

K. Nagy Emese

Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr

A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban

A tanítás-tanulás folyamatának a gyakorlatban három fajtája alakult ki: a frontális osztálytanítás, a kiscsoportos oktatás és az egyéni, individualizált munka. Annak érdekében, hogy a társadalmi fejlődésben az iskolai nevelés is szervesen részt tudjon venni, a hagyományos frontális és az egyéni oktatási forma mellett egyre inkább helyet kap a csoportos munkaforma. Az alábbi írás a csoportmunka társas interakció-fejlesztő hatását mutatja be az elméleti háttér és a témára vonatkozó külföldi kísérletek összegzésével.

A csoportmunka a tanulók kollektív foglalkozásának sajátos formája, ahol a munkában részt vevők tevékenységét a csoportdinamika hatja át. Ezt a körülményt jól ki lehet használni a tanulók társas, közösségi magatartásának nevelésére és szellemi teljesítményének fokozására. A csoportmunka jellemzője, hogy a tanulók aktív részesei a munkának, a csoportokat és a csoporttagokat az osztály egésze iránt érzett felelősség hatja át. A nevelés szempontjából a csoportmunkában sok lehetőség rejlik.

Heterogenitás és tanulás

Manapság a tanulói populációban nagyfokú heterogenitás figyelhető meg az eltérő kulturális és szociális háttérből adódó eltérések miatt a tanítás minden szintjén, az óvodától az egyetemig. Ez a különbözőség a gyerekek tudásbeli szintjére is jellemző. A kérdés az, hogyan lehet erre a sokszínűségekre, kihívásra magas szintű oktatással válaszolni. Az iskoláztatás általánossá válása nem jelenti azt, hogy a felkínált esélyekkel egyenlő módon élhetnek a tanulók. Mindaddig, amíg hierarchikusan rétegzett a társadalom, az iskolaügy nem képes felkínálni minden gyermeknek azokat a lehetőségeket, esélyeket, amelyek kibontakozásukhoz szükségesek. Egy rétegzett társadalomban van legelső társadalmi csoport és van olyan iskola, ahová ennek a csoportnak a gyerekei járnak. *Liskó* (2001) szerint a társadalom nyitottságának a legérzékenyebb mérőeszköze az, hogy milyen lehetőségeket képes biztosítani az ilyen gyerekek számára. Magyarországon a hátrányos helyzetű, a tanulásban leszakadt gyerekek iskolán belüli problémája, lemaradásuk kompenzálása csak az oktatás gyökeres megváltoztatásával, reformjával érhető el. (*Liskó*, 2001; *Németh és Ehrenhard*, 1999; *Német*, 2001) Ezért keresni kell azokat a tanítási módszereket, melyek minden társadalmi csoport gyermekei számára megfelelnek.

Néhányan attól tartanak, hogy hathatósan reagálni erre a kihívásra képtelenség. Aggodalmuk részben abból a feltevésből ered, hogy minőségi oktatást heterogén osztályban elérni szinte lehetetlen, annak ellenére, hogy a tanárok mindent megtesznek a siker érdekében. A nehézséget a tanulók tudás- és képességbeli eltérése, valamint a tudás megszerzése iránti attitűd okozza. Mindennapok jelensége, hogy a pedagógus képtelen megelé-

gedésre alkalmat adó munkát végezni az osztályban, megfelelően haladni a tananyaggal a tanulók eltérő tudásszintje miatt. *Van Fossen* (1987) kísérletei szerint azoknak a gyerekeknek, akik olyan osztályba kerülnek, ahol főleg az alsóbb társadalmi rétegből járnak tanulók, a teljesítménye alacsonyabb, mint ott, ahol az osztályon belüli heterogenitás nagyobb. Úgy véli, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, mely, ha felismerik és kihasználják, minden tanuló előrehaladását szolgálja, a gyengékét éppen úgy, mint a jó képességűekét. A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása természetesen nem elég a probléma megoldásához. Megfelelő eljárások alkalmazása és feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a szintbeli eltérésekből olyan pedagógiai előnyt kövacsoljanak, mely tudásbeli gyarapodáshoz vezet. A szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a feltételeket a fejlődéshez, vagyis teret kell adni a közös- és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának megvalósulásához.

Társas interakció és tanulás

A múlt század kezdetétől, a kutatók sokat foglalkoznak a tanulási folyamat és a szociális interakció összefüggésével. *Mead* (1934) volt az első, aki felismerte a gyerekek társas kapcsolatában a tanulás lehetőségét. Azt állapította meg, hogy mielőtt a gyerek eljut a szimbolikus fogalmak elsajátításának szintjére, jelbeszéddel tart kapcsolatot az anyjával vagy gondozójával. Később több tudós is kutatása tárgyának választotta a szociális interakció vizsgálatát. A három fő elmélet, mely a társas interakció és a tanulás kapcsolatára épül, kiemelve a heterogén csoportösszetétel fontosságát: *Vigotszkij* önszabályozás (selfregulation), *Piaget* szocio-kognitív és *Bandura* társas tanulás (social learning) elmélete.

