

JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA

Az adaptív oktatás koncepciójának alkalmazása a nyelvtanításban

Az adaptív oktatás koncepciója nem új keletű, a közoktatás több évtizedes törekvése e szellemiségnek a gyakorlatba történő átültetésére több-kevesebb, de inkább kevesebb sikerrel valósult meg. Ez a törekvés a differenciálás megvalósítására irányul, ami az egyéni sajátosságokra való odafigyelést jelenti és ha ez megvalósul a zárt vagy egységes oktatás körülményei között, akkor beszélhetünk adaptív oktatásról. E koncepció gyakorlati alkalmazása a pedagógusok elfogadó viszonyulásán, belátásán múlik, aminek azonban több feltétele van:

- szakmai önállóság,
- továbbépíthető szaktudás (pszichológiai, pedagógiai, tantárgy-pedagógiai),
- tárgyi feltételek (intézmény részéről),
- társadalmi ismertség ill. oktatás marketing,
- tanár(tovább)képzésben szemléletváltás.

Ha ezeket a feltételeket egyenként megvizsgáljuk, kiderül, hogy a törekvés még mindig csak törekvés és nem bevált gyakorlat /hiába írja elő a közoktatási törvény is az iskolák differenciálással kapcsolatos álláspontjának meghatározását/. Még egy 1999-es kutatás eredményeként is a pedagógusok nagy része vagy a gyenge tanulók felzárkóztatására, vagy a tehetségesek fejlesztésére gondol a differenciálás kapcsán. Újabban a tanulmányi versenyekre való felkészítést is értik alatta. Nem valamennyi tanulóra értelmezik, pedig az előbb említett két kategória közötti nagyobb hányadot az „átlagos” gyerekek/tanulók képviselik.

A II. és III. Országos Neveléstudományi Konferencián, amelyek 2002. és 2003. októberében kerültek megrendezésre a Magyar Tudományos Akadémián, számos iskola ismertette a tehetséggondozás (10–14 éves korosztály) érdekében kifejtett tevékenységét. Nagyszerű beszámolókat hallhattunk az elért sikerekről. Az egyik iskolaigazgatótól referátumot hallottunk a tehetségfejlesztő osztályba való bekerülésről és felkészítésről. A kiválasztandó gyerekeknél nem a tanulmányi eredményt, hanem bizonyos képességeket

vesznek alapul, mert a későbbiekben is a személyiség- és a képességfejlesztésére koncentrálnak. Ha ennyire nyilvánvaló, hogy a tanulmányi eredmény nem lehet etalon, akkor meglepő, hogy miért nem kezdjük el már 10 éves alatt az iskolában azt a tevékenységet, amelyre csak a tehetséggondozás keretében helyezünk hangsúlyt, hogy ezáltal megkönnyítsük az ismeretek befogadását is? A másik kérdés pedig annak hallatán fogalmazódott meg, hogy az alapozó szakaszban megtanítják a gyerekeket tanulni. Miért a csak „kiválasztott tehetségesek” kiváltsága a tanulás tanulása? Ha nekik szükségük van erre, az „átlagos tanulóknak” még inkább, hogy nekik is könnyebbé tegyük a tanulást.

A 2001-es tanévben egyes iskolák órarendjébe bekerülhetett féléves időtartamra a tanulás-módszertani óra. A szándék dicséretes, az eredményesség kérdéses, mert egyes meg nem nevezett iskolákban a tanárok mondanivaló hiányában nem tudták/tudják kihasználni a lehetőséget. Ugyanakkor vannak olyan iskolák, ahol profitorientált oktatási cégek anyagi juttatás ellenében tanulási stratégiákra tanítják a foglalkozásaikra befizetett gyerekeket, akiknek a későbbiekben sikerélményt jelent a tanulás.

Fentiek tükrében az a meglátásom, hogy differenciálás helyett még mindig diszkriminálunk és alapvető érdekellentétek miatt – melyeket az alábbiakban kifejtek – nem tud az adaptív oktatás szellemisége széles körben elterjedni és főleg érvényesülni. Így azonban a tudás, az ismeretek megszerzésében, nem is szólva a személyiségfejlődésről, nincs esélyegyenlőség.

De miért is kell nekünk, felsőoktatásban dolgozó *oktatóknak* ezekkel a gondolatokkal foglalkoznunk? Több oka is van.

