figyelmét, de a gondolkodást túlságosan apró lépésekre bontja, esetenként sugalmazó kérdéseket is alkalmaz.

A megbeszélés eredményességének feltételei:

- **a témának a tanulók előismereteire kell épülnie** (ha az előismeretekkel a tanulók nem rendelkeznek, azokat vagy pótolni kell, vagy más módszert, például magyarázatot célszerű alkalmazni),
- **a témának érdekesnek, élményszerűnek kell lennie,**

- a megbeszélés **indítása problémafelvető, felfedezettő** legyen,
- a megbeszélés **irányítása szempontjából lényeges indító, továbbvivő és ellenőrző** kérdések jól tervezettek legyenek,
- a **légkör kötetlen és oldott legyen**, amelyben kérdezni és hibázni is lehet, a tanulók közbeszólhatnak, irányíthatják a megbeszélés menetét, kreativitásuk megnyilvánulhat,
- a **pedagógus a háttérből, rugalmasan, de határozottan irányítson** („ne vigyék el az órát”),
- **biztosítsa, hogy mindenki részt vegyen a megbeszélésben** (vagy úgy, hogy megszólal, vagy úgy, hogy együtt gondolkodik),
- a **felfedezett hibákat, tévedéseket tapintatosan korigálja**,
- a **tanulók válaszaiból gyűjtse ki a konstruktív elemeket**, s ezekből egy világos kép álljon össze a hallgatóság számára a témáról.

A megbeszélés módszerének három lényeges alkotóeleme, eljárása van:

- **a strukturálás,**
- **a kérdezés és**
- **a visszacsatolás** (a tanulók tevékenységének értékelése).

Strukturálás

A megbeszélés témájának megfelelő strukturálása, menetének irányítása a magyarázat eredményességének lényeges előfeltétele. Magában foglalja:

- a **célok világos kitűzését, meghatározását az óra** (, illetve a megbeszélés) **kezdetén,**
- a **fontos gondolatok kiemelését,**
- az **egyes részek összefoglalását,**
- az **egyes részek közötti átmenet egyértelmű jelzését,**
- a **gondolatok összegzését** (lehetőleg a tanulók közreműködésével).

Kérdezés

A **kérdezés a megbeszélés leglényegesebb eleme**, de szinte minden oktatási módszerben, alkalmanként még a magyarázat, elbeszélés, előadás módszereiben is helye **van**. A kérdéseket sok szempont szerint lehet **csoportosítani**.

A kérdés célja, funkciója szerint a kérdés lehet:

- érdeklődés- és figyelemfelkeltő;
- diagnosztizáló és ellenőrző;
- információt kérő;
- szervező, instruáló;
- gondolkodtató;
- strukturáló;

- véleményt, érzelmeket feltáró.

Az elvárható válasz jellege szerint:

- **konvergens kérdéseket** (ezekre egyetlen vagy néhány jól körülhatárolt válasz adható, a tanulótól általában korábbi ismeretének felidézését igényli), illetve
- **divergens kérdéseket**, amelyekre több egyaránt jó válasz adható.

Az elvart gondolkodás szintje alapján a Bloom-féle céltaxonómia szerint meg szoktak különböztetni:

- ismeret,
- megértés,
- alkalmazás,
- analízis, szintézis és
- értékelés

szintű kérdéseket.

Empirikus vizsgálatok általában **pozitív összefüggést mutatnak a kérdések száma és a tanulók teljesítménye között**, azonban bizonyos kérdésgyakoriságon túl ez az összefüggés nem áll fenn. Az elaprózott, csak a memóriát mozgósító kérdések kizárólagos alkalmazása nem vezet eredményre. Ennek ellenére a kérdések szintjét elemző vizsgálatok arról számolnak be, hogy a feltett kérdéseknek általában csak az egyötöde szokta meghaladni a felidézés szintjét.

A jó kérdezés jellemzőit gazdag empirikus kutatási bázis alapján az alábbiakban lehet összefoglalni.

1. **A kérdés legyen pontos, világos, rövid és egyértelmű!** A túl általánosan megfogalmazott kérdésre nehezen tud a tanuló megfelelő választ adni. Nehéz válaszolni az ún. kettős kérdésre is.
Hol van Magyarország? **helyett:** Melyik földrészen van Magyarország?
Ki és milyen nemzetiségű volt az első űrhajós? **helyett:** Ki volt az első űrhajós?
Milyen nemzetiségű volt?
2. **A kérdés feleljen meg a tanulók értelmi színvonalának!** A túlságosan egyszerű kérdés nem igényel szellemi erőfeszítést, a tanulók „ranton alulnak” érzik azt, hogy válaszoljanak az ilyen kérdésre. A túl nehéz kérdés szintén passzivitáshoz vezet, a tanulók kikapcsolnak, leállnak.
3. **A kérdés mozdítsa elő a tanulók gondolkodási készségét!** A tanári kérdések között túlsúlyban vannak az emlékezet működését igénylő, tények, fogalmak, szabályok reprodukálását kiváltó kérdések. Az ilyen ténykérdések hasznosak, de csak akkor, ha célunk nem több, mint az ismeretek reprodukálása.
Törekedjünk arra, hogy kérdéseink között több gondolkodtató kérdés szerepeljen, amelyek a tanultak megértését, alkalmazását, elemzését, szintézisét, értékelését feltételezik. Az ilyen kérdések természetesen csak akkor gondolkodtatók, ha korábban a tanulóknak nem magyaráztuk el a kérdezett összefüggést.