Önszabályozás, egyéni fejlődés – self regulation

Vigotszkij (1987) számára a magasabb pszichikus funkciók társadalmi-történelmi determináltsága nem egyszerűen a biológiai determinizmus tagadását, hanem a bonyolult struktúráként és dinamikus változásában értelmezett gyermeki személyiség és a környezet kölcsönhatásának dialektikus folyamatát jelenti. Rámutat arra, hogy e fejlődést a biológiai és szociális tényezők egysége határozza meg, de ez az egység nem e két tényezőrendszer valamilyen mechanikus és statikus összegeződése, hanem bonyolult, differenciált, dinamikus változó folyamat. Úgy véli, hogy a magasabb pszichikus funkciók (tudatos és értelmes bevésés, a logikai elemzés, az aktív figyelem, az elvont gondolkodás magasabb formái stb.), a viselkedés és a karakter (jellem) fejlődése, egyfelől sokkal jobban függ a környezettől, a közvetítés-közvetítettség minőségétől (a gyermek nevelésének jellemzői; a felnőtt-gyermek kapcsolatok jellege, módja, tartalma; a folyamatban szerepet játszó kulturtechnikai eszközök; a nyelv), mint az öröklött adottságoktól. Másfelől hangsúlyozza, hogy e fejlődés igen jellegzetes eltéréseket mutat az egyes életkorokban.

Vigotszkij (1978) a tanulást a szociális interakcióval (társas kapcsolattal) hozta összefüggésbe. Azt állapította meg, hogy a tanulás a felnőttel vagy tudásban magasabb szinten álló, érettebb társal történő együttműködés közben jön létre. Amikor a létrejött kapcsolatban a gyerekek megfigyelik a felnőttet vagy érettebb társaikat, és tevékenyen vesznek részt a feladatok megoldásában, gyakorlottakká válnak a folyamat során. Ez a haladás segíti elő az egyén fejlődését és ekkor történik meg a külső szabályozottságból az önszabályozásra való áttérés. *Vigotszkij* szerint a kommunikáció, a beszéd a kognitív fejlődés legfontosabb közvetítője. Miközben a gyerek megtanul utasításokat adni és fokozatosan elsajátítja az önszabályozást, belső beszéde, gondolatai fejlődnek, melynek következtében alkalmassá válik a különböző tevékenységek elvégzésére. Gondolkodása egyre magasabb szintre emelkedik a szociális üzenetek feldolgozása következtében, miközben az egyén fejlődése szinte észrevétlenül következik be. Ezt az elméletét a gyerekek önálló

problémamegoldó képessége és a felnőttnek vagy a tudás magasabb fokán álló társnak a potenciális tudása közötti különbséggel magyarázza.

Ebből a szemszögből az ideális tanulási körülmény egy teljesen kezdő, problémamegoldásban gyakorlatlan alanyt és egy felnőttet vagy tudásban magasabb szinten lévő társat feltételező állapot. Az utóbbi problémamegoldásra ösztönző viselkedést és a feladatmegoldás terén gyakorlottságot mutat, amivel arra ösztönzi a gyermeket, hogy fejlessze saját tudását. Amikor a felnőtt vagy tapasztaltabb társ segíti a tanulást, akkor a tanulás mozzanatainak fokozatos egymásra épüléséről van szó. A felnőtt vagy a tapasztaltabb társ a probléma megoldásának a kulcsa. Miközben a tanuló viselkedését figyelemmel kíséri, segíti, azt vizsgálja, hogy vajon a feladat végrehajtása megfelelő-e, vagyis metakognitív kontrollal bír. Ezen a metakognitív kontrollon keresztül a tanuló fokozatosan tudatában lesz annak a követelménynek, amit a feladat megoldása igényel. Az irányító személy tehát ösztönözi és segíteni tud, ha szükséges. Amint a kezdő egyre magasabb szintre jut a tanulásban, egyre kevesebb segítségre lesz szüksége és egyre inkább képes

Miközben a gyerek megtanul utasításokat adni és fokozatosan elsajátítja az önszabályozást, belső beszéde, gondolatai fejlődnek, melynek következtében alkalmassá válik a különböző tevékenységek elvégzésére. Gondolkodása egyre magasabb szintre emelkedik a szociális üzenetek feldolgozása következtében, miközben az egyén fejlődése szinte észrevétlenül következik be. Ezt az elméletét a gyerekek önálló problémamegoldó képessége és a felnőttnek vagy a tudás magasabb fokán álló társnak a potenciális tudása közötti különbséggel magyarázza.

önállóan megoldani a problémát. (Newman, Griffin és Cole, 1981)

Vigotszkij (1987) úgy véli, hogy a magasabb szint, a pszichológiai funkció a szociális interakción keresztül fejlődik, melyen a csoporttagok kölcsönös egymásrahatását, egymás kölcsönös befolyásolását értjük. A csoportban történő tanulás egyik jellemzője, hogy a tapasztalatokat, a tevékenységet és a normákat minden csoporttag elsajátítja. A felnőttek és a társak segítik az előrelépést a tanulásban. Ők mutatják meg a viselkedés szabályait, magyarázzák meg a műveletek lényegét és a tanulási folyamatot, és hívják fel a figyelmet a helyes eljárásokra, viselkedésre. Az új jártasság elsajátítása nem csak tudásbeli gyarapodáshoz vezet, hanem a külvilággal is kapcsolatot teremt, vagyis az új jártasság a környezete kezelésében is segíti az egyént. A csoportban végbement tanulás segítségével tehát formálódik az egyén, a személyiség.

