

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Магістерська робота
ВИВЧЕННЯ СТИЛІВ НАВЧАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

ГАЖО МОНІКА ІВАНІВНА

Студент(ка) VI-го курсу

Спеціальність: 013 Початкова освіта

Освітній рівень: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №2/2018

Науковий керівник:

Орос Ільдико Імріївна
канд. пед. наук, доцент кафедри

Консультант:

Гуттерер Єва Войтехівна,
ст. викладач

Завідувач кафедрою: _____

Біда Олена Анатоліївна
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 2020 року

Протокол № _____ / 201_

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

Кафедра педагогіки та психології

**Магістерська робота
ВИВЧЕННЯ СТИЛІВ НАВЧАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ**

Освітній рівень: магістр

Виконала: студент(ка) VI-го курсу
спеціальності 013 Початкова освіта
Гажо Моніка Іванівна

Науковий керівник: Орос Ільдико Імріївна
канд. пед. наук, доцент кафедри

Консультант: Гуттерер Єва Войтехівна,
ст. викладач

Рецензент: Чейке Катерина Імреївна,
викладач

Берегове
2020

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

TANULÁSI STÍLUSOK VIZSGÁLATA A KISISKOLÁSOK KÖRÉBEN

Magiszteri dolgozat

Készítette: Gázsó Mónika

VI. évfolyamos Tanító

szakos hallgató

Témavezető: Dr. Orosz Ildikó,

PhD, docens

Konzulens tanár: Hutterer Éva

főiskolai adjunktus

Recenzens: Cséke Katalin

főiskolai oktató

Зміст

Вступ.....	6
I. ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ.....	9
I.1. Поняття та визначення стилю навчання.....	9
I.2. Інструменти діагностики стилю навчання.....	11
I.2.1. Залежність – незалежність від польових досліджень, дослідження когнітивного стилю Г. Віткіна.....	11
I.2.2. Моделі практичного навчання Д. Колба.....	14
I.2.3. Різновимірні моделі навчання Dunn та Dunn.....	18
I.2.4. Метод діагностики навчання за Р. Фелдером.....	22
I.2.5. Вивчення стилю навчання в Угорщині, питальник І. Сіто.....	23
I.2.6. Питальник щодо навчального стилю, розроблений Л. Бернат і колегами.....	28
II. ПРЕДСТАВЛЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	39
II.1. Мета дослідження, гіпотези.....	39
II.1.2. Місце дослідження, взірць дослідження.....	41
II.2. Методики дослідження.....	42
II.3. Результати дослідження.....	44
II.3.1. Дослідження стилів навчання у початкових класах.....	44
II.3.2. Дослідження стилів навчання у старших класах.....	55
II.3.3. Дослідження стилю викладання педагогами початкових класів...64	
II.3.4. Дослідження стилю викладання педагогами старших класів.....	78
Висновки	
Резюме	
Список використаної літератури	
Додаток	

Tartalom

Bevezetés.....	6
I.SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS	9
I.1. A tanulási stílus fogalma, meghatározásai	9
I.2. A tanulási stílus mérőeszközei	11
I.2.1. Mezőfüggés–mezőfüggetlenség, Witkin kognitív stílus vizsgálata.....	11
I.2.2. Kolb gyakorlati tanulási modellje.....	14
I.2.3. Dunn és Dunn többdimenziós modellje.....	18
I.2.4. Felder - féle mérőeszköz.....	22
I.2.5. A tanulási stílus kutatása Magyarországon, a Szitó-féle kérdőív	23
I.2.6. Bernáth és munkatársai által kifejlesztett tanulási stílus kérdőív	28
II. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA	39
II.1. A kutatás célja, hipotézisek.....	39
II.1.2. A vizsgálat helye, vizsgálati minta	41
II.2. A kutatás módszerei	42
II.3. A kutatás eredményei.....	44
II.3.1. A tanulási stílusok vizsgálata alsó tagozaton	44
II.3.2. A tanulási stílusok vizsgálata felső tagozaton.....	55
II.3.3. A pedagógusok tanítási stílusának vizsgálata alsó tagozaton.....	64
II.3.4. A tanárok tanítási stílusának vizsgálata felső tagozaton	78
Összefoglalás	
Rezümé	
Hivatkozott irodalom	
Melléklet	

Bevezetés

Az élethosszig tartó tanulás képességének kialakítása a 21. századi pedagógia egyik kulcsfontosságú kérdése. A megváltozott életkörülmények, a digitális környezet adta lehetőségek teljesen átformálták a tanulásról alkotott képünket. A tudomány fejlődése, a tudástartalmak gyors változása, bővülése és elavulása szükségesség teszi tudáskészletünk folyamatos megújítását, frissen tartását. Ennek elengedhetetlen feltétele a tanuló motivációjának megtartása, az önszabályozott tanulási szokások kialakítása. A hatékony tanulási formák kialakítása már elemi iskolában elkezdődik.

Iskolai tapasztalatok alapján megfogalmazható tény, hogy a bevált oktatási módszerek nem elég hatékonyak, nem hozzák a várt eredményeket. Nem egyszer megalapozatlan állítások születnek ezzel kapcsolatban: a tanulók képességei gyengébbek iskolába lépéskor, a mai gyerekek már nem úgy tanulnak, mint régen tették az iskolások, rövid idő alatt „kiszáll” a fejükből a tananyag, ma nem kelti fel az érdeklődésüket az, ami néhány évtizede még figyelemfelkeltőnek számított. Mindannyiunk számára evidens lehet, hogy a pedagógusnak változtatnia kell a tanulási folyamathoz való hozzáállásán. De mi nyújthat támpontot abban, hogyan változtasson. Miként járuljon hozzá a tanulók egyéni és hatékony tudásszerzéséhez, az egyszerűbb megértéshez, a mélyebb bevésődéséhez, a pozitív tanulási attitűd megtartásához. A témában végzett kutatások közül jelentős azoknak a száma, melyek a tanulói eredményesség növelését a tanulók egyéni tanulási stílusának megismerésében látják. Ezek ismeretében a pedagógus olyan tanítási módszereket választhat, amelyek az adott csoportban hatékonyak.

A pedagógus feladata, hogy segítse tanítványai tanulási folyamatát, megtanítsa a felmerülő problémák kezelésére. Minél jobbak a megválasztott tanulási körülmények és feltételek, annál hatékonyabb a tanulás, kimagaslóbb az eredmények. A diáknak ismernie kell saját tanulási stílusát, hogy kialakítsa saját tanulási technikáit. Ezek tudatos megválasztása hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló megtanulja irányítani saját tanulását, ettől javul önértékelése és a motivációja, és ezáltal is nő a tanulási eredményessége (Bernáth és mtsai, 2015).

Pedagógusként tevékenykedve kutatásunkat indokoltta tette tanulóink minél jobb megismerése, a tanulás támogatása a pedagógiai munkánk során. Ezért választottuk kutatási témaként a tanulók tanulási stílusának vizsgálatát.

Kutatásunk célja, hogy információt gyűjtsünk a tanulók egyéni tanulási stílusáról és a pedagógusok tanítási módszereiről, valamint ezek lehetséges összefüggéseiről.

Megismerjük diákjaink tanulási stílusát és bennük is tudatosítsuk a saját tanulási stratégia kialakításának jelentőségét.

Vizsgálatainkkal arra kerestük a választ, milyen tanulási stílus jellemzi a 4. és 6. osztályos tanulókat. Megjelenik-e bármelyik stílusnak a preferenciája? Befolyásolja-e a tanulási stílust a tanár által leggyakrabban használt oktatási módszer? Megfigyelhetők-e hasonlóságok és különbségek a különböző iskolák tanulói között? Változik-e a 6. osztályos tanulók tanulási stílusról alkotott képe, saját tanulási stílusuk megítélése? Befolyásolja-e ezt a felső tagozat tárgyainak, oktatási módszereinek sokszínűsége?

Kutatásunk elvégzéséhez empirikus kutatási stratégiát választottunk. A vizsgálat elvégzéséhez a kérdőíves lekérdezés, az interjú, a megfigyelés és a tesztelés módszerét választottuk. A tanulási stílusok vizsgálatára számos kérdőív áll rendelkezésünkre. A legújabb magyar fejlesztésű (Bernáth és mtsai, 2015) mérőeszközt próbáltuk ki. Ez figyelembe veszi az információ felvételének módját, érzékleti modalitásokat, a tanulást segítő körülményeket, a tananyag tartalmi feldolgozásának szintjét, és az intuitív gondolkodásmódot. Nagyszámú válaszadó megkérdezésére volt szükségünk, ezért a kérdőíves felmérés megfelelőnek bizonyult.

A vizsgált intézmények felső tagozatos tanáraival strukturált interjút készítettünk, felhasználva Gyarmathy (2010) a „Tanítási stílus teszt” című adatlapon szereplő kérdéseit. A strukturált interjú állításai a tanárok által preferált tanítási módszerekre, stílusra kérdeztek rá.

Az oktatási intézmények negyedik osztályában magyar nyelv és természetrajz órákat figyeltünk meg. A legfontosabb szempont itt annak megfigyelése volt, hogy a pedagógus milyen oktatási módszereket alkalmaz a tanórákon, mennyire támogatja az alkalmazott módszer a tárgy oktatását, a különböző tanulási stílusokat.

A tanulási stílusok mérésére szolgáló kérdőív kitöltésének eredményességét a szövegértési képesség mérésével is alá kívántuk támasztani. Mivel a vizsgálatokat alsósok körében is elvégeztük, tájékozódni akartunk a vizsgált korcsoport szövegértési szintjéről. Ezért életkoruknak megfelelő szövegértési feladattal felmértük szövegértő képességüket.

Az adatok feldolgozása kézzel és számítógép segítségével valósult meg.

Mivel mi is ebben a régióban élünk és pedagógusként itt tevékenykedünk, kutatásokat az Ungvári járás egy kistérségében, Csapon és a vonzáskörzetébe tartozó falvak iskoláiban végeztük: a Salamoni Gimnáziumban, a Szürtei Középiskolában, a Tiszaásványi Általános Iskolában, valamint a Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskolában. Tanulási és tanítási stílusok vizsgálatára vonatkozó kutatásokat a

megnevezett intézményekben még nem végeztek, ebben a tekintetben az eredmények újnak bizonyultak.

A vizsgálatban az intézmények negyedik és hatodik osztályos tanulói, és az őket tanító tanárok vettek részt.

A tanulási stílus megismeréséhez elegendő tanulási tapasztalat szükséges (Gyarmathy, 2010). A negyedik osztályos tanulókra jellemző, hogy több tanulási tapasztalattal rendelkeznek már, mint a többi alsó osztályos diák. Azért is választottuk a negyedikes tanulókat, hogy minél korábban ötleteket szolgáltatassunk számukra az önálló tanulási technikák, tanulási szokások kialakításához, ezzel is növelve iskolai eredményességüket és ezáltal a tanulás iránti motivációjukat.

A felsősök mérését azért végeztük el, mert alá szeretnénk volna támasztani adatokkal is, változik-e a diákok tanulási stílusáról alkotott képe az életkorral, valamint a felső tagozat tárgyainak, oktatási módszereinek bővülésével. Választásunk a 6. osztályra esett, mert ebben a korcsoportban már adaptálódik a tanuló a megváltozott új körülményekhez.

Napjainkban a tanulási stílus vizsgálata iránt egyre nagyobb érdeklődést mutatnak a pedagógiai pszichológia területén tevékenykedők. A nemzetközi szakirodalom már a 70-es évektől jelentősen foglalkozik a diákok tanulási sajátosságainak vizsgálatával (Tóth, 2009). Világszerte végeznek kutatásokat a tanulási stílusok megismerésével kapcsolatban. A téma szakirodalmi háttérét kiváló magyar források szolgáltatták számunkra. Elsődleges forrásokat Bernáth és mtsai (2015), Balogh (1997), Szitó (1987, 2005), Kummerné Simon (2014), Gyarmathy (2010), Honigsfeld (2003), Tóth L. (2009), Tóth P. (2009), Lukács (2009) munkái kínáltak. Vizsgálatainkhoz Bernáth, N. Kollár, Németh 2015-ben megjelent kutatása és Kummerné Simon 2014-es kutatása szolgált iránymutatóul, akik a tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciáit vizsgálták.

A szakdolgozat két részből áll. Az első rész a téma tudományelméleti háttérét mutatja be. Előbb betekintést nyújt a tanulási stílus fogalmának különböző értelmezéséről. Majd ismertetjük a tanulási stílus legelterjedtebb mérési megközelítéseit, az eljárások elméleti háttérét, tanulásra vonatkozó következményeit. A második részbe a kutatás módszertanának és eredményeinek bemutatása, érdemi részének részletes kifejtése került.

I.SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

I.1. A tanulási stílus fogalma, meghatározásai

A tanulók tanulási sajátosságainak kutatásával a nemzetközi szakirodalom a 70-es, 80-as évek óta már kiemelten foglalkozik (Tóth P., 2009). Maga a fogalom jó néhány évtizede fellelhető, azonban egymástól igencsak eltérő meghatározásban. Több esetben hasonló jelentést tulajdonítanak a tanulási és a kognitív stílusnak. Egy régebbi értelmezése a tanulási stílusnak: „jellegzetes kognitív, érzelmi és pszichológiai viselkedések, amelyek relatíve stabil indikátorai annak, ahogyan a tanuló észleli, interakcióba lép és válaszol a tanulási környezetre” (Keefe, 1979; idézi Bernáth és mtsai, 2015:11).

Pár évtizeddel későbbi definíció a tanulási stílusra: az információ felvételének és feldolgozásának egyénre jellemző módja (Ford–Chen, 2001; idézi Bernáth és mtsai, 2015).

Pritchard összegzése alapján a tanulási stílus a következőképpen értelmezhető: a tanulás, tudás és készségek elsajátításának egyénre jellemző módja, a gondolkodás, tanulási módszer, az információfeldolgozás előnyben részesített módja, azok a szokások, amelyeket az egyén a tanulás során mutat. A kognitív stílus nem más, mint egy konkrét szemlélete a problémamegoldásnak, a kognitív feldolgozás személyre szabott jellegzetessége, az egyén viszonyulása a tanulóhoz és a problémamegoldáshoz, a problémamegoldás során használt stratégiák vagy mentális viselkedések (Pritchard, 2009; idézi Bernáth és mtsai, 2015).

Egységes megfogalmazás a magyar szerzőknél sem található. Szitó (1987, 2005) által információfeldolgozási stílus meghatározásban terjedt el. A tanuló önálló tanulásában megnyilvánuló stílusjegyeit Balogh (1993) tanulási stílusnak nevezi. Mező szerint a tanulási stílus az egyén által jobban kedvelt külső és belső tanulási feltételeket jelöli (Mező, 2002; idézi Kathyné Mogyoróssy, 2013).

A tanulási stílus-kognitív stílus kettősséget Riding és Cheema így magyarázza: a kognitív stílus az észlelés, az emlékezés, a gondolkodás, a problémamegoldás egyénre jellemző módja, ugyanakkor a tanulási stílus ennek a tanulási környezetben való alkalmazása (Riding–Cheema, 1991; idézi Bernáth és mtsai, 2015).

A kognitív és tanulási stílus, tanulási orientáció, tanulási mintázat, tanulási diszpozíció fogalmakat egyetlen fogalomban szerették volna integrálni. Zhang az 1960-as évektől átvizsgálva a tanulási stílus szakirodalmát, arra a következtetésre jutott, hogy ezen

fogalmak mind az egyén által preferált információfeldolgozási és feladatmegoldási módot takarják. Az említett fogalmak az intellektuális stílushoz sorolhatók. Az intellektuális stílus Zhang szerint formálható, mert függ a kultúra, a szocializáció és az iskolai oktatás sajátosságaitól, de attól is, hogy a diák tanult-e a különféle tanulási stílusokról (Zhang, 2013; idézi Bernáth és mtsai, 2015).

A fogalommeghatározások sok hasonlóságot mutatnak az egyes kutatóknál. A Bernáth, N. Kollár, Németh alkotta szerzőtrío a tanulási stílust úgy értelmezi, mint az információ felvételének és feldolgozásának egyénre jellemző módját. Szerintük a fogalom meghatározása ebben a formában összhangban van Szitó (1987), Riding és Cheema (1991), Ford és Chen (2001), illetve Zhang (2013) szemléletével is (Bernáth és mtsai, 2015). Munkánk folyamán a továbbiakban mi is ezt az értelmezését fogjuk használni.

A tanulási stílus jelenségével kapcsolatban a kutatók véleménye megoszlik. Az évek során többen a létezését is megkérdőjelezték. Ez részben a különféle elméleti hátterek adta értelmezési különbségekből ered. A nehézséget az okozza, hogy nem született egy általánosan elfogadott meghatározása a tanulási stílusnak, inkább a fogalmi kavargás jellemző. Nagy-Britanniában 70-től is több típusa ismeretes a tanulási stílusnak (Coffield és mtsai, 2004; idézi Bernáth és mtsai, 2015). Ebből kifolyólag értelemszerű, hogyha kételkednek a tanulási stílus, és az ezt mérő megfelelő kérdőívek létezésében.

Pashler és munkatársai hiányolták a tudományos megalapozottságot e témában. A kognitív pszichológusok szerint akkor tekinthetnénk a fogalmat tudományosan megalapozottnak, ha olyan vizsgálatok születnének, ahol a tanulási stílus szerint kialakított csoportokat a nekik megfelelő és az ettől eltérő módon oktatnák. Ebből adódóan felfedhető lenne a kapcsolat a teljesítmény és a tanulási stílusnak megfelelő tanítási mód között. Így például a kísérleti auditív csoport egyik fele csak hallgatná az elsajátítandó információt, másik része vizuális szemléltetéssel tanulna. Míg a kísérleti vizuális csoport egyik része az elsajátítani kívánt tananyagot hallgatná, a másik fele vizuális módszerek segítségével tanulna. Akkor észrevehető lehetne a tanulási és a tanítási stílus közötti kölcsönhatás. Így a hallás után tanulók jobban teljesítenének az auditív tanítás esetén, a vizuálisak pedig ilyenkor gyengébb eredményeket mutatnának. Azonban kiemelkedően teljesítenének abban az esetben, ha vizuálisan tanították őket (Pashler és mtsai, 2008; idézi Bernáth és mtsai, 2015).

Pashler és munkatársai vizsgálataik során figyelmen kívül hagyták azokat a tanulmányokat, ahol teljesül a tanulási-tanítási stílus egyezésének hatékonysága. Két vizsgálat is kimutatta, hogy a tanulási preferencia és a tanítási módszer között van

interakció (Pashler és mtsai, 2008; idézi Bernáth és mtsai, 2015). Leutner és Plass vizualizáló és verbalizáló egyetemi hallgatókból alakított ki csoportot. A hallgatók maguk választhattak, hogy képekkel vagy hanganyaggal kiegészítve szeretnék ismereteket szerezni. Később a csoportok vizuálisan és verbálisan tanultak. Az eredmények azt mutatták, hogy verbális csoportok hatékonyabban tanultak verbális módszerek mellett, mint vizuális mellett. A vizuálisak pedig a vizuális módszerek mellett (Leutner–Plass, 1998; idézi Bernáth és mtsai, 2015).

Hsieh és munkatársai vizsgálatai kimutatták, hogy jobb eredményeket értek el azok az alsó tagozatos tanulók, akiknél a tanulási-tanítási stílus egyezése fennállt (Hsieh és mtsai, 2011; idézi Bernáth és mtsai, 2015).

Roehr és Pashler tanulmányokban érvelnek amellett, hogy nem járul hozzá semmi a tanulási stílus létezéséhez. A tanulási stílussal kapcsolatos vizsgálatok nem mutatták ki a kívánatos interakciót, amelyek által arra következtethetünk, hogy a kialakított mérési eljárások nem elfogadhatóak (Roehr–Pashler, 2012; idézi Bernáth és mtsai, 2015).

I.2. A tanulási stílus mérőeszközei

A tanulási stílust kérdőívek segítségével mérhetjük. A nemzetközi szakirodalomban jónéhány kérdőívről olvashatunk. A különféle tanulási/kognitív/intellektuális stílust mérő kérdőívek közül a kutatók Európa-szerte Kolb kérdőívét használják szívesebben. Az Egyesült Államokban a Dunn, Dunn és Price-félét alkalmazzák többnyire. A dolgozatban ismertetjük a tanulási stílus legelterjedtebb mérési megközelítéseit, az eljárások elméleti háttérét, tanulásra vonatkozó következményeit, kritikai szempontjait (Bernáth és mtsai, 2015).

I.2.1. Mezőfüggés–mezőfüggetlenség, Witkin kognitív stílus vizsgálata

Tóth szerint a kognitív stílusok közül a mezőfüggőség – mezőfüggetlenség a legismertebb. A kísérlet során a kísérleti alanyak függetleníteni kellett magát a vizuális információktól a függőleges irány meghatározásában (rúd-keret próba). Az egyének között különbség mutatkozott abból a szempontból, hogy mennyire tévesztették meg őket a látott és a belső érzésből létrejövő információk közötti ellentmondások. Egyesek belső érzéseikre hagyatkozva képesek voltak függetleníteni magukat a környezeti mező ingereitől. Néhányan azonban nem tudtak elszakadni a vizuális támpontoktól (Tóth L., 2009).

További kísérletek során nyilvánvalóvá válik, hogy ez a stílus az információfeldolgozás egészét meghatározza. A befogadásra kerülő ingerek ún. tárgymezőbe szerveződnek. A mezőfüggő személyek szerint ez a szerveződés adott, a mezőfüggetlenek hajlamosak újjászervezni. A mezőfüggőség – mezőfüggetlenség stílusnak személyiségbeli és társas összetevői is léteznek (Tóth L., 2009).

A mezőfüggés–mezőfüggetlenség dimenzióját Witkin ismertette. Alapul veszi az önállóság mértékét, amivel az emberek a körülöttük levő világot kezelik. A dimenzió egyik szélén azok az egyének helyezkednek el, akik feltételezhetően belső referenciarendszerek birtokában vannak, amelyekkel feldolgozzák a kapott információt. A mezőfüggő személyek kis mértékben aktívak a beérkező információ feldolgozásában. Az a mód, ahogyan az egyének a világot érzékelik úgy tekinthetők, mint egyfajta reprodukciója a tárgyakkal, amelyek az ingereket közlik. A mezőfüggő személyek többnyire az emberek megfigyelésével foglalkoznak, míg a mezőfüggetlenek autonómikusabb beállítottsága olykor az önértékelésben, mások általi megítélésben fejeződik ki (Witkin, 1962; idézi Bodnár, 2007). A mezőfüggő személy globális szemléletű, az ingereket nem tudja a helyzettől különválasztani. Igényli a társak támogatását. Meggyőzhető típus, a humán pályák keltik fel érdeklődését (Tóth L., 2009).

A mezőfüggetlenek jobban teljesítenek olyan feladatokban, amelyekben lehet újjászervezni, hipotéziseket kipróbálni, kísérletezni, ugyanis képesek a közvetlen észlelésen felülemelkedni belső referenciarendszerük által. A mezőfüggő személyek számára az interperszonális magatartást igénylő feladatok az ideálisabbak. A fogalomelsajátításban receptív, intuitív módszereket használnak, ami a teljesítőkéesség javulását eredményezi. A személyeket társas helyzetben befolyásolja mások ítélete, hajlandók módosítani véleményükön, mérlegelve a társak nyújtotta információk pontosságát. Közlékenyebbek és nyitottabbak, információigényük jelentős (Halász, 1989; idézi Bodnár, 2007). A mezőfüggetlenek ezzel szemben elemző beállítottságúak, az ingereket függetleníteni tudják a helyzettől. Nehezen meggyőzhetőek, inkább elméleti vagy elvont gondolkodást igénylő tevékenységekben vesznek részt (Tóth L., 2009).

A dimenzió egyik végpontján a globális és diffúz érzékelésre való konzisztens hajlam van jelen, ahol az egész mező szerveződése szabja meg, hogy az egyes részeit milyen módon észleljük. A másik végponton a strukturált és tagolt érzékelésre való hajlam található, ekkor a mező egyes részeit különállóként, az egészét pedig szerveztként észleljük. Ezt a két kognitív stílust nevezhetjük globálisnak és tagoltnak is (Witkin, 1962; idézi Bodnár, 2007).

A mezőfüggőség – mezőfüggetlenség dimenziójának vizsgálatához a Beágyazott Figura Teszt alkalmazható. A teszt egy észlelési próba, a tapasztalati környezeti hatások kognitív reprezentációjának újrastrukturálására való képességet tanulmányozza. Az egyénnek összetett ábrában egy egyszerűbb alakzatot kell megtalálni. Az egyszerű ábra viszont nincs jelen, a kognitív reprezentációt kell mozgósítani. A közvetlen észleleti mezőtől való elvonatkoztatás nehézsége, és a mezőtől való önállósulás eredményessége, a mezőfüggetlenség – mezőfüggőség dimenzióval leírható (Witkin, Oltman, Raskin–Karp, 1971; idézi Bodnár, 2007).

Riding modelljében a kognitív stílus ismertetését két dimenzió által valósítja meg. Az egyik Witkin meglátásán alapszik, a mezőfüggés/mezőfüggetlenség dimenzióból ered, azonban ebben a modellben már holisztikus és analitikus végpontokkal. A másik dimenzióban a kettős kódolás elméletet vette alapul, a mentális reprezentáció jellemzőit írta le, a verbális és képi feldolgozási módszereket jellemzi. Ezen dimenziók szerint elhatárolt stílusok: holisztikus-verbális, holisztikus-képi, analitikus-verbális, analitikus-képi (Bernáth és mtsai, 2015).

Ez a típusú mérési eljárás nem önkitöltős kérdőívben alapszik, hanem a feladatvégzés reakcióidejének mérésén. A kitöltő személy válaszainak reakcióideje szerint rendszerezhető valamelyik csoportba. Kognitív Stílus Analízis (CSA) számítógépes feladatsor méri a felsorolt típusokat. Értelemszerűen a modell alapján a személyek egyik vagy másik típushoz tartoznak. Legelőször 20 darab párba rendezett alakzatról szükséges megállapítani, hogy egyformák vagy különfélék (holisztikus). A következő 20 képpárnál azt kell megállapítani, hogy az először látható bonyolultabb alakzat tartalmazza-e az utána következő egyszerűt (analitikus). Ilyen módon méri vizuálisan a holisztikus-analitikus dimenziót a kérdőív (Bernáth és mtsai, 2015).

A verbális-képi dimenziót verbálisan méri a számítógépes teszt. A feladatsor 24 szópárt tartalmaz, amelyekről el kell dönteni, hogy egyforma szemantikai kategóriába tartoznak-e (verbális). Újabb 24 szópár esetében szükséges megállapítani, hogy a színük azonos-e (képi). A négy reakcióidő átlagából verbális-képi és holisztikus-analitikus arányt számolnak. Így kerülnek besorolásra a személyek a megfelelő típusokba (Bernáth és mtsai, 2015).

A kapott eredmények hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanár diákja igényeinek megfelelően szervezze meg a tanórát, válassza meg módszereit és a szükséges eszközöket. A részletek ismertetése az analitikusoknak segít, az általános összefüggések bemutatása pedig a holisztikusoknak kedvez. Azoknál a diákoknál ajánlatos az illusztráció, képek

használata, akik a képi stílussal jellemezhetők. Míg a verbális diákoknak elegendő a szóbeli magyarázat (Bernáth és mtsai, 2015).

A vizsgálatok során megmutatkozott a teszt egyik gyengesége is. Riding modellje tiszta típusokat különít el, az egyéneket konkrétan besorolva valamelyik kategóriába. Akik verbalitással jellemezhetők nem vonakodnak az ábráktól, tehát különböző megoszlásban verbálisak vagy képiék. Az emberek többnyire kétféle feldolgozási módot tudnak használni. Riding a kognitív stílust egy alkalommal veleszületettnek, máskor tanulhatónak nevezi, itt is ellentmondásba ütközik. Egyes vizsgálatok ellentétes eredményeket mutatnak a mért típusokkal kapcsolatban (Bernáth és mtsai, 2015).

I.2.2. Kolb gyakorlati tanulási modellje

A pedagógusok és pszichológusok immár több évtizede érdeklődnek a tapasztalat és a tanulás konkrét összefüggései és egymásra hatása iránt. Az 1970-es évek elején David Kolb alkotta meg a tapasztalati tanulás modelljét. A napjainkban is jól ismert modell az ő nevéhez köthető. Az amerikai kutató nagy hangsúlyt fektet az élmények feldolgozására, az aktuális élethelyzetbe vagy kérdésekhez való kapcsolására. Kolb gondolatai alapján a tapasztalati tanulás által az emberben olyan tanulási jellemzők formálódnak, amelyek befolyással vannak a tanulásra, problémamegoldásra (Tóth P., 2011).

Experimentális tanuláselmélete sikerrel ötvözte a XX. században kulcsfontosságú irányzatokat (Dewey, Lewin, Piaget, W. James, Jung, Freire, Rogers, stb. nézeteit). Elméletében a tanulást a tapasztalatszerzés, a megfigyelés, a gondolkodás és az alkalmazás ciklikusan ismétlődő körfolyamataként írja le. A tanulási stílust az észlelés és a feldolgozás dimenziójában magyarázza. A tanulás konkrét tapasztalatok megszerzésével indul (ami lehet tevékenység észlelése, a tanári magyarázat nyomán követése). Ezután következik mindezek megfigyelése, elemzése, azaz a tanulnivaló megértése. A logikai következtetések révén a hangsúly a gondolkodáson van, amelynek következtében fogalmak jönnek létre (induktív tananyag-feldolgozás). A tanulási ciklus utolsó szakasza a tanultak új helyzetben való kipróbálása, alkalmazása. A továbbiakban újfent áttekintésre kerülnek a cselekvés eredményei (konkrét tapasztalatok szerzése). Tehát egy körfolyamat indul előlről, csak egy magasabb tudásszinten (Tóth P., 2009).

A tanulási ciklus két dimenzióra épül: az információ felvételére és feldolgozására. Konkrét, gyakorlatias és elvont, absztrakt, elméleti jellegű információt különböztet meg. Az információ felvétele vagy a tapasztaláson vagy a gondolkodáson alapszik.

Információfeldolgozás közben a tanuló előfordulhat aktív alkalmazó, megfigyelő és megértésre törekvő szerepben (Tóth P., 2009).

Ez a tanulási periódus mindenkiről elmondható. Ellenben a ciklus felsorolt pontjait változó mértékben részesítik előnyben. A két dimenzió mentén Kolb négy stílust (divergens, asszimiláló, konvergens, akkomodáló) különböztet meg. A stílusokhoz igen eltérő tanulási módszerek és attitűdök tartoznak (Kolb, 2005; idézi Tóth P., 2009).

A divergens stílus jellegzetessége a konkrét információk megfigyelésén és megértésén alapuló feldolgozás. A divergens stílusú tanulót erős képzelőerő, újító szándék, ötletgazdaság jellemzi. Kiemelkedően teljesíti, ha az adott helyzetet többféle szemszögből is megvizsgálhatja, ami hozzásegíti a problémák eredményes megoldásához. Érdeklődik az emberi kapcsolatok, művészetek iránt. A tanári előadást és a magyarázatot részesíti előnyben. Jól tanul osztálytársakkal, kedveli a csoportmunkát. Induktív gondolkodás jellemző rá. Főleg tapasztalataiban hisz, könnyedén összekapcsolja már korábban megszerzett tudásával. Kedveli a dolgok hátterét feltárni, az összefüggéseket felismerni. Kedvenc kérdése a „Miért?” (Tóth L., 2009).

Az asszimiláló stílus jellegzetessége az absztrakt információk megfigyelésén és megértésén nyugvó feldolgozás. A tanuló erőssége az elméleti modellek felállítása, azonban azok gyakorlati kipróbálását már nem kedveli. Az asszimiláló tanulási stílussal rendelkező személy számára fontos, hogy az általa kigondolt elképzelés logikus és több oldalról is bizonyított legyen. Viszont, ha az elmélet nincs összhangban a gyakorlattal, a tapasztalatokkal, akkor a hibát az utóbbiban keresi. Kedvelt kérdése a „Milyen?”, „Micsoda?”. Szereti a megfigyelés tapasztalatait egységes rendszerbe foglalni. Méltányolja a lépésről lépésre haladó gondolkodást, ennek során felhasználva a legelenyészőbb részleteket is. Szívesen vesz részt az osztályközösség által végzett munkában (Tóth P., 2009).

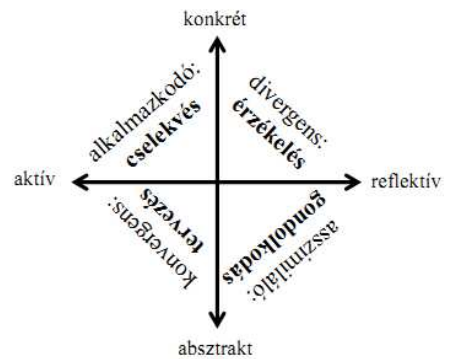
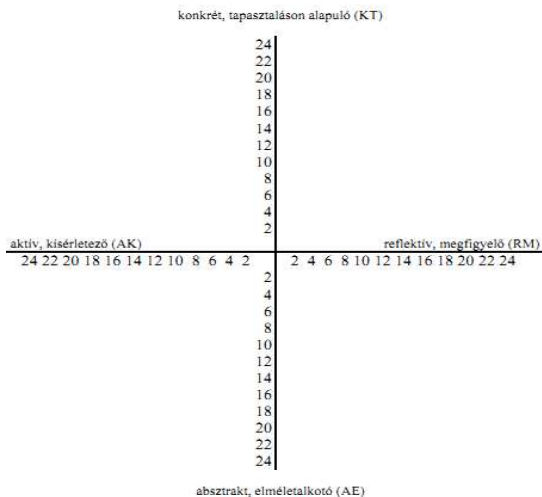
A konvergens stílus jellegzetessége az absztrakt információk aktív alkalmazó jellegű feldolgozása. A konvergens tanulási stílussal rendelkező tanuló egy valódi műszaki ember, aki a realitások híve. Gyakori kérdése a „Hogyan működik?”. Fontos számára a gyakorlati tevékenységek végzése közbeni logikus gondolkodás. Kézszelhető tapasztalatokon alapuló adatokat használ, hogy kiépíthesse saját tudásrendszerét. Ítéletalkotáskor inkább a konkrét dolgokra koncentrál, mert a bizonytalan ismereteket nem szereti. A problémás helyzetekben könnyedén hoz döntést. A probléma megoldására koncentrálva, végiggondolja, majd megoldja őket. A deduktív gondolkodást részesíti előnyben, az általános törvényt, ismereteket nehézség nélkül alkalmazza konkrét

helyzetben. Gondolkodása kevésbé rugalmas. Kevésbé kedveli a társas helyzeteket (Tóth P., 2009).