4. **Adjunk időt a gondolkodásra!** A kezdő pedagógusokat általában zavarja a csend. Pedig a kérdés utáni csend a legértékesebb, legaktívabb tanulói tevékenységre, a gondolkodásra ad lehetőséget. **A kérdés feltétele és a tanulók felszólítása között hagyjunk 3-5 mp-nyi szünetet.** Ne szólítsuk fel az első jelentkezőt, mert ezzel az elhamarkodott válaszokat serkentjük, a lassabban gondolkodókat pedig kizárjuk a munkából.
5. **A kérdést az egész osztálynak tegyük fel!** A gyerekek általában addig gondolkodnak, amíg van esélyük a szereplésre. Ha előre megnevezzük a felelőt, s utána tesszük fel a kérdést, az osztály többi részét eleve felmentjük a munka alól.
Mondd meg, Pista, hogyan védekezzünk a levegőszennyeződés ellen! helyett:
Hogyan védekezzünk a levegőszennyeződés ellen? Pista!
Minden tanulót szólítsunk fel, ne mindig ugyanazokat, és ne csak a jelentkezőket!
6. **Szólítsunk fel több tanulót!** Lehetőség szerint olyan divergens kérdéseket tegyünk fel, amelyekre nem elégséges egyetlen tény közlésével válaszolni. Így egymás után több tanulót is felszólíthatunk anélkül, hogy a kérdést megismétel-nénk. Több tanuló felszólításának csak az egyik feltétele a megfelelő kérdés.
Az első válasz után a pedagógusnak jeleznie kell, hogy további feleleteket is kíván. Kezdetben hosszabb jelzésekre van szükség. Például: Te is így akard? Egyetértesz az elmondottakkal? Ki tudnád egészíteni valamivel? Később a tanuló nevének említése, a „Nos!”, „Tessék!” stb. szavakkal is elegendőek, sőt tekintetünkkel, mozdulatunkkal is felszólíthatjuk az újabb tanulókat. „A tanár által feltett kérdések zömét néhány jó tanuló válaszolja meg. A tanulók nagyobb része szemlélője a pedagógus és a jó tanulók kérdés-felelet áradatának.”
7. **Kezeljük differenciáltan a tanulók válaszait!** Miután a tanár felszólított egy tanulót, tőle választ vár. A válasz lehet jó, részben jó (hiányos), de az is előfordulhat, hogy egyáltalán nem válaszolt a tanuló. Ez utóbbi esetben nem történhet meg a tanuló nyilvános megszégyenítése.
A pedagógusnak mindenképpen az a feladata, hogy az osztállyal a helyes megoldásokhoz jusson el vagy célszerű irányba terelje a gondolatmenetet. Alapelveként szokták megfogalmazni, hogy a pedagógus lehetőleg az eredetileg felszólított tanulótól próbáljon jó választ kapni, sikertelenség esetén másik tanulót szólítson fel, s csak végső esetben adja meg a maga feleletét. A szakirodalom az egyazon tanuló rávezetését és a másik tanuló felszólítását is olyan tanári eljárásnak ítéli, amely általában pozitívan korrelál a teljesítménnyel. Gyengébb tanulók esetében törekedni kell arra, hogy ő maga adja meg a helyes választ, jó tanulónál hamarabb dönthetünk a másik tanuló felszólítása mellett. Jó tanuló esetén akkor törekedjünk a rávezetésre, ha az eredeti jó választ tovább akarjuk fejleszteni, magasabb gondolkodási szintű megoldást várunk el.

Az eredményes kérdezéshez kerülni kell az alábbi helytelen kérdezési eljárásokat:

- szuggesztív, sugalmazó kérdések,
- eldöntendő kérdések,

- a kérdések újrafogalmazása,
- a kérdések ismétlése,
- a kérdéseknek a tanár által történő megválaszolása,
- a tanulók válaszainak rendszeres ismétlése.

A visszacsatolás, a tanuló tevékenységének értékelése

A visszacsatolás a tanítási-tanulási folyamatnak pszichológiai kutatások által igazolt, szinte minden oktatási módszerben megjelenő eljárása. Visszacsatolásra mind a pedagógusnak, mind pedig a tanulónak szüksége van. Az alábbiakban a tanulók számára nyújtandó visszacsatolás formáit vizsgáljuk.

A visszacsatolásnak, értékelésnek eltérő formáit célszerű alkalmaznunk, attól függően, hogy helyes, részben helyes vagy helytelen tanulói választ követően, esetleg a tanulói válasz hiányában jelennek meg.