Szocio-kognitív elmélet

A korszerű pedagógia jellemzője, hogy tekintettel van a gyerekek életkori, ismeretszerző és feldolgozó sajátosságaira, fejlettségi szintjére, alkalmazkodóképességére, a kollektív tevékenységben megmutatkozó együttműködési képességeire és készségeire. Piaget (1973) „Merre tart a pedagógia?” („Où va l'éducation?") című művében azt írja: „Csak olyan közösségben, társadalmi milióban alakítható ki az autonóm erkölcsi személyiség, amelyben érvényesülhet a spontán és szabad tevékenység, ahol megvan az együttműködés lehetősége”.

A nevelés és oktatás hatékony módszereinek keresésében Piaget munkái jelentős szerepet játszanak. A tudós bírálja a hagyományos oktatást, mely kész ismereteken, ténymegállapításokon, verbális és írásbeli közlemények passzív befogadásán és megőrzésén alapszik. Úgy véli, hogy a tanulóknak aktívan kell részt venniük a tanulás folyamatában, vagyis a jelenségek elemzésében, sajátos jegyek feltárásában, működési elvek felismerésében, tények megállapításában, törvényszerűségek felfedezésében. Fontos didaktikai elvnek tekinti a hatékony gyermeknevelésben a tanulás megfelelő módját. Az értelmi fej-

lődés a gyermek megismerő, alkalmazkodó, feladatmegoldó tevékenységei – megismerés, vizsgálódás, problémamegoldás, kísérletezés, tanulás, cselekvés és ellenőrzés, megfontolás és következtetés – folyamán megy végbe. Ez a folyamat a szocializáció, a természeti és a társadalmi környezethez alkalmazkodás megtanulása, a közösségbe való beilleszkedés.

A szociális érzelmek és a szociális magatartás kialakításának, a tanulásnak fontos színtere a csoport. Piaget (1957) a társas interakciót a kognitív fejlődés, a tanulás központi és kritikus tényezőjének tartja. Azt állítja, hogy a kapcsolat alapvető eleme a tanulásnak, a megismerő szakasztól kezdve egészen a konkrét alkalmazásig. Mivel a gyerekek a preoperációs időszakban egyre inkább elvesztik egocentrikus beállítottságukat, felismerik a különbséget és a másságot a saját és társaik gondolatai között. A tanulás folyamatában kibontakozó vita, konfliktus állandóan formálja, alakítja gondolataikat és ötleteiket, miközben a megismerés egy magasabb fokára jutnak.

A társas kapcsolat, a közös munka lehetőséget ad az eltérő vélemények kibontakoztatására és ütköztetésére. Ennek a konfliktusnak külső, társas és belső, megismerő aspektusa létezik. A kognitív konfliktus intellektuális egyensúlyfelboruláshoz és az egyensúly visszaállításának a kereséséhez vezet. Az ilyen konfliktus nem feltétlenül jelent ütközést vagy ellenállást, hanem inkább egy olyan helyzetet, melyben a gyerek nyitottá válik és kész megváltoztatni véleményét és nézetét, miközben elfogadja másokét. (*Perret, Clermont és Schubauer-Leoni*, 1981) Szocio-kognitív konfliktus akkor fordul elő, amikor azok a gyerekek, akik egy probléma megoldásán közösen dolgoznak, a tudás és az ismeretek eltérő szintjén állnak. A probléma megoldásához különböző megközelítési módok, eltérő stratégiák alkalmazásán keresztül jutnak el. Miközben a gyerekek vitatkoznak, eltérő véleményen vannak, magyaráznak és megpróbálják meggyőzni egymást, új helyzetek, ötletek és az egész folyamat során fejlettebb gondolkodás jön létre. A csoportos döntéshozatalt vizsgáló szerzők a csoportpolarizáció jelenségét figyelemreméltónak tartják. *Stoner (Avermaet, 1995)* kísérlettel bizonyította, hogy a közös vita után az egyéni vélemények a kockázatosabb döntés irányába megváltoztathatók. Olykor azonban éppen az ellenkezőjével találkozunk. *Moskovici és Zavalloni (Avermaet, 1995)* arra a következtetésre jutottak, hogy a csoportvitát követő eltolódás a döntésben fennálló, teljesen eltérő véleményi dimenziók esetében is megfigyelhető. A csoport véleménye bármilyen dimenzió mentén hajlamos arra felé eltolódnia, amelyet eleve előnyben részesítenek, így csoportpolarizáció következik be, vagyis a vita eredményeként a már eredetileg is uralkodó álláspont erősödik.

