

A SZAKMAI NEVELÉSI CÉLRENDSZER ÉS AZ ÉRTÉKEK KIALAKÍTÁSÁNAK  
MODELLJE

1. A szakmai nevelés néhány összefüggése

A középfokú szakmai képzésben (különösen a szakmunkásképzésben) korábban az a nézet alakult ki, hogy a szakmai tantárgyak oktatásának célja a szakmai ismeretek nyújtása, a nevelés, a személyiségformálás háttérbe szorult. Ezt támasztja alá Ballér Endre egyik tanulmányában az alábbi megjegyzés: "Szokolszky István a következőket írta: Eleve le kellene mondani arról, hogy a tantervben a nevelési feladatok mellett nevelési követelményeket is megfogalmazzunk... A nevelési feladatokhoz hasonló a helyzet a képességek (értelmi erők és egyéb képességek) fejlesztésének követelményei tekintetében is." (Ballér, 1979., 178.)

A fenti sorokat Szokolszky 1972-ben -- szakmai tanárok részére készült didaktika tankönyvben -- írta, és ezek után nem szorul bizonyításra, hogy sem a szakmai tantárgyak tanterveiben, sem a gyakorlati pedagógiában nem támasztottak követelményeket a nevelés és az alapvető képességek fejlesztésében. Ugyanakkor Ballér Endre már jelzett tanulmányában beszámol arról is, hogy a Szovjetunióban a kidolgozott szakmai tantervek megadják "... a mai tanuló személyiségideál-típusát, a nevelés fő feladatait, tartalmát, az iskolaközösség tevékenységi keretformáit", sőt az NDK-ban "...a 12. osztály befejezésekor megkívánt tudás-, készség-, képességszintet". Vagyis ezekben az országokban a tantervekben megjelenik a "nem, vagy nehezen mérhető" mint követelmény, s ennek gyakorlati megvalósulásában az iskolai munkaközösségek és a gyakorló pedagógusok különféle módszerekkel dolgoznak. (Ballér, 1979., 171., 173.)

A fentiek felismerése után az 1976–1978. évi szakmai tantervi átdolgozások során már megjelenik a nevelés komplex érvényesítésének gondolata, melynek gyakorlati tapasztalatairól az alábbi kép alakult ki: "A tantárgyi követelmények között a nevelés cél- és feladatrendszer megadása pontatlan, esetleges, többnyire csak az általános tantervi irányelvekben (vagy tanter-

vi útmutatásokban) találkozunk erre vonatkozó előírásokkal." (Horváth, 1983., 137.)

A nevelési cél- és feladatrendszer megfogalmazását nehezíti:

— egyrészt az, hogy a szakmai nevelés eredményeként megkívánt tartós személyiségjegyek, magatartás- és viselkedésformák kialakítása igen hosszú folyamat eredménye lehet, s ezeknek az egzakt mérése többnyire megoldatlan;

— másrészt, hogy a pedagógusok évtizedeken át erőteljesen kötődtek a tantervi előírásokhoz és kiadott módszertani útmutatókhoz.

Összegezve elmondhatjuk, hogy szakmai nevelésünk viszonylagos elmaradottságában igen mélyek a gyökerek. Az e téren elmaradt kutatások és kísérletek mellett kialakult e kérdéskör teljes elkülönülése és elhanyagolása. A tantervi átdolgozások során deklaráltnál változás állt be, ez azonban a gyakorlatban kevésnek bizonyult.

A szakmai tantervek felülvizsgálatával és korszerűsítésével jelentős változás állt be a nevelés komplex szemlélete érvényesítésében, amely a makroszintű elmozdulás lényeges részének tekinthető.

A mikroszintű, azaz a helyi gyakorlatnak megfelelő finom strukturális kérdések végrehajtását azonban azoktól a pedagógusoktól várjuk, akiket korábban "leszoktattunk" az önállóságról, akiktől nem várták el a szakmai előkészítő és szakmai tantárgyak esetében, hogy a neveltségi szintre is gondoljanak, valamint az ebben elért eredmények ellenőrzésére.