Helyes tanulói választ követően, ha a tanuló számára világos válaszában pozitív tartalmi elemei, elegendő lehet egy-egy dicsérő, elismerő szó, sőt esetenként egy mosoly, bólintás, gesztus is megfelelő visszacsatolásként szolgál. Gyakorta azonban szükség van pozitív tartalmú értékelésre, amikor kifejtjük, hogy a válaszban különösen mit tartunk méltányolandónak. Implicit, de **hatékony megerősítés, ha felhasználjuk a megbeszélés további menetében a tanuló választ.**

Részben jó vagy rossz tanulói válasz esetén differenciált tartalmú értékelésre kell törekednünk, azaz a válasz pozitívumainak elismerése mellett hívjuk fel a figyelmet a fogyatékososságokra. Gyakran rávezetéssel (egyszerű utalással, bizonyos kifejezett tények közlésével, rávezető kérdéssel) eljuthatunk a helyes megoldásig, és sikerélményhez is juttatjuk a tanulót.

A tartalmú visszacsatolások közé tartozik a tényszerű helyesbítés (Nem négy, hanem öt.) és a tartalmú negatív értékelés (Nem volt jó a válaszd. Összekeverted a főnevet a melléknévvel).

Ha nem találunk pozitív elemet, támogató, bátorító értékeléssel (bizonyára arra gondoltál, hogy ... Igazad volna, ha...) **segíthetjük a tanulókat.**

A tanulók válaszaikra történő reagálásnak vannak kerülendő, pedagógiai szempontból értéktelen formái. Az elmarasztaló szavak (Rossz! Ez értelmetlenség!), a cinikus megjegyzések, az inszINUÁCIÓ (olvasni sem tudsz!), a helyes válasz negatív értékelése (Vak tyúk is talál szemet!) és az értékelés elmaradása is ide sorolandó.

Vita

A vita dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, a pedagógus a háttérből irányítja a vita menetét.

A jól szervezett vitában a kérdéseket, véleményeket a tanulók egymáshoz és nem a pedagógushoz intézik, a résztvevők egyenrangúak. A vita módszerét

minden életkorban és minden tantárgyban lehet alkalmazni, de az életkortól függően a megvitatandó téma bonyolultsága és a vita időtartama (10–15 perctől a másfél óráig) lényeges eltérést mutat.

A vitát a megbeszéléstől az különbözteti meg, hogy

1. a **tanulók legalább annyit beszélnek, mint a tanár,**
2. az **interakció nem kérdés-felelet formát ölt,** hanem vélemények, kijelentések, állítások ütköznek,
3. az **interakciót többségében a tanulók kezdeményezik,** és az nem elsősorban a tanárhoz, hanem másik tanulóhoz irányul,
4. a **kérdések célja valóságos ismeretek szerzése,** és nem annak ellenőrzése, hogy tudja-e a tanuló a választ,
5. a **válaszok általában előre nem meghatározottak,** és különfélék lehetnek,
6. az **értékelés nem helyes/helytelen,** hanem egyetértek/nem értek egyet kategóriákkal történik,
7. **nemcsak a tanár értékeli a tanulók megnyilatkozásait,** hanem a tanulók egymás és a tanár megállapítását is.

A vita eredményes alkalmazásának feltételei között kell említenünk:

- a tanulók felkészítését a vitában való részvételre,
- a vita megfelelő előkészítését,
- a vita megfelelő vezetését.

A vitában való részvétel képessége a tanulóknak spontán módon nem alakul ki, azt céltudatosan – többnyire vitákban való részvétellel és annak elemzésével, értékelésével – fejleszteni kell.

Négy interperszonális képességnek tulajdonítanak különös jelentőséget:

- kijelentésének átfogalmazásával ellenőrizzük, hogy jól értettük-e a másikat;
- tevékenységét értelmezzük szavakkal;
- interpretáljuk a másik személy érzéseit, és
- jelezzük saját érzéseinket.

A **vita előkészítése** a cél meghatározását, a tanulók előismereteinek és vitakészségének feltérképezését, a vita menetének megtervezését, az alkalmazandó kérdéstípusokat, a főbb állítások kiválasztását foglalja magába. Ide kell sorolnunk **a tárgyi feltételek** (elolvasandó irodalom, a terem vitára alkalmas berendezése) **megteremtését is.**

A vita vezetése

- **a célok közlését, a vita szabályainak, időtartamának ismertetését,**
- **a vita exponálását, fókuszálását,**
- **a vita levezetését, a vita lezárását és**
- **a vita eredményeinek összegzését**

jelenti.