A kutatók összefüggést mutattak ki a megoldást eredményező vita és az okos érvelés, valamint a tanulás között. *Light és Glachan (1985)* azt állapította meg, hogy azok a gyerekek akik együttműködéssel, a feladatok megvitatásán keresztül keresték az utat a megoldáshoz, érvelési szintjük többet fejlődött, mint azoknak a gyerekeknek, akik nem vitatkoztak, vagy akik erejüknél vagy hatalmuknál fogva érvényesítették akaratukat a vitában. *Bearison, Magzaman és Filardo (Rogoff, 1990)* 5–7 éves kor között lévő olyan gyerek-párokat vizsgáltak, akik együtt dolgoztak és oldottak meg feladatokat. Ebben az életkorban a szocializáció, a kapcsolatok nagy száma ellenére is alacsony szintű, mert ezek a kapcsolatok még nem tagoltak. A vizsgálatban arra az eredményre jutottak, hogy a szocio-kognitív konfliktus és a tanulásban bekövetkezett változás között kapcsolat van. Hét éves kor után a szocializációs szint magasabb, mert a társas kapcsolatok egyre jobban tagoltak, az alá-fölrendelési szerepek körülhatároltabbak, és ami a legfontosabb, az együttműködés kidolgozottabb.

A szocializáció az emberré válás folyamata, egy változási sor, melyben kibontakozik az „érzékenység” a társaktól érkező üzenetre. Piaget munkásságában nem foglal el központi helyet a szocializáció vizsgálata, de gondolatai meghatározók a későbbi kutatások számára. Három időszakra bontható a szocializáció jelenségével foglalkozó kutatási pe-

riódusa. Először az 1930-as években, az ‚Erkölcsi élet a gyermekkorban’ című munkájában, majd a Francia Enciklopédia ‚Nevelés és oktatás’ című fejezetében foglalkozott a témával. Ez utóbbi egyik alfejezete a szocializáció azon folyamatával foglalkozik, melyben nagy jelentőséget tulajdonít az együttműködésnek és a kooperációnak. Legmélyrehatóbban azonban a *Gurvitch* szerkesztette ‚Szociológiai kézikönyv’-ben találkozunk elméletével. Bár a szociálpszichológia ismérveit elemzi, nagy hangsúlyt fektet a szocializáció folyamatában a gyermek-felnőtt (társadalmi transzmisszió), gyermek-gyermek (a gyermeki egocentrizmus fokozatos megszűnése) kapcsolatra. *Inhelder*rel közösen szerkesztett munkájában kiemelt részt szán a szocializációnak. (*Piaget – Inhelder*, 2000) Ennek a munkának a tanulmányozása után válik világossá számunkra, hogy Piaget szocializáción a gyermeki egocentrizmus felbomlását érti, a decentralálás megjelenését és készség szintű kibontakozását. Szerinte az egocentrizmus az egyik olyan tényező, amely a gyerek intelligenciáját korlátozza. Az ilyen gyerek csak fokozatosan kezdi felismerni a különbséget más emberekben, a viselkedésükben, a hangulataikban, szándékaikban. Az interperszonális intelligencia ebből az alapvető képességből alakul ki, és a társas képességek fejlődésében, valamint a mások iránti empátia és a másoktól való tanulás képességében mutatkozik meg. Minden gyerek számára hasznos, ha együtt tanul a többiekkel, párban vagy kiscsoportban, vagy ha tanítja társait. A sikeres élethez szükséges interperszonális készségek részben annak segítségével alakulnak ki, amit a gyerek másokkal együtt dolgozva tanul meg. Megtanulja, hogyan kooperáljon a többiekkel, hogyan tanuljon tőlük és hogyan irányítsa őket.

Piaget a fejlődés fogalma helyett gyakran használja a szocializáció kifejezést. A két fogalom egymás mellett használata azt fejezi ki, hogy a felnőtté válás folyamatának két oldalról történő megközelítéséről beszélünk. Az egyik felfogás szerint a belső változást a fejlődés belső törvényei vezérlik, míg a másik szerint társadalmi környezetünk tanít meg az élet dolgaira. Piaget (1960) gondolatmenetét követve két értelemben használhatjuk a szocializáció szót. Tágabb értelemben az örökletességnek megfelelő nevelést értjük alatta, a pszichés fejlődés minden vonatkozását: az értelmi, érzelmi és társas jellegek mindenfajta strukturálódását. Piaget gyakran hangsúlyozza, hogy a fejlődés három fontos feltétele – a megismerő, az érzelmi és a társas – szétválaszthatatlan, illetve csak elemzéssel választható szét. Szűkebb értelemben (*Piaget és Inhelder*, 2000) mint társas viselkedést, mint az értelmi fejlődés mindenkor függvényét használják a fogalmat, mely a társas viselkedés, különösen a decentralizálásnak és a kooperációnak az alakulását jelenti. A gyerekek nem születnek társas lénynek, hanem fokozatosan lesznek azzá. Nem tartjuk feladatunknak Piaget ezen állítását *Wallon* (1954) azon nézetével ütköztetni, miszerint a szociális effektus közvetlenül, a születés pillanatától érvényesül. Piaget szerint a gyermek okosodik és ezért szocializálódik, *Wallon* szerint azonban szocializálódik, tehát okosodik. Ehhez csatlakozik *Freud* gondolata, mely szerint a gyermek érzelmileg érik, tehát szocializálódik és okosabb lesz közben. A fenti gondolatokat úgy ötvözhetjük, hogy a kognitív, szociális és az emocionális fonal adja a széles értelemben vett szocializációt.