1. Mert megörököljük a többnyire zárt tömegoktatásban nevelkedett diákokat, és órájuk építünk.

2. Mert az elviekben elfogadott minőségbiztosítás koncepciója lehetővé tenné az adaptív oktatás gyakorlatát.

3. Mert nekünk sem csupán a tudás elsajátítását kell biztosítanunk, hanem azt, hogy ezt a tudást, ismeretet elő is tudja hívni a diák/hallgató, tehát konstruktívan tudja alkalmazni. Különösen igaz ez a megállapítás a nyelvoktatásra, ahol nem tantárgyat tanítunk, hanem készségek fejlesztését tesszük lehetővé.

4. És mert az optimális önkibontakozásnak – amely ma már társadalmi, munkaerő-piaci, oktatáspolitikai, egyéni elvárás – alapfeltétele az adaptivitás koncepciójának alkalmazása.

Úgy tűnik, konszenzus van a különböző szintek elvárásaiban és ez célként fogalmazódik meg az oktatási folyamat végkifejletét tekintve, amely nem más, mint a funkcionális tudás elsajátítása. Mégis, rögzös utat kell bejárnia annak, aki idáig eljut. Pedig mi is, azaz Magyarország is elfogadta az Európai Bizottság által megfogalmazott célkitűzéseket az „egész életen át

tartó tanulásra” és az „egész életre kiterjedő képzéshez való jogra ” vonatkozóan (Fehér Könyv).

A hivatalos oktatáspolitikai, a minisztériumok, vagy más felsőbb szervek által kitűzött pedagógiai célok azonban „valami oknál fogva” (dolgozatoknak nem tárgya ezen okok kutatása) nem integrálódnak a napi pedagógiai gyakorlat vezérelve közé. A probléma egyik okát abban látom, hogy ma sem működik megfelelő kommunikációs csatorna a pedagógia tudomány művelői, az oktatás intézményei és használói, valamint a gazdaság között. Másrészt, a napi gyakorlat azt mutatja, hogy érdekek és célok ütköznek szervezetek, intézmények között, de még intézményeken belül is. Sok nyelvtanár panaszkodik például arról, hogy egyéni pedagógiai céljait alá kell vetni a nyelviskola anyagi érdekeltségű céljainak. A közoktatásban is vannak hasonló helyzetek.

A hétköznapi pedagógiai folyamatokban fel sem merül a kérdés, hogy egységesség vagy differenciálás. Egyszerűen a pedagógiának, mint tudománynak a léte, tartalma, komplexitása a maga mélységeiben, összefüggéseiben és főleg teoretikus formájában olyan távol áll az iskolai munkát övező szemlélettől, hogy a társadalomban több forrásból „pumpálódó” értékvesztett áramlatokkal szemben az igazán hiteles személyiségű pedagógus is erőtlenné és kevesen tartanak ki a diákok igényeinek, érdekeinek érvényesítése és a szakmai önmegvalósítás mellett.

A felsőoktatásban zajló nyelvoktatás eklatáns példáját adta az elmúlt 10 évben, hogy szinte minden érintettje más cél érvényesítéséért dolgozik. Az Európai Bizottság az EU-tagállamokban kívánatosnak tartaná két idegen nyelv elsajátítását az iskolai oktatás éve alatt. Az OM is kiemelt feladatnak tekinti (de csak tekinti) ezt az ügyet, mégis nyelv programja a felsőoktatásra. (vö.: *Komjáthy* 2003) A diákok számára ez az utolsó állomás, ahol a diploma megszerzése mellett, térítésmentesen nyelvet tanulhatnak, ha az intézményi keretek és feltételek ezt lehetővé tennék. Mivel azonban a legtöbb felsőoktatási intézmény rákényszerült a „fizetős (szak)képzések” beindítására, hogy kitermelje fenntartási költségeinek egyre nagyobb fedezetét, a nyelvoktatásban alkalmazott először megszorításokat és leépítéseket. A nyelvtanár, aki pedagógusnak érzi magát és ehhez mérten szeretné tisztán pedagógiai céljait is érvényesíteni a hallgatók érdekében, rendszeresen szembekerül elveivel. A differenciálásra, az egyéni sajátosságok figyelembe vételére, a változatos tanulásszervezésre vajmi kevés mód van. Az intézmények érdeke (és ez meg is valósult az elmúlt tíz év alatt) a nyelvórák számát és időtartamát csökkenteni (heti 8-ról, 6-ról 4-re, 2-re, a 90 perces 80-ra, 75-re), a csoportlétszámokat emelni, hogy minél kevesebb csoportszámmal oldják meg az oktatást. Az órarendek készítésénél, a terembeosztások esetében azok az oktatók élveznek elsőbbséget, akiknek szakmai tárgyaival nagy