A tanár és a tanulók megszokásai gyakran járnak azzal a következménnyel, hogy a vita megbeszéléssé, majd előadássá alakul át. Ennek elkerülésére a tanárnak vissza kell húzódnia (ne ő legyen a középpontban, a tanulók jól lássák egymást, egymáshoz forduljanak, ne igényeljék a tanár közbeavatkozását). Kérdéseinek és minél gyakrabban állításainak a tanulókéval hasonló funkcióban kell megjelenniük, folyamatosan figyelni kell a vita menetét, és ha a vélemények ismétlődnek, nem haladnak előre a tanulók, zsákutcába jut a megbeszélés, indirekt módon a fő vonalra kell terelni a vita menetét. **A vita megfelelő intellektuális színvonalát emeli, ha a tanulók előre felkészülnek a vitára. A pedagógusnak ezt következetesen igényelnie kell vagy következetesen el kell várnia.**

A **vita eredményes lezárása** azt feltételezi, hogy **a pedagógus végig kövesse, jegyeztesse azt, strukturáló kérdésekkel vezesse rá a tanulókat az összegző következtetésekre.**

A **vita időnkénti alkalmazása mellett empirikus kutatási eredmények szólnak.** Segítségével tartós tantárgyi tudás, problémamegoldó képesség, a kommunikációs készségek fejlesztése, attitűdök formálása, a személyközi kapcsolatok, a közösség fejlesztése érhető el.

Szemléltetés

A szemléltetés (demonstráció, illusztráció) olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése történik.

A bemutatás segítségével történő tanítás a legáltalánosabb és legősibb oktatási módszer, amelyet már az iskolázás megjelenése előtt, a családi, később a szakmai nevelésben, oktatásban is alkalmaztak és jelenleg is alkalmaznak. A demonstráció a természettudományok, a zene, a művészetek oktatásában, az egyes mesterségek fogásainak, az idegen nyelvek elsajátításában egyaránt jelentős szerepet tölt be.

A pedagógiai gondolkodás történetében a tanulásról vallott felfogás változásával a szemléltetésnek és általánosságban a szemléletességnek eltérő jelentőséget tulajdonítottak.

Mint a tanulásról szóló fejezetből kiderült, a szenzualizmus pedagógiája az érzéletes valóságból való kiindulást tekintette az ismeretszerzés egyetlen hatékony útjának. Képviselői szerint az érzékelésen, észlelésen keresztül vezet az út az értelemig. A pedagógiai gondolkodók közül Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Usinszkij oktatásfelfogásában kap kitüntetett szerepet a szemléltetés.

A demonstrációnak azonban nem az a kizárólagos szerepe, amit a szenzualista pedagógia neki tulajdonított, azaz, hogy a tanulót szembesíti a valósággal, hogy szemléltető bázist teremt a konkréttól az absztrakt felé haladáshoz. S ekkor még csak a szemléltetésnek a fogalomtanításban betöltött szerepére utalunk.

A **demonstráció** azonban, mint jeleztük, **a tevékenység elsajátításának is fontos kiindulópontja.** Vannak tevékenységek, amelyek bemutatás nélkül nem sajátíthatók el, de **minden cselekvésnél könnyebb a bemutatás valamely formáját követni, mint**

a verbális leírást. Gondoljunk a hangszeres zenére, az úszásra, a reszelésre, a sebész műtéti tevékenységére.

De a fogalomtanulásban, az elméleti, az absztrakt ismeretek elsajátításában sem csak az induktív út esetében van a szemléltetésnek lényeges szerepe. **Az elsajátított elvont törvényszerűségek gyakorlati alkalmazását is jól illusztrálhatjuk például egy film,** mondjuk a vasgyártás folyamatát bemutató film **segítségével.**

A szemléltetés módszere az oktatási folyamatban hozzájárul

- a **képszerű, szemléletes gondolkodás fejlesztéséhez,**
- a kiinduló bázis megteremtésével a **fogalomalkotáshoz, illetve a tevékenység elsajátításához,**
- a **gyakorlati alkalmazási lehetőségek feltárásához,**
- a **tanult jelenségek szemléletes rendszerezéséhez, osztályozásához,**
- a tanulók **érdeklődésének felkeltéséhez,**
- a **tanultak alkalmazásához.**

A demonstráció eredményességének számos feltétele van.

A módszer az oktatási folyamat szerves része, s mint ilyennek **kapcsolódnia kell a megelőző, illetve a következő módszerekhez, anyagrészekhez.** A szemléltetés kezdetén strukturáló elvek bemutatásával, problémafelvetéssel, feladatkijelöléssel meg kell teremteni a tanulás feltételeit.

A demonstrációnak minden tanuló által jól követhetőnek (láthatónak, hallhatónak, érzékelhetőnek) **kell lennie.** A nem látható tanári kísérlet, a kivehetetlen írásvetítő-ábra, a kis képernyős televízió, a recsegő hangfelvétel mind gátjai a bemutatással történő tanulásnak.

A képi és általában az érzékletes megjelenítés lényeges és járulékos elemeket egyaránt közvetít. **A lényeg kiemelése a demonstrációnak elengedhetetlen mozzanata.** A mozgásos bemutatáskor ismétléssel, szóbeli figyelemfelhívással, a képi szemléltetésnél az egész bemutatása után a részek kiemelésével, feliratok, nyilak, körök, aláhúzás alkalmazásával, a kép felépítésével vagy lebontásával, animációs eljárások beiktatásával, a részletgazdag valóságos ábrák és a lényegüket mutató absztrakt sémák kombinálásával segíthetjük a lényeg kiemelését, a konkrétumtól az absztrakt irányába történő elmozdulást.