A felnőtt-gyermek kapcsolatban a felnőtt intellektuális, érzelmi és morális hatása érvényesül. Ebben a kapcsolatban fontos szerepet tölt be a jelrendszer, a nyelv és a fogalmi rendszer átadása. Az átvételhez azonban aktivitás, tevékenység szükséges. A befogadás ne receptív, hanem aktív vagy kreatív legyen, különben nem éri el célját. A gyermek-gyermek kapcsolatban az egyén kortárs-csoportban, együttműködés közben tanul meg tevékenykedni.

A kommunikáció elengedhetetlen eszköze a nyelv. Piaget a nyelvet „az érzékszervi-mozgásos intelligencia utolsó stádiumában – annak szükségszerű derivátumaként – megjelenő szimbolikus funkció” egyik formájának tartja. (*Piattelli és Palmarini*, 1980) Szerinte az értelmi műveletek segítik elő a nyelvi haladást. Piaget úgy véli, hogy a tanítás a megismerés mechanizmusán alapszik. A hagyományos tanítás a tanulást mechanikus fo-

lyamatnak tekinti, ahol az ismeretszerzésben a verbalitásnak jelentős szerepe van. Azt is gondolja azonban, hogy a tanítás nem lehetséges a gyerekek aktív (a teljes személyiséget mozgósító) részvétele nélkül, vagyis a szemléltetés nem elég, hanem a tanulók aktív cselekvésére is szükség van.

A szocializáció magasabb szintje, az együttműködés, kooperáció akkor következik be, amikor a gyermek eljut a reverzibilitás, tehát a folyamat gondolatban történő megfordításának szintjére, vagyis társa szemszögéből is képes mérlegelni (szabályokhoz igazítani) cselekedetét. A társas együttélés feltétele a szabályokhoz való igazodás. A fejlődés ebben a szakaszában a reverzibilitással együtt megjelenik a reciprocitás, mely lehetővé teszi a konfliktushelyzetben az ellentmondások feltárását. Ez pedig már az értelmi fejlődés egyik láncszeme.

Az értelemmel együtt fejlődik az érzelem is, vagyis az intelligencia és az effektus fejlődése együtt jár. Piaget szerint a magatartást az intelligenciának az adott fejlődési szintje határozza meg. A legfontosabb változás pedig az intelligencia szocializálása. Piaget szinte azonos értelmet tulajdonít a szocializáció és a nevelés fogalmaknak, és az intelligencia fejlesztését, a kognitív alapú kreativitás kibontakoztatását jelöli meg a nevelés feladataként. A gyermek, fejlődése során egyre inkább elfogadja és betartja a szabályokat. Ennek magyarázata a gyermek egocentrizmusa és a felnőtt hatalma, kényszere között meglévő ellentmondás. A gyermek a felnőtt felé egyoldalú tiszteletet, engedelmességet tanúsít. A szabály követése kényszerűségből fakad, sokszor csak látszat-szocializáltsághoz vezet, miközben a gyermek konformista lesz.

Az együttműködés sok olyan magatartásforma kiindulásánál megtalálható, melyek a logika fejlesztésére szolgálnak. Az együttműködés lépésről lépésre szocializál. „Az intelligencia rendszerében az együttműködés objektív módon lejátszódó beszélgetés, a munkában való együttműködés, a gondolatok cseréje, a kölcsönös ellenőrzés”. (Piaget, 1997) Először cselekvésben, majd gondolkodásban mutatkozik meg, később a gyermek már maga is képes szabályok felállítására, ami később erkölcsi normává válik. A gyerek tehát ráébred arra, hogy a szabály az egyenlő esélyek és az egyetértés létrejöttének egyik feltétele. A szocializáció folyamatában az egocentrizmus kooperációba, az önközpontúság kölcsönösségbe csap át. A morális és a logikai fejlődés találkozik.

Piaget munkáiban sokat foglalkozik a tanár szerepével is. Úgy véli, hogy az órai munka során a tanárnak új szerepet kell vállalnia, mert a gyakorlat azt mutatja, hogy a tanár legtöbbször gátja a kreatív gondolkodásnak. Az utasító-követő-korrigáló helyzetből a tanárnak szervező szerepbe kell átmennie, melyben a tanulók munkájának előkészítése, szervezése lesz a központi feladata. Szerinte olyan iskolákat kell létrehozni, amelyek alkalmat nyújtanak a gyerekek önálló, tanártól független, aktív tevékenységére. *Freinet* (1969) mutat rá arra, hogy a tanár irányító szerepének átruházása, a diákok tanártól független, együttes munkavégzése a tananyagnak a diákok által történő újrafelépítését eredményezi. Az érdeklődés felkeltése elősegítheti a folyamatot. Engedni kell a gyerekeknek az önálló munkát, a kísérletet, próbálgatást, az önálló gondolatmenet követését. Olyan gyerekek nevelése a cél, akik nem automatikus másolói környezetüknek, hanem kreatív formálói. Piaget személyiségfejlődési elmélete és a nyelvi fejlődésemélet szerint azonban csak akkor tanul a gyerek, ha akitől tanul, az a fejlődés magasabb fokán áll.

