

A hatékony tanár

*Mit vár el a társadalom, s mit várnak el a szülők az iskolától?
Felügyeljen a gyerek épségére, netán oktasson, neveljen és korrigálja
a családi szocializáció hiányosságait, vagy adjon bizonyítványt?*

*Mi az iskola saját koncepciója arról, hogy mi a feladata?
A válaszok bizonyára eltérőek. Egy biztos, az iskola mindenképpen
szocializál, ez a napi gyakorlatban olyan dolgokban nyilvánul
meg, hogy például megtanítja a kis elsőt, hogy egész délelőtt
fegyelmetten kell viselkednie; a kamaszt, hogy művelődjön;
az egyetemi hallgatót, hogy hogyan válhat hatékony tanárrá.
Az egyik tanárnak ez könnyen megy, a diákok boldogan követik,
míg a másik tanár ugyanazokat a dolgokat mondja
a diákoknak és mégisincs hatása.*

Hatékonyság a szocializációban: az iskola és a tanár

A szocializáció: források, folyamatok

A fenti kérdésekre keressük a választ. E. M. Hetherington és N. W. Morris segítségével, a szocializáció általános és specifikus vonásainak megismerése közben.

A szocializáció az a befolyásolási folyamat, melyben a szocializáló fél (szülő, tanár) megismerteti a társadalom, a kisebb közösség értékeivel és normáival a gyerekeket. A szabályok betartása azonban nem mindig könnyű, mégis, a legtöbb gyerek idővel alkalmazkodik a szülői ház és az iskola elvárásaihoz.

A mai óvodát és iskolát ún. másodlagos szocializációs csoportnak tekintjük – elismerve növekvő szerepét a szocializáció során. Összevetve az ún. elsődleges szocializációs csoportokkal (család és korai, szoros kortárs csoport) a csoport mérete, a tanár–diák szerepvizony formális szerkezete nagy részben kizárja az interakciók spontaneitását és intimitását, ami pedig az elsődleges szocializációs csoportok lényege.

Milyen forrásai vannak a befolyásolónak, jelen esetben a tanárnak?

A kényszerítő erő: a tanár képes megbüntetni a diákokat.

A jutalmazó erő: a tanár képes jutalmazni a diákokat.

E két erő használata feltételezi, hogy a tanárnak folyamatosan figyelnie kell a tanuló viselkedését, hogy arra megfelelően válaszoljon: jutalmazzon vagy büntessen.

A legitim erő: a diáknak az a hite, hogy a tanárnak joga van a befolyásolásra és neki kötelessége az engedelmesség.

Vonatkoztatási erő: a diák azonosul a tanárral (vagy vele hasonlóságot érz), aki így vonatkoztatási keretet ad számára, és a tanárral hasonló attitűdök, vélemények, értékek megléte meglehetősen töltik el.

Szakértő erő: a diák úgy véli, hogy a tanárnak megfelelő ismeretei és hozzáértése van ahhoz, hogy befolyásolhatja őt.

A szocializáció folyamatai: – a közvetlen tanítás: a diák szóbeli utasításra teljesít, és ennek alapján dicséretet vagy büntetést kap; – jutalmazás és büntetés: amikor a diák viselkedése után alkalmazzuk a megerősítési formákat. Amikor lehetséges, a negatív viselkedést ne vegye észre a tanár (ignorálja), s így elkerüli a büntetés káros hatásait; – a megfigyeléses tanulás: a modellek utánzása a diák részéről.

- A modelleket* nem egyformán utánozza a diák. *A modellkiválasztás* okai lehetnek:
- a büntetéstől való félelem (azonosulás az agresszorral);
 - másodlagos megerősítés (a modell gondozza vagy jutalmazza a gyereket);
 - félelem a szeretet elvesztésétől;
 - vikariáló megerősítés (a modell részeseül jutalomban a diák által megfigyelt helyzetben);
 - státusirigység (a modell jutalmak birtoklója);
 - szociális dominancia (a modell kompetens);
 - hasonlóság (a modellnek a gyerekhez hasonló tulajdonságai vannak).

