

## A felsőoktatásban alkalmazható aktivizáló módszerek

Csimáné Pozsegovics Beáta<sup>1</sup> – Schlichter-Takács Anett<sup>2</sup>

### 1. Bevezetés

A jelenkori társadalmunkban végbemenő változásokra a felsőoktatásnak is reagálnia kell. Ezek a változások nemcsak a tanítandó tananyag tartalmi átalakulását érintik, hanem megkövetelik az új oktatási módszereket, új értékelési formákat, a hallgatók és tanáraik közötti kapcsolatok újragondolását (Molnár, 2010). A tudásrobbanás, a gyakorlati tapasztalatok tanulásba való bevonása és azok hatékonyságának érvényesülése más módszerek alkalmazását és másfajta felsőoktatási képzést igényelnek. A hallgatóknak olyan munkaerő-piaci értékű oktatásra van szükségük, amely a ma és a holnap számára releváns késégeket biztosít számukra (Hénard, 2010).

A felsőfokú tanulmányok eredményessége olyan kompetenciák meglétét és működését követeli meg a diplomával rendelkező egyénektől, amelyek magukban foglalják a kritikai és összehasonlító gondolkodást, problémamegoldást, kreativitást, a csapatban való kiváló együttműködést. Egyre nagyobb hangsúly kerül világszerte a felsőoktatásra és a felsőoktatási képzésekre, mivel a jövőbeni innováció, növekedés és társadalmi haladás minél magasabban képzett embereket igényel. Nemzetközi szinten az OECD 2010-ben indult Innovációs Stratégiája rávilágított az alapvető készségek sokrétű szerepére, továbbá szorgalmazta az innovációs folyamatokat a készségfejlesztési stratégia megvalósításához (OECD, 2010).

Az Európai Bizottság 2010-ben szintén megfogalmazta a készségfejlesztés hangsúlyosságát, és mindenki számára támogatta a kulcskompetenciák elsajátítását és fejlesztését, továbbá az európai oktatási és képzési együttműködést. Növekvő tendenciaként támogatja a tanulóközpontú tanulást a tanárok által vezérelt oktatás helyett (Crosier et al., 2007).

A tanulói aktivitást előtérbe helyező módszerek a huszadik század elején kezdődő reformpedagógiai mozgalmakhoz kötődnek. Ezeknek a módszereknek a kidolgozásakor felértékelődött a gyakorlati tanulás, a művészetek alkalmazása, mellyel fejlesztették az önkifejezést, az aktivitást és az önálló problémamegoldó gondolkodást is (Pukánszky és Németh, 1996). Az „aktivizáló módszerek” gyűjtőnéven emlegetett oktatásszervezési formák és módszerek, különböző elnevezésekkel és folytonosan gyarapodva, módosulva, immár világszerte elterjedtek.

---

<sup>1</sup> MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, csimane.pozsegovics.beata@uni-mate.hu

<sup>2</sup> MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, schlichter-takacs.anett@uni-mate.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6594-9450>

A jól megválasztott oktatási módszerek lehetővé teszik az egyetemi oktatók számára – a meghatározott tanulmányi terület elméleti ismereteinek bővítése mellett – a hallgatók személyes tulajdonságainak fejlesztését. Meg kell teremteni azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy az oktató és a hallgató kapcsolatát a kölcsönös tisztelet jellemezze, amely egyben egy minőségi partnerség, és mindkét fél számára szakmai és személyes előnyt is jelent.

## **2. Oktatási módszer és az oktatás minősége**

A megfelelő oktatási módszerek kiválasztásával és alkalmazásával az egyetemi oktató közvetlenül befolyásolhatja a felsőoktatás minőségét és eredményességét. Az oktatás minőségét általánosságban nézve, számos tényező befolyásolja, például az anyagiak és a fizikai létesítmények (gazdaság), az emberi erőforrás (pedagógusok, oktatók), élethosszig tartó oktatás/tanulás jelenléte (andragógia), a társadalmi-gazdasági helyzet (szociológia), tanítási és tanulási stílusok és azoknak a hallgatói személyiség mentális folyamataira gyakorolt hatásai (pszichológia), valamint a hallgatók viszonyulási, szociálpatológiai magatartása a nevelés folyamatában (Vansteenkiste et al., 2012).

A minőségi oktatásnak minden lehetőséget, új módszert – akár kísérleti jelleggel is ki kell próbálnia, amely a kívánt eredmények elérése érdekében arra irányul, hogy magas minőségi szintet érjenek el. Ha a folyamatokat, és bizonyos mértékig tananyagot, intézményi szinten maga az iskola határozhatja meg, akkor lehetőség nyílik a minőség objektív mérésére és értékelésére. Az utóbbi években a minőségfejlesztés érdekében az aktivizáló tanítási módszereket egyre gyakrabban alkalmazzák az oktatásban. Az aktivizáló tanítási módszerek általában nem igénylik anyagi források előteremtését, speciális oktatási segédanyagok, technológiák biztosítását, illetve létrehozását, vagy speciális tantermek építését. Alkalmazásuk során a hallgatók nem passzív befogadói a tudásnak, hanem aktívan feldolgozzák és előállítják azt a tanítási és tanulási folyamatban (Lonka, 1991 idézi Eskola, 1998). Az oktatási folyamatban aktívan részt vevő hallgatók többet tanulnak az órákon, mint ha egyszerűen hallgatnának egy előadót.

