

A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása

Egy fölmérés tanulságai

Az ELTE Neveléstudományi Tanszéke szervezésében 1998-ban és 1999-ben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, illetve az Oktatási Minisztérium, valamint az MTA Pedagógiai Bizottsága támogatásával egy kilenc szakemberből álló csoport kutatást végzett a pedagógusok neveléssel, oktatással kapcsolatos tudását és hitét illetően. A munka célja elsősorban az ilyen jellegű és tematikájú kutatások hazai meghonosítása, bizonyos alapösszefüggések feltárása volt. Ezek az alapösszefüggések az eredeti szándékok szerint segítséget jelenthetnek a pedagógusképzés gyakorlata számára is.

A pedagógusok tudásrendszereinek kutatása

A pedagógusok tudásának, hiteinek felmérésével, e jelenségvilág értelmezési kereteinek kidolgozásával kapcsolatban rendkívül szerteágazó kutatás folyt a világban az elmúlt két évtizedben. E kutatások a gyakorlatban elsősorban a tanárképzés és továbbképzés fejlesztését célozták, míg elméleti jelentőségük a rendkívül összetett iskolai nevelési tevékenység konceptuális kereteinek felvázolása terén volt.

A kutatócsoport a témát meglehetősen szélesen értelmezte. Az értelmezés elvi alapjaként a konstruktivizmus bizonyos elveit fogadta el. Pontosabban abból indult ki, hogy a pedagógusok a gyakorlatukat és állásfoglalásaikat meghatározó tudásukat konstruálják, megalkotják magukban. Ebben a folyamatban alapvető szerepet játszanak a már korábban birtokolt, átfogó ismeretrendszerek, az egyes tudásterületek. A tudás minősége nem az igazság fogalmával, hanem a gyakorlati beválással, az adaptivitással jellemezhető a legjobban. A tudáselemek szervezett egységeket alkotnak, s ezek a tudásrendszerek – minőségük, megkomponáltságuk, szervezettségük – empirikus eszközökkel vizsgálhatók. A pedagógiai tudás a tudatosodás különböző szintjein állhat. Megjelenhet rendkívül elvont, magas szintű, világképként, általános „filozófiaként” értelmezhető reprezentációkban. Megjelenhet nyelvileg még jól kifejezhető, a napi pedagógiai gyakorlathoz jobban kötődő, sok oldalról alátámasztott ismeretrendszerként. Megjelenhet még mindig megfogalmazható, de már kevésbé indokolható, alátámasztható hitekként. Végül megjelenhet lényegében implicit tudásként, a kognitív struktúrák „mélyrétegeiben”, nyelvi formában már rendkívül nehezen megjeleníthető módon. A kutatás nem korlátozódott ezek közül valamelyik típusra, bár a kognitív struktúrák „mélyrétegei” rendkívül nehezen vizsgálhatók, elsősorban az adekvát módszerek hiánya miatt.

A kutatás ennek a tudásnak a milyenségét, szervezettségét kívánta feltárni, legalábbis bizonyos területeken. Vajon jellemezhető-e a pedagógusok tudása valamilyen koherens rendszerként? Az egyes tudásterületek összeállnak-e egy gondolatilag egységes, ellentmondásokat önmagában nem tartalmazó struktúrává? Irányítja-e ezt a gondolkodást valamilyen alapvető elképzelés a pedagógiáról? Vagyis létezik-e egy gondolkodásmód, amely „irányítja” a pedagógus nézeteit az összes pedagógiai kérdésben, illetve az egész nevelési, oktatási gyakorlatban? Nem állíthatjuk, hogy a kutatócsoport eredeti hipotézise az volt, hogy

létezik ilyen koherens rendszer és meghatározó gondolkodásmód minden egyes pedagógus tudásstruktúrájában, e kérdésben a kutatócsoport megosztott volt. Az egyik markáns vélemény szerint létezik ilyen koherencia és fölérendelt gondolkodásmód, s ez kimutatható empirikus eszközökkel. A másik markáns álláspont szerint ilyen nincs és nem is lenne jó, ha létezne. E szerint a gyakorlat igénye is az, hogy a pedagógus minél rugalmasabban használja fel a legkülönbözőbb elméletekből lesűrhető gyakorlati következtetéseket, hogy minden szituációban megfelelő módon alkalmazkodhasson a speciális feltételekhez. A kutatás e kérdésben egy harmadik, de nem „kiegyenlítő jellegű” álláspont megfogalmazásához vezetett, a pedagógusok tudásrendszerének olyan lehetséges modelljéhez, amely megoldja a két álláspont által jelzett ellentmondást, ez vizsgálatunk egyik legfontosabb, elméleti jellegű eredménye, s további kutatások megfelelő alapja is lehet.

E modell értelmében a pedagógusok döntő többségének tudásrendszere nem írható le egyetlen fölérendelt gondolkodásmód segítségével. A pedagógusok a különböző területeken gyakran egymásnak ellentmondó alapelvekből kiindulva fogalmazzák meg véleményüket, alakítják ki gyakorlatukat. Ennek oka – a modell szerint –, hogy pedagógiai tudásrendszerük a kognitív pszichológia által leírt, kezdő és nem szakértő szinten működő rendszer. Vagyis nem kellően kidolgozott, benne a koherencia nem megfelelő szintű. Egymástól elkülönülő tudásterületek szabályozzák a véleményalkotást, a pedagógiai jelenségek előrejelzését és a gyakorlati cselekvést. Ennek következtében lehetnek egymásnak ellentmondóak az egyes vélemények, illetve a gyakorlati cselekvés egyes elemei. Az elkülönülő tudásterületek alkalmazása szituatív, az adott helyzet esetlegességeinek megfelelően hívódnak elő bizonyos tudáselemek, s hogy a párhuzamos, azonos funkciókat szolgálók közül éppen melyik, az szintén esetleges lesz. A kutatás során azonban számos olyan részeredmény született, amelyek szerint a hosszabb gyakorlattal rendelkező pedagógusok kidolgozottabb, koherensebb pedagógiai tudásrendszerrel rendelkeznek. A pedagógusi pálya során – úgy tűnik – a tudásrendszerek fokozatos „letisztulása” és „összecsiszolása” zajlik, vagyis az idősebb pedagógusok esetében nagyobb valószínűséggel találunk egyértelműben megnyilvánuló, szélesebb körben ható pedagógiai elképzeléseket.

A kutatás interjú-technikát használt, vagyis a pedagógiai tudás nyelvi (és nem gyakorlati, cselekvéses) megnyilvánulásaiából származtak az adatok. A feltételezés szerint a pedagógusok a különböző kérdésekben kifejtett véleményükbe beépítik a neveléssel, tanítással kapcsolatos elképzeléseiket, valamint a gyakorlatuk elemeit is. Vagyis az interjú során kapott reagálásból – bizonyos előfeltételezésekből kiindulva – következtetéseket lehet levonni a pedagógusok pedagógiával kapcsolatos kognitív rendszereire, ezek koherenciájára, a tudás minőségére.

A módszer tehát az interjú volt, strukturált formában, előre rögzített kérdésekkel, feladatokkal: nyitott kérdések, adott egységek megítélése (az egyetértés mértékének kifejezése, rangsorolása valamilyen szempontból), bizonyos pedagógiai helyzetek megítélése, metaforák megfogalmazása, megkezdett állítások folytatása.

Tematikailag a következő fő területekre terjedt ki az elemzés: (1) a nevelés feladatai, (2) a nevelés és az iskola funkciói, (3) a gyermekkép, (4) az oktatás céljai, (5) a tudásról alkotott tudás, (6) a tanítás, (7) a motiváció, (8) a differenciálás, (9) a pedagógiai tervezés, (10) az oktatás módszerei, (11) az értékelés. E területeket elsősorban a korábbi kutatások, illetve tanítással kapcsolatos tapasztalatok alapján jelöltük ki, elismerve, hogy nem fedtük le a pedagógiai tudás egészét, pusztán – felfogásunk szerint – a leginkább meghatározó, legfontosabbként értékelhető területeket jelöltük ki.

A vizsgált populáció a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok széles köre volt. Rétegzett, véletlen mintavétellel százfős, több szempontból reprezentatív mintát választottunk ki. Amely reprezentatívnak tekinthető – a mintavételi eljárás miatt, illetve a minta összetételére vonatkozó adatok alapján – az általános- és középiskolák, a nemek, a kor, s a tanított tantárgy típusa (tanító, idegen nyelv tanára, humán-, reálszakos tanár, készségi tárgy

oktatója, szakmai oktató) szempontjából. Nem törekedtünk reprezentativitásra a település-típusok tekintetében, mert egyrészt technikai okokból elsősorban Budapesten tudtuk az interjúkat felvenni, másrészt úgy véltük, hogy a pedagógusi tudás szempontjából a település típusának valószínűleg a többi dimenzióhoz képest kisebb a meghatározó szerepe.

A kutatás menetében legelőször a kutatás célját, területeit, alapvető kérdésfeltevéseit tisztáztuk. Az interjúvázlat elkészítése után próbainterjúk segítségével módosítottuk, javítottuk az első fázisban készült dokumentumot. Az interjúkat pedagógia szakos hallgatók vették fel alapos felkészítés után. Az interjúk időtartama 1,5–3 óra között változott. A kérdések nagy része esetén az adatok feldolgozása csak a válasz típusának regisztrálását jelentette. A kérdések egy másik csoportjánál a beérkezett válaszok alapján azok típusait leíró kategória-rendszereket alakítottunk ki. E kategória-rendszerek később tovább egyszerűsödtek, a kezdetben kialakított változók egymással összekapcsolódva komplex mutatókat alkottak. Az adat-

Tematikailag a következő fő területekre terjedt ki az elemzés:

- (1) a nevelés feladatai,*
 - (2) a nevelés és az iskola funkciói, (3) a gyermekkép, (4) az oktatás céljai, (5) a tudásról alkotott tudás, (6) a tanítás, (7) a motiváció,*
 - (8) a differenciálás,*
 - (9) a pedagógiai tervezés,*
 - (10) az oktatás módszerei,*
 - (11) az értékelés. E területeket elsősorban a korábbi kutatások, illetve tanítással kapcsolatos tapasztalatok alapján jelöltük ki, elismerve, hogy nem fedtük le a pedagógiai tudás egészét, pusztán - felfogásunk szerint - a leginkább meghatározó, legfontosabbként értékelhető területeket jelöltük ki.*
-

feldolgozás első lépéseként a kapott információk alapstatisztikai készültek el. Ezután a kialakított változók háttérváltozóktól (iskolátípustól, nemtől, a pedagógiai gyakorlat idejétől, a diploma megszerzésének évétől, a tanított tantárgy típusától) való függését vizsgáltuk meg. Végül az egyes területekre kialakított komplex mutatók egymással való kapcsolatait tártuk fel, hogy megismerjük a pedagógiai tudásrendszer belső koherenciájának mértékét.

A kutatás alapkérdéseit és módszereit bemutató rövid leírásban jelezni szeretnénk, milyen jellegű eredmények születtek a munka során.

Az eredmények jó része az egyes területeken fogalmazódott meg, az adott területen kialakult pedagógusi tudás általános és részletes elemzésével. Fontos feladat volt a pedagógusok tudásának jellemzése előre kialakított, az adott területet leíró, általános gondolkodásmódok szerint. Vagyis a feltárt ismereteket minden részterületen a neveléstudomány segítségével megfogalmazható felfogásrendszerek szer-

int kellett kategorizálnunk. Ezek a gyakran laikus, más esetekben a tudományos nézetekhez közelálló vagy azokkal azonos fogalmi rendszerek voltak a legfontosabb támpontok a kutatás eredményeinek megfogalmazásakor.

Célunk tisztázni azt is, mitől függ a pedagógusokban kialakuló tudás jellege. A szociológiai változók függvényében kerestük a jól felismerhető mintákat, s megpróbáltunk adott felfogásmódokat markáns pedagógusi csoportokhoz kötni. Ez a törekvésünk nem minden esetben járt sikerrel, a háttérváltozók általunk használt rendszere nem mindig adja meg a tudásrendszerekben talált különbségek magyarázatát.

Az eredmények harmadik csoportja a fentebb már elemzett koherenciával, egy esetlegesen létező, a pedagógusi gondolkodást meghatározó felettes felfogásmód létezésével kapcsolatos. Az itt talált összefüggéseket, pontosabban legtöbbször ezek hiányát a kutatás legérdekesebb és talán a leginkább váratlan eredményének kell tartanunk. Ez az eredmény, vagyis a pedagógusi tudás nem szakértői jellege, a tudásterületek összerendezettségének hiánya, vagy alacsony szintje további kutatásokat is ösztönöz.

Tanulmányaink a kutatás eredményeit vázlatosan, és nem teljes körűen tudják csak bemutatni. A pedagógusi tudással kapcsolatos részletesebb ismereteket kutatócsoportunk egy hamarosan elkészülő és megjelenő könyvben foglalja össze.

Irodalom

- CLARK, C. M.–PETERSON, P. L.: *Teachers' Thought Processes. – Handbook of Research on Teaching.* (3rd ed.) Macmillan, New York, 1986. 255–296. old.
- KEINY, SHOSHANA: *Constructivism and Teachers' Professional Development.* Teaching and Teacher Education, 1994. 2, 157–167. old.
- POPE, MAUREEN–DENICOLO, PAM: *The Art and Science of Constructivist Research in Teacher Thinking.* Teaching and Teacher Education, 1993. 5/6, 529–544. old.
- SCHÖN, D. A.: *Educating a reflective practitioner.* Jossey-Bass, San Francisco. 1987.
- SHULMAN, L.: *Those who understand: Knowledge growth in teaching.* Educational Researcher, 1986. 2, 4–14. old.

Nahalka István

Az iskola társadalmi feladatai

Az iskola társadalomban betöltött szerepéről, legfontosabb feladatairól vallott felfogás azok közé az alapvető nézetek közé tartozik, amelyek meghatározóak egy-egy tanár vagy tanító pedagógiai gondolkodásában, nevelési-oktatási céljainak kiválasztásában, módszereinek kivitelezésében vagy az értékelés kritériumaival kapcsolatos döntéseiben. Például az a tanár, aki a társadalmi normák elsajátítását és/vagy a magas szintű műveltség megszerzését tartja elsősorban fontosnak az iskola feladatai közül, valószínű, hogy a normatív pedagógiai gondolkodáshoz áll közelebb, míg az esélyegyenlőség eszméjét preferálók az egyes gyermekek sajátosságaihoz jobban igazodó differenciált oktatás hívei lesznek.

Feltevésünk erre a gondolatra épült. Azt vártuk, hogy a tanárok által fontosabbnak tartott funkciók oly módon csoportosulnak, hogy eredményként a vélemények tipizálhatók, s jól alátámasztott összefüggést mutatnak a pedagógiai gondolkodás és tevékenység más területeire adott válaszaikkal.

Az iskola funkcióira vonatkozólag egy zárt kérdést tartalmazott az interjú. Az általunk előzetesen megjelölt feladatokat kellett fontosságuk alapján osztályozni 1–4-ig, ahol a 4-es jelentette a nagyon fontos kategóriát. A válaszok differenciáltabb értelmezése érdekében második lépésként a megkérdezetteknek rangsorolniuk is kellett a különböző funkciókat.

Az adatokat a következő táblázat tartalmazza:

| Funkció | Fontosság átlag | Fontosság szórás | Rangpont átlag | Rangpont szórás |
|--|--------------------|---------------------|-------------------|--------------------|
| Személyiség harmonikus fejlesztése | 3,48 | 0,76 | 1,75 | 1,82 |
| Tudás, intellektuális képességek fejlesztése | 3,36 | 0,76 | 2,63 | 2,18 |
| Kulturális örökség megőrzése és átadása | 3,23 | 0,84 | 3,05 | 2,38 |
| Társadalmi normák elsajátítása | 3,04 | 0,90 | 3,60 | 2,60 |
| Biztonság nyújtása (a családi hiányosságok pótlása) | 3,01 | 0,88 | 3,64 | 2,60 |
| Társ.-i mobilitás, esélyegyenlőség biztosítása | 3,00 | 1,05 | 4,51 | 3,11 |
| Tanár önmegvalósítása | 2,91 | 0,91 | 4,92 | 3,06 |
| Munkaerőképzés | 2,68 | 1,09 | 4,83 | 3,45 |
| Biztos munkahely a pedagógus számára | 2,60 | 1,11 | 5,97 | 3,62 |

1. tábla: A pedagógusok véleménye az iskola funkcióiról

Az eredmények szerint a tanárok igen egybehangzóan minden felsorolt iskolai funkciót elfogadnak. Még a legkevésbé fontosnak tartott szempont is 2,6-es átlagot kapott, és a szórással sem nagy az egyes tényezők esetében. Az is megállapítható, hogy a fontosságra adott értékek és a rangpontok egységes véleményt tükröznek.

Jól kirajzolódik, hogy az iskola hagyományosan „pedagógiai” funkciói kerültek a rangsorban előre, ezen belül is a gyermeki személyiség harmonikus fejlesztése. A társadalmi szempontok másodlagosak, míg a pedagógus egyéni szempontjai a középértéket kevéssel haladják csak meg, illetve a rangsor aljára kerültek. Ebből arra következtethetünk, hogy a megkérdezettek nagyobb százaléka lesz a gyermekközpontú pedagógia híve. Ellenkező esetben a válaszaikban nem tudatosak vagy az elvárásoknak akartak megfelelni. A rangsor végén szereplő kategóriákhoz magyarázatként több indok is megfogalmazható: a pedagógiai hivatásban a szolgálat az erősebb elem és nem az önmegvalósítás individuális célja, illetve a pedagógus pályája nem nyújt valódi lehetőséget az egyén kibontakoztatására, s ma már a foglalkoztatottság biztonságát sem jelenti.

Az eredmények összehasonlíthatóságának elősegítése érdekében a felsorolt funkciókból négy csoportot képeztünk, a nevelési, oktatási, társadalmi és az iskolai munkahelyre vonatkozó funkciókét. A csoportok között a következő összefüggések mutathatók ki: legszorosabb a kapcsolat az oktatási és nevelési funkciók között, kis mértékben, de eltér ettől a nevelési és társadalmi feladatok, s még inkább az oktatási és társadalmi funkciók közötti összefüggés. Igen laza szállal köthetők össze a pedagógus egyéni boldogulását szolgáló feladatok az előző három csoporttal.

A funkciók megítélését, valamint a pedagógiai nézetek és tevékenységek összevetését a tanulmány további részei bontják ki.

Kotschy Beáta

A pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézetrendszer

A nevelésről általánosan elfogadott és elterjedt az a nézet, hogy a nevelés lényege az érték közvetítés vagy értékeremtés. A tekintetben azonban, hogy milyen értékeket teremtünk, illetve közvetítünk a nevelés által, már nagyfokú bizonytalanság tapasztalható. Még kevésbé ismertek azok a folyamatok, törvényszerűségek és eljárások, melyek ebben az értékeremtésben szerepet játszanak. Különösen hangsúlyos kérdésként merül fel a nevelő, a pedagógus személyiségének, viselkedésének és ezek mögött meghúzódó nézeteinek hatása a nevelési folyamat és az értékeremtés egészére.

A bevezetőben olvashattunk a pedagógusok „hiteivel”, nézeteivel kapcsolatos kutatásokról, azok megállapításairól. Ezek nyomán terveztük meg vizsgálatunkat, melyben négy alapvető kérdéskör mentén szándékoztunk empirikus adatokat nyerni.

– Igazolható-e, hogy a pedagógus minden tevékenységét egy szervezett, sokszor laikus elméletrendszer határozza meg a pedagógus gondolkodása mélyén meghúzódó alapvető elkötelezettségként, vagyis feltételezhetünk-e egy koherens pedagógiai világszemléletet?

– Amennyiben létezik ilyen, kimutatható-e összefüggés a nézetrendszer és az egyes pedagógiai tevékenységrendszerekkel kapcsolatos vélekedések között? Vagyis ez a „hitrendszer” szoros kapcsolatban áll a gyakorlati pedagógiai tevékenységekről alkotott nézettel, kutatásunkban a gyermekről, a tanulásról, a tanításról, a motivációról, a differenciálásról, az értékelésről, a módszerekről való gondolkodással.

– Mennyiben függnek ezek a koncepciók az általunk feltételezett háttérváltozóktól? Kimutathatóak-e szignifikáns különbségek a pályán eltöltött évek, a tanított szaktárgyak, vagy a pedagógusok neme szerint?

– A vizsgálatokban megfogalmazott másik fontos kérdéskör a pedagógiai tudás és a nézetrendszer kapcsolatával foglalkozik. Úgy vélik, hogy ezek a nézetrendszerek rendkívül nehezen válnak fogékonnyá a képzés, a „hivatalos” tudomány tartalmaira, az elméleti ismeretek befogadásában is szűrőként funkcionálnak, így az elmélet és a gyakorlat közti szakadék egyik lényeges oka az oktatott (olvasott) ismeretek és a pedagógus preconcepciója közötti eltérés.

A kérdések megválaszolása érdekében olyan dimenziókat kellett keresnünk, melyek mentén az egyén személyes nézetrendszere a nevelésfilozófia számára is definiálhatóan értelmezhető, elkülöníthető. Gyakorlatilag olyan ellentétpárok mentén szerettük volna feltárni a pedagógusok nézeteit, melyeket a pedagógusok egyrészt nem tudatosítanak, nem verbalizálnak, másrészt viszont meghatározzák a tevékenységüket, implicit módon jellemzik őket akár a tanuló, akár a szülő szemében is. Nem gondolkodunk ilyen ellentétpárokban napról napra, de a neveléstudomány megkülönböztet ilyen dimenziókat. Úgy véljük, fontos volna tudnunk, mi jellemzi leginkább a pedagógusok meggyőződéseit:

- a nevelhetőségbe vagy az adottságok meghatározó szerepébe vetett hit, tehát a tanulás sikerességét elsősorban a képességeknek vagy az igyekezetnek tulajdonítják-e;
- az ismeretek vagy a személyiségfejlesztés fontossága;
- hisznek-e hosszabb távon a morális értékek szerepében, vagy nem;
- a személyiség kognitív (intellektuális), illetve ösztönző–motiváló dimenzióját tartják-e fontosabbnak;
- az individuális vagy a közösségi értékeket preferálják-e;
- a közvetlen pedagógusi irányítást vagy esetleg a közvetett hatásrendszer (tevékenység, kortárs csoport) szerepét hangsúlyozzák.

A kutatás egyik számunkra is meglepő eredménye, hogy a képzés során tanult és a munka során használt legalapvetőbb fogalmak meghatározása sokak számára nehézséget jelent.

A nevelés fogalmának definiálása alapvetően a pedagógus szempontjából történik. A nevelés elsősorban pedagógus központú tevékenység, melyben a tanuló a tevékenység tárgya. A minta egytizede fogalmazott meg gyermekközpontú meghatározásokat, és elenyésző azok száma, akik kölcsönös hatásrendszerben értelmezik a nevelést. Legfontosabbnak az erkölcsi normák átadását, a személyiségfejlesztést (definiálatlan megfogalmazásokban) és a szűk értelemben vett oktatási tevékenységeket tartják. Nem jellemzi a válaszokat az a felfogás, hogy a nevelést a gyermekben rejlő lehetőségek kibontakoztatásaként közelítenék meg. Az iskolán túli hatásrendszer – főként az iskola korlátait, nehézségeit tekintve – a neveléssel kapcsolatos vélekedések második legfontosabb kategóriájaként jelenik meg.

A pedagógusok saját személyes példájukat és személyiségük erejét tartják leghatékonyabbnak a nevelés eredményességében. A megkérdezettek egyike sem említette a kortársak, a szociális hatásrendszer, illetve a tevékenység szerepét.

Tekintsük át a kapott eredményeket a vizsgált dimenziók mentén.

Miként gondolkodnak a nevelhetőségről a pedagógusok?

A pedagógusok hisznek a nevelhetőségben, a nevelés folyamatában különösen a saját személyes példájukat és személyiségüket ítélik fontosnak. Az általános iskolában tanító pedagógusok hisznek jobban a fejleszthetőségben. A nevelhetőséggel kapcsolatban a legtöbb kételyt és nehézséget a pályakezdő fiatalok és a nők fogalmazták meg. A pedagógusok egyetértettek abban, hogy a tanár egyik fontos feladata a gyerekek önmegvalósításának fej-

A pedagógusok saját személyes példájukat és személyiségük erejét tartják leghatékonyabbnak a nevelés eredményességében. A megkérdezettek egyike sem említette a kortársak, a szociális hatásrendszer, illetve a tevékenység szerepét.

lesztése. Ugyanakkor a válaszokból úgy tűnik, hogy az iskola szerepét a tanulók személyiségfejlődésében nem tartják meghatározónak. A nevelhetőségbe vetett hitet igazolandó komplex változóra is a középértékhez közeli átlagot kaptunk, ez azt jelzi, hogy még a pedagógusok sem hisznek igazán a diákok fejleszthetőségében. A képességetika alapjának tekintett értékek (kreativitás, műveltség) nem kerültek az értéklistán élére, bár az intelligencia a negyedik helyen szerepelt. Ez azt mutatja, hogy a pedagógusok számára ez meghatározó tanulói jellemző. Ezzel szemben az akarati tényezők közé sorolható igyekezet mindkét lista utolsó részében található, tehát igen kevésbé értékelt tanulói tulajdonság. A pedagógusok többsége egyetértett azokkal az állításokkal, melyek a gyerekek velük született adottságait hangsúlyozzák, s talán ezzel magyarázható, hogy az igyekezetet és a szorgalmat kevésbé tartják fontosnak az iskolai eredményességben. Ezt a felfogást erősíti az is, hogy a pedagógusok a tanári hivatásról mint az egyén adottságáról nyilatkoznak, de ennek ellenére a teljes mintán nem tudjuk szignifikánsan igazolni, hogy egyes pedagógusok markánsan hinnének a képességek sorsdöntő voltában.

Mennyire személyiségközpontú a pedagógusok nézetrendszere a nevelésről?

Ezt a dimenziópárt vizsgálva megállapíthattuk, hogy a tanárok általában

Az intellektuális személyiségértelmezés továbbélése tükröződik abban, hogy a nevelést sokan csak oktatásként értelmezik, és a tudás átadására korlátozzák a tantárgy lehetőségein keresztül. Az értékválasztásból látható, hogy a pedagógusok már az alsó tagozatban is előtérbe helyezik az intellektuális értékeket és háttérbe szorítják az ösztönző, reguláló sajátosságcsoport értékeit.

személyiségközpontúan gondolkodnak a nevelésről, de a szaktanárok tananyagközpontúbbak, mint a tanítók. Hasonlóan megoszlanak a vélemények nemek szerint is, a férfiak inkább a tantárgyakon keresztül, a nők inkább a személyiségükön keresztül hatnak diákjaikra.

Mit gondolnak a pedagógusok az erkölcsi értékekről?

A nevelésről alkotott tanári felfogások teljesen megegyeztek abban, hogy minden vizsgált pedagógus normatívan gondolkodik a nevelésről, hiszen elsősorban olyan értékeket és normákat fogalmaztak meg a nevelés kapcsán, melyek hosszabb távon fennmaradó emberi értékeknek tekinthetők. Az emberi értékek megítélése során nagyon közel

helyezkedtek el az egyes pedagógusok értékítéletei. Ez ismét megerősíti, hogy a pedagógusok mélyen értékcentrikusak, a nevelésről normatív módon gondolkodnak. A regulatív személyiségértelmezés megjelenésére utal, hogy a nevelés definíciója során az erkölcsi értékek és a személyiségfejlesztés előtérbe kerül.

Az intellektuális személyiségértelmezés továbbélése tükröződik abban, hogy a nevelést sokan csak oktatásként értelmezik, és a tudás átadására korlátozzák a tantárgy lehetőségein keresztül. Az értékválasztásból látható, hogy a pedagógusok már az alsó tagozatban is előtérbe helyezik az intellektuális értékeket és háttérbe szorítják az ösztönző, reguláló sajátosságcsoport értékeit.

Mennyire fontosak a pedagógusoknak a közösségi értékek?

A tanárok a közösségi értékeket preferálják, hiszen a teljes minta rangsorának elején főként morális és közösségi értékek találhatók (becsületesség, őszinteség, tolerancia, segítőkészség), a végén pedig individuális kategóriák vannak (problémaérzékenység, önmegvalósítás, optimizmus, tehetség, vállalkozó szellem). A pedagógusok szinte kizárólagosan – a diákok életkorától függetlenül – a közvetlen nevelési módszerek alkalmazását említik, teljesen figyelmen kívül hagyják a kortárs csoportok és az aktív tanulói tevékenységek nevelő hatását.

Végezetül a kérdések mentén összefoglaljuk a kutatás eredményeit.

Megállapítható, hogy a pedagógusok gondolkodásában a neveléssel kapcsolatban egy koherensnek tekinthető, egységes hitrendszer uralkodik, amely az elméleti kérdésekben adott válaszokban következetes viszonyulást tükröz.

Azok a tanárok, akik az önmegvalósítást, a kreativitást és a műveltséget fontosnak tartják, a gyerekeket nem tekintik egyformának, ezért az ilyen típusú osztályokat is elutasítják és az együttélés szabályainak oktatása helyett az önmegvalósítás fejlesztését tekintik elsődleges feladatuknak.

Azok a pedagógusok, akik a fegyelmezettséget különösen fontosnak tartják, nem tekintik eredendően jónak a gyereket, és a kreativitás fejlesztése helyett az ismeretek és a tények közlésében, átadásában hisznek.

Azok viszont, akik a gyerek kreativitását tartják fontosnak, nem hisznek az osztályzat egyedüli motiváló hatásában, a büntetés hasznosságában, s nem tartanak attól, hogy a megértő pedagógusi attitűd fegyelmezetlenséghez vezet.

Ez az egységesnek tűnő gondolkodásmód már nem követhető nyomon az egyes oktatási tevékenységek esetében (tervezés, módszerek, motiválás, értékelés, differenciálás). Ez azt jelentheti, hogy az egységes gondolkodás nem jelenik meg következetesen a mindennapi gyakorlat során, amelyben a pedagógus elsősorban az adott szituáció, probléma megoldásához mozgósítja és igazítja addigi tapasztalatait, cselekvési mintáit. Ahogyan a szakirodalom sem egységes a pedagógiai nézetrendszerek, „hitek” leírásában, szerepük meghatározásában, kutatásunk sem tudott megnyugtató választ adni arra a kérdésre: milyen tartalmak esetén, milyen módon beszélhetünk a személy egységes nézetrendszeréről, és a pedagógusi cselekvés hogyan kapcsolható ehhez.

A neveléssel kapcsolatos nézetrendszerek a feltételezett háttérváltozók mentén jelentős különbségeket mutatnak. Kemény változónak bizonyult az iskolatípus, különös tekintettel a tanítók csoportjára. Jelentősek az eltérések az pedagógusok neme, a tapasztalat és a tanított szaktárgy jellege szerint (humán, reál).

A „hivatalos” tudomány által korszerűnek tartott elméleti és gyakorlati ismeretek csak igen kis mértékben jelennek meg, épülnek be a tanárok nézetrendszerébe. A hivatás eredményes gyakorlását személyiség-, sőt adottságfüggőnek tartják („pedagógusnak születni kell”), nevelési hatásrendszerük középpontjában szinte kizárólag saját személyiségük direkt hatásrendszere áll. Pedagógusi tevékenységük sokkal inkább szituatív, intuitív, sok esetben laikus, mintsem a képzés vagy a tudomány tartalmaiból táplálkozik. A tapasztalat és a tudomány találkozása mintha még váratna magára.

Irodalom

- BÁBOSIK ISTVÁN – MEZEI GYULA: *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest, 1994.
 GORDON GYÓRI JÁNOS: *A képességekről és erőfeszítésről vallott elképzelések szerepe a japán oktatásban*. In: Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban Szerk.: Bábosik István – Széchy Éva. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 1998.
 RÉTHY ENDRÉNÉ: *Tanulási motiváció*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 1995.
 ZRINSZKY LÁSZLÓ: *Pedagógusszerepek és változásaik*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 1994.

Lénárd Sándor–Szivák Judit

Tanárok a gyerekekről

- Kutatásunk e részének két alapvető célja volt:
- feltárni a tanárok gyerek-, illetve diákképét,
 - megállapítani, hogy a gyerekekkel kapcsolatos tanári hitek rendszerbe szerveződnek-e, s ha igen, mi jellemzi e rendszert.

A tanári hitekkel foglalkozó kutatásokban többféle elméleti keretet dolgoztak ki a nézetek és nézetrendszerek feltárására, de ezek szinte alig érintették a gyerekfelfogást. Kutatásunkban két megközelítési mód kombinálására törekedtünk. Egyrészt a gyermekszemléletet mint a pedagógiai tudás egyik kulcskategóriáját vagy alapértékét próbáltuk meg azonosítani, összekapcsolva más, a nevelés szempontjából lényegesnek tartott alapértékekkel, többek között a következőkkel: az iskola funkciói, nevelés, tanítás, tudás, fejlődés, individuális különbségek, tanulói képességek, tanulói erőfeszítések, az iskola és a tanárok felelőssége. Másrészt a tanárookra úgy tekintettünk, mint iskolában dolgozó szakemberekre, és hiteiket e gyakorlati kontextusban is vizsgáltuk. Tehát a munkájukhoz kapcsolt nézetek, így a tervezés, a tanítási stratégiák, az oktatási módszerek, a differenciálás és az értékelés kapcsán feltárt tudás adta a gyermekszemlélet megismerésének másik dimenzióját. E kettős megközelítési módban kifejezésre jutott az a feltételezés, hogy a tanári munka természetével alakítja a tanárok tudásának, nézetrendszerének természetét is. Ez a gondolatmenet vezetett el annak a problémának a vizsgálatához, hogy az alapértékekhez kötődő hitek és a munkához kapcsolt nézetek milyen szerepet játszanak a tanárok gyerekekkel kapcsolatos nézeteinek megkonstruálásában.

Kutatásunkban azt feltételeztük, hogy a pedagógusok többféle gyermekképpel rendelkeznek, s ezek közül jól megragadható egy általános társadalmi jellegű, viszonylag homogén és egy differenciáltabb, a konkrét osztálytermi munkához kapcsolt gyerekfelfogás.

E rövid összefoglalóban csupán a társadalmi jellegű gyermekképpel foglalkozó kutatási eredményeket ismertetem, ugyanis egyrészt ez a hazai pedagógiai kutatások fehér foltja, másrészt a tanításhoz kötődő gyermekkép számos sajátosságát mutatják be a cikksorozat más fejezetei.

*

A pedagógusok általános gyerekfelfogását döntően a következő problémák mentén vizsgáltuk:

- Hogyan vélekednek a pedagógusok a társadalom és a gyerekek viszonyáról?
- Milyennek látják az iskola szerepét a gyerekek életében a társadalomhoz viszonyítva?
- Érzékelik-e a pedagógusok a mai tendenciákat a gyerekek helyzetét illetően? Azt feltételeztük, hogy
 - a pedagógusok szerint rossz, illetve romlik a gyerekek és a társadalom viszonya;
 - a pedagógusok pozitívabban ítélik meg az iskola szerepét, mint a társadalomét, konkrétan a felnőttekét a gyerekek életében;
 - a gyerekek s a gyermekkor legjellegzetesebb vonásai: a gyerekek a szocializáció tárgyai, védelemre szoruló lények;
 - a gyermekkor homogén egységként jelenik meg a tanárok nézeteiben.

A fenti feltételezések körében vizsgáltuk a háttérváltozók (nem, iskolatípus, tapasztalat stb.) hatását is, terjedelmi okok miatt azonban csak a legjellegzetesebb összefüggésekre fogok utalni.

A pedagógusoknak a gyerekek státuszával kapcsolatos nézeteit összehasonlítottuk a tanárok néhány általános pedagógiai nézetével, így azzal, hogy miként vélekednek az iskola funkcióiról és az általuk vállalt nevelési értékekről.

*

A társadalom és a gyerekek viszonyát több dimenzió mentén írták le a pedagógusok:

- a viszony minősége, tendenciája;
- a társadalom rétegzettsége a gyerekekkel való törődés szempontjából;
- a felnőttek és a gyerekek viszonya (nem általában a társadalom és a gyerekek viszonya);
- a gyerekek státuszát befolyásoló tényezők;
- a gyerekek, a gyermekkor sajátosságai.

A társadalom és a gyerekek viszonyának leírásában két kategória kapott kitüntetett szerepet, a gyermekpártiság és a törődés.

A válaszolók többsége úgy látja, hogy nem jó a társadalom és a gyerekek viszonya (43,4%), sőt gyermekellenes a társadalom (17,1%). Jellegzetes megfogalmazások: „Nem gyermekközpontú, hanem gyermekellenes.” „Hát nem gyermekcentrikus, az biztos.” „Nem fontos a mai társadalomnak a gyerek.” Ugyancsak a negatív társadalmi hozzáállás híveinek körét bővítik azok, akik azt jelzik, hogy a társadalom csak elméletben figyel a gyerekekre, a gyakorlat ezzel ellentétes (14,5%). Egy konkrét példa a tanári véleményre: „Csak hangzatos szövegek vannak, de igazán nem történik semmi.” Kisebbségben vannak azok a kollégák, akik elismerik, hogy a társadalom szándékaiban gyermekpárti (13,2%). Véleményüket tükrözi a következő válasz: „A többség egészségesen, emberi módon, nagy megértéssel fordul hozzájuk, szereti őket.”

A válaszolók 5,3%-a szerint nem lehet általában megítélni a társadalom és a gyerekek viszonyát, mert a társadalom rétegzett e viszony szempontjából is.

A válaszolók 67%-a foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a gyerekekkel való foglalkozás, törődés szempontjából milyen társadalmi rétegek, csoportok vannak. A teljes minta 37%-a, a válaszolók 55,2%-a kiemelten foglalkozott a durva, erőszakos, az elhanyagoló társadalmi rétegekkel, illetve a túlzottan kényeztető, túlzottan engedékeny társadalmi viselkedéssel, ami erősíti és egyben árnyalja a pedagógusok negatív képét a társadalom és a gyerekek viszonyáról.

A pedagógusok mindennapi megfigyeléseiből kialakuló nézetei a társadalom és a gyerek viszonyáról egybecsengnek azokkal a társadalomtudományi elemzésekkel, amelyek a gyerekek elhanyagoltságára, a nevelői felelősségvállalás elhárítására utalnak.

A teljes minta 56%-a szerint a felnőttek miatt negatív a társadalom és a gyerekek viszonya. A háttérváltozók szerinti elemzés e véleményben nem mutatott ki szignifikáns különbségeket az egyes tanárcsoportok között.

A felnőttek és a gyerekek viszonyát pozitívan átélő tanárok azt jelezték, hogy napjainkban a felnőttek egyre inkább figyelnek a gyerekek sajátosságaira és jogaira (3 fő), elfogadják a gyerekeket, együttműködnek velük (2 fő), a gyerekek bíznak a felnőttekben, tisztelik a felnőtteket (1 fő).

A társadalom anyagi viszonyainak negatív hatását kiemelik (55%) csoportjában a nők ($p < 0,05$), az általános iskolai tanárok ($p < 0,05$) inkább érzékenyek e változóra, mint a férfiak és a középiskolai tanárok. Az anyagi helyzet problémáinak negatív hatására utalók között nagyobb arányban vannak azok, akik a felnőttek negatív hatását emelték ki a társadalom és gyerek viszony romlásában ($p < 0,05$).

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a válaszolók többsége általában a társadalom és a gyerekek, valamint konkrétan a felnőttek és a gyerekek viszonyát rossznak látja (75, illetve 89,2%). Kisebb arányban, de ugyanez a tendencia jelenik meg a teljes mintában is (57 és 66%) A viszonyt befolyásoló társadalmi tényezők változatosak, de leginkább a felnőttek negatív szerepét, a család állapotát és a társadalom anyagi viszonyait említették a pedagógusok.

*

A megkérdezett pedagógusok 77%-a hasonlította össze a társadalom és az iskola gyerekekhez fűződő viszonyát.

A válaszolók többsége úgy látja, hogy nem jó a társadalom és a gyerekek viszonya (43,4%), sőt gyermekellenes a társadalom (17,1%). Jellegzetes megfogalmazások: „Nem gyermekközpontú, hanem gyermekellenes.” „Hát nem gyermekcentrikus, az biztos.” „Nem fontos a mai társadalomnak a gyerek.”

A teljes minta 49%-a egyértelműen kifejezte, hogy az iskola pozitívabban viszonyul a gyerekekhez, mint a társadalom. Az általános és a középiskolai tanárok között van lényeges különbség a viszony megítélésében, az általános iskolában tanítók inkább kiemelik az iskola pozitív szerepét ($p < 0,1$).

A válaszolók többsége szerint az iskola gyermekpárti, felelősségteljesen, a gyerekek ismerete alapján neveli a növendékeit, kompenzálja a társadalom negatív jelenségeit, gyermekeket védő, fejlesztő, humánus, megértő intézmény. Ezzel szemben a társadalom, konkrétan a felnőttek csoportja a gyermekek szempontjából normatív, felelősséget elhárító, az egyénekre és problémákra nem érzékeny közegként jelent meg.

Az iskola pozitívabb szerepvállalásának indoklása összecseng a megkérdezett pedagógusoknak az iskola társadalmi feladatairól vallott nézeteivel, tudniillik azok a tanárok, akik a társadalom és a gyerekek viszonyának megítélésében pozitívabbnak látják az iskola szerepét, kevésbé tartják fontosnak az iskola társadalmi jellegű funkcióit, vagyis a munkaerőképzést, a normák elsajátíttatását ($x = 2,7959$), mint mások ($x = 2,9935$) ($p < 0,15$). Ugyanakkor fontosabbnak tartják a nevelési értékek körében a gyermekek fejleszthetőségét ($x = 2,5689$), mint mások ($x = 2,3875$). ($p < 0,01$)

Az iskola pozitív szerepének hangsúlyozása összhangban van a pedagógusoknak azzal a véleményével, hogy a társadalom, illetve a felnőttek és a gyerekek rossz viszonya döntően a felnőttek viselkedésén, illetve a társadalom romló anyagi helyzetén múlik. A pozitív szerep kiemelése, az ezzel való azonosulás erősítheti a pedagógus énképét, növelheti a válaszoló pedagógus szemében a pedagógus pálya presztízsét stb.

A válaszolók 20%-a szerint az iskola viszonya a gyerekekhez kritikussabb, negatívabb, mint a társadalomé. Az iskola teljesítménycentrikus, erkölcsi normákat állító, a gyermeki személyiséget tanulószerepre szűkítő intézményként jelent meg e nézetekben.

Az iskolatípus, a tapasztalat ideje, a nemek szerint alkotott pedagóguscsoportok között az elemzések nem mutattak szignifikáns eltérést. Nem igazolódtott az a feltevésünk, hogy e 20% körébe tartozó kollégák nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az önérvényesítéssel, az önállósággal kapcsolatos nevelési értékeknek, bár a szórás elemzés azt mutatta, hogy kevésbé tartják fontosnak a szociális készségeket, mint nevelési értékeket azokhoz a tanárokhoz képest, akik nem jelezték az iskola kritikussabb hozzáállását a gyerekekhez ($p < 0,1$).

Tizenhat véleményben jelent meg az a megközelítés, hogy nincs különbség a társadalom és az iskola gyermekekhez kapcsolódó viszonyában, tudniillik az iskola a társadalom része.

Összefoglalva elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusoknak fele egyértelműen pozitívabbnak látja az iskola szerepét a gyerekek életében a társadalomhoz viszonyítva.

*

A gyermekkor több szempontból is egységes egésznek tetszik a pedagógusok válaszai alapján.

Egyetlenegy válaszoló sem tért ki arra, hogy esetleg más a felnőttek, a társadalom, vagy az iskola viszonya a különböző nemű gyerekekhez.

Összesen három válaszoló jelezte, hogy a különböző életkorú gyerekeknek más a helyzete a magyar társadalomban. Véleményük szerint a kicsikre jobban figyelnek, többet tördnek velük, mint a nagyokkal.

Tizennégy pedagógus foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a gyereklét mennyire önálló, elismert a társadalomban. A kis minta megoszlása érdekes: ketten úgy vélik, hogy a gyerekek kiszolgáltatottak, alávetettek, hat pedagógus szerint a gyerekek jogai gyarapodnak, hatan pedig azt gondolják, hogy túl sok joggal bírnak a gyerekek.

Ha nem is teljesen, de eléggé homogénnek látszik a pedagógusok szemében a gyermekkor abból a szempontból, hogy rossz, illetve romlik a társadalom és a felnőttek viszonya.

A gyermekek közötti különbségekre, sajátos gyerekcsoportok létezésére – kérdéseink legelőbből fakadóan is – döntően a társadalom, a felnőttek törődésének tartalma, jellege szerint utaltak a válaszolók.

A szocializáció értelmezése szempontjából bár különböző gyermekkorok jelentek meg a pedagógusok véleményeiben, a válaszok megoszlása arra utal, hogy a gyerekek alapvetően a felnőttek törődésének tárgyai, kevésbé saját joggal rendelkező személyek (63%), illetve a gyerekek a szocializáció tárgyai (38%). Kevesen tekintenek a gyerekekre mint önálló, aktív individuumokra (6%), saját életüket is formáló lényekre (3%). Ezt támasztják alá a nevelés értelmezésénél adott válaszok is. Az utóbbi esetben hangsúlyozták a szocializáció normatív értelmezését, az iskola, a nevelés óvá, védő szerepét. Mindez beleilleszkedik abba a gyermekképbe, amelyik a gyermekeket védelemre szoruló, nevelendő lényként kezeli.

A háttérváltozók szempontjából egyedül az 1–3 éves tapasztalattal rendelkező válaszolók különülnek el a több tapasztalattal rendelkező tanároktól, ugyanis a fiatalabbak inkább tekintik aktívnak a gyerekeket a szocializáció szempontjából. ($p < 0,1$)

A gyerekek, a gyerekkor homogén értelmezését erősíti az a tény is, hogy a megkérdezett pedagógusok 95%-a határozottan kijelentette, hogy szereti a gyerekeket.

E területen a differenciálódás az indokok kapcsán jelent meg, így a hivatás szerves része a gyermekszertet, vagy a gyerekek egyéni tulajdonságai vonzóak, vagy a gyerekektől kapott lelki, szellemi gazdagodás adja a gyermekszertet alapját.

Irodalom

- FALUS I. (szerk.): *Didaktika. A tanuló*. Nemzeti Tankönyvkiadó., Budapest, 1998., 77–95. old.
 JAMES, A.–JENKS, CH.–PROUT, A.: *Theorizing Childhood*. Polity Press, 1998.
 SOMLAI PÉTER: *Szocializáció*. Corvina Kiadó, Budapest, 1997.
 WINN, M.: *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.
 VAJDA ZSUZSA: *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest, 1994.

Golnhof Erzsébet

Az oktatás célja

A pedagógusok tudásának vizsgálatára szerveződött kutatás során az oktatás céljának kérdését többféle szempontból elemeztük, ebben az összefoglalóban azonban csak a legfontosabbat emeljük ki. Az interjú egyik kérdése az oktatás céljaival kapcsolatos pedagógiai gondolkodásmódok közötti választást igényelt. Az érdekelt bennünket, vajon a pedagógusok konzekvensen, minden esetben ugyanazon szemléletmódnak megfelelően válaszolnak-e. Elméleti elemzés, a szakirodalom áttekintése alapján meghatároztuk azokat a pedagógiai elméleti rendszereket, amelyek jelenlétét a pedagógusok gondolkodásában feltételeztük:

Az a gondolkodásmód, amely az oktatás feladatának az ismeretek átadását tartja. A tanár feladata e gondolkodásmód szerint kizárólag az ismeretek alapos, szakszerű közvetítése. A célok szempontjából figyelembe nem vehető gyerekek vagy kisebb törődést kapnak, vagy egy erősen limitált követelményrendszernek kell megfelelniük. Az ilyen tanár eszményképe a nagyon művelt, tudós tanártípus, aki kiválóan magyaráz.

Az a gondolkodásmód, amely az oktatás feladatának a képességfejlesztést tartja. A tudásról ez a felfogás is leegyszerűsített képet alkot, ismeretekből és szűken értelmezett képességekből építi fel. Fontos a cselekvőképes tudás, de ez csak ritkán jelent kreativitást, inkább jól begyakorolható algoritmusok alkalmazásáról van szó. A tanár feladata egyrészt ugyanaz, mint az előbbiben, de kiegészül a gyakorlás feltételeinek megteremtésével. Pe-

dagógiai eszményképe a képességfejlesztés, ami azonban a legtöbbször csak a meghatározott algoritmusok alapos megtanítását jelenti.

Az a gondolkodásmód, amely az oktatás feladatának a személyiségfejlesztést tartja. Komplex képet formál a személyiségről, e kép nem szűkül le a tantárgyspecifikus ismeretekre, képességekre, a tanítás része a nevelésnek. Megjelennek a célok között az affektív tényezők is. Hangsúlyossá válik az általános képességek szerepe, az ismeretek kevésbé fontosak e nézet számára. A tanár feladata ebben a szemléletben alapvetően más, mint az előző kettőben: segítő, pusztán befolyásoló szerep, a gyermek cselekvése fontos. A személyiségfejlesztés elveit valló pedagógus legközelebb a reformpedagógiai gondolkodásrendszerekhez áll.

Az a gondolkodásmód, amely az oktatás feladatának a komplex kognitív struktúrák fejlesztését tartja. A személyiség fejlődésének alapkérdésévé a rendszert alkotó kognitív struktúrák formálódását teszi. E szemléletmód fontos szerepet szán a pedagógusnak a gyerekek előzetes értelmezési kereteinek diagnosztizálásában, s a megfelelő tanulási környezetek kialakításában. Az ilyen tanár pedagógiai állásfoglalásai a posztmodern pedagógiákhoz, a nem pozitivista megközelítésekhez, elsősorban a konstruktivizmushoz állnak a legközelebb. (A továbbiakban egyszerűbben: konstruktivista látásmód.)

Az interjúk során a pedagógusok négy témában, a gyakorlás, a pedagógus feladata, a felfedeztetés, a gyermeki önállóság kérdéseiben kaptak négy-négy meghatározást, mindegyik esetben a fenti megközelítéseknek megfelelően. Minden témában ki kellett választaniuk a számukra leginkább elfogadhatót.

A kapott eredmények egyáltalán nem támasztják alá azt a vélekedést, hogy a pedagógusok gondolkodásában határozottan, nagy következetességgel érvényesülnének a fenti gondolkodásmódok. Az egyes témákban a választások száma a következőképpen alakult:

| | | Témák | | | |
|----------------|---------------------------------------|-----------|----------------------|---------------|----------------------|
| | | Gyakorlás | A pedagógus feladata | Felfedeztetés | A gyermeki önállóság |
| Gondolkodásmód | Ismeretátadás | 0 | 27 | 43 | 18 |
| | Képességfejlesztés | 76 | 42 | 0 | 33 |
| | Személyiségfejlesztés | 1 | 15 | 33 | 8 |
| | Konstruktivista megközelítés | 12 | 4 | 11 | 26 |
| | Nem értelmezhető, vagy hiányzó válasz | 11 | 12 | 13 | 15 |

1. táblázat: Az egyes témákra kapott, különböző gondolkodásmódokhoz tartozó válaszok gyakorisága

Az eredmények értékelése során figyelembe kellett vennünk a kutatás módszerével összefüggő problémákat. Az általunk felállított négy megközelítésmód (paradigma) saját szakmai beállítottságunkat, s nem a pedagógiai elméletek valamifajta objektív rendszerét tükrözi. A témák kiválasztása is részben esetleges, bár igyekeztünk a pedagógia olyan részkérdéseit szerepeltetni, amelyekről eddigi tapasztalataink és kutatási eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a négyféle gondolkodásmód elkülönítésére valóban alkalmasak. A legnagyobb nehézség, hogy a négy témához tartozó négy-négy megfogalmazás vajon elég jól tükrözi-e a különböző felfogásmódokat. A szövegek nagyon alapos megvitatásával, többszöri átdolgozásával, majd a próbainterjúk során való kipróbá-

lásukkal igyekeztünk olyan meghatározásokat megformálni, amelyek kielégítik ezt az igényt.

Az előzetes várakozásoknak megfelelően az ismeretátadás és a képességfejlesztés paradigmáit reprezentáló állításokat általában nagyobb gyakorisággal választották az interjúalanyaink, mint a korszerűbbnek tartható másik kettőt.

Vajon van-e koherencia a pedagógusok válaszaiban? Egy erős követelmény szintjén egyáltalán nincs, sőt, felvetődhet, hogy egyáltalán beszélhetünk-e koherenciáról. A kérdés vizsgálatához a következő kvantitatív eljárást alkalmaztuk. Először is elhagytuk a gyermeki önállóság megítélésével kapcsolatos válaszokat, mert az erre kapott adatok jelentős mértékben eltértek a másik kettőtől, s e téma esetén tartottuk magunk is a legkevésbé differenciálónak a megfogalmazásokat. Koherensnek tekintettünk egy választ, ha legalább két témában azonos felfogásmód szerint választott az interjúalany. Minden más esetben a választ eklektikusnak neveztük.

| | Gyakoriság | Arány az érdemi választ adók %-ában |
|----------------------|------------|-------------------------------------|
| Ismeretátadó | 11 | 12,1 |
| Képességfejlesztő | 34 | 37,4 |
| Személyiségfejlesztő | 6 | 6,6 |
| Konstruktívista | 4 | 4,4 |
| Eklektikus | 36 | 39,6 |
| Nem értékelhető | 9 | |
| Összesen | 100 | 100,0 |

2. táblázat: A négy pedagógiai gondolkodásmóddal, illetve eklekticizmussal jellemezhető válaszok gyakorisága és aránya az érdemi választ adók százalékában

Az eklektikus válaszok közel 40%-os aránya nagyon magas. A mindenféle megfontolást nélkülöző, véletlenszerű választás esetén átlagosan 37,5%-ban jönne ki ilyen eredmény. Vajon az eredmények ismeretében felül kell-e vizsgálnunk elméleti feltevéseinket? Részben igen. A pedagógusok gondolkodásának nem megfelelő modellje az, hogy minden, vagy legalábbis a legtöbb pedagógusban koherens nézetrendszer alakul ki az oktatás céljainak megítélésében.

Az egyik lehetséges magyarázat: a pedagógusok gondolkodása természetéből adódóan eklektikus, s valójában ez a természetes állapot, a többféle megközelítés egészséges attitűdjét fejezi ki. Magunk ezzel a magyarázattal nem értünk egyet. Nézetünk szerint vannak olyan kérdései a pedagógiai gyakorlatnak, amelyekben bizonyos megközelítések kizárják egymást, így nem lehetnek ugyanannak a gyakorlatnak az elemei.

Egészen más kérdés az, hogy az egyes pedagógiai gondolkodásmódokhoz tartozó gyakorlati eljárásokat lehet-e eklektikusan alkalmazni. Erre már igennel válaszolunk, azzal a megkötéssel, hogy a gondolkodásmód ekkor sem eklektikus. Adott helyzetet egy adott gondolkodásmód keretében ítél meg a pedagógus, csak az alkalmazott eljárást éppen egy másik elméleti rendszer eszközei közül választja, s adaptálja a saját gondolkodási rendszeréhez. A szituációk változásával változhat a pedagógus megközelítésmódja is, s jelentős mértékben a kontextus határozza meg az éppen alkalmazandó elméletet. A fejlődés egyik lehetséges leírása, hogy fokozatosan kiválogatódna azok a feldolgozó rendszerek, amelyek adaptívabbnak bizonyulnak. Minél fiatalabb a pedagógus, annál inkább igaz, hogy még többféle információfeldolgozó rendszer működik benne a pedagógiai problémák megoldásával kapcsolatban. A tapasztalatok növekedésével egy „következetesebbé válási” folyamaton megy keresztül, tudásrendszere „letisztul”.

Egy érdekes részeredménnyel alátámaszthatjuk érvelésünket. Megvizsgáltuk, hogy a paradigmák választása hogyan függ a szociológiai háttérváltozóktól. Ezekről – egyet kivéve – egyáltalán nem függött az, hogy az interjúalanyok hagyományosnak tekinthető, vagy korszerűbb paradigmák szerint választottak-e, vagy esetleg eklektikus volt a választásuk. Az egyetlen szignifikáns összefüggés a tapasztalat mértékével mutatkozott. Összehasonlítva egymással két csoport (1–3 éves, illetve 4 vagy több éves tapasztalattal rendelkező pedagógusok) elkötelezettségét, a keresztábla elemzés 0,05-nél alig nagyobb szignifikanciaszinten ($p = 0,53$) mutatott kapcsolatot. Az összefüggés jellegét a következő táblázat mutatja:

| | Hagyományos | Korszerűbb | Eklektikus | Összesen |
|---------------------------|-------------|------------|------------|----------|
| 1–3 éves gyakorlat | 15 | 3 | 21 | 39 |
| | 38,5 % | 7,7 % | 53,8 % | 100,0 % |
| Legalább 4 éves gyakorlat | 30 | 7 | 15 | 52 |
| | 57,7 % | 13,5 % | 28,8 % | 100,0 % |
| Összesen | 45 | 10 | 36 | 91 |
| | 49,5 % | 11,0 % | 39,4 % | 100,0 % |

3. táblázat: A hagyományos és a korszerűbb felfogásokat valló pedagógusok száma és aránya a tapasztalat ideje szerint

Amint látható, az eklektikus csoportba az 1–3 éves gyakorlattal rendelkező pedagógusoknak közel 54%-a tartozik, ez az arány a legalább 4 éves gyakorlattal rendelkezőknél csak 29%.

Ez az eredmény alátámaszta a fentebb kifejtett modellt. Elvetjük tehát azt az előfeltevést, hogy minden pedagógusnak minden helyzetre van egy koherens, mindig azonos pedagógiai elmélete, amelyet használ. Adaptívabb magyarázat, hogy minden pedagógusban több ilyen magyarázó rendszer van. Egy konkrét szituációban ezek közül csak egy működik. Ahogy idősebb lesz a pedagógus, úgy választódnak ki az egyre inkább kidolgozott, s egymással is koherens kapcsolatokat formáló információ-feldolgozó rendszerek, s állnak össze egy következetes gondolkodásmóddá.

Irodalom

- LEE, OKHEE–PORTER, ANDREW C.: *A Teacher's Bounded Rationality in Middle School Science*. Teaching and Teacher Education, 1993. 4., 397–409. old.
- MITCHELL, JIM–MARLAND, PERC: *Research on Teacher Thinking: The Next Phase*. Teaching and Teacher Education, 1989. 2., 115–128. old.
- MORINE -DERSHIMER, GRETA: *Tracing Conceptual Change in Preservice teachers*. Teaching & Teacher Education, 1993. 1., 15–26. old.
- SHAVELSON, R. J.–STERN, P.: *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior*. Review of Educational Research, 1981., 455–498. old.
- WUBBELS, THEO: *Taking Account of Student Teachers' Preconceptions*. Teaching and Teacher Education, 1992. 2., 137–149. old.

Nahalka István

A tudásról alkotott tudás

A pedagógusoknak a kognitív folyamatokra és kognitív minőségekre vonatkozó el-
képzelései is rendszert alkotnak a tudatukban, ez az egyik tudásterület a teljes pedagó-

giai kognitív rendszeren belül. Az ismeretelméletek terén bekövetkezett fordulat, az objektivista megközelítések háttérbe szorulása s elsősorban a konstruktivizmus előretérése a pedagógusok tudással kapcsolatos felfogásmódjainak vizsgálatában is változásokat eredményezett.

Számos olyan kutatás folyt az elmúlt évtizedekben, amely elsősorban a különböző ismeretelméleti koncepciókkal összefüggő tanári attitűdöket vizsgálta (Sutton 1996, Burbules, Linn 1991, Martin et al. 1990, Hodson 1988, Terhart 1988, Schibeci 1986). Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy lényegében minden kutatás, amely a tanulás, általában a kogníció, valamint a tudomány pedagógusok megkonstruálta tartalmával foglalkozott, azt állapíthatta meg, hogy a tanárok túlnyomó többségben objektivista s lényegében induktív-empirikus meghatározottságú gondolkodásmódot képviselnek.

E kutatás fogalmi kereteit is a korábban már leírt felfogásmódok adták (lásd az oktatás céljaival kapcsolatos pedagógusi tudás elemzését). A tudáshoz való viszony szempontjából e felfogásmódok fontos jellegzetessége, hogy míg az első három a kogníció induktív-empirikus, vagy racionalista, de mindenképpen a megismerés objektivista szemléletét foglalja magába, addig csak az utolsó, a konstruktivista felfogásmód tér el ettől alapvetően.

Fő hipotézisként a következőt fogalmaztuk meg. A magyar pedagógusok ismeretelméleti problémákhoz, tanuláshoz, gyermeki gondolkodáshoz való viszonyát döntően a pozitíviztikus jellegű, objektivista, induktív-empirikus gondolkodásmód határozza meg. Ez sok más korábbi vizsgálatban, leírásban is szerepelt már, de talán Magyarországon még egyetlen kutatás során sem reprezentatív mintákon végzett elemzésekkel:

Ha a kutatásban ez a hipotézis beigazolódik, akkor az igen nagy feladatokat jelent a pedagógusképzés számára, mert azt a köte-

lezettséget írja elő, hogy a tanítók és tanárok képzésében az ismeretelméleti, a tanulással, a gondolkodással kapcsolatos ismereteket a jelenleginél sokkal tágabban kell bemutatni.

(Csak megjegyezzük, de ebben a rövid összefoglalásban nem részletezzük az idevágó eredményeket, és hogy fő hipotézisünk mellett továbbiakat is megfogalmaztunk arról, milyen elképzelések élnek a pedagógusokban az iskolában szerzhető tudás természetéről.)

A pedagógusok kognícióval kapcsolatos elképzeléseit több kérdés segítségével vizsgáltuk az interjúk során. Tudásmeghatározásokat értékeltünk interjúalanyainkkal. Az objektív igazság létezéséhez való viszonyt jelezheték két homlokegyenest ellentétes állítás segítségével. Egy tanítási szituáció megoldásával kapcsolatos ötféle megoldást kellett értékelni abból a szempontból, hogy az interjúalany ezek közül melyiket tartja ideálisnak, ma Magyarországon általánosan alkalmazottnak, illetve a saját gyakorlatára jellemzőnek. Végül az ismeretek elsajátításával kapcsolatban fogalmaztunk meg két szélsőséges álláspontot, s az interjúalanyunk ismét a kettő viszonylatában kellett elhelyeznie saját véleményét.

Négy tudásmeghatározást fogalmaztunk meg a különböző felfogásmódoknak megfelelően. A pedagógusok választása ezek közül elsősorban kettőre esett, negyvenen a személyiségfejlesztésre alapozott megfogalmazást, 41-en a képességfejlesztésen alapulólt részesítették előnyben. Senki nem választotta az ismeretátadás „ideológiájához” köthető

*Az egyik lehetséges magyarázat:
a pedagógusok gondolkodása
természetéből adódóan eklektikus,
s valójában ez a természetes állapot, a
többféle megközelítés egészséges attitűdjét
fejezi ki. Magunk ezzel
a magyarázattal nem értünk egyet.
Nézetünk szerint vannak olyan kérdései
a pedagógiai gyakorlatnak, amelyekben
bizonyos megközelítések kizárják
egymást, így nem lehetnek ugyanannak
a gyakorlatnak az elemei.*

megfogalmazást, a konstruktivista ihletésű szöveggel pedig hatan értettek egyet. Ez az eredmény erős kétségeket ébreszt aziránt, hogy sikerült-e olyan meghatározásokat alkotnunk, amelyek kellően differenciálnak a négy felfogásmód között. Nem hisszük, hogy a reformpedagógiai gondolatoknak a magyar pedagógusok között ilyen arányban lennének őszinte hívei, itt inkább arról van szó, hogy egyes elemeiben a személyiségfejlesztéshez köthető megfogalmazás lett a legvonzóbb, a pedagógusok iránti igények megfogalmazásaihoz a leginkább hasonló. Ugyanakkor a hipotézisünk szempontjából a válaszok teljesen egyértelműen értékelhetők, mivel az induktív-empirista tradícióhoz tartozó három tudásmeghatározást választották a legtöbben. A hat konstruktivista megközelítést választó kollégát leszámítva az összes többi választ az objektivista tudásfogalom elfogadásának kell tekintenünk. Azt, hogy itt valójában a két csoport, a képességfejlesztésre, valamint a személyiségfejlesztésre megfogalmazott állítást választók csoportjai között nincs lényegi különbség, a témához tartozó más változók e változóval való összetevése során is kimutathattuk.

Felmerültek bizonyos kutatásmetodikai problémák a megismerési folyamatok és az igazság objektivitásával kapcsolatos pedagógusi tudás értékelésére hivatott kérdésnél is. Az itt megfogalmazott egyik szélsőséges álláspontban, a nem objektivista felfogás leírásában három tartalmi mozzanat szerepelt: az igazság fogalmának nem-értelmezhetősége, az objektív valóságnak meg nem feleltethető tudás, valamint az ismeretek értékelése a gyakorlatban való beválás alapján, vagyis az adaptivitás elve. Egyfajta „pozícióhatásnak” megfelelően, az utolsónak megfogalmazott elv, a gyakorlatiasságot használó elve sok interjúalany esetében rányomta a bélyegét az egész állítás megítélésére, s szinte csak ezt értékelték benne, pontosabban ezt sem az eredeti szándékunknak megfelelően, hanem egyedül csak a gyakorlatiasság mozzanatát kiemelve. Mivel a gyakorlatiasság nagyon fontos összetevője a pedagógusi gondolkodásnak, ez az erősen nem objektivista megfogalmazás interjúalanyaink közül sokak számára túlságosan vonzóvá vált. Szerencsére ennél a kérdésnél kommentárokat is kértünk, s a kollégák bőven magyarázták véleményüket. Ezekből pontosan kideríthető volt, hogy kinek az álláspontja volt „tisztán” objektivistának tekinthető annak ellenére, hogy a két szélsőséges állítás közül inkább a konstruktivistához közelebb határozta meg saját álláspontját. A válaszokat ez alapján átkódoltuk, s ennek eredményeként megállapíthattuk, hogy a vizsgált pedagógusok véleménye $p < 0,001$ szintű szignifikanciával az objektivista állásponthoz áll közelebb. Ez már világosan jelzi, hogy eredeti hipotézisünk helyes volt, miszerint a pedagógusokra jellemző alapvetően objektivista ismeretelméleti gondolkodásmód jellemző.

Nagyon érdekes volt a tanítási helyzet megítélésével kapcsolatban kapott válaszok sora. Itt értékelni kellett a megoldást aszerint, hogy interjúalany szerint mi ma Magyarországon a leggyakoribb megoldás, mit tartana ideálisnak, s ő maga mit tenne. Az értékelés során váratlan eredményt kaptunk. Kiderült, hogy a pedagógusok, amikor pályatársaik tipikus reakcióit értékelik, akkor sokkal nagyobb arányban választják a hagyományosabb, az ismeretátadáshoz és a képességfejlesztéshez kapcsolódó megoldásokat, mint amikor a saját reakcióikról beszélnek. Az adatok a következők:

| | Leggyakoribb | Ideális | Saját választás |
|-------------------------|--------------|---------|-----------------|
| Ismeretátadó, durva | 43,4 | 0,0 | 3,2 |
| Ismeretátadó, nem durva | 44,4 | 3,3 | 12,9 |
| Képességfejlesztő | 8,9 | 18,5 | 34,4 |
| Személyiségfejlesztő | 2,2 | 18,5 | 25,8 |
| Konstruktivista | 1,1 | 59,8 | 23,7 |

1. táblázat: A tanítási helyzet megoldására adott válaszok eloszlása az egyes paradigmáknak megfelelő eljárások között (az érdemi választ adók %-ában)

Az ismeretátadás alapú gondolkodásmódot két megoldással is szerepeltettük, az egyik egy durva, „antipedagógus” megoldást jelentett, a másik egy „finomabbat”. Az eredmény élesen rávilágít a pedagógusok saját szakmájukról alkotott rendkívül negatív véleményére.

Végül vizsgáljuk meg, hogy a tanulási folyamat objektivista, empirikus-induktív megközelítésű megfogalmazásával, vagy az ellentettjével értettek-e egyet inkább a kollégák! Itt is – hasonlóan az ismeretelméleti alapokra vonatkozó kérdéshez – 1–4 pontszámokkal lehetett jelezni a szélsőséges állításokkal való egyetértést. Az 1. és 2. pontok az objektivista megközelítéssel, a 3. és 4. pontok pedig a másik véglettel való egyetértés mértékét jelezték. Az egész mintára kapott átlagérték 2,05, ami itt is erősen szignifikáns eltérést mutat a 2,5-es abszolút kiegyenlített véleményről. Vagyis az e kérdésre adott válaszok is azt bizonyítják, hogy a pedagógusok véleménye erősen eltolódik az objektivista megfogalmazás irányába, tehát a tanulási folyamatot sokkal inkább egy az empiriából kiinduló s induktív logikájú folyamatnak tekintik.

Az iskolatípus szerint szinte már megdöbbenőnek is nevezhető különbséget találtunk a tanítók és a szaktanárok között. A tanítók átlagpontszáma 1,16, vagyis szinte alig voltak olyanok, akik akár csak egy kicsit is megrendíthetők az ismeretelsajátítás induktív-empirikus alapokon való értelmezésében. A szaktanárok átlaga 2,36, a két átlag közötti eltérés természetesen rendkívül erősen szignifikáns. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy a tanítók különösen nagy elhivatottságot éreznek az iránt, hogy a rájuk bízott gyerekeket a gyakorlati tapasztalatokból kiindulva, minél konkrétabb tananyagok segítségével neveljék, tanítsák. Ez a rendkívül erős gyakorlatiasság ennek a pedagógus rétegnek szinte a megkülönböztető jegye lett.

Véleményünk szerint – s a számok is inkább ezt támasztják alá – a többi pedagógus réteghez tartozók döntő többsége is egyetért elviekben a szélsőséges megfogalmazással, de egyrészt konkrét gyakorlatuk – amelyben a tanítókénál kisebb szerepet kap az empiria –, másrészt az a felfogás, hogy az igazi az empirikus megismerés lenne, de ehhez nem jók a feltételek, módosította álláspontjukat.

Megjegyezzük, hogy ugyanakkor az ismeretelméleti elkötelezettségeket vizsgáló kérdés kapcsán megfogalmazódott szemléletmóddal abszolút rokon, szintén az objektivista krédót kifejező állítás esetén (ld. fent) már nincs szignifikáns különbség a két csoport között. Ez a tény jelzi, hogy egy magasabb szinten szervesen összekapcsolódó, egymást feltételező két állítás sok pedagógus fejében (s itt most elsősorban a tanítókról van szó) nem kapcsolódik össze, nem ugyanarra vonatkozik, s rendkívül szituációfüggő lesz, hogy adott esetben egy-egy kérdésre milyen megfontolások szerint fogalmazódik meg a válasz. A tanulás folyamatára vonatkozó kérdés megfogalmazása gyakorlatiasabb volt, itt egészen más döntési mechanizmus játszódott le a tanítóknál, mint a jóval elvontabb, jóllehet a másikkal valójában abszolút rokon tartalmú állítás elfogadásánál vagy elutasításánál.

Irodalom

- BURBULES, N. C.–LINN, M. C.: *Science education and philosophy of science: Congruence or contradiction*. International Journal of Science Education, 1991. 3., 227–241. old.
- MARTIN, B.–KASS, H., -BROUWER, W.: *Authentic Science: A Diversity of Meanings*. Science Education. 1990. 5., 541–554. old.
- SCHIBECI, R. A.: *Images of Science and Scientists and Science Education*. Science Education, 1986. 2., 139–149.
- SUTTON, C. R.: *Beliefs about science and language*. International Journal of Science Education, 1996. 1., 1–18.
- TERHART, E.: *Philosophy of science and school science teaching*. International Journal of Science Education, 1988. 1., 11–16. old.

CLARK, C. M.–PETERSON, P. L.: *Teachers' Thought Processes*. In: Witrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed.). Macmillan, New York, 1986., 255–296. old.

KEINY, SHOSHANA: *Constructivism and Teachers' Professional Development*. *Teaching and Teacher Education*, 1994. 2., 157–167. old.

POPE, MAUREEN–DENICOLO, PAM: *The Art and Science of Constructivist Research in Teacher Thinking*. *Teaching and Teacher Education*, 1993. 5/6., 529–544. old.

SCHÖN, D. A.: *Educating a reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

SHULMAN, L.: *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 1986. 2., 4–14. old.

Nahalka István

A tanításról vallott tanári felfogások, hitek feltárása, elemzése

Akkor hatékony a tanítás, ha az általa megszerzett tudás jól adaptálható a különböző élet-helyzetekben. Mindez olyan oktatási stratégiát feltételez, mely a kognitív, a metakognitív és a nem kognitív képességeket egyaránt fejleszti, kiépíti a viselkedés kontrollmechanizmusait, örömmel végzett tanuláshoz vezet, egyidejűleg a negatív emóciókat teljes mértékben kiküszöböli (Boekaerts-Simons, 1993., Whisler, 1991, Mills, 1991, Rethy 1998). A tanár informál, orientál, támogat, egyre önállóbbá tesz, kialakítja tanítványában az autonómiát, s figyelembe veszi a mentálhigiénés szempontokat is. Az ismeretek befogadása helyett tehát az önaktivitásra, a tananyagközpontúság helyett a gondolkodás- és személyiségközpontúságra koncentráló, a közvetetten is irányító, a tanulói szükségletekhez igazodó tanítást tekintjük hatékonynak.

Kutatásunkban a következő kérdésekre kerestünk választ:

- Milyen tanítással kapcsolatos „filozófiák” irányítják a tanárokat?
 - Mi jellemzi az alternatív és nem alternatív iskolákhoz fűződő tanári attitűdöket?
 - A tanárok milyen attribúciókat jelölnek meg a tanítási nehézségek felmerülése esetén?
 - A tanítási-tanulási folyamatban miként igazodnak a pedagógusok tanulóik szükségleteihez?
 - Materiális és formális képzés közül melyiket helyezik előtérbe?
- Feltételeztük, hogy a tanárokat a magukévá tett tanítás-filozófiájuk, gyermekfelfogásuk, a tanítással és annak szervezésével kapcsolatos elképzeléseik alapján jól elkülöníthető csoportokba sorolhatjuk aszerint, hogy milyen mértékben és irányban térnek el a tanítással kapcsolatos elképzeléseik.

A tanítással kapcsolatos filozófiák indirekt megközelítése. Metaforavizsgálat

„A tanítás...” szavakkal megkezdett mondatot kellett az interjúalanyoknak folytatni. A metaforakutatás elsődleges célja azoknak a képzeteknek a vizsgálata, melyet a tanítás szó előhív annak mindennapos gyakorlóiból (Krippendorff, 1995, Kövecses, 1998).

A kapott válaszokból jól kirajzolódott az a dichotómia, mely mentén világosan elkülöníthetővé vált a tradicionális, illetve a modern tanítás szemlélete. Az ismeretek befogadását, az „átadást”, s ezzel párhuzamosan a tananyagközpontúságot, intellektualizációt, valamint az interaktivitás helyett a „kétpólusosságot” hangsúlyozta a választ adók 41%-a. Az önaktivitást kiemelők aránya 30%. A tanítást komplexen értelmezők köre viszonylag szűk: 11%. Negatív, fogalmat gyengítő viszony tükröződik a válaszok 8,5%-ban. Például „...olyan, mint a pokol kilencedik bugyra”. Itt nem lehet másról szó, mint a pálya kényszer alatti gyakorlásáról, kínlásról, mint a két fél számára. „Ne árts!” kiáltanánk a legszívesebben. Kevés fantáziadús, kreatív választ találtunk.

Talán a tanítás szó kevéssé mozgatta meg a tanárok fantáziáját, hozta működésbe kreativitásukat, vagy néhányan már megfáradtak, belefásultak munkájukba, s sztereotípiák világában élnek. Az is lehet, hogy az interjúalanyok számára a kérdés volt váratlan, szokatlan, meglepetést okozó, s ezáltal blokkoló.

Az oktatóiskola kontra nevelőiskola, illetve az alternatív iskolákhoz kapcsolódó attitűdök elemzése

A tananyagközpontú, normatív, főként direkt irányítású iskola és a személyiségközpontú, értékrelativista, az önfejlesztésre, a közvetett irányításra, a „mértékre szabottságra” koncentráló iskola közötti választás lehetőségét kínáltuk fel a tanárok számára. A válaszadók jelentős része (47,2%) elfogadná az alternatív iskolába szóló állásajánlatot, 30,6%-uk elutasítaná, 13,9%-ot érdeklí az állásajánlat, s azt mérlegelés tárgyává teszi, 8,3%-uk viszont bizonytalan.

A válaszok mögött a differenciált személyiségfejlesztés terén megmutatkozó hiányérzet feszülhet. Találkoztunk olyan válaszokkal is, melyek bár igenlők voltak, nem igazán tükröztek az alternatív iskolákról megbízható ismereteket. A válaszokat olvasva egyrészt úgy gondoljuk, a tanárok nincsenek tisztában az „alternatív” iskolák helyével, szerepével, funkciójával, döntésük néha esetleges. Máskor pedig éppen egy körülhatárolt filozófia alapján érzik úgy, hogy jelenlegi munkahelyükön keveset tudnak tenni tanulóik személyiségfejlesztéséért.

A kereszttábla-elemzések azt is feltárták, hogy a férfiak az alternatív iskolába szóló ajánlatot inkább elutasítják ($p < 0,048$), náluk feltehetően jobban érvényesül a tananyagközpontú szemlélet. A tapasztalat mértéke terén is különbséget találtunk, ugyanis az 1–3 éve tanítók magasabb százaléka fogadná el az alternatív iskolába szóló ajánlatot ($p < 0,039$).

Az oktatási folyamat során leggyakrabban felmerülő nehézségek

Tanítás közben felmerülő nehézségeket a megkérdezettek 94,8%-a említ. Minden válaszoló komplex jelenségeket sorolt fel. Eszerint a tanárok döntő többségének folyamatosan vannak nehézségei a tanítás során, s ezek okait első helyen a gyermekek motiválatlanságában, fegyelmezetlenségében, készületlenségében (82%) jelölik meg, ezt követik az otthoni körülmények (21%), illetve ugyanekkora százalékban saját maguk (21%) megemlézése, végül a tananyagból fakadó nehézségek említése (8%).

Tekintettel arra, hogy a tanítási nehézségek attribúcióját a tanárok elsősorban nem saját magukban keresik, hanem külpontosítják, ezáltal stabilnak tekintik, a kiküszöbölhetőségüket is megkérdőjelezzik, így defenzív magatartást alakíthatnak ki velük szemben, fátumszerűnek vélik azokat. Ebből következően nem rajtuk áll megelőzésük, illetve megszüntethetőségük.

A kereszttábla-elemzések kimutatták, hogy a pályakezdő pedagógusok a felmerülő tanítási nehézségek okai közé önmagukat nem sorolják. A szaktanárokkal összehasonlítva a tanítók említenek legalacsonyabb százalékban tanítási nehézséget ($p < 0,061$).

A mindenki számára biztosított megértés és a differenciálás szükségességének felismerése, igazodás a tanulók szükségleteihez

A tanárok többsége a felmerülő megértési problémák során a segítségnyújtást természetesnek tartja, de akadt kivétel is. A segítségnyújtás módjáról azonban különböző elképzelésük volt. Az interjúalanyok három csoportja különíthető el: a pusztán újratanítók, az okok feltárásához igazodóan tanítók, és a gyanakvók. Az igazi differenciálás, az okok feltárására épített korrekció és főként a prevenció elmaradása azt jelzi, hogy a tanárok sokszor öncélként kezelik tanítási tevékenységüket, s indifferens számukra, hogy általa végbe

megy-e a tanulóknak a legfontosabb cél, a megértés, maga a tanulás. A megértési problémák okainak feltárását és az ahhoz igazodó tananyaghoz kötött tanítási eljárásokat az interjúalanyok alig több mint negyede alkalmazza. A többség a mechanikus újratartás módszerével szinte eltekint a valóságos okok feltárásától, és ezáltal le is mond hatékony megszüntetésükről (defenzív stratégia). A gyanakvás megjelenése szomorú tény, a tanároknak kialakult gyermekképről, a megélt tapasztalatokról negatív vonásokat tükröz, s a tanár-tanulói interakció zavarát is jelzi.

A keresztábra-elemzések rávilágítottak arra, hogy a férfiak gyakrabban élnek a tananyaghoz kötött megoldásokkal ($p < 0,058$), míg a nők a tananyagtól független megoldásokat preferálják. Megértési probléma fellépése esetén a szaktanárok a tanítókkal ellentétben a feltárt okokhoz igazítják tanítási stratégiájukat ($p < 0,046$).

A materiális és formális képzéshez való viszony

Az összefüggéseket jól látó, de hiányos tényismeretekkel rendelkező tanulóknak való tanári viszony kapcsán vizsgáltuk ezt a problémát. A tanárok majdnem fele (44,2%) a formális, a gondolkodást fejlesztő képzést helyezi előtérbe, azaz az összefüggésekben gondolkodó tanulót megerősíti, s nem kívánja a hiányzó tényanyag pótlását. A tanárok pozitívan értékelik az összefüggéseket jól látó tanulókat. Félő azonban, hogy csak azoknál a tanulóknál járnak el így a tanárok, akiknél a gondolkodási erők eleve kiépültek már, s nem az osztály egészével kapcsolatosan. A kapott eredmények egyértelműsítik, hogy a megkérdezettek hasonló százaléka (44,2%) a materiális és formális képzés együttesét tartja fontosnak. Sajnos a negatív viszonyulás, a megértési problémák figyelmen kívül hagyása is megjelenik, igaz csak elenyészően kis (2%) százalékban.

A keresztábra-elemzések kimutatták, hogy a férfiak az összefüggéseket jól látó tanulók esetében a pozitív értékelés mellett a tények ismeretének fontosságára is felhívták a figyelmet ($p < 0,093$).

Irodalom

- BÁBOSIK ISTVÁN–MEZEI GYULA: *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest, 1994.
- BOEKAERTS, M.: Self-regulated Learning: *A New Concept. Learning and Instruction*. 2. 1997. 161–186. old.
- BOEKAERTS, M.–P. R. SIMONS, P. R.: *Leren en instructie*. Dekker van de Vegt, Assen Amsterdam, 1993.
- KÓSÁNÉ ORMAI VERA: *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Iskolafejlesztési Alapítvány AduPrint Kiadó, Budapest, 1998.
- KÖVECSES ZOLTÁN: *A metafora a kognitív nyelvészetben*. A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása. Szerk.: Pléh Csaba és Győri Miklós. Pólya Kiadó, Budapest, 1998.
- KRIPPENDORFF, K.: *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassa Kiadó, Budapest, 1995., 64–67. old.
- PARKAY, F. W.–HARDCASTLE, B.: *Accepting the Challenge of a Profession*. (Fordította: Szabolcs Éva) Bacon, Boston, 1990.
- RÉTHY ENDRÉNÉ: *Az oktatási folyamat*. In: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanításához. Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

Réthy Endréné

Motiváció. Felfogások, elképzelések, hitek

A kilencvenes évektől paradigmaváltás következett be a tanulási motiváció értelmezésében, új perspektívák nyíltak a kutatásában. Paradigmaváltásnak azt a fontos felismerést tekintjük, amelynek kapcsán világossá vált, hogy nem lehetséges mereven elkülöníteni a kognitív és nem kognitív tényezőket a tanulói személyiségen belül, hiszen köztük szoros

kölcsönhatás van. A tanulás a motivációval összekapcsolódik, a motiváció pedig a tanulási és tapasztalási folyamatban bevéődik. Valójában egy dinamikus öndetermináló folyamat, nem pedig a különböző (belső és külső) hatásokra adott pusztán reakciók együttese.

A kutatás megválaszolható kérdései:

– A tanárok megítélése szerint mi motiválja tanulásra a tanulókat, s melyek lennének a kívánatos tanulási motívumok?

– Mik a tanulók motiválatlanságának az okai?

– Milyen módon fejlesztik a tanárok a csak külsőleg motivált tanulókat?

– Miképpen teszik a tanulást örömtelivé a pedagógusok?

A tanulási motiváció értelmezését a tanárok körében vélhetően a saját megélt gyakorlati tapasztalatuk befolyásolja. Feltehetően a pedagógusoknál szűkítő tendenciák érvényesülnek a motiváció jelentőségének és fejlesztési lehetőségeinek a megítélésénél.

A tanulási motiváció jelenléte

Vizsgálatunkban a tanároknak tizennégy tanulási motívumot kellett rangsorolniuk aszerint, hogy megítélésük alapján azok mennyire gyakoriak tanítványaik körében. Feltűnő, hogy a tanárok szerint tanulóikat elsősorban külső motívumok motiválják: a jó jegy, a szülői elismerés, valamint a rossz jegy elkerülése. A belső érdeklődés a 4. helyre sorolódott, a tudásvágy a 9. helyre, míg az internalizált belső motiváció csak a 7. és 12. helyekre. Úgy tűnik tehát, hogy a tanulók körében a külső tanulási motiváció a domináns, azaz a tanulás lényegétől független dolgokért, célokért tanulnak. Erős körükben a jegycentrikusság, illetve a szociális motívum, a szülők elismeréséért való tanulás. De már a harmadik helyen megjelenik a rossz jegy elkerülése mint cél, azaz az első helyezést elért jó jegyért, illetve a harmadik helyre került rossz jegy elkerüléséért való tanulás egymást erősítő tényezők.

Elgondolkodhatunk azon is, ha a tanári elismerés fontossága a 4. helyre került, akkor miért nem él vele gyakrabban a pedagógus, különösen abban az esetben, amikor a tanulási kudarcot átélt tanulók nagy százaléka otthon nem kap elismerést.

Szignifikánsan eltértek egymástól a reálisan ható és az ideálisnak tartott motívumok. Első helyen az internalizált motívumot, a tudásvágyat tartották a legfontosabbnak a tanárok, ezt belső motívum, a tantárgy iránti érdeklődés követi. A továbbiakban a tanárok az internalizált motivációt kevésbé tartják fontosnak, mint a belsőt, így csak a 3. és a 6. ranghelyen említik a kötelességérzetet és a lelkiismereti okokat, mint univerzálisan ható motívumokat. Feltűnő, hogy a jegy a tanároknál tizedrangú, a tanítványoknál ezzel szemben első helyen szerepel. Vajon megtesznek-e mindent a tanárok ennek megváltozásáért, azért, hogy tanítványaik fontosabb dolgokért, mondjuk az általuk az első helyen szerepeltetett tudásvágyért tanuljanak, ne pedig csupán a jó jegyért?

A különböző iskolatípusokban tanító tanárok rangsorolása közötti egyezőség alacsony, melyet egyrészt a Kendall-féle W, vagyis a konkordancia-analízis eredménye (egyvetértési együttható), másrészt a sorrendek azonosságát vizsgáló khi-négyzet próba szignifikanciája igazol ($W = 0,717$). A leírt rangsorolások nagyon különböznek egymástól. Magas az egyezőség viszont a nemek között ($W = 0,943$). Hasonló eredményt kaptunk, azaz magas egyezőséget találtunk a diploma megszerzésének éve ($W = 0,923$), a tapasztalat szintje terén ($W = 0,9551$), valamint a tanított tantárgyak jellege között ($W = 0,925$).

A tanulók motiválatlanságának okai

A tanulási motiváció hatékony fejlesztésének elengedhetetlen feltétele az esetlegesen felmerülő motiválatlanság okainak ismerete.

Az okok között első helyre 77% -kal a nem motiváló, az érdektelen s a rosszul tanító pedagógusok kerültek, másodikra a család érdektelensége, a sivár családi élet sorolódott

62%-kal, majd 26%-kal a tanulók céltalansága, 12%-kal a nem ösztönző osztály, 14%-kal az anyagias társadalom, 10–10%-kal a társadalmi pesszimizmus, elidegenedés, 8%-kal a társadalmi depresszió áll.

Fontos észrevennünk a társadalom megemlítését, kedvezőtlen hatását az anyagiasságából, pesszimizmusából, depressziójából fakadóan. Figyelemre méltó, hogy az okok legkevésbé a tanulókra vezethetők vissza. A válaszadók nagy százaléka élte át a motiváció kapcsán a pedagógusok felelősségét. Elsősorban a motiválás elmaradása, illetve a tanításra motiválatlan pedagógus megemlítése fontos, hiszen hogyan is tudna motiválni az érdektelen, a tanításra maga sem motivált pedagógus. Ezt követi tehát logikusan a rangsorban a rosszul tanító pedagógus. Lényeges kiemelnünk, hogy a tanárok felismerik a tanulás és a motiváció szoros összefüggését, s hiányában a tanulási kudarc bekövetkezését. A tanulói motiválatlanság bekövetkezésénél felismerik a tanár szerepét, azt, hogy nem motivál, rosszul tanít, maga sem motivált. Azt az összefüggést azonban nem ismerik fel, hogy a nem motiváló tanár és a rosszul tanító tanár ugyanazt jelenti, hiszen motiválni a tanítás minőségével, azaz a tanítási folyamat „jóságával” lehet.

A keresztábra-elemzés rávilágított arra, hogy az 1989 után végzetek szignifikáns különbséggel ($p < 0,078$) az elidegenedést magasabbra értékelik a motiválatlanság okai között. Ez jellemző a 3 éve végzetek csoportjára ($p < 0,017$) is. A középiskolában tanító tanárok szignifikáns különbséggel ($p < 0,89$) a tanulási problémában látják inkább a motiválatlanság okát.

A külsőleg motivált tanulók differenciált motiválása

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a tanárok felismerik-e felelősségüket a tanulási motiváció fejlesztésében, látják-e, hogy a fejlesztés az oktatás folyamatában cél és eszköz. A személyiségfejlesztés programja csak az adott motivációs szintből kiindulva annak fokozatos emelésével valósulhat meg.

Sajnálatos módon a megkérdezetteknek mindössze 31,6%-a adott érdemi választ. A tanácsok között első helyre 27%-ban az érdeklődés felkeltése került, 19%-ban az okok feltárása, 13%-ban az egyéni motiválás, 11%-ban a külön feladatok nyújtása, 10%-ban a tanulás értelmének beláttatása, 8%-ban a megbízatás adása, 6–6%-ban a tudásvágy felébresztése, a tanulás megszerettetése, 3–3%-ban az érték közvetítés, a modellközvetítés szerepelt. A javaslatok, tanácsok mind jól használhatóak, a differenciálás fontosságára utalóak.

A válaszokból úgy látjuk, hogy a tanárok főként a tanítási óra egy-egy mozzanatával (kíváncsiság ébresztés, érdeklődés ébresztés, hangulatkeltés) vélik megoldhatónak a motiválást, s nem gondolnak tanításuk egészének minőségére, azaz a komplex megoldásokra.

A tanítók és szaktanárok között szignifikáns különbséget találtunk a tantárgy megszerettetése tekintetében ($p < 0,091$). A tanítók magas százalékban alkalmazzák ezt az eljárást a külsőleg motivált tanulóknál. Az általános iskolában tanító tanárok szignifikánsan magasabb százalékban motiválják tanítványaikat egyénileg, mint a középiskolai tanárok ($p < 0,017$). Az adott tantárgy megszerettetését a nők előtérbe helyezik a férfiakkal szemben ($p < 0,047$). A tíz évnél régebben tanítók szignifikánsan kevésbé választják a tantárgy megszerettetését ($p < 0,079$). Az 1989 után végzetek inkább előnyben részesítik a tantárgy megszerettetését a külsőleg motivált tanítványaiknál ($p < 0,027$).

A tanulói munka örömtelivé tételének forrásai

Indirekt úton itt a tanári munka motiváltságának szintjét kívántuk vizsgálni, s megtudakolni, hogy a megkérdezettek szerint e motiváltság miként „ruházható át” a tanulókra.

A megkérdezettek 35%-a a pedagógus kompetenciájában látja a megoldás kulcsát. 30% az érdekességekkel, az érdeklődés felkeltésével él, 22–22% a jó légkört és a sikerélmény nyújtását tartja fontosnak, 17% a pedagógus személyiségét, 14% a dicséretet, 10% a munkáltatást, 9% veti fel a szemléltető eszközök fontosságát, 5% a játékot, 4% a humort, 2–2% a versenyztetést, külön foglalkozást, illetve 1% a jó kérdésezést említi. A válaszok 2–3 megoldási módot, mozzanatot emelnek ki, amelyek mind fontosak, és részét képezik a minőségi tanításnak, de nem utalnak a tanítás-tanulás egészének minőségére.

Az 1989 után végzetek szignifikáns különbséggel magasabb százalékban alkalmazták a munkáltatást ($p < 0,045$). Az 1989 előtt végzetek viszont szignifikáns különbséggel a versenyztetést helyezik előtérbe ($p < 0,076$). A nők szignifikáns különbséggel a jó légkört tartják fontosnak ($p < 0,053$). A humán tárgyakat tanítók, szemben a reál tárgyakat tanítókkal, szignifikáns különbséget mutatnak a munkáltatás megítélésében, magasabbra értékelik azt ($p < 0,027$).

Irodalom

- BANDURA, A.: *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BOEKAERTS, M.: *Self-regulated Learning: A New Concept*. Learning and Instruction, 2. 1997. 161–186. old.
- BOEKAERTS, M.: *Being Concerned with Well-Being and with Learning*. Educational Psychologist, 1993. 149–167. old.
- MILLS, R. C.: *A New Understanding of Self: The Role of Affect, State of Mind, Self-Understanding, and Intrinsic Motivation*. The Journal of Experimental Education, 1991. 67–81.
- PARKAY, F. W.–HARDCASTLE, B.: *Accepting the Challenge of a Profession*. (Fordította: Szabolcs Éva) Bacon, Boston, 1990.
- RÉTHY ENDRÉNÉ: *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények Budapest, 1995.
- RÉTHY ENDRÉNÉ: *Az oktatási folyamat*. In: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- RIDLEY, D. S.: *Reflective Self-Awareness: A Basic Motivational Process*. The Journal of Experimental Education, 1991. 31–48. old.
- RYAN, R. M.–POWELSON, C. L.: *Autonomy and Relatedness as Fundamental Notivation and Education*, 1991. 10. 49–66. old.
- WHISLER, I. S.: *The Impact of Teacher Relationships and Interactions Self-Development and Motivation*. Journal of Experimental Education, 1991. 10. old.

Nahalka István

A differenciálás megjelenése a pedagógusok elméleti és gyakorlati tudásában

Tapasztalataink szerint a gyakorlatban nem általánosan alkalmazott megoldás a differenciálás, sokan sokfélet gondolnak róla. Az interjú során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, milyen kép él a pedagógusok fejében a differenciált oktatásról, mennyire elfogadott a szemléletükben, és hogyan valósítják meg az iskolában.

A kutatás elméleti és koncepcionális háttere

A vizsgálat alapja a differenciálás alábbi, komplex értelmezése volt:

A differenciálás a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe vevő, ahhoz igazodó oktatás, amelynek során biztosítjuk a megfelelő feltételeket és lehetőségeket a tanulók egyéni, optimális fejlődésének, fejlesztésének érdekében. A tanulók egyéni szükségletei különböző szempontok, tényezők változatait jelentik, amelyek miatt a tanulók között igen nagy különbségek lehetnek. Az egyéni szükségletek a tanulók egyéni sajátos-

ságaiból (örökletes és szerzett jellemzői, képességei, az előzetes, megalapozó tudásának szintje, motivációs bázisa stb.), és a tanuló otthoni, családi körülményeiből erednek. A tanulók megismerése az első feltétele annak, hogy a pedagógusok megtalálják a legmegfelelőbb bánásmódot, tanítási stratégiát, szervezési módot, módszert, eszközt, segítséget. A differenciálás történhet az iskolarendszer síkján (speciális iskolák bizonyos sajátosságú tanulók számára). Egy iskolán belül is előfordul, hogy külön osztályt, csoportot (pl. tagozatot) szerveznek, ezekben az esetekben a kiválasztás szempontjából homogén csoport tanul együtt.

Legáltalánosabb azonban az, hogy együtt tanulnak a különböző sajátosságú gyerekek, ilyenkor tanórai differenciálással érhetjük el, hogy mindenki lehetőségeihez képest a neki legmegfelelőbb módon tanuljon. E megoldás során a pedagógusok az egyéni szükségleteket figyelembe véve tervezik, szervezik, irányítják és értékelik a tanítási-tanulási folyamatot. A tanulók párhuzamosan különböző úton és eltérő idő felhasználásával, más-más módon és eszközökkel dolgoznak. Az iskolai gyakorlat terén az utóbbi 15–20 évben egyre jobban tért hódít az integráció, a tanulásban különböző okokból akadályozottak együttnevelése-oktatása az ilyen zavarokkal nem rendelkező társaikkal. Nálunk az 1993-as közoktatási törvény teremtette meg a jogi feltételeket az integrált neveléshez.

A pedagógusok a differenciálásról

Hipotézisünk szerint a pedagógusok pedagógiai tudásában és gyakorlatában a differenciált oktatás változatos képet mutat, sokféle, bizonytalan. A vizsgálati eredmények igazolták ezt. Valóban változatos a kép, a pedagógusok tájékozottsága a differenciált oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseiről sokféle, bizonytalan. A pedagógusok valamivel több mint felének az az egyetlen megoldás jelenti a differenciálást, amelyet a gyakorlatban alkalmaz. Ezt neveztük egydimenziós felfogásnak. Ez a dimenzió elsősorban a differenciált feladat adását, illetve a tanulók „nívócsoportba” sorolását jelenti. A differenciálás teljes, komplex értelmezését a pedagógusok harmadától kaptuk. A háttérváltozók szerinti összehasonlító vizsgálatok alapján a gimnáziumi tanárok és a tanítók, illetve a frissebb diplomások azok, akiknek magasabb aránya tartozik ide. Az egydimenziós választ adók csoporteloszlása is ugyanilyen.

Ugyancsak föltételeztük, hogy ellentmondás van a pedagógusok tudása és gyakorlata között a differenciálás szempontjából. Az ellentmondás jelentkezett a válaszok alapján, de a hipotézisünket nem tudtuk igazolni. Megnehezíti a tiszta kép kialakítását, hogy a pedagógusok tudják, a differenciálást elvárja tőlük a közoktatási törvény, és a továbbképzéseknek is népszerű témája ez évek óta. Válaszaik szerint el is fogadják a differenciálás jelentőségét (88%) és bizonyos megoldásait alkalmazzák is (87%). A további kérdésekből azonban kiderült, hogy a teljes minta 42%-a valójában megvalósíthatatlannak, hiábavalónak tartja.

Úgy véltük, a differenciált oktatást ritkán alkalmazzák a pedagógusok a gyakorlatban, a differenciálást nehezítő okokat reálisan ismerik, ám hipotézisünket nem tudtuk egyértelműen bizonyítani, hiszen a tanárok 87%-a azt állította, hogy alkalmazni szokta a differenciálást. Amikor megkérdeztük, milyen célból differenciál, a következők fordultak elő a válaszokban a legtöbbször: minden tanuló maximális fejlesztése, felzárkóztatás, tehetséggondozás. A felzárkóztatás és a tehetséggondozás a felső tagozatos tanároknál kapott legnagyobb hangsúlyt.

Nagyon reális okait sorolták fel a kollégák annak, miért nehéz megvalósítani a differenciált oktatást. A legjelentősebb akadályt a differenciált tanórai szervezés jelenti. Ez az a pedagógiai munka, amelyre nagyon nehéz felkészíteni a jelölteket, és a gyakorlatban való tapasztalatgyűjtés, beletanulás is sokszor kudarcokkal terhes, kitartást, megszállottságot igényel. A másik súlyos gondot a differenciáláshoz szükséges taneszközök hiánya jelenti.

Igazolt az a megállapítás, amely szerint a differenciálást alkalmazó pedagógusok módszertani kultúrája gazdagabb, és ők több interaktív módszert alkalmaznak, mint azok, akik nem differenciálnak.

Azt a hipotézisünket, miszerint a differenciálás alapja szinte kizárólag, minden iskola-fokon a tanulók teljesítménye, igazolták a számok. A differenciálás alapja minden iskola-fokon leggyakrabban (körülbelül 50%) a tanulók teljesítménye, tudása, képességeinek szintje. A minta együtödében a tanulók egyéni motivációs bázisa is megjelent, mint a differenciálás egyik szempontja. Az egyéni jellemzőket elsősorban a tanórai és a tanórán kívüli megfigyelések és a tanulóval, kollégákkal, szülőkkel, osztálytársakkal való beszélgetések útján ismerik meg a pedagógusok.

A pedagógusok többségének felfogása szerint a tehetség az intellektuális tehetség fogalmával azonos, ennek jellemzőit ismerik a legjobban, ezt egyértelműen igazolták a válaszok. Harminchét tulajdonságkategória gyűlt össze, a rangsorban az „előkelőbb” helyezéseket az intellektuális tehetségek jellemzői foglalták el, és szám szerint is ezek vannak többségben. A tehetséges tanuló magatartását sokszor jellemző, gondot, problémát okozó tulajdonságokat is jól ismerik a pedagógusok.

Feltételeztük, hogy a tanulóknál jelentkező tanulási nehézségek okait a pedagógusok elsősorban a tanuló örökletes jellemzőiben és a tanulót korábban tanító pedagógusokban keresik, és ezzel áthárítják a felelősséget, a tennivalót másokra. Egy konkrét példa kapcsán kerestük hipotézisünkre a választ. (Pistit nem sikerült megtanítani az alsó tagozatban /az általános iskolában olvasni. Mi lehet az oka?)

Hipotézisünket alátámasztották a válaszok. Elsősorban a szaktanárok, közülük is a reál tárgyakat tanítók szerint értelmi fogyatékos az, akit nem sikerül megtanítani olvasni. Statisztikailag igazolt, hogy a diszlexiát az általános iskolában tanítók ismerik jobban, de náluk is csak a minta fele nevezte meg ezt az eshetőséget. Figyelmeztető az a tény, hogy a tanítóknak is csak 52,1%-a jelölte meg okként ezt a részképesség-zavart.

Többoldalú szignifikáns összefüggést kaptunk annak igazolására, hogy elsősorban a középiskolában tanítókra jellemző az, hogy az előző oktatási szint pedagógusait szakmailag elmarasztalják. Jellemző ez még a felső tagozatban tanítókra is. A felelősséget tehát áthárítják.

A probléma megoldására elsősorban a tanítók és a humán tárgyat tanítók javasolják (50% körül) a speciális képességfejlesztést, ugyanennyien szakemberhez fordulnának. Vannak olyanok is, akik szerint nincs segítség. A családi okok közül az elhanyagoló nevelést nevezték meg legtöbbször minden rétegmintában.

Úgy véltük, az integrált nevelés fogalma, gyakorlati megvalósításának feltételei, lehetőségei még nem eléggé ismertek a pedagógiai gyakorlatban, így a pedagógusok többsége nem vállalná ezt a feladatot. Az integrált nevelés még valóban nincs a köztudatban. Így az, hogy a pedagógusoknak 61%-a, azt válaszolta, hogy elvállalná a fogyatékos gyermekek integrált nevelését-oktatását, nem biztos hogy reális, átgondolt véleményt tükröz. A többség pozitív hozzáállása persze tiszteletre méltó. A pedagógusképzésnek és továbbképzésnek segítséget kell adni, hogy a jó szándék megvalósulhasson.

A differenciált oktatást azok a pedagógusok alkalmazzák, akiknek fontos a gyermek, és szakmailag jól felkészültek, így azt gondoltuk, hogy a gyermekhez való viszony, a lelkiismeret, a gyermekekért érzett felelősség, a magas szintű szakmai felkészültség lesznek azok

Többoldalú szignifikáns összefüggést kaptunk annak igazolására, hogy elsősorban a középiskolában tanítókra jellemző az, hogy az előző oktatási szint pedagógusait szakmailag elmarasztalják. Jellemző ez még a felső tagozatban tanítókra is. A felelősséget tehát áthárítják.

a mozgatórugók, amelyek a pedagógusokat a differenciált oktatásra motiválják. Ezt igazolják a más területekkel való összehasonlító vizsgálatok, valamint az intervallum-változók és a nominális változók közötti kapcsolat szóráselmzései. A következők erősítik meg a hipotézisünket:

A differenciálást komplexen, korszerűen értelmezők

- nagyobb arányának az a véleménye, hogy az iskola pozitívabban viszonyul a gyermekekhez, mint a társadalom;
- nagyobb százaléka tárná fel az okokat azokban az esetekben, amikor a gyermekek nem értik az anyagot;
- a megadott tanulási helyzetnél többen javasolják közülük a korszerűbb, komplex személyiségfejlesztő vagy konstruktív megoldást;
- az értékelésnél a legfontosabbnak ítélt szempontok: a személyiségfejlődés és a hatékonyabb tanári munka segítése;
- az iskola funkciói közül náluk fontosabbak a nevelési és a társadalmi funkciók;
- a tervezés során a pedagógiai munka színvonalával, a tudatos tervezéssel kapcsolatos szempontok elsődlegesebbek;
- többen mennének közülük szívesen reformpedagógiai szemléletű iskolába tanítani, mint a nem, vagy csupán egyetlen szempont szerint differenciáló pedagógusok közül.

A megválaszolatlan kérdéseket érdemes tovább vizsgálni. A levont következtetések alapján összegyűjthetők azok a szempontok, tartalmak, amelyekre a pedagógusképzésnek és a továbbképzésnek nagyobb figyelmet kell fordítania.

Irodalom

- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1992.
- BALOGH LÁSZLÓ–HERSKOVITS MÁRIA–TÓTH LÁSZLÓ (összeáll. és szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. (Szöveggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 1994.
- CSÁNYI YVONNE (szerk.): *Együtt nevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Az integrált fejlesztés lehetőségei. ALTERN füzetek 5. Konceptiók. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1993.
- HORTOBÁGYI KATALIN: *Elméleti és gyakorlati szempontok a differenciált oktatás tervezéséhez és szervezéséhez*. (Belső műhelytanulmányok 16.) OPI-IKFK, Budapest, 1985.
- HORTOBÁGYI KATALIN: *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata*. Feldolgozási program pedagógus-továbbképzés számára. FPI; Budapest, 1995.
- M. NÁDASI MÁRIA: *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Korszerű nevelés. Tankönyvkiadó. Budapest, 1986.

Petriné Feyér Judit

Az iskolai munka tervezése

E vizsgálatunkban a pedagógiai tervezésnek azt a területét céloztuk meg, amelyik a pedagógusok feladatköréhez tartozik, a pedagógiai program készítésétől a konkrét tanítási órára való felkészülésig. A kutatás általános probléma-megközelítéséből adódóan elsősorban a tanári-tanítói nézetek és gondolkodásmódok feltárására törekedtünk

- a tervezés és a pedagógiai hatékonyság viszonyáról;
- a pedagógusok motiváltságról és felkészültségéről a pedagógiai program és helyi tanterv készítésére vonatkozóan;
- a felkészülés kialakult gondolati sémájáról, annak rugalmasságáról.

A kutatás fontos célkitűzése volt, hogy a tervezéssel kapcsolatos eredményeket összevessük a pedagógiai nézetek és gondolkodásmód más területeivel, felszínre hozva a lehetséges összefüggéseket, viszonyrendszereket.

Vélemények a tervezés és az oktatás hatékonyságának összefüggéseiről

A tervezéssel kapcsolatos első kérdéskörben a pedagógusok egy állítással kapcsolatban mondták el véleményüket a tervezés fontosságáról, arról, hogy milyen szerepet tulajdonítanak egy tanítási óra sikerességében felkészülésük alaposságának.

Az állítás a következőképpen hangzott: „A gyermekközpontú oktatás nem valósítható meg spontán vagy rutinos pedagógiai eljárásokkal. A tanulók egyéni kezdeményezéseire reagálni, differenciált fejlesztésüket biztosítani csak alapos felkészüléssel, tudatos tervszerűséggel lehet.”

Az állítás megfogalmazásánál fontos szempont volt, hogy ne legyen egyértelműen elfogadható vagy elvethető, tartalmazzon igazságelemeket és túlzásokat egyaránt. A kapott eredmények alapján a válaszolókat három kategóriába soroltuk:

„A” csoport: az állítást nagyrészt igaznak tartja, de differenciáltan értelmezi, például csak a pedagógusok egy részére tartja igaznak, illetve az állítás tartalmának egy részével nem teljesen ért egyet. Például. „Igaz, de csak a középiskolára és a kezdő pedagógusokra vonatkoztatva.” „Részben igaz, mert a felkészülés nem elégséges önmagában az eredményességhez, kell hozzá intuíció és spontaneitás is.”

„B” csoport: egyetért az állítással. Például. „Igaz, mert változnak a gyerekek és az osztály, így nem lehet rutinból tanítani.”

„C” csoport: nem ért egyet az állítással, mert nem lehet tökéletesen felkészülni egy tanítási órára. Például „Nem igaz, mert az egyéni kezdeményezésekre nem lehet előre felkészülni.”

Az eredményeket az alábbi táblázat tartalmazza az egész mintára és az attól nagyobb mértékben eltérő részmintákra vonatkozóan. (A könnyebb tájékozódás kedvéért a későbbiekben említendő értékeket vastagabb számokkal emeltük ki.)

| Mintacsoport | „A” | „B” | „C” |
|------------------------------|-------------|------|-------------|
| Teljes minta n=88 | 30,7 | 53,4 | 15,9 |
| Alt. iskola n=48 | 24,3 | 55,6 | 9,6 |
| Gimnázium n=20 | 36,3 | 26,9 | 26,1 |
| Szaközépfiskola n=23 | 22,9 | 50,5 | 19,4 |
| Tanuló n=24 | 26,8 | 60 | 3,8 |
| Reál tárgy n=26 | 20,6 | 44,8 | 24,8 |
| Humán tárgy n=21 | 29,1 | 37,6 | 20,9 |
| Idegen nyelv n=8 | 40 | 30 | 10 |
| Férfi n=30 | 32,3 | 35,3 | 14,7 |
| Nő n=58 | 24 | 53 | 13,6 |
| 1-3 év tanítás n=30 | 30 | 37,5 | 15 |
| 4-10 év tanítás n=35 | 29,7 | 43,2 | 18,9 |
| 10 év feletti tanítás n=33 | 17,2 | 69,5 | 4,3 |
| Alacsony státusú szülők n=30 | 25,9 | 54 | 16,1 |
| Magas státusú szülők n=9 | 54,6 | 18,2 | 9,1 |
| Vegyes státusú szülők n=49 | 23 | 49,5 | 12,3 |

1. tábla: A pedagógusok különböző rétegeinek véleménye a tervezés fontosságáról (a válaszolók százalékában)

A tervezés fontosságáról kialakított differenciált vélemény elsősorban a gimnáziumi tanárookra és a férfiakra jellemző. Igen magas az „A” csoportba kerülők aránya a magasabb társadalmi státusú szülői háttérrel rendelkező iskolák tanárai, illetve az idegen nyelv sza-

kosok esetében is, de a válaszolók kis száma /9 és 8/ miatt az eredményekből levont következtetéseknél óvatosan kell eljárni.

A tervezés jelentőségének elutasítása elsősorban a gimnáziumban tanítók másik csoportjára érvényes, őket követik a reál tárgyakat tanítók. Kitűnnek még a humán tárgyakat tanítók, akik szintén igen kevésbé érzik felelősnek a felkészülésüket egy óra eredményességében. Ez a vélemény könnyen indokolható a tantárgyi sajátosságokkal, amelyekben nagy jelentőséggel bírnak a tanulók egyéni gondolatai és a divergens gondolkodás.

Külön figyelmet érdemel a tanítók és a tíz évnél régebben a pályán lévők véleménye (3,8 és 4,3), ők az alapos tervezés fontosságában egyértelműen hisznek.

A tervezés fontosságáról kialakított véleményeket összevetettük a kutatásban feltárt tanári tudás, vélekedés és tevékenység más elemeivel. Szignifikáns kapcsolatot mindössze egy helyen találtunk: az „A” csoportba tartozók véleménye szerint az oktatásban nemcsak tudományközpontú tantárgyak oktatása fogadható el, hanem taníthatunk más alapokon kialakított tartalmakat is (például integrált témaköröket). Ebben az esetben véleményünk szerint a gondolkodás nyitottsága nyilvánul meg mindkét válaszban.

Kutatásunkban a tervezéssel kapcsolatos általános megközelítést kiegészítettük – aktualitása folytán – a helyi tanterv készítés fontosságára, a pedagógusok motiváltságára és felkészültségére vonatkozó véleményekkel. Információkat gyűjtöttünk a feladat megítéléséről, arról, hogy a köztudatban megjelenő vélemények és problémák (például a tanárok nincsenek felkészülve a tantervkészítésre, kész tantervek átvételével igyekeznek „kibújni” a feladat alól, stb.) igazak-e vagy csak egyes hangos vélemények általánosításai-e. Kérdésünkben felsoroltuk a helyi tantervkészítés minden fontos lépését (Ballér, 1990). Először arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskolákban elvégezték-e ezeket a résztvevőket, ezután pedig a megkérdezetteknek ötjegyű skálán kellett értékelniük a feladat fontosságát és az elvégzésükhöz szükséges motiváció és felkészültség meglétét, illetve hiányát.

| Tevékenységek | készítettek (%) | | fontosság (átlag) | motiváltság (átlag) | felkészültség (átlag) |
|---|-----------------|-----|----------------------|------------------------|--------------------------|
| | igen | nem | | | |
| Szülői igények felmérése | 71 | 20 | 3,01 | 2,55 | 2,92 |
| Tanulói igények felmérése | 59 | 31 | 3,1 | 2,71 | 3,05 |
| Tanulói képességek felmérése | 83 | 9 | 3,64 | 3,23 | 3,35 |
| Fenntartói igények felmérése | 81 | 11 | 2,97 | 2,84 | 3,08 |
| Egységes nevelési rendszer kidolgozása | 89 | 4 | 3,69 | 3,06 | 3,14 |
| Közös ped.-i és pszich.-i alapelvek meghatározása | 82 | 8 | 3,63 | 3,07 | |
| Egységes ellenőrzési-értékelési rendszer kidolgozása | 86 | 6 | 3,52 | 3,11 | 3,34 |
| Tantárgyak egységes követelményrendszerének kidolgozása | 85 | 6 | 3,66 | 3,34 | 3,54 |
| Tantárgyak tematikájának kidolgozása | 86 | 5 | 3,63 | 3,33 | 3,51 |
| Egységes tankönyv vagy tankönyvosztás kidolgozása | 70 | 20 | 2,97 | 2,99 | 3,1 |
| Tantárgyi rendszer, óraszámok meghatározása | 95 | 5 | 3,79 | 3,6 | 3,51 |

2. tábla: A helyi tanterv készítésének fontossága és a pedagógusok motiváltsága, felkészültsége

A kapott válaszok azt mutatják, hogy a helyi tanterv-készítés során az iskolák több mint 80%-ban elvégezték azokat a részfeladatokat, amelyek egyrészt a széles körű információ-szerzést, másrészt az oktató-nevelő munka egységességét elvi szinten biztosítják. Mindössze három tevékenység fordul elő kisebb százalékban, a tanulói igények felmérése (59%), illetve a szülői igény felmérése és az egységes tankönyvválasztás (71, illetve 70%). Ezeket a feladatokat – a fenntartói igények felméréssel kiegészülve – a pedagógusok a legkevésbé tartják fontosnak.

A motiváltság és a felkészültség szempontjából szintén a „kliensek” igényeinek felmérése kapta a legalacsonyabb értékeket. Megfogalmazható ennek alapján, hogy az új „szolgáltatói” szemlélet még idegen a pedagógusok számára, s az ebből fakadó új feladatokat nem utasítják ugyan el, de kevésbé motiváltak és felkészülten végzik el.

A fontosság szempontjából magas értékeket mutató hagyományos pedagógiai tevékenységek között megfigyelhető, hogy az egységes nevelési célrendszer kidolgozására és a közös pszichológiai és pedagógiai alapelvek meghatározására a válaszolók igen magas pontszámokat adtak, míg saját felkészültségükre jóval kisebbeket. Ezek a feladatok szintén újak az iskolai életben, hiszen az előírt egységes értékrend és nevelési elvek helyett most a különböző nézeteket valló pedagógusoknak egy új, konszenzuson alapuló egység megteremtésére kell törekedniük. Ez valószínűleg a legnehezebb feladat a helyi tanterv készítésének folyamatában.

A pedagógusok különböző rétegeit vizsgálva külön csoportot képeznek a szakközépiskolai tanárok, azon belül is a szakmai tárgyat tanítók. Saját értékelésük alapján minden résztvevőre vonatkozóan ők a legkevésbé motiváltak és a legkevésbé felkészültek. Kivételt képez a fenntartói igények felmérése, amelyre a teljes minta átlagánál magasabb a motiváltság és a felkészültségük sem alacsonyabb.

Az igények felmérésében, az egységes nevelési célok és az ellenőrzés-értékelés egységes elveinek kidolgozásában a gimnáziumi tanárok motiváltsága is igen alacsony.

Az eredmények magyarázatát kereshetjük a középiskolai tanárok NAT-tal kapcsolatos problémáiban, a központi előírásokkal szemben megnyilvánuló „független gondolkodásukban”, önkritikus magatartásukban, talán konzervativizmusukban.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a tervezés fontosságával kapcsolatban kialakított három csoport (A, B és C) véleménye között van-e különbség a tevékenységek fontosságát, a pedagógusok motiváltságát és felkészültségét illetően.

Az egyes tevékenységek fontosságának megítélésében nincs nagy eltérés az egyes csoportok között. Az „A” csoportba tartozók jelentősen alacsonyabb szinten motiváltak arra, hogy feltárják a szülői igényeket. Ezt az is indokolhatja, hogy sok közöttük a középiskolai tanár. A tanulók képességeinek felmérésében jelentős különbség mutatható ki. Ez esetben az „A” csoport tagjai felkészültebbeknek tartják magukat.

Ezek az összefüggések igen szűk körűek, így nem igazolják előzetes feltevésünket, miszerint a tervezés fontosságáról vallott nézetek különbsége megjelenik a tevékenység egyes elemeivel kapcsolatos nézetekben is.

A tervezés gondolatmenete az órára való felkészülés során

Az interjúban arra kértük a válaszolókat, vázolják azt a gondolatmenetet, amelyik az órára való felkészülésüket jellemzi. A kérdés teljesen nyitott volt. A válaszok értékelésében a következő szempontokat figyeltük:

- Milyen tényezőket tervez meg a tanár? Milyen sorrendben tervezi meg ezeket?
- Kialakul-e valamilyen általánosan jellemző gondolkodási algoritmus a válaszok alapján?

A gondolatmenet ismertetése után az alapkérdést kiegészítettük azzal, hogy van-e olyan eset, amikor az elmondottaktól eltér a tervezés menete, s ha igen, miért? Ezzel ismét a

differenciáltabb megközelítést, a rugalmas, konkrét feltételekhez igazodó tevékenységet próbáltuk vizsgálni.

| Tevékenység, gondolati művelés | Hányan erdőtlik? | | Hányadiknak erdőtlik? | | |
|---|-----------------------|--------------------|----------------------------|--------|---------------------|
| | megkérdezettek %-ában | gyakorlati rangsor | a rangsor-pontok átlagában | szórás | összesített rangsor |
| Tartalom kiválasztása | 83 | 1. | 3,10 | 3,18 | 1. |
| Előzmények, kiinduló helyzet végiggondolása | 54 | 2-3. | 5,89 | 4,41 | 2. |
| Eszközök kiválasztása | 54 | 2-3. | 7,30 | 3,18 | 4. |
| Módszerek kiválasztása | 46 | 4. | 7,78 | 2,98 | 8. |
| A folyamat fő lépéseinek meghatározása | 43 | 5. | 7,69 | 3,43 | 5. |
| Célok meghatározása | 42 | 6. | 7,00 | 4,01 | 3. |
| Fő problémák (kérdések) megfogalmazása | 41 | 7. | 7,75 | 3,37 | 6. |
| Tartalom lépésekre bontása | 38 | 8. | 7,76 | 3,34 | 7. |
| Csoportfeladatok tervezése | 36 | 9. | 9,24 | 2,33 | 12. |
| Ellenőrzés-értékelés tervezése | 34 | 10. | 8,84 | 3,05 | 9. |
| Egyéni feladatok tervezése | 30 | 11. | 8,99 | 2,65 | 11. |
| Összefüggések végiggondolása | 26 | 12. | 8,98 | 2,86 | 10. |
| Motiválás tervezése | 19 | 13. | 9,36 | 2,76 | 13. |
| Következő órára való kitekintés | 16 | 14-15. | 10,08 | 2,19 | 14. |
| Táblakép tervezése | 16 | 14-15. | 10,11 | 2,15 | 15. |

3. tábla: A pedagógusok felkészülése a tanítási órára

A tanárok felkészülésére általánosan a tartalom kiválasztása jellemző. Több mint a felük szerint felkészüléséhez hozzátartozik az előző órai történések felidézése és a felhasználandó eszközök kiválasztása is. Ennél ritkábban, de megtervezik a módszereket, a folyamat fő lépéseit, a célokat és a fő kérdéseket.

A következő csoportot a tartalom lépésekre bontása, valamint az ellenőrzés-értékelés, egyéni és csoportfeladatok végiggondolása képezi.

Ritkán fordul elő a gondolatmenetben a motiválás (alig többször, mint a táblakép megtervezése) és a következő órára való kitekintés.

Az egyes tényezőknek, tevékenységeknek a gondolatmenetben elfoglalt helyéről egyetlen biztos megállapítást tudunk tenni: minden tanár a tartalom meghatározásával, a „Mit fogok tanítani?” megválaszolásával kezdi a felkészülést. A folytatás ezután már nehezen határozható meg. A rangpontok szerint az előzmények végiggondolása, a célok meghatározása következik, majd alig eltérő helyezéssel a folyamat strukturális felépítésére, a fő kérdések megfogalmazására, a módszerek és eszközök kiválasztására gondolnak a tanárok. Ezután történik meg az ellenőrzés-értékelés, az egyéni feladatok tervezése, majd a csoportfeladatokról és a motiválásról való gondolkodás. Néhány tanár végül kitekint a következő órára is, a folyamat további lépésére.

Ez a felvázolt gondolatmenet a rangpontok átlagának csaknem egybeesése, illetve a magas szóródás miatt nem általánosítható, így a rangsor alapján nem határozható meg egyértelműen egy gondolkodási séma, amelyik általában jellemző volna a tanárookra.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a pedagógusok egyes csoportjai között vannak-e jelentős különbségek a tervezés momentumaiban. Szignifikáns eltérés a következőkben mutatkozott:

A célok meghatározása az általános iskolai pedagógusok, ezen belül is a tanítók gondolatmenetében előbbre kerül, a motiváció tervezése szintén a tanítókra jellemzőbb.

A szaktanárok az ellenőrzés-értékelést és a következő órára való kitekintést rangsorolták előbbre a tanítóknál, míg a középiskolai tanárok, ezen belül főleg a szakmai tárgyat tanítók az összefüggések feltárását és a tananyag logikai lépésekre bontását. A kezdő pedagógusokra a tartalomra való koncentráció jellemzőbb, az idősebbekre a kiinduló helyzet elemzése, a módszerválasztás és a következő órára való kitekintés.

Az adatok ismeretében utólag kialakítottunk egy olyan összetett változót, amelyik azt vizsgálta, hogy a tanárok egyes csoportjai milyen mértékben térnek el a célétételezés, a kiindulási helyzet elemzése, az ellenőrzés-értékelés, az egyéni és csoportfeladatok tervezése terén. Ezeket a tényezőket a korszerű pedagógiai gondolkodás mutatójaként értékeltük, s ezt kívántuk igazolni a különböző adatok összevetésével. Szignifikánsan eltérő rangsorolást az iskolatípus és a pályán töltött évek alapján tapasztaltunk. Az általános iskolai tanárok, illetve a tíz évnél nagyobb tapasztalattal rendelkező tanárok gyakrabban tervezik meg az említett tényezőket, mint középiskolai, illetve fiatalabb kollégáik.

A kutatás során kialakított más adatokkal összevetve azt tapasztaltuk, hogy azok, akik az említett tényezőket a rangsorban előbbre tették, komplexebben ítélik meg a differenciálás feladatát, több szempontot vesznek figyelembe a módszerek kiválasztásánál és az egyes módszerek alkalmazásának indoklásánál, jobban hisznek a gyermekek fejleszthetőségében, az intelligenciát, problémaérzékenységet, fegyelmzettséget, aktivitást fontosabbnak tartják a tanulóknál, mint mások.

Az interjú kérdésének azon részére, amelyik a tervezés alternatív megoldásaira, illetve az általános megoldástól való eltérések okaira vonatkozott, mindössze a válaszolók 27%-a adott értékelhető feleletet, ebből 8% válasza az volt, hogy nem fordul elő, hogy másképp készülne az órájára. Így elmondható, hogy a tanároknak mindössze 20%-ára jellemző, hogy a tanítási órára ne készülne mindig azonos módon.

Az eltérés magyarázatául a tantárgyi sajátosságok, a feladat eltérő volta, a gyermekek különbözősége és a tanár hangulatának változásai szolgálnak. A többféle módon tervező kollégákra az is jellemző, hogy szívesen tanítanak gyermekközpontú iskolában, ahol jobban építenek a gyermekek egyéni sajátosságaira, kevésbé tartják zavarónak a gyermekek intellektuális hiányosságait, több gondot, erkölcsi problémát említenek az értékeléssel kapcsolatban.

Az eredmények alapján részben megfogalmazhatjuk, hogy a tudatosabb pedagógiai gondolkodás és a „korszerűbb” tervezési gyakorlat (célétételezés, értékelés, egyéni és csoportmunka tervezése) együtt jelennek meg, míg egy másik irány felé mutat, hogy a tervezési folyamat rugalmassága a gyermekközpontúbb szemlélettel párosul. Ezekre az eredményekre alapozva érdemes folytatni a kutatást az összefüggések mélyebb feltárása érdekében.

Irodalom

- BALLÉR ENDRE: *Tantervfejlesztés az iskolában*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1990.
 FALUS IVÁN (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
 FALUS IVÁN és mtsai: *A pedagógusok és a pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig: BTF Továbbképző füzetek 2. Budapest, 1996.
 SZEBENYI PÉTER: *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* BAZ m-i PKI Miskolc, 1996.
 COHEN, L.–MANION, L.–MORRISON, K.: *A guide to teaching practice*. Routledge, London–NewYork, 1996.

Kotschy Beáta

Az oktatás módszerei

Az oktatás módszerei az oktatás folyamatának állandó, ismétlődő összetevői, amelyeket különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve alkalmaznak. Ha a különböző célok érdekében eltérő módszereket kell alkalmaznunk, akkor a módszerek viszonylag széles köréről kell tudomással bírunk, s ahhoz, hogy a megfelelő módszereket válasszuk ki, tisztában kell lennünk az egyes módszerek sajátosságaival, előnyeivel, hátrányaival.

A pedagógia már régen túljutott a módszerek általános megítélésén. Nem beszélhetünk hatékony vagy kevésbé hatékony módszerekről. Be kell érünk azzal a szerényebb, de hasznosabb kérdésfelvetéssel, hogy mely célok elérésére, milyen gyereksoport esetében, milyen tananyag elsajátításakor melyik módszer, illetve milyen módszerek kombinációja az eredményesebb.

A hatvanas-hetvenes évek kutatásai elsősorban arra irányultak, hogy feltárják a módszerek eredményes alkalmazásának módjait: mik a magyarázat, a megbeszélés, az előadás stb. sikerességének feltételei, s hogyan lehet a pedagógusokat felkészíteni a módszerek alkalmazására.

A hetvenes évek végén a nagy fordulatot az jelentette, amikor a módszerek megfelelő helyen történő alkalmazására tevődött át a hangsúly, arra, hogy mikor melyik módszert kell alkalmazni. Vizsgálatunknak egyik feladata éppen az volt, hogy megnézzük: a kikerdezt pedagógusok hány és hányféle szemponttal magyarázzák egy óra eredményességét, milyen szempontokat vesznek figyelembe egy módszer kiválasztásakor, mire ügyelnek annak alkalmazásakor, a módszerek mely körét alkalmazzák, s milyen gyakorisággal.

Az eredményes pedagógus vizsgálatának egy újabb korszakában megkérdőjelezték a döntéshozatal lehetőségét. Úgy gondolták, hogy a pedagógusnak a tanítási órák során oly gyakran kell „döntéseket” hoznia, hogy azok meghozatala gyakorlatilag lehetetlen, vagyis a pedagógus nem tudatos döntéseket hoz, hanem konstruktív gyakorlata során kiépült sémái segítségével irányítja munkáját. E sémák kialakulásában – illetve azokkal kölcsönhatásban – jelentős szerepet játszanak a pedagógusoknak a gyerekekről, az iskoláról vallott hitte, filozófiái.

Megnézzük azt is, hogy a módszerekről vallott nézetek hogyan függenek az említett hittektől, elméletektől, s attól a tényről, hogy a pedagógusok milyen forrásból sajátították el az egyes módszereket.

Az óra sikerességét meghatározó tényezők

Arra a kérdésre, hogy „véleménye szerint min múlik egy órájának sikere?” a pedagógusok több mint harminc szempontot említettek. Közülük a leggyakoribbak:

| Tényezők | Említési gyakoriság |
|------------------------------|---------------------|
| Sokféle módszer alkalmazásán | 60 |
| A gyerekeken | 41 |
| A pedagógus hangulatán | 31 |
| A motiváción | 27 |
| A tanáron | 26 |
| A tanár felkészülésén | 24 |
| A gyerekek hangulatán | 24 |
| A tanár felkészültségén | 22 |
| A tananyagon | 17 |
| A tanár–tanuló viszonyon | 15 |
| A tervezésen | 14 |

1. táblázat

A pedagógusok 60 százaléka explicit módon említette a módszerek változatosságát, és a pedagógusok órai tevékenységét százkét utalás érintette. Örvendetes az a tény is, hogy több, mint háromszorosa a pedagógusok felelősségére utaló megállapítás a gyerekeket okolókhöz képest.

A sikeresség szóba jöhető szempontjai közül szinte mindet említette a száz megkérdezett pedagógus valamelyike, egy pedagógus átlagosan viszont kevesebb, mint három szempontot említett. Kevesebb, mint egynegyedük magyarázta a sikerességet annyira árnyaltan, hogy értelmezésükben háromnál több szempontot lehetett volna fellelni.

A módszerek alkalmazásának gyakorisága

A pedagógusoknak 15 módszerrel, szervezési móddal kapcsolatban kellett megmondaniuk, hallottak-e róla, alkalmazzák-e, s rangsorba kellett állítaniuk aszerint, hogy milyen gyakran alkalmazzák az egyes módszereket. Az alábbi táblázat ezeket az adatokat tartalmazza.

| Módszer | Hallott róla | Alkalmazza | Rangpont átlag |
|--------------------------------|--------------|------------|----------------|
| Magyarázat | 99 | 99 | 2,26 |
| Megbeszélés | 99 | 96 | 3,61 |
| Szemléltetés | 99 | 96 | 4,24 |
| Előadás | 97 | 74 | 4,63 |
| Egyéni munka | 98 | 92 | 4,90 |
| Csoportmunka | 98 | 88 | 5,90 |
| Páros munka | 98 | 63 | 6,54 |
| Játék, szerepjáték, szimuláció | 95 | 73 | 6,63 |
| Vita | 97 | 78 | 7,03 |
| Tanulók kiselőadásai | 99 | 81 | 7,19 |
| Multimédia alkalmazása | 94 | 50 | 8,44 |
| Kooperatív módszerek | 56 | 35 | 8,79 |
| Számítógépes módszerek | 98 | 26 | 9,75 |
| Projekt módszer | 59 | 27 | 9,95 |
| Internet alkalmazása | 94 | 2 | 13,30 |

2. táblázat

A táblázatból leolvasható, hogy szinte minden tanár hallott a különböző módszerekről, a kooperatív módszerek és a projekt módszer kivételével.

A legtöbb tanár a magyarázat, a megbeszélés, az egyéni munka és a szemléltetés módszerét alkalmazza. Legalább kétharmaduk alkalmazza a csoportmunkát, a tanulói kiselőadásokat, az előadást, a vitát és a játék módszerét. A többi módszer csak ritkán fordul elő. Mind az alkalmazók számát illetően, mind pedig rangpontok átlaga tekintetében jelentős ugrás tapasztalható a multimédiával kezdődően.

Érdekes volt annak az elemzése, hogy egy-egy pedagógus hány módszer alkalmazását említi. Nyolcnál kevesebb módszert 22-en, kilenc vagy tíz módszert 38-an, tizenegy-tizenkét módszert 30-an, tizenhárom vagy annál több módszert 10-en említettek.

A módszerek elsajátításának forrásai

Arról is megkérdeztük a pedagógusokat, honnan tanulták az általuk alkalmazott egyes módszereket. Három forrás játssza a legjelentősebb szerepet a módszerek elsajátításában: a tantárgypedagógia (szakmódszertan), a pedagógusok egykori tanárai és a didaktika tantárgya. Ezeket a forrásokat, ha az összes módszer átlagát számítjuk, a pedagógusok harmada, negyede említette, míg a fennmaradó négy forrást a válaszolók 12,3–14,3 százaléka. Különösen meglepő, milyen kevesen említették az iskolai gyakorlatokat és a továbbképzést. Korábbi vizsgálatokban a gyakorló iskolai vezetőtanároknak jóval nagyobb szerepet tulajdonítottak.

Az is kiderül, hogy a tradicionálisabb módszereket a legtöbben a volt tanáruktól tanulták meg (magyarázat, előadás, megbeszélés, tanulók kiselőadásai, egyéni munka).

A módszerek következő csoportját (vita, szemléltetés, páros munka, csoportmunka, játékok, kooperatív módszerek) a szakmódszertanból tanulták a legtöbben, míg a legújabb módszereket (projekt módszer, számítógépes oktatás, Internet, multimédia) a legtöbben a továbbképzéseken ismerték meg.

Az egyes módszerek választását és hatékony alkalmazását meghatározó szempontok

Szükségesnek tartottuk annak megállapítását, hogy az egyes módszerekkel kapcsolatban milyen szempontokat említene a pedagógusok, mely szempontot hányan említene, egy-egy pedagógus hány szempontot említ az egyes módszereknél, illetve az összes módszerre vonatkozóan. Az egyes módszerekre vonatkozó szempontok részletes bemutatására e helyütt nincs mód. Be kell érünk a számszerű adatokkal.

Az összes módszerrel kapcsolatban a „miért” kérdésre átlagosan 15,02 szempontot említettek a pedagógusok, a „mire kell ügyelni” kérdésre 9,33-at, a kettőre összesítve 24,35-öt. Ezek a számok azt mutatják, hogy egy-egy módszerre vonatkozóan a „miért” kérdésre adott válaszokban alig haladja meg az egy pedagógus által említett szempontok száma az egyet, míg a „mire kell ügyelni” kérdésre ez a szám 0,6 körül van.

A 3. táblázat módszerek szerinti bontásban mutatja be a két kérdésre vonatkozó válaszokat.

| Módszer | „Miért választja?” | | „Mire kell ügyelni?” | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|---------------------------|-----------------|--|----|----|---|---|-------|---------------------------|-----------------|--|----|----|----|---|-------|---|
| | Említett szempontok száma | Említések száma | Egy fő által említett szempontok száma | | | | | Átlag | Említett szempontok száma | Említések száma | Egy fő által említett szempontok száma | | | | | Átlag | A „miért és mire ügyelni” átlagok összege |
| | | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Magyarázat | 14 | 121 | 8 | 65 | 25 | 2 | 0 | 1,21 | 24 | 186 | 10 | 29 | 32 | 23 | 6 | 1,86 | 3,07 |
| Előadás | 16 | 92 | 18 | 72 | 10 | 0 | 0 | 0,92 | 18 | 109 | 40 | 21 | 30 | 8 | 1 | 1,09 | 2,01 |
| Megbeszélés | 28 | 128 | 10 | 58 | 28 | 2 | 2 | 0,28 | 12 | 98 | 21 | 63 | 13 | 3 | 0 | 0,98 | 2,26 |
| Vita | 23 | 110 | 21 | 51 | 25 | 3 | 0 | 0,00 | 16 | 111 | 33 | 35 | 23 | 6 | 3 | 1,00 | 2,21 |
| Kiselőadás | 16 | 135 | 9 | 37 | 25 | 8 | 1 | 1,35 | 20 | 112 | 33 | 35 | 21 | 9 | 2 | 1,12 | 2,47 |
| Szemléltetés | 20 | 137 | 9 | 37 | 25 | 6 | 3 | 1,37 | 23 | 112 | 24 | 30 | 17 | 8 | 1 | 1,12 | 2,49 |
| Csoportmunka | 24 | 126 | 10 | 62 | 21 | 6 | 1 | 0,26 | 20 | 103 | 25 | 31 | 20 | 4 | 0 | 1,03 | 2,29 |
| Páros munka | 17 | 96 | 21 | 63 | 16 | 0 | 0 | 0,96 | 12 | 61 | 33 | 33 | 14 | 0 | 0 | 0,61 | 1,56 |
| Egyéni munka | 17 | 18 | 13 | 63 | 19 | 3 | 2 | 1,18 | 10 | 78 | 34 | 34 | 12 | 0 | 0 | 0,78 | 1,96 |
| Projekt módszer | 9 | 69 | 34 | 63 | 3 | 0 | 0 | 0,69 | 5 | 9 | 91 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0,09 | 0,78 |
| Kooperatív módszer | 12 | 71 | 33 | 63 | 4 | 0 | 0 | 0,71 | 2 | 4 | 96 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0,04 | 0,75 |
| Játékok | 24 | 139 | 12 | 48 | 33 | 3 | 4 | 1,39 | 17 | 74 | 47 | 35 | 15 | 3 | 0 | 0,74 | 2,12 |
| Számítógép | 16 | 96 | 13 | 79 | 8 | 0 | 0 | 0,96 | 9 | 18 | 82 | 18 | 0 | 0 | 0 | 0,18 | 1,13 |
| Internet | 8 | 86 | 21 | 72 | 7 | 0 | 0 | 0,86 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,00 | 0,86 |
| Multimédia | 14 | 101 | 19 | 62 | 18 | 1 | 0 | 0,01 | 10 | 44 | 67 | 23 | 9 | 1 | 0 | 0,44 | 1,45 |

3. táblázat

A módszerek választásának általános szempontjai

Arra a kérdésre, hogy általában milyen szempontokat vesznek figyelembe a módszerek kiválasztásánál, 89 pedagógus válaszolt. Összesen 226 szempontot említettek, amelyeket hat csoportba sorolhatunk:

| | |
|--|----|
| 1. A tanulók tulajdonságai (képességeik, tehetségük, hozzáállásuk, felkészültségük, érdeklődésük stb.) | 78 |
| 2. A téma, a tartalom | 64 |
| 3. Az osztály összetétele, létszáma | 39 |
| 4. Az óra célja, típusa | 24 |
| 5. Az adott didaktikai feladat (új ismeret feldolgozása, gyakorlás) | 15 |
| 6. Külső körülmények (pl. hányadik óra) | 6 |

Az egyes gyerekeket, illetve a teljes osztályt érintő megfontolások az összes válasznak több mint a felét teszik ki, amit egyértelműen pozitív tényként értékelhetünk. Annak is örülhetünk, hogy a gyerekekre vonatkozó szempontok igen változatosak, sokoldalúak, a gyerekek különböző tulajdonságait veszik figyelembe. Kevésbé öröndetes az a tény, hogy arra a kérdésre: az egyes említett szempontok hogyan határozzák meg a módszerválasztást, már kevesebb tartalmas választ kaptunk.

Irodalom

- BABANSZKIJ, J. K.: *Metodi obucszenyija v szovremenoj obscseobrazovatelnoj skole*. Proszvescsenyija, Moszkva, 1985.
- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest, 1997.
- DESFORGES, C. (szerk.): *An Introduction to Teaching*. Blackwell, Oxford, 1995.
- FALUS IVÁN és munkatársai: *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
- FALUS IVÁN: *Az oktatás stratégiái és módszerei. – Didaktika*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- OROSZ SÁNDOR: *Korszerű tanítási módszerek*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1987.

Falus Iván

Az iskolai értékelés

Az iskolai értékelés bonyolult jelenség-együtteséből kutatásunkban a funkciókra, az osztályozás egyes elemeire, illetve a tanárok értékeléssel kapcsolatos nézeteire, problémáira voltunk kíváncsiak. Feltételeztük, hogy az elmúlt években lezajló változások miatt az értékelés funkciói között az iskola társadalmi feladatával közvetlen összefüggésben lévők nagyobb hangsúlyt kapnak. A társadalmi értékrendben az intézmények rangsora fontosabb információ lett, mint az intézmények által kialakított belső tanulói „rangsor”, ezért a bizonyítványok nem önmagukban, hanem csak a kibocsátó iskola által nyerik el végső értéküket. Ugyanakkor az osztályozás tradicionális helyzete nem változott. Az osztályzatban a tudás, a teljesítmény mellett más is megjelenik. A jegy belső „összetétele” azonban jobban függ az iskolától és az iskolatípustól, mint a tanártól. A korábban „hibának” minősülő szívós jelenségek az iskolai értékelés „másságára” utalnak. Mindezek, valamint a társadalmi és szakmai igények az értékeléssel szemben az iskolai gyakorlatot elbizonytalanítják.

Az értékelés funkciói

Ezt a témát zárt kérdésben vizsgáltuk. A kérdőívben felsorolt funkciókat pontozni kellett, azaz a lehetséges skálához (1–3) viszonyítani, majd a három legfontosabbat és legkevésbé fontosat rangsorolni. Az elemzés során úgy láttuk, hogy a tanárok megbízhatóbban ítélik meg, hogy melyik funkció nem (olyan) fontos, mint azt, hogy melyik fontos.

Az iskolai értékelés egyes funkcióira adott válaszok alapadatai (N=100)

| Funkciók | Pontszám | A „legfontosabbak” rangsora | A „legkevésbé fontosak” rangsora |
|--|----------|-----------------------------|----------------------------------|
| Önértékelésre nevelés | 2,75 | 3. | 13. |
| A tudás minősítése | 2,74 | 2. | 10. |
| Tehetségfelfedezés és fejlesztése | 2,73 | 6. | 12. |
| Személyiségfejlődés elősegítése | 2,68 | 1. | 11. |
| Lemaradás felhívása és orvoslása | 2,62 | 4. | 9. |
| Informálás, információk és az elánt eredményről | 2,56 | 5. | 8. |
| További tanuláshoz szükséges információk szolgáltatása | 2,45 | 10. | 7. |
| A pedagógiai tevékenységfejlesztése | 2,39 | 7. | 6. |
| Pályra, és iskolaválasztás elősegítése | 2,27 | 8. | 4. |
| Továbbhaladásra vonatkozó döntések elősegítése | 2,15 | 12. | 5. |
| Osztályozás | 2,09 | 11. | 3. |
| Munkafeladatlan megengedése | 2,06 | 9. | 2. |
| Egy pedagógiai jelenségértékelés megállapítása | 1,80 | 13. | 1. |

1. táblázat

Az általánosabb funkciók alkotják a legfontosabbak csoportját, ezt követik a konkrétabb értékelési feladatok, majd azok, amelyek a közvetlen tanulószervezéshez köthetők. Más összefüggésben az látszik, hogy a tanárok kevésbé tartják fontosnak az értékelést, ha az saját tevékenységükre irányul, mint ha a tanulóéra. A pontszámok és a rangsorok összetevésében egyaránt vezető szerepet tölt be a „Személyiségfejlesztés...”, az „Önértékelésre nevelés”, a „Lemaradással...” és a „Tehetőségekkel...” való foglalkozás, valamint a „Tudás minősítése” funkció. Kutatásunkban az utóbbira nagyobb figyelmet fordítottunk.

A „Tudás minősítése” megfogalmazást „kifelé” mutatónak, adminisztratív jellegűnek tartottuk. A „minősítés” szó a szummatív, összegző jellegre utal, amely legjellemzőbben a bizonyítványban megtestesülő végeredményként tárgyasul. Jelentéskörébe a „minőség”, a „tanúsítvány” kifejezések, továbbá ezek „holdudvarai” tartoznak. Emellett a tanárok a „Tudást”, mint a személyiséghez tartozó és az iskolai életben kiemelt jelentőségű jellemzőt is értelmezték. Több kontrollkérdésben is megerősödött, hogy a személyiség–tudás kategóriák közelebb vannak egymáshoz, mint a tudás–osztályozás, vagy a minősítés–osztályozás. Abban, hogy e megközelítések közül melyik dominál, alapvetően meghatározó az iskolatípus, ahol a tanár tanít. A funkciók finom belső súlyozásához korrelációs számításokkal próbáltunk közelebb kerülni.

Úgy látszik, hogy minél nagyobb pontértékeket kapott a tudás minősítése a fontossági sorban, annál kisebbet kapott a személyiségfejlődés elősegítése. Minél fontosabbnak tekintik valaki az értékelés személyiségre gyakorolt hatását, annál kevésbé tartja fontosnak az értékelés továbbtanulási funkcióját és az osztályozást. Akik a pedagógiai folyamattal összefüggő értékeket választották inkább, azok jellemzően kevésbé kedvelik a „Tudás minősítése”, az „Önértékelésre nevelés” feladatokat, de nem utasítják el.

A szakközépiskolában közismereti tárgyakat oktatók körében a tanulmányokban való továbbhaladásra vonatkozó döntés pontszáma szignifikánsan magasabb értéket mutat másoknál. A gimnáziumokban tanítóknál, valamint a frissen diplomázottak körében viszont az értékelés személyiségfejlődésre gyakorolt hatása fontosabb. A lemaradás feltárását és orvoslását a középkorúak utasították el legkevésbé, az osztályozást pedig az idegen nyelv szakosok és a reál szakosok tartják a legkevésbé fontosnak. A legfontosabb és a legkevésbé fontos funkciókban az iskolafok és a szakos végzettség is különbséget mutat. Meghatározóan fontosabbnak tartják a „Tudás minősítését” a szakközépiskolában és a szakmai tárgyat tanítók, mint a gimnáziumi tanárok. Legkevésbé az általános iskola alsó tagozatán választották, ott inkább a személyiségfejlesztésre, a lemaradás megelőzésére voksoltak.

Az osztályozás

Az osztályozás az átlagos rangsorban hátulról a harmadik helyet kapta, és „fontosnak” sem nagyon tartják. Az interjú más válaszai mégis arra vezettek, hogy ugyancsak központi helyet tölt be a mindennapi iskolai életben. Az osztályozáskor használatos ötfokú skálát a legtöbben szűknek látják, ezért féljegyeket, „alá-fölé” osztályzatokat is adnak. A szélső értékekhez (azaz az egyeshez, illetve az ötöshöz) vezető út szakaszolását teszik lehetővé a kis jegyek, vagy „+ –” jelek. Ezek az eljárások az értékelés vertikálisan és horizontálisan tagolt rendszerét hozzák létre, amellyel ki-ki megpróbál a tanulói teljesítmény bizonyultságához jobban igazodni.

Az osztályzatokhoz a tanárok többsége magyarázatokat is fűz. A válaszolók 39%-a állította, hogy mindig értékel szóban, 38%-a, hogy legtöbbször, és 12%-a, hogy amikor szükséges. Írásban 40% tesz megjegyzéseket. A verbális kiegészítést alkalmazók gyakran feltelezik, hogy a tanuló pontosan tudja, mit jelentenek az egyes osztályzatok.

Gyakrabban értékeli a tanulókat írásbeli, mint szóbeli teljesítményük alapján. Az előbbi könnyebbnek, az utóbbit szubjektívebbnek, nehezebbnek és időigényesebbnek tartják, ugyanakkor előnyeként hozzák fel a személyes kontaktus lehetőségét. Az írásbeli feladatok értékeléséhez a tanárok többsége saját szempontrendszert dolgozott ki. Az egyik csoport (24%) a dolgozatírást megelőzően, mindig az írásbeli céljától, a feladatok összetételétől, nehézségi fokától függően kialakítja a ponthatárokat, a másik csoport (22%) „állandó szisztémát” alkalmaz, ún. fix „átváltó-kulccsal” rendelkezik. A harmadik csoport (15%) nem foglalkozik előre a pontokkal, hanem az osztály összes dolgozatának áttekintése után sorolja be az egyes tanulókat a szerinte megfelelő osztályzatokhoz. Elsősorban humán szakosokra jellemző (18%), hogy az írásbelinél a benyomásukra hagyatkozhatnak. A teljesítmények pontszámokká, a pontszámok osztályzatokká történő átváltásában tehát nagy különbségek vannak. Általános jelenség a „számok” misztifikálása, vagyis az a tévhit, hogy alkalmazásuk önmagában garancia az objektív értékelésre. Sajnos túl magas azok aránya is (15%), akik a tanulókat egymáshoz és nem a követelményekhez viszonyítják.

A szóbeli feleleteknél a bizonytalansági tényezők halmozódnak. A tanuló teljesítményét testtartása, beszéde, tekintete, mozdulatai kísérik, s ezek akarva-akaratlanul hatással vannak a tanárra. Jelen van az osztály, tanúként részt vesz a folyamatban, kontrollál, támogat, zavar. Az osztálynak is van emlékezete, belső erők munkálnak benne. Látens módon hat az osztály–tanár, osztály–felelő, felelő–tanár viszony. A felelet valóságosan is „produkció”. A személyiség egésze, a metakommunikációs kísérőjelenségek, a verbális tartalom „pillanatnyi” összessége alapján a tanárnak azonnali döntést kell hoznia. A tanulónak feltett kérdések száma, tartalma előre nem ismert, a megoldáson nem lehet töprengeni, taktikázni (felcserélni). Az újabb és újabb kiegészítő kérdés segítség lehet, ha a tanár rávezetéként vagy új kérdésként értelmezi, és akadály, ha azt érzékelteti vele, hogy a felelet hiányos. Csak a tanáron múlik, hogy tesz-e fel pótkérdést, hogy mire reagál, milyen irányba tereli a „beszélgetést”. Ennek főleg akkor van jelentősége, ha a

kérdések számával arányosan csökkenti a felelet értékét. Ez sajnos túl gyakori jelenség (15%). A felelés a tanári hatalom kimutatásának és gyakorlásának egyik legfontosabb eszköze, de alkalom arra is, hogy a tanuló és az osztály tanulási motivációját fejlessze, orientáljon stb. A feleletet kísérő szóbeli kiegészítésnél inkább a hibákat emelik ki, a hibákat-erényeket együtt kevesebben elemzik. Különböző mértékben ugyan, de a tanárok a konkrét tudáson kívül a tanuló szorgalmát (20%), kitartását (8%), idegállapotát (8%), hozzáállását (14%), képességeiről alkotott nézeteiket (15%), az órai munkát (8%) is belefoglalják az osztályzatba. Elvárják a biztonságos tudást (10%), a megszakítás nélküli, folyamatos beszédet (20%), az azonnali logikus kifejtést (23%), a pontosságot (13%), az önálló – belekérdezés nélküli – kifejtést (14%) is.

A fókuszbeszélgetések szerint mindenki a tanuló tudását akarja értékelni, ám a társadalmilag fontos tudás fogalmát különbözőképpen értelmezik. Amikor osztályozniuk kell, akkor nem (csak) a pedagógusszakma értékeléssel kapcsolatos tudásához fordulnak, ha-

nem egyesek inkább saját (valójában a hétköznapi, ezért gyakran sztereotip, merev) emberismeretükben bíznak. Önmagában is jelzés, hogy a tanárok többsége (65%) számára „az értékelés szükséges rossz”. Arra a kérdésre, hogy „Problémát okoz-e Önnek az értékelés?”, a válaszolók 55%-a állította, hogy igen. A problémák forrását legtöbben önmagukban látják (56%). Ők úgy gondolják, hogy emberileg alkalmatlanok a feladatra vagy/és szakmai tudásuk is hiányos. Legnehezebbnek a tudás-személyiség szétválasztását, a teljesítmény osztályzattá alakítását tartják.

Összességében megállapíthattuk, hogy az értékelés funkcióiban a tanárok a pedagógiával kapcsolatos általános értékel-fogásukat fogalmazzák meg, amely a hétköznapi konkrét helyzeteiben gyakran csak az osztályozást jelenti. A kutatással nem tudtuