Napja 2001. Tanulmányok a pszichológia, a pedagógia és a kultúrtörténet tárgyköréből. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar, Sopron. 60–66.
Péter Katalin (1996, szerk.): *Gyermek a kora újkori Magyarországon.* MTA Történettudományi Intézet, Budapest.
Pukánszky Béla (2000, szerk.): *A gyermek évszázada.* A konferencia szerkesztett előadásait tartalmazó kötet. Osiris Kiadó.
Pukánszky Béla (2000a): Új pedagógiai határtudomány – a gyermekkortörténet. *Studia Caroliensia*, 3. 47–63.
Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története.* Műszaki Kiadó, Budapest.
Pukánszky Béla (2001a): *A gyermekkor-történeti kutatások főbb tendenciái.* In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2001.* Osiris, Budapest. 77–95.
Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
Pukánszky Béla (2003a): Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekszemlélete. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 27–146.
Shahar, Sh. (2000): *Gyermekek a középkorban.* Osiris, Budapest.
Szabolcs Éva (1986): Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*, 4. 366–372.
Szabolcs Éva (1990): A család- és gyermekkortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 170–184.
Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából.* Új Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Szabolcs Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada.* Osiris, Budapest. 66–73.
Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 9–17.
Szabolcs Éva (2003a): A gyermek a történeti és szociológiai kutatásokban. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai.* Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 468–472.
Vajda Zsuzsanna (1997): Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*, 3. 285–300.
Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1998, szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1998): A gyermekkor és a gyermekfelfogás a történelemben. In: Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény.* Eötvös József Kiadó, Budapest. 7–11.
Vincze László (1991): Appendix neveléstörténeti munkákhoz: A „fekete pedagógia" történetéből. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 195–213.
Vincze Tamás: Képek a 18–19. századi német családi nevelésből. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai.* Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 473–480.

Hegedűs Judit

A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései

A tanulás különböző módjainak vizsgálata elvezetett a kulturális háttér és a tanulási stílus kapcsolatának kutatásához. Felmerült a kérdés, vajon kimutatható-e bármiféle összefüggés a tanuló kulturális háttere és tanulásának jellemzői között. E kutatás eredményei különösen fontos tanulságokat hordozhatnak a hazai cigányság iskolai kudarcainak enyhítésére nézve is.

Minden ember különböző módon tanul, egyéni, rá jellemző tanulási stílussal rendelkezik. A tanulási stílus koncepciója azon alapszik, hogy a tanulási tapasztalatokra adott egyéni válasz az embernél konzisztens viselkedés- és teljesítménymintákkal jellemezhető.

„A tanulási stílus, a tanulás sajátos, domináns, egyénre jellemző módja." (*Pedagógiai Lexikon*, 1997. III. kötet, 489.)

A tanulásistílus-kutatások eredményeként ma már számos információ áll a tudomány rendelkezésére e stílusok fajtáiról, vonásairól. *Petriné Feyér Judit*nak a Pedagógiai Lexikonban közölt szócikke (1997), valamint *Oroszlány Péter* (1995), *Bordács Margit* és *Lázár Péter* (2002) műve alapján a tanulási stílusok az alábbiak szerint jellemezhetők: az érzékelés módozata, az emlékezet típusa szerint auditív, vizuális és motoros tanulási stílusról beszélhetünk.

Az auditív tanulási stílusú emberre jellemző, hogy legkönnyebben abból tanul, amit hall, érdeklődése a hallás útján felfogható ingerek, információk felé irányul. Hallásfigyelme és emlékezete fejlett, szeret hangosan tanulni, a tanári magyarázat nagyban segíti a tanulandó anyag megértésében. Tanulását úgy segíthetjük, ha dalok, zeneművek, versek, ritmikus elemek hallgatására, létrehozására késztetjük.

A vizuális típusú ember legkönnyebben azt jegyzi meg, arra emlékszik vissza, amit látott – képeket, ábrákat, diagramokat, táblázatokat, filmeket, vizuális demonstrációs anyagokat idéz emlékezetébe a legkönnyebben. Képes a vizuálisan megjelenő részletek aprólékos, pontos megfigyelésére. A látási vagy vizuális tanulási stílusú emberek, amikor emlékezetükbe idézik a tanultakat, először maguk elé idézik a tankönyv megfelelő helyét, képzeletükben maguk előtt látják a könyv, a füzet egyes részeit (a lap alján vagy a tetején), majd utána koncentrálnak a konkrét, felidézendő információra. A vizuális típusú emberek tanulása oly módon segíthető, ha különböző demonstrációs anyagokat, képeket, diagramokat, ábrákat, fotókat, filmeket, videókat és CD-ROM-okat használnak a tanulás hatékonyságának növelése érdekében.

A vizuális típusú ember legkönnyebben azt jegyzi meg, arra emlékszik vissza, amit látott – képeket, ábrákat, diagramokat, táblázatokat, filmeket, vizuális demonstrációs anyagokat idéz emlékezetébe a legkönnyebben. Képes a vizuálisan megjelenő részletek aprólékos, pontos megfigyelésére. A látási vagy vizuális tanulási stílusú emberek, amikor emlékezetükbe idézik a tanultakat, először maguk elé idézik a tankönyv megfelelő helyét, képzeletükben maguk előtt látják a könyv, a füzet egyes részeit (a lap alján vagy a tetején), majd utána koncentrálnak a konkrét, felidézendő információra. A vizuális típusú emberek tanulása oly módon segíthető, ha különböző demonstrációs anyagokat, képeket, diagramokat, ábrákat, fotókat, filmeket, videókat és CD-ROM-okat használnak a tanulás hatékonyságának növelése érdekében.

A motoros vagy mozgásos tanulási típusú diákok jellemzője, hogy tanulás közben szívesen mozognak, jobban megy a munka, ha nem egy helyben, hanem járkálva, mozgással összekötve tanulhatnak. Szívesen manipulálnak tárgyakkal, és örömmel vesznek részt olyan feladatokban, amelyek mozgással kapcsolódnak össze, a fizikai mozgás fontos szerephez jut tanulásukban. A mozgási élményeket könnyen elraktározzák, testük finom mozgásait nagy ügyességgel vezérlik, a mozgásos tevékenység különböző formáit szívesen gyakorolják. A motoros tanulási stílussal jellemezhető emberek tanulását akkor segítjük leginkább, ha széleskörű lehetőséget adunk a mozgásra, minél több mozgásos aktivitást, táncot, drámajátékot, szabad mozgást viszünk a tanítási folyamatba, és ha tanárként nem büntetjük a spontán mozgást.

A társas környezet szerint intraperszonális és interperszonális típusú tanulókat különböztethetünk meg.

Akik inkább egyedül szeretnek tanulni, azokat az embereket az intraperszonális típusba soroljuk. Ők azok, akik kedvelik a

nyugalmat, a csendet tanulás közben, zavarják a külső környezet ingerei, a körülötte járkáló emberek, inkább magukban, mint másokkal tanulnak.

Velük szemben az interperszonális típusú tanulók szeretnek társakkal együtt tanulni, könnyen alkalmazkodnak az emberekhez, érdeklődésük olyan tevékenységek felé irányul, amelyeket csoportban lehet végezni. Szívesen vesznek részt páros és csoportmunkában. Kedvelik, ha a tananyagot megbeszélhetik másokkal, igénylik a társak jelenlétét, egyáltalán nem zavarja, sőt inspirálja őket, ha barátok, családtagok vannak körülöttük tanulás közben. Az interperszonális típusú tanulókat akkor segítjük leginkább, ha megbeszélhetik a különböző problémákat másokkal, a társas környezet, egymás kikérdezése, a tananyag párban, csoportban való feldolgozása nagyban hozzájárul tanulási eredményeik növekedéséhez.

A gondolkodás sajátossága szerint reflektív és impulzív tanulási típusokról beszélhetünk.

A reflektív tanulási típusú egyén a problémamegoldás előtt elemzi, logikai egységekbe foglalja az információkat. Először elgondolkodik, mielőtt hirtelen választ adna. Tanulás közben megáll az egyes részeknél, kérdéseket tesz fel magának. Szívesebben tanul egyedül, mint társakkal körülvéve. Metakognitív módon közelít a tananyaghoz, képes magát elemezni, irányítani, ellenőrizni, értékelni.

Az impulzív típusú tanulók válaszaikat impulzív módon közlik, előbb beszélnek, mielőtt mérlegeltek volna. Az impulzív tanuló a válaszát azonnal és gyorsan adja meg, míg a reflektív tanulási stílusú emberek több időt hagynak a válaszra. Az impulzív tanulók első benyomásra hirtelen reagáló emberek, jellemző rájuk a meggondolatlanság, a nagy érzelmi reakcióval való válaszadás. Szívesen tanulnak, oldanak meg problémákat, vitáznak csoportban. Tanulásuk kooperatív csoportmódszerekkel eredményes lehet, a vita, a közös megbeszélés, egy-egy téma társak előtt való exponálása különösen szívesen végzett tevékenységük.

A tanulás különböző módjainak vizsgálata, a tanulásistílus-kutatások fejlődése elvezetett a kulturális háttér és a tanulási stílus kapcsolatának kutatásához. A tudomány képviselőiben felmerült a kérdés, vajon kimutatható-e bármiféle összefüggés a tanuló kulturális háttere és tanulásának jellemzői között. Mindez pedig azért vált fontossá, mert a nagy bevándorló országokban, illetve az etnikai kisebbségek össznépességen belüli magas arányával jellemezhető államokban általános megfigyelés volt, hogy az etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek alacsonyabb teljesítményt nyújtanak az iskolában, mint a többségi társadalomhoz tartozó társaik.

Jellemző volt az afro-amerikai etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek körében nagyobb mértékű iskolai lemorzsolódás, a tanulási sikertelenség, a gyenge matematika-eredmények, írás-olvasás terén mutatkozó hiányosságok nagy száma. A kutatók (*Banks – Banks*, 2001) a probléma hátterében az afrikai kultúra, a történelem, az eltérő szocializációs minták jellemzőit jelölték meg.

Ezek a megfigyelések azonban nem csupán a fejlett nyugati országokra jellemzőek, hanem a hazánkban élő roma tanulókat is érintik, a hazai roma diákság ugyancsak korai iskolai lemorzsolódással, aluliskolázottsággal, tanulási, iskolai kudarcokkal írható le. Az empátiás osztályba járó roma tanulókat vizsgálva *Réthyné* (1999) leírja, hogy az ott tanuló roma gyermekek átlagos beszéd-, írás- és kommunikációs szintje alacsony, azonban a problémák korántsem a tanulók alacsony képességeivel magyarázhatók. A tanulók nem a képességek, hanem az általános tájékozottság terén maradnak le társaiktól. Az empátiás osztály létrehozásának gondolata mögött a fejlesztés szándéka állt, azonban a szerző megjegyzi, az empátiás osztály azért nem lehet sikeres, mert nem igazodik a diákok sajátos kultúrájához.

A folyamatos kudarcok következtében felmerült az igény a multikulturális nevelést fontosnak tartó, fejlett országokban a tanuló hátterének, ezen belül is kulturális világának megismerésére, mert úgy gon-

dolták, hogy a diákság kulturális jellemzőinek feltárása, majd a kultúrához közel álló oktatási módszerek és stratégiák alkalmazása közelebb vihet a tanulási nehézségek megoldásához, a sorozatos kudarcok enyhítéséhez. Nem érdektelen megismerni a kulturálisháttér- és a tanulásistílus-kutatások eredményeit, mert különösen fontos tanulságokat hordozhatnak a hazai cigányság iskolázására, kudarcainak enyhítésére nézve is.

A kultúra és a tanulás összefüggései

A kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a tanuló kulturális háttere és az iskola elvárásai között lévő szakadék hátterében gyakran a diákságra jellemző kulturális különbségek állnak. *Benett (1990)* öt kulturális faktort azonosít, amelyek befolyásolják a tanulást. Ezek: a gyermekkori szocializáció, a szocio-kulturális háttér, a környezeti adaptáció, a biológiai hatások és a nyelv.

A gyermekkori szocializáció a különböző kultúrák egyedi gyermeknevelési gyakorlatára vonatkoztatható, így például egyes kutatók az autoriter nevelési gyakorlatot összekapcsolják a mezőfüggőséggel, a laissez-faire gyakorlatot a mezőfüggetlenséggel. *Chimezie* (1988) az afro-amerikai gyerekeknek fejlettebb motorikus képességeket tulajdonít, megfigyelései szerint az afro-amerikai anyáknak több fizikai kontaktusuk van a gyermekükkel, mint az európai-amerikai anyáknak. Az afro-amerikai otthonokban általában több ember él együtt, az afro-amerikai gyerekek több és intenzívebb verbális és fizikai stimulusban részesülnek, mint a fehér gyerekek.

A gyermekkori szocializáció rendkívüli hatásának érzékeltetésére további példaként említhetjük *R. Spitz* híressé vált vizsgálatait, amelyek a szeretetkapcsolat nélkül nevelkedő gyerekek tanulására vonatkoznak. Vizsgálatában négy gyerekcsoport vett részt: lelencházi csecsemők, börtönbüntetésüket töltő anyák gyermekei, nagyvárosi, értelmiségi családok gyermekei, egy halászfaluban élő családok gyermekei, akiknek fejlődését egy éves korig kísérte végig. A négy csoport közül kiugróan más eredmények születtek a többi csoportéhoz képest a lelencházi csecsemők körében: eleinte ugyan jól fejlődtek, azonban az első év végéig ijesztően hanyatlottak, az anya nélkül nevelkedett gyerekek fejlődésében 40 százalékos visszaesést tapasztaltak. A gyerekeknél megjelentek a hospitalizmus jelei, amely hatással volt az egyén intelligenciájára, képességeinek alakulására, olvasási, számolási eredményeire, de a társas kapcsolataira is kihatott.

Itt említhetjük meg *Danzinger és Frankl* vizsgálatait, akik a bécsi és egy albániai kisváros gyermekeinek fejlődését vizsgálták. Az albániai Kavaja környékén a gyermekgondozásra jellemző volt, hogy a csecsemők első életévüket lekötözve, egy bölcsőben töltötték, kezüket és lábukat összekötve, játékszer nélkül nevelkedtek. A mozgásban és a manipulációban való akadályozottság kihatott a tanulásukra, a lekötözött gyerekek elmaradtak mozgásfejlődésükben a bécsi gyermekekhez képest. (A mozgásfejlődésben jelentkezett lemaradás nem behozhatatlan, ha a gyerekek manipulációs, mozgási lehetőséget kaptak, megkésve bár, de behozták lemaradásaikat. Összehasonlítva a spitzi vizsgálatokkal, a hospitalizálódott gyermeknek hiába volt játékszere, nem volt kinek a kedvéért elindulnia a fejlődés útján, az albán csecsemők vizsgálata pedig arra mutatott rá, hogy a kedvezőtlen környezeti feltételek mellett, de megfelelő anya-gyerek viszonyban is képesek elindulni a felfedezés útján a gyermekek. (*Mérei*, 1981)

Szociokulturális háttér tekintetében *Hall* (1989) magas és alacsony kontextusú kultúrákról beszél. Véleménye szerint a magas és az alacsony kontextusú kultúrák számos dimenzióban különböznek egymástól, így az időhöz való viszonyban, a társadalmi szerepekben, az interperszonális kapcsolatokban, a verbális üzenetekben és a társadalom szervezettségében. Úgy találta, hogy a mezőfüggő tanulás magas kontextusú kultúrában élő egyénekre jellemző, míg a mezőfüggetlen tanulás az alacsony kontextusú kultúrák jellemzője.

A romák időhöz való viszonya, időfogalma kapcsán *Forrai* és *Hegedűs* egyik művében arról olvashatunk (*Forrai – Hegedűs*, 2000), hogy az időhöz való viszony a tradicionális roma családokban eltér a többségi társadalomban megszokott formáktól. Míg másutt az idő nagy szerepet játszik, addig a roma családok kevésbé élnek az „idő nyomása alatt", az időnek nincs olyan nagy jelentősége náluk, mint a többségi családokban. A holnap, a jövő kérdése a szükségletek szempontjából nem merül fel, a nevelésben a gyermek igényeit, kéréseit igyekeznek azonnal kielégíteni, a gyermeknevelésben nem kapcsolódnak semmilyen kötött napirendhez.

Az egyén szociokulturális háttere, a szülők iskolai végzettsége, szociális osztályba tartozása, jövedelem- és lakásviszonyai, lakóhelye mind olyan tényezők, amelyek hatással vannak a gyermek tanulására, iskolai eredményeire. Ilyen szempontból a roma népesség döntő többsége a szegény társadalmi rétegbe sorolható, a roma családok rossz szociális-gazdasági helyzete messzemenően rányomja bélyegét gyermekeik tanulására, amit számos szomorú statisztikai adat bizonyít.

Az ökológiai adaptáció szintén hat a tanulási stílusra. Néhány kultúrában például a környezeti túlélés erősen függ a fejlett perceptuális képességektől. A navajo családok gyermekeiket megtanítják állatcsordáik nagy távolságból történő felismerésére, és a veszély jelzését ugyancsak messziről képesek továbbítani, egymásnak átadni.

A biológiai-fizikai hatások közé olyan faktorok tartoznak, mint a táplálkozás, a fizikai fejlődés vagy az emberi agy fejlődése. Egyes szerzők úgy vélik, hogy a különböző kulturális hátterű diákok eltérő tanulási stílusa mögött biológiai tényezők állnak.

A nyelvi faktor szintén fontos tényezője a tanulási stílus fejlődésének. *Bernstein* klasszikussá vált elmélete világított rá, hogy a különböző társadalmi hátterű, iskolázottságú szülők eltérő nyelvi kódot alkalmaznak, és nevelési gyakorlatuk során gyerekeiknek is továbbadják a különböző nyelvhasználati módokat. A kidolgozott kód használata a magasan iskolázott, míg a korlátozott kód az alacsonyan iskolázott szülők jellemzője. A családból hozott nyelvi kód meghatározó módon hat a tanulásra, az iskolai sikerekre.

A nyelvhez vezető utak igen különbözőek lehetnek, a kultúra, a közösséget jellemző viszonyok, a környezet kezdettől fogva befolyással vannak a gyermek nyelvi fejlődésére, nyelvhasználatára. A környezet segítheti bizonyos nyelvi elemek elsajátítását, míg másokét hátráltathatja. *Réger Zita* (2002) könyvében különböző antropológiai, nyelvészeti kutatások eredményein keresztül mutatja be a nyelvi szocializáció eltérő mintáit, amelyek rávilágítanak arra, hogy különböző kulturális háttér és családi neveltetés igen eltérő szocializációs mintát jelent, nagyban befolyásolva az iskolai sikereket. Az otthon elsajátított nyelv hatással lesz arra, hogy a gyermek miként fog boldogulni az iskola világában. A tanuló iskolai esélyeit a nyelvhasználati módok is jelentős mértékben befolyásolják.

A romák közt végzett megfigyelései alapján *Réger Zita* (2002) arra mutat rá, hogy a roma közösségekben jellemző az orális kultúra dominanciája, az írásbeliség, az írott nyelvvel való találkozás rendszerint hiányzik a cigányság köréből származó gyerekek nyelvi mintájából. Míg a többségi társadalomban a gyerekek belenőnek az írás-olvasás világába, a roma közösségekben nem jellemző az iskoláskor előtt a szocializálás az írás-olvasásra. A hagyományos cigány családokban hiányoznak a mesekönyvek, gyerekkönyvek, a mesélés nem a könyvből való felolvasást jelenti, a meséket, történeteket elmondják, ezekben gyakran megjelennek a közösség által átélt élmények, hétköznapi események, a mesélő egyéni sorsa, érzelmei.

Számos ázsiai, afro-amerikai, spanyol vagy roma diák, illetve az etnikai kisebbségek különböző csoportjai azért kudarcosak az iskolában, mert anyanyelvüket az iskola nem pozitív értékként, hanem inkább kulturális deficitként értékeli. Az iskolai nyelvhasználati kommunikáció so-

rán megjelenő feladatok bizonyos nyelvhasználati módok megértését, alkalmazását feltételezi.

A tanulási stílus és az ember kulturális hátterének összefüggéseit az Egyesült Államokban vizsgálják a legintenzívebben, hiszen a legnagyobb számban itt élnek kulturális kisebbségek. A vizsgálatok eredményeit *Banks* és *Banks* (2001) – hivatkozással számos tanulásistílus-kutatás eredményeire – az alábbiakban foglalja össze:

Az afro-amerikaiak tanulási stílusára jellemző, hogy

– jártasabbak a nonverbális, mint a verbális kommunikációban;

– a tanulás során előnyben részesítik a mozgásszabadságot és a választásra lehetőséget adó tanulást,

– a társas tevékenységet, szemben a nem társas tevékenységgel,

– a kinesztétikus aktivitást;

– inkább az esti, mint a délelőtti tanulást preferálják;

– mezőfüggő tanulók, szemben a mezőfüggetlenséggel jellemezhető tanulókkal,

– egészlegesen és kevésbé analitikusan válaszolnak a világ jelenségeire.

Az USA-ban élő spanyolajkú népesség tanulási stílusára jellemző, hogy

– mezőfüggő tanulók;

– előnyben részesítik a csoportos tanulási helyzeteket;

– érzékenyek mások véleményére;

– cselekedve tanulnak;

– extrinsic motivációval jellemezhetők;

– a megismerés konkrét formáit előnyben részesítik az absztrakttal szemben;

– a megismerés során orientációjuk az emberek felé fordul az elméletekkel szemben.

Az indiánok tanulási stílusára jellemző:

– előnyben részesítik a vizuális, térbeli észlelési információkat a verbális információkkal szemben;

– inkább egyedül, mint közösségben tanulnak;

– szóasszociációk helyett mentális képeket használnak annak érdekében, hogy emlékezzenek, illetve megértsenek új szavakat és koncepciókat;

– kiváló térbeli tájékozódóképességük van;

– a nonverbális helyzetekből könnyebben tanulnak, mint a verbális kommunikációból;

– a tapasztalati tanulást preferálják;

– az egészleges prezentációt és a vizualizációt kedvelik.

Az afro-amerikai kultúráról releváns beszámolót találhatunk *Boykin* (1986) művében, aki úgy véli, hogy az afro-amerikai kultúra legalább kilenc, egymással szoros összefüggésben lévő alapvető dimenziót tartalmaz. Így például a kultúra részeként kiemeli a mozgás fontosságát, hangsúlyt helyezve a táncra, ritmusra és a zenére, kiemeli továbbá az érzelmek szerepét az egyén és a közösség életében, a közösségi szellem, a társas kapcsolatok iránti elkötelezettséget, a szájhagyomány, az orális kommunikáció preferenciáját, az expresszív individualizmus, az őszinte, hiteles személyiség értékét és az élet iránti lelkesedést.

A kutatók nemcsak az egyes kulturális csoportokhoz tartozó tanulók tanulási stílusát analizálták, hanem többen javaslatokat fogalmaztak meg a gyakorló tanárok számára a különböző kulturális háttérből érkezett tanulókkal kapcsolatban hatékonynak vélt tanítási stratégiákra, oktatási módszerekre vonatkozólag is.

Egyes megfigyelők a fenti afro-amerikai értékekre támaszkodva azt állítják, hogy a fekete diákok fizikai aktivitás során, személyes tanár-diák kapcsolatra építve, kooperatív csoportmunkákban és orális kommunikációra építő feladatokban képesek a legjobb teljesítményt hozni.

Slonim (1991) a hispán kultúra értékeiként említi a csoporton belüli kölcsönös kapcsolatokat, kiemelve a csoporton belüli kooperációt, a bizalomra és felelősségre építő interperszonális viszonyokat. A hispán diákokkal kapcsolatban javasolt tanítási stratégiák a kooperáció értékeivel összhangban állnak, hangsúlyozva az interperszonális kapcsolatok fontosságát.

Hale-Benson (1986) megfigyelései alapján arra mutatott rá, hogy a fizikai, motorikus aktivitás, mint például a tánc vagy a taps, hozzájárul az afro-amerikai tanulók eredményeinek növeléséhez. Az amerikai spanyolajkú diákokkal kapcsolatban *Ramínez* és *Casteneda* (1974) olyan oktatási módszereket javasol, mint amilyen a kooperatív technikák, a tananyag, a tanterv humanizálása, a humor, a kreativitás felhasználása az oktatásban, a személyre szóló jutalmazás, a vita, a tananyag egészleges bemutatása az analitikus szemléletű tanítás helyett, a szabályok pontos, világos ismertetése az oktatási folyamatban. *Sawyler* (1991) az indián diákokkal kapcsolatban javasolt tanári viselkedésrepertoárt az alábbiakban jelöli meg: a tanár kerülje az egyéni sikerek középpontba állítását, és csökkentse minimálisra az iskolai előadások számát, törekedjen a csendre, hagyjon hosszabb szüneteket kérdései után, a nyelvtanítást globális módszerrel végezze. A különböző kutatók leggyakrabban a kooperatív tanulási technikákat javasolják a különböző kultúrából érkező diákok sikeres tanítása érdekében.

A tanulásistílus-kutatások figyelmeztetik a tanárokat, hogy megértsék és elfogadják a diákok személyes kulturális hátterét, és használják ki a tanulóik tudásából és kulturális hátteréből eredő lehetőségeket a tanításban. A tanulásistílus-kutatások nagy segítséget jelentenek a diák tanulásáért felelős tanári magatartás formálásában. A különböző tanulási stílusokat, az emberi intelligencia különböző formáit kihasználva a pedagógus érdekes és értékes osztálytermi kultúrát építhet fel, amelyen belül a gyermekek különböző utakat választva tanulhatnak.

A tanulásistílus-kutatások korlátjai

A tanulásistílus-kutatások rendkívül érdekes összefüggésekre derítettek fényt a tanulás és a kultúra kapcsolatáról, azonban az eredmények óvatosságra intenek. A vizsgálatok több kérdést is felvethetnek, így felmerülhet bennünk az a kérdés, hogy:

Vajon a kultúra az elsődleges változó, amely befolyásolja a diák tanulási stílusát?

Egy kulturális csoport jellemzői egységesen érvényesek a csoport minden tagjára?

Milyen összefüggés lehet a tanár oktatási módszerei és a diákok tanulási stílusa között?

Igaz ugyan, hogy a közös kultúra és különösen az azonos etnikai csoporthoz való tartozás hatalmas erő, amely befolyással van a diák tanulási fogékonyságára, azonban hangsúlyozni kell, hogy a kulturális gyakorlat tanult viselkedés, amely módosítható. A kultúra nem statikus determináns, a kisebbségi tanulók viselkedése nem csak a kultúrájuk következménye. A kultúra az egyént különböző módon befolyásolja, a kulturális hatásokat az egyén saját személyiségén keresztül szűri és ellenőrzi, az azonos kulturális háttérrel rendelkező diákok osztoznak ugyan egy azonos kulturális háttérben, azonban egy kulturális csoport minden egyes tagja mégsem viselkedik azonos módon.

A tanulási stílus milyenségét befolyásoló kulturális faktorok összekapcsolódnak még olyan további tényezőkkel is, mint az egyén szociális osztályba tartozása vagy neme. Itt kell említést tennünk a szubkultúrák sokaságáról. *Valentin* (1971) az USA-ban élő feketék között legalább 14 afro-amerikai szubkultúráról beszél, többékevésbé eltérő kultúrával. Az Egyesült Államokban élő spanyol anyanyelvűek 19 különböző országból érkeztek, és különböző szocio-ökonómiai háttérrel és karakterrel jellemezhetők. Nem osztoznak egy közös nyelvben, vallásban vagy etnikai identitásban sem. A szubkulturális különbségek megjelennek a tanulás terén is. Ramínez és Casteneda (1974) úgy találta, hogy a spanyol populáción belül a tanulási stílus kü-

lönbözősége kapcsolatban áll az asszimiláció fokával, a mexikói határ távolságával, az USA-ban való tartózkodás idejével és az urbanizáció szintjével. *Bell* és *McGraw-Bruell* (1988) úgy találta, hogy a magasan teljesítő afro-amerikai diákoknak a tanuláshoz vezető útja hasonló, mint a fehér tanulóknak. Jól látható tehát, hogy a kultúra és az etnicitás keretet ad a tanulási stílus fejlődéséhez, azonban más tényezők is szignifikáns szerepet játszhatnak a kulturális hatások változtatásában, tanulásunk alakításában.

A tanulásistílus-kutatások eredményei veszélyeket is magukba rejtenek, különösen, ha az értelmezők számára együtt járnának bizonyos, a tanulók képességeinek hiányáról szóló hiedelmekkel, általánosításokkal, az egyéni különbségek figyelmen kívül hagyásával.

Számos szakíró javasolja, hogy a tanár oktatási módszerei, stratégiái alkalmazkodjanak a kulturálisan különböző háttérrel rendelkező diákok tanulási stílusához. Mások azonban megjegyzik, hogy a nagyobb tanulói aktivitás, az érzelmi bevonódás, a kooperatív technikák alkalmazása nem csak a kisebbségi tanulók javát szolgálja, hiszen minden gyermek profitálhat a gyerekbarát, aktivitásra épülő tanulási módszerekből.

A kutatások tanulságai

A tanulásistílus-kutatások kritikus pontjai mellett érdemes rávilágítani néhány pozitív vonásukra is. A kutatások nagy érdeme, hogy kulturális kontextusba helyezték az emberi tanulást, és kiindulópontot jelentenek a kulturálisan sokszínű diákság tanításához, a gyerekek között lévő tanulási különbségek megértéséhez. Rendkívül fontos tanulságuk, hogy a domináns kultúrán kívül eső gyermekek jobban tanulnak, ha a tanítás folyamata az általuk preferált tanulási stílushoz kapcsolódik. A kulturális sokszínűség gyakran magyarázó tényező a színes bőrű tanulók iskolai kudarcainak értelmezése során. Az afro-amerikai, a spanyolajkú, az indián, roma és egyéb kisebbségi csoportba tartozó diákok magukkal hozzák az iskolába kultúrájuk sajátos jellegét, kulturális viselkedésük megkülönböztető készletét, beleértve a csoport nyelvét, történelmét, normáit éppúgy, mint értékeit, rituáléit és szimbólumait. A mindennapi pedagógiai munka során hatékonyan működni kívánó tanárnak diákjai kulturális értékeire, tapasztalataira, viselkedésére kell építenie tanítási tevékenységét. A tanítás és a tanulás kulturális kontextusa nem csupán azt jelenti, hogy a tanárnak figyelemmel kell lennie diákjai kulturális hátterére a tanítási folyamat során, hanem reflektálnia, mérlegelnie kell saját oktatási tevékenysége során kitűzött céljaira, módszereire, viselkedésére, hogy mindez a tanulók által preferált tanulási környezettel szoros összhangban legyen.

A tanulásistílus-kutatások figyelmeztetik a tanárokat, hogy megértsék és elfogadják a diákok személyes kulturális hátterét, és használják ki a tanulóik tudásából és kulturális hátteréből eredő lehetőségeket a tanításban. A tanulásistílus-kutatások nagy segítséget jelentenek a diák tanulásáért felelős tanári magatartás formálásában. A különböző tanulási stílusokat, az emberi intelligencia különböző formáit kihasználva a pedagógus érdekes és értékes osztálytermi kultúrát építhet fel, amelyen belül a gyermekek különböző utakat választva tanulhatnak.

Irodalom

Banks, J. A. (Ed.) – Banks, C. A. M. (Ass. Ed.) (2001): *Handbook of research on multicultural education.* Jossey-Bass, San Francisco.

Bell, Y. R. – McGraw-Bruell, R. (1988): Culturally-sensitive and traditional methods of task presentations and learning performance in black children. *The Western Journal of Black Studies*, 12. 4. 187–193.

Benett, C. I. (1990): *Comprehensive multicultural education*. (2nd ed.) Allyn and Bacon, Boston.

Bordács Margit – Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv.* Gyerekekért SOS 90 Alapítvány – Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Budapest.

Boykin, A. W. (1986): The triple quandary and the schooling of Afro-American children. In: Neisser, U. (Ed.): *The school archivement of minority children.* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 57–92.

Chimezie, A. (1988): Black children characteristics and the schools: A selective adaptation approach. *The Western Journal of Black Studies*, 12. 2. 77–85.

Forrai Katalin – Hegedűs T. András (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In: Forrai R. Katalin (szerk.): *Romológia-Ciganológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs. 261–278.
Hale-Benson, J. E. (1986): *Black children: Their roots, culture, and learning styles.* Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
Hall, E. T. (1989): Unstated features of the cultural context of learning. *The Educational Forum*, 54, 21–34.
Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1981): *Gyermeklélektan.* Gondolat, Budapest.
Oroszlány Péter (1995): *A tanulás tanítása.* Tanári kézikönyv. AKG, Budapest.
Sawyler, D. (1991): Native learning styles: Shorthand for instuctional adaptations. *Canadian Journal of Native Education*, 18. 1. 99–104.
Slonim, M. D. (1991): *Children, culture and ethnicity.* Garland, New York.
Petriné Feyér Judit (1997): Tanulási stílus. (szócikk) In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon.* III. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 489.
Ramínez, M. – Casteneda, A. (1974): *Cultural democracy, bicognitive development, and education.* Academic Press, New York.
Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez.* Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Soros Alapítvány, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
Réthy Endréné (1999): A gyenge tanulmányi teljesítményű, empátiás osztályba járó cigány tanulók beszédállapota. In: Bábosik István – Rácz Sándor: *Romapedagógia,* ELTE, Budapest. 59–64.
Valentine, C. A. (1971): Deficit, difference, and bicultural models of Afro-American behavior. *Harvard Educational Review*, 41. 2. 137–157.

Torgyik Judit

Spirituális háló

Bencések a magyar oktatás és nevelés szolgálatában

„Ha közösségünk életét és jövőjét akarjuk szolgálni, személyben, és nem intézményben szabad gondolkodnunk.” (1)

Megjelent a 2002. október 29. és 31. között Pannonhalmán rendezett nemzetközi nevelési konferencia előadásainak és korreferensi hozzászólásainak írásos anyaga (Pannonhalmi Főapátság, 2003, szerkesztette.: Varga Mátyás).

Az ismeretek átadása, közvetítése, hagyományozódásának mikéntje korunk egyik legfontosabb kihívása – a legkérdésesebb és legtöbb problémát felszínre hozó gondolkodási és gyakorlati terület. Nem különös tehát, hogy nem csak azok foglalkoznak e témával, akik közvetlenül részt vesznek a tudás továbbadásában. Öt évvel ezelőtt a 20. Filozófiai Világkongresszus *(2)* például újra előtérbe helyezte a filozófia elveszendőnek látszó, de eredendő célját, az „emberiség nevelését”, az „újra kilépést a világba” tanító intenciókkal. De közvetlenül az oktatással foglalkozó intézmények, különböző szintű iskolák képviselői által tartott konferenciák is egymást érik nemzetközi, regionális és országos szinten is. Magyarországon 2001-ben szervezték az első országos Neveléstudományi Konferenciát, amelyet azóta októberben évente megrendeznek. A rendezvény a hazai oktatás és nemzetközi tapasztalatok majdnem minden témáját, szintjét és aktuális kérdését átfogja. *(3)* Szakszerű, pontos kutatásokról, felmérések eredményeiről beszámolva szinte számon tarthatatlan mennyiségű témát, szaktárgyat, diszciplínát, kutatási területet világítanak meg a konferenciákon megszólaló előadók. Ez az „oktatás-robbanás” szorosan összefügg az ismeretek és a tudás felhalmozódásával, az ebből eredő szelekció és átadás lehetőségének kihívásával, valamint az Egyesült Európa által fölvetett kérdésekkel.

A bencések által szervezett konferencia bizonyos szempontból beilleszthető ebbe a folyamatba, de több is ennél: azt tárja fel,