A tanulók aktivitásának, válaszainak, sőt kérdéseinek kiváltása ugyancsak feltétele a bemutatott jelenségek aktív feldolgozásának, amit a tanár kérdéseivel, a taneszközökön megfogalmazott kérdésekkel, feladatok kijelölésével, a bemutatás időleges megállapításával érhetünk el.

A demonstrációhoz kapcsolódó visszacsatolás, az elsődleges rögzítések, részösszefoglalások ugyancsak feltételei az ismeretfeldolgozásnak.

A demonstráció alkalmazását a tanulók, az adott osztály fejlettségi szintjéhez, előismereteihez, tanulói képességeihez kell igazítani. A bemutatás összetettsége, a megismerő tevékenység irányításának, illetve a tanulói önállóságnak a mértéke, a

cselekvéses, szemléletes, szimbolikus ismeret-elsajátítás aránya mind módosítható a tanulók fejlettségének függvényében.

A bemutatás újabban terjedő, nagy önállóságot biztosító változata a kollaboratív demonstráció, amelyben a tanár bemutatja a problémákat, s a tanulóktól kéri, hogy tegyenek javaslatot a megoldásra, tegyenek fel kérdéseket, keressék rá a feleletet, értékeljék a tényeket, vonják le a következtetéseket.

A szemléltetés, mint az eddigiekben is láthattuk, *általában nem elkülönülten, hanem szóbeli közléssel együtt jelenik meg.* **A szó és a szemléletesség lehetséges kapcsolatát a következőkben foglalhatjuk össze:**

- a pedagógus szóbeli közlés segítségével irányítja a tanulók megfigyelését,
- az elvégzett megfigyelésre alapozva a pedagógus szóbeli közlésével hozzásegíti a tanulókat az összefüggések átgondolásához, feltárásához,
- a szemléltetés a szóbeli közlés megerősítésére vagy konkretizálására szolgál,
- a megfigyeltékből közvetlenül ki nem derülő összefüggéseket, általánosításokat közli a tanár.

**Audiovizuális és demonstrációs eszközök alkalmazása során az alábbiakat tart-
suk szem előtt:**

1. **A bemutatás ne legyen öncélú.** Győződjünk meg arról, hogy a bemutatás ténylegesen könnyebbé, eredményesebbé teszi-e a fogalom, szabály megértését.
2. **A szemléltetés épüljön be szervesen a magyarázatba.** A bemutatás előtt, alatt és után elhangzó tanári kijelentések irányítsák a tanuló figyelmét, teremtsenek kapcsolatot a bemutatott tárgy és fogalom vagy szabály között.
3. **A szemléltetőeszköz a fogalom lényegére vonatkozzék,** ne tartalmazzon elterelő információkat.
4. **A bemutatás könnyedén történjen,** ne zavarja sem a tanár, sem pedig a tanulók gondolati tevékenységét.

A projektmódszer

A projektmódszer a tanulók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg.

A projektek olyan komplex feladatok, amelyeknek a középpontjában egy gyakorlati természetű probléma áll. A témát a tanulók széles körű, történeti, technikai, gazdasági összefüggésében dolgozzák fel, így hagyományos iskolai tantárgyi rendszer fellazítását igényli a módszer alkalmazása.

A projektmódszer kialakulása a századfordulóra tehető. Először Dewey alkalmazta chicagói kísérleti iskolájában, majd követője, Kilpatrick írta le a módszer elvi alapjait és a gyakorlati alkalmazás módjait 1919-ben megjelent „The project method” című könyvében. Kilpatrick a projektmódszer lényeges elveiként említi azt, hogy a tanulónak a célszerű tevékenységekre, problémamegoldásra, a tanulók szükségleteire és érdeklődésére kell épülnie. A gyermektanulmányozás

elveivel összecsengően a teljes személyiség formálását, a tanterveknek a társadalmi valósággal való szoros kapcsolatát és az iskolán belüli rugalmasságot tartotta fontosnak. A módszer megfelelt Dewey pragmatikus tanulásfelfogásának, amely szerint a fogalmak elsajátítása a tárgyakkal végzett műveletek megfigyelhető következményeinek elemzése útján megy végbe. S jól illeszkedett a módszer a 20-as évektől terjedő cselekvés iskolája mozgalomhoz is, később a reformpedagógia különböző irányzataihoz. A 30-as évekig a Szovjetunióban is sok követőre talált. Magyarországon egyes reformpedagógiai irányzatok keretében alkalmazták a két világháború között, „újráfelfedezésére” a 80-as években került sor.