termeket lehet megtölteni (50–80 fő 1 tanárral nyereséges óra, míg 12–18 fő óránként és hetente többször, ráfizetés az iskola költségvetésében). Így a nyelvóráknak a maradék időpontok jutnak, amelyek a tanulás szempontjából kifejezetten hátrányosak, és a kicsi, zsúfolt tantermek. Ezeken az órákon csoportmunkára vagy mozgásra nincs lehetőség. A nagy intézmények különböző helyszínei miatt technikai eszközök használata nehézkes. De van arra is példa, amikor a tanárok kedvező órarendjének kialakítása miatt egy nyelvi csoporton több tanár osztozik, ami általában kedvezőtlenül hat a nyelvtanulás folyamatára.

A fenti esetekben nyilvánvaló, hogy az oktatási folyamat minőségével és hatékonyságával nem törődik az, aki azt szervezi. „A célrendszerek jellege eleve meghatározza, hogy miben lássuk a hatékonysági kritériumokat. Ahol a pedagógiai célok dominálnak, ott a hatékonyságot a nevelési-oktatási eredmények szintjével mérik, ahol ezek fölébe kerülnek a szervezeti célok, ott a szervezés és ügyvitel mutatói válnak a legfontosabbakká. Az egyensúlyos célrendszer kívánja meg a legösszetettebb vizsgálódást. De csakis ennek tükrében kaphatunk képet az egyes iskolák valódi teljesítményéről.” (Zrinszky 2000:78)

A kérdés az, hogy ezek a felsőoktatási intézmények mennyiben minősülnek még iskoláknak, a szó klasszikus értelmében, vagy inkább piacorientált vállalkozásnak? És mi számít teljesítménynek?

A kiadott diplomák regisztrálásán és a nyelvvizsgáztatásból befolyt haszon adminisztrálásán túl érdekel-e még valakit, hogy hogyan alakul a hallgatók személyiségfejlődése, milyen kompetenciákkal hagyják el az intézmény kapuit? A nyelvtanár mindezekért sokat tehetne, mert a nyelvóra a legalkalmasabb közeg a személyiség kibontakoztatására és mindazon eszközök és módszerek bevetésére, amelyek a pedagógia történetéből jótékonyak és hatékonyak mondhatók, legyenek akár reformpedagógiai technikák vagy drámapedagógiai elemek, vagy az adaptív oktatás szellemisége.

Úgy látom, hogy a célok, minél magasabb oktatási szinten fogalmazódnak meg, annál kevésbé kötődnek a tisztán pedagógiai érdekekhez. Még a törvény ereje is kevés ahhoz, hogy a ma oly sokat emlegetett minőségbiztosítás érvényre jusson, ha az nem válik a pedagógusok és az intézményvezetők belső meggyőződésévé. A közoktatásból is könnyen eltűnik a pedagógus nevelői szerepe és munkája az ismeretek átadására korlátozódik. A felsőoktatásban még inkább háttérbe szorulnak a pedagógiai elvek, de gyakran még az oktatási szakmai szempontok sem nyomnak a latban egy-egy fontos döntés meghozatalánál; pl.: az integrációk keretében mindent alá kell rendelni a centralizálás és egységesítés elvének és elsősorban az anyagi érdekek számításán, nagyon sokszor a diákok kárára, a tanárok (oktatók) helyzetét rontva és a minőségbiztosítás koncepcióját figyelmen kívül hagyva. Hogy ezt a

tényt az oktatáspolitikai, vagy a felsőoktatási autonómia bűnéül rójuk fel, nem sokat változtat a következményeken.

Szakmai és társadalmi összefogással az **adaptív oktatás** koncepciójának gyakorlati megvalósulását erősíthetné a minőségbiztosítás rendszere, mint külső és belső tényező, ha az iskolák, de elsősorban a pedagógus társadalom komolyan venné, hiszen a pedagógusoknak a gyerekek, a tanulók vannak a tevékenység-szféráik hatósugarában. A minőségbiztosítás pedig erre épül. Másrészt az oktatásnak központi és kezdeményező szerepet kellene betöltenie a társadalom és a gazdaság között, nem pedig a perifériára szorulva elszünetelni és kivédeni a változások lecsapódásait. Ma ezt tesszük.