Az akkomodáló stílus jellegzetessége a konkrét információk alkalmazó jellegű feldolgozása. Az alkalmazkodó tanulási stílusú tanulók erőssége, hogy váratlan helyzetekben többnyire jó döntést hoznak. Jól átlátja a megoldandó problémát, mozgósítja már megszerzett tudását. A bizonytalan problémamegoldási helyzetekben szeret kockáztatni. Próbálkozásai során továbbfejleszti a korábban megértett feladatmegoldási terveit. A problémákat ösztönös, megérzésen alapuló módszerekkel oldja meg, ami gyakran a „próba-szerencse” módszer használatát jelenti. Ha nem tud megoldani egy feladatot, akkor elfogadja a témában jártasabb osztálytársa véleményét. Szívesen vesz részt a másokkal való közös munkában, fontos jellemvonása a cselekvés. Kedvenc kérdése a „Feltéve?”, és a „Feltéve hogy?” (Tóth P., 2009).

A teszt (Tanulási Stílus Leltár) első változata 1976-ban jelent meg először, ami máris változtatást igényelt alacsony megbízhatósága miatt. Az új típust 1985-ben 6 új ítemmel módosították. Azonban még így is akadt benne kivetnivaló. A harmadik, javított verzió 1999-ben készült el, amelyben az állításokat randomizálták az időbeli stabilitás korrigálása miatt. Ebben a tanulással kapcsolatos 12 állításnak 4 lehetséges befejezése van (absztrakt, konkrét, reflektív, aktív), ahol is a kitöltő 4 lehetőséget rangsorol minden esetben (Bernáth és mtsai, 2015).

A kérdőív kitöltése után a pontokat összesíteni az információ felvételére és feldolgozására vonatkozó tulajdonságok alapján tudjuk. Ha egy dimenzió valamelyik végpontjának magasabb a pontszáma, akkor az adott dimenzióhoz társuló tulajdonságok jobban jellemzik a tanulást. A dimenziók végpontjai ellentétnek tűnnek. Mindössze egy dimenzióknak a két végpontjáról van szó. Voltaképpen a tanulási stílus a dimenzió két végpontja közötti részbe tehető. Előfordulhat, hogy a végpontokon feltüntetett tulajdonságokból csupán az egyik illik a kitöltő személyre, vagy jelentősen illik mindkettő, esetleg az egyik erőteljesebben mint a másik, illetve épp hogy csak vonatkozik rá. Lehet az egyén aktív és kísérletező, azonban tanulására nem jellemző a megfigyelés. Előfordulhat, hogy mindezek a tulajdonságok fellelhetők a tanulásban, de a kísérletezésre és megfigyelésre nem fordít kellő figyelmet (Lukács, 2006).



1. ábra Kolb-térkép (Lukács, 2006:153)
 megszerzett tudás

2. ábra A tanulási stílus és a megszerzett tudás összefüggései (Lukács, 2006:72)
 2006)

A „Kolb-térkép” arra szolgál, hogy a kérdőív elemzésekor kapott végösszegeket kivezethessük koordinátáira. A négy pont összekötésekor négyszöget kapunk, amit a tengelyek háromszögekre osztanak. A kitöltő személyre vonatkozó stílusok együtvéve a tanulás közben elsajátított tudást is jellemzik. A tudásjellemzők annál inkább illenek a tanulóra, minél nagyobb a kapott háromszög mérete (Lukács, 2006).

A tanulási stílus és a megszerzett tudás összefüggései

A tanulási stílus ismeretében a tanulók könnyebben megválaszthatják a célnak legmegfelelőbb tanulási stratégiát, a pedagógusok pedig ennek megfelelően tudják megszervezni a tanórát. A divergens típusú diák tanulásnál a csoportmunkát helyezi előtérbe, javaslatait előterjesztve. Az asszimiláló típus többet tanul a tanári magyarázatból. A konvergens típusú tanuló főleg a gyakorlati munkák által tanul. Az akkomodáló stílusú tanuló a csoportos munkában csak kivitelezzi az ott elhangzott javaslatokat. A Kolb-féle tanulási stílusok kapcsolatba hozhatók a tanulók különféle szituációban nyújtott teljesítményével. Kolb vizsgálataiból azt is megtudjuk, hogy az oktatási folyamat felerősítheti a különféle tanulási stílusú csoportok közötti eltérést. Például a természettudományos szakos hallgatók mindjobban analitikussá, és kevésbé kreatívvá válnak (Bernáth és mtsai, 2015).

Kolb vizsgálatai bebizonyították, hogy a hallgató teljesítménye romlik, ha szakjának tanulási elvárásai különböznek saját, jól bevált tanulási jellemzőitől. Hasonlóság esetén viszont hatékony lesz a tanulás (Lukács, 2006).

Kolb úgy vélte, hogy minden egyes emberben kialakulnak azok a tanulási jellemzők, amelyek azon kívül, hogy a tanulásra hatással vannak, még befolyásolhatják foglalkozásuk megválasztását is (Lukács, 2006). A tanulási stílus hatással van a majdani munkavégzésre is. Elmélete szerint a tanulási stílus ismeretében következtetni lehet az egyénhez legjobban illő munkaterületre, szakmára. Ezért is használják kérdőívét pályaválasztási tanácsadás alkalmával. A diák tudatosíthatja a tanulás, munkavégzés során az információ megszerzésének és feldolgozásának saját magára jellemző módját (Tóth P., 2009).

Kolb modelljében nemcsak a tanulási stílusokat ismerteti, hanem bemutatja azt a tanulást, ahol egy csoport tanulói különféle stílus-típusokhoz tartoznak, sorra véve mind a négy típus igényeit. Úgy írja le a “tanulási ciklust”, hogy mind a négy típus igényei biztosítva legyenek (Lukács, 2006).

I.2.3. Dunn és Dunn többdimenziós modellje

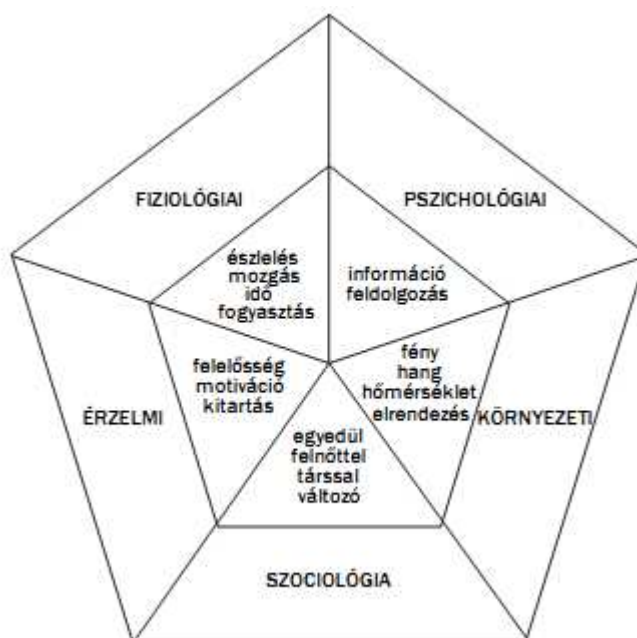
E modell megteremtői szerint a tanulási stílus multidimenzióális jelenség. Az oktatás számára az egyik leghatékonyabb a Dunn–Dunn–Price-modell, mert ez az egyénre jellemző tanulásmegközelítési módot meghatározó változókat sokrétűen ismerteti. A tanulási stílus alakulására ötféle ingercsoport van hatással:

- ✓ környezeti jellemzők
- ✓ fiziológiai jellemzők
- ✓ pszichológiai jellemzők
- ✓ érzelmi jellemzők
- ✓ szociológiai jellemzők (3. ábra

A tanulási stílus jellemzőinek öt csoportja (Dunn & Dunn, 1992; idézi Gyarmathy, 2010)

Környezeti jellemzők

A környezeti dimenzió azokat a preferenciákat tartalmazza, amelyek a hangra, fényre, hőmérsékletre és a tanulás tárgyi környezetére vonatkoznak. Vannak, akiket zavar az erős fény, a háttérzaj, a különböző környezeti hangok. Egyesek csak teljes csendben tudnak tanulni, így tudnak



csak kellőképpen összpontosítani a tanulásra. Legjobb a szöveg nélküli zene hallgatása (Kathyné Mogyoróssy, 2013).

Fiziológiai jellemzők

Ide sorolható az észlelés, az idő, a mozgás, a testhelyzet és a táplálékfelvétel. A legtöbb tanuló délelőtt 9–10 óra után a legtevékenyebb. A fiziológiai dimenzió tartalmazza, hogy a diák melyik napszakban tud jobban tanulni, a vizuális, verbális, taktilis stb. percepcióban mennyire erős, mennyire igényli a mozgást. Vannak diákok, akiknek jobb a teljesítménye, ha nem széken ülve tanulnak, hanem a földön vagy kanapén heverve. Otthoni tanuláskor ez egyszerűen megvalósítható. Egyes gyerekek jobban tudnak összpontosítani, ha iszogathatnak vagy rágeszélhetnek tanulás közben (Kathyné Mogyoróssy, 2013).

A tanulók különbözhetnek abban, hogy melyik érzékszervi csatornát preferálják. A tanulandó anyag és a tanuló határozza meg milyen arányban érdemes használni egyes modalitásokat. Az információ beépülése annál hatásosabb, minél több érzékszervi csatornán keresztül valósul meg (Gyarmathy, 2010).

A vizuális stílusú tanulók a tananyag memorizáláskor és előhíváskor főleg a látottakra támaszkodnak. Ezek a tanulók a vizuális ingereken keresztül szereznek ismereteket. A vizuális információk, ábrák, képek, a tanórákon a vizuális tartalmak hasznosak számukra. Az olvasás során vizuális képet képzelnek maguk elé. A képorientált tevékenységekből többet hasznosítanak. Elsősorban a térbeli információkra emlékeznek, a vizuális részletekre. Érdemes a tanulókat ábrák készítésére biztatni (Gyarmathy, 2010).

Az auditív stílusú tanulók a verbális ingeret részesítik előnyben. Könnyedén feldolgozzák a beszélt és az olvasott nyelvet. Ezek a tanulók sokat beszélnek, mivel hangosan kell gondolkozniuk. Hasznos számukra a lecke felmondása. A tanár magyarázatából többet hasznosítanak, mint a könyvből való olvasásból. Az auditív rendszert célzó anyagok sok segítséget nyújthatnak számukra. Például ha telefonra rögzítik a leckét, és visszahallgatják (Gyarmathy, 2010).

A taktilis-kinesztétikus stílusú tanulók az érintkezéseken, mozgásokon és fizikai tárgyakkal való foglalkozások által tanulnak. Ezen egyének jobban kedvelik azokat a feladatokat, ahol kézzelfogható dolgokkal kell foglalkozni. A mozdulatokat nehézség nélkül elsajátítják. Hasznos lehet számukra, ha tanuláskor testhelyzetet váltogatnak, sétálnak, mozoghatnak (Gyarmathy, 2010).

Pszichológiai jellemzők

A pszichológiai dimenzió az információ feldolgozására (analitikus-globális) és a problémamegoldásra (reflektív-impulzív) vonatkozó preferenciákra világít rá. Az ismeretszerzést olyan tevékenységek támogatják, amelyek a fő információfeldolgozó rendszerhez köthetők. A többi típusú feldolgozási rendszerhez kapcsolódó készségek a fő típusok támogatásával fejleszthetők. Az információfeldolgozás módszerei akkor a leghatékonyabbak, ha az egész agyat igénybe veszik. Az emberek nagy részére a bal agyféltekei dominancia a jellemző, az analitikus információfeldolgozási mód. A jobb agyféltekei dominancia, a globális információfeldolgozással párosul (Gyarmathy, 2010).

Az analitikus gondolkodású személyek szekvenciálisan, lépcsőzetesen haladnak a megértés felé. Verbálisak, a magyarázatokat könnyedén megjegyzik. A globális gondolkodású tanulóknál a tanulást előbb tananyag összefoglalásával kell kezdeni. Előnyös számukra, ha rövid történetekhez kapcsolódik a tananyag. A szemléltetésből többet hasznosítanak. Ha megértik, hogy mit és miért tanulnak, akkor már jobban tudnak a részletekre figyelni (Gyarmathy, 2010).

Érzelmi jellemzők

A kitartást, a felelősségtudatot, felelősségvállalást, a motivációt és a strukturáltság iránti szükségletet az érzelmi dimenzió foglalja magába. Az érzelmi nevelés a teljes iskolai életben folyik. Fontos, hogy a pedagógusok kellő figyelmet fordítsanak mindezek fejlesztésére, mert a fejlesztések kedvezően hatnak a tanulási teljesítményre. A kitartó munkavégzés képessége nem egyformán jellemző az analitikus és a globális gondolkodású személyekre. Az analitikus gondolkodásúak tűnhetnek kitartóbbnak, mivel ők képesek egy feladatra összpontosítani, amíg a végére nem járnak. A globálisak tűnhetnek kevésbé kitartóknak, mivel az egész anyag megértéséhez több időre van szükségük, csak ezután tudnak a részletek foglalkozni (Gyarmathy, 2010).

Szociológiai jellemzők

A szociológiai dimenzióhoz tartozik az egyedül vagy társakkal való tanulás. Az egyéni stílusú személyek szeretik a csendet, zavarják őket a környezet ingerei, főként egyedül dolgoznak. A társas stílusú tanulók akár tanárral, családtaggal vagy társukkal tanulnak, tevékenyen foglalkoznak az anyaggal, jobban megjegyzik. Ha elakadnak, érdemes tanácsot kérniük. Hasonló korú társak is segíthetik a megértést. Kedvelik, ha kikérdezik tőlük, amit megtanultak (Gyarmathy, 2010).

A Dunn, Dunn és Price Tanulási Stílus Leltár 1996-ban megjelent önjellemző kérdőív a következő területeket méri (Honigsfeld, 2003:178.):

„1. Zajszint: csend vagy hang igénylése.

2. Fény: tompa vagy éles fény igénylése.
3. Hőmérséklet: hűvös vagy meleg hőmérséklet igénylése.
4. Design: informális vagy formális tanulási környezet igénylése.
5. Motiváció: motivátlanság vs. önmotiválás.
6. Kitartás: a kitartás fokozatai.
7. Felelősség (konformitás): a felelősség vagy konformitás fokozatai.
8. Strukturáltság: strukturáltság igénylése.
9. Egyedül/társakkal: egyedül vs. társakkal való tanulás kedvelése.
10. Tekintélyszemélyek: tekintélyszemély jelenlétének igénylése.
11. Több módszer: tanulás többféle módon.
12. Auditív: auditív perceptuális erősség.
13. Vizuális: vizuális perceptuális erősség.
14. Taktilis: taktilis perceptuális erősség.
15. Kinezikus: kinezikus perceptuális erősség.
16. Felvett információ (intake): a felvehető információ iránti igény.
17. Napszak: legjobb teljesítmény este vs. reggel.
18. Késő délelőtt: legjobb teljesítmény késő délelőtt.
19. Délután: legjobb teljesítmény délután.
20. Mobilitás: mozgásigény.
21. Szülő által motivált: szülő szerepű személy általi motiváltság.
22. Tanár által motivált: tanár általi motiváltság.”

A kérdőív 104 itemből áll, azt méri, miként érzékelik a tanulók saját tanulási preferenciáikat. Ötfokú Likert-skálából áll, kitöltése nagyjából 30-40 perc alatt lehetséges (Honigsfeld, 2003).

Ha a pedagógus elvárja a diákoktól, hogy a kreatív potenciáljuk legteljesebb kihasználása és későbbi szakmai sikerességük érdekében sokrétű információkat tartósan elsajátítsanak, akkor a tanulási stílus preferenciájukból adódó szükségleteiket fel kell ismerni és reagálni kell rájuk (Honigsfeld, 2003).

A tanulási stílus mérésére szolgáló kérdőívvel kapcsolatban problémák merültek fel, használata nem is ajánlott. Egyik skálájáról bebizonyosodott, hogy reliabilitása túlságosan alacsony, tehát megbízhatósága nem megfelelő (Bernáth és mtsai 2015).

Dunn egyik PhD-hallgatójának vizsgálatából kiderült, hogy a konstruktumvaliditás sem valósul meg az ugyanazon elméleti konstrukumból származó teszteknel (Bernáth és mtsai 2015).

A tanulási stílus mérésére szolgáló kérdőívvel kapcsolatban megfogalmazott kritika szerint a szerzőktől nem független, támogató tanulmányokban lévő hivatkozások nem korrektek. Számszerű értékek nem támasztják alá sem a reliabilitását, sem a validitását (Bernáth és mtsai 2015).

I.2.4. Felder - féle mérőeszköz

A tanulási stílussal kapcsolatban a szakirodalomban találkozhatunk Felder és Silverman kutatásaival, akik munkájukhoz átvették David Kolb modelljének két dimenzióját. Ehhez a kérdőívet Richard Felder és Barbara Soloman állította össze. Elképzelésük szerint a tanulási stílust az információfelvételre (konkrét és absztrakt) és információfeldolgozásra (aktív-reflektív), az információ érzékelésre (vizuális és verbális), megértésére (analitikus és globális), megismerésési folyamataira (induktív és deduktív) vonatkozóan is vizsgálják. Így öt dimenzióban tanulmányozták a tanulási stílust. Két kifejezés helyett mást használtak. A konkrét kifejezést szenzitívre cserélték, rámutatva ezzel arra, hogy nagyfokú érzékenységet kíván a konkrét információfelvétel. Az absztrakt pedig intuitív lett, utalva ezzel arra, hogy ráérezhetünk a lényeges összefüggésekre (Lukács, 2006).

A Felder-féle tanulási stílus tesztet Lukács a „*Hatékony tanulás*” c. kötetben részletesen ismerteti. A kérdőív tartalmi háttérét általa mutatjuk be. (Lukács, 2006).

A kérdőív méri a konkrét-intuitív, a vizuális-verbális, az aktív-reflektív és az analitikus-globális dimenziókat. Az információk közötti következtetésekre (induktív-deduktív) másik két dimenzióból, a szenzitív-intuitív és analitikus-globálisból juthatunk el. Elképzelhető az, hogy akikre a szenzitív megközelítés és az analitikusság egyformán jelentősen jellemző, azok szívesebben az induktív utat választják. A jobbra intuitívak és globálisak otthonosabban mozognak a deduktív következtetések világában (Lukács, 2006).

A Felder-féle kérdőívben 44 kérdés van. Mindegyik vizsgált dimenzióra 11-11 kérdés vonatkozik. A kérdésekre „a” és „b” válasz adható. Az aktív-reflektív dimenzióhoz az 1. kérdéstől kezdve minden negyedik kérdés tartozik, amelyeknek az „a” állítása az aktív, „b” állítása a reflektív válasz. A szenzitív-intuitív dimenzióhoz a 2. kérdéstől kezdve minden negyedik kérdés tartozik, amelyeknek „a” állítása a szenzitív, „b” állítása az intuitív válasz. A vizuális-verbális dimenzióhoz a 3. kérdéstől kezdve minden negyedik kérdés tartozik, amelyeknek „a” állítása a vizuális, „b” állítása a verbális válasz. Az

analitikus-globális dimenzióhoz a 4. kérdéstől kezdve minden negyedik kérdés tartozik, amelyeknek „a” állítása az analitikus, „b” állítása a globális válasz. Az eredményeket dimenzióként kell összesíteni, mégpedig, hogy a kitöltő személy hányszor választotta az „a” és a „b” lehetőséget. Majd az „a” válaszok számából ki kell vonni a „b” válaszok számát. Ha a különbségnek pozitív számot kapunk, akkor az aktív, a szenzitív, a vizuális vagy az analitikus tulajdonság jellemzi a kitöltő személyt. A kapott pozitív szám minél nagyobb, annál hangsúlyosabb a tanulásában a megfelelő tulajdonság. Ha a különbség negatív szám lesz, akkor egyértelműen lényegesebb a tanulásban a reflektivitás, az elvontság, a verbalitás, és a globalitás. Azonban, ha a tanulásban erőteljesebb a szenzitív és az analitikus jellemző, akkor feltételezhetően otthonosabban mozog az induktív következtetések világában. Gördülékenyen jegyzi meg a tananyagban előforduló dedukciókat, ha tanulása szenzitív és globális jellegű (Lukács, 2006).

Tanulási és tanítási módszerekre levonható következmények:

- össze kell kapcsolni az elméleteket (globális) a mindennapos tapasztalatokkal (analitikus)
- egyensúlyban kell lennie az elméletnek (absztrakt) a hozzá kapcsolódó példákkal (konkrét)
- a tanári magyarázatot (verbális) ki kell egészíteni képekkel, rajzokkal, táblázatokkal, diagrammokkal (vizuális), ilyen képek nincsenek a tananyagban, el kell készíteni őket
- szükséges az adatok megfigyelése a tanulás folyamán, mert ezekből levezethető (induktív) és illusztrálható (deduktív) az elmélet
- a tanulási folyamatban tevékenyen részt kell venni (aktív), de az is fontos, hogy a diák véleményt alkosson a tananyagról (reflektív) (Lukács, 2006).

I.2.5. A tanulási stílus kutatása Magyarországon, a Szitó-féle kérdőív

A tanulási stílussal kapcsolatban Szitó Imre nevére mindig fel fogunk figyelni. Az ő munkássága által Magyarországon is széles körben ismertté vált a tanulási stílus. Kutatásai mások számára irányadóként szolgáltak. Kérdőív fejlesztése egyedülálló. A tanulási stílus többdimenziós megközelítését alkalmazza, ami az információ felvételének módja, a környezeti ingerek, a társas környezet, a motiváció és a gondolkodási stílus (Bernáth és mtsai, 2015).

A tanulási stílusok osztályozása az érzéketi modalitások szerint

Az információ felvétele történhet hallás, látás valamint mozgás-tapintás útján. A bemeneti csatorna alapján megkülönböztetünk:

Auditív-stílus: A hallás után tanulók a verbális ingerekre figyelnek tanuláskor. Főleg a szóban elmondott információkat sajátítják el legkönnyebben. Ezen stílusú tanulók számára előny a frontális oktatás, mert az elhangzottak alapján kellő mennyiségű és minőségű információt tudnak megjegyezni. Célszerű az auditív típusú tanulók számára a szöveg hangos felolvasása, és a megtanulandók hangos felmondása. Hamarabb megjegyzik egy ember nevét, mint hogy hogyan néz ki. Gyakran sokat beszélnek, mivelhogy hangosan kell gondolkodniuk. Segíthet a tanulásban, ha a diák egy csoportmunka keretein belül társaitól hallja a tananyagot (Szitó, 2005).

Vizuális stílus: Ehhez a típushoz tartozó tanulók a vizuális ingerek alapján szereznek információt. A vizuális stílusú tanuló a látottakat megjegyzi, majd a tananyag felelevenítése is elsősorban képileg valósul meg. A vizuális típusú tanulók számára szükségesek a képek, rajzok, szövegek, ábrák, táblázatok használata, szövegkiemelők alkalmazása, mert agyuk könnyebben raktározza el a vizuális úton érkező információt. Általában megjegyzi egy szoba vizuális részleteit, egy arcot, mint az ott folyt beszélgetést. Prezentációk, gondolattérképek, rövid jegyzetek segítik tanulásukat (Szitó, 2005).

Mozgásos (kinesztétikus) stílus: A mozgásos stílus során a tanulás többnyire mozdulatokkal segíthető, a cselekvés kerül előtérbe. A kisgyerekek, óvodások, kisiskolások könnyedén tanulnak és idéznek fel mozgással kísért mondókákat, verseket. A mozgás hozzájárul az információk feldolgozásához, raktározásához. Ebből kifolyólag az oktatásban gyakran alkalmazott mozgásokra építő tevékenységek által a tanulás hatékonyabb lehetne. A diákok sokkal motiváltabbak lennének (Szitó, 2005).

Mechanikus stílus: A technika hasonlít a mozgásos stílusra, mert ez is a mozgásos tevékenységken alapszik. Abban különbözik tőle, hogy itt gyakorlati tevékenységek végzése során tanul az egyén. Az új ismeretek gyakorlati úton történő feldolgozása megkönnyíti az elmélyítést. Például egy kisgyerekeknek hiába mondjuk el, hogyan kell cipőfűzőt kötni, nem fogja megtanulni, mert nem érti. Bemutatása után el kell gyakorolni, hogy menjen. A mozgásos stílus mellett ezt a technikát használja a legtöbb gyermek. A tanulásban akadályozottak legnagyobb része is. Nagy szükség lenne a mozgás és az önálló tevékenységek során történő tanulás-tanítás beépítésére az iskolai oktatás folyamatába (Szitó, 2005).

A tanulási stílus osztályozása a társas környezet alapján

Egyes tanulók egyedül szeretnek tanulni, mások párban vagy kiscsoportban.

Társas stílus: A társas stílusú személyek társaságban tudnak hatékonyan tanulni, nem pedig egyedül. Így a tanulópár, vagy tanulócsoport közösen jut megoldásra. Ezek a tanulók többféleképpen kapnak magyarázatot arra, amit nem értenek (Szitó, 2005).

Csendes stílus: A csendes stílusú tanulók kimondottan egyedül szeretnek tanulni. Az ismeretszerzés folyamatában hátráltató tényezőként tekintenek a társak jelenlétére (Szitó, 2005).

A tanulási stílusok osztályozása az információra történő reagálás alapján

Impulzív stílussal rendelkezők szívesebben intuitív vagy éppenséggel impulzív módon reagálnak. Előbb válaszolnak, minthogy átgondolták volna a válasz helyességét, az első eszükbe jutó feleletet mondják ki. Impulzivitás alkalmával a személy zömmel sztereotip feleletet ad. Az intuícioról Sitó nem gondolja, hogy kevésbé hozna jobb megoldásokat, mint a reflektivitás. Az ösztönös megérzés jelentőségét Bruner oktatáselméletében kiemeli (Szitó, 2005).

A reflektív stílus képviselői megfontolják, analizálják, logikai rendszerekbe helyezik az információkat, mielőtt reagálnának. Általában helytálló érvekkel alá is tudják támasztani válaszukat (Szitó, 2005).

A tanulási stílusok a környezeti ingerekre való reagálás alapján

A tanulás környezetének jellemzői lényegesen hozzájárulnak a tanulás eredményességéhez. A minket érő környezeti ingerekre mindannyian máshogy reagálunk. Például egyesek szeretik a csendet, igénylik a nyugalmat, egy helyiség tágasságát, és zavarja őket a zaj, a helyiség zsúfoltsága (Szitó, 2005).

A tanulási stílusok a motiváció alapján

Ebben az esetben a tanulók közötti megkülönböztetés arra vonatkozik, hogy a személyekre milyen mértékben van hatással a külső motiválás, és tanulási folyamatukat milyen mértékben irányítja belső motivációk. A diák mennyire belső ösztönökkel (kíváncsiság, pozitív önértékelésre törekvés, a teljesítmény elérése), vagy külső ösztönzőkkel (tárgyi, társas, tevékenység megerősítők) készíthető a tanulási tevékenységre (Szitó, 2005).

Tanulásra vonatkozó következmények

Az 50-es évek végén, 60-as évek elején a kutatók többsége úgy gondolta, hogy a tanulás akkor lesz örömteli, ha az oktatás megszervezésekor odafigyelnek a tanulók egyéni jellemzőinek erősítésére. Ennek értelmében, ha a tanuló az auditív ingerek által tanul szívesebben, meg kell adni számára a lehetőséget, hogy hallás után kapja az információt. Ha pedig a diák egyedül szeret tanulni, akkor kapjon egyéni feladatokat. Sitó szerint a

tanulási stílus statikus képet ad a tanulóról, általa megtudva miként tud a tanár alkalmazkodni a diákokhoz (Szitó, 1987).

Ha a pedagógus úgy választja meg tanítási módszereit, hogy csak megerősíti a tanulók meglévő egyéni jellemzőit, akkor csak rövid távon kedvez számukra. A hosszútávú érdeke azt kívánja, hogy az oktatás a kevésbé fejlett területekre összpontosítson (Brophy, 1978; idézi Szitó, 1987). Ez kényelmetlen lesz a diákoknak, de hosszabb távon segítséget nyújt, mert többféle készséggel fog rendelkezni. Így elősegítve a többféle típusú információfeldolgozást. Fontos, hogy a tanár megértse, hogy diákja különböző feladathelyzetekben miért teljesít jobban vagy rosszabbul. Ne csak általános értékítéletet vonjon le a diák értelmi képességeire vonatkozóan. Ha a pedagógusok megismerik diákjaik tanulási stílusát, akkor a feladatok jobb megértéséhez olyan dimenziókban adhatnak kiegészítő segítséget, melyek a diákok feldolgozási módjához jobban illenek. Majd elősegítheti, hogy új információfeldolgozási készségeket alakítson ki, új vonásokkal gyarapítva a tanuló készségeit. Az egyéni jellemzők ismerete nemcsak azt jelenti, hogy a tanár kiszolgálja ezeket a vonásokat, hanem ismeretében jobb kapcsolatot tud fenntartani a tanulókkal (Szitó, 1987).

Szitó kutatásaival összefüggést keresett a tanulási stílusok és az iskolai eredményességet jelképező osztályzatok között. A vizsgálati eredmények összefüggéseket mutattak. A vizsgálatban 6. és 8. osztályos tanulók vettek részt. Azoknak a diákoknak lett kimagasló tanulmányi átlaga, akik a többi információfeldolgozási módhoz képest az auditív stílust preferálták. Szitó szerint ez azzal magyarázható, hogy a verbalitást igénylő tantárgyakat (magyar, orosz, biológia, matematika, földrajz, történelem, fizika) a tanár leginkább frontális oktatással tanítja, ennek következtében az auditív feldolgozási mód válik fontosabbá. Viszont más érvek is felmerülhetnek, amelyek azt támasztják alá, hogy miért kerül előtérbe az auditív feldolgozási mód. Például az a diák, akinek lényeges a tanári magyarázat, mert abból érti meg az anyagot, azt a nyelvezetet tanulja meg, amit a tanár elvár tőle. Így a tanár is jobban elfogadja feleletét a hasonló nyelvhasználat miatt. Esetleg azok a tanulók, akik hangosan olvasva tanulják a leckét, egyidejűleg több érzéketi modalitást vesznek igénybe (a szöveg nézése - vizuális, hangos olvasás - auditív, olvasás alatti szájmozgások - kinezetikus). Ezek a tanulók jobban le tudják győzni a zajforrásokból eredő zavaró hatásokat, figyelmüket jobban tudják összpontosítani (Szitó, 1987).

Háttérbe szorulnak azok a diákok, akik gyenge tanulmányi eredménnyel rendelkeznek és magas impulzivitással jellemezhetők. Az oktatási helyzetekben végzett

megfigyelések és a tanulókkal való beszélgetések alapján elmondható, hogy ezek a tanulók nem várják meg míg a tanórán rájuk kerül a sor, közbekiabálnak. Az impulzivitás megnöveli a téves válaszok lehetőségét. Nem alkalmazkodnak a társaikhoz és a tanítási óra menetéhez, ezáltal fegyelmezetlenként is tekintenek rájuk. Felső tagozaton sikertelenségük mutatkozik meg, ami a korábbi gyenge tanulmányi eredményből eredő negatív önértékelés hatása (Szitó, 1987).

A Magyarországon 2013-ban megjelent Intézményi Fejlesztési Program átvizsgálása után Bernáth és munkatársai lejegyezték, hogy a Szitó-féle kérdőív igencsak elterjedt a közoktatásban. Szitó Imre kérdőíve hét skálát (auditív, vizuális, csend, impulzív, mozgásos, társas, mechanikus) nevez meg, 33 állítással, amelyeket a kitöltő személyek 5 fokozatú skálán pontozhatnak (Bernáth és mtsai, 2015).

Bernáth és munkatársai 2005/2006-ban gimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák tanulóinál végeztek vizsgálatokat a Szitó-féle kérdőív enyhén megváltoztatott formájával. A vizsgálatok során a diákok különböző tantárgyterekben mért teljesítménye és a tanulási stílus kapcsolatát keresték. A kutatások alátámasztják, hogy azok a tanulók mutattak kiemelkedőbb eredményeket a felméréseken, akik a vizuális és mozgásos tanulási stílust kedvelik jobban. Az auditív, impulzív és mechanikus tanulási stílus jellemezte a felmérésben gyengébb eredményeket elérőket (Bernáth és mtsai, 2015).

Az utóbbi években Bernáth és munkatársai elmélyülten kezdtek foglalkozni a tanulási stílussal. Kutatásuk eredménye az Iskolapszichológia sorozat kiadványaként jelent meg 2015-ben, *A tanulási stílus mérése* címmel. A Szitó-féle kérdőívvel végzett vizsgálatok során azt vették észre, hogy a tanulók előszeretettel tekintettek az eredményekkel összefüggő javaslatokra, visszacsatolásra. Azonban a kitöltő személyek bizonyos faktorba való csoportosítása nem minden esetben volt egyértelmű, megmagyarázható. E miatt a kutatók reliabilitás vizsgálat mellett döntöttek. Szükségesnek bizonyult a kérdőív továbbfejlesztése. Hiszen két és fél évtized alatt számos változáson ment keresztül az oktatás, a technika elképesztő gyorsaságban fejlődött. A változtatás egyértelművé vált. Végül nemcsak korszerűsítésen esett át, hanem a faktorok felépítésén is módosítottak (Bernáth és mtsai, 2015).

Az újítás 2 éven át történt. A korrigálást, bővítést, tesztelést faktoranalízis követte. Azonban javítandó rész még így is mutatkozott. Kérdőívfejlesztés közben nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a reliabilitásmutatók megfelelőeknek bizonyuljanak (Cronbach kívánatos értéke 0,7 fölött), hogy ténylegesen azt mérik, amit szerettek volna (Bernáth és mtsai, 2015).

I.2.6. Bernáth és munkatársai által kifejlesztett tanulási stílus kérdőív

Az eddig ismertetett kérdőívek csak felső tagozatosok, egyetemisták körében voltak használatosak. A Bernáth és munkatársai által átdolgozott kérdőívvel aránylag széles életkori övezeteket vizsgáltak. Felmérések az általános iskolák alsó tagozatában, középiskolások, gimnazisták, egyetemisták körében történtek. Mivel a kérdőív alsó tagozaton, kisiskolások körében is használatos, szeretnénk volna kipróbálni hasznosságát az általunk vizsgált diákok körében. A kérdőív fejlesztői megelőző szűrő eljárásaként ajánlják (Bernáth és mtsai, 2015).