Ma még kevésbé alakult ki az a szemlélet, hogy a személyiséget az egész tantárgyi rendszer fejleszti, ezért nehéz egy-egy tantárgy ilyen irányú hatását mérni. E kérdéskört úgy kell értelmeznünk, hogy mindig egy-egy tantárgy sajátosságának megfelelő személyiségjegyek fejlesztése várható el, és ezek együttese egyrészt legyen összhangban a nevelési célrendszerrel, másrészt a tantárgyak, illetve az azt oktató pedagógusok között legyen összehangolt, tudatos együttműködés. Ekkor két kérdés is felvetődik, hogyan jelenjenek meg a tantervekben konkrétan a nevelési követelmények, továbbá miként lehet megállapítani ezek teljesülését.

Mielőtt e két kérdésre megkíséreljük a megoldás keresését, szeretnénk Winnefeld és Báthory kutatásaira felhívni a figyelmet. Winnefeld eredményeiről Brigitte Louis számol be, ennek modelljét az 1. ábrán láthatjuk.

A Winnefeld-modell lényegében a komplex tantárgyi ellenőrzés, bevélel-vizsgálat alapmodellje, melyben részletesen felsorolja a didaktikai szempontok és tendenciák minden lehetséges összetevőjét, anélkül, hogy ezek között rangsorolna vagy súlyozást eszközölne. A modellből kiderül, hogy a nevelés, személyiségformálás itt is kevésbé értékelhető, illetve nála sem különül el,

mivel a gyakorlatban ennek mérhető, értékelhető szempontjait megadni ő sem tudja.

Báthory Zoltán kiemeli, hogy a pedagógus és a felügyeleti szervek értékelése eltérő, de közös az, "hogy mindkettő a tanulók eredményeinek és neveltségi szintjének a vizsgálatából indul ki". Alkalmazza a "tantárgypedagógiai értékelés" fogalmát, melynek "célja annak megállapítása, hogy milyen eredménnyel, milyen hatásokkal történik a nevelés, képzés iskoláinkban, mely célok és követelmények realizálhatók a központi előírásokból, melyik tanítási módszer hatékonyabb, milyen emberi tényezők (pedagógus szerepe) vezetnek kedvezőbb eredményre, hogyan segíti a taneszköz és az iskola tárgyi felszereltsége a pedagógiai folyamat hatékonyságát". (Báthory, 1978. 197—198.)

Ugyanebben a tanulmányban a következőket olvashatjuk: "Az értékelési funkció forrása a rendszer eredménye, a cél a nevelési folyamat hatására a tanulóknál kialakult személyiségvonások összességének a gyakorlatban való megállapítása, s ennek összevetése a központi akaratban meghatározottakkal."

## 2. Tantárgypedagógiai vizsgálati modellkísérlet

A két tanulmányból összességében megállapítható, hogy Winnefeld az oktatási folyamat gyakorlatban való végrehajtásából indul, és igyekszik összefoglalni minden az értékeléshez nélkülözhetetlen objektív adatot, de nem ad útmutatást az adatok interpretálásához. Báthory az értékelés elméleti kérdéseinek összegzését — a hazai alkalmazás szempontjából lényeges szempontjait — végzi el. A két tanulmányból kiindulva és azt kiegészítve építhetünk fel egy eklektikus modellt (ld. 2. ábra).

Az így kidolgozott eklektikus modellünk a gyakorlatban kipróbálásra került a 13. sz. Szakmunkásképző Iskolában. Tapasztalataink alapján megállapítható, hogy

- célszerű a tantervek átdolgozásakor a követelményszintek rendszeres szemléletű, komplex megadására törekedni (Horváth, 1. 1983.);
- a pedagógiai gyakorlatban a nevelés leghatékonyabb módszere a tudatos pedagógiai alkalmazás és önkontroll;
- a vizsgálatok elvégzése a szakfelügyelettől, iskolavezetéstől megköveteli az új szemlélet ismeretét és a vizsgálati módszerek továbbfejlesztését.

Az általunk javasolt modell (2. ábra) alapján látható, hogy tantárgypedagógiai vizsgálatot négy fő területre tartjuk célszerűnek kiterjeszteni:

- az oktatási folyamatot alakító irányító összetevők,
- a téma elsajátítását segítő összetevők,
- módszerek és eszközök,
- nevelés, személyiségformálás.

A továbbiakban témánk szempontjából leglényegesebbre, a nevelésre és személyiségformálásra helyezzük a hangsúlyt.