Összegezve: a modellkiválasztás okai és a szociális erő típusai sok hasonlóságot mutatnak. A szocializációban tehát leginkább a *jutalmazás*, a *büntetés*, a *hasonlóság*, a *kompetencia* és a *státus* játszik szerepet.

A megfigyeléses tanulás eltér a többi szocializációs folyamatától (a közvetlen tanítástól és a megerősítéstől), mert a tanár akkor is befolyásol, amikor nem áll szándékában példát mutatni viselkedésével tanulóinak – ez persze nem zárja ki, hogy a tanár szándékosan példát mutasson, de ez utóbbi közelebb áll a direkt tanításhoz. *A. Bandura* szerint a megtanult dolgok jelentős részét *utánzással* vagy *modellkövetéssel* sajátítjuk el. Mint a szociális tanulás-elmélet képviselője, azt vallja, hogy a tanulás társas helyzetek kontextusában jön létre. Például megtanulhatunk síelni, ha az edző mozgását utánozzuk, vagy megtanulhatunk egy idegen nyelvet, ha a tanártól hallott mondatokat és kifejezéseket utánozzuk. A modellezés útján megtanulható új viselkedések száma végtelen. Negatív viselkedés is tanulható így, például az agresszió vagy a kisebbségi csoporttal szembeni előítélet.

A modell viselkedésének ismétlését – amikor a modell nincs jelen – az ösztönzi, ha a tanuló verbális kódolást használ a viselkedésszekvencia szimbolikus tárolásához az agyban. Azaz a modellált viselkedés tovább fennmarad, ha a tanuló le tudja írni a viselkedést szavakkal. Ez lehetővé teszi a belső ismétlést és szervezést. Bár a tanuló mindig képes vizuális kép alapján modellezni, a *verbális kódolás* messze jellemzőbb az iskolai gyakorlatban.

Összegezve: a tanár a szülők és a kortársak mellett fontos modell lehet a gyerek számára. A tanár lehetőséget ad a tanulóknak a tanulásra, nemcsak azzal, amit mond, hanem azzal is, amit tesz.

A befolyásolás kétirányú modellje

A szocializációban a gyerek nem passzív résztvevő. A genetikailag meghatározott temperamentumbeli jellemzői (aktivitás, szociabilitás, új helyzetekhez való alkalmazkodás, ingerelhetőség stb.) már csecsemőkorától a szocializációs folyamat aktív alakítójává teszi. A tanár–diák kapcsolat a befolyásolás kétirányú modelljének keretében is értelmezhető, ha ez a kapcsolat nem is olyan erős, mint a szülő–gyerek kapcsolat. Egyfelől figyelembe kell venni a „jó illeszkedés” elméletét, azaz az alkalmazkodás könnyebb, ha a tanár és a gyerek elvárásai és jellemzői összeegyeztethetők. Az a tanár, aki szereti, ha sok inger hat rá, kedveli az aktív, extravertált gyerekeket. A nyugodtabb tanulókkal viszont jobban megérti magát az a tanár, aki szereti a rendet maga körül.

Másfelől lényeges a gyermek fejlődési készenléte, azaz a tanár nem tud megtanítani olyasmit, amire a gyerek még nem elég érett vagy amit még nem ért. Számos félreértést okoz, ha a tanár nem veszi figyelembe a diák értelmi, erkölcsi stb. fejlettségét. Például, a formális gondolkodás kialakulása előtt nem tud hipotetikusán gondolkodni, csak az előtte levő tényleges világot tudja tekintetbe venni.

A szociális befolyásolás folyamatai

A szociális befolyásolás – *C. H. Kelman* definíciója szerint – az egyént és értelmi világot érő hatások a társakkal (itt a tanárral) való személyes érintkezésben. Az út a külső

alkalmazkodástól a belső elfogadásig – *behódolás, azonosulás* (identifikáció), *belsővé tétele* (interiorizáció) – terjed.