### *2.1. Az eredményesség és a hatékonyság*

Az eredményesség kifejezés meglehetősen gyakori fogalomként van jelen, amely a társadalomban való érvényesülés területeit érinti. Az oktatás minőségfejlesztési folyamatában kiemelkedő jelentőségű a tanítási és tanulási módszerek fejlesztése. Az oktatás eredményessége mindig aktuális és fontos a társadalom és az egyén számára is, amit befolyásol az egész oktatási rendszer és az oktatásban lezajló folyamatok. Uhrín (1994) az oktatás eredményeinek tartja az emberek mentális változásait: eredményességként a tudatosság és viselkedés közötti összefüggést határozza meg, és elengedhetetlennek tartja az ezek elérésére fordított erőfeszítéseket. A pszichológiai és pedagógiai elmélet és a kutatások szerint a tanulás eredményessége közvetlenül függ a tanulók aktivitási szintjétől, amelyben elengedhetetlen tényező a megfelelő aktivizáló módszereket használó pedagógus (Uhrín, 1994).

Az oktatás hatékonysága azt jelenti, hogy a tanulók olyan tevékenységeket végeznek, amelyek lehetővé teszik, hogy új tényeket sajátítsanak el, a képességeket készségekké fejlesszék a legrövidebb időn belül, a legkevesebb erőfeszítéssel, a legpraktikusabb eszközök felhasználásával és a legmagasabb minőségi szint megtartására törekedve. Ennek eléréséhez Komenský (1991) szerint a tanároknak kevesebbet kell „tanítania”, a tanulóknak pedig többet kell tanulniuk. Úgy véli, hogy ezáltal kevesebb stressz, idegenkedés és céltalan munka lesz az iskolában, ugyanakkor több lesz a szabadidő, a lelkesedés, és garantált a siker (Blašková et al., 2014).

## 2.2. Leggyakrabban alkalmazott oktatási módszerek

A tanítási módszer a nevelési célok elérésének módja, illetve az az eljárás, amelynek segítségével a tanuló megszerezheti a kívánt tudásszintet (Radnóti, 2009). A felsőoktatásnak legfőbb célja – a közoktatás folytatásaként –, a hallgató személyiségének komplex fejlesztése az oktatási folyamaton keresztül. A közoktatáshoz képest az egyetemeken a hallgatók tanulását elsősorban önálló tanulás jellemzi. A minél sikeresebb önálló tanulás mellett lényeges azoknak a módszereknek az alkalmazása az oktatás során, amelyek sikeresen aktivizálják a hallgatót, és fejlesztik a személyiségét.

A leggyakrabban alkalmazott didaktikai módszerek két formája van jelen az egyetemi oktatásban; az előadások és a szemináriumok. Megfelelő oktatási módszerek alkalmazásával a tanár képes átadni tudását és motiválni a hallgatókat a további tanulásra, a problémák egyéni megközelítésére, fejleszteni a kreativitást, továbbá pozitívan befolyásolni a hallgató elköteleződését a választott szakma felé. Az alkalmazott módszerek két csoportra oszthatók:

- *Hagyományos oktatási módszerek*: amikor a tanár mondja el a tényeket és a hozzá tartozó értelmezéseket, ahogyan azok a könyvekben, kutatásokban szerepelnek (előadások és a hozzá tartozó magyarázatok). Ezek a módszerek különösen azokat a kompetenciákat fejlesztik, amelyek a hallgató személyiségének kognitív részei.
- *Aktivizáló módszerek*: olyan tanítási eljárások, amelyek lehetővé teszik a hallgató számára, hogy elérje a célokat, miközben figyelembe veszi az olyan mentális folyamatokat, mint a gondolkodás és a problémamegoldás.

## 3. Az aktivizáló módszerek

### 3.1. Az aktivizáló módszerek fejlesztő hatásai

Az aktivizáló módszerek alkalmazása az alábbi kompetenciák, képességek, jártasságok fejlesztését segíti elő:

- fejleszti a hallgatók kognitív folyamatait, úgymint elemzés, levezetés, szintézis, kritikai és összehasonlító gondolkodás;
- fejleszti a hallgatók kommunikációs képességeit a gondolataik verbális megfogalmazásával, a véleményeket, megoldásokat és ezáltal véleménynyilvánítási, fogalmazási képességeiket;

- elősegíti helyes kérdések és érvek megfogalmazását;
- megtanítja a hallgatókat a megfelelő értékelési kritériumok, a megfelelő értékelési technikák felállítására és az önértékelésre;
- fejleszti a kreativitást;
- megtanítja a hallgatókat az érzelmi reakciók megfelelő kezelésére, empátiájuk és személyiségük fejlesztésére, az elfogadásra;
- fejleszti a csoport többi tagjával való együttműködési képességet;
- növeli a tanulási és a választott szakma iránti motivációt;
- javítja az oktatás hangulatát, elősegíti a bizalom és a részvétel megteremtését a formális kapcsolatokon belül (Sirotová, 2011).