A módszer alkalmazása során négyféle projekt kidolgozására kerülhet sor:

1. **gyakorlati feladat**, mint például egy hasznos tárgy megtervezése és kivitelezése,
2. **egy esztétikai élmény átélése** (cikk megírása, színi előadás megtartása),
3. **egy probléma megoldása**,
4. **valamilyen tevékenység, tudás elsajátítása.**

A projektmódszer alkalmazásának lépései:

- **a célok, a téma kiválasztása, megfogalmazása** (egy eredeti és kreatív projekt kiválasztása, miközben sok ötletet megvitatnak és elvetnek) **magában is kreatív feladat**,
- **a tervezés** (feladatok, felelősök, helyszínek, munkaformák),
- **kivitelezés** (az eredményes megvalósítás érdekében a tanulók önálló kutatást is végezhetnek, de a pedagógust is kérhetik, hogy ismertesse meg őket a szükséges ismeretekkel),
- **zárás, értékelés:** A zárás és értékelés **magában foglalja a projekt bemutatását** egy színdarab, rádiójáték, videofelvétel vagy kiállításon közszemlére bocsátott makett, modell, diagram stb. formájában, valamint a bemutatott produktumok értékelését.

Az értékelés kritériumait előre közölni kell a tanulókkal. (Például egy rádiójátéknál 10%-ot adhatunk az eredetiségért, 40%-ot a szöveggönyv minőségéért, beleértve annak nyelvtani és helyesírási színvonalát, 40%-ot a bemutatásért és 10%-ot az együttes munka minőségéért.)

A projektmódszernek megkülönböztető jegye az a nagyfokú szabadság, amelyet a tanuló számára biztosít a célok kiválasztásától, a tervezéstől a feladat végrehajtásának módozatain keresztül egészen az elkészült produktum és a tevékenység értékeléséig.

A módszer lényege az a sajátosság is, hogy **a tanulást, azaz az ismeretek, jártasságok, szokások stb. elsajátítását indirekt módon kívánja biztosítani.**

A cél sohasem a tanulás, hanem valamilyen konkrét cél, produktum. A tanulás ehhez képest mindig eszközi jellegű, mindegy mellékterméke a produktum eléréséhez irányuló tevékenységnek.

A projektmódszer **nagyfokú tanulói önállóságot tesz lehetővé**, módot ad az ismeretek integrálására, az iskolán kívüli világ megismerésére, kapcsolatok kialakítására, a demokratikus közélethez szükséges készségek elsajátítására. Megvalósítása azonban

nehézségekbe is ütközik: igényli a tantervi keretek megbontását, nehezíti az ismeretek elméleti rendszerének kialakítását, nehezen illeszthető a szokásos szervezeti formák és keretek közé, újfajta tanár-diák viszonyt feltételez. Mindezen erények és hátrányok alapján megállapíthatjuk, hogy a projekt módszer széles körű, gyakorlati alkalmazása az iskolai gyakorlatban általában nem várható, esetenkénti felhasználásáról azonban nem volna szabad lemondanunk.

A kooperatív oktatási módszerek

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

1. **A csoportos tanulás – egyéni teljesítmény módszer esetében a tanulók négyfős heterogén csoportban dolgoznak a tanár által tartott bevezető óra után.** Arra törekszenek, hogy a csoport minden tagja jól felkészüljön a közös munkát követő egyéni beszámolóra. A beszámolón nyújtott teljesítményt minden tanuló korábbi teljesítményéhez viszonyítják. Az egyes tagok által ily módon kapott pontok összege adja meg a csoport teljesítményét jelző pontszámot. A tanári bevezető óra, a csoportban végzett gyakorlás és a beszámoló együtt általában 3–5 órát vesz igénybe. A módszer elsősorban a pontosan definiált, egy helyes megoldást igénylő feladatok megoldásakor eredményes.
2. **A csoportos tanulás – egyéni vetélkedő módszer** csak az értékelés módjában tér el az előzőtől. A csoportmunka után minden csoport 1-1 tagja vetélkedik egymással. A legjobbak az első, a kevésbé jók a második, az azt követők a harmadik stb. asztalnál, mint a sakkversenyeken. Minden vetélkedő csoportban a tagok a helyezések alapján pontszámot kapnak, amivel növelik csoportjuk teljesítményét. A leggyengébb tanuló is a maximális pontszámmal járulhat hozzá csoportja eredményéhez, ha a vele azonos színvonalúak között első helyezést ér el.
3. Az ismertetett két módszervariáns közös sajátossága, hogy ***a csoport céljainak elérése csak akkor lehetséges, ha minden tanuló elérte a kitűzött célokat. A csoportos értékelés*** azt jelenti, hogy a csoportnak el kell érnie egy bizonyos teljesítményt. Ez nem jelent vetélkedést a többi csoporttal. Lehetséges, hogy mindegyik csoport eléri a kívánt szintet a rendelkezésére álló idő alatt, de lehet, hogy egyik sem.
Az egyéni felelősség abból fakad, hogy a csoport sikere minden egyes tanuló teljesítményétől függ. Ez arra is sarkallja a tagokat, hogy segítsék egymást, biztosítsák, hogy mindenki jól felkészüljön a beszámolóra vagy a vetélkedőre. Az ***egyenlő esély a sikerre*** azt jelenti, hogy a tanuló a saját viszonylagos fejlődésével tud hozzájárulni a csoport eredményességéhez.
4. **A mozaiktanulás módszere**, amelyet Aronson dolgozott ki a hetvenes években, abból áll, hogy a 6 fős csoportok tagjai elolvassák a feladatból rájuk eső részt. Például egy költői életmű hat szakaszának egyikét. Ezután összeülnek a különböző csoportok azon tagjai, akik azonos résztémát tanulmányoztak. A

megvitatás után visszamennek saját csoportjukba, ahol az egyeztetett változat szerint mindenki elolvassa az egész anyagrészt, és a „szakértők” segítik a többi-eket, hogy ezután alaposabban tanulmányozzák azt az anyagrészt.