Említettem már a feltételek között, hogy akár a minőségbiztosítás rendszerének kiépítéséhez, akár az adaptív oktatás megvalósításához a jó szándékon és a szakmai hozzáértésen túl el kell érni a társadalmi ismertséget; ez feltétele a szülői elfogadásnak és partnerségnek; mindenekelőtt azonban változtatásokra van szükség a tanárképzésben és továbbképzésekben. Ezekben a területeken elsősorban a szemléletváltást hangsúlyoznám.

Úgy gondolom, hogy jelenleg a szakterületi (tantárgyi) tudás elsajátítása dominál a tanulmányok végzésekor és a hiteles pedagógiai attitűd tudatos kialakítására kevesen törekednek. Sok hallgatónál, aki a tanári pályát választja, a tantárgy szeretete, vagy az elért jó osztályzat ad megerősítést döntésében, ritkán a hivatástudat. Legtöbbjüknél a pedagógia, szociológia, pszichológia, szociálpszichológia és egyéb kapcsolódó tudományok mélyebb megismerését nem ösztönzi tovább a félévi és szigorlati vizsgák letételén túl egyéb motiváció. A későbbiekben a véletlenül múlik, hogy igazi tanárrá válik, azaz a körülményeken, az iskola szellemiségén, ahová kerül, az őt körülvevő, vagy korábbi tanári modellek minőségén, de nem utolsó sorban a személyiségén. Bár a társadalomnak megvannak az elvárásai – teoretikusan megfogalmazzák különböző szinteken az ideális nevelési-oktatási körülményeket a személyi és tárgyi feltételekkel együtt –, a szemléletváltás mégis nagyon lassú. Erről tanúskodik a tanárképzés felépítése, tartalma, gyakorlata és végeredménye. Szaktárgyaikat kiválóan ismerő tanárok diplomáznak, anélkül, hogy rendelkeznének azokkal az alapvető kompetenciákkal, amelyek a gyerekekkel, illetve diákokkal való bánásmódhoz elengedhetetlenek. A tanulást segítő tanulásfelfogás nem működik eredményesen az iskolai gyakorlatban, mert még mindig az ismeretek reprodukálásával azonosított tanulásra épül a tanítás (Golnhofer 2003:101) (vö.: Gergely 2002). A tanulás önfejlesztő jellegét preferáló szemlélet ugyanúgy nincs a köztudatban (Molnár 2004:50-56), mint az affektív kompetenciák fejlesztésének fontosságára utaló olyan módszertani kultúra, amely előnyben részesítené a kooperatív munkaformákat, az együttműködés, empátia stb. fejlesztését. (vö.: Bikics 2003:44) „A pedagógusképzés megújításának lényege a képességfejlesztő

pedagógusképzés praxisának meghonosítása lenne. Ebben nagyon fontos szerep jutna kommunikációs és szociális képességek fejlesztésének. Csak jó kommunikációs és szociális képességű pedagógus képes a szerepéből következő szociális feladatok ellátására.” (Huszár 2003:109)

A felsőoktatásban nyelvvórákon tapasztalom azokat a görcsös beidegződéseket, amelyeket a diákok a középiskolából hoznak magukkal. Manapság „a tanári szerep megváltozásának hívjuk”, amit a józan ész és esetleg a szakértelem kívánna meg: „a cselekedtető nyelvtanításban a tanár régi, domináns szerepét inkább egyfajta segítő, tanácsadó, irányító, ellenőrző szerep váltja fel, ezzel a tanulóknak nagyobb teret enged a tanulásban...ezáltal válik mintegy aktív résztvevőjévé a tanításnak.” (Molnár 2001:161)

Sok csoportban küzdeni kell azért, hogy elfogadják a számukra új, életközeli nyelvtanulást, a játékos munkát, az igazi alkotó, kreatív tevékenységet, ahol önállóan megnyilatkozhatnak. Hosszú időbe telik, amire belátják, hogy ott is komoly munka folyik, ahol nem kell reszketni, félni, lehet nevetni és segítséget kérni.

A fent említett Neveléstudományi Konferenciákon is megoszlottak a vélemények arról, hogy a felsőoktatásban kell-e, lehet-e nevelni, személyiséget alakítani. Az egyik tábor a 18. életévet mérföldkőnek vallja, ami után minden reménytelen, megkövül. Ugyanakkor a pszichológia tudomány legújabb eredményei azt igazolják, hogy az érzelmi intelligencia később alakul ki, mint az általános intellektus, 18-20 éves kor után, és bár nehezen, de fejleszthető. Sőt ma már cégek dolgoznak azon, hogy a munkaerő-piacon jelentkezők érzelmi intelligencia szintjét feltérképezzék, és személyiségfejlesztő tréningekre küldik őket, mert úgy gondolják, hogy a hatékonyság az életben legalább 80%-ban az érzelmeiktől függ. (Sternberg 1996; Goleman 2002:45) (vö.: Göndör 2003) Ehhez pedig olyan oktatás kell, ahol a diák nemcsak felmondja a leckét, vagy csak tesztet ír, hanem véleményt mondhat, kezdeményez, ötlete van, önállóan tud gondolkodni, dolgozni, és idegen nyelven kommunikál.