Behódoláskor a gyerek azért viselkedik a tanár által elvárt módon, mert ezzel jutalmakat szerezhet, illetve elkerülheti a büntetést, de csak akkor tanúsítja ezt a viselkedést, ha a tanár jelen van, vagy nagy valószínűséggel tudomást szerez viselkedéséről. A szociális befolyásolás következő lépcsőfokán azért azonosul – tudatosan vagy nem tudatosan – a diák a tanárral, mert az részét képezi az önmagáról alkotott képének. A viselkedést elfogadja, a tanár elvárásai alapján reagál, és akkor is annak megfelelően viselkedik, ha a tanár nem felügyeli közvetlenül. A szociális befolyásolás legmagasabb szintjén a tanár által közvetett értékek beépülnek a diák saját értékrendjébe, függetlenné válnak a forrástól. Azért tartja be azokat, mert megszegésük büntudatot, lelkiismeret-furdalást okozna.

E szintek a fejlődés sorrendjét mutatják, s egy gyereknél egyszerre is előfordulnak különböző értékek, attitűdök esetén. Nem biztos, hogy a tanár összes értéke interiorizálódik, lehet, hogy némelyiket csak a behódolás szintjén követi a tanuló.

A három folyamat közötti különbségek közül emeljük ki a befolyásoló/tanár hatalmát. Ha a hatalom az eszközök feletti *tényleges* vagy *potenciális* ellenőrzésen alapul, akkor a befolyásolás a behódolás alakját ölti fel. A befolyásoló lehet vonzó, mert olyan szerepet tölt be, ami vonzó, vagy éppen ellentéte annak a szerepnek, amit a gyerek szeretne betölteni, s ilyenkor történik azonosulása. Interiorizáció formájában jelenik meg a befolyásolás, ha a tanár hatalma *szavahihetőségén* alapul (kijelentései igazak, érvényesek, megfontolásra érdemesek), ami lehet szakértelem vagy megbízhatóság, továbbá köztisztelet, hasonló gondolkodás és az érdekeltiség hiánya.

Összefoglalva: Kelman elmélete tovább differenciálja a korábban a szociális erőről és a modellszelekczióról szerzett ismereteinket. Megmutatja, hogy melyik erő használata milyen szintű társas befolyásolást eredményez. Minden tanár célja, hogy értékeit tanítványa interiorizálja. Erre legnagyobb esélye a szavahihető tanárnak van. A vonzó szerepet betöltő tanárral a diák azonosul. Annak a tanárnak a részéről, akinek csak az eszközei vannak meg a kontrollhoz (jutalmazhat és büntethet), kizárólag felszínes, pillanatnyi normakövetésre számíthat a diákok részéről.

Hatékony tanár, hatékony viselkedés

M. D. Smith szerint az a tanár hatékony, aki képes mind az osztályt, mind a tanulókat irányítani és a tanulási körülményeiket megszervezni. A tanár jelenlétére különösen szükség van, ha a célokat meg kell határozni, az energiákat irányítani kell, az értékeket meg kell vizsgálni, a feladatot ki kell tűzni és a motivációt fenn kell tartani.

Milyen a hatékony tanár személyisége, hogyan egyeztethető össze a tanárszerep a személyiséggel, hogyan viselkedik a hatékony tanár?

A jó tanár jellemzői

A legkiválóbb tanár személyiségprofilját az Amerikai Oktatási Tanács felmérése alapján rajzoljuk meg (Strom, 1982). A hatvanas években, több teszt és kérdőív felhasználásával, általános iskolai tanárok körében készült tanulmányról van szó. Tehát régi és egy más kultúrából való kép tárul elénk, ami azóta is visszaköszön.

A jó tanár *pályaválasztásának előzményei*: már felsőfokú tanulmányai megkezdése előtt elhatározta, hogy tanár lesz, tanulóként szeretett iskolába járni, kiváló teljesítményt mutatott az iskolában, szülei és rokonai körében sok tanár volt.