A kérdőív faktorainak jelentéstartalma

Az új kérdőív 9 faktoros, benne ötvenhét állítással. A Szitó-féle változatból 6 állítás a valódi formában, 9 pedig átalakítva van jelen (Bernáth és mtsai, 2015). Ismertetjük a faktorok jelentéstartalmát, és az iskolai tanúlással kapcsolatos legfontosabb következtetéseket.

5 faktor a tanulást befolyásoló ingermodalitások szerepét kutatja. Az első faktor az Auditív-aktív, 22., 27., 38., 41. sorszámmal tartoznak hozzá állítások:

„22. Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, amikor felkészülök.

27. (–) Jól tudok úgy tanulni, ha csak némán olvasva átveszem a leckét.

38. Szeretem hangosan átismételni a tanulnivaló főbb pontjait.

41. Könnyebben tanulok meg valamit, ha hangosan mondom, mintha csak magamban olvasom” (Bernáth és mtsai, 2015:49).

Ez a skála méri az ismeretszerzést segítő aktív beszédprodukciónak a szerepét. Az Auditív-aktív skála éppen azt méri, hogy a memóriefunkciókat mennyire segíti a tanulnivaló hangos kiejtése, hiszen a hangos kimondás mindenkinek különböző mértékben jelent segítséget. A skála nem vizsgálja, hogy a tanulnivaló hangos felmondása mennyire mechanikus vagy értelmes. Az aktív beszédprodukciónak a használatának egyik legcélravezetőbb módja a tanultak előzetes felmondása, ami nagymértékben előnyös a skálán magas értékeket elérőknek. Azonban előfordulhat, hogy a diák kívülről megtanulja, memorizálja a leckét. Ajánlatos ezt figyelembe venni a tanórai számonkérésnél. Ha diáknak más szavakkal is sikerül elmondania a tananyagot, akkor egyértelmű, hogy megértette a tanultakat (Bernáth és mtsai, 2015).

A következő az Auditív-befogadó skála a 14., 20., 23., 28. sorszámmal jelölt kérdések. A skála a külső forrásokból származó verbális ingerek szerepét vizsgálja. Ha a kitöltő itt magas értékeket ér el, akkor javára a pedagógus általi magyarázat vagy a mások,

például csapattag meghallgatása szolgál. A társakkal való átbeszélés eredményesen segíti a megjegyzést. Javasolt a tanulók számára a tananyagról készített hangfelvétel többszöri meghallgatása (Bernáth és mtsai, 2015).

„14. (–) A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, inkább tankönyvből tanulok.

20. Gyakran úgy tanulom meg a dolgokat, hogy a tanár magyarázatát jegyzem meg.

23. Jobban szeretem a tanár magyarázatát meghallgatni, mintha a könyvből kellene megtanulni az anyagot.

28. Azt jegyzem meg könnyen, amit a tanár elmond” (Bernáth és mtsai, 2015:49).

A Vizuális-ábra skálához a 2., 5., 19., 25., 37., 47., 50., 55. kérdések társulnak. A szerzők itt olyan ingerek tanulást segítő szerepét vizsgálják, amelyek a téri információkon alapszanak. Kizárólag nemcsak ábrákról esik itt szó, hanem minden térben látható információról, amelyek segítségével a tanár illusztrálja a tananyagot. Ide tartoznak a táblázatok, rajzok, képek, különböző szemléltetőeszközök. Az egyik leglátványosabb mód a gondolattérkép, a gondolkodást és tanulást hatékonyabbá tevő eljárás mód. A tananyagról készült látványos vázlat, ami teljes mértékben kihasználja az információ téri elhelyezésében rejlő információ-többletet (Bernáth és mtsai, 2015).

„2. Könnyebben meg tudok tanulni egy új dolgot, ha megmutatják, mint ha szóban elmondják.

5. Könnyebben megértem a tanár magyarázatát, ha egy ábrával vagy táblázattal szemlélteti.

19. Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat, amikor magyaráz.

25. Ha vannak ábrák, rajzok a könyvben, könnyebb a tanulás.

37. Akkor tanulom meg könnyen a dolgokat, ha bemutatják, hogyan kell csinálni.

47. Jobban megértem a tankönyvben lévő szöveget, ha ábra is van hozzá.

50. Szeretem, ha a tankönyvben az ábrák, táblázatok színesek.

55. Szeretek úgy tanulni, hogy rajzot, ábrát készítek közben.” (Bernáth és mtsai, 2015:50)

A Vizuális-szöveg skálához kilenc állítás járul: 3., 4., 12., 30., 32., 43., 48., 52., 54. A skála az írott szövegnek a tanulásban betöltött szerepét méri. Beleértve a tankönyv szövegét, különböző jegyzeteket, a táblára felírt vázlatokat, a vászonra vetített írásokat, a diákok füzetbeli jegyzetét. Füzetből tanulni az a diák tud hatékonyan, amelyik kellően elsajátította már a jegyzetelés, füzethasználat fogásait. Fontos szempont, hogy mennyire van lehetősége a füzetet saját tanulási igénye szerint használni. Tanácsos a tanítás

folyamán több figyelmet fordítani arra, hogy megtanítsuk a számukra legmegfelelőbb jegyzetelési formákat, ahol ha kell szavakat, rövidítéseket, vagy szövegrészeket jegyeznek le. Így a diák a tanári magyarázat közben magának választott formában jegyzetelhet (Bernáth és mtsai, 2015).

Vannak diákok, akik a hallott információból nem sokat hasznosítanak. Azonban, ha látják a tanulnivalót szöveges formában, egyszerűbben megjegyzik. A skálán magas értékeket elért diákok számára hasznos lehet, ha a tanári magyarázat közben nem csukják be a könyvet. Célszerű, ha a pedagógus vázlattal kíséri magyarázatát, ami szükség szerint lehet bővített is. A vázlat lehet táblára felírt, de kivetítőn megjelenő is (Bernáth és mtsai, 2015).

„3. Jól tudok füzetből tanulni.

4. Látnom kell a megtanulandó szöveget ahhoz, hogy megjegyezzem.

12. Ha látom a megtanulandó szöveget, könnyebben megjegyzem.

30. Szeretem aláhúzni vagy színessel kiemelni a lényegét a szövegben.

32. Könnyebben tanulok egy szöveget, ha olvasom, mint ha hallgatom.

43. Dolgozatírásnál sokszor tudom, hogy a válasz a tankönyvben a lapon hol helyezkedik el.

48. Dolgozatírásnál vagy felelésnél szinte látom azt az oldalt, ahol az anyag a tankönyvben vagy füzetben van.

52. Felelésnél gyakran szó szerint emlékszem a könyv vagy füzet szövegére.

54. Szeretek jegyzetelni” (Bernáth és mtsai, 2015:50-51)

A Mozgásos skálához a 8., 11., 15., 18., 21., 26. állítások tartoznak, amelyek a mozgásos ingerek szerepét vizsgálják az információ megjegyzésében. Ebben az esetben a szerzők nézőpontja kiterjed egyrészt az ismeretszerzés közbeni mozgásra, másrészt a mozdulatok tanulására. Célravezető, ha a tanórákon a pedagógus igyekszik megmutatni a tanulnivalót. A lecke megjegyzése gördülékeny, ha mozgással egybekötött. Például verstanulás közben fel-alá járkálni. Iskolai környezetben ezt nehezebb biztosítani, de nem megvalósíthatatlan. Némelyik tanulónak hasznos a mozgással kísért tanulás, mert könnyebbé teszi a tananyag megjegyzését. Ellenben a csendet és ingerszegény környezetet igénylőkkel, akik számára kifejezetten gátló is lehet (Bernáth és mtsai, 2015).

„8. Tanulás közben szeretek járkálni.

11. Jobban szeretem az olyan feladatokat, ahol mozdulatokat kell megtanulnom.

15. Könnyebben megy a tanulás, ha közben mozoghatok.

18. Jobban szeretek táncolni, mint tanulni.

21. Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozdulatot kell megtanulnom.

26. Könnyen jegyzek meg mozdulatokat.” (Bernáth és mtsai, 2015:51)

A Csend skála az 1., 24., 35., 39., 46., 56. sorszámmal a tanulást segítő körülményeket vizsgálja, méghozzá a csendet és a társas tanulást. A tanulás hatékonyságát kétségkívül javítja, ha a tanulás helye csendes. Egyéni különbségek vannak arra vonatkozólag, hogy a teljesítmény mennyire romlik zajos körülmények között. Ha a tanulnivaló kevesebb figyelmet igényel, nyilvánvalóan nem rontja a teljesítményt a háttérzaj, a nyugodt és halk zene hallgatása. Egyeseket hátráltat, ha a közös munka közben bármiféle zaj hallható. Van olyan diák, akinek még az is zavaró, ha a pedagógus egyénileg foglalkozik a teremben egy másik diákkal. A tanulók érdekében elengedhetetlen olyan szabályok kialakítása, például a napköziben, amelyek csend iránti szükségletüket kielégítik. Ajánlatos lehet egy zavartalan, zajmentes helyiség kialakítása ezen tanulók számára. Minden bizonnyal megoldható a diák legcsendesebb teremrészbe való átültetésével. A csoportos foglalkozásoknál elkerülhetetlen az „alapzaj”, viszont a csendigény gátja lehet annak, hogy a tanuló hatékonyan tudjon részt venni csoportos munkában. Ugyanakkor a tanulóknak meg kell szokniuk ilyen körülmények között is összpontosítani az adott tevékenységre. Az életben adódhat számtalan alkalom, hogy a külső zajok ellenére a megoldani kívánt feladatra kell koncentrálni (Bernáth és mtsai, 2015).

„1. (–) Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem.

24. Teljes csendben tudok csak tanulni.

35. Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem.

39. Jobban tudok tanulni, ha csend van körülöttem.

46. (–) Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió, tv vagy a zene.

56.(–) Nem zavar tanulás közben, ha a háttérben megy a tv vagy szól a zene.”

(Bernáth és mtsai, 2015:52)

A Társas skálához a 10., 16., 29., 33., 44., 57. sorszámmal tartoznak állítások. Lényegében a csoportban vagy párban kapott feladatok iránti attitűdöt méri. A csoportmunka egyre inkább elterjedni látszik a tanórákon, ezért a tanulóknak meg kell tanulniuk eredményesen dolgozni az ilyen munkafolyamatokban. A társas tevékenységek a pedagógusok számára információt szolgáltatnak arra vonatkozólag, hogy kik azok a diákok, akiknek segítséget kell várhatóan nyújtani ezekben a helyzetekben. A kérdőív szerkesztői azt tanácsolják, hogy diákokkal való beszélgetés során érdemes megtudni, hogy

a társas tevékenység milyen elemei nyerték el tetszésüket. Akik előszeretettel tanulnak társakkal, könnyebben motiválhatók a tanulásra is (Bernáth és mtsai, 2015).

„10. Szeretem, ha párban kapjuk a feladatokat az órán.

16. (–) Inkább egyedül szeretek dolgozni.

29. A csoportmunka nekem segít, hogy jobban menjen a tanulás.

33. Szívesebben tanulok az osztálytársammal vagy a barátommal, mint egyedül.

44. (–) Egyedül szeretek tanulni.

57. Szeretek másokkal csapatban dolgozni.” (Bernáth és mtsai, 2015:52)

Az Értelmes tanulás skála a legtöbb állítást tartalmazza, a következő sorszámokkal 6., 9., 13., 17., 34., 36., 40., 45., 51., 53., amelyek a tananyag tartalmi feldolgozásának szintjét tanulmányozzák. A tíz darab állítás más-más aspektusát fogalmazzák meg az értelmes tanulásnak. Minden pedagógus célja, hogy rávezesse tanítványát az értelmes tanulásra. Az értelmes tanulás azt jelenti, hogy az iskolás ténylegesen érti a tanultakat, továbbá érti az anyagrészek közötti összefüggéseket is. Az is fontos, hogy olyan eredményes módszereket tanuljanak meg a tanulók, amelyek újabb tanulási helyzetekben egyaránt alkalmazhatóak lesznek. A skálán elért pontszám lényeges mutatója a minőségi tanulás egyénre jellemző szintjének. A kérdőív fejlesztők azt tanácsolják, hogy tartalmilag is érdemes elemezni egyes válaszokat, mert a tanulási technikák fejlesztéséhez adalékul szolgálnak (Bernáth és mtsai, 2015).

„6. Tudni szoktam, hogy mi a logikája az alfejezetek sorrendjének a tananyagban.

9. Élvezem, ha egy tanár olyan kérdéseket tesz fel, amin gondolkodni kell.

13. Könnyebben tanulok meg egy bekezdést a tankönyvből, ha átlátom, hogyan kapcsolódik az előző és a következő bekezdéshez.

17. Szeretek problémákon gondolkodni.

34. Fontos számomra, hogy megértsem a tanulnivaló tágabb összefüggést.

36. Általában átlátom a tananyag logikai felépítését.

40. Jobban szeretem az olyan feladatokat, amin gondolkodni kell, mint azokat, ahol a tanultakat kell alkalmazni.

45. Könnyebben megtanulom a logikus dolgokat.

51. Szívesebben tanulok hosszabb anyagrészeket, ahol látom az összefüggéseket, mint különálló leckéket.

53. Ha tanulok valamit, szeretem továbbgondolni azt.” (Bernáth és mtsai, 2015:53)

Az Intuitív skála 4 állítással Bruner (1974) elméletén alapszik, aki intuitív és analitikus gondolkodási stratégiát nevezett meg. Az intuitív gondolkodás a feladatmegoldások során ugyanolyan célravezető lehet, mint a formális logikai elveken, lépésenként felépített problémamegoldás. Ilyenkor a feladatok megoldása eredményes, annak ellenére, hogy az egyén heurisztikusan gondolkodik. A szokatlan megoldásokat megkívánó esetekben az effajta megoldásmód kimondottan hatásos. Ezért lényeges, hogy az oktatás folyamán az intuitív megoldásmód is szerepet kapjon (Bernáth és mtsai, 2015).

„7. Gyakran előfordul, hogy megtalálom egy feladat megoldását, de nem tudom elmondani, hogyan jutottam a megoldásra.

31. Gyakran előfordul, hogy megtalálom a matematika példa megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogyan jutottam el a megoldáshoz.

42. Sokszor eszembe jut, hogy mi lehet a válasz a tanár kérdésére, de nem tudom megindokolni, miért az a jó válasz.

49. (–) Amikor egy matematikapéldát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem.” (Bernáth és mtsai, 2015:54)

Tanulásra vonatkozó következmények

A felmérési eredmények sokoldalú információt jelentenek mind az egyes tanulók szintjén, mind csoport szinten, és a pedagógusoknak is. A kapott mérési eredmények a tanároknak osztályszinten információt nyújtanak a tanítási módszerek hatékonyságáról az adott csoportban. Ha vizuális–szöveg vagy vizuális–ábra skála mutat magas értékeket, akkor a tanárnak olyan feladatokat kell adnia, amelyekben a könyv szövegét vagy ábráit kell feldolgozniuk a diákoknak. Ilyenkor is van funkciója az auditív ingereknek, a tanári magyarázatnak és a diákok által megfogalmazott tartalmaknak. Például a megértés ellenőrzése, a tévedések korrekciója, és az auditív ingerek feldolgozásának gyakorlása. Ha az auditív-befogadó skála értékei magasabbak, akkor nyugodtan építhet a tanári magyarázatra (Bernáth és mtsai, 2015).

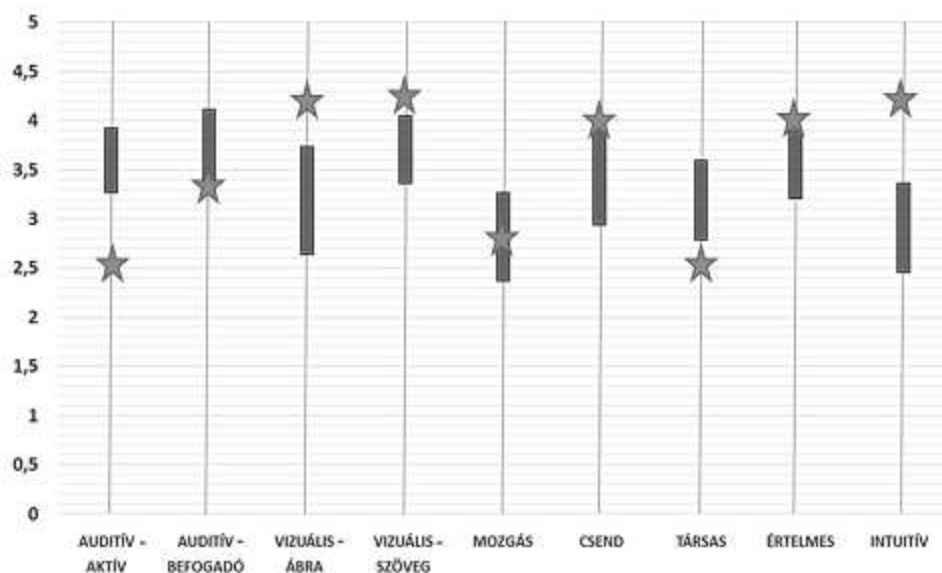
A felmérések által egyéni tanácsadásban részesíthetjük a vizsgált diákokat, kielemezve, hogy milyen hatékony módszerekkel érdemes tanulniuk.

A kérdőívfejlesztők szerint, néha nagyon egyszerű változtatások is sokat segítenek a tanulás eredményességén. Egyik vizsgálatuk alanya olyan diák volt, akinek egyértelműen a vizuális-szöveg és az auditív-aktív produkció az erős oldala. A diák a délelőtti tanítástól alig hasznosított valamit. Azonban a délutáni tanulás során a tananyag többszöri néma olvasása segítette tanulását. Ilyenkor egyértelmű, hogy milyen irányba szükséges változtatni. A tanári magyarázat mellé szöveget érdemes társítani, jegyzeteket készíteni.

Ha a diák otthon tanul, hasznos számára az egyszeri olvasás utáni próbafelmondás alkalmazása. Szavak tanulásakor pedig a hangos ismétlés (Bernáth és mtsai, 2015).

Egy másik vizsgálatuk olyan példát szemléltet, ahol kevésbé egyértelmű, hogy a diáknak milyen tanácsokat érdemes adni. Jó képességű tíz éves iskolásról van szó, akinek még nincsenek tanulási nehézségei, könnyen és sikeresen veszi az akadályokat. A fiú gond nélkül és gördülékenyen elvégzi házi feladatait, tanárai elégedettek tanórai teljesítményével is. Személyre szabott tanácsokkal viszont ellátható, arra vonatkozólag hogyan fejlessze tanulási technikáját, hogy képes legyen felső tagozatos tanulóként a növekvő követelményeket teljesíteni. A tízéves fiú skálán elért értékeit a csillagok jelölik (Bernáth és mtsai, 2015).

4. ábra Egy tanuló skálaátlagai a tanulási stílus kérdőívben (Bernáth és mtsai, 2015)



Eredményei az értelmes, intuitív és vizuális skálákon kimagaslóak lettek. A tanulást nála a tananyag megértése segíti. Az értelmes tanulás egyik formája, hogy az ábrák információtartalmát az egyén képes értelmezni. Ehhez a fiúnak az a jellemzője is társul, hogy a téri vizuális információk neki fontosak, könnyebbé teszik tanulását. Erőssége még az intuitív skála. Ez abban nyilvánul meg, hogy a diák jó eredményeket mutat matematikából. Tanárként fontos figyelni arra, hogy amikor a diák ráérez a megoldásra, ne büntessük, hanem éppen úgy jutalmazzuk, mintha logikai lépések mentén oldaná meg a feladatot (Bernáth és mtsai, 2015).

Mivel a vizuális skálán mutat kimagasló értékeket, a vizuális ingereken keresztül tud jobban tanulni, erre érdemes támaszkodnia, mind a szöveg, mind az ábra segít neki. Az auditív-aktív és auditív-befogadó skálán alacsony értékeket mutat, ezzel függhet össze, hogy a csend igénye nagy és kevésbé szeret társakkal együtt tanulni. Az auditív területet

szükséges vizuális ingerekkel támogatva fejleszteni, például a tanári magyarázatot vizuális ingerekkel segíteni. Magyarázat közben a pedagógus vázlatot írhat a táblára, vagy ki is vetítheti. Segítheti úgy is, ha magyarázat közben a tankönyv ábrájára támaszkodik. Ha a tanári magyarázat a tankönyv logikája szerint épül fel, akkor hasznos, ha a diák kinyitja a tankönyvet. Esetleg a tanári magyarázat közben jegyzetet vagy vázlatot ír a füzetébe. A vázlatírás képessége nagymértékben növelheti a tanulás hatékonyságát a későbbiek során is (Bernáth és mtsai, 2015).

A kérdőív szerkesztői szerint szükséges megfigyelni, hogy a diák milyen értékeket adott az egyes kérdésekre. A fiú értelmes tanulás skálájának vizsgálatokor felfigyeltek néhány értékre. A tananyag logikai felépítésével, az anyagnak más tanultakkal való összefüggésével, tágabb keretbe helyezésével és továbbgondolásával kapcsolatos kérdéseknél mutat olyan értékeket, amelyek alapján érdemes a képességeket erősíteni. Olyan feladatok elvégzésével, ahol példákat kell keresnie arra, hogy más anyagban hol találkozott hasonló jelenségekkel – például állatok testfelépítése milyen korábban tanultakhoz hasonló (Bernáth és mtsai, 2015).

Az értelmes tanulási technikákat még akkor is érdemes javítani, ha a diáknak átlagon felül is jól megy. A kérdőív értelmes tanulás skálája olyan tanulási jellemzőkre kérdez rá, amelyeket feltétlenül tanácsos javítani, a tanulási technikák fejlesztését pedig az erősségekre alapozva fejleszteni (Bernáth és mtsai, 2015).

A vizuális szöveg skálán adott válaszaiban kevés kivétellel négyes és ötös értékeket jelölt be. Az alacsony értékű válaszok kérdései jelzik azt, milyen területen szorul fejlesztésre. „Jól tudok füzetből tanulni” kérdés az, amire kettes értéket adott, vagyis ez fejlesztésre szorul. További két kérdés szól arról, hogy a szöveg nem olyan módon segít, hogy képszerűen jegyezné meg, hanem a szavak olvasása segíti a megjegyzést. Valószínűleg a vázlatírás, egy vizuálisan szemléletes, jól tagolt, ábraszerű vázlat (gondolattérkép) segítségére lehetne. A vizuális ábra skálán adott válaszaiból kiderül, hogy a téri információt jól hasznosítja, amikor megmutatják, hogy kell valamit megcsinálni. Azonban az ábrák kevésbé segítik. Két kérdésre is 3-as válaszok születtek, amelyek alátámasztják, hogy a diáknak az ábrák kevésbé segítenek. Ezek a kérdések a tanári magyarázat közbeni ábrahasználatról, és az ábrák hatékonyságáról szólnak a szöveghez képest. Feltételezhető, hogy a diáknak az ábrák „olvasásának” képességét érdemes gyakorolni, mert ebben a vizuális jelleg előnyös számára. Nem az ábra elemzése a probléma. Tanári magyarázat közben is segíti az ábra. A diáknak inkább az ábra és az

auditív inger szimultán feldolgozása nehezebb. Ezért ajánlatos az ábra hangos elmagyarázása. Megtehető ez párban végzett feladatként is (Bernáth és mtsai, 2015).

A kérdőívfejlesztők szerint a tanulási stílus mérésével több fontos információhoz is juthatunk. Egyértelművé válik számunkra, hogy milyen ingermodalitásban, milyen környezeti és egyéb jellemzők szerint megy könnyen a személynek a tanulás. Ha ezekre építünk, akkor hatékonyabbá, gyorsabbá és eredményesebbé tehetjük a tanulást. Ajánlatos arra törekedni, hogy a diák minél több alkalommal ki tudja használni saját erősségeit. Ha a tanulónak az auditív-aktív és a társas dimenziókban kimagaslóan magas értékei vannak, akkor érdemes párban dolgoznia egy tanulótársával, hogy felmondhassák egymásnak az anyagot (Bernáth és mtsai, 2015).

A kérdőívfejlesztők az értelmes tanulás fejlesztését összetett munkának tekintik. A kérdőív értelmes tanulás skálájának kérdései több szempont szerint is megvizsgálták és felmérték, hogy az egyes gyerekek számára mi az, ami nehézséget okoz, fejlesztendő, és mire lehet ráépíteni. A tananyagon belüli logikai összefüggések átlátása a tananyag megértésének kezdeti lépése (45. kérdés). Nemcsak a tartalmi megértést jelenti, hanem azt is, hogy egy hosszabb anyagrészt tartalmi felépítését átlátja valaki (6, 13, 36). Ez több összetevőt foglal magába. Így az alfejezeteknek az egymáshoz való viszonyát, a cím és az alfejezet közötti kapcsolatot, és az egész anyag logikai gondolatmenetét. Célszerű ezt módszeresen tanítani is, például olyan kérdésekkel, hogy miért ez a sorrendje a tananyag fejezeteinek, hogyan kapcsolódik a következő bekezdés az előzőhöz. Lehet még címmagyarázattal, amikor a lecke fő- és alcímei alapján előre el kell képzelni, mi is lehet a tartalom, miről szólhat az adott rész. Ez már kapcsolatban van azzal is, hogy a problémacentrikus oktatás segíti a tartalmi elmélyülést. Ide tartoznak a tanári kérdések és a diákok ösztönzése, hogy maguk is fogalmazzanak meg kérdéseket, gondolkodjanak el a tananyagban felmerülő problémákon (9, 17) (Bernáth és mtsai, 2015).

A tananyag értelmes feldolgozása nemcsak az egyes témakörök átlátását foglalja magába, hanem hosszabb anyagrészek kapcsolódási pontjait is (34, 51). Jelentősen segíthet az, ha a tanulók olyan feladatokat kapnak, amikben az egyes leckék egymáshoz való kapcsolása, összehasonító elemzés vagy hasonlóságok és különbségek kiemelése a cél. A tanulás színvonalának fenntartásához hozzájárul, ha a diákok gondolkodnak a tanultakon (40, 53), aminek a tanuláshoz való általános hozzáállás szempontjából is van jelentősége (Bernáth és mtsai, 2015).

A gyenge pontokat is célszerű erősíteni, mert szükség lesz rá a továbbtanulás során. Ha valaki egyetemi tanulmányokra készül, akkor szüksége lesz arra, hogy képes legyen előadás alapján megtanulni a tananyagot (Bernáth és mtsai, 2015).

A tanulási stílus szerepe a pályaválasztásban és a továbbtanulásban

Az új kérdőív fejlesztőinek kevés információjuk volt arra vonatkozólag, hogy a preferált ingermodalitás mennyiben függ az egyén veleszületett jellemzőitől, mennyiben pedig tanulás, gyakorlás eredménye. A különböző módon (vizuálisan, auditíven vagy kineztiétikusan) kapott információk feldolgozásának minősége minél több gyakorlással fejleszhető. A gyenge oldalt is célszerű fejleszteni. A pályaválasztás idejére ez a gyakorlási fázis lezajlik. Így az egyénre jellemző tanulási stílust érdemes a pályaválasztási döntés meghozatalakor is figyelembe venni. A szakmatanulásnak léteznek olyan jellemzői, amelyek bizonyos információfeldolgozást követelnek meg. Az orvosi egyetem elvégzéséhez a vizuális ingerfeldolgozás képessége sok szempontból lényeges. Ezen a szakon tananyag jelentős részét könyvből, szövegek elsajátításával kell megtanulni. Az anatómia és az élettani folyamatok megértése során gyakran ábrák által történik a tanulás. A kézműves gyakorlati területen sajátítja el a szakmát, ezért lényeges számára a mozdulatok megtanulása, a modell alapján való tanulás. A szakmai fogásokat a mester többnyire megmutatja, mint elmagyarázza (Bernáth és mtsai, 2015).

A bölcsész tanulmányoknál a szövegek olvasásán túl a szóbeli információk is fontosak. Napjainkban az előadások anyaga a számonkérés egyik vagy akár lényeges anyaga a szóbeli információ feldolgozásán és produkcióján alapszanak. A kérdőívfejlesztők ismertettek egy érdekes részletet a téma kapcsán, ami tudományosan nem bizonyított, csupán gyakorlati megfigyelés. Bölcsész és természettudományos tanár szakos csoportokat oktatva meghatározó különbségeket tapasztaltak a két csoport között. Szóbeli előadással minden technikai segítség nélkül könnyen leköthetőek a bölcsészek, és nehézség nélkül követik a szóbeli magyarázatokat. Ellenben a ttk-sok számára a vetített anyagok, az ábrák, és a strukturált, logikus rendben felépített vázlatok nyújtanak jelentős segítséget. A kérdőív-kidolgozás egyik korábbi fázisában a kérdőívfejlesztők magunk is olyan eredményeket kaptak, amik az előző gondolatsort támasztják alá. A bölcsészhallgatóknál az auditív-aktív és auditív-befogadó skálák jeleztek kimagasló értékeket. Tanulásuk során ők kevésbé igényelték a csendet. Ezzel szemben a természettudományos vagy vegyes szakosok (egyik szakuk bölcsész, másik ttk-s) a vizuális ábra és a szövegtanulás skálákat preferálták (Bernáth és mtsai, 2015).

A kérdőívfejlesztők szerint tanácsos megfontolni azt, hogy akár a tanulmányok, akár a későbbi szakmavégzés során előnyben részesített ingermodalitásokra kellően lehet-e támaszkodni, mivelhogy a sikeres végzéshez, vagy a későbbi szakmai színvonalhoz hozzájárulhatnak. Pályaválasztási döntésnél ajánlatos mérlegelni, hogy az egyénnek célszerű-e olyan pályát választania, aminek a követelményeit nem biztos, hogy tudja teljesíteni. Például sokat kell olvasni, ellenben az auditív információfeldolgozást preferálja (Bernáth és mtsai, 2015).

A skála használhatóságával kapcsolatban még nem szereztek tapasztalatokat a kérdőív fejlesztői, de azt remélik, hogy a tanároknak visszajelzést adnak arról, hogy milyen eredményeket értek el az értelmes tanulás fejlesztésében. A diákoknak pedig információkat szolgáltatnak arról, hogy milyen területen érdemes módszeresen fejlődniük (Bernáth és mtsai, 2015).

II. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

II.1. A kutatás célja, hipotézisek

Az elemi iskolai oktatás működését Ukrajnában az Oktatásról szóló törvény szabályozza. A fejlesztési célokat és a hozzájuk rendelt eszközöket, képzési ágakat *Az elemi iskolai oktatás állami szabványa* (kerettanterv) határozza meg. Ez utóbbi az új ukrán iskolakoncepcióhoz igazítva készült el, s az Ukrán Miniszteri Kabinet 87.sz. 2018.02.21-én kelt rendelete hitelesít. 2019.07.24-én a kormány módosítások bevezetését hagyta jóvá, jelenleg ezekkel együtt érvényes *Az elemi iskola oktatás állami szabványa*.

A szabvány a tanulási folyamat céljaként a kulcskompetenciák fejlesztését határozza meg, minden eddiginél nagyobb hangsúlyt fektetve a kompetencia alapú oktatásra. A megnevezett 11 kulcskompetencia között a tanulás tanulása is megjelenik, mint az élethosszig tartó tanulás feltétele (Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity vid 24.07.2019 r. №688).

A kulcskompetenciák fejlesztésének lehetőségeit az oktatási területek biztosítják. A tanulás tanulása mint az élethosszig tartó tanulás legfontosabb feltétele magába foglalja az önálló tanuláshoz, az önműveléshez szükséges készségek és képességek megszerzését, a saját tanulási környezet megszervezését, a tanulási igények felmérését az információszerzés és információfelhasználás céljából, saját tanulási célok meghatározását és azok elérésének módjait, saját tanulás megszervezését egyénileg és csoportban egyaránt (Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity vid 24.07.2019 r. №688).

Az alapfokú oktatás célja a tanuló teljes személyiségfejlesztése, a tehetséggondozás, képességeinek és alapképességeinek, kompetenciáinak fejlesztése, az önállóságra nevelés, kreativitásra ösztönzés által, megalapozva ezáltal a tanulók önértékelését, figyelembe véve a tanulók egyéni fejlődési jellemzőit. Mindezek támogatják az egyéni képességek kibontakozását, segítik a tanulási nehézségekkel való megküzdés folyamatát. Csökkentik azokat a hátrányokat, amelyek a gyermek szokásostól eltérő ütemű éréseéből, fejlesztési szükségleteiből fakadhatnak (Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity vid 24.07.2019 r. №688).

Ukrajna Szociálpolitikai Minisztériuma 2018.08.10-én jóváhagyott 1143-as számú rendelete megnevezi azokat a pedagóguskompetenciákat, tevékenységterületeket, melyekkel a megújuló iskolarendszerben egy pedagógusnak rendelkeznie kell. Ez nagy teret biztosít az okatók számára az egyéni, differenciált bánásmódra, a hatékony, önálló

tanulási formák és képességek fejlesztésére, az élethosszig tartó tanulás képességének kialakításához. A tanítás fontos eleme a tanulói személyiség fejlesztése, a helyes önértékelés kialakítása, a tanulók képességeinek, egyéni tanulási stílusának minél jobb megismerése (Profesiinyi standart №1143).

Kutatásunk célja, hogy információt gyűjtsünk a tanulók egyéni tanulási stílusáról és a pedagógusok tanítási módszereiről, valamint ezek lehetséges összefüggéseiről. A vizsgálati eredményekkel hatékonyabbá tehető a tanárok oktató-nevelő munkája, a tanulói személyiségfejlesztés a mindennapi tanítási gyakorlat során.

Vizsgálatainkkal arra kerestük a választ, milyen tanulási stílus jellemzi a 4. és 6. osztályos tanulókat. Megjelenik-e bármelyik stílusnak a preferenciája? Befolyásolja-e a tanulási stílust a tanár által leggyakrabban használt oktatási módszer? Megfigyelhetők-e hasonlóságok és különbségek a különböző iskolák tanulói között? Változik-e a 6. osztályos tanulók tanulási stílusáról alkotott képe, saját tanulási stílusuk megítélése? Befolyásolja-e ezt a felső tagozat tárgyainak, oktatási módszereinek sokszínűsége?