5. **A csoportkutatás módszerét** Izraelben dolgozták ki. A tanulók által alakított 2–6 fős csoportok közös tervezést, kutatást folytatnak. Az egész osztály által feldolgozott anyag egy résztémáját választja ki a csoport, s ezt tovább bontva egyéni feldolgozás következik, majd összeállítják a csoportbeszámolót, amelyet az egész osztálynak mondanak el.

A szimuláció, a szerepjáték és a játék

A szimuláció, a szerepjáték és a játék olyan oktatási módszerek, amelyekben a tanulók tapasztalati tanulás révén fogalmakat, eseményeket, jelenségeket sajátítanak el, tevékenységeket gyakorolnak be.

1. **A szimuláció a fizikai vagy társadalmi valóság bizonyos elemeit elvonatkoztatja oly módon, hogy a tanulók ezekkel kapcsolatba léphetnek és a szimulált valóság részeseivé válhatnak.** A szimulációk a valóság absztrakciói, leegyszerűsítései, amelyek inkább a rendszer egészére és kevésbé annak részleteire koncentrálnak. **Megkülönböztetnek gép-ember és ember-ember szimulációt.** Az első esetben a szimulált valóságot a gép közvetíti, s a tanulók azzal lépnek kapcsolatba. Például a repülőgép vagy gépkocsi működését szolgáló szimulátorok alkalmasak a vezetői tevékenység begyakoroltatására, de gépbe lehet táplálni egy történelmi, társadalmi szituáció lényeges adatait is, amelyeket felhasználva a tanuló ismereteket szerezve problémát old meg. **Az ember-ember szimuláció esetén a tanulók vagy más személyek egy csoportja testesíti meg a szimulált valóságot.** Jó példa erre a pedagógusképzésben alkalmazott mikrotanítás, ahol a tanulók egy kis csoportja szimulálja a valós osztály lényeges jegyeit, s a tanárjelölt őket tanítja a szituáció nehézségeitől, veszélyeitől megóvva. Példáink azt is tükrözték, hogy a szimuláció tárgyai fizikai és társadalmi jelenségek lehetnek.

A szimuláció struktúrája az alábbi elemeket tartalmazza:

- a háttérrel leíró **forgatókönyv**,
 - a különféle érdekeket megtestesítő **szerepek**,
 - az **egyének által követendő lépések**,
 - **a valós helyzetet leegyszerűsített formában tükröző adatok, tények**, amelyekkel a résztvevők dolgozhatnak,
 - az a **lehetőség a résztvevők számára, hogy meggyőződhetnek döntéseik, cselekvéseik következményeiről.**
2. **Szerepjátékról** akkor beszélünk, ha **valaki egy másik személy szerepét vagy funkcióit játssza el.** Például, ha az előbb leírt mikrotanítási szituációban az iskolásokat egyetemisták helyettesítik, már nem szimulációról, hanem szerepjátékról van szó. **Az iskolai tanításban a szerepjátéknak nagy lehetőségei vannak.** Például: Eltérő nézeteket valló elképzelt vagy valós történelmi személyiségeket

testesíthetnek meg a tanulók. Széchenyi és Kossuth, Nagy Imre és Kádár János, egy gyáriparos és egy környezetvédő, egy orvos és egy kábítószer-fogyasztó, egy munkaadó és egy álláskereső, a nagyszülő és az unokája állíthatják szembe nézeteiket. A szerepjátékra történő felkészülés – amely előfeltétele a személyiségek valóság-hű megformálásának – motivált kutatási tevékenységet jelent a tanulók számára.

Szinte minden tantárgy, ismeretkör kínál szerepjátékra alkalmas problémákat. Kettőnél több nézetet is szembeállíthatunk egymással, és minden nézetnek több képviselője is lehet, illetve részt vehetnek a játékban a kiemelt szereplők „hívei” is. Különös izgalmat és hatékony tanulási lehetőséget jelent, ha a szerepjáték lezárásakor bemutatjuk, hogy a valós történelmi személyiségek hogyan viselkedtek az eljátszott szituációkban.

A szerepjáték életközelsége hozza az időben, térben távoli jelenségeket, motiválja a tanulókat, élményszerű, tartós tudást biztosít, fejleszti az empátiát. Időigényessége miatt csak alkalmanként célszerű beiktatni a módszerek sorába.