### *3.2. Az aktivitásra épülő módszer megválasztása*

Az olyan, hagyományosan aktivizáló oktatási módszereknek tartott módszerek alkalmazása a felsőoktatásban, mint például a problémamegoldó módszer, a felfedezés módszere, a poszter, az esettanulmány, a projekt módszer, a kooperatív technikák, az élménypedagógia, a múzeumpedagógia, a heurisztikus módszerek használata mindenképpen szükséges a felsőoktatás által támasztott és meghatározott célok elérése érdekében. A mai MATE Neveléstudományi Intézetében (korábban Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar) a pedagógusképzésekbe (tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus) beépült az élménypedagógia, múzeumpedagógia oktatása, a hallgatók megismerik továbbá a kooperatív tanulás és a projekt módszer alapjait is. Fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusjelöltek elsajátítsák az iskolai nevelés kontextusába beépíthető alapvető, alternatív nevelésnek, oktatásnak is teret biztosító különféle módszereket, melyekről saját élményeket is magukkal visznek. A tapasztalatok azt igazolják, hogy ezek a kipróbált aktivizáló módszerek nemcsak gyermekeknél, de felnőtteknél, sőt időseknél is kiválóan működnek (Takács és Csimáné Pozsegovics, 2016; Csajka és Csimáné Pozsegovics, 2019).

Azt azonban nem lehet kijelenteni, hogy a hagyományos oktatási módszerek nem szükségesek, illetve alkalmatlanok. Az egyetemi oktatóknak a módszereiket a különböző irányadó összetevők figyelembevételével kell, hogy megválasszák. Egy hagyományos módszer – a megfelelő módosításokkal – megfelelő módon való alkalmazása hatékony lehet, és használatával megvalósulhat a hallgatók személyiségének fejlesztése. Az oktatónak az oktatási módszer kiválasztásánál a következőket kell mérlegelnie:

- az oktatási forma (előadás, szeminárium, gyakorlat, konzultáció stb.);
- a tanulócsoport (évfolyam, hallgatók száma, motivációs szempontok stb.);
- az óra célja, tartalma és az órák száma;
- az infrastruktúra, az oktatóhelyiség tárgyi feltételei;
- az oktató saját pedagógiai ismeretei, képességei és készségei.

A választott oktatási módszer alkalmazása nemcsak az elméleti tudásszerzést befolyásolja jelentősen, hanem a tudás gyakorlati megoldásokba való átültetésének képességét is megteremti (Sirotová, 2011).

Az aktivizáló módszerek, kiegészítve a hagyományos módszereket, hasznosak lehetnek például tanulmányok elején a tantárgyakkal való ismerkedés során. Az aktivizáló oktatási

módszerek alkalmazása megköveteli, hogy a tanár ismerje a tanulók személyiségét, továbbá hogy ismerős legyen számukra a téma. Nagymértékben befolyásolja az alkalmazott módszer kiválasztását és eredményességét a hallgató és az oktatója személyisége is. A felsőoktatásban alkalmazható ideális megoldás a hagyományos standard módszerek kombinációja aktivizáló oktatási módszerekkel együtt – hogy azok egyensúlyban legyenek. Az oktatás minősége és eredményessége, a kognitív folyamatok előrehaladása, az önértékelés objektív megvalósulása azok a tényezők, amelyek a megfelelő tanítási módszerektől függenek. Ezért fontos, hogy az oktató az alkalmazott oktatási módszert a megfelelő figyelemmel és körültekintéssel válassza ki.

### *3.3. A tanulók aktivitása*

A tanulók aktiválásával kapcsolatos kutatások különböző elméleteket tárnak fel, amelyek megmagyarázzák, miért tanulnak jobban a tanítási-tanulási folyamatban aktívan részt vevő tanulók, mint az inaktívan „hallgató” tanulók. Az aktiválásban a motiváció is jelentős szerepet játszik. Minél jobban ösztönzik a tanulókat a feladatok elvégzése általi tanulásra, annál aktívabbak lesznek (Reijseger et al., 2017).

Biggs és Tang (2011) a konstruktív igazodásról szóló elméletében leírja, hogy a hatékony oktatás szorosan kapcsolódik a kívánt tanulási eredményekhez, a tanulási tevékenységekhez és a számonkéréshez. A tanulási célok elérése érdekében ezeket a tanulási tevékenységeket úgy kell irányítani, hogy elérhessük a meghatározott teljesítményt. Például ha azt szeretné, hogy a tanulók kritikusan reflektáljanak saját értekezéseikre és feladataikra, biztosítani kell számukra a visszajelzés gyakorlásának lehetőségét (Biggs és Tang, 2011).

A konstruktivista tanulásemélet meghatározza, hogy a tanulók sokkal többet tanulnak, amikor maguk alkotják meg a tudásukat, nem pedig egyszerűen csak passzívan hallgatják az ismereteket. Ez gyakran másokkal együttműködve történik. Például a tanulók maguk alkotják meg a tudást azáltal, hogy megoldásokat találnak a problémákra, reflektálnak a munkáikra vagy a csoportos együttműködésre (Duffy, 2009).

### *3.4. Az aktivizáló módszerek alkalmazása*

Az aktivizáló módszerek alkalmazása során a hallgató nem csak passzív befogadó, a tanár pedig nem csak az új tények és információk közvetítője. A tanulók aktív résztvevői lesznek az oktatási folyamatnak – nemcsak azt akarják tudni, hogy mit tanulnak, hanem azt is, hogy miért tanulják, és hogyan tudják majd hasznosítani az életük során (Smetanová, 2000).