A vizsgálatokat a legújabb magyarországi szakirodalomra alapoztuk. Bernáth, N. Kollár, Németh 2015-ben megjelent kutatása, és Kummerné Simon 2014-es kutatása adott irányvonalat, akik a tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciáit vizsgálták. A Bernáth, N. Kollár, Németh által vizsgált tíz éves tanulók leginkább a vizuális tanulási stílust részesítik előnyben. Kummerné felső tagozatos és gimnáziumi tanulók tanulási stílusát vizsgálva szintén kimutatta, hogy a tanulók legnagyobb mértékben vizuális típusúak. Kutatásunkkal szerettük volna adatokat gyűjteni arra vonatkozóan, hogy szűkebb régióinkban szintén jellemzőek-e ezek a tanulási stíluspreferenciák.

A vizsgálat hipotézisei:

1. A negyedikes tanulókra leginkább a vizuális tanulás jellemző.
2. A hatodikos tanulókra leginkább a vizuális tanulás jellemző.
3. Feltételeztük, hogy felsőben változik a tanulóknak a saját tanulási stílusukról alkotott képe.
4. Kutatási eredmények bizonyítják (Kummerné, 2014), hogy a tanítási stílus nem függ az életkortól. Kutatásunkban feltételeztük, hogy az életkorral változik a saját tanítási stílus megítélése és alsó osztályokban megfigyelhető összefüggés a tanár által preferált oktatási módszer és a diákok által leggyakrabban megjelölt tanulási stílus között.

II.1.2. A vizsgálat helye, vizsgálati minta

Kutatásunkat az Ungvári járás három falusi intézményében – a Salamoni Gimnáziumban, Szürtei Középiskolában, Tiszaásványi Általános Iskolában – és egy városi intézményben, a Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskolában végeztük. A vizsgálat a tanulási és a tanítási stílusokra irányult.

A falusi intézmények kis létszámúak. A Salamoni Gimnáziumban 86, a Szürtei Középiskolában 286, a Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskolában 380, a Tiszaásványi Általános Iskolában 75 diák tanul. Az említett magyar tannyelvű és magyar-ukrán kéttannyelvű kárpátaljai intézmények egy körzethez tartoznak. A felsorolt intézmények közül a Szürtei Középiskola kéttannyelvű. Az osztályközösség az iskolák többségében vegyes szinte mindegyik tagozaton: roma és magyar nemzetiségű tanulók, akikhez csatlakoznak a vegyes házasságból (ukrán-magyar) származó gyerekek. Kivételt képez a Tiszaásványi Általános Iskola, mert itt egyáltalán nem tanulnak roma nemzetiségű diákok. Ezekbe az osztályokba tanulási problémákkal nem küzdő tanulók járnak.

Az általunk vizsgált intézmények közül mindössze a Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskolában van olyan csoport, amelybe tanulási nehézséggel küzdő gyerekek járnak. Többségében ezek a gyerekek roma nemzetiségűek, akik individuális programot követve haladnak tanulmányaikban.

A vizsgálatban az intézmények negyedik és hatodik osztályos tanulói, és az őket tanító tanárok vettek részt.

Az általunk vizsgált negyedik osztályokba összesen 76 tanuló jár, ebből 40 tanuló falusi, 36 tanuló városi intézménybe. A vizsgált hatodik osztályokba 71 tanuló jár, ebből 32 tanuló falusi, 39 tanuló városi intézménybe. A vizsgálatban összesen 147 diák vett részt. A diákok megoszlását az 1. táblázat szemlélteti:

	Salamoni Gimnázium	Tiszaásványi Általános Iskola	Szürtei Középiskola	Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskola	
4. osztály létszáma	12	10	18	4.a	17
				4.b	19
6. osztály létszáma	10	8	14	6.a	20
				6.b	19

1. táblázat A vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása

A kutatás másik célcsoportját a tanulókat oktató pedagógusok képviselik. A tanárok megoszlását a 2. táblázat szemlélteti:

	Salamoni Gimnázium	Tiszaásványi Általános Iskola	Szürtei Középiskola	Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskola
Alsó tagozaton oktató pedagógus	4	4	4	8
Felső tagozaton oktató pedagógus	14	14	39	27

2. táblázat A vizsgálatban résztvevő tanárok megoszlása

A középiskolákban lényegesen több tanár dolgozik, ezért a vizsgálatok elvégzéséhez itt a felső tagozaton tanító tanárok közül 6, míg a kis létszámú intézményekben 3 pedagógust választottam ki. Az alsó tagozaton dolgozó pedagógusok közül az éppen negyedik osztályban tanítókat vontam be.

II.2. A kutatás módszerei

A vizsgálat elvégzéséhez a kérdőíves lekérdezés, az interjú, a megfigyelés és a tesztelés módszerét választottuk.

A kérdőív

A tanulási stílus felmérésére a Bernáth és mtsai (2015) által kifejlesztett Tanulási stílus kérdőívet választottuk, mely figyelembe veszi az információ felvételének módját, az érzéketi modalitásokat, a tanulást segítő körülményeket, a tananyag tartalmi feldolgozásának szintjét és az intuitív gondolkodásmódot. A kitöltő személy miután figyelmesen elolvasta az állításokat, öt állítás közül választhatott az alapján, hogy melyik a rá leginkább jellemző. Majd a válasznak megfelelő számjegyet be kellett írnia a kipontozott helyre.

Interjú

A vizsgált intézmények felső tagozatos tanáraival strukturált interjút készítettünk, felhasználva a „Tanítási stílus teszt” című adatlapon szereplő kérdéseket (Gyarmathy, 2007:212.). A strukturált interjú állításai a tanárok által preferált tanítási módszerekre kérdeztek rá. A tanítási stílus jellemzői:

- ❖ képekre építő
- ❖ hallásra építő
- ❖ mozdulatokra építő
- ❖ társas készségekre építő.

Az adatlap kitért a kitöltő személy életkorára, és a tanított tantárgytípusokra (reál, humán, mindkettő). A 12 zárt végű, mérték és skála típusú kérdést kiegészítettük 2 nyitott végű kérdéssel.

Megfigyelés

A megfigyelés a pedagógusok munkájának közvetlen észlelése. Ezáltal első kézből értesülhettünk a pedagógusok tanórai tevékenységéről. Az oktatási intézmények negyedik osztályában magyar nyelv és természetrajz órát figyeltünk meg. Az órák megválasztását az indokolta, hogy a tárgyak minél változatosabb oktatási módszerek alkalmazását tegyék lehetővé. Alapvető szempont volt annak megfigyelése, hogy a pedagógus milyen oktatási módszereket alkalmazott a tanórákon, mennyire támogatja az alkalmazott módszer a tárgy oktatását, a különböző tanulási stílusokat.

Tesztelés (Feladatlap)

A pedagógiai gyakorlatban feladatlapokat alkalmazunk a tanulói teljesítmény felmérése céljából. Mivel a vizsgálatokat kisgyerekek körében végeztük, szerettünk volna megismerni a vizsgált korcsoport szövegértési szintjét. Ezért életkoruknak megfelelő szövegértési feladatlappal felmértük szövegértő képességüket. A diagnosztikus értékelés

eredménye olyan információk együttesét közvetítette felénk, amelyből következtethettünk arra, hogy a tanulók megfelelően tudták-e értelmezni a kérdőív állításait.

A 4. osztályosok feladatsora 133 szót tartalmazott, 3 zárt és 3 nyitott feladattal. A 6. osztályosok feladatsora 153 szót tartalmazott, 3 zárt és 3 nyitott feladattal. A helyesen megoldott feladatokért összesen 12 pontot lehetett szerezni.

A kapott pontok által, az ukrajnai közoktatásban használatos, elérhető tanulási szintek szerint (kitűnő, jó, közepes, elégséges) csoportosítottuk a kapott eredményeket.

II.3. A kutatás eredményei

A felmérések elvégzéséhez az intézmények igazgatóitól engedélyt kértünk. Ezt követően időpontot egyeztettünk az osztályfőnökökkel. A méréseket személyesen végeztük. A negyedikesek körében délután, miközben a gyerekek a napközis foglalkozásokon vettek részt. A hatodikosok körében osztályfőnöki óra keretében lehetett megvalósítani. Mivel nemcsak a kérdőíves felmérést végeztünk el, hanem a szövegértési felmérést is, ezért minden egyes csoporttal kétszer találkoztunk. A felméréseket 2019. október-december közötti időszakban végeztük.

A diákok körében kiosztott, nyomtatott formájú 147 darab kérdőívből összesen 117 darab került kitöltésre. A feladatlapok közül is 117 darab került vissza hozzánk. A 80%-os kitöltési arány a diákok jó együttműködését bizonyítja. A kérdőíveket és feladatlapokat anonim azonosítószámmal láttuk el, mely az osztályfok, születési év, nemek és iskolák neveinek feltüntetését tartalmazta.

A felső tagozatos tanárokkal órák után, délután készítettünk interjút. A megkérdezett tanárok válaszait pontosan feljegyeztük, és mellékelünk hozzá anonim azonosítót.

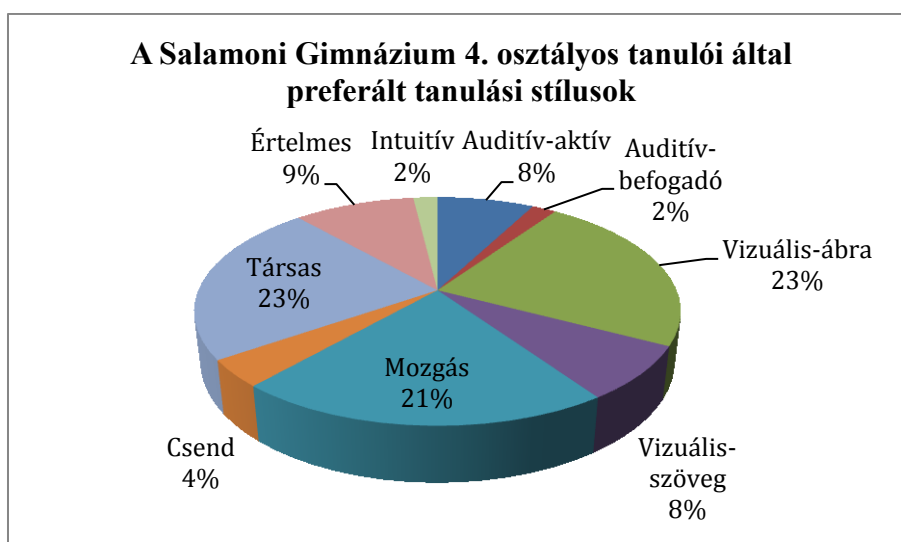
Az alsó tagozaton oktató pedagógusoknál az előre megbeszélte időpontokban figyeltük meg a tanórákat. Volt intézmény, ahol két különböző időpontot kaptunk a megfigyelések elvégzéséhez. Kódolás nélküli megfigyelési technikát alkalmaztunk az adatok rögzítésére. Feljegyzéseket készítettünk az előre eltervezett szempontok alapján, és a vizsgálat szempontjából lényegesnek tartott tevékenységekről.

II.3.1. A tanulási stílusok vizsgálata alsó tagozaton

A negyedikesektől visszakapott kérdőívek közül 61 db volt értelmezhető. A hatodikosoktól visszakapottak közül pedig 56 db. Összesen 117 db. A skálához tartozó

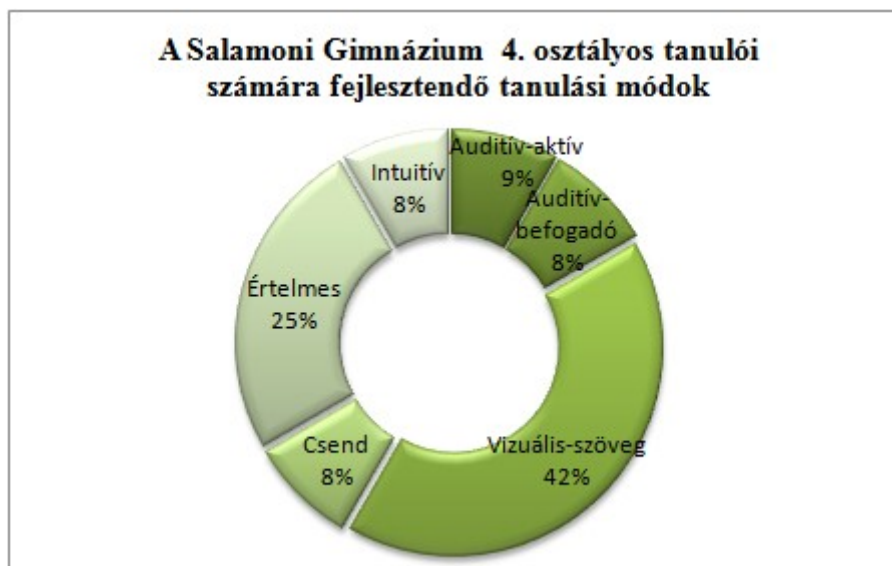
értékelő lap segítségével kiszámoltuk a tanulók egyes skálákon elért pontszámait. Majd bejelöltük az adott skálán elért pontszámot a kiértékelő lapon található grafikonon. A grafikonon a kivastagított értéktartomány az átlagos értékeket mutatja. Az ennél magasabb értékek jelzik a diák által előnyben részesített tanulási stílust. Az átlagosnál alacsonyabb értékek a fejlesztendő, illetve kevésbé kedvelt tanulási módokat. Volt olyan kérdőív, amelyben a kapott értékek közül több is átlagon felüli volt, tehát kitöltője több ingermodalitást is felhasznál tanulása során. A legtöbb tanuló nem csak egy érzékleti modalitás útján tanul, általában több típusba is besorolható. Előfordult olyan is, amelyben az értékek az átlagot érték el.

Összesítés után megkaptuk a tanulók leggyakrabban preferált tanulási stílusait, az erősségeiket. Mivel a gyenge pontokat is érdemes figyelemmel kísérni és erősíteni, ezért az átlagnál kisebb értékeket, kevésbé kedvelt tanulási módokat is feltüntettük. Az alábbi diagramokon százalékban kimutatva ábrázoljuk az eredményeket.



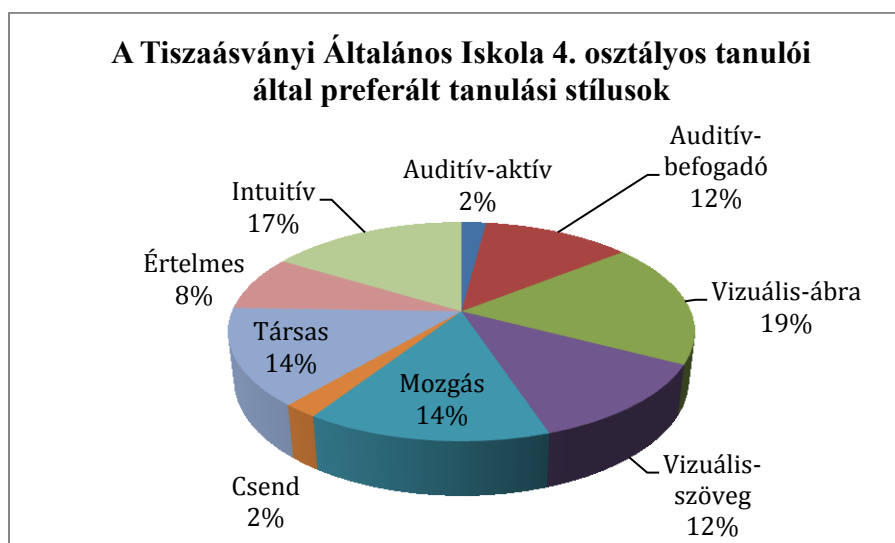
5. ábra

Az 5. ábrán láthatók a Salamoni Gimnázium 4. osztályos diákjai által preferált tanulási stílusok, miszerint a leggyakoribb a vizuális-ábra (23%) és a társas stílus (23%), nem sokkal utána a mozgásos stílus (21%) következik. Egyértelmű, hogy a tanulóknak szükségük van a tananyag térbeli szemléltetésére. Jobban szeretnek társakkal dolgozni. Mivel alsó tagozatosak, előfordulhatnak olyan tanulási helyzetek, amikor elbizonytalanodnak, igénylik a megerősítést, amit egy osztálytárs vagy felnőtt nyújthat számukra.



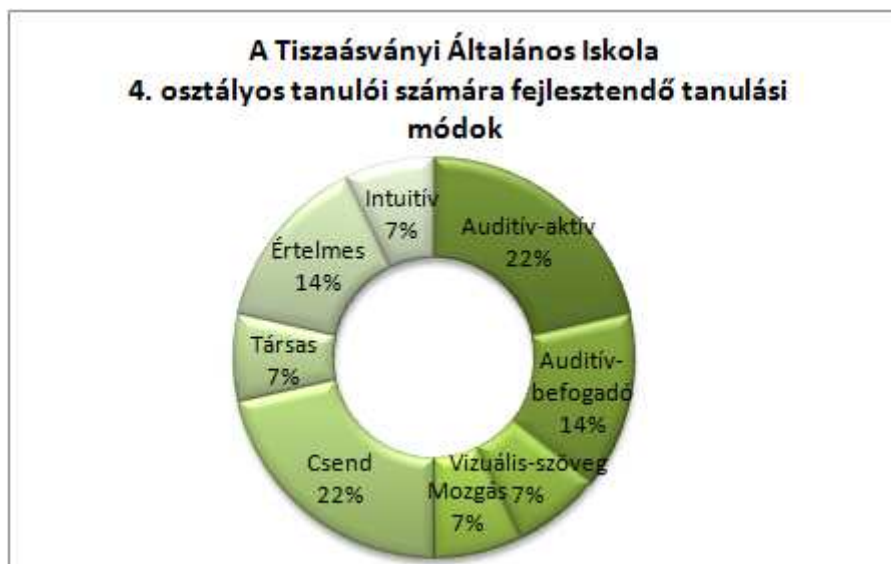
5.1. ábra

A kérdőívek kiértékelésekor összesítettük a skálákon megjelenő átlagosnál kisebb értékeket is, melyek a tanulók számára fejlesztendő tanulási módokat jelzik. A 5.1. ábra bemutatja, hogy a negyedik diákoknál főleg a vizuális-szöveg (42%) és az értelmes (25%) tanulási módot szükséges fejleszteni.



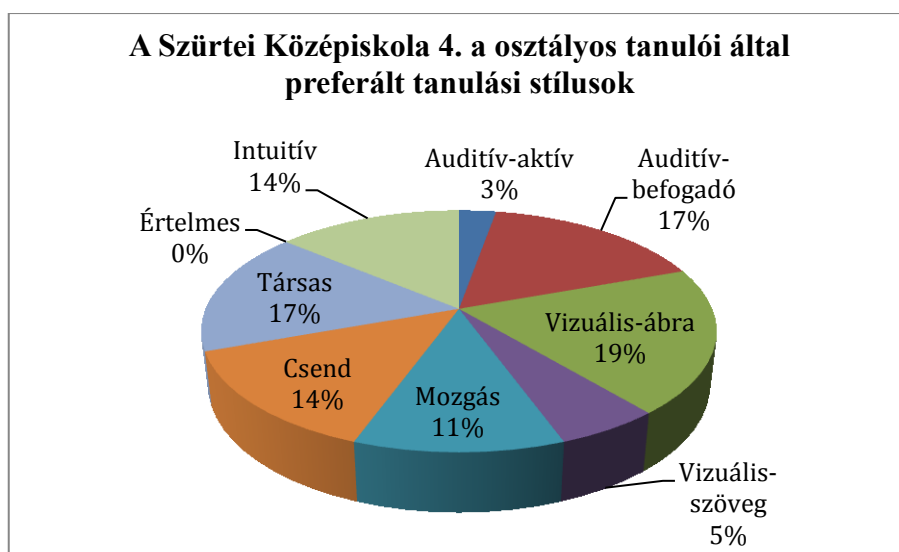
6. ábra

A 6. ábrán látható, hogy a Tiszaásványi Általános Iskola 4. osztályos tanulóinak 19%-a vizuálisan, téri információk segítségével tanul, pontosabban az ábrákat, táblázatokat, rajzokat részesíti előnyben. 17%-a preferálja az intuitív gondolkodásmódot. A csoport csupán 2%-a igényli a csendet tanulás közben.



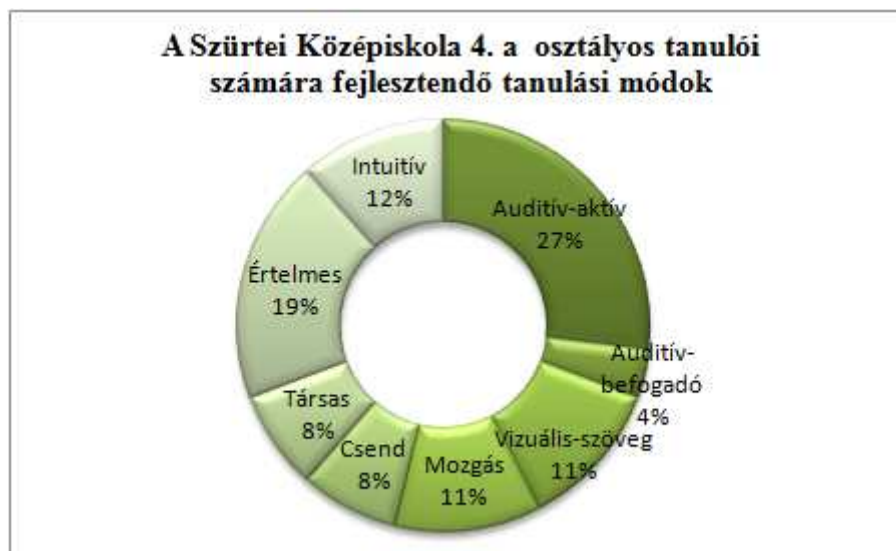
6.1. ábra

Az eredmények azt mutatják, hogy ezek a tanulók kevésbé szeretnek csendben (22%) tanulni. Az auditív-aktív skála (22%) magas értékei azt jelzik, hogy a tanulók legtöbbször nem kedveli a tananyag hangos felmondását. Ez arra is utalhat, hogy nehéz számukra megjegyezni az anyagot, vagy nem tudják saját szavaikkal felmondani (6.1. ábra).



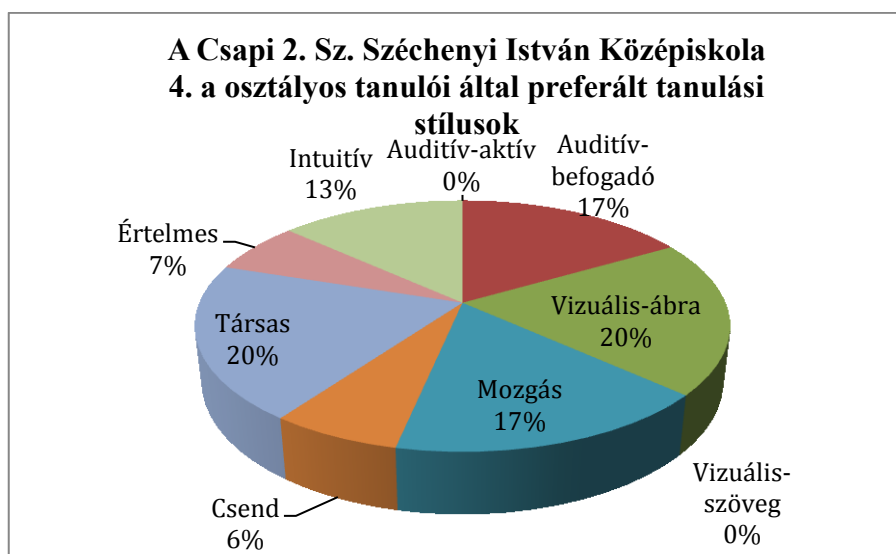
7. ábra

A Szürtei Középiskola 4. a osztályos tanulóinak 19%-a a vizuális-ábrát preferálja. 17%-ának egyformán fontos a hallás utáni tanulás, és a társas tanulási forma. Többet jelent számukra a tanári magyarázat, azt hasznosítják fel tanulásuk során. Az értelmes skálán egy diák sem ért el magas értékeket (7. ábra).



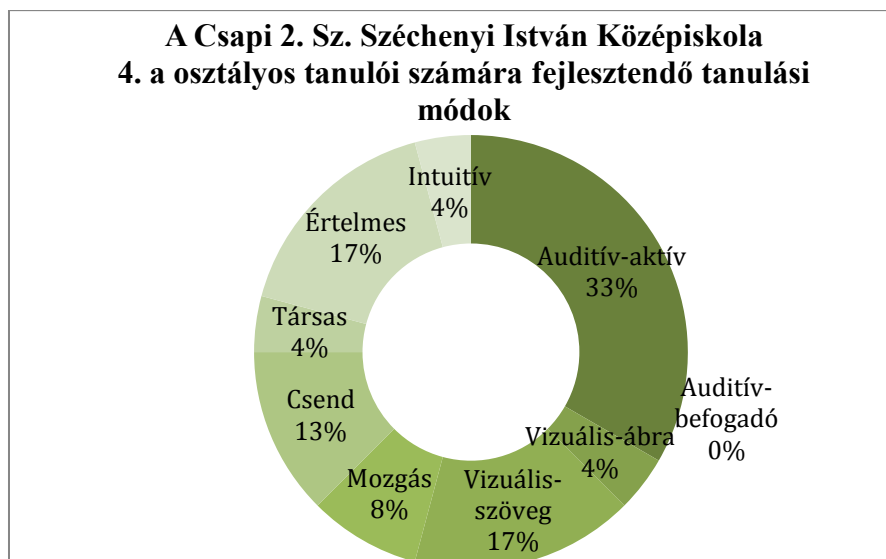
7.1. ábra

Az auditív-aktív skálán elért 27% azt igazolja, hogy az iskolások számára ez az auditív terület erősítésre szorul. Továbbá az értelmes skálán elért 19% alapján a pedagógusnak arra kell törekednie, hogy a tanulók megértsék, amit tanulnak, tisztában legyenek az anyagrészek közötti kapcsolatokkal (7.1. ábra)



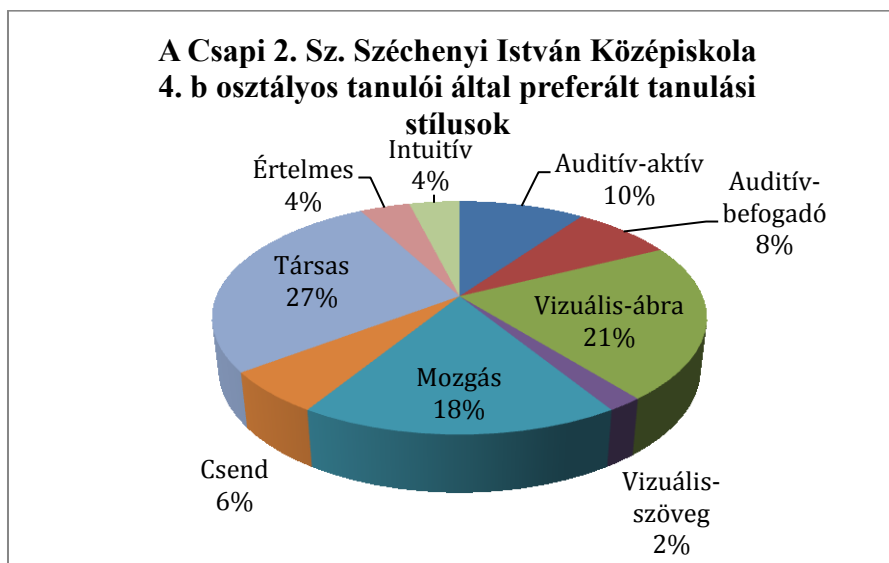
8. ábra

A Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskola 4. a osztályos diákjaira egyforma mértékben a vizuális stíluson belül a vizuális-ábra (20%), és a társas stílus (20%) a jellemző. Ezenkívül magas értékeket kaptunk az auditív stíluson belül az auditív-ábra (17%), és a mozgásos stílus (17%) skálákon. Az auditív-aktív és vizuális-szöveg skálán senki sem ért el átlagon felüli értéket.



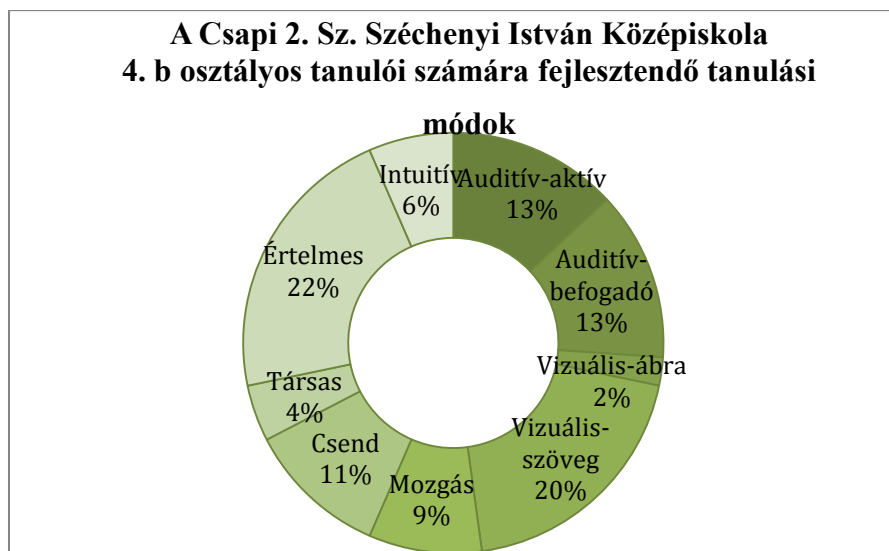
8.1. ábra

Az auditív-aktív skálán elért 33% azt igazolja, hogy az iskolások számára ez az auditív terület erősítésre szorul. Továbbá az értelmes és a vizuális-szöveg skálán elért 17% alátámasztja, hogy az értelmes tanulási mód itt is fejlesztésre szorul.



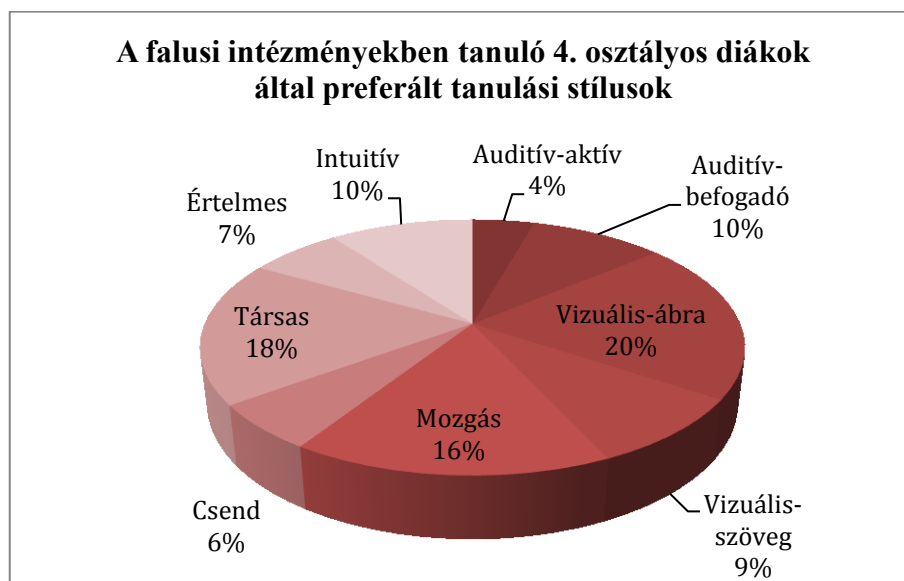
9. ábra

A Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskola 4. b osztály diákjai 27%-ban a társas tanulási stílust részesítik előnyben, főként párban vagy csoportban szeretnek dolgozni. 21%-uknak a téri vizuális információk könnyítik meg tanulását, ahogy a vizuális-ábra skálán látható. 18%-nak szüksége van arra, hogy valamilyen mozgáshoz kösse a tanulást, vagy bemutassák számukra a tanulnivalót.



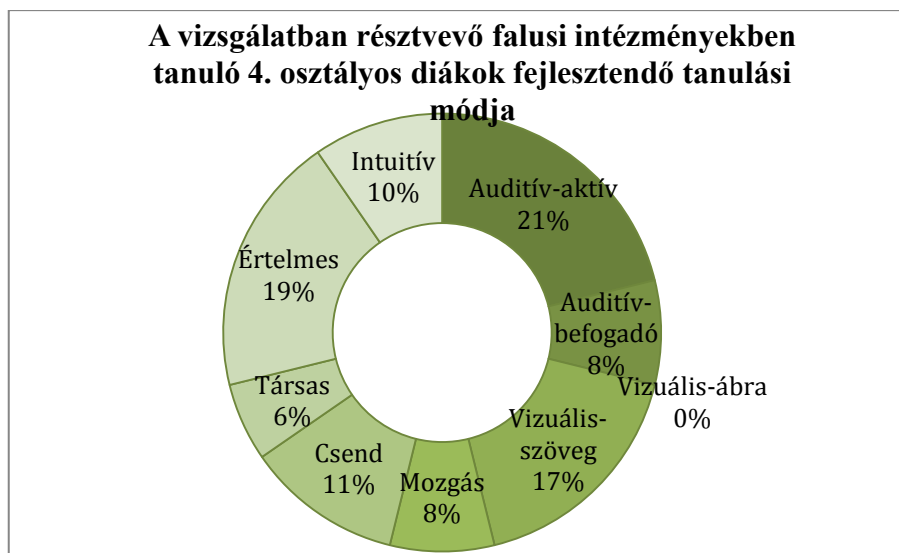
9.1. ábra

A 4. b osztályos diákoknál leginkább az értelmes tanulást (22%), vizuális stíluson belül a vizuális-szöveg (20%), az auditív-aktív (13%) és auditív befogadó (13%) tanulási módot szükséges fejleszteni.