A jó tanár *pályamotivációja* a gyermekszeretetre és a gyerekek fejlődése iránti érdeklődésre épül.

A jó tanár *jellemzése a tanárokról*: szereti, ha a tanár barátságos, engedékeny, határozott és méltányos; és nem szereti, ha a tanár arrogáns, intoleráns, gúnyos és részrehajló.

A jó tanár *önjellemzése*: elfogadó és nagylelkű másokkal, a másik jó oldalait látja inkább, mint a rosszakat; elégedett a foglalkozásával, és folytatni kívánja azt.

A jó tanár *iskolán kívüli élete*: vallásos tevékenységben vesz részt, szeret barátaival együtt tevékenykedni, de a kiscsoportokat részesíti előnyben; gyakran klubok tagja, tisztségviselője; házas (85%-uk) és érdeklődik az irodalom iránt, verseket, könyveket olvas.

A jó tanár az *átlagos felnőttel összehasonlítva*: érzelmileg stabilabb, barátságosabb, együttműködőbb és szeretetremélőbb, mérsékeltebb, toleránsabb, hajlamosabb jó benyomást kelteni, jobban érdeklődik a társas tevékenységek, és kevésbé a hivatali munka iránt.

Egy későbbi szerző, Smith szerint a jó tanár hat jellemzővel bír: felelősségteljes; szereti az embereket; szervezett; jól kommunikál, világossá tudja tenni a tárgyat; elfogadható mennyiségű munkát kíván meg a tanulóktól. Az oktatás magasabb szintjein a tantárgy tartalmának jelentősége egyre fontosabbá válik. A tanulók ilyenkor már arra gondolnak, hogy mihez kezdenek tudásukkal, és az hogyan függ össze a tanulmányok befejezése utáni elvárásaikkal.

Hogyan keletkeztek ezek az adatok? Beszámolók alapján – a hivataloktól, a felettesektől, maguktól a tanároktól és a diákoktól. Mindenki a saját nézőpontjából torzít, többé-kevésbé.

Természetesen kiváló tanárnak lenni nem valami olyasmi, amit az emberi örökölt. Jó tanárok szülehetnek, de legtöbbjük sok-sok munkával, még több elmélkedéssel lesz azzá, kudarcokkal és sikerekkel a háta mögött. A tanári kompetenciát sem a kiváló professzor, sem a releváns szakönyvek nem adják ajándékba.

A szerep és személyiség

Vetkőzzön le! – mondja egy idegen és ez különös reakciókhoz vezethet, de ha az orvosi rendelőben mondja ezt az idegen (aki történetesen az orvos), akkor ezt normálisnak tekintjük. A szerep az elvárt viselkedés az adott helyzet kontextusában, mely meghatározott státussal párosul. A szerep betöltőjének úgy kell viselkedni, ahogy azt a társadalom elvárja. Ha nem az elvárt módon viselkedik valaki, ha a konformitás nem érvényesül a szerepviselkedésben, akkor nagy nyomás nehezedik az egyénre, hogy rábírja őt az elvárt viselkedésre. Bár a csoportelvárások nyomása nagy hatással van a viselkedésre, azt alapvetően a személyiségünk fogja meghatározni, hogy egy szerepet hogyan teljesítünk. Az a tény, hogy a viselkedés konzisztens különböző szerepekben és különböző csoportokban, azt mutatja, hogy mindannyian integrált és koherens viselkedést viszünk a csoportunkba. A csoportban betöltött szerepünknek meghatározott hatása van a személyiségünkre. Ugyanakkor tudatosan vagy öntudatlanul kiválogatjuk azokat a szerepeket, amelyek konzisztensek személyiségünkkel. Egy