Szociális tanulás-elmélet

A szocializáció során a közösség tagjai átadják és elsajátítják az adott közösség kultúráját. Ebben a folyamatban az egyén a közösségben való hatékony részvétele érdekében szerepet sajátít el. A szereptanulás a szereptanítás fogalmával szorosan összefüggő olyan folyamat, amelyben mindenki lehet tanító és tanuló egyaránt. *Brim* (1966) úgy véli, hogy a szocializáció folyamán az egyének szert tesznek egy bizonyos tudásra, melynek eredményeként olyan képességeket és készségeket sajátítanak el, melyek birtokában a cso-

portok a társadalom eredményes tagjaivá válhatnak és amelyek a társadalmi viselkedéshez szükséges feltételeket biztosítják.

A 20. század elején *Tarde* és *McDougall* voltak az elsők, akik az utánzási hajlamot velünk született, ösztönös megnyilvánulásnak tekintették, majd 1941-ben *Miller* és *Dollard* a fogalmat a viselkedésemlethez kapcsolta és ekkor fogalmazódott meg annak tanulási jellege is. (*Bandura*, 1976)

A szociális tanulás elmélete újradefiniálta az ismeretelsajátítás, tanulás folyamatát. Az elmélet szerint a gyerekek készségeket sajátítanak el a megfigyelés és az utánzás alkalmával, vagyis egymást figyelve tanulnak, miközben a megfigyelt lehet, hogy nem is tud arról, hogy viselkedésével befolyásolja társa tanulását. Az utánzáselmélet szerint a „vikariáló” (behelyettesítéses) megerősítés lappangó instrumentális tanulási folyamat, mely esetben az utánzó az utánzott megfigyelésének lappangó gyakorlása révén sajátítja el az utánzásos válaszokat. Az előző fejezetben ismertetett tanulási eljárással ellentétben, a társas tanulás nem az interakción vagy a résztvevők kölcsönös kapcsolatán alapszik. *Bandura* (1969) szerint tanítani annyit jelent, mint mutatni, megmutatni.

A gyerekek között szabad vita alakult ki, mely fontos tényezője a gyerekek tudását gyarapító társas kapcsolatok létrejöttének. Ilyen körülmények között a gyerekek képesek egymás véleményét meghallgatni, figyelembe venni, közösen dolgozni, szerepet játszani, mely felsorolt tevékenységek mind a problémamegoldás feltételei. A folyamat eredményeként amikor a gyerekek kikerülnek a felnőtt közvetlen irányítása alól, hajlamosak lesznek maguk is szabályokat felállítani, alternatív megoldásokat keresni, és vizsgálatokba kezdeni.

arra készíti a tanulókat, hogy elfogadják az utánzást. Úgy gondolja, hogy az interakció közben kölcsönös befolyásolási folyamat zajlik. Elméletének felhasználásával *Morrison* és *Kuhn* (1983) arra a megállapításra jutott, hogy három éves kortól a gyerekek már rendelkeznek azzal a képességgel, hogy társaikat utánozzák és ez a hajlam az életkor növekedésével, erősödik. Az önszabályozás és az önmege erősítés mechanizmusa elősegíti az utánzást, mihelyst a gyerekek elérnek egy bizonyos fokú alkalmasságot. A szociális tanulás ezért relatíve kis kölcsönösséget feltételez. Ez a magyarázata annak, hogy a kisgyermekkor miért különösen fontos, amikor a gyerekek még nem rendelkeznek szociális és kognitív jártassággal a közös munkához és az együttműködéshez. A gyerekek hajlamosak a társas tanulás eredményeként létrejött viselkedés utánzására, még külső megerősítés nélkül is, de *Hill* és *Mowrer* szerint a pozitív megerősítés mindenképpen kiváltja azt. (*Bandura*, 1976)

A szociális tanulás – mely nem csak a gyermekkorban, hanem egész életünk alatt végigkísér bennünket – abban a társadalmi környezetben megy végbe, aminek a gyerek szerves része, amely a mások felől érkező, az ő szocializációját befolyásoló ingerek for-

májában válaszokat hív elő. Ezek a válaszok fontos ingerek a gyerek szocializációjáért felelős emberek számára. (Goslin, 1976) Bandura etnikai, kulturális különbségeket is figyelembe vevő szociális tanulás elmélete, a megerősítésnek tulajdonít nagy jelentőséget a szociális viselkedés terén bekövetkező változások esetében. A megerősítés gyakorisága és intenzitása azonban jelentős egyéni eltéréseket indukálhat.

Csoportfolyamatok, társas kölcsönhatás

A csoportmunka során a hátrányos helyzetű gyerekek közötti társas kapcsolatok erősítésével eredményeket lehet elérni az előnyösebb helyzetű gyerekekhez történő felzárkózás tekintetében. A hagyományos tanítás a hátrányos helyzetet konzerválja, míg a közös munkára alapozott tanítás ennek ellentétét eredményezi. A társas interakció bizonyos formái, melyek lehetővé teszik, hogy a gyerekek összehangolják tevékenységüket, jobban strukturált kognitív teljesítményt eredményeznek, mint azok a helyzetek, melyekben a gyermek egyedül hajtja végre a feladatokat. Mugny (*Bulletin...*, 1976) ilyen irányú kísérleteivel arra a megállapításra jut, hogy az interakció hatására bekövetkezett kognitív változásokat a gyerekek internalizálják, vagyis elraktározzák, magukévá teszik, amit aztán a későbbiekben olyan helyzetekben is képesek aktivizálni, amikor a felek között nincs kölcsönhatás. Vizsgálati eredményeiből arra következtethetünk, hogy a társ nélküli és a csoportos munkavégzés között teljesítményben az utóbbi javára eltérés mutatkozik.