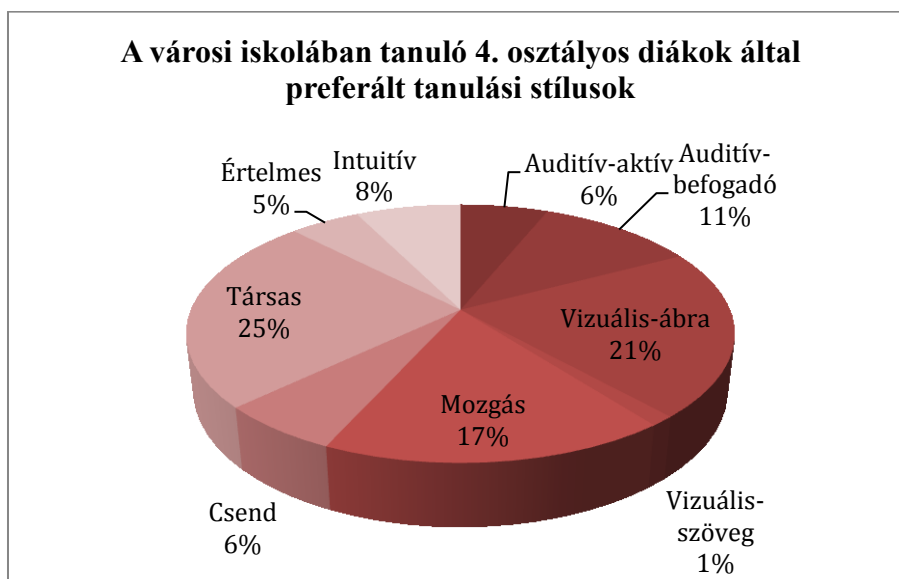
10. ábra

A falusi intézmények negyedik diákjaira nagyjából a vizuális tanulási forma, azon belül a vizuális-ábra (20%) jellemző. Ugyanakkor a társas (18%) és mozgásos tanulási stílus (16%) is magas arányban jellemzi a tanulókat.



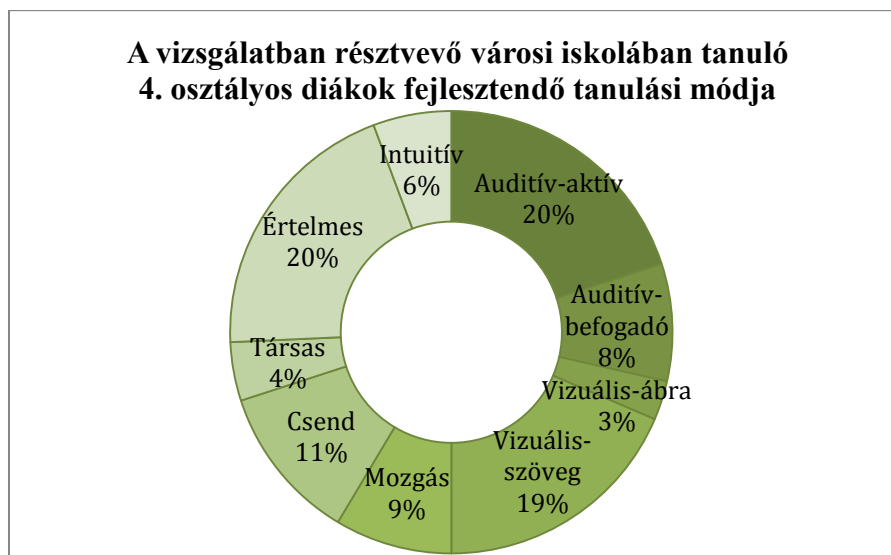
10.1. ábra

A 10.1. ábra szemlélteti, hogy a vizsgálatban résztvevő falusi hatodikos diákoknál az auditív stíluson belül az auditív-aktív (21%), vizuális stíluson belül a vizuális-szöveg (17%) tanulási módot, és az értelmes tanulást (19%) szükséges fejleszteni.



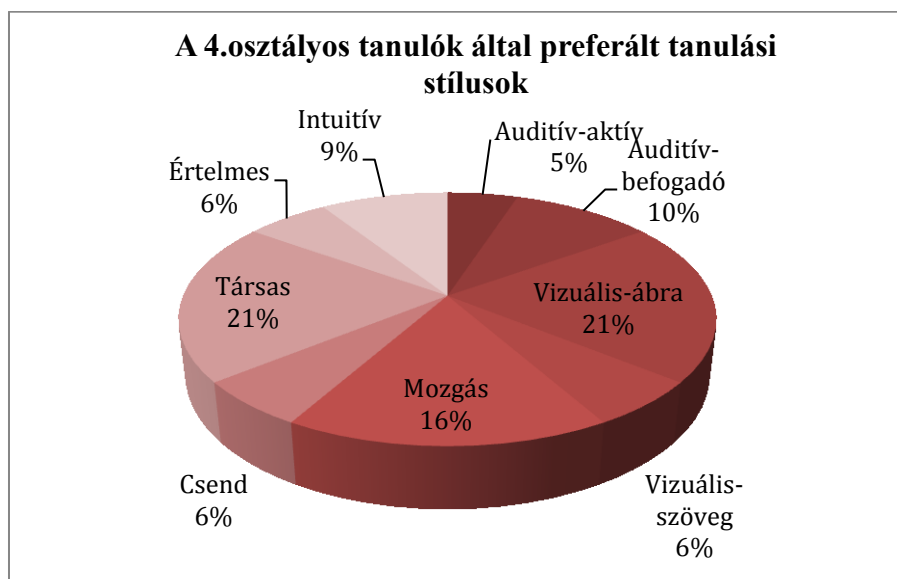
11. ábra

A városi intézmény negyedikes diákjaira leginkább a társas tanulási stílus (25%) a jellemző. Ezenkívül a vizuális stíluson belül a vizuális-ábra (21%), és a mozgásos stílus (17%).



11.1. ábra

A vizsgálatban résztvevő városi negyedikes tanulóknak az auditív-aktív (20%) tanulási módot, és az értelmes tanulást (20%) szükséges fejleszteni. Azonban oda kell figyelni a vizuális stíluson belüli a vizuális-szöveg (19%) tanulási módra is, hiszen 1% csak közöttük a különbség.

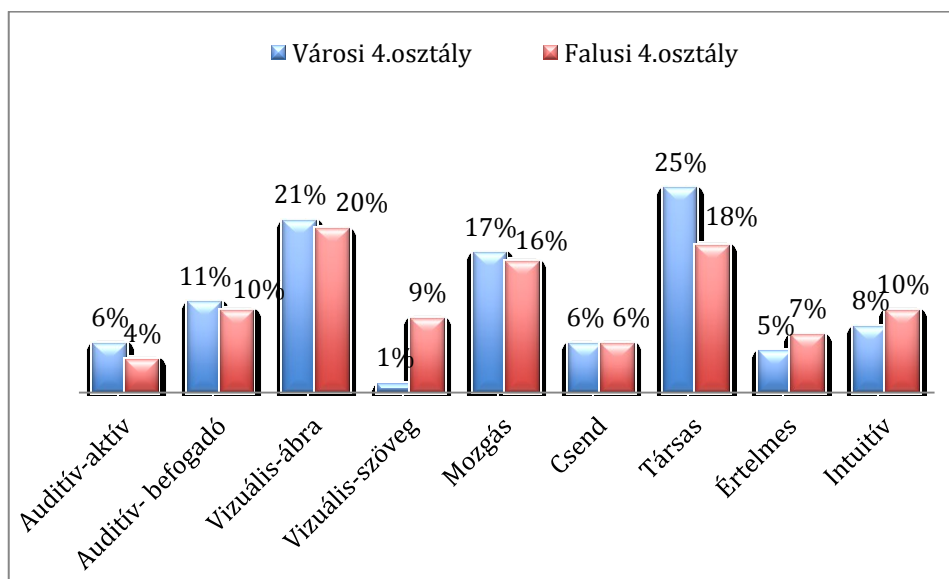


12. ábra

Az összesítések alapján megállapítható, hogy az általunk vizsgált intézmények negyedikes diákjainak 21%-a vizuális típusú, pontosabban, ahogy a vizuális-ábra skála mutatja, kimondottan a térbeli információk fontosak számukra. Ugyanakkor szintén 21%-uk a tanulást segítő körülmények közül a társas stílust részesíti előnyben.

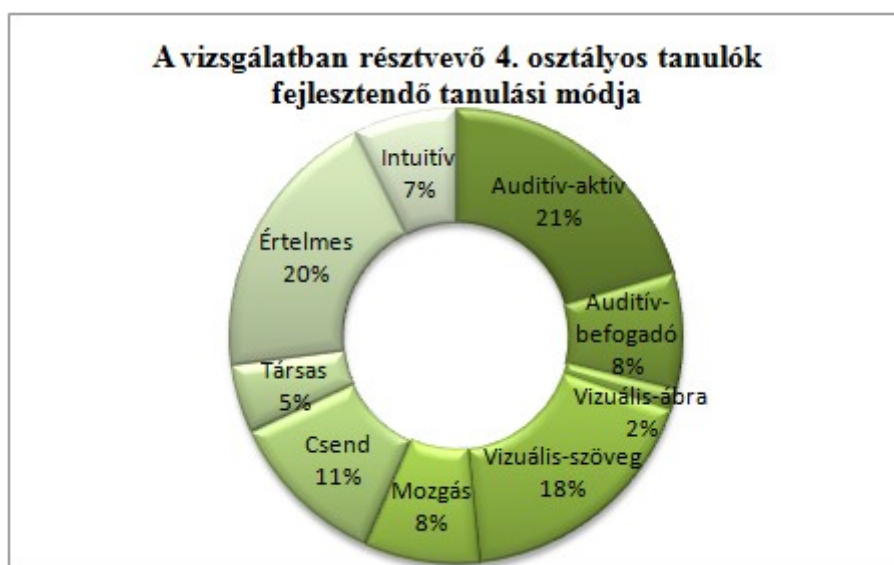
Első hipotézisünk csak részben igazolódott be, miszerint a negyedikes tanulókra leginkább a vizuális tanulási stílus a jellemző, bár az ingermodalitások közül a vizuális-ábra tanulási mód mutat kimagasló értéket, ugyanilyen mértékben jellemző ugyanakkor a

tanulókra a társas tanulási stílus is. E két tanulási stílus azonban azonban nem zárja ki egymást.



12.1. ábra A városi és falusi iskolákban tanuló 4. osztályos diákok tanulási stílusainak megoszlása

A városi és falusi negyedikes tanulók eredményeit összevetve a 12.1. ábrán látható adatok alapján észrevehető a különbség a tanulók tanulási stílusa között: a városi iskola negyedikesének 25%-a a társas stílust, a falusi iskolák negyedikesének 20%-a pedig a vizuális-ábra tanulási módot preferálja legfőképp. Mindamellett egyértelművé válik, hogy hasonlóságok mutatkoznak a vizuális stíluson belül a vizuális-ábra, a társas és mozgásos tanulási módozatokban.



12.2. ábra

A vizsgálatban résztvevő negyedikes tanulóknál leginkább az auditív-aktív (21%), a vizuális-szöveg (18%) nyújtotta tanulási formákat, és az értelmes tanulást (20%) szükséges fejleszteni.

Az adatok is alátámasztják, hogy ebben az életkorban még gyakori a magolás, a szóról szóra történő tanulás. A tanulók a lényeges részeket a tananyagból még nem tudják kiemelni, a tananyag megértésének hiánya jellemzi őket. Támogatni kell ezért a pedagógusnak azokat a tanulási technikákat, melyek a tananyag értelmezését tanítják, könnyítik meg a tanulóknak.

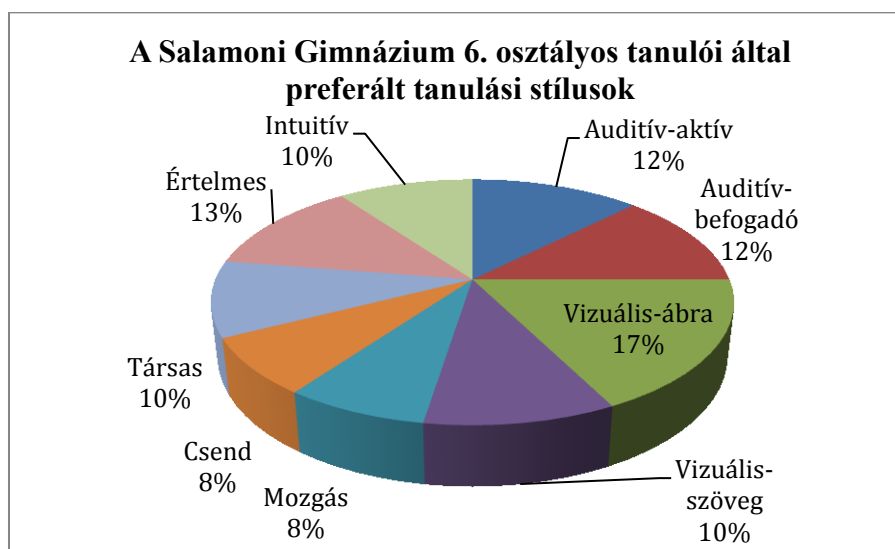
A vizuális-szöveg tanulási mód során az írott szövegek tanulásban nyújtott segítségének van jelentősége. Iskolai környezetben a tankönyv szövegét, saját jegyzeteket, táblán megjelenő szövegeket jelenti. Azoknak a diákoknak, akik a hallott információból nem sokat hasznosítanak, szükségük van a szövegek elolvasására, mert a tanulnivaló szöveget így jegyzi meg. De az összes többi tanulót is fejleszteni érdemes ezen a területen, hiszen a tanuló olvasás révén alakítja ki az önálló tanulás képességét, ami egyben az iskolai sikeresség elengedhetetlen feltétele is. Az írott nyelv szókincese hatással van az olvasó tanuló szókincsére. A szókincs fejlesztésének leghatékonyabb módja a gyakori olvasás.

A nemzetközi és magyarországi tanulói teljesítménymérések azonban arra mutatnak rá, hogy a fiatalok körében az olvasás egyre népszerűtlenebb, legyen az iskolai vagy szabadidős tevékenység. Ezzel a tanárok és a szülők egyre gyakrabban szembesülnek. A diákok nem szeretnek és nem is akarnak olvasni. Több nemzetközi kutató arra hívja fel a figyelmet, hogy az olvasási kedv csökkenő irányt mutat a tizenéves populációban (például Roberts–Wilson, 2006; idézi F. Joó, 2013).

A digitális környezetben nevelkedő diákok esetében az olvasási kedv növelése nem egyszerű feladat, de nem is lehetetlen. A pedagógusok és szülők feladata a gyerekek kellő motiválása az olvasásra. A tanulók megfelelő motiválásával a tanulásban is jobb eredmények érhetők el.

Tapasztalatunk szerint hazánkban a legtöbb tanuló a tankönyveken kívül egyéb nyomtatott kiadványokkal ritkábban találkozik. A nyomtatott kiadványok népszerűsítése ezért létfontosságú, ugyanakkor érdemes az olvasási kedv felkeltése érdekében a digitális környezet nyújtotta lehetőségeket is kihasználni.

II.3.2. A tanulási stílusok vizsgálata felső tagozaton



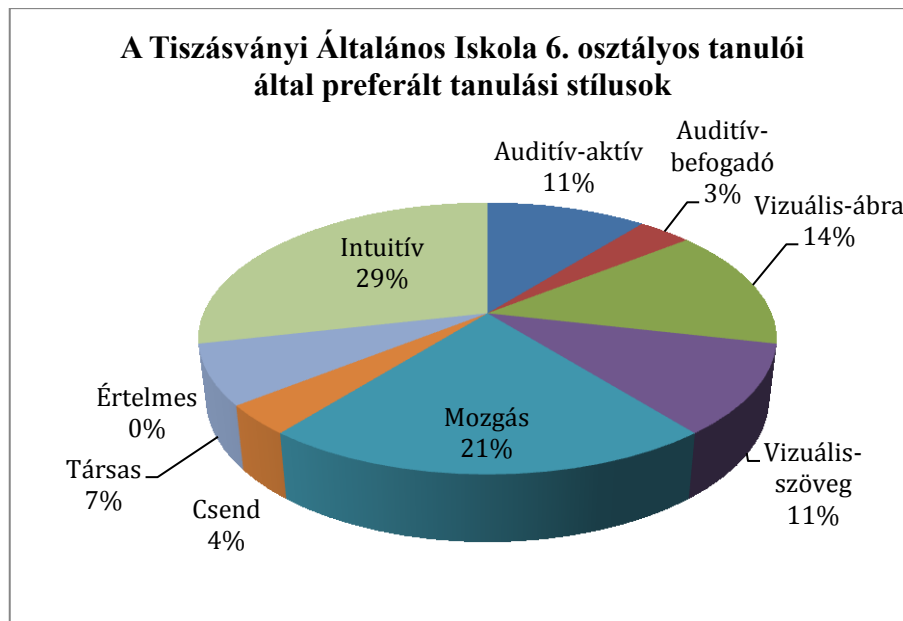
13. ábra

Az 13. ábrán láthatók a Salamoni Gimnázium 6. osztályos diákjai által preferált tanulási stílusok, az eredmények alapján megfogalmazható, hogy ebben a korosztályban is a vizuális-ábra (17%) nyújtja számukra a legoptimálisabb tanulási eredményt.



13.1. ábra

A 13.1. ábra bemutatja, hogy a Salamoni Gimnázium hatodikos diákjainál leginkább az auditív tanulási stíluson belül az auditív-befogadó (19%), a vizuális stíluson belül pedig a vizuális-szöveg (19%) tanulási módot szükséges fejleszteni. A diákok 25%-a nem igényli a csendet tanulása során.



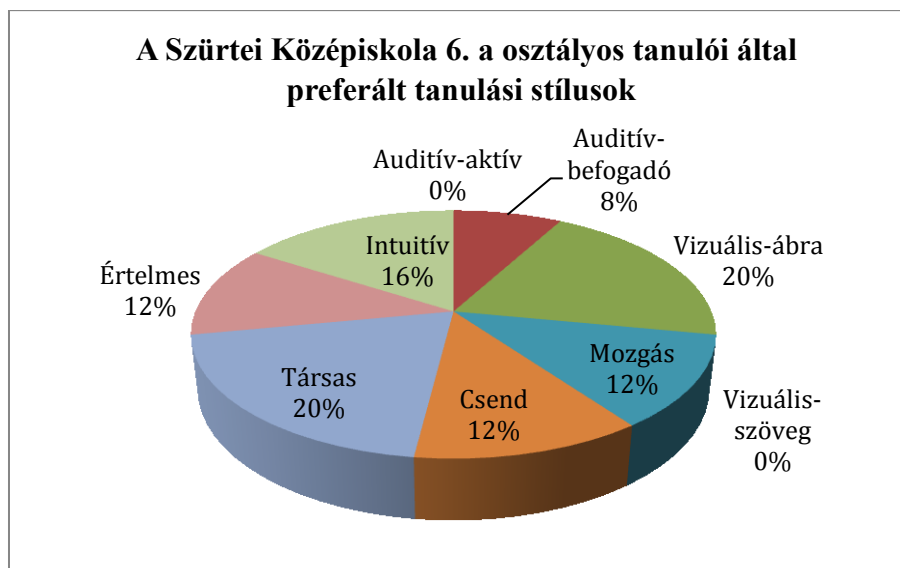
14. ábra

Az 14. ábrán láthatók a Tiszásványi Általános Iskola 6. osztályos diákjai által preferált tanulási stílusok, a leggyakoribb az intuitív (29%) gondolkodásmód. Nem sokkal utána a mozgásos stílus (21%) áll. Az értelmes skálán senki sem ért el átlagon felüli értéket.



14.1. ábra

A 14.1. ábra bemutatja, hogy a hatodikos diákoknál főleg az auditív stíluson belül az auditív-befogadó (21%) tanulási módot szükséges fejleszteni. A diákok 21%-a nem igényli a csendet, amikor tanul. Azonban szükséges még a vizuális stíluson belül a vizuális-szöveg (16%) és a társas (16%) tanulási módot is erősíteni.



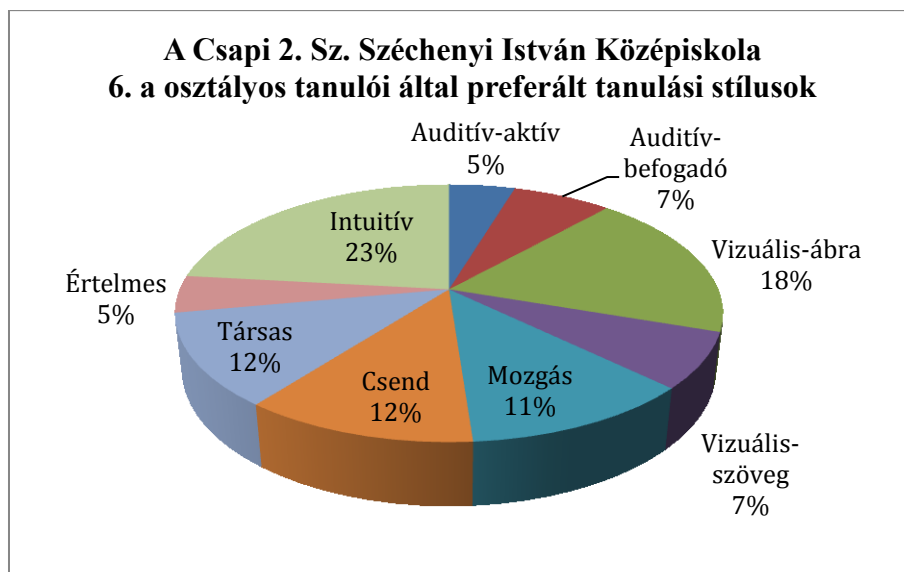
15. ábra

Az 15. ábrán a Szürtei Középiskola 6. a osztályos diákjai által preferált tanulási stílusok láthatók, a leggyakoribb a vizuális tanulási stíluson belül a vizuális-ábra (20%) és a társas stílus (20%). Az auditív-aktív és a vizuális-szöveg skálán senki sem ért el átlagon felüli értéket.



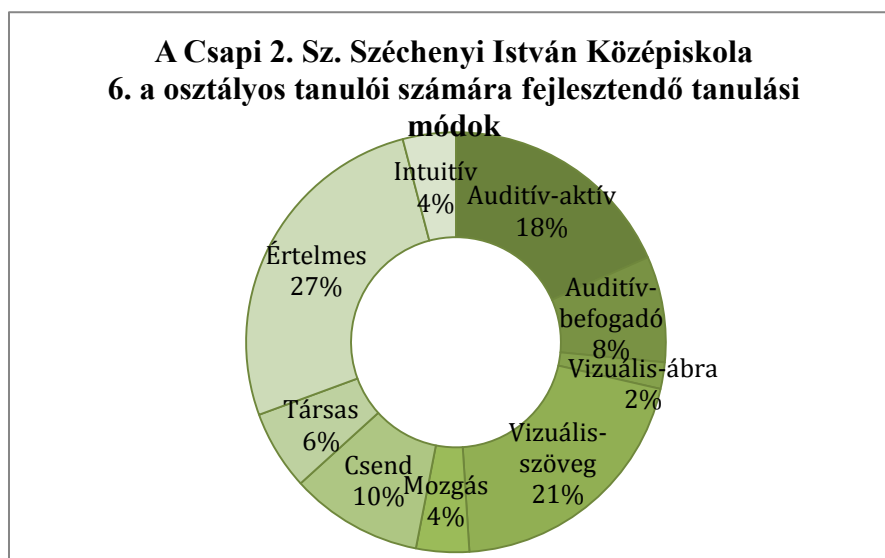
15.1. ábra

A Szürtei Középiskola 6. a osztályos diákjai számára nélkülözhetetlen az auditív stílus (auditív-aktív 33%, auditív-befogadó 17%) erősítése. Továbbá fejlesztést igényel a mozgásos (17%) és a vizuális-szöveg (17%) tanulási mód.



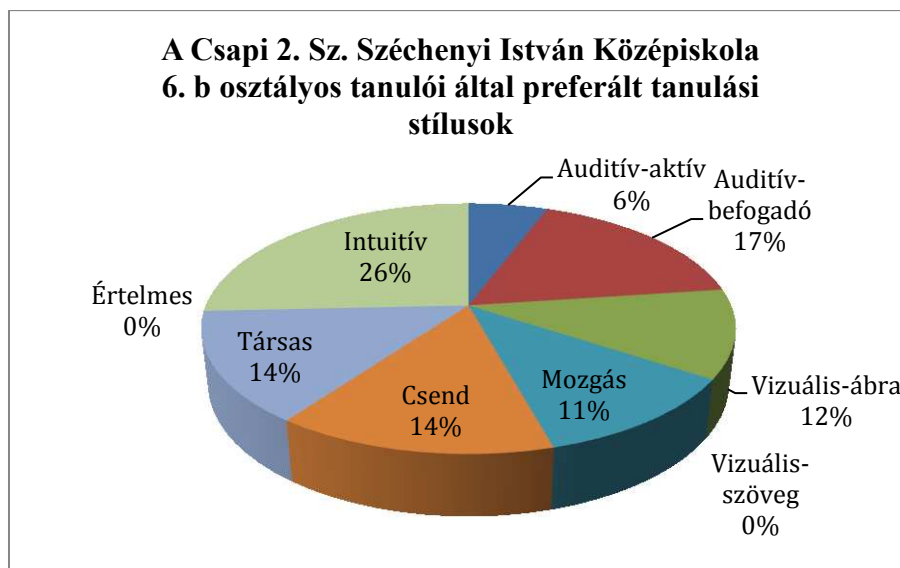
16. ábra

A Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskola 6. a osztályos diákjaira túlnyomó többségben az intuitív tanulási stílus (23%) a jellemző. Ezenkívül magas értékeket kaptunk a vizuális stíluson belül a vizuális-ábra (18%), a társas (12%) és a mozgásos (17%) skálákon.



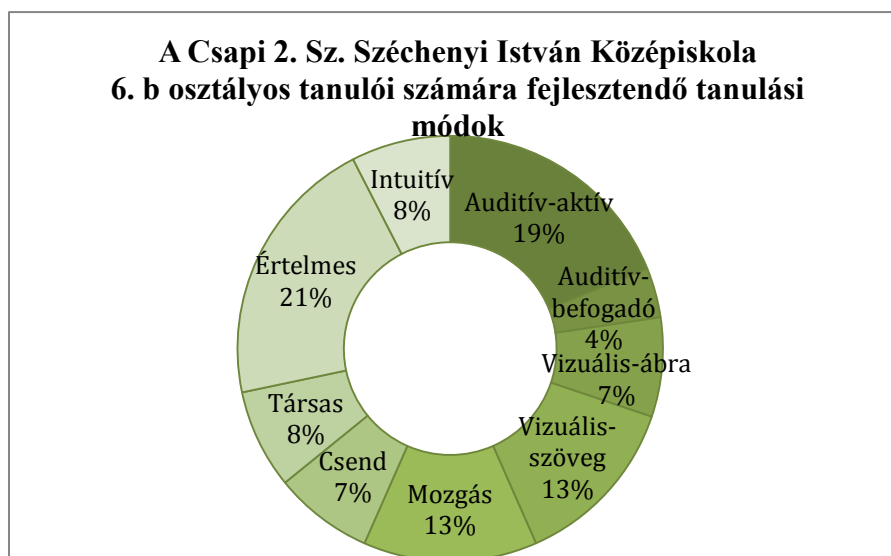
16.1. ábra

A hatodikos diákoknál leginkább az értelmes tanulást (27%), vizuális stíluson belül a vizuális-szöveg (21%), az auditív stíluson belül az auditív-aktív (18%) tanulási módot szükséges fejleszteni.



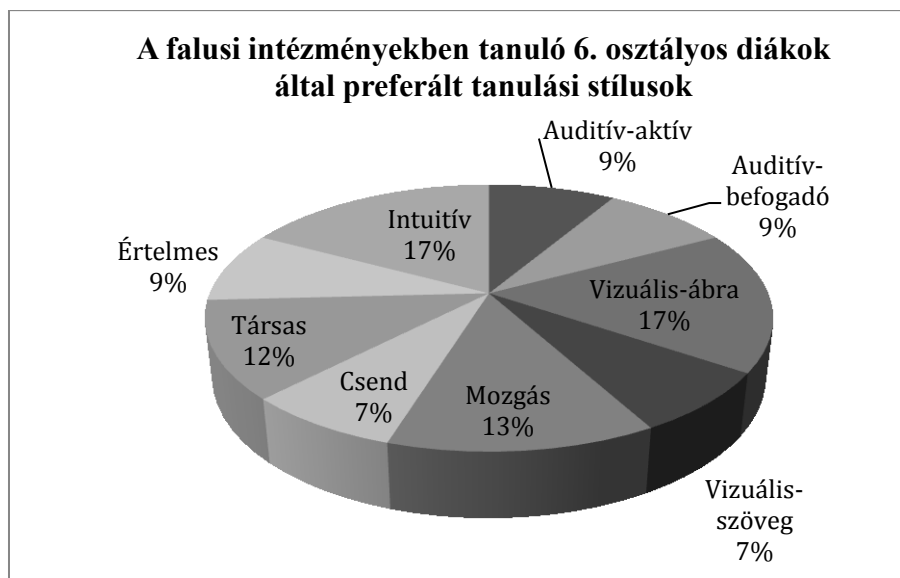
17. ábra

A Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskola 6. b osztályos diákjaira legfőképp az intuitív stílus (26%) jellemző. Ezenkívül magas értékeket kaptunk az auditív stíluson belül az auditív-befogadó (17%) skálán. A vizuális-szöveg és értelmes skálákon senki sem ért el kimagasló értékeket.



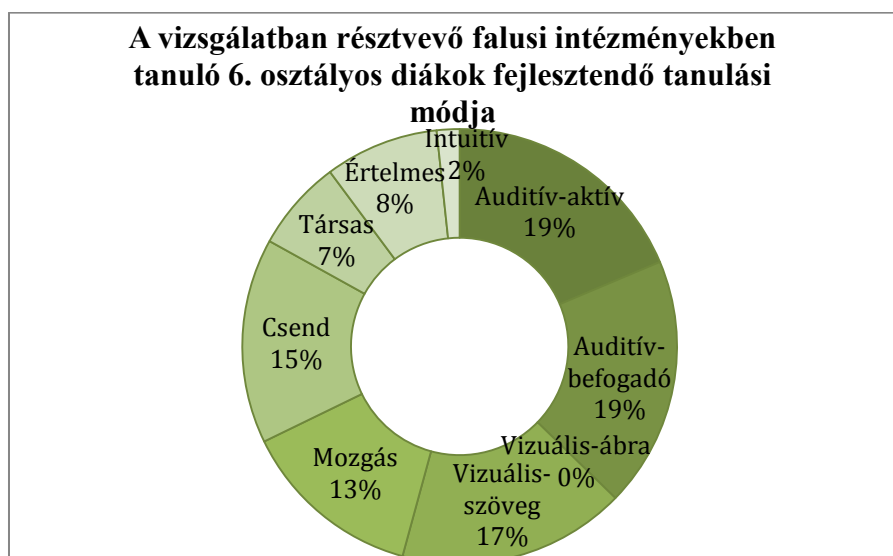
17.1. ábra

A 17.1. ábra szemlélteti, hogy a 6. b osztályos diákok értelmes tanulási stílus (21%) elengedhetetlen fejlesztést igényel. Az auditív stíluson belül az auditív-aktív (19%), a vizuális stíluson belül a vizuális-szöveg (13%), mozgásos (13%) tanulási módot ajánlatos erősíteniük.



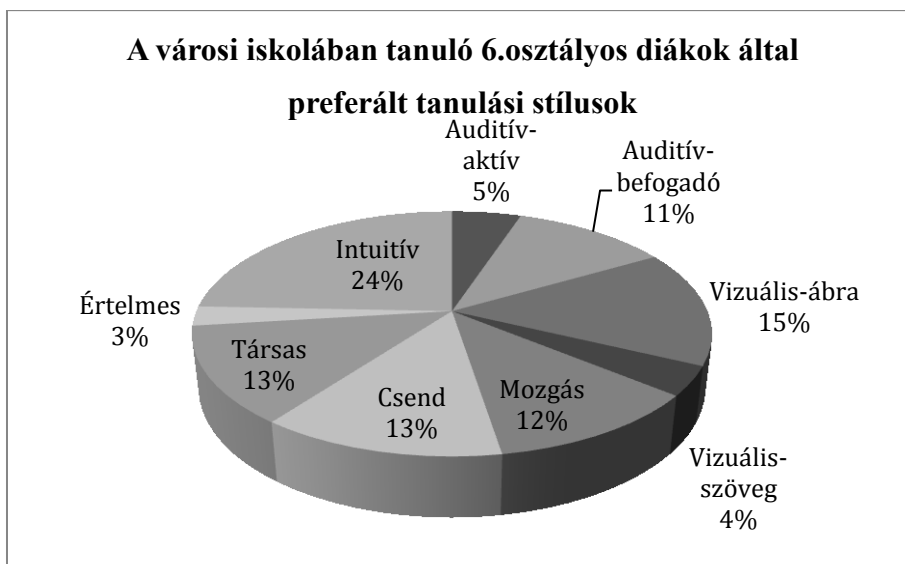
18. ábra

A vizsgálatban részt vevő falusi intézmények hatodikos diákjaira legfőképp az intuitív stílus (17%) és a vizuális stíluson belül a vizuális-ábra (17%) a jellemző (18. ábra).



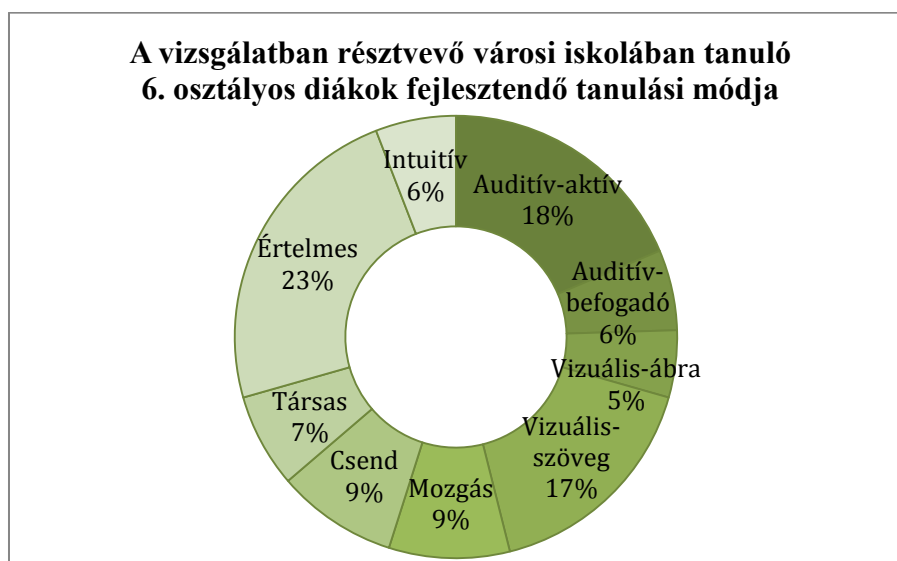
18.1. ábra

A vizsgálatban résztvevő falusi iskolák hatodikos diákjai auditív stílusát (19%) szükséges fejleszteni. Továbbá a vizuális-szöveg (17%) tanulási módot (14.1. ábra).