3. **A játék (game) olyan vetélkedő, amelyben bizonyos előre meghatározott szabályok betartásával a győzelmet ügyesség, erő vagy szerencse segítségével lehet megszerezni.**

A játékok igényelhetnek előre gyártott eszközöket, mint például a „Gazdálkodj okosan” típusú játékok, lehetnek szóbeli vetélkedő jellegű játékok, s ide sorolhatjuk a papírral, ceruzával játszható keresztrejtvény jellegű játékokat is.

A játékok erőteljesen motiválják a gyerekeket, amennyiben alkalmazásukra ritkán, a „komoly” tanulás színesítése érdekében kerül sor.

Házi feladat

A házi feladat a tanulók önálló, a tanítási órák között végzett tevékenységén alapuló oktatási módszer. A pedagógus szerepe a házi feladat kijelölésére, a tanulóknak a házi feladat megoldására való felkészítésére és a házi feladatok értékelésére korlátozódik.

A házi feladat az oktatási tevékenységnek gyakorta vitatott mozzanata. Van olyan, elsősorban szociális indíttatású álláspont, amely kétségbe vonja a házi feladat szükségességét. Képviselői szerint a jó iskolának a tanítási órák keretében kell biztosítania az ismeretek elsajátítását, s ezt a feladatot nem szabad a tanulókra hárítani. A házi feladat még jobban megnöveli a tanulók közötti különbséget, hiszen a jobb otthoni körülmények közül érkező több segítséget kap, többet profitál a házi feladatból. Egy inkább pszichológiai indíttatású álláspont viszont úgy véli, hogy a házi feladat jelentősen megnöveli a tanulásra ténylegesen fordított időt (academic learning time), ami az oktatás eredményességével igen szorosan korrelál.

A házi feladatnak sikeresen megoldhatónak kell lennie. Ennek érdekében:

1. **a tanulók önálló tanulási képességét már a tanórán is fejlesszük;**
2. **a házi feladat kapcsolódjon az órai munkához;**
3. **a házi feladat ne a tanórán be nem fejezett ismeretelsajátítási folyamat folytatása legyen, hanem vagy az elsajátítottak begyakorlására, vagy a következő órai anyag előkészítésére szolgáljon;**

4. **ne legyen mély szakadék a tanórai munka és a házi feladat között** sem annak produktív-reproduktív jellegét, sem a csoportos-egyéni formát illetően;
5. **használjuk fel az egyéni tevékenységet irányító munkatankönyveket, programozott anyagokat;**
6. **a feladatok nehézsége feleljen meg a tanulók képességének** (a túl nehéz feladat szorongást vált ki), **ennek érdekében időnként alkalmazzunk differenciált házi feladatot**, azaz a jobbaknak a tananyagon túlmutató, a gyengébbeknek felzárkóztató jellegű feladatokat jelöljük ki.
7. **Rendszeresen adjunk rövid feladatokat**, és ne egyszerre sokat.

A fenti szabályok betartásával megszakíthatjuk azt az ördögi kört, amely a gyengébb tanulók sorsát gyakorta jellemzi, vagyis: a házi feladatot nehéznek találja, kevésbé sikeres a megoldásban, azért kevésbé szívesen végzi, kevesebb energiát fektet bele, még kevésbé eredményes, tovább nő a kudarc esélye.

1. **A házi feladatot rendszeresen ellenőrizni, értékelni kell**, különben a tanulók nem törekszenek a színvonalas megoldásra, megelégednek azzal, hogy **valamit tessék-lássék módjára papírra vetnek**. Empirikus vizsgálatokban összehasonlítottak három szituációt: nincs házi feladat, adnak házi feladatot, de nem értékelik és értékelik a házi feladatot. A leggyengébb teljesítményt a házi feladat nélküli csoport nyújtotta, az értékeletlen, visszacsatolás nélküli házi feladatnak kicsi volt a hatása, míg az osztályozott, értékelt, kommentált házi feladat jelentős hatást gyakorolt. **A gyors, részletes, egyénre szabott visszacsatolás eredményesebb, mint a késleltetett, általános és az egész osztálynak szóló.**

A házi feladat javítása időigényes. Megfelelő segítséggel ez a feladat esetenként a tanulókra bízható, s ezt a munkát végezhetik a pedagógiai asszisztensek is.

2. **Világosan közölni kell a tanulókkal a házi feladatok elkészítésének szabályait és a mulasztás konzekvenciáit.** Kíváncsainkat következetesen érvényesíteni kell, de indokolt esetben lehetőséget kell adni az el nem készített feladatok pótlására is. A **házi feladatok lehetnek szóbeliek**, s ezen belül is megkülönböztethetők a szó szerint megtanulandó anyagok, az úgynevezett memoriterek, valamint a saját megfogalmazásban elmondandó, tankönyvből vagy más forrásból elsajátított anyagrészek, és **lehetnek írásbeliek**, mint a munkafüzetek, feladatlapok kitöltése, a tankönyv kérdéseire adott válaszok, fogalmazások, házi dolgozatok, naplók stb., **továbbá gyakorlati cselekvéses feladatok** (tárgyak megformálása, gyűjtőmunka).