Behódoláskor a gyerek azért viselkedik a tanár által elvárt módon, mert ezzel jutalmakat szerezhet, illetve elkerülheti a büntetést, de csak akkor tanúsítja ezt a viselkedést, ha a tanár jelen van, vagy nagy valószínűséggel tudomást szerez viselkedéséről. A szociális befolyásolás következő lépcsőfokán azért azonosul – tudatosan vagy nem tudatosan – a diák a tanárral, mert az részét képezi az önmagáról alkotott képének. A viselkedést elfogadja, a tanár elvárásai alapján reagál, és akkor is annak megfelelően viselkedik, ha a tanár nem felügyeli közvetlenül. A szociális befolyásolás legmagasabb szintjén a tanár által közvetett értékek beépülnek a diák saját értékrendjébe, függetlenné válnak a forrástól. Azért tartja be azokat, mert megszegésük büntudatot, lelkiismeret-furdalást okozna.

extravertált ember rendszerint olyan szerepet vállal, mely reflektorfénybe vonja őt, míg egy introvertált nem.

Idősebb oktatók jobban szeretnek emberekkel mint dolgokkal foglalkozni, és úgy jellemzik önmagukat, mint akiknek attitűdjeik és értékeik hagyományosak. A tanárok hajlamosak átlagon felülinek ítélni önmagukat olyan személyiségterületeken, mint a barátságosság, a szociabilitás és a személyes kapcsolatok. Egy személyiségteszt eredményeinek segítségével úgy írhatjuk le a tanárt, mint aki felelősségteljes, lelkiismeretes konform és barátságos, szereti hangsúlyozni az önfegyelmet és a mások igényeihez és követelményeihez való alkalmazkodást.

Összefoglalva: a vizsgálatok tanúsítják, hogy a tanárok személyisége nagymértékben konzisztens azzal a szereppel, amelyet a foglalkozásuk megkövetel tőlük. Vagy azért, mert személyiségük alapján választották ezt a szerepet, vagy azért, mert a szerep megkövetelte, hogy ilyen irányban alakítsák személyiségüket. A legjobb, ha mindkét irány működik.

A hatékony tanár tanítási stratégiái

Álljon itt egy (28 elemű) lista az ajánlott, javasolt tanítási viselkedésformákról. *A. MacKay*től, aki szerint ezek a nagyon hatékony tanári tanítási stratégiákra jellemzők. Tartalmazzák a legfontosabb *vezetési* (az osztály vezetése és fegyelmezése), *szervezési* (szervezés, szekvencia, instrukció), *kommunikációs* (verbális interakció) és *interakciós* (interperszonális) stratégiákat.

Tehát a tanár viselkedése hatékony, ha:

- szabályrendszert alkalmaz személyi és eljárási ügyekben;
- kezdettől fogva megakadályozza a rendbontást;
- pontosan irányítja a fegyelmezést;
- sokszor körbejár az osztályteremben (figyeli a diákok munkáját);
- lehetőleg nem verbális szinten megoldja a zavaró szituációkat (pl. szemkontaktussal, térközszabályozással);
- érdekes és hasznos feladatokat ad a tanulóknak;
- olyan szabályrendszert alkalmaz, hogy a gyerekek minimális irányítással tudjanak dolgozni a feladaton;
- optimalizálja a tanóra tanításra fordított idejét;
- állandó jelzést használ a tanulók figyelmének megszerzésére;
- addig nem kezd beszélni a csoporthoz, amíg mindenki oda nem figyel;
- változatos tanítási technikákat használ, amelyek alkalmazkodnak a tanulók érdeklődéséhez;
- következetes hibaellenőrző módszert alkalmaz;
- az új fogalmakat játékosan, a meglévő ismeretek felhasználásával tanítja;
- olyan technikákat használ, melyek biztosítják a folyamatos átmenetet a konkrétól az elvont gondolkodási tevékenységig;
- megfelelő arányban alkalmazza az egyszerű és a komplex választ igénylő kérdéseket;
- követi az osztály reakcióit;
- több dologra figyel egy időben;
- biztosítja az óra egyenletes lefolyását, illetve az egyik tevékenységről a másokra való zökkenőmentes átmenetet;
- fenntartja az óra tempóját;
- érthetően magyaráz;
- ismeri a motiválási lehetőségeket;
- érezteti a gyerekekkel, hogy elfogadja, értékeli és támogatja őket;
- reagál a gyerekek rejtett és nyílt megnyilvánulásaira, kérdéseire;