Perret-Clermont és Schubauer-Leoni (1981) a társas interakciónak a műveleti összehangolás egyéni szerveződésére kifejtett hatását vizsgálta. Arra keresték a választ, hogy a csoportos cselekvés folyamán ható internalizálás milyen mértékben emeli az alkalmazott fogalmak megértését. Arra a megállapításra jutott hogy a társas helyzetben átélt interakció pozitívan hat a gyerekek műveleti struktúrájának kidolgozására. Az eredmények azt mutatják, hogy a műveleti gondolkodást elősegíti a csoport tagjainak összehangolt tevékenysége, míg az egyedül tevékenykedő gyermek egocentrizmusa azonban tovább maradhat fenn.

Függetlenség és önállóság mint a tanulás feltételei

A közös munkavégzés a gyerekek tudásának gyarapodását segíti elő, mely felszínre hozza az eltérő képességeket, konfliktusokat idéz elő és vitákat generál. Ez a konfrontálás tölti be a központi helyet a tanulók tudásának elősegítésében, a tanárnak pedig meg kell ragadnia az alkalmat arra, hogy ezt kihasználja. Ezért azokat a tényezőket, melyek a képességek kibontakoztatását akadályozzák, korlátozzák vagy gátat szabnak a tanulók vitájának, el kell távolítani. A felnőtt irányítása, felügyelete (ebben az esetben a tanár) akadályozó tényező lehet.

Ezzel a feltételezéssel egyetértve Rogoff (1990) úgy véli, hogy a gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet tölt be és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja. A tanár irányító munkájának csökkenésével, illetve megszűnésével a gyerekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsiabbak és gondolkodóbbak lesznek, miközben a feladat végrehajtására kevésbé ügyelnek. Ez a játékos kíváncsiság az előmozdítója az újfajta, kreatív problémamegoldásnak.

A kutatók (Perret-Clermont és Schubauer-Leoni, 1981; Rogoff, 1990) arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulótársak elősegítik a tanulást. A barátok, osztálytársak közötti együttműködés serkentőleg hat a felfedező, kutatómunkára és az ötletek megfogalmazására, miközben egymás felé észrevétlen tisztelet alakul ki. Kruger és Tomasello (Rogoff, 1990) arra az eredményre jutottak, hogy a gyerekek hajlamosabbak az egymás között folytatott érvelésre és igazuk érvényre juttatására, mint a tanárral folytatott vitákra. A tanulók egymás között logikai érveket alkalmaznak, fejtegetésekbe bocsátkoznak,

és latba vetik problémamegoldó képességüket is. (*Light és Glachan, 1985; Kruger és Rogoff, 1990*). Azt állapították meg, hogy azok a gyerekek, akik erkölcsi dilemmákba, vitákba bocsátkoznak egymás között, fejlettebb erkölcsi magatartást mutatnak azokkal szemben, akik ezt az eszmecserét anyjukkal folytatják. Ezt a feltevést egy francia kutató szintén alátámasztja (*Rogoff, 1990*) azzal, hogy mérései szerint a gyerekek és anyjuk közt lévő párbeszédben az édesanyjának jut a domináló szerep, a gyerekek kevesebb lehetősége van elképzelési kifejtésére, viszont a gyerekek között végbemenő párbeszéd, interakció nagyobb lehetőséget ad a fejlődésre, a kölcsönös fejlesztésre.

Subbotskij (1987) óvodában végzett kísérletet, ahol megkérte a felnőtteket, hogy irányító és parancsoló szerepüket félretéve a gyermekekhez hasonlóan viselkedjenek: tevékenységük során játsszanak el egy bizonyos fokú bizonytalanságot és ejtsenek tudásbeli hibákat. Ebben a szituációban a gyerekek sokkal aktívabban, kreatívabban tevékenykedtek, valamint szabadabban és függetlenebbül viselkedtek. Ez és más (*Rogoff, 1990*) kutatás azt az eredményt mutatja, hogy a gyerekek között szabad vita alakult ki, mely fontos tényezője a gyerekek tudását gyarapító társas kapcsolatok létrejöttének. Ilyen körülmények között a gyerekek képesek egymás véleményét meghallgatni, figyelembe venni, közösen dolgozni, szerepet játszani, mely felsorolt tevékenységek mind a problémamegoldás feltételei. A folyamat eredményeként amikor a gyerekek kikerülnek a felnőtt közvetlen irányítása alól, hajlamosak lesznek maguk is szabályokat felállítani, alternatív megoldásokat keresni és vizsgálatokba kezdeni.