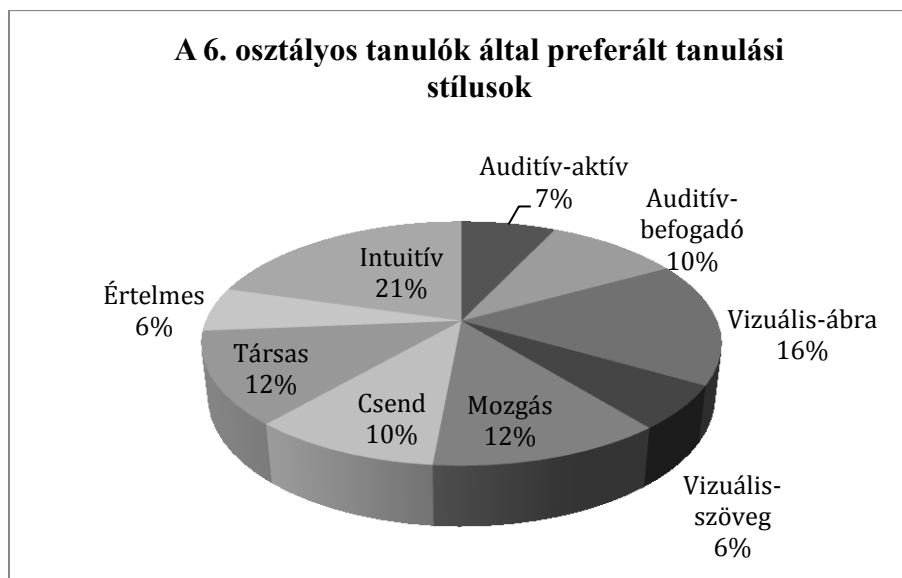
19. ábra

A városi intézmények hatodikos diákjaira leginkább az intuitív gondolkodásmód (24%) jellemző. Ezt követi vizuális stíluson belül a vizuális-ábra (15%) tanulási mód, és a tanulást segítő körülmények közül a csend (13%) és a társas stílus (13%).



19.1. ábra

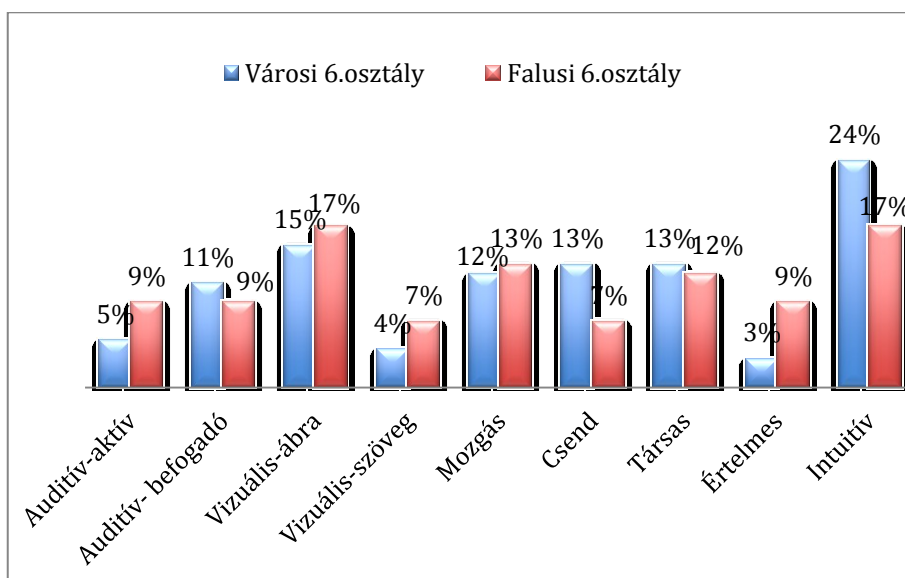
A vizsgálatban résztvevő városi iskolába járó hatodikos diákoknál leginkább az értelmes tanulást (23%), az auditív stíluson belüli auditív-aktív (18%), vizuális stíluson belül a vizuális-szöveg (17%) tanulási módot szükséges fejleszteni (19.1. ábra).



20. ábra

Az összesítések után láthatjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő intézmények hatodikos diákjaira leginkább az intuitív stílus (21%) a jellemző. Ezenkívül a vizuális stíluson belül a vizuális-ábra (16%), társas (12%) és a mozgásos stílus (12%) (20. ábra).

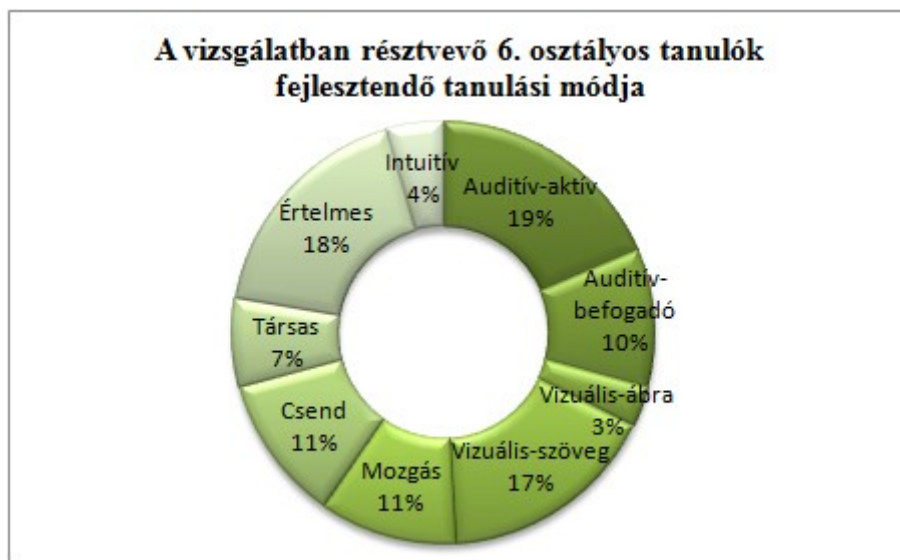
Második hipotézisünk megdölni látszik, miszerint a hatodikos tanulókra leginkább a vizuális tanulási stílus a jellemző, ugyanis az intuitív tanulási stílust preferálták kiemelkedő százalékban.



20.1. ábra A városi és falusi iskolákban tanuló 6. osztályos diákok tanulási stílusainak megoszlása

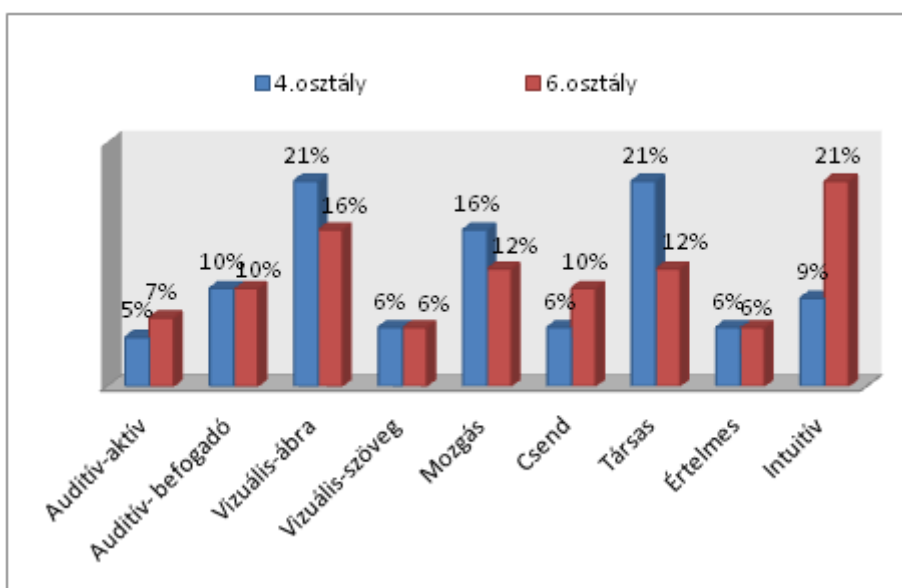
A városi és falusi iskolák hatodikos diákjainak eredményeit összevetve megállapítható, hogy azonos tanulási stílusokat preferálnak jelentős mértékben. Elsősorban az intuitív skálán és a vizuális-ábra skálán kiemelkedőek az értékek (20.1. ábra). A tanulók

inkább vizuálisabbak mint auditívek. Különbségek fedezhetők fel az értelmes tanulás tekintetében is, a városi diákokra (6%-kal kev.) kevésbé jellemző.



20.2. ábra

A vizsgálatban résztvevő hatodikos diákoknál nagyjából az auditív stíluson belül az auditív-aktív (19%), vizuális stíluson belül a vizuális-szöveg (17%) tanulási módot, és az értelmes tanulást (18%) szükséges fejleszteni (20.2. ábra).



20.3. ábra A negyedik és hatodik osztályos tanulók tanulási stílusainak megoszlása

A 20.3. ábrán a negyedik és hatodik osztályos diákok által preferált tanulási stílusok életkor szerinti eltérései és megegyezései láthatók. A negyedikesek a vizuális-ábra (21%) és a társas (21%) skálákon érték el kimagasló értékeket. A hatodikosok pedig az intuitív (21%) tanulási stílust preferálták leginkább. Mindkét korosztály tanulását az érzéketi modalitások közül a látó tanulás segíti jobban. A vizualitás jelentősége bár

csökken, de nem tűnik el 6. osztályban sem, ugyanakkor jellemző ennek a korosztálynak a tanulási szokásaira, hogy egyes feladatok vagy problémák megoldására úgy jönnek rá, hogy tudatosan nem tudják megindokolni a megoldáshoz vezető lépéseket, válaszáruk, problémamegoldásuk az intuíción alapul. Mindkét évfolyamon az érzékleti modalitások közül az auditív-befogadó tanulási módot egyforma mértékben (10%) preferálják. A felső tagozatosak kevésbé igénylik ismeretszerzésük során a társas kapcsolatokat, mint az alsósok. A hatodik osztályban a cselekvő tanulási mód (4%-kal) csökkenni látszik.

Bár vizsgálatunk nem reprezentatív, és helytállóságát további vizsgálatokkal kellene alátámasztani, valamint keresni a fenti adatoknak az esetleges okait, harmadik feltételezésünk, hogy a fejlődés eredményeként változik a tanulóknak a saját tanulási stílusukról alkotott képe, ezen a mintán igazolódott, mert a felmérések alapján változások mutathatók ki a tanulási stílusok tekintetében.

II.3.3. A pedagógusok tanítási stílusának vizsgálata alsó tagozaton

Az elemi iskolai oktatás állami szabványa megnevezi az alapfokú oktatás céljait és feladatait, a fejlesztési területeket, a diákok számára elsajátítandó kompetenciákat, és a kötelező oktatási ágazatokat (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity vid 24.07.2019 r. №688).

Az intézmények alsó tagozatán a magyar nyelv és irodalom oktatási ágazat elsődleges célja az anyanyelvi kommunikációs képességek fejlesztése, és az ehhez szükséges ismeretek elsajátítása. Az anyanyelvi képességek fejlesztése eszköz a személyiség harmonikus fejlődéséhez. Az anyanyelvi nevelésnek alapvető szerepe van a kulcs-, kommunikációs és olvasási kompetenciák kialakításában, mert erre építve válik lehetővé a kultúra aktív befogadása, a társas-társadalmi érintkezés, az identitás kialakulása, az önálló ismeretszerzés és a tanulás (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity vid 24.07.2019 r. №688).

A magyar nyelv és irodalom tantárgy fontos feladatai közé tartozik a szóbeli és az írásbeli érintkezések önálló és kreatív használatának elsajátításához szükséges képességek fejlesztése. A társadalom különféle színterein gyakorolt nyelvhasználati módok tanítása. Továbbá a nyelvhasználat változatos, tanulói tevékenységekre épülő, folyamatos gyakoroltatása. Az anyanyelvi tudás különbségeinek csökkentése, anyanyelvi ismeretek tanítása (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity vid 24.07.2019 r. №688).

A tanító feladata a motivált nyelvi fejlődési környezet megteremtése. A játékos, önkifejező gyakorlatok által lehetőséget teremteni a nyelvi tudatosság, az árnyalt önkifejezés, a másik megértésének igényére, a képességek fejlesztésére. E fejlesztési folyamatra épülhet majd az anyanyelvi és az irodalmi kultúra megismertetése (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity vid 24.07.2019 r. №688).

A természettudományos kompetencia kialakítása és fejlesztése a természettudományos ágazat keretén belül valósul meg. Célja a tanuló érdeklődésének felkeltése a szűkebb környezet jelenségeinek, folyamatainak megismerése iránt. A tanulók képességeinek alakítása a természeti világ alapvető jelenségeinek felismerésére, egyszerű törvényszerűségek meglátására, egyszerű megfigyelések, kísérletek elvégzésére. A tanuló váljon képessé a megfigyelés kapcsán felmerülő kérdésekre válaszokat keresni, fogalmazzon meg feltevéseket és vonjon le következtetéseket az elvégzett kísérletek alapján. Ide tartozik az egyszerű technikai eszközök használatának elsajátítása is (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity vid 24.07.2019 r. №688).

Nélkülözhetetlen a diákok tudásának folyamatos bővítéséhez, hogy a pedagógus a tanulók motivációját, érdeklődését a természettel kapcsolatos attitűdjeit formálja.

A pedagógus a tanórákon változatos módszerek alkalmazásával segítheti növendékeit a kötelező oktatási követelmények elérésében. A negyedik osztályt befejező diák:

- felfedezi a természet világát, megtapasztalja annak kutatási módját, válaszokat keres a felmerülő kérdésekre, megfigyeli a környezetét, kísérletezik és tanulási modelleket alkot, érdeklődik és élvezi a természet megismerését;
- feldolgozza és rendszerezi, továbbá különböző képen bemutatja az elérhető forrásokból szerzett természettudományról szóló információkat;
- felismeri a természet sokszínűségét, objektumai és jelenségei közötti kölcsönhatásokat, értelmezi a természettudományok és a technika szerepét az ember életében, felelősségteljes viselkedést tanúsít a környezete iránt;

kritikusan értékeli a tényeket, az új tapasztalatot egyesíti a korábban elsajátított ismeretekkel és alkotó módon használja fel azokat a természettudományi jellegű problémák megoldása során (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity vid 24.07.2019 r. №688).

A Szürtei Középiskola 4. a osztályában 2019. 11. 8-án végeztük el a megfigyeléseket. Magyar nyelv és természetrajz órát látogattunk.

A 32 éves fiatal, alsós tanítót rátermettnek, magabiztosnak ismertük meg, aki 10 év oktatási tapasztalattal rendelkezik. A megfigyelésre alapozva megállapítható, hogy kiváló tantárgy-pedagógiai és szakmódszertani ismeretekkel rendelkezik. A nevelési, fejlesztési célokat, feladatokat, tartalmakat képes az alsós gyerekek személyiségére, szociokulturális környezetének főbb jellemzőire tekintettel, differenciáltan tervezni.

Az anyanyelvi órák legfőbb szemléltetése maga a nyelv. A helyes, élő beszéd, ami tükrözi a magyar nyelv minden szépségét. A tanító nyelvi példaadó tanuló számára. A kulturált nyelvi magatartás megalapozása okvetlenül a megfelelő mintaadás (Bakos, 1957).

Az emberi kommunikáció alapvető eszköze a nyelv. Ezenkívül a pedagógusnak ismernie kell a megfelelő kommunikációs technikákat. A pedagógus beszédprodukciója központi jelentőségű. A tanári beszéd az ismeretközlés, a magyarázat igen lényeges eszköze. A pedagógus világosan, érthetően, hallhatóan, követhetően, a tanulók fejlettségi szintjének megfelelően beszéljen. Tudjon bánni a hangerejével, tudja beosztani a levegőt a beszéd folyamatban. Hanglejtése a mondathatárokat egyértelműen jelölje. Mondandóját megfelelően intonálja. Szóhasználata a tantárgyhoz, témához, korosztályhoz igazodjon. Szókincse legyen változatos. A tanulók értsék az utasításokat. A pedagógus ne használjon tájszavakat. Beszéde ne legyen feleslegesen terjengős, „szájbarágós” (Holik, Sanda, 2015). Ne forduljanak elő nyelvi botlások, ne használjon töltelékszavakat. A fog közlő való beszélés, a hebegés, rekedezés, hadarás, gagyogás stb. súlyos hiba. Hibáznak azok, akik elharapják a szó végét, vagy valami magánhangzót tesznek a mássalhangzók közé, vagy akik igen meghúzzák a szótagokat (Bakos, 1957).

Az első megfigyelt óra magyar nyelvtan volt. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a kiválasztott órán milyen oktatási módszereket alkalmaz a tanító, milyen a tanítási stílusa, ami által hatékonyá teszi a tanulást, könnyebbé a megértést. Az óra témája: Az egyszerű és összetett szavak. A pedagógus az írásbeli házi feladat ellenőrzése után kérdéseket tett fel a tanulóknak, ezáltal megismételve a múlt órai tananyagot. Közlendőjét megfelelően intonálta. Hanglejtése egyértelműen jelezte a mondathatárokat. A tanító néni nyelvi példaadó volt tanuló számára. Megismételték a szófajokról tanultakat és példákat is gyűjtöttek hozzájuk. Kórusban ismételték a fontosabb részeket, gyakorolva a hallás utáni bevésődést. Az új anyag átadásánál magyarázott, magyarázatának lényegesebb részeit felírta a táblára, a nyomtatott szavakat mágnessel felcsíptette. A szemléltetés a fogalom lényegére vonatkozott, szervesen beépült a magyarázatba. A szemléltetése hozzájárult a képszerű gondolkodás fejlesztéséhez, a fogalomalkotáshoz, felkeltette a tanuló

érdeklődést, fokozta az élményszerűséget és lehetőséget adott a gyakorlati alkalmazás bemutatására. Ezután játék következett.

A játék didaktikai értelemben olyan vetélkedő, amelyben meghatározott szabályok betartásával lehet megszerezni a győzelmet, ügyesség, erő vagy szerencse szükségeltetik hozzá (Falus, 1998). Csoportokat alakítottak a tanító néni felosztása szerint. Borítékban lévő nyomtatott elő- és utótagokból értelmes összetett szavakat kellett a tanulóknak kirakniuk. A kirakott összetett szavakat elsőként hangoztatták, megbeszélték, azt követően felírták a táblára, majd bemásolták a füzetükbe. Közben a pedagógus által kért mondatokat többször hangosan megismételték. A gyerekek aktívan vettek részt a munkában, gyakran kifejezték gondolataikat. Tanácsokat kaptak a házi feladat megoldásához.

A következő oktatási módszereket használta a pedagógus: magyarázat, szemléltetés, játék, házi feladat. A magyarázat olyan közlési forma, amely fogalmak, törvényszerű összefüggések, szabályok megértéséhez járul hozzá (Falus, 1998). A tanórai magyarázat terjedelme megfelelt a tanulók életkorának.

A második megfigyelt óra természetrajz volt. Az óra témája: Földrajzi térkép, egyezményes jelek a térképen. A házi feladat ellenőrzése szóbelileg történt. Kérdések által összefoglalták a témakör egyes részeit. Az új anyagot hatékonyan elmagyarázta. Magyarázata logikus, világos, érdekes, tömör, egyszerű volt. A fontosabb, nehezebben érthető mondatokat megismételték, kiemelték és beírták a füzetbe is. A szemléltetés az oktatási folyamatban hozzájárult a tanult jelenségek rendszerezéséhez. Három féle térképet használt. Begyakorlásként a tankönyvből olvastak a gyerekek, az elolvasott részeket el kellett mondaniuk saját szavaikkal. A táblára színes krétával írt. Színes ceruzával ábrákat készítettek füzeikbe. Végül játékos formában gyakorolták a térkép felismerését, a pároknak össze kellett rakniuk a darabokra vágott térképet. Igaz-hamis nevű játékkal szóban összefoglalták a tanultakat. A pedagógus a házi feladat megoldásához megfelelően felkészítette a tanulókat.

A következő oktatási módszereket használta a pedagógus: magyarázat, szemléltetés, játék, házi feladat. Az adott tanórát meghallgatásra, hallásra, vizualitásra, társas készségekre, beszédre építette.

Megfigyelést végeztünk a továbbiakban a Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskola 4. a osztályában. A 46 éves tanító nénit tapasztaltnak, jártasnak ismertem meg, aki lelkiismeretesen végzi munkáját. 26 év munkavisztonnyal rendelkezik tanítói munkakörben.

Az első megfigyelt óra magyar nyelvtan volt. A megfigyelés időpontja 2019.11.13. Az óra témája: Az ige jelentése. Az órát a házi feladat ellenőrzésével kezdték. Hangosan elemezték a szerkesztett mondatokat. A feladatok nehézsége megfelelt a tanulók képességének, és sikeresen megoldható volt. Kérdések segítségével összefoglalták a múlt órán tanultakat, ez segítette a tananyag megszilárdítását, rendszerbe foglalását, fejlesztve a tanulók gondolkodási képességét. Önállóan kellett a tanult szófajokhoz példákat gyűjteniük. Az új anyag átadásánál egyszerűen és érthetően megmagyarázta az új fogalmakat. A pedagógus szóbeli közlés segítségével irányította a tanulók megfigyelését. A táblára kihelyezett színes képeken látható történésekre kérdezett rá. Majd a megfogalmazott szabályt együtt hangosan elmondták, két tanuló felolvasta a könyvből, néhány elmondta saját szavaival. A témához kötődő szólások értelmét megmagyarázta. Az óra begyakorló részében nyomtatott szavakat csíptetett a táblára, amelyeknek közösen megbeszélték a jelentését, és kikeresték közülük az igéket. Mondatalkotással folytatódott az óra, ahol is a megadott szavakkal önállóan mondatot kellett alkotni. Amelyik gyerek ügyesen elkészült, az felírhatta a táblára, a többiek pedig beírták a füzetükbe. A pedagógus megkérte a táblánál lévő tanulót, hogy még egyszer olvassa el a mondatot, és ellenőrizze a helyesírást. A tanultak összegzése szóban történt. A tanító nyelvi példaadó volt tanuló számára. A tanulók értékelésére az óra végén került sor. A házi feladatot kijelölte, nem igényelt magyarázatot.

A következő oktatási módszereket alkalmazta a pedagógus: magyarázat, szemléltetés, házi feladat. A tanórát meghallgatásra, hallásra, vizualitásra építette. Megfigyelés alapján elmondhatom, hogy a tanulók többsége képes volt hallás után tanulni. A pedagógus elmondása szerint általánosságban főleg auditív tanítási stílust alkalmaz.

A második megfigyelt óra természetrajz volt. Az óra témája: A Föld népességének elhelyezkedése és számának változása. Házi feladat ellenőrzésével kezdődött az óra. A felelők teljes mondatokkal válaszoltak a tanító által feltett kérdésekre, ismerték a fogalmi meghatározásokat. Például: Mit nevezünk szélességi és hosszúsági körnek, meridiánnak? Mi az atlasz és a földrajzi térkép? Megismételték a térkép használatával kapcsolatos szabályokat. A pedagógus elmagyarázta az új anyagot, magyarázatát szemléltetéssel kötötte egybe. A táblán függött a térkép. Az óra gyakorlásra szánt részében a gyerekek egyesével megpróbálták megmutatni a térképen a tanultakat. Folytatásként a tankönyvből olvasták el részenként az óra anyagát. Mindenki dolgozhatott, aki tudta, saját szavaival foglalta össze az olvasottakat. Kisebb segítséggel sikerült is nekik. Majd bejegyzetelték a téma végén lévő összegző részt a füzetbe. A pedagógus a házi feladatot kijelölte. A

tanulóknak a téma utáni összegző részt kell megtanulniuk, és a könyvben lévő térképen a Föld népessége eloszlásának bemutatását gyakorolni a következő órára.

A következő oktatási módszereket használt a pedagógus: magyarázat, szemléltetés, házi feladat. A tanórát meghallgatásra, hallásra, vizualitásra, társas készségekre, beszédre építette.

A Tiszaásványi Általános Iskola 4. osztályában is látogattunk órákat. A 36 éves tanító néni 14 év tapasztalattal rendelkezik pedagógusi munkájában.

Az első megfigyelt óra magyar nyelv volt 2019.11.12-én. Az óra témája: Az ige jelentése. Az óra kezdetén légző- és artikulációs gyakorlatokat végeztek. A pedagógus emlékeztetett a magánhangzók pontos és helyes ejtésére, de szemléltette is. Előbb bemutatta hogyan kell kiejteni, majd együtt végezték a gyerekekkel. Majd színes képeket mutatott, amelyen gyerekek különböző cselekvéseket végeztek. Irányított kérdésekkel rávezette a tanulókat az ige felismerésére, és arra, hogy jelentése szerint 3 féle lehet. A táblán mondóka és találós kérdés volt felírva. Felolvasása közben elmutogatták a mondóka cselekvést kifejező igéit. Találós kérdésből kérdések segítségével kikeresték a történetet kifejező igéket. A fogalmakat hangosan ismertette a pedagógus, együtt kórusban megismételték, később néhány tanuló fel is mondta. Játék, nyelvtani TOTÓ következett az ige fajtáinak meghatározására. A szavak a táblára voltak felírva. Megismételték az igék helyesírásáról tanult szabályokat. Rövid tollbamondást írtak, ahol helyesen hangoztatta a szavakat és erre kérte a gyerekeket is. Gyakorlásként a könyvben lévő egyik gyakorlat igéit kellett csoportosítani, amit a füzetbe is beírtak. A téma összefoglalása kérdések segítségével szóban zajlott. A tanulók értékelése az óra végén történt. A házi feladat megírásának menetét röviden elmagyarázta.

A második megfigyelt óra természetrajz volt. A megfigyelés időpontja 2019.11.19. Az órán az óceánokról és a kontinensekről eddig tanultakat rendszerező óra keretében foglalták össze. A rendszerezéshez a tanító különböző módszert, eljárást, munkaformát alkalmazott. Alkalmazott illusztrációi az oktatási folyamatban hozzájárultak a tanult jelenségek szemléletes rendszerezéséhez. Előbb egy labdajátékot játszottak, ahol a feltett kérdést labdadobás kísérte, a kiválasztott gyerekeknek kellett a labdát elkapni, és válaszolni a kérdésre. A pedagógus a témakörrel kapcsolatos fogalmakra kérdezett rá. Önálló munka következett, ahol kontúrtérképen dolgoztak a tanulók. A kontinenseket és óceánokat kellett kikeresni és ráírni a nevüket. Ezután hangosan ellenőrizték, megbeszélték a megoldásokat, javították a hibákat. Újabb feladat következett, amit szóban kellett megválaszolni. A hozzá tartozó szemléltetés a táblára volt kirakva. A kontinensek nevei összekeveredtek az állatok

neveivel. A tanulóknak csoportosítani kellett élőhelyüknek megfelelően őket. A játék kiváltotta a tanulók aktivitását. A pedagógus közben érdekes tényeket, jellegzetességeket mesélt ezekről az állatokról. Az óra játékkal folytatódott, amelyben pingvinek útvonalát kellett kijelölni, a feltételeknek megfelelően. Minden tanuló egy rövid útszakaszon vezethette el a pingvineket. Ezután befejezték az elmúlt órákon megkezdett projektjüket. A tanulók mindegyike saját kezűleg egy lapbook-ot készített, amiben a kontinensekről és óceánokról tanultak voltak összegyűjtve: fogalmak, meghatározások, leírások, képek, térképek stb. Bemutattak nekünk is néhányat. Az utolsó feladatban újból önállóan dolgoztak, ahol hallás után értelmezték valamely kontinens jellemzőit, körülírását. Lapocskára feljegyezték a megoldásokat. Az óra folyamán aktív tanulók jegyet kaptak. A pedagógus nem adott házi feladatot.

A pedagógus által alkalmazott oktatási módszerek: szemléltetés, elbeszélés, játék, projektmódszer, házi feladat. A projektmódszer közös tevékenységre építő módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg (Falus, 1998). A tanórárt meghallgatásra, hallásra, vizualításra építette.

2019.10.02-án a Salamoni Gimnázium 4. osztályában végeztem megfigyelést. A tanító 52 éves tapasztalt pedagógus, 30 éve tanít alsó tagozaton. Egyénisége nyugodtságot sugárzó volt.

Az első megfigyelt óra magyar nyelv volt. Az óra témája: A mondat. A kijelentő és a kérdő mondat. Előző magyar nyelv órájuk összegző rendszerező típusú volt, ezen kezdtek új témakör elsajátításába. A táblára egy rövidke szöveg volt felírva, felolvasták, értelmezték, megfogalmazták saját szavaikkal. Majd a tanulók előzetes tudását mérte fel a mondatfajtákról. A szabályok megfogalmazását kiegészítette. Ebből kiindulva a tanító rávezette a gyerekeket az óra témájára. Ismertette a fogalmakat, együtt is elmondták kórusban. Megkeresték a szabályokat a könyvben is, és felolvasta egy tanuló. Ezután papírcsíkról mondatokat olvastak fel a tanulók, majd meg kellett nevezniük a mondatok fajtáit. Figyelmeztette őket a mondatok megfelelő hanglejtésére. A folytatásban játék következett. Csoportokat alakítottak a tanító elosztása szerint, borítékban lévő feladat várta őket. Az összekevert szavakból értelmes, helyes kijelentő és kérdő 2-2 mondatot kellett alkotniuk. A megoldásokat hangosan felolvasták, és szükség esetén javították. Ezt a gyakorlatot önálló munka követte. A táblára színes képeket ragasztott ki, amely alapján 3-3 különböző mondatot kellett írniuk. A gyengébb tanulóknak összesen kettőt. Felolvasták a megszerkesztett mondatokat. A füzetüket kicserélték a szomszéd füzetével, és piros ceruzával bekarikázták egymás helyesírási hibáit. A téma összefoglalása kérdések alapján

történt. A felelők értékelése az óra végén történt. Házi feladatot a tankönyvből kaptak, amit elmagyarázott a pedagógus.

A második megfigyelt óra itt is a természetrajz volt, 2019.11.28-án. Az óra témája: Eurázsia növény- és állatvilága. Az órát a házi feladat ellenőrzésével kezdte a pedagógus. A tanulók szóban feleltek. A feltett kérdésekre válaszoltak rövid mondatokkal. Ketten összefoglalták a múlt órai témát saját szavaikkal. Az új anyag magyarázata szemléltetéssel volt egybekötve, a hegy- és vízrajzi térképet felhasználva. Majd prezentáció segítségével a földrész változatos természetvilágát mutatta be, igyekezett a lényegét kiemelni. Részenként megálltak és ismételték. A pedagógus rövid leírással bemutatta az itt élő állatokat. Az új fogalmakat megmagyarázta. Ezt követően felolvasták a tankönyvből is a témát. Bemásolták a füzetbe a tankönyvben lévő téma utáni összegző részt. Egy olyan feladat következett, amelyben a tanulóknak Eurázsia éghajlati övezeteit kellett párosítaniuk az ott élő állatokkal, növényekkel. A feladat elvégzése szóban történt. Kérdések segítségével összefoglalták a tanultakat. A tanulók értékelése az óra végén történt. A házi feladatot érthetően elmagyarázta.

A következő oktatási módszereket használta a pedagógus: elbeszélés, szemléltetés, magyarázat, házi feladat. A tanórát meghallgatásra, hallásra, vizualításra építette. A szemléltetés olyan szemléletes oktatási módszer, amely által a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, észlelése, elemzése megvalósul. Az elbeszélés (leírás) a monologikus szóbeli közlés egyik formája, amely jelenség, esemény, személy, tárgy, szemléletes bemutatására szolgál (Falus, 1998).

2019.10.03-án a Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskola 4. b osztályában figyeltem meg órát. A tanító néni nyugdíjas korú. 44 éve alsós pedagógus.

A magyar nyelv óra témája: Az óhajtó és felszólító mondat volt. Az órát a házi feladat ellenőrzésével kezdték. Múlt órán a házi feladatot feladatlapon kapták. Az azon lévő szövegből kellett házi feladatként kiválogatni és átmásolni a kijelentő és kérdő mondatokat. 6 tanuló felolvasott egy-egy mondatot. Megbeszélték a helyes hangsúlyozást, hanglejtést, írásban a mondatvégi írásjelek helyes használatát. Szóban válaszoltak a tanító által feltett kérdésekre. Majd a pedagógus meghatározásokat közölt a mondatokról aszerint, hogy milyenek lehetnek a beszélő szándéka szerint. A feltett kérdésekre válaszoltak a tanulók, dialogikus formában dolgozták fel az új anyagot. Példák segítségével magyarázott, példákat a tanulók maguk is felvetettek. A fogalmak meghatározását néhányan megismételték. A megbeszélést olyan gyakorlat követte, amelyben a tanulóknak át kellett közösen alakítaniuk a kijelentő mondatot felszólító, majd óhajtó mondattá.

Ezután a táblára felírt mondatok közül kikeresték a kakukktojást, az óhajtó mondatot. Felolvasták és beírták a füzetbe. Játék következett. Lapocskákra mondatok voltak felírva. Hangok nélkül kellett eljátszani a mondat tartalmát úgy, hogy ki tudja találni a többi tanuló, milyen mondatfajta húzott. Ez a feladat kiemelkedő sikert aratott, jónéhányan kipróbálták magukat, de nem mindegyik mutogatás vezetett a feladat megoldásához. A tanító felszólító mondatokat diktált, amelyek mellé zárójelbe oda kellett írni, hogy mit fejeznek ki. A következő gyakorlatban hiányos mondatokat egészítettek ki, a táblára írták egyesével, és megbeszélték a helyesírásukkal kapcsolatos tudnivalókat. A bepótoltszavakat a füzetben kiemelték piros színű ceruzával, a táblán piros krétával. Végül páros feladatot kaptak a tanulók. Egy rövid szövegben kijelölték az óhajtó és a felszólító mondatokat. Az összegzés szóban történt, a tanulók válaszoltak a feltett kérdésekre. A házi feladat egyértelmű volt a tanulóknak, mindenkinek alkotnia kellett az összel kapcsolatban 3 felszólító és 3 óhajtó mondatot.