- minden tanuló számára egyaránt érthető kérdéseket tesz fel;
- segít, hogy a tanuló tökéletes választ adjon; ha a válasza hibás volt vagy csak részben volt jó, újrafogalmazza a kérdést, rávezető kérdést tesz fel;
- jutalmazással megerősíti a kiemelkedő munkát és ösztönzi azokat a tanulókat is, akik nem mindig képesek kiemelkedő teljesítményre;
- a többre képes tanulók kiméletes kritizálásával a későbbi elismerés reményét sugallja;
- elfogadja és integrálja a tanulók kezdeményezéseit (pl. kérdés, megjegyzés stb.).

Összefoglalás: a tanulók teljesítménye és e stratégiák alkalmazása között pozitív kapcsolatot találtak egy, egy évig tartó, követési vizsgálatban 72 matematika- és nyelvtanárnál (3–6. osztályban), kivéve néhány pontot, de ezek pozitív hatását más vizsgálatok igazolták.

A hatékony tanítás elemei

A hatékony tanítás titkát számos kutatás próbálta megfejtetni. A hatékony tanítás egy sor jellegzetes viselkedési stratégiát ad arra, hogy meghatározott eredményt érnünk el a tanulókkal. Persze, nincs egyetlen ideális modell. A hatékonyság a tanár képességeitől függ, hogy mestere-e a specifikus technikáknak és tudja-e azokat kombinálni egy meghatározott modellel belül. A tanárnak fejlesztenie kell azt a képességét, hogy használni tudja a modelleket, és így jut el a mesteri szintre. Melyek azok a tanári viselkedési elemek (technikák, folyamatok), amelyek legközelebbi kapcsolatban vannak a tanulók tanulmányi eredményeivel? Fontossági sorrendben a következők:

- *a pozitív megerősítés használata*: ez az elem a legjelentősebb a hatékonyságot illetően. A gondos és következetes megerősítési technikákat értjük alatta, mind verbális, mind nem verbális módon. Ennek hiányában az osztály egy szinttel alacsonyabban teljesít. Ez nem jelenti azt, hogy mindenkinek mindig jutalmat kell adni. A jutalmazásnak szelektívnek kell lennie, jelentéktelen tudást ne jutalmazzunk, mert a hatás elkopik. A jutalomnak személyre szabottnak kell lennie. Tekintetbe kell venni a tanuló családi háttérét is: az alacsonyabb társadalmi osztályból származó gyerekek érzékenyebbek a jutalmazásra, mint a középosztálybeliek, mivel szüleik ritkábban alkalmazzák a pozitív megerősítést;

- *célzás és visszajelentés*: mindkettő a kérdezéssel van kapcsolatban. A célzással a tanár segítséget nyújt a válaszadáshoz (pl. a tanár a válasz egy részét felhasználva kérdez). Ez a buzdítás csökkenti a szorongást és fejleszti a tanuló gondolkodását. A konstruktív visszajelentés adása a stratégia másik oldala. A feedback növeli a teljesítményt. Ha a megbízások teljesítése után nem jelentünk vissza vagy csupán osztályzatot adunk – elveszítjük a fejlődés lehetőségét. Ugyanez igaz a házi feladatra is. Az osztályzat mellett rövid kommentárt is tartalmazó házi feladat 50%-kal hatékonyabb, mint a házi feladat önmagában. A konstruktív visszajelentés olyan információkat nyújt a tanulónak, melyek alapján tovább tud építkezni;

- *kooperatív tanulás*: kiscsoportos technikák alkalmazását jelenti az osztályban. Az eljárás növeli a tanuló részvételét a tanulásban, és a teljesítményét is. Az eljárás a technikák keverését igényli, nem egyszerű technika;