A társaktól történő tanulás, tehát a „mindent tudó felnőtt” irányítása és felügyelete nélkül teremti meg a lehetőséget a tanuláshoz. A vita, a megértés, a magyarázat, a biztonság és az együttműködés azokkal, akik szintén választ keresnek a kérdésekre, feléleszti a már kicsi korban meglévő érdeklődést, tudásvágyat a gyerekekben. Tanulás akkor jön létre, amikor a tanulóknak lehetőségük nyílik viszonylag független, felnőtt által nem befolyásolt munkára, problémamegoldásra. Ebben az esetben aktív tanulás megy végbe a gyerekek problémamegoldó gondolkodásával, eszközök használatával, kérdések feltevésével, válaszkérésessel egy időben. Ahhoz, hogy ez a fejlődés végbemenjen, a felnőttnek lehetővé kell tenni a gyermek számára az önálló gondolkodást és munkavégzést. A tanár nem csak azzal járul hozzá a tanuláshoz, hogy irányítói tevékenységét, beavatkozását minimális szintre csökkenti és növeli a gyerekek függetlenségét, hanem azzal is, hogy tervezetten irányítja a munkát. A tanárnak kérdéseket kell feltennie, problémákat kell felkínálnia ahhoz, hogy elősegítse a gondolkodást és az együttműködést. Ez a stimulálás idézi elő az együttműködést és tanulást, miközben a tanár közvetlen irányító szerepe teljesen megszűnik.

Összegzés

Az egyén a közösséggel való együttélés során válik értékes, alkotó munkát végző személyiséggé. Míg a frontális tanítási órán a nevelő a központi szerep, addig a csoportmunka a tanulóknak nyújt lehetőséget az aktív munkavégzésre, a tanulási folyamatba történő tevékeny bekapcsolódásra, az együttműködési normák elsajátítására. A csoportmunka alkalmazásán keresztül az iskola közelít azokhoz a munkaformákhoz, amelyek minden gyermek számára lehetővé teszik fejlődésük biztosításához a legmegfelelőbb tevékenység megválasztását. A jól szervezett kollektíva lehetőséget ad a személyes és az általános érdekek ütköztetésére és egyidejűleg felszámolja az egoista hajlamokat, valamint olyan célrendszert alakít ki, amelyben a személyes és társadalmi érdek között harmónia van. A kollektív munka egyrészt élményben részesíti a tanulókat, másrészt módot nyújt olyan tapasztalatok szerzésére, ami megkönnyíti a társadalomba való majdani beilleszkedést.

Irodalom

- Avermaet, E. V. (1995): Társas befolyás kiscsoportokban. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J. P. Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*, Közgazdasági és jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1998): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York.
- Bandura, A. (1976): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1969): Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In: Goslin, D. A. (szerk.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally and Company, Chicago.
- Brim, O. G. (1994): Socialisation nach Abschluss d. Kindheit. Stanton, Wh. *Bulletin de psychologie*. (1976) Groupe d'étude de psychologie de l'Université de Paris. 29. kötet 325. 928–998.
- Freinet, E. (1969): *Naissance d'une pédagogie populaire*. Maspero, Paris.
- Goslin, D. A. (1995): Bevezetés a szocializáció kutatásába. In: Bakacsiné Gulyás Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- Gurvitch, G. (1945): *Twentieth Century Sociology*. (S.l.) (S.n.) Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.
- Light, P. – Glacham, M. (1985): Facilitation of individual problem solving through peer interaction. *Educational Psychology*, 5. 217–225.
- Liskó Ilona (2001): Társadalmi esélyek és iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Mead, G. H. (1934): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Morrison, H. – Kuhn, D. (1983): Cognitive aspects of preschoolers' imitation in a play situation. *Child Development*.
- Németh András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Newman, D. – Griffin, P. – Cole, M. (1981): The construction zone: Working for cognitive change in school. *Cambridge University Press*.
- Perret-Clermont, A. N. (1980): Social interaction and cognitive development in children. European Association of Experimental Social Psychology by *Academic Press*, London – New York.
- Perret-Clermont, A. N. – Schubauer-Leoni, M. L. (1981): Conflict and Cooperation as Opportunities for Learning. In: Robinson, P. (szerk.): *Communication in development*. Academic Press, London. 203–233.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (2000): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1997): *Az értelem pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1957): *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan, Párizs.
- Piaget, J. Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques. Examen des méthodes nouvelles. In *Encyclopédie Française*. In Bouglé, C. (szerk.) Éducation et Instruction. 15. kötet. Párizs.
- Piaget, J. (1973): Ou va l'éducation? Denoel – Gonthier, Párizs. 73.
- Piaget, J. (1960): Problemes de la psycho-sociologie de l'enfant. In: Gurvitch, G. (szerk.) *Traité de Sociologie*. Tome Second, 229–254.
- Piattelli-Palmarini, M. (1980): *Language and Learning: the Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Routledge & K. Paul, London.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press, New York.
- Subbotskij, E. V. (1987): Communicative style and the genesis of personality in preschoolers. *Szovjet Pszichologia*, 25. 38–58.
- Van Fossen (1987): Curricular Teaching and Status Maintenance. *Sociology of Education*, 60. 104–122.
- Vigotszkij, L. Sz. (1987): *A defektológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1978): Mind in society: The development of higher psychological process. *Harvard University Press*, Cambridge.
- Wallon, H. (1954): *Les origines du caractere chez l'enfant*. Boivin, Paris.
- Wallon, H. (1971): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.