A második megfigyelt óra természetrajz volt 2019.12.05-én. Az óra témája: Afrikai növény- és állatvilága volt. A tanórát a házi feladat ellenőrzésével kezdték. Egy ládikóban papírcsíkok voltak elhelyezve. A papírcsíkon kérdések és feladatok szerepeltek az előző óra témájával kapcsolatban. Például: mutasd meg a hegy- és vízrajzi térképen Afrikát, nevezd meg a hozzá legközelebb álló földrészeket, nevezd meg legnagyobb folyóit, miben gazdag a kontinens, stb. Ezt követte az új anyag átadása. Magyarozatát a tankönyvben lévő képek szemléltetésével kötötte egybe. Helyenként megállt, és részletes magyarázattal kísérte a kontinens növény- és állatvilágának bemutatását. Kitért egyes területek jellegzetességeire. A felmerülő új fogalmakat megmagyarázta. Kiemelt néhány állatot az itt honosak közül, és elmondta róluk a legfontosabb tudnivalókat. Az óra második részében kooperatív munka zajlott. Négyesével felosztotta a tanulókat. Minden csapatnak egy-egy, Afrika trópusi övezetében megtalálható éghajlatot kellett bemutatnia (Szahara, szavanna, esőerdők). A csapattagok maguk döntötték el, hogy ki milyen szerepet kap a munkafolyamatban. A kontinens rendkívül változatos természetvilágának bemutatásához a tankönyv nyújtott segítséget. Majd az elkészült csapatok szóvivői bemutatták saját munkáikat. Végezetül igaz-hamis játékkal összefoglalták az órán tanultakat. A pedagógus elmagyarázta a házi feladatot, miszerint a tanulóknak meg kell tanulniuk a 23. §-t. Írásban készíteniük kell egy beszámolót, kizárólag Afrikában honos növényről vagy állatról, különböző információs források felhasználásával.

Az óra folyamán előforduló módszerek: szemléltetés, magyarázat, játék, kooperatív oktatási módszer, házi feladat. A kooperatív oktatási módszer során a tanulók (4-6 fős) kis

csoportokban dolgoznak. A kooperatív oktatási módszer hozzájárul az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztéséhez, a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításához (Falus, 1998).

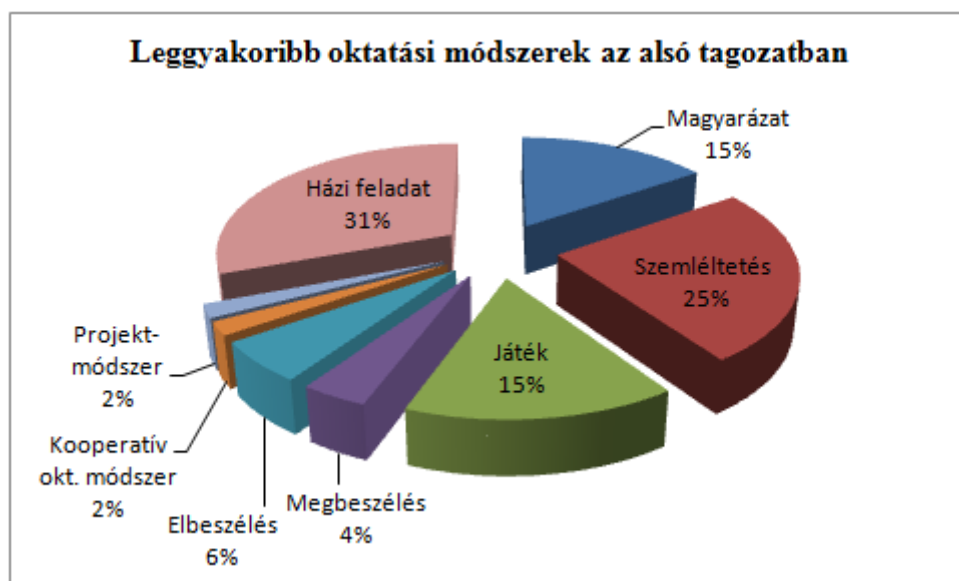
A tanórát meghallgatásra, hallásra, vizualitásra, társas készségekre, beszédre építette.

Az alábbi táblázat a magyar nyelv és természetrajz órákon használt oktatási módszerek megoszlását szemlélteti (3. táblázat)

Magyar nyelv órák megfigyelései alapján								
A megfigyelés időpontja	Magyarázat	Szemléltetés	Játék	Megbeszélés	Házi feladat			
2019.10.02.	1	2	1		1			
2019.10.03.	1	1	1	1	2			
2019.11.08.	1	1	1		2			
2019.11.12		1	1	1	1			
2019.11.13.	1	2			2			
Összesen	4	7	4	2	8			
Természetrajz órák megfigyelései alapján								
A megfigyelés időpontja	Magyarázat	Szemléltetés	Játék	Megbeszélés	Elbeszélés	Kooperatív okt. módszer	Projekt-módszer	Házi feladat
2019.11.08.	1	1	2					2
2019.11.13.	1	1						2
2019.11.19.		2	2		1		1	
2019.11.28.	1	1			1			2
2019.12.05.	1	1			1	1		2
Összesen	4	6	4	-	3	1	1	8

A magyar nyelv és természetrajz órákon alkalmazott oktatási módszerek							
Magyarázat	Szemléltetés	Játék	Megbeszélés	Elbeszélés	Kooperatív okt. módszer	Projekt-módszer	Házi feladat
8	13	8	2	3	1	1	16

3. táblázat Magyar nyelv és természetrajz órákon használt oktatási módszerek megoszlása



21. ábra

A megfigyelt órák alapján az alsó tagozatban leggyakrabban használt oktatási módszer a szemléltetéssel (25%) egybekötött magyarázat (15%), és a játék (15%). A házi feladat a tanulók tanórán kívül végzett tevékenységén alapszik. A pedagógusok az óra eleji számonkérés során értékelik a házi feladat megoldását, a tanóra végén pedig kijelölik a házi feladatra szánt feladatokat, elősegítve a megoldásukat. Ennek függvényében ez az oktatási módszer a látogatott órákon kétszer fordult elő, azért összesítéskor magas százalékot kaptunk (31%). A magas százalék megjelenése azt is jelzi, hogy a tanárok minél jobban hozzá szeretnének járulni a diákok önállóságának, felelősségének fokozásához. A házi feladat megnöveli a tanulásra fordított időt, ami az oktatás eredményességéhez hozzájárul (Falus, 1998). A házi feladat ellenőrzése szóban történt. A gyerekek felolvasták az írásban elvégzett munkájukat, válaszoltak a feltett kérdésekre, ismertették a tanult fogalmak meghatározásait. Egyénre szabott visszacsatolások valósultak meg. A tanóra ezen részében több volt a gyerekek megnyilvánulása, ami hozzájárult szóbeli kommunikációjuk fejlesztéséhez. A házi feladatra szánt feladatok kijelölése és

megoldására való felkészítés a pedagógus feladata, amelyben a gyerekek kevesebb szerepet kapnak, csak értelmezik az elhangzottakat.

Megbeszélés, elbeszélés, kooperatív oktatási módszer, projektmódszer ritkán fordul elő (17. ábra). Mozgásos tanítási stílus a tíz esetből egyszer valósult meg. „A leghatékonyabb, de legidőigényesebb az aktív cselekvés” (Gyarmathy, 2007:211). Megjegyzendő, hogy a megfigyelt órák zömében frontális munkaszervezésűek voltak. Néhány alkalommal került sor páros és csoportos munkaformára.

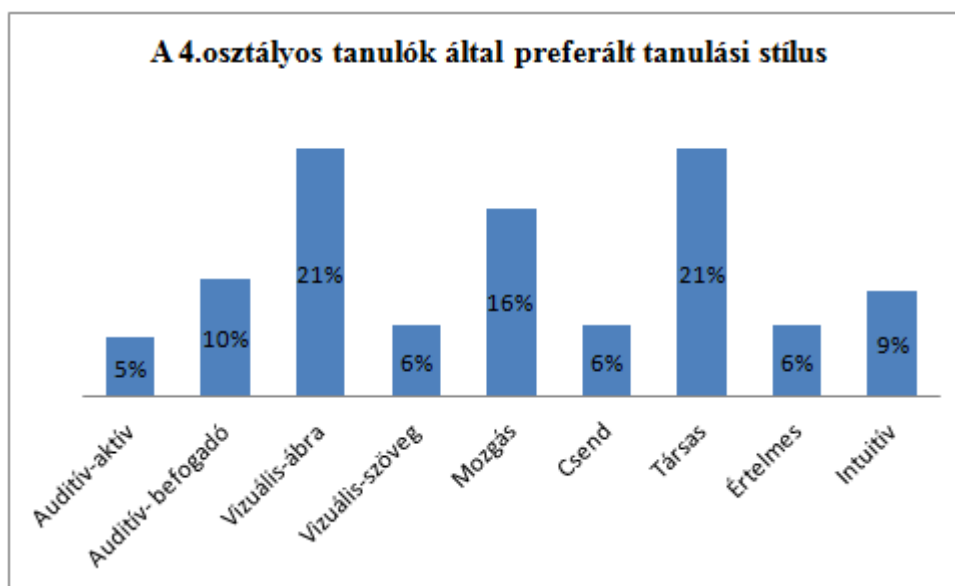
Mint látható a pedagógusok nagyjából hagyományosnak nevezhető módszereket alkalmaznak inkább. Újszerű módszereket kevesen próbáltak ki. Magyarországi vizsgálati eredmények összefoglalásából idézve, a tanári stílusokról nem dőlt el, hogy a formális (tanulóközpontú) vagy informális (oktatott tárgyra fókuszáló) módszerek az eredményesebbek, ezért használ sok tanár „vegyes technikákat” (Koncz, 2006; idézi Kummerné Simon, 2014).

A magyar nyelv és természetrajz órák megfigyelése közben azt tapasztaltuk, hogy a tanórák többségén a tanári megszólalások, közlések sok esetben fordultak elő. A pedagógus beszédmennyiségét meghatározza a tananyag, az alkalmazott módszerek, az óra célja, a szervezési módok. A tanórákon legtöbbször megjelenő monologikus közlési forma (magyarázat) támogatta a tanári beszéd mennyiségét. A tanári beszédfordulók hosszabb terjedelműek voltak. A beszédforduló olyan diskurzusegységet jelent, amely a beszélőnek a megszólalásától a szóátadásig tart (Antalné Szabó, 2013). Ellenben a diákok megnyilvánulása, szóbeli kommunikációja kevesebb volt. A diákok megnyilvánulásai a tananyag kiemelt részeinek hangos megismétlésében, tömören kifejtett feleletekben, egyszavas válaszokban, rövid kérdésekben mutatkoztak meg. A kommunikációt főként a pedagógusok kezdeményezték. Magyarországi szakirodalom is alátámasztja, hogy tanárok lényegesen többet beszélnek az órán, mint a tanulók. Megnyilatkozásaik jelentősen hosszabbak, mint a tanulóké. A tanártól függ, hogy mennyi teret kap a tanulói beszéd (Antalné Szabó, 2013).

Vizsgálati eredményeink alátámasztják, hogy a pedagógusok nem mindig biztosítottak elegendő lehetőséget a tanulói megszólalásoknak. A tanári beszédet nem a tanárok tanítási tapasztalata, és az iskola típusa határozza meg (Antalné Szabó, 2013). Valószínűleg a tanári beszédet az egyéni sajátosságok előirányozzák. A tanári „bőbeszédűség” következtében kevesebb idő jut a tanulói megszólalásokra.

A nemzetiségi iskolák helyzetét nehezíti, hogy az anyanyelvi órákra előirányzott anyagot csökkentett óraszámokban taníthatják. Érdekes a pedagógusoknak gazdag

módszertani repertoárral rendelkezniük, hogy a problémás helyzetekben megtalálják a legoptimálisabb megoldást. Több páros és társas munkaformára adott alkalom jobban ösztönözné a diákok egymás közötti kommunikációját, és lényegesen javítana is rajta.



22. ábra

Az általunk vizsgált negyedikes diákokra leginkább a vizuális-ábra és a társas tanulási mód egyformán jellemző (22. ábra). A fentiekben említett vizsgálati eredmények alapján arra következtettünk, hogy a tanulók ismeretszerzési stílusához nem minden alkalommal sikerült a pedagógusoknak olyan arányban megválasztani az oktatási módszereket, amilyen mértékben igényelnék a negyedikes diákok. Ezek a tanulók az észleléshez elsősorban a szemüket használják, ezért a pedagógusoknak törekedniük kell arra, hogy a tanóra megszervezésekor minél több szemléltetőeszközt készítsenek elő, mert a téri információk segítik a megértést. Manapság a tanároknak erre rengeteg lehetőség áll rendelkezésükre. A pedagógus kreativitásán múlik, hogy hogyan tudja kihasználni ezeket lehetőségeket. A szemléltetés az oktatási módszerek legtöbbszörét is hatékonyabbá teheti. Fontos szerepe van a tanulók számára a magyarázatok szemléletessé tételében (Radnóti, 2009). Az a tanár, aki fontosnak tartja saját tárgyát, felelősségteljesen és lelkiismeretes felkészül az órákhoz, odafigyel diákjai személyiségének fejlesztésére, több sikert érhet el pedagógiai tevékenysége során. Ezáltal az oktatási folyamat résztvevői pozitív élményekkel gazdagodnak, s talán jobban megelőzhető a tanulási problémák kialakulása is.

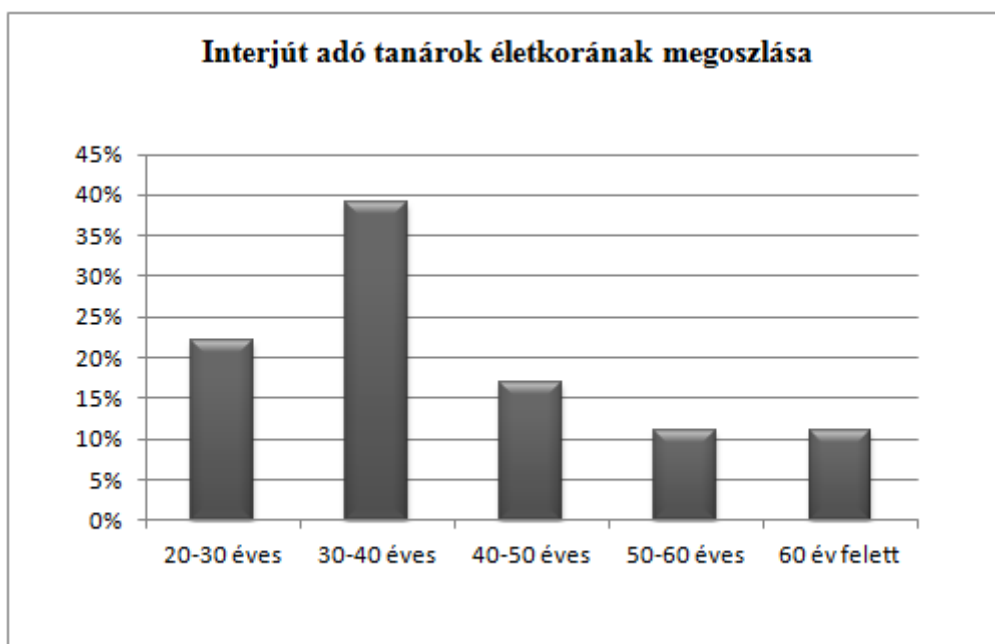
Mint bebizonyosodott a negyedikesek a társas tanulási formát ugyanolyan százalékban preferálják, mint a vizuális tanulási módot. Ez azt jelenti, hogy az iskolai gyakorlatban minél gyakoribb csoportos vagy páros munkára van igényük. Pedagógusoknak olyan tanulási helyzeteket kell teremteniük, amiben a tanulók társakkal

tanulhatnak. Erre vonatkozóan magyarországi szakirodalomban is találunk adatokat. Az utóbbi 20 évben a szociális közeg jelentősége egyre inkább fontossá vált a tanulás vizsgálatában. A szociális vagy szituatív tanulás a mindennapok oktatási gyakorlatában még mindig uraló individualista tanulás nézetével áll szemben. Kutatások hívták fel a figyelmet arra, hogy a tanulásnak egyaránt van individuális és szociális oldala.

A tanulás szituatív megközelítéséből megtudjuk, hogy egyben kooperatív jellegű is. A helyzethez való kötöttség elmélete kiemeli a tanulás társas és interaktív természetét. Tehát a tudás egyéni jellegéből adódóan más és más, így a társas interakciókban az egyéni tudatállapotok kicserélődése valósul meg (de Jong, 2002; idézi D. Molnár, 2010). A tanulás és a megértés lényegében közös és megosztott tevékenységgé válik, amely az eredményességet jelentősen befolyásolja. A kooperatív szemléletmód szerint sokkal eredményesebb a tanulás, ha lehetőséget biztosítunk a tanulók számára az együttműködésre. Olyan tevékenységeken keresztül, mint az eszmecsere, a problémamegoldási stratégiák összevetése és megvitatása (De Corte, 2001; idézi D. Molnár, 2010).

Az alsó tagozatos tanítók által megválasztott oktatási módszerek és a diákok preferált tanulási stílusai kapcsán kevésbé megegyező eredményeket kaptunk. Ennélfogva feltételezésünk, hogy alsó tagozaton összefüggés mutatható ki a tanár által preferált oktatási módszer és a diákok által leggyakrabban megjelölt tanulási stílus között, nem nyert megerősítést.

II.3.4. A tanárok tanítási stílusának vizsgálata felső tagozaton



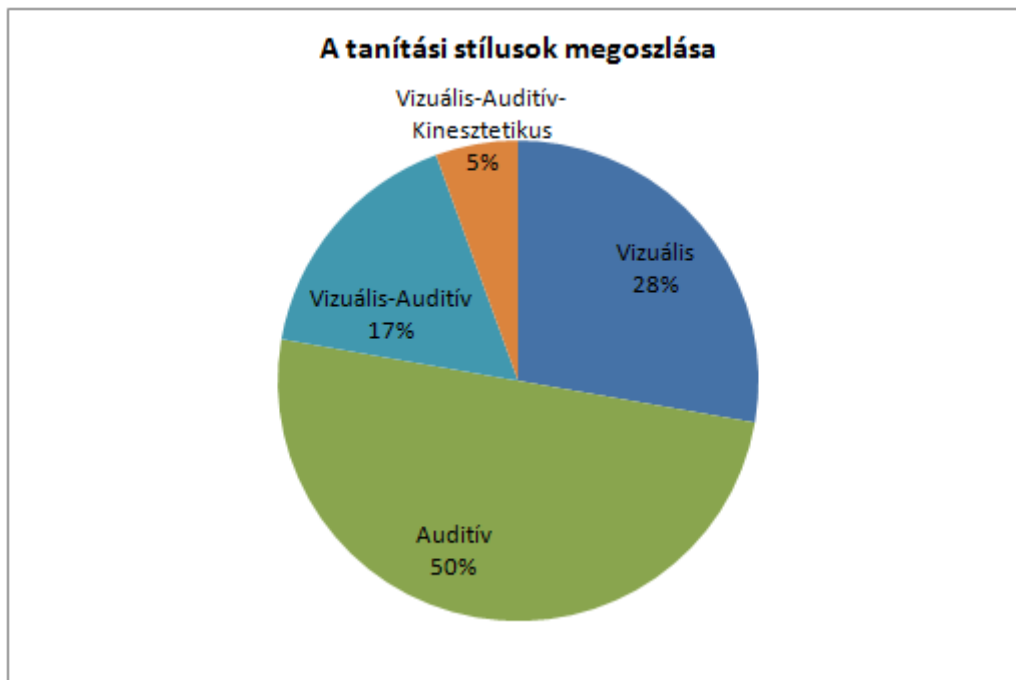
23. ábra

A 23. ábra szemlélteti az interjú adó felső tagozatban dolgozó tanárok életkorának megoszlását. A 30-40 év közötti tanárokkal (39%) készült a legtöbb interjú, a 30 év alattiakkal (22%) kevesebb. A megkérdezettek 17%-a 40-50 év közötti volt. Az 50-60 év közötti és 60 feletti korcsoport azonos arányban vettek részt. A tanárok életkor szerinti megoszlása azért vált indokoltá, mert szeretnénk volna megtudni, hogy a tanárok előnyben részesített tanítási stílusa összefüggésben van-e az életkorukkal.



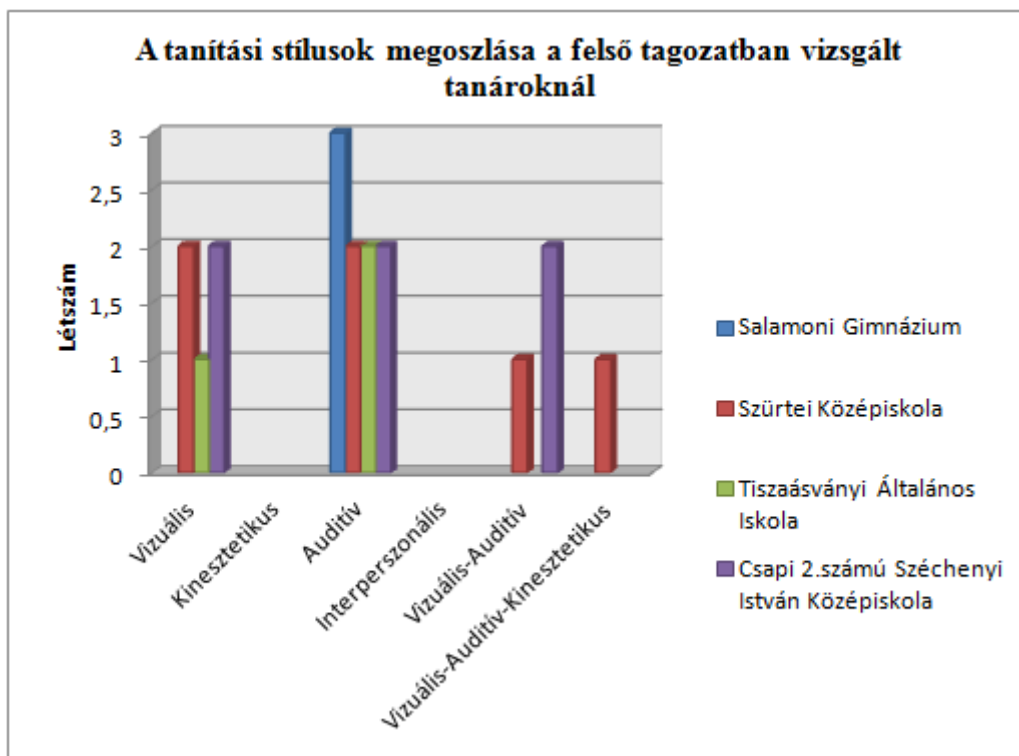
24. ábra

Az interjút vállaló felső tagozatos tanárok több mint fele humán (61%), 22%-a reál, 17%-a pedig mindkét tudományterület tárgyait tanítja (24. ábra). Mindannyian felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, kivéve egy pedagógust, akinek szakközépiskolai végzettsége van.



25. ábra

Az interjúban szereplő állítások a tanítási stílus (vizuális, kinesztetikus, auditív, interperszonális) jellemzőivel voltak kapcsolatosak. A megkérdezetteknek 1-től 5-ig kellett pontozniuk az állításokat. Az interjúkészítés során igyekeztünk mindvégig semlegesek maradni, hogy ne befolyásoljuk a válaszokat. A tanárok örömmel fogadták az érdeklődést. Az összesítések alapján megtudhattuk, hogy milyen tanítási módszereket részesítenek előnyben pedagógiai tevékenységük során. Az érintett tanárok fele (50%) leginkább hallásra, meghallgatásra építi tanóráit, 28%-a a vizuális, 17%-a kevert (vizuális-auditív), 5%-a pedig a vizuális-auditív-kinesztetikus tanítási stílust preferálja (25. ábra). A vizsgált tanítási stílusok közül a cselekvéses, mozdulatokra építő módszer nem jelenik meg egyáltalán.



26. ábra

A vizsgált intézményekben tanító tanárok tanítási stílus preferenciái a 26. ábrán összehasonlíthatók. Minden intézményben domináns a frontális tanítási módszer. A Salamoni Gimnáziumban csak az auditív tanítási stílus jelenik meg. A Szürtei Középiskolában a pedagógusoknál egyforma arányban jelenik meg a képekre és meghallgatásra építő tanítási stílus. A Tiszaásványi Általános Iskolában megkérdezett tanárok szintűgy a hallásra, meghallgatásra építő tanítást részesítik előnyben. A Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskolában tanítóknál ugyanolyan mértékben van szerepe az oktatás során a vizualitásnak és auditív tanítási módszereknek. Ahogy a 26. ábra mutatja, az általunk vizsgált intézmények mindegyikében a legkevésbé alkalmazott módszerek közé a kinesztetikus és az interperszonális tartozik.

Az interjú második részében 2 nyitott kérdést tettünk fel, amit a megkérdezettek véleményeztek:

1. Ön szerint miért van szükség arra, hogy a tanórán különböző oktatási módszereket alkalmazzon a tanár?
2. Ha beigazolódna, hogy az Ön osztályában a tanulók többsége a vizuális tanulási formát részesíti előnyben, miben változtatna a tanítási módszerein?

Olyan kérdések, amelyekre kifejtően lehetett válaszolni. A válaszadáshoz nem adtunk semmilyen irányvonalat.

Az alábbiakban ismertetjük intézményekre bontva a tanárok válaszait.

A Szürtei Középiskola tanárainak válaszai

A 36 éves magyar nyelvet, éneket, technika tantárgyakat oktató tanár kérdésünkre így válaszolt:

1., „Azért gondolom úgy, hogy különböző oktatási módszereket használok az órákon, mert változatosabbak ezáltal a tanórák. A gyerekek is könnyebben elsajátítják a tananyagot. Például az interaktív taneszközök használatával vagy játékos módszerekkel egyszerűbb is a tanítás. Ezáltal a meseszereplők bemutatása, párbeszéd gyakoroltatása könnyebb a tanulóknak.”

2., „Annyira sokat nem változtatnék. Alapul vesszük a könyvet előbb. Amit lehet mindig változtatok, igyekszem érdekesebbé tenni az anyagot.”

A 61 éves rajz és technika tantárgyat oktató tanár véleménye:

1., „Sok minden függ az osztály összetételétől, tantárgytól, téma nehézségétől.”

2., „Még több szemléltetést alkalmaznák, mert a gyerekek többsége inkább a vizuális szemléltetésre emlékszik, mint arra, amit hallás után megjegyez.”

A 38 éves matematika szakos tanár válaszai:

1., „Az egyik szempont az oktatási módszer alkalmazásakor nagyban függ az anyag természetétől. A másik szempont pedig, hogy érdekesebb legyen a gyerekeknek.”

2., „Nem nagyon változtatnék, mert mindig vizuális szemléltetéssel kezdem a tanórát. Mértani testek, térfogat ábrázoláshoz szükséges makettek, mágneses számegegyenes, mágneses rajzlapok, oktatóablók, képletek, rajzeszközök, interaktív tábla, kivetítő, saját készítésű prezentációk, szerzői jogi engedéllyel ellátott prezentációk CD-n, szinte mindennel el vagyok látva és elegendő számunkra.”

30 éves ukrán nyelv és irodalom szakos tanár:

1., „Ne legyen unalmas, ne unjanak a gyerekek rá a tananyag egyoldalú átadására.”

2., „Az órákra több színes képet, illusztrációt használnék, bővíteném prezentációkkal.”

A 38 éves angol nyelv szakos tanár meglátása:

1., „Érdekesebbé és változatosabbá teszi az órát a gyerekek számára. Segít az elmélyítésében. Nem tanul minden gyerek egyformán, ezért segít mindenki számára elsajátítani az anyagot.”

2., „Több képet és szemléltetőt alkalmaznék. Például ha új szavak tanulásánál kinyomtatva látják a szavakat, vagy szókétyákat használunk, és azokat megismételjük. Már az is sokat tesz, ha nagyobb méretben láthatják a szavakat a táblán. Nagyobb tanulóknál elég az írott szöveg. Nyelvtan tanulásnál nyelvtani táblázatok a népszerűbbek, képszerűen azokat

használjuk. Különböző módszertani segédeszközök, témakörönkénti szókartyák segítik a megértést. A kivetítőt osztályterem cseréje által használunk.”

A 30 éves földrajz, kémia szakos tanár vélekedése a témában:

1., „Azért van szükség, hogy a tanulók jobban megértsék a tananyagot.”

2., „Örülnék neki, mert én így is tanítok. A gyerekek jobban elsajátítják az anyagot, ha képeket, ábrákat, térképeket használok. A kivetítőt teremcserével van csak lehetőség használni.”

A Salamoni Gimnázium tanárainak válaszai

A 25 éves történelem szakos tanár feleletei:

1., „A tanár a különböző oktatási módszer alkalmazásával jobban felhívja a gyerekek figyelmét az anyagra, ezáltal jobban meg is tanulják. Könnyebben emlékeznek rá.”

2., „Gyakrabban lehetne kiegészíteni a tananyagot vizualitást segítő eszközökkel. Ha látom, hogy van a gyerekeknek sikerélménye ezáltal, akkor prezentációkkal bővíthető, magyarázható az óra témája. Ha régészeti témakörrel esik szó, lehetne a régi korok tárgyainak bevonásával szemléltetni, amit otthon találnak vagy a faluból gyűjtenék a tanulók. Jó lenne történelmi szaktanterem az intézménynek, ahol múzeumot alakíthatunk ki (agyagedények, szövőszék, stb.). Témafüggőek a tanítási módszerek.”

Az 55 éves fizika, kémia, technika tantárgyat oktató pedagógus állásfoglalása:

1., „Azért van szükség különböző oktatási módszerre, mert minden gyerek másként érti meg a tananyagot. Van aki hallja, van akinek tapintania kell, van akinek jobb meglátnia. Valakinek mind a három szükséges az eredményes tanuláshoz, valakinek már kettő is elég. Nem tudhatjuk, melyik gyerek milyen észlelési csatornát használ. Magamból kiindulva nekem látni és hallani is kellett az iskolában azt, amit meg kellett tanulnom.”

2., „Kellene az órákra a kivetítő, hogy lássák is a gyerekek, amit elmondok, nagy betűmérettel, a kísérleteket kivetíteni. Fontos, hogy lássák a tanulók a szavakat felírva, úgy mint a reklámot, nem tartom butaságnak. A fontosabb részeket így még a gyengébb tanulók is meg tudják tanulni. Ha csak 5 percet szánánk is arra, hogy a fontosabb részeket kivetítjük, összefoglalva ezzel az anyagot. Ha csak elmondom, azt nem hallják meg. Viszont ez egyelőre nem megoldható. Manapság otthon nem is tanulnak a gyerekek. Jobb lenne, ha látnák, talán ez még segítene, hogy megjegyezzék ezt a tantárgyat. Állandóan ismételni a témaköröket. Természetesen látni nagyon fontos, képekhez kötjük a hallottakat.”

Az 59 éves magyar nyelv és irodalom szakos tanár észrevételei a következők:

1., „Meggyőződésem, hogy a gyerek akkor érti meg igazán az anyagot, ha hallja és látja is.”

2., „Meggyőződésem, hogy hasznos lenne, mert a gyerekek egyre kevesebbet olvasnak és írnak házi feladatot. Levetíteném a kötelező olvasmányt, mert érdekesebbé és közérthetővé tehetnénk az anyagot.”

A Tiszaásványi Általános Iskola tanárainak válaszai

A 39 éves ének, rajz és művészettörténet tantárgyat oktató pedagógus:

1., „A jó cél érdekében szükség van rá. Hiszen minden pedagógus célja az, hogy tanuljanak.”

2., „Én alkalmazom ezt, mert például a művészettörténet órán okvetlenül látni kell az elsajátítandó anyagot, lehetőség szerint ki is vetítem.”

28 éves magyar nyelv és irodalom szakos pedagógus vélekedése a témában:

1., „Hogy jobban megértsék, elsajátítsák az anyagot.”

2., „Több szemléltetőt készítenék a gyerekeknek. Az órákba beiktatnám lehetőséghez mérten a vetítést.”

33 éves földrajz, biológia, technika tantárgyakat oktató tanár válaszai:

1., „Azért van szükség arra, hogy különböző oktatási módszereket használjon a tanár, hogy minél érthetőbbé és színesebbé tegyük számukra a tananyagot.”

2., „Minél több vizuális segédanyagot használnék a tanórákon és a tanórán kívüli foglalkozásokon.”

Csapi 2. Számú Széchenyi István Középiskola tanárainak válaszai

62 éves matematika szakos pedagógus munkája során a vizuális és auditív tanítási stílust hasonlóképpen alkalmazza.

1., „Fel kell keltetni a tanulók figyelmét a tantárgy iránt.”

2., „A gyerekek látnia kell amit tanul, mindenképp le kell írnia, ahhoz, hogy megjegyezze. Gyakorlat teszi a mestert. Matematikát csak úgy lehet tanulni, ha hallja is és látja is.”

40 éves humán tantárgytípust oktató pedagógus véleménye szerint éppúgy szükséges a képekre, mint a hallásra építenünk a tanórát.

1., „Van olyan gyerek, amelyik vizuális típus, van olyan, amelyik hallás után tanul könnyebben. Azért van tehát szükség arra, hogy különböző oktatási módszereket használjon a tanár, mert így nagyobb az esélye annak, hogy az anyagot könnyebben megérti, megtanulja a tanuló, és hosszú távon emlékszik majd rá.”

2., „Semmiiben nem változtatnék. Folyamatosan törekedni kell arra, hogy vizuális formában tanítsak. Kell a szemléltetés. A táblára színes krétával írok. Levetítem az irodalom órán tanultakat. Az iskolában van lehetőség vetíteni, nekem egyszerűbb a televízió, erre is van lehetőségem. Mozgalmasabb a tanóra, ha fény-árnyék játékot használok. Könnyebb a

szereplők jellemzése, összehasonlítása. Irodalom órán meghallgatják a gregorián zenét, ami felkelti a tanulók érdeklődését. Jobb a bevéődés és megmarad az emlékezetben is.”

47 éves reál tantárgytípust oktató pedagógus a nyitott kérdésekre így válaszolt:

1.,„Azért szükséges különböző oktatási módszereket alkalmazni, hogy a gyerekek jobban megértsék a tananyagot.”

2.,„Én az ábrákat részesítem előnyben, olyan gyakorlatokat a reál tantárgyakban, amelyek segítségével kézzel foghatóan látják az új dolgokat, s ezáltal könnyebb számukra elsajátítani az anyagot.

Minden egészségtan óra elején tornázunk. Tapasztalatom alapján én olyan módszeren változtattam már, ami a hagyományos órán nem szokott lenni. A 6. osztályban az egészségtan órát torna gyakorlatokkal kezdjük. Ezzel a gyerekek az egészséges életmódra nevelést rögtön megértették, mintha csak elolvastuk volna, mert úgy egy-kettőre kiszáll a fejükből. Szerintem nem minden órán jobb a vizuális módszer, tantárgyfüggő.”

42 éves földrajzot és angol nyelvet oktató tanár meghatározóan képekre építi óráit. Mindazonáltal a többi tanítási stílust hasonlóképpen fontosnak tartja. Válaszai:

1.,„Minden módszer mást fejleszt, valamelyik jobban megmozgatja az agyat. Például a tesztek a gyengébb tanuló is jobban meg tudja írni. A tanulók szeretik a csoportos foglalkozásokat, egymás között megbeszélnek a feladatokat, közben bátorítják egymást, ami nagyon fontos.”

2.,„Többször használnék szemléltetőt, segédanyagot az internetről, laptopot, interaktív táblát, ahol a kezükkel is dolgozhatnak a gyerekek. Sok online oldal van segítségünkre az angol nyelv tanításához. A színes képeket, ábrákat, könnyebben vissza lehet hívni az emlékezetből. Alkalmazásuk és a rendszeres gyakorlás eredményekhez vezet. S gyakorlat teszi a mestert.”

29 éves történelem szakos tanár meglátásai:

1.,„A gyerekek számára érdekesebb az óra, jobban odafigyelnek, jobban megjegyzik a dolgokat.”

2.,„Gyakran használom vizuális tanítási módszert, kisfilmekben, prezentációban látják a tanóra anyagát, a képek jobban vizuálódnak. Nincs minden osztályteremben projektor. Ha előre egyeztetek a kivetítővel felszerelt terem tanárával, meg lehet oldani.”

25 éves ukrán nyelv és irodalom szakos tanár által kapott feleletek:

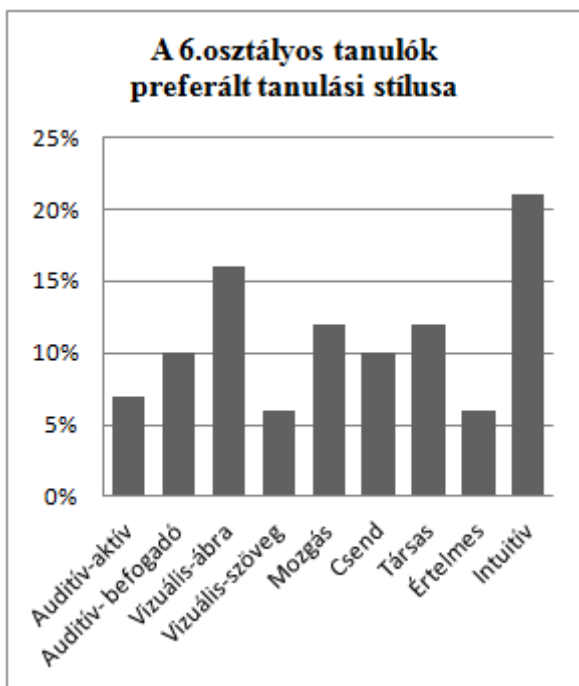
1.,„Mert a gyerekek különbözőek. A témától is függ.”

2.,„Ami az irodalmat illeti, bekapcsolnak a gyerekeknek meséket vagy énekeket. A tananyaggal kapcsolatos képeket megmutatnám. Ami a nyelvet illeti, a tankönyvben lévő

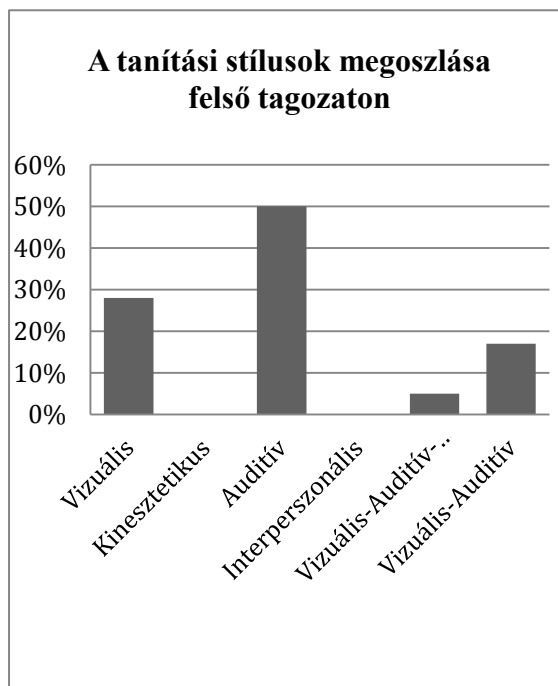
anyagot használom elsődleges forrásként, de a gyerekek jobban szeretik, ha ki van vetítve, már a nagyobb a betűk miatt is. Minden órán nem szükséges a vetítés, de néhányat ki lehet használni.”

A megkérdezett pedagógusok válaszait összegezve, a hatékonyabb oktatás, a tananyag elmélyítése, a tananyag érdekesebbé tétele, a tanulók motiválása érdekében van szükség a különböző oktatási módszerek használatára a tanórán. A tanulók is különbözőek, különböző képességekkel rendelkeznek, különböző módszerekkel tudjuk őket fejleszteni. Természetesen az oktatási módszer megválasztása függ a tananyagtól is, hiszen a tananyagok mindegyike nem tanítható mindegyik módszerrel.

A második kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy a pedagógusok egy része gyakran alkalmaz a tananyag átadásakor szemléltető eszközöket, ezért nem szükséges semmilyen módszeren változtatniuk. Ha kiderülne, hogy az általuk oktatott tanulók többsége a vizuális tanulási formát részesíti előnyben, akkor igyekeznének a tananyagot minél több térbeli szemléltetéssel is támogatni, persze az adott körülményekhez mérten. A középiskolákban oktató pedagógusok válaszaiból megtudhattuk, hogy nagyobb lehetőségük kínálkozik IKT alkalmazására a tanórákon. Ezeknek az intézményeknek gazdagabb a felszereltsége. Az 50-60 év közötti, és a 60 év feletti korosztály válaszadásakor mimikájuk elárulta, hogy gondolkodóba ejtette őket az IKT tanórákon való alkalmazása.



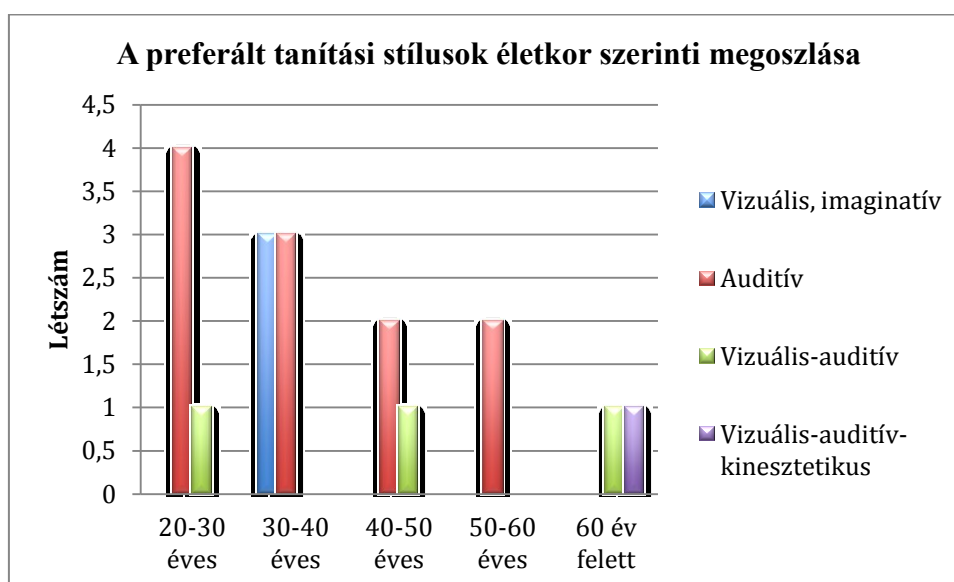
27. ábra



28. ábra

A 6. osztályos diákok legkedveltebb tanulási stílusa az intuitív stílus (27. ábra). Az érzékleti modalitások közül viszont legtöbbször a vizuális stíluson belül a vizuális-ábra (16%) tanulási módot preferálják. A tanítási stílusok (28. ábra) viszont vitathatatlanul hallás utáni megértésre, vagyis meghallgatásra építenek túlnyomó többségben, így nem párhuzamos az információ megosztása az információ befogadásával. A felső tagozat tárgyai, a tanárok által előnyben részesített oktatási módszerek nem befolyásolják a hatodikosok saját tanulási stílusukról alkotott képét.

Ha a tanárok megismerik diákjaik tanulási stílusát, attól kezdve taníthatnak úgy, hogy a választott módszerek a legtöbb diák számára kedvezzenek. Viszont ha ez nem valósul meg, akkor a diákok könnyedén elvesztik érdeklődésüket, motiváltságukat a tanulás iránt, ami kihat viselkedésükre és iskolai teljesítményükre. Következtetésünket magyarországi szakirodalom is alátámasztja. „Ha a tanár nem törődik a megfelelő érzékszerv alkalmazásával, a legtöbb diák abban keres kárpótlást, hogy tartalékállásba vonul. (...) Csak akkor veszik fel az információt, ha a preferált stílusban kapják. Ha a tanulási igényeik nem teljesülnek kellőképpen, ezek a diákok hamar frusztrálttá, érdektelenné, elidegenedetté és rossz magatartásúvá válnak, aztán általában a gyöngék között végzik” (Ginnis, 2007:65-66; idézi Kummerné Simon, 2014). A legjobb tanárok nem attól kiválóak, hogy hatalmas tudással rendelkeznek, hanem hogy képesek több módon átadni tudásukat, és rugalmasan alkalmazkodnak diákjaik tanulási stílusához (Gyarmathy, 2010).



29. ábra

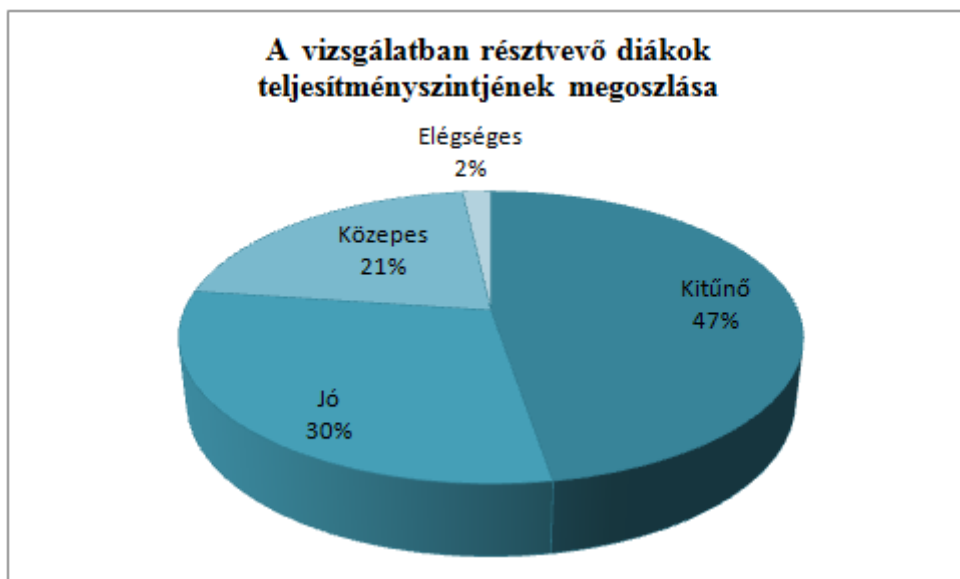
Kummerné Simon 2014-ben végzett kutatása igazolja, hogy a tanítási stílus nem függ a tanárok életkorától. Az általunk végzett vizsgálatok érdekes eredményeket hoztak.

Az alábbi diagram jól szemlélteti a preferált tanítási stílusok életkorok szerinti megoszlását, az összefüggéseket. Mint látható a 30-40 év közötti korosztálytól kezdődően, az életkor múlásával egyre inkább változik a preferált tanítási stílusok megoszlása. 20-30 év közöttiekre az auditív és kis mértékben a kevert tanítási mód a jellemző. A 30-40 év közötti korcsoportra az auditív-vizuális, a 40-50 közöttiekre az auditív és a kevert, az 50-60 év közöttiekre csak az auditív, a 60 év feletti korcsoportra volt inkább jellemző, hogy kevert oktatási módszereket részesítenek előnyben. Amint az adatokból is látható, a tanítási stílusok az egyes életkorokban különbözőek. Az auditív stílus szerepe szinte minden életkorban jelentős, ugyanakkor más stílusok szerepe változó. Mivel az interjú kérdései nem terjedtek ki arra, hogy a korábbi évekhez képest változott-e a tanításról, a saját tanítási stílusáról alkotott képe a pedagógusnak, ezért a korosztályok közötti változások tényét, esetleges okait adatokkal nem tudjuk alátámasztani. Ezek további vizsgálata megfigyelésekkel, a pedagógusok végzettsége, érdeklődési köre és tanítási stílusa közötti összefüggések vizsgálatával viszont további kutatások alapjául szolgálhat.

A szövegértést vizsgáló felmérések eredményei

Hazánkban a közoktatásban nem áll rendelkezésünkre a szövegértés vizsgálatára olyan mérési rendszer, amely átfogó képet adna a diákok szövegértési teljesítményéről. A gyakorlatban lévő magyar olvasás tankönyvek tartalmazzák az órákon feldolgozásra javasolt szövegek gyűjteményét. Mi azonban szeretnénk volna olyan felmérést választani, amely ezektől független, de megfelel a legfontosabb szempontoknak. Figyelembe véve a diákok életkori sajátosságait, és azt, hogy a szöveghez kapcsolódó kérdésekre a válaszok az adott szövegben megtalálhatók legyenek. A negyedik osztályos diákok szövegértési képességének vizsgálatára Magyarországon negyven éve aktívan tevékenykedő Katona Erzsébet fejlesztő-differenciáló tanító szakos pedagógus szövegértési felmérésekre szolgáló gyűjteményéből választottunk.

A hatodikos szövegértési feladatlap megszerkesztésében módszertani segítséget kértünk a Salamoni Gimnázium magyar nyelv és irodalom szakos „módszerész – tanár” pedagógiai címmel rendelkező tanárától.



30. ábra

A vizsgálatban részt vevő tanulók szövegértési képességének felmérései alapján megállapítható, hogy a tanulók 47%-a ért el kitűnő teljesítményszintet. A tanulók 30%-a csupán jó, 21%-a közepes, 2%-a pedig elégséges szövegértési képességgel rendelkezik. Következésképp a tanulók majdnem fele megfelelő szövegértési képességek birtokában értelmezte a kérdőív állításait, a vizsgálatban résztvevők másik feléről viszont feltételezhetjük, hogy akadtak nehézségeik a kérdőív értelmezésével.

Összefoglalás

A tanulási stílus az információ felvételének és feldolgozásának egyénre jellemző módja. A tanulási stílus ismerete, a saját tanulási stratégia kidolgozásnak képessége rendkívül fontos szerepet kap az önszabályozott tanulási tevékenység kialakításában az élethosszig tartó tanulás céljából.

Munkánk célja a tanulási stílusok vizsgálata volt, a tanulás támogatása érdekében. Vizsgálatainkkal 4. és 6. osztályos diákok tanulási stílusát, valamint az őket oktató pedagógusok tanítási stílusát, tanítási módszereit térképeztük fel. Kutatásunk elérte célját, az információgyűjtés a tanulók tanulási stílusáról és a pedagógusok tanítási stílusáról megvalósult. A vizsgálatban résztvevő négy intézményben megismerkedtünk a negyedik és hatodikos diákok előnyben részesített tanulási stílusával, a tanárok által preferált oktatási módszerekkel.

Ahogy azt a szakirodalmi adatok is alátámasztják, a negyedik és hatodikos tanulók körében is megfigyelhető volt a stílusok preferenciája. Az érzéketli modalitások közül alsóban legfőképp a vizuális stílust, konkrétan a vizuális-ábra, valamint a társas tanulási módot részesítették előnyben. Adataink azonban csak részben támasztották alá azt a kutatásokon alapuló szakirodalmi megállapítást, hogy a diákok ebben az életkorban kimagasló arányban a vizuális stílust preferálják. A vizsgálatban résztvevő tanulók a társas tanulási formát is hasonló magas értékben preferálták. A társas tanulási formát az interperszonális típusú tanulók részesítik előnyben, ők szívesen tanulnak társaikkal, érdeklődésüket olyan tevékenységek keltik fel, amelyek párban vagy csoportban végezhetőek. Számukra az a legnagyobb segítség, ha valakivel megbeszélhetik a különböző problémákat, legyen az pedagógus, szülő, vagy osztálytárs. Otthoni tanulásuk során igénylik a családtag jelenlétét, bátorítást nyernek ezáltal, és ösztönzőleg hat rájuk. Ebben az életkorban az sem elhanyagolható tény, hogy megnő a társak, a kortárs csoport jelentősége, szerepe a tanulók életében. A kutatásokból az is megállapítást nyert, hogy a negyedikeseknél az auditív-aktív, értelmes és vizuális-szöveg tanulási módot szükséges fejleszteni.

A hatodikos diákok legmagasabb értékben az intuitív tanulási stílust preferálták, az érzéketli modalitások közül a vizuális stílust, illetőleg a vizuális-ábra tanulási módot. A kutatási adatokon alapuló szakirodalmi tényeket, miszerint a hatodik osztályos tanulókra leginkább a vizuális tanulási stílus a jellemző, ennél a mintánál nem sikerült bizonyítanunk. Megállapítható, hogy az életkor tekintetében a vizuális stílus nagyarányú

jelenléte mellett különböző stílusok preferenciája figyelhető meg. Feltételezésünk, hogy felsőben változik a tanulóknak a saját tanulási stílusokról alkotott képe, beigazolódtott. A vizsgálatokkal alátámasztható, hogy a hatodikos tanulóknak az auditív-aktív, értelmes és vizuális-szöveg tanulási stílusukat érdemes erősíteni, fejleszteni. A fejlesztést, erősítést igénylő tanulási módok mindkét korcsoport esetében megegyeznek.

Az alsó tagozatos tanítók tanóráinak megfigyelésekor azt tapasztaltuk, hogy az órák többségén a tanári megszólalások, közlések nagy aránya figyelhető meg. A tanári beszédfordulók hosszabb terjedelműnek bizonyultak. A diákok megnyilvánulása, szóbeli kommunikációja ugyanakkor kevesebb volt. A megfigyelésekre alapozva elmondhatjuk, hogy a pedagógusok nem mindig biztosítottak elegendő lehetőséget a tanulói megszólalásoknak. Ez összefüggésben lehet azzal is, hogy hazánk oktatási programjai terjedelmes mennyiségű tananyagot írnak elő az anyanyelvi órákra. A nemzetiségi iskolák tanárai a 2018-ban jóváhagyott kerettanterv értelmében az anyanyelvi órákra előirányzott anyagot csökkentett óraszámban taníthatják, a pedagógusok pedig a régi gyakorlathoz és tananyagtartalmakhoz igazodva mindent meg szeretnének tanítani. Érdemes a pedagógusoknak gazdag módszertani repertoárral rendelkezniük, hogy megtalálják ebben a helyzetben az optimális megoldást. A vizsgálatban részt vevő pedagógusok többsége a hagyományosnak nevezhető oktatási módszereket alkalmazza inkább, a frontális tanítást helyezik előtérbe. Megismerve a negyedikes tanulók preferált tanulási stílusait, arra következtetünk, hogy a tanulók ismeretszerzési stílusához nem minden alkalommal sikerült a pedagógusoknak olyan oktatási módszereket választani, amelyekkel az osztály a leghatékonyabban fejleszthető. Feltételezésünk, hogy van összefüggés a tanár által alkalmazott oktatási módszerek és a diákok tanulási stílusa között, ebben az esetben nem igazolódtott.

Kutatási eredmények bizonyítják (Kummerné, 2014), hogy a tanítási stílus nem függ az életkortól. A felső tagozaton oktatók interjúinak elemzéséből azt látjuk, hogy van különbség az egyes korosztályok által preferált tanítási stílusok között. A kutatási adatokból nem derülnek ki ennek lehetséges okai, ennek vizsgálata nem is volt célunk, ugyanakkor érdekes kérdéseket vet fel, további kutatási irányokat is adva.

Vizsgálatainkkal arra is kerestük a választ, hogy befolyásolja-e a tanulási stílust a tanárok által leggyakrabban használt oktatási módszer. A felső tagozaton a tanárok főleg a meghallgatásra építő, auditív tanítási stílust részesítik előnyben. Ahogy fentebb már utaltunk rá, a negyedikes és hatodikos diákoknál is a vizuális modalitás preferencia a

domináns. Megállapítható, hogy a tanulók modalitás preferenciája nem változott meg a felső tagozat új és sokszínű tárgyainak, oktatási módszereinek hatására.

Kutatásunk alátámasztotta azokat a szakirodalmi tényeket, hogy hasonlóságok figyelhetők meg az iskolások tanulási stíluspreferenciái között. A városi és falusi iskolák negyedikes diákokjait ugyanúgy a látó tanulás segíti jobban, továbbá a társas és a mozgásos tanulási mód. A városi és falusi iskolák hatodikos diákjai szintén azonos tanulási stílusokat részesítenek előnyben: az intuitív gondolkodásmódot és a vizuális-ábra tanulási módot. Különbségek a hatodikosok körében csupán az értelmes tanulás tekintetében mutatkoznak, a városi diákokra kevésbé jellemző (de ilyen kisszámú adat alapján ez csak az adott csoportra igaz állítás).

Eredményeinkről a vizsgált koresoportok diákjait oktató tanároknak visszajelzést küldtünk, osztályként ismertetve a preferált tanulási stílusokat, ötleteket adva a tanítási módszerek változatosabbá tételéhez, az egyéni tanulási stílusok figyelembe vételéhez, s ezáltal a tanulói eredményesség növeléshez. Munkánk megírásáig néhány pedagógustól már visszajelzést is kaptunk, köszönetüket fejezték ki a tájékoztatásért, és tudomásunkra hozták, hogy osztályfőnöki órán informálják a tanulókat a felmérések eredményeiről.

Összegzésképpen elmondható, hogy kutatásunk eredményesen zárult, mi magunk és pedagógus kollégáink is tájékozottabbak lettek a tanulási stílusok és az egyéni, differenciált bánásmód eredményességet növelő tekintetében. A felnövekvő nemzedék tanítása a pedagógusok kezében van, tudásalapú társadalmunkban ők készítik fel a diákokat az életre, az élethosszig tartó tanulásra. A 21. század pedagógusainak elhivatottnak és megfelelő szakértelemmel rendelkezőknek kell lenniük. Egyúttal fel kell ismerniük a megújulás szükségességét és ki kell alakítaniuk magukban is az élethosszig tartó tanulás képességét. Bízunk benne, hogy ehhez a folyamathoz munkánkkal mi is hozzájárulhattunk.

Резюме

Стиль навчання характеризується індивідуальним способом збору та обробки інформації. Обізнаність із стилями навчання, вміння розробляти власну стратегію навчання відіграють надзвичайно важливу роль у розвитку самостійної навчальної діяльності задля досягнення безперервності навчання протягом усього життя.

Мета нашої роботи полягала в дослідженні стилів навчання в інтересах підтримки навчального процесу. У рамках нашого дослідження, ми визначили стилі навчання учнів 4-го та 6-го класів, а також стилі викладання та методикку навчання вчителів, які їх навчають. Наше дослідження досягло своєї мети, було реалізовано збір інформації щодо стилю навчання учнів та стилю викладання вчителів. У чотирьох закладах, які взяли участь у дослідженні, ми ознайомилися з уподобаним стилем навчання четвертокласників та шестикласників, способами викладання, яким віддають перевагу вчителі.

Інформацію про отримані результати ми надіслали вчителям, які навчають учнів досліджуваних вікових груп, інформуючи їх щодо кожного класу якому з навчальних стилів вони надають перевагу, надаючи цим ідеї для урізноманітнення методів викладання, з врахуванням окремих стилів навчання й, таким чином, підвищення ефективності навчання учнів. На момент написання нашої роботи, ми вже отримали відгуки від деяких викладачів, які подякували за надану інформацію та повідомили, що в рамках виховної години як класні керівники вони проінформують учнів про результати опитувань.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що наше дослідження було успішно завершено, і як ми, так і наші викладачі-колегами стали більш обізнаними щодо стилів викладання та індивідуального, диференційованого підходу до навчання, які підвищують ефективність. Навчання підростаючого покоління перебуває в руках освітян, в нашому суспільстві, яке базується на знаннях, саме вони готують учнів до життя, до навчання протягом усього їх життя. Педагоги 21 століття повинні бути відданими своїй справі та володіти належними знаннями. Водночас вони повинні усвідомлювати необхідність оновлення та розвивати свою здатність до навчання протягом усього життя. Ми сподіваємось, що своєю роботою нам вдалося зробити свій внесок у цей процес.

Hivatkozott irodalom:

Antalné Szabó Á. (2013): *A tanulásalapú anyanyelvi nevelés*, Anyanyelvpedagógia, 6. évf., 4. szám.

Bakos J. (1957): *A szép magyar beszéd*, http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/1650/1/5-63_Bakos.pdf, Letöltés időpontja: 2019. március 12.

Balogh L. (1995): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*, KLTE Kiadói Bizottsága, Debrecen.

Bernáth L., N. Kollár K., Németh L. (2015): *A tanulási stílus mérése*, Iskolapszichológia Füzetek 36. sz., ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Bodnár É. (2007): *Az e-tanulótípusok tanulási attitűdje*, Doktori értekezés, Tézisfüzet.

Ballér E., Golnhofer E., Falus I., Kotschy B., M. Nádasi M., Nahalka I., Petriné Feyér J., Réthy E., Szivák J., Vámos Á. (1998): *Didaktika*, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

D. Molnár É.: *A tanulás értelmezése a 21. században*, Iskolakultúra, 2011/11.szám.

F. Joó A. (2013): *Az olvasási attitűd kutatása Mathewson modellje alapján* 6. évf. 2. szám.

Gaskó K., Hajdu E., Kálmán O., Lukács I., Nahalka I., Petriné Feyér J. (2006): *Hatékony tanulás*, Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Gyarmathy É. (2010): *Diszlexiás tanulókról – felsőfokon*, MTA Pszichológiai Kutatóintézet, Budapest.

Gyarmathy É., Kucsák J.: *A digitális bennszülöttek képességprofilja*, Iskolakultúra 2012/9.

Holik I., Sanda I. D. (2015): *Tanári kommunikáció*, https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/20130002_tanari_kommunikacio/tananyag/00-borito-150604a-halvanysarga-09-Holik.Ildiko.html, Letöltés időpontja: 2020. január 22.

Honigsfeld, A. (2003): *Magyar tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciái: a kor, a nem és a teljesítményszint hatásai*, Magyar Pedagógia, 103. évf. 2. szám.

Kathyné Mogyoróssy A. (2013): *Tanulási stílus, stratégia, módszerek és motiváció*, <https://docplayer.hu/2280807-Tanulasi-stilus-strategia-modszerek-es-motivacio.html>, Letöltés időpontja: 2019. január 10.

Kummerné Simon Gy. (2014): *Tanulási, tanítási stílusok vizsgálata*, Fejlesztő Pedagógia, 2. szám.

Nikitscher P. (2015): *A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában*, <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/pedagogusok-szerepe-es-lehetosegei-az-iskolai-szocializacio-folyamataban>, Letöltés időpontja: 2020. február 10.

Radnóti K. (2007): *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok?* In: Kerber Z. (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Stöckert – Kozák A. (2014): *Élethosszig tartó tanulás, Új Köznevelés, 1-2. szám.*

Szitó I. (1987): *A tanulási stratégiák fejlesztése*, Iskolapszichológia 2. ELTE PPK Tanárképzési és továbbkép. ELTE PPK Tanárképzési és -továbbkép., Budapest.

Szitó I. (2005): *Tanulási stílusok*, <http://hatekonytanulas.blogspot.hu/2012/05/tanulasi-stilusok.html>, Letöltés időpontja: 2020. február 22.

Tóth L. (2009): *Kognitív stílusok*, http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Toht_tanulmanyok/Kognitiv_stilusok.pdf, Letöltés időpontja: 2020. február 12.

Tóth P. (2009): *A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében*, Iskolakultúra, 7-8. szám.

Tóth P. (2011): *Tanulásmenedzsment és önszabályozó tanulás*, http://uni-obuda.hu/e-bulletin/Toht_2.pdf, Letöltés időpontja: 2020. április 12.

Dokumentumok:

Profesiinyi standart №1143, (Професійний стандарт №1143) «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» від 10.08.2018 р.

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://osvita.ua/doc/files/news/616/61635/20180815.pdf> (дата звернення:12.01.2019).

Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity vid 24.07.2019 r. №688, (Державний стандарт початкової освіти від 24.07.2019 р. №688. [Електронний ресурс]. – Режим

доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p#n12>, (дата звернення:12.10.2019).

Melléklet

Ábrák jegyzéke

1. ábra Kolb-térkép (Lukács, 2006:153)
2. ábra A tanulási stílus és a megszerzett tudás összefüggései (Lukács, 2006)
3. ábra A tanulási stílus jellemzőinek öt csoportja (Dunn & Dunn, 1992; idézi Gyarmathy, 2010)
4. ábra Egy tanuló skálaátlagai a tanulási stílus kérdőívben (Bernáth és mtsai, 2015)
5. ábra A Salamoni Gimnázium 4. osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 5.1. ábra A Salamoni Gimnázium 4. osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
6. ábra A Tiszaásványi Általános Iskola 4. osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 6.1. ábra A Tiszaásványi Általános Iskola 4. osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
7. ábra A Szürtei Középiskola 4. a osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 7.1. ábra A Szürtei Középiskola 4. a osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
8. ábra A Csapi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola 4. a osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 8.1. ábra A Csapi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola 4. a osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
9. ábra A Csapi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola 4. b osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 9.1. ábra A Csapi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola 4. b osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
10. ábra A falusi intézményekben tanuló 4. osztályos diákok által preferált tanulási stílusok
- 10.1. ábra A vizsgálatban résztvevő falusi intézményekben tanuló 4. osztályos diákok fejlesztendő tanulási módja
11. ábra A városi iskolában tanuló 4. osztályos diákok által preferált tanulási stílusok
- 11.1. ábra A vizsgálatban résztvevő városi 4. osztályos tanulók fejlesztendő tanulási módja
12. ábra A 4. osztályos tanulók által preferált tanulási stílusok
- 12.1. ábra A városi és falusi iskolákban tanuló 4. osztályos diákok tanulási stílusainak megoszlása

- 12.2. ábra A vizsgálatban résztvevő 4. osztályos tanulók fejlesztendő tanulási módja
13. ábra A Salamoni Gimnázium 6. osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 13.1. ábra A Salamoni Gimnázium 6. osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
14. ábra A Tiszásványi Általános Iskola 6. osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 14.1. ábra A Tiszaásványi Általános Iskola 6. osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
15. ábra A Szürtei Középiskola 6. a osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 15.1. ábra A Szürtei Középiskola 6. a osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
16. ábra A Csapi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola 6. a osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 16.1. ábra A Csapi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola 6. a osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
17. ábra A Csapi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola 6. b osztályos tanulói által preferált tanulási stílusok
- 17.1. ábra A Csapi 2. Sz. Széchenyi István Középiskola 6. b osztályos tanulói számára fejlesztendő tanulási módok
18. ábra A falusi intézményekben tanuló 6. osztályos diákok által preferált tanulási stílusok
- 18.1. ábra A vizsgálatban résztvevő falusi intézményekben tanuló 6. osztályos diákok fejlesztendő tanulási módja
19. ábra A városi iskolában tanuló 6. osztályos diákok által preferált tanulási stílusok
- 19.1. ábra A vizsgálatban résztvevő városi iskolában tanuló 6. osztályos diákok fejlesztendő tanulási módja
20. ábra A 6. osztályos tanulók által preferált tanulási stílusok
- 20.1. ábra A városi és falusi iskolákban tanuló 6. osztályos diákok tanulási stílusainak megoszlása
- 20.2. ábra A vizsgálatban résztvevő 6. osztályos tanulók fejlesztendő tanulási módja
- 20.3. ábra A negyedik és hatodik osztályos tanulók tanulási stílusainak megoszlása
21. ábra Leggyakoribb oktatási módszerek alsó tagozatban
22. ábra A 4. osztályos tanulók által preferált tanulási stílusok
23. ábra Interjú adó tanárok életkorának megoszlása
24. ábra A felső tagozatos tanárok tantárgytípus szerinti megoszlása
25. ábra A tanítási stílusok megoszlása

- 26. ábra A tanítási stílusok megoszlása a felső tagozatban vizsgált tanároknál
- 27. ábra A 6. osztályos tanulók preferált tanulási stílusai
- 28. ábra A tanítási stílusok megoszlása felső tagozaton
- 29. A preferált tanítási stílusok életkor szerinti megoszlása
- 30. ábra A vizsgálatban résztvevő diákok teljesítményszintjének megoszlása

Táblázatok jegyzéke

- 1. táblázat A vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása
- 2. táblázat A vizsgálatban résztvevő tanárok megoszlása
- 3. táblázat Magyar nyelv és természetrajz órákon használt oktatási módszerek megoszlása

Власник документу:
Моца Андрій Андрійович

Дата перевірки:
04.05.2020 19:21:52 EEST

Дата звіту:
04.05.2020 19:25:40 EEST

ID перевірки:
1002705173

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

ID користувача:
92712

Назва документу: `razs6_m6n6lka_6szakdolgozat_v6d6leges1`

ID файлу: 1002718842 Кількість сторінок: 97 Кількість слів: 24379 Кількість символів: 187048 Розмір файлу: 3.56 MB

1.13% Схожість

Найбільша схожість: 0.61% з джерело бібліотеки. ID файлу: 1002704738

0.92% Схожість з Інтернет джерелами 112 Page 99

0.65% Текстові збіги по Бібліотеці акаунту 43 Page 99

0% Цитат

Не знайдено жодних цитат

0% Вилучень

Вилучений текст відсутній

Підміна символів

Заміна символів 7