A tanítás aktivizálását lehetővé tevő módszerek közvetlenül az oktatási folyamatban nyújtanak teret a hatékony tanulói cselekvésekhez, megtanítják, hogyan lehet az egyén önálló és független a tanulás közben, és hogyan fejlesztheti a saját képességeit és készségeit. Az aktivizáló módszerek hozzájárulnak a tanuló személyiségének és kreativitásának fejlődéséhez (Bransford, 2000), továbbá a tanárt is arra készítik, hogy fejlessze magát nemcsak szakmai és elméleti ismeretei terén, hanem pedagógiai készségei szintjén is. Lehetőséget teremtenek arra, hogy az elsajátított elméleti ismereteket, a tudást ne csak az

egyetemi tanulmányok során használjuk fel, hanem gyakorlati élethelyzetekben is alkalmazni tudjuk. Az ismeretek alkalmazásának legjobb gyakorlata a valós élethelyzetek modellezése során történik. Az aktiváló módszereket ismerő hallgatók több lehetőséget találnak a problémák megoldására, mint akiket hagyományos módszerekkel tanítanak (De Fillippi és Milner, 2009). Ez annak köszönhető, hogy az aktivizáló módszerek lehetővé teszik, hogy a hallgatók minél többfajta képességüket fejlesszék a legkülönbözőbb helyzetek megoldása közben. Tehát ez az oktatási módszer felel meg legjobban a bevezetőben említett, az alapvető, oktatással szemben a társadalom által támasztott igényeknek (Molnár, 2005).

A hallgatók aktivizálásának feltétele a megfelelő motiváció. Az aktivizáló módszerek alkalmazásának népszerűsége rendkívüli motiváló hatásának köszönhető. Támogatják és ösztönzik a tanulási motivációt, és figyelembe veszik a hallgatók egyediségét.

Deci és Ryan (2000) önrendelkezési elmélete szerint három alapvető követelmény teljesítése növelheti a hallgatók belső motivációját: autonómia, kompetencia és kapcsolat. Ha megbizonyosodtunk arról, hogy ez a három szükséglet teljesül, akkor a hallgató sokkal motiváltabb lesz a tanulási tevékenységek elvégzésére (Connell és Wellborn, 1991; Deci és Ryan, 2000). A magasabb szintű autonómia megtapasztalása azt az érzést kelti a hallgatókban, hogy egy tevékenységet (részben) a maguk módján végezhetnek. Ez közvetlenül befolyásolhatja azt, amit valójában tesznek. Növelheti a hallgatók által megtapasztalt autonómiát, ha véleményt nyilváníthatnak arról, hogy mit és hogyan tanulnak. A választás szabadsága a feladat megoldása során növeli az aktivitást, például azzal, hogy engedélyt kapnak, hogy válasszanak egy témát vagy kutatási kérdést, esetleg megválaszthatják a prezentációs formát (például dolgozat, prezentáció vagy videó). A belső motiváció természetesen a legelőnyösebb a tanulás során, de az oktatás során gyakran alkalmaznak módszereket a külső motiváció növelésére. A határidők kitérésével és a magas stresszt kiváltó teljesítményértékeléssel a tanulók általában elsősorban arra koncentrálnak, hogy a megadott időn belül teljesítsenek. A cél ekkor már nem a kurzus tartalmának megértésére irányul, hanem az értékelés teljesítésére és a tanulmányi kreditek megszerzésére. A külső motiváció növelését ezért inkább a végső intézkedésnek kell tekinteni a tanulók aktivizálása során.

### *3.5. Az alkalmazás feltételei*

Az aktivizáló módszerek alkalmazása akkor hatékony, ha az oktató ismeri a módszerek gyakorlati alkalmazásának feltételeit és modelljeit (Niemi, 2005). Az aktivizáló módszerek alkalmazásakor az alábbi általános feltételeknek kell megvalósulnia a sikeres alkalmazás érdekében. A megfelelő aktivizáláshoz elengedhetetlen, hogy a hallgatók jó kapcsolatot ápoljanak az oktatóikkal és a társaikkal, ezáltal nyugodtabbak lesznek, és jobban figyelnek a foglalkozásokon. Első találkozás alkalmával, akár egy nagy csoport esetén is, fontos ösztönözni az interakciókat az oktató és a hallgatók, valamint a hallgatók között. Az aktivizáláshoz elengedhetetlen, hogy az oktató megismerje a hallgatókat, biztosítsa számukra, hogy megismerjék egymást, és lehetővé kell tenni számukra, hogy megismerjék az oktatót. Oktatóként minden lehetőséget meg kell ragadni arra, hogy elősegítsük a

jó interperszonális kapcsolatok kialakítását. Ez jelzi felénk az érdeklődést, ami elősegíti a megfelelő bizalmi légkör megteremtését (Schunk et al., 2008).

Az „osztálytermi klíma” kifejezés arra utal, hogy a hallgatók hogyan érzik magukat az oktatási helyszínen, és milyen a hangulat. A pozitív tantermi légkör egyik kulcsfontosságú eleme az erős és jó interperszonális kapcsolatoknak. Kutatások (például Ball és Pelco, 2016) kimutatták, hogy a tantermi légkör érzékelése befolyásolja a hallgatók motivációját és a részvétel mértékét. A pozitív oktatási légkörben a hallgatók motiváltabbak és nyitottabbak az aktivizálásra, tehát a pozitív légkör pozitív hatással van a hallgatók tanulására. A megfelelő tanulási környezet – megalapozott tanítási módszerekkel – segíthet megteremteni a pozitív légkört. A megfelelő tanulási környezet lehet a megfelelő oktatási terem biztosítása és a tanulók részvételének lehetővé tétele a tanulási környezettel kapcsolatos döntésekben.

A témával/tartalommal való kapcsolat is jelentős szerepet játszik: ha a hallgatókat érdekli a tantárgy, automatikusan jobban bevonódnak az interakciókba. Ismertetni kell a tantárgy jelentőségét, és azt, hogy a tanulási tevékenységek milyen hasznot hoznak a hallgatóknak, továbbá tisztában kell lenniük azzal, hogy a kurzus milyen kapcsolatban van az életükkel és/vagy a jövőbeni munkavégzési gyakorlatukkal. Elengedhetetlen, hogy a hallgatók tudják, mit és hogyan kell cselekedniük, és hogy meglegyen a magabiztosságuk a sikeres megvalósításhoz.

Az online oktatás számos további kihívást hozott magával, ami azt jelenti, hogy a pozitív tantermi légkör kialakítása is nagyobb kihívást jelent. Az online oktatás sajátos természete miatt másfajta „kapcsolat” alakul ki, mivel kevesebb a személyes találkozás. Kevesebb lehetőség adódik az érdeklődés felkeltésére a kurzus iránt, miközben a hallgatókból hiányzik a közösségi érzés. Következésképpen még fontosabb a pozitív „virtuális tantermi” légkör kialakítása. Az online oktatásban is fontos az ismerkedés, a közösségi érzés kialakítása. Ebben az esetben is nélkülözhetetlen a hallgatók aktiválása, mivel ez is hozzájárul a pozitív tantermi légkör kialakításához.

Aktivizáló oktatási módszerek alkalmazásakor mindig figyelni kell arra, hogy a használni kívánt módszerek összhangban legyenek a megfogalmazott célokkal (Blašková et al., 2014). A tervezésnél meg kell határozni, hogy milyen kontextusban történik az alkalmazása. Egyes tanítási módszerek alkalmasabbak kis tanulócsoportok számára más módszerek alkalmazhatók előadóteremben is. Bizonyos oktatási módszerek azonban olyan teret igényelnek, amelyben a termet át lehet rendezni (Vincze, 2006)

### *3.6. Aktivizáló módszerek bevezetése*

Az aktivizáló módszerek alkalmazása során a hallgatók közvetlenül bevonódnak a kurzusba; több lesz az interakció, a hallgatók gyakrabban választhatják meg, hogyan és mivel dolgoznak (autonómia), megtapasztalják saját kompetenciájukat. Az új, még nem alkalmazott módszerek bevezetése során célszerű könnyen használható, akár előadások során is beiktatható, rövidebb lélegzetű feladatok kiadásával kezdeni. Könnyebb megszervezni egy-egy kérdésből álló munkamenetet, mint egy összetett csoportos feladatot. Rövidebb, egyszerűbb feladatok közben könnyebb elsajátítani a feladatok összeállításának, az utasítások adásának, az idő ellenőrzésének és a tájékoztatásnak az „új” módját (Tureckiova és

Šafránková, 2019). Az alkalmazás során az alábbi tényezők segítik a megfelelő megvalósítást:

- *Egyértelmű utasítások.* Aktivizáló tanítási módszer alkalmazásakor ügyelni kell arra, hogy az utasítások világosak legyenek, így a hallgatók pontosan tudják, mit kell tenniük. Egyértelműen kell megfogalmazni, hogyan fog zajlani a tájékoztatás, mi a feladat célja, hogyan fog kinézni az alkalmazott módszer, mennyi idő lesz a feladatmegoldásra. A jól megfogalmazott célok pontos megértése a hallgatók részéről, továbbá a célok eléréséhez szükséges lépések tisztázása hozzásegít a sikeres feladatmegoldáshoz.
- *Az idő.* Fontos az időkorlátok felállítása és betartatása a feladat ismertetése és elvégzése közben. Lehet valamivel kevesebb időt megadni, mint amennyi a feladat elvégzéséhez szükséges, mivel ez biztosítja, hogy azonnal elkezdjenek dolgozni a hallgatók. Rendszeresen közölni kell, hogy a tanulóknak mennyi idő maradt a feladat elvégzésére. Ez különösen fontos hosszabb feladatok esetén. Természetesen ezt befolyásolhatja az alkalmazott módszer és a hallgatók gyakorlottsága.
- *Felügyelet.* A feladat végrehajtása során folyamatos megfigyelésre van szükség. A hosszabb feladatok esetén a megfigyelés során jó, ha az oktatónak sikerül megjegyezni, vagy feljegyezni a hallgatók megjegyzéseit, kérdéseit, hogy tudjon reflektálni az értékelés során. A látottak és hallottak segítik előkészíteni az értékelést. Figyelni kell az értékelés minőségére és teljességére. Sawyer (2008) szerint fontos az egyéni, kiscsoportos és teljes (nagy) csoportos értékelés. A tanulságok levonása a feladatmegoldás minőségére vonatkozóan nagymértékben hozzájárul a személyiségfejlesztéshez. Az értékelésnél minél többen „*kapjanak szót*” (Sawyer, 2008). A választott módszer befolyásolja a megfigyelést is a feladat végrehajtása során. Hosszabb távon megvalósítható feladat (pl. projekt) során is szükség van a végrehajtás megfigyelésére, természetesen a feladathoz alkalmazkodva. A konstruktív visszacsatolás motivál, mivel betekintést ad abba, hogy mit tudnak már megtenni, és mire van szükségük a továbblépéshez.

### 3.7. Aktivizáló módszerek megismertetése a hallgatókkal

A felsőoktatásba bekerülő, az alsóbb és a felsőbb éves, vagy mesterképzésben részt vevő hallgatóknál nem mindig ugyanazok a módszerek vezetnek eredményre. A felsőoktatási tanulmányok előrehaladtával a hallgatók felkészültebbek a kapcsolat teremtésre, és arra, hogy egyénileg meghatározzák a forrásanyagok relevanciáját. Ezeknek a készségnek a fejlesztése az első évben fokozott figyelmet igényel, ezért az első évben az előadásokat más-képp kell megtervezni, hogy fenntartsuk a hallgató figyelmét. Az elsőéves előadásoknak arra kell összpontosítaniuk, hogy a hallgatókat aktivizálják a tartalmak megismerésére, valamint arra, hogy lelkesebbé tegyék őket a választott tanulmányok elsajátítására általánosságban és egyes részterületeire koncentrálva. Többféle aktivizáló módszert is lehet alkalmazni, amelyek elősegítik, hogy a hallgatók motiváltan és aktívan vegyenek részt az előadásokon. Az egyik módszer lehet az előadás közbeni kérdésfeltevésre például színes



kártyák kiosztása az előadás kezdete előtt. Így a hallgatók aktívan figyelnek, hogy tudjanak válaszolni a kártyákon lévő kérdésekre. Bizonyos időközönként az oktató megkéri, hogy az elhangzottakhoz kapcsolódó kérdéseket tartalmazó kártyák tulajdonosai tartsák fel a kártyájukat. Az oktató választ valakit, aki megválaszolja a kártyán lévő kérdést. E kártyák használata változatosságot jelent a hallgatók számára, és aktív figyelemre készíteti őket. Az előadás elején elhangzó bejelentés, hogy a végén kérdések lesznek a tárgyalt anyaggal kapcsolatban, szintén a hallgatók aktív figyelmét növeli. Ez történhet ugyanúgy kártyákkal vagy online formában, valamilyen elektronikus felületen, hiszen a hallgatóknál mindig van mobiltelefon. Ez segíti az ellenőrzést is, hogy valóban megértették-e az anyagot, és szükséges-e új magyarázat alkalmazása.

Az előadás monotonitásának megszakítására alkalmas lehet a folyamatos váltás a magyarázatok és a kérdések között. A megfelelő és jól alkalmazott kérdésfeltevés jó módja az aktív elmélyült tanulás fokozásának. Meg kell tervezni, hogy milyen gyakran kérdezzünk, a kérdések nehézségi fokát, a kérdésfeltevés módját. Ha szükséges, újra kell kérdezni, akár rávezető kérdésekkel, továbbá fontos a válaszadási idő is. A tanárképzési módszertani füzetek említik, hogy egy kutatási eredmény alapján a pedagógusok átlagosan kilenc tized másodpercet várnak a tanulói válaszra (ennyi „gondolkodási” időt biztosítanak a tanulóknak), ennek elteltével már újabb akcióba kezdenek (új kérdés feltétele, rávezetés). Ha a tanár több időt hagy a válaszokra, az növeli a válaszok minőségét, továbbá önbizalomnövelő hatása van – a gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkezők számára is –, és a meglévő ismeretek felhasználásával, pontosabb válaszok születnek (Daruka és Pfister, 2015).

A felsőbb évesek esetében a kérdéseket célszerű a Bloom taxonómiájának legfelső rétegeiben található tudásra vonatkoztatva feltenni, amely az: elemezni, értékelni és létrehozni. Az oktató kérheti, hogy az adott szöveget a hallgatók elemezzék, értékeljék, és határozzák meg, mi a helyes és mi a nem helyes benne.

A páros beszélgetés, vagyis a hallgatók páros megbeszélése a hallottakról vagy a kérdésről szintén előnyös. Az egyik előnye az, hogy a hallgatók megbeszélhetik a válaszaikat egy társukkal, a másik, hogy ez egy kis szünetként szolgál egy előadás során, ahol a hallgatóknak elsősorban csendben kell lenniük. A megbeszélés aktív tevékenység, legyen szó a forrásanyagról vagy valami másról. Ezután újra jobban tudnak összpontosítani, amint az előadás folytatódik. Ehhez kapcsolódik a „*suttogó csoportok módszere*”, amely során a hallgatók rövid időre 4–6 tagú kiscsoportokra válnak szét, megállapodnak bizonyos kérdések felvetésében vagy bizonyos hozzászólásban. A „*reakció kerekasztal módszer*” lényege, hogy szintén 4–6 hallgató különböző szempontok szerint mérlegeli az előadásban elhangzottakat, majd egyik másik kijelentésre rákérdeznek. A „*figyelő gárda módszer*” alkalmazása során bizonyos embereket külön felkér az oktató arra, hogy megadott szempontok szerint figyeljék az előadást, majd szóljanak hozzá (Maróti és Várnagy, 1973).

Az elhangzottak értékelésével kapcsolatos módszer lehet egy online felület, ahol elmondhatják véleményüket az előadás során elhangzott állításokról. A hallgatók mobil eszközön való megnyilvánulásának egyik előnye, hogy véleményük vagy válaszuk névtelen marad, ami növeli a részvételi arányt. Ezen túlmenően ez egy egyszerű, világos és gyors

módszer arra, hogy megtudja az oktató, hogyan gondolkodnak a hallgatók az adott tárgyról.

Az előadás mellett a szeminárium van jelen legtöbbször. Ezeken a foglalkozásokon kisebb létszámban vannak jelen a hallgatók, ezért ez az oktatási forma az, ahol szinte mindig jelen vannak az aktivizáló módszerek. Itt minden, a kötetben a továbbiakban bemutatandó oktatási módszer alkalmazására lehetőség van, melyen a résztvevők kisebb létszáma eltérő módszerek alkalmazását teszik lehetővé. A szemináriumok alapvető célja, hogy lehetőséget biztosítsanak a hallgatóknak az önálló gondolkodásra, saját személyes tudásuk kiépítésére, a felmerülő problémák részletes megbeszélésére, megvitatására. Továbbá ezek a foglalkozások teret adnak a hallgatóknak arra, hogy bemutassák önálló munkájuk eredményét, amelyet egyénileg vagy csoportosan végeznek (Daruka és Pfister, 2015).

Akkor a legeredményesebb a tanulás, ha az aktivizáló módszereket minél változatosabb formában alkalmazzák (Daruka és Pfister, 2015).

### 3. Összegzés

Az aktivizálás a didaktikai alapelvek egyike. Olyan szervező, irányító pedagógiai munka, melynek célja a tanulók belső (pszichés) aktivitásának, öntevékenységének megteremtése. A belső pszichikus folyamatokra és a külső tevékenységekre is hat (Falus, 2003). Alkalmazásával a tanulók aktív résztvevőivé válnak az oktatási folyamatnak (Smetanová, 2000).

A tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott aktivizálási módszereket befolyásolják a tanulók életkori sajátosságai, a csoport mérete, az oktatás tartalma, a rendelkezésre álló taneszközök stb. Az aktivizálás minősége összefügg a tanulásszervezés, a tanulásirányítás és a tanítási módszerek milyenségével (Falus, 2003).

Az aktivizáló módszerek alkalmazása mellett szól, hogy növelik a hatékonyságot, számos kompetencia, képesség, jártasság fejlesztését segítik elő, a tevékenységek során a személyiség fejlődése is meghatározó, a külső aktivitás kiválthatja a belső aktivitást.

A megfelelő módszer megválasztásánál az oktatónak mérlegelnie kell az oktatási formát (előadás, szeminárium, gyakorlat, konzultáció stb.); a tanulócsoporthoz (évfolyam, létszám, motivációs szempontok); az óra célját, tartalmát és az órák számát; a rendelkezésre álló infrastruktúrát; saját pedagógiai ismereteit, képességeit, készségeit.

Az alkalmazás során segíthetik a megfelelő megvalósítást az egyértelmű utasítások, a megfelelő időkorlátok, az állandó felügyelet és megfigyelés. A megfelelő aktivizáláshoz elengedhetetlen, hogy a hallgatók jó kapcsolatot ápoljanak az oktatóikkal és a társaikkal, pozitív oktatótermi légkörben, és mindig figyelni kell arra, hogy a használni kívánt módszerek összhangban legyenek a megfogalmazott célokkal (Blašková et al., 2014).

#### 4. Irodalom

- Ball, C. T. és Pelco, L. E. (2006). Teaching Research Methods to Undergraduate Psychology Students Using an Active Cooperative Learning Approach. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17. évf. 2. sz. pp. 147-154.
- Biggs, J.B. és Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. (4th Ed.). Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press.
- Blašková, M., Blaško, R. és Kucharíková, A. (2014). Competences and competence model of university teachers. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159. sz. pp. 457-467. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.407
- Bransford, J. D., Brown, A.L. és Cocking, R.R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press. DOI: 10.17226/9853
- Connell, J. P. és Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar, M. R. és Sroufe, L. A. (Szerk.), *Self processes and development*, (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [online] <https://drjameswellborn.com/wp-content/uploads/2017/10/Connell-and-Wellborn-Chapter.pdf> [2022. 08. 09.]
- Crosier, D., Purser, L. és Smidt, H. (2007). *Trends 5: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussels: EAU. [online] [www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/-files/Publications/EUA\\_Trends\\_V\\_for\\_web.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/-files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf). [2022. 08. 09.]
- Csajka, E. és Csimáné Pozsegovics, B. (2019). A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében. In: *Képzés és gyakorlat: Trainig and practice*, 17. évf. 2.sz. pp. 67-78. DOI: 10.17165/TP.2019.2.5
- Daruka, M. és Pfister, É. (2015). *Módszertani füzetek szakmai tanárképzés számára*. Módszertani füzet I. Témakör: Általános tanítási módszertan tanár szakos hallgatóknak. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- De Fillippi, R. és Milter, R.G. (2009). "Problem-based and project-based learning approaches: Applying knowledge to authentic situations." In: Armstrong, S.J. és Fukami, C.V. (Szerk.), *The Sage Handbook of Management Learning, Education and Development*, (pp. 344-363). London: SAGE Publications Ltd.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 55. évf. 1.sz. pp. 68-78. [online] <http://ovidsp.tx.ovid.com.proxy.library.uu.nl/sp-3.6.0b/-ovidweb.cgi> [2022. 08. 09.]
- Duffy, T.M. (2009). "Building lines of communication and a research agenda." In: Tobias, S. és Duffy, T.M. (Szerk.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 351-367). New York: Routledge.
- Eskola, E-L. (1998). University students' information seeking behaviour in a changing learning environment - How are students' information needs, seeking and use affected by new teaching methods? In: *Information Research*, 4. évf. 2. sz. pp. 4-2. [online] <http://informationr.net/ir/4-2/istic/eeskola.html> [2022. 08. 09.]

- European Council and Commission* (2010). Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the 'Education & Training 2010 Work Programme', 5394/10 EDUC 11 SOC 21. Brussels: Council of the European Union. [online] <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st05/st05394.en10.pdf>. [2022. 08. 09.]
- European University Association (2019). *Promoting active learning in universities Thematic Peer Group Report* (Learning & Teaching Paper #5). [online] <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> [2022. 08. 09.]
- Falus I. (2003). *Didaktika, elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Hénard, F. (2010). *Learning Our Lesson. Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD Publishing.
- Héreginé Nagy, M. (2018). *Módszertani kultúraváltás: az aktív tanulás lehetőségei a gyakorlatban*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. [online] [https://lib.sze.hu/images/-Apaczai/kiadv%C3%A1ny/2018/0204\\_H%C3%A9regin%C3%A9%20Nagy%20M%C3%A1rta.pdf](https://lib.sze.hu/images/-Apaczai/kiadv%C3%A1ny/2018/0204_H%C3%A9regin%C3%A9%20Nagy%20M%C3%A1rta.pdf) [2022. 08. 09.]
- Lonka, K. (1991). Oppimiskäsitys muutuu – entä koulutus? In: Lonka, I., és Lonka, K. (1991). *Aktivoiva opetus: kasikirja aikuisten ja nuorten opettajille*, (pp. 7–11). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Maróti, A. és Sz. Várnagy, M. (1973). Az aktivizáló módszerekről. In: *Andragógia - felnőttoktatás: összeállítás a TIT Szegedi Művelődéseméleti Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*, (2) (pp. 293–315). [online] <http://acta.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/44808> [2022. 08. 09.]
- Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. In: *Iskolakultúra*, 10. évf. 11. sz. pp. 3–16.
- Molnár, Gy. (2005). A probléma-alapú tanítás. In: *Iskolakultúra*, 15. évf. 10. sz. pp. 31–43.
- Niemi, H. (2005). Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. In: *Pedagógusképzés*, 3. évf. 32. sz. pp. 87–116.
- OECD (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Párizs: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Párizs: OECD Publishing.
- Pukánszky, B. és Németh, A. (1996). *Neveléstörténet. X. Iskolaügy és pedagógia a XX. században*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. [online] <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/> [2022. 08. 09.]
- Radnóti, K. (2009). Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In: Kerber, Z. (Szerk.), *Hidak a tantárgyak között*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [online] <https://ofi.oh.gov.hu/milyen-oktatasi-es-ertekelesi-modszereket-alkalmaznak-pedagogusok> [2022. 08. 09.]
- Reijseger, G., Peeters, M. C. W., Taris, T. W. és Schaufeli, W. B. (2017). From motivation to activation: Why engaged workers are better performers. In: *Journal of Business and Psychology*, 32. évf. 2. sz. pp. 117–130. DOI: 10.1007/s10869-016-9435-z

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American psychologist*, 55. évf. 1. sz. p. 68. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Sawyer, R. K. (2008). Optimising learning: Implications of learning sciences research. Presentation held at the OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy," [online] <http://www.oecd.org/dataoecd/14/9/40805146.pdf> [2022. 08. 09.]
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. és Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson: NJ Upper Saddle River.
- Sirotová, M. (2010). *Activating Methods: Tools To Increase Quality And Effectiveness Of Tertiary Education*. The future of Education. [online] [https://conference.pixel-online.net/conferences/edu\\_future/common/download/Paper\\_pdf/ITL90-Sirotova.pdf](https://conference.pixel-online.net/conferences/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL90-Sirotova.pdf) [2022. 08. 09.]
- Smetanová, E. (2009). Student-centred approach and foreign language acquisition. In: *Linguistics and Didactics in the 21st Century – Trends, Analyses and Prognoses II*. Prága: Kernberg Publishing.
- Takács, A. és Csimáné Pozsegovics, B. (2016). A múzeumpedagógia integrálása a pedagógusképzésekbe. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának jó gyakorlata. In: *Tudásmenedzsment*, 17. évf. 1. különszám. A IV. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga. pp. 91-98.
- Tureckiova M. és Šafránková, M. (2019). The activation of forms of higher education and the competence of a university teacher. In: *International Journal of Teaching and Education*, 7. évf. 2. sz. pp. 86–96. DOI: 10.20472/TE.2019.7.2.007
- Uhrín, S. (1994). Zvyšovanie efektívnosti výučby spoločensko-vedných disciplín v systéme VŠ prípravy príslušníkov PZ. In: *Efektívnosť vzdelávania rezortného školstva*, (pp. 23–29). MV SR, Bratislava: APZ SR.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. és Beyers, W. (2012). 'Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior', In: *Learning and Instruction*, 22. évf. 6. sz. pp. 431–439.
- Vincze, B. (2006). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata a hazai középiskolákban* [Doktori disszertáció]. ELTE PPK, Budapest.