A pedagógiai szemlélet és gyakorlat egyik hiátusa még napjainkban is az érzelmekkel való bánásmód ismerete. Bár a didaktikai gondolkodás különböző személyiség-felfogásai eltérően értelmezik az érzelmek szerepét (Bábosik 1999; Nagy J. 2002), mára nyilvánvalóvá lett, hogy szerepük van a megismerésben, így a nevelési-oktatási folyamatban is jelen vannak és voltaképpen egész életünket átszövik. Az utóbbi 20–25 év kutatásai megerősítették, hogy az érzelem és megismerés közötti kapcsolat bonyolult, kontextusérzékeny és világosan kétirányú folyamat (Forgács 2001:404) (vö.: Oatley–Jenkins 2001). Az is kiderült, hogy az érzelem-megismerés érintkezési területeit illetően a fiziológiai, a neuropszichológiai és a neuroanatómiai érvek jelentős szereppel bírnak (Damasio 1994/1996; DeSousa 1987;

LeDoux 1995 idézi *Forgács* 2001:394). Ha sok mindenben konszenzusra is jutottak a pszichológia különböző ágainak képviselői, alapvető kérdések még válaszra várnak, például az érzelmek és gondolkodás kapcsolódásának módjára vonatkozóan. Mindenesetre az eddigi eredmények alapján kinyilatkoztatásra került, hogy „az érzelmek, motivációs hatásuknak köszönhetően, a kognitív feldolgozási stílust is befolyásolják.”, „az érzelmek valóságos és erőteljes befolyást gyakorolnak az emlékezeti folyamatokra, továbbá „az érzelem nem véletlen kísérője, hanem szerves része a körülöttünk levő világ leképezésének: az információk szelektálásának, tárolásának és visszakeresésének, s annak, ahogy meglevő ismeret-struktúráinkat a kognitív teljesítményt igénylő feladatokban mozgósítjuk” (*Forgács* 2001:21, 26, 28).

Meggyőződésem, hogy az oktatásban ki- és fel kell használni a tanítás-tanulási tevékenységek pozitív érzelmi hatásait a személyiségfejlődésre vonatkozóan, legyenek ezek kísérő jellegűek, vagy „az érzelem-megismerés kapcsolatában interaktív jellegűek” (*Forgács* 2001:395).

Az önálló, kreatív munkavégzési és problémamegoldó képesség, alkalmazkodni tudás, együttműködés, felelősségvállalás, tolerancia, jó kommunikációs képesség kialakítása, amelyeket ma az érzelmi intelligencia szintmérőinek neveznek (és fejleszthetők), a tisztán pedagógiai célok körébe eddig is beletartoztak, csupán a pedagógiai viszonyulás, a megközelítés és a szemlélet nem volt megfelelő. Az adaptivitás koncepciójának éppen ezért van létjogosultsága a ma és a jövő oktatási rendszerében.

Irodalomjegyzék

- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bikics Gabriella (2003): Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1–2. pp. 41–59.
- Forgács József (2001): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Gergely Gyula (2002): A pedagógiai tevékenység komponensrendszere. *Új Pedagógiai Szemle*.
- Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Göndör András (2003): *Érzelmi intelligencia és szervezeti kommunikáció. Hid kelet és Nyugat között. Tudományos évkönyv*. Budapesti Gazdasági Főiskola.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 1–2. pp. 101–107.
- Huszár Ágnes (2003): Szakmai és szociális kompetencia – kulturált beszéd. *Iskolakultúra*, XIII. évf. 10. sz. pp. 101–109.
- Komjáthy Béláné (2003): A magyar szakirányú felsőoktatási intézmények nyelvoktatása. *Modern Nyelvoktatás*. 4, pp. 36–45.

- M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comeniusz Bt., Pécs.
- Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen(?)* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, XIV. évf. 5. sz. pp. 50-56.
- Sternberg, R. J. (1996): *Successful Intelligence*. New York. Simon & Schuster.
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Okker Kiadó, Budapest.