- *az osztály klímája*: az osztály atmoszférája jelentős hatással van a tanulásra. Az olyan atmoszféra, amelyben a tanulók érzik az összetartozásukat és barátságos a számukra – pozitív hatással van a tanulásra. A hatékony tanítás egyik fontos eleme, hogy viszonylag relaxált környezetet teremtsünk feladatorientált hangsúllyal;

- *a tanulásra fordított idő az órán*: a feladattal való foglalkozás mennyisége 40%-ban is eltérhet egymástól egy-egy órán. Például az, hogy a tanár mennyi idő alatt teszi rendbe az osztályt a munka elkezdésére, 1 és 10 perc között változik. Az, hogy milyen eredményesen szervezi a tanár az órát, hogyan kezeli a feladattal össze nem függő viselkedést, hogyan fejelemez, hogyan kezeli az átmeneteket – mind hatással van a tanulásra.

Nehéz azonban megmérni (ha lehet egyáltalán), hogy mi jár a tanulók fejében. A látszólag figyelő tanulók nem az iskolai dolgokkal vannak elfoglalva, de hamar megtanulták, hogy ezt kell mutatniuk;

– *magasabb rendű kérdések*: a kérdezésről mint stratégiáról van itt szó. A magasabb rendű kérdés alapvetően olyan kérdés, amely megkívánja a tanulótól az analízist és azt, hogy indoklásos választ adjon és ne a tanár szavait utánozza. Más szavakkal, nincs egy előre megírt tényszerű válasz a kérdésre. A Mikor fedezte fel Kolumbusz Amerikát? tipikusan alacsonyabb rendű kérdés. Az a folyamat, amely logikai elemzést és bizonyított elveket igényel, jobban ösztönözhető magasabb rendű kérdésekkel (pl. Miért tudta Kolumbusz egy idegen ország királyságát meggyőzni, hogy támogassa utazását?). Ez a gondolkodás tanítása.

Összefoglalva: a tanári hatékonyság elemeinek fenti sorrendjét H. Walbert állapította meg háromezer tanulmány elemzése alapján. A specifikus modellek már inkább a tanulóhoz kapcsolódnak (pl. tények tanulása, problémamegoldás vagy a személyközi kapcsolatok hatása a tanulásra), és nem képezik jelen tanulmányunk tárgyát.

Irodalom

- BANDURA, ALBERT: *Szociális tanulás utánpótlás útján*. = *Pedagógiai szociálpszichológia*. Szerk.: PATAKI FERENC. Gondolat Kiadó, Bp. 1976.
- HETHERINGTON, E. MAVIS–MORRIS, N. WILLIAM: *The family and the primary groups*. = *Introductory psychology in depth: developmental topics*. Szerk.: HOLTZMANN, H WAYNE. Harper's College Press, New York 1978.
- KELMAN, C. HERBERT: *A szociális befolyásolás három folyamata*. = *Szociálpszichológia*. Szerk.: HUNYADY GYÖRGY. Gondolat Kiadó, Bp. 1973.
- LEFRANCOIS, R. GUY: *Psychology for teaching*. Wadsworth Publishing Company, Belmont 1988.
- MACKAY, A.: *Project Yues: Teaching strategies and pupil achievement*. Occasional Paper Series. University of Alberta, Edmonton 1982.
- SMITH, M. D.: *Educational psychology and its classroom applications*. Allyn Bacon, Boston–London–Sydney 1975.
- SPRINTHALL, A. NORMAN–SPRINTHALL, C. RICHARD: *Educational psychology*. Random House, New York 1987.
- STROM, D. ROBERT–BERNARD, W. HAROLD: *Educational psychology*. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey 1982.
- TURNER JOHANNA: *Az értelmi fejlődés*. Gondolat Kiadó, Bp. 1981.
- WALBERG, H.: *Improving the productivity of America's Schools*. Educational Leadership, 1984. 41.

Síklaki István, N. Kollár Katalin és Zétényi Ágnes közölt cikkei néhány hónappal ezelőtt könyv alakban is megjelentek az ELTE Eötvös Kiadó „Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága” című kötetben.