A tanítási folyamat a tanulóban beállítottság és magatartásforma kialakulását eredményezi. A tanuló ugyanis nem viselkedik semlegesén, az őt érő hatásokra reagál, bizonyos dolgokat előnyben részesít, mást elutasít, valamint felismer vagy tagad. Más szavakkal kifejezve a tanuló az oktatási folyamat során értékkel, a dolgokkal szemben egyéni beállítottsága van, személyisége állandóan változik, fejlődik.

Vizsgáltuk azt, hogy melyek azok a főbb nevelési feladatok, illetve magatartás- és viselkedésformák, amelyeket a szakmai előkészítő és szakmai tantárgyak oktatói fejleszthetnek, illetve kialakíthatnak.

Az egyéni magatartásmód: mindaz, amely az egyén személyiségét alapvetően jellemzi, mindenekelőtt az önbizalom, a kitartás, az igényesség, a megbízhatóság, a szorgalom, a kötelességtudat, a rendszeretet, a pontosság, az önállóság, az alkalmazkodó- és tűrőképesség, a biztonság, az optimizmus, az előzékenység, a szerénység.

A társadalmi (közösségi) magatartásmód: mindaz, amely az emberek közötti együttélést (a közös munkavégzést) szabályozza, mindenekelőtt az együttműködési készség, mások munkájának elismerése és megbecsülése, a közösségi érzés, a belátás, a türelem, a segítőkészség, a korrekt magatartás, a szolgálatkészség, a szolidaritás, a közösségért érzett felelősség.

A nevelésnek továbbá figyelembe kell vennie egyrészt a tanulók valóságos szükségleteit, azokat a szükségleteket, amelyeket a tanuló jelenlegi képességei, erős vagy gyenge oldalai határoznak meg, másrészt meg kell felelni azon társadalmi körülményeknek, amelyek között a tanulónak élnie kell.

A mi iskolai vizsgálataink súlypontját a "nevelés, személyiségformálás" dimenzió alábbi értékeinek mérése képezte:

1. Értékek észlelése. A tanuló észlel bizonyos ingereket és jelenségeket, ezek foglalkoztatják és ezekre kezd figyelni. Ezért a pedagógus számára a nevelési cél a következőképpen fogalmazható meg: a tanuló észlelje társai készségét az együttműködésre és ezen gondolkodjék el.

2. Értékek megfigyelése. Ezen a fokozaton a tanuló megkérdezettnek érzi magát. Ő az általa észleltekre egy új magatartással reagál. Nevelési cél: a

tanuló kapcsolja össze saját elképzeléseit társai elképzeléseivel és az együttműködés új formájára legyen kész.

3. Értékek elismerése. Amikor az új magatartás ismétlődése további megelégedettséget okoz, ez a tanuló számára valami új értéket jelent. A tanuló ezen értékeket magáévá teszi, illetve ezt másokkal szemben megvédeni képes. Nevelési cél: a tanuló mint jó dolgot védelmezze az együttműködést, esetleg más munkacsoportokkal szemben is, még akkor is, ha azok kételkedő magatartást tanúsítanak.

4. Értékek rangsorolása. Amikor valamely tanulmányi vagy munkahelyzet keretében több érték valósítható meg, vagy több érték verseng egymással, szükségessé válik az értékek rangsorolása. Amikor a tanuló valamely rangsort állít fel, vagyis bizonyos értékeket előnyben részesít, másokat pedig a rangsor alsóbb helyeire sorol, állást foglal. Nevelési cél: a tanuló készségének kifejlesztése arra, hogy mind az egyedül végzett munka, mind a közösen végzett munka végül állásfoglaláshoz vezessen, mely egyes esetekben rangsorolás is lehet.

5. Értékek megszilárdulása. A kifejlesztett értékelképzelések alapján a tanuló egy viszonylag szilárd érték rangsort állít fel, amely most már magatartását hosszú távon meghatározza. Továbbá kiáll értékeinek fajtái és rangsora mellett, ezeknek megfelelően cselekszik és felel ezekért a cselekedetekért önmagával és másokkal szemben. Nevelési cél: a tanuló a közös munka keretében a konfliktusokat kizárja, miközben magát és munkatársait állandóan a közös munkához igazítja.

### 3. A nevelési célok tudatosulása és mérése

A nevelési célok átadásának alapvető kérdése a tudatosulás. Anélkül, hogy a tanárok a nevelési célokat tudatosítanák, nem képzelhető el a célok hatékony átvitele. A nevelési célok és értékek átvitele csak úgy képzelhető el, hogy a tanár tudatosan törekszik a pozitív értékek meggyökereztetésére, a negatívak kiküszöbölésére: ez képezi alapját saját önfejlődésének is. A nevelési célok hatékony megvalósítása és ennek mérése csak együtt kezelhető. A nevelési célok tudatosulása a következőket foglalja magában (Jávor 1., 1984.):

1. A tanár ismeri a nevelési célokat és tudatában van a szaktárgy és a célok közötti kapcsolatnak.

2. A tanár operacionalizáltan ismeri a célokat és meg tudja azokat valósítani.

3. A tanár a folyamatos munkája során ezeket az átviteli folyamatokat és eseményeket tudatosan kontrollálja.

4. A tanár saját viselkedéséről meg tudja ítélni, összhangban van-e az általános célokkal.

5. A célok operacionalizálásához tartozó viselkedésminták stb. a tanárnál már belsővé váltak.

A tudatosulás: a tudatosan elsajátított célok operacionalizálása, rutinná tétele, a tudatos kreativitás megőrzése. Az utóbbi azt jelenti, hogy a nevelési célok megvalósításának kreatív mozzanatát a tanár tudatos önfigyelésen és önfejlesztésen keresztül valósítja meg. A fogalom lényegi-tartalmi elemét jelenti az az összefüggés, hogy maga a kreativitás is tanult, fejlesztett kell, hogy legyen, és ebben a tanár önfejlesztő aktivitása alapvető.

Az oktatás hatékonyságán azt értjük, hogy a tanár az elvekből mennyit tud munkájában érvényesíteni. A hatásossága azt fejezi ki, milyen az átvinni kívánt nevelési értékek és viselkedési minták átkerülési aránya a tanulók felé. A hatásosság adaptivitást is jelent (helyzethez, tanulói adottságokhoz).

Önelemzési képességen értjük, hogy a tanár milyen mértékig tudja a hatékonyságot és a hatásosságot megfigyelni, és összekötni a nevelési célokkal. A hatékonyság, a hatásosság és az önelemzés adja a tanári munka eredményességét a tudatosulás szempontjából. A különböző időpontokban mért eredményesség eltérése adja az önfejlődés folyamatát. A tanári munkában a tudatosulás elemzése az eseményorientáltságon keresztül elvezet a mérhetőség kérdéséhez.

A tudatosulás folyamata magában foglalja: 1. az átvitt értékek tudatosulását; 2. az önfejlesztést; 3. a fokozatosan konzisztens értékek kialakítását; 4. az átvitel összehangolását a többi tanárral.

Az inkonzisztencia az értékátadás kritikus problémája, amely ellentmondásosságot, következetlenséget, összhanghiányt jelent. Az értékátadást visszacsatolós tanulási folyamatként értelmezzük, amelyben a tanár és a diák együtt tanul, melynek alapja a közöttük áramló jelek. Amennyiben a tanuló viselkedése értékelésekor nem kap azonos tartalmú jeleket, számára ez zavart okoz. Képtelen az eltérő jelek között eligazodni. Alapvetően fontos ezért, hogy a folyamat során ez a jelzőrendszer egyre konzisztensebb információkat vigyen át a tanulóhoz minden dimenzióban. Ilyen dimenziók, valamely tanárral való folyamatos kapcsolat: több tanárral való egyidejű kapcsolat, tanár-tanuló és szülő-tanuló kapcsolatok konzisztenciája, elméleti és gyakorlati tárgyak konzisztenciája.

A nem tudatosított célokra a tanár nem tud figyelni, nem tudja munkáját értékelni, kontrollálni (Jávor 2., 1984.). Hiába visz át nem tudatosan szá-

mos pozitív értéket, mivel ezekkel együtt gyakran latens értékeket is be-csempész, amelyek blokkolhatják a pozitívakat. Így például váratlan helyzetben olyan fegyvelmező eszközöket alkalmaz, amelyek az átvitt értékek beépülését gátolják. Másrészt bizonyos célok átvitele fokozatosan építhető fel. A kompetencia kiépítése megkívánja, hogy a tanuló be tudja látni saját tudásának területét és határait. Az a tanár, aki csak pozitív példákon keresztül próbálja a tudástartományt rögzíteni, viszont a sikertelen eseményeknél fegyvelmez, a kompetencia szempontjából blokkol, nem tudja határait kiépíteni.

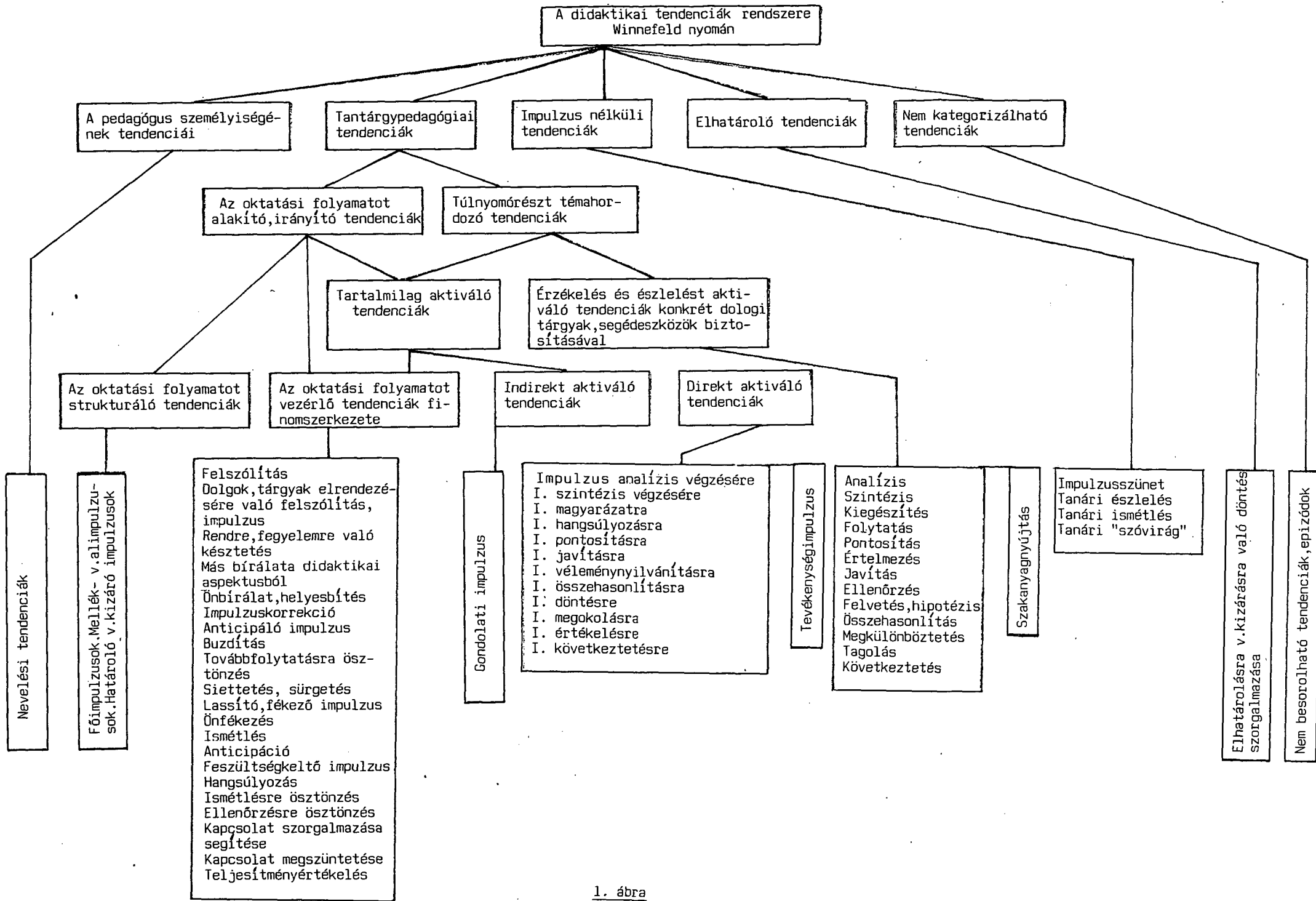
Ahhoz, hogy a tanulóban az értékek és minták stabilizálódjanak, az kell, hogy a tanár ezeket konzisztensen vigye át, és permanens megerősítést kapjanak a stabilizálódáshoz. Ennek hiányában a tanuló nem viselkedik az elvárásoknak megfelelően. Ez gyakran váratlan eseményeket, így feszültséget kelt. A tanár úgy érzi, mindent megtett, megpróbálta megvalósítani nevelési céljait, de a tanulók nevelhetetlenek. Pedig gyakran a probléma az inkonzisztens átvitelben van.

Az inkonzisztencia következtében a hatékonyság és hatásosság szituációfüggő lesz. Ugyanaz a módszer átcsaphat az ellentétébe is. A mi kísérletünk során a pedagógus — aki spontán átvitel során törekszik az órákon a feszültség csökkentésére, a gondolkodási hibák megkeresésére — az egyik órán kihívott egy jó tanulót, aki váratlanul leblokkolt. A sorban felszólított gyerekek közül csak a hatodik tudta megmondani a helyes választ. Most az átvitelben volt a spontán elem, ami meglátszott a váratlan helyzetben, ugyanis a jó tanulót a tanár kint felejtette a táblánál, és a sorozatban jövő helytelen megoldásokat elfelejtette értékelni. A kint álló jó tanuló végül szégyenponttá vált. A spontaneitás a váratlan helyzetben csődöt mondott, a tanár törekvéseivel ellentétes hatást váltott ki.

A spontaneitás az átvitelbe hullámozást visz be. Változik az átvitt értékek és minták intenzitása, aránya, egymáshoz való viszonyuk. Lecsökken a folyamatosan tudatosítható értékek átvitelének hatékonysága. Miközben az érték 8—10 órán keresztül permanensen átvihető, így stabilizálható lenne (a szakmai anyaggal összhangban), ez a megfigyeléseinkkor sokszor alig volt regisztrálható.

Az inkonzisztencia miatt az értékek nem tudnak stabilizálódni, nem rögzül a tanulóban a szaktárgy szakmai és nevelési oldalának szoros kapcsolata, így az "üresen", a kívánt értékeket nem vagy csak labilisan tartalmazva kerül át.

A tanár—tanuló kapcsolat kétirányú. A tanuló viselkedés problémája (stabilitás hiánya, szakmai és szociális elemek elszakadása stb.) visszahat



1. ábra



A tantárgypedagógiai vizsgálat  
összetevői

Az oktatási folyamat  
alakító, irányító  
összetevők

A téma elsajátítást  
segítő összetevők

Módszerek és  
eszközök

Nevelés, személyiség  
formálás

Tartalmilag aktivi-  
záló összetevők

Értékelést és ész-  
lelést aktivizáló  
összetevők

Az oktatási folyamatot  
vezérlő összetevők  
makrostruktúrája

Direkt aktivi-  
záló összetevők

Indirekt aktivizáló összetevő  
Gondolati impulzus

Az oktatási folyamatot strukturáló  
összetevők

- Főimpulzusok
- Mellék, vagy alimpulzusok
- Határoló, v. kizáró impulzusok

- Bevezetés v. előző anyagrész rövid összegzés
- Felszólítás
- Dolgok, tárgyak elrendezésére, vagy tevékenység megismétlésére való felszólítás
- Rendre, fegyelmre készítés
- Más bírálata didaktikai aspektusból
- Önbírálat, helyesbítés
- Impulzuskorrekció
- Anticipáló impulzus
- Buzdítás, bátorítás
- Továbbfolytatásra készítés
- Siettetés, sürgetés
- Lassító, fékező impulzus
- Önfékezés
- Ismétlés
- Anticipáció
- Feszültségkeltés
- Hangsúlyozás
- Ismétlésre ösztönzés
- Ellenőrzésre ösztönzés
- Kapcsolat szorgalmazása segítése
- Kapcsolat megszüntetése
- Teljesítményértékelés

- Impulzus:
- analízis végzésére
  - szintézis végzésére
  - magyarázatra
  - hangsúlyozásra
  - pontosításra
  - javításra
  - véleménynyilvánításra
  - összehasonlításra
  - döntésre
  - indokolásra, megokolásra
  - értékelésre
  - következtetésre
  - kísérlet végzésére
  - tevékenység végzésére

- Analízis
- Szintézis
- Kiegészítés
- Folytatás
- Pontosítás
- Értelmezés
- Javítás
- Ellenőrzés
- Feltevés, hipotézis
- Összehasonlítás
- Megkülönböztetés
- Tagolás
- Következtetés
- Szakirodalom, v. szakanyag adása

- Magyarázat

- Elbeszélés
- Megbeszélés
- Előadás
- Szeminárium
- Vita
- Szemléltetés
- Bemutatás
- Csoportos kísérletezés
- Kísérletek végzése egyénileg
- Munkafüzetrel önálló gyakorlás
- Feladatlapos gyakorlás
- Tesztlapos ellenőrzés
- Utánzó és felidéző gyakorlás
- Tanulói önálló referátumok
- Heurisztikus beszélgetések
- Kreativitást fejlesztő egyéb módszerek
- Ismétlés
- Teljesítmény értékelés módja
- Egyéb módszer és eszköz kombinációk

1. Értékek észlelése (figyelem felkeltés)
2. Értékek megfigyelése (reagálás az értékekre)
3. Értékek elismerése (beállítódás)
4. Értékek rangsorolása (állásfoglalás)
5. Értékek megszilárdulása (az értékrenddel szembeni elkötelezettség)

a tanári munkára. A nem stabilizálódott értékek olyan szétszórt tanulói magatartást eredményeznek, amelyből a tanár nem kap számára értékelhető, feldolgozható visszajelzést. Az azonosságban felismerhető az átvitel eredménye, így a korrigálás lehetséges. A visszacsatolás hiányával a tanári munka legfontosabb mérőeszköze, kontrollja és visszajelzője marad ki a tanítási folyamatból.

A tanár—diák interakció egy önerősítő folyamatot hoz létre, amely lehet pozitív és negatív töltetű is. A tanár tudatosulásával egyidejűleg fokozatosan tudja az értékeket átvinni a tanulóba. A stabilizálódás növekedésével értékelhetőbb visszajelzéseket kap a tanulóktól. Ez a visszacsatolás lehetőséget ad az önfejlődésre, vagyis a céloktól való eltérés elemzésére, korrigálására. Kialakul egy kooperatív értékrendszer is, amelyben a résztvevők ennek az interakciónak a tartalmát kölcsönösen elfogadják.

Az interakció önerősítő folyamatának negatív oldala is megtalálható. A tanári tudatosulásnak hiánya esetén — a tanulók visszajelzési rendszerének fokozatos leépülésén keresztül — csökkenti az önkontrollt biztosító visszacsatolást, ami az önfigyelés és önelemzés eltompulásához vezet. Így a folyamat — az eredeti célkitűzéssel ellentétben — eltolódik negatív irányba.

Éppen az önerősítő folyamat miatt kell a külső segítőnek szerepet kapnia (legyen ez kutató, igazgató, szakfelügyelő). Fontos, hogy a segítő felismerje a tudatosulási folyamatot, annak hiányosságait és változásait, be tudjon avatkozni: hogy a tendenciát pozitív irányba változtassa. A negatív öngerjesztő folyamat komoly zavarokat idéz elő a célok elérésénél. Ezért ennek felismerése alapvető fontosságú és ebben gyakran nagyobb szerepe lehet a külső megfigyelőnek, mint a tanárnak.

A fenti folyamatok megfigyelésének, mérésének, kezelésének szempontjából két tényező kiemelése feltétlenül fontos. Egyrészt az esemény-orientált értékelés, másrészt a tudatosulási folyamat elemzése kell, hogy a középpontba kerüljön.

Az esemény-orientált értékelés azt jelenti, hogy a tanítás folyamán bekövetkező eseményeket értékeljük a célok szempontjából. Lényeges, hogy a tanári munkát ne csak a szaktárgy, hanem a nevelési célok szempontjából is operacionalizáljuk. Ez két dolgot takar. Egyrészt magát a célt kell az oktatási munka során értelmezhető elemekké (ilyen elem a segítőkészség) lebontani. Másrészt rendelkeznie kell a tanárnak ezen operacionalizált célok átadási lehetőségeivel. A kompetencia szempontjából ez a következőt jelenti: Amennyiben valamelyik tanuló nem tudja megoldani a feladatot, ez két lehetséges tanári magatartást vonhat maga után. Egyrészt odahívhatja az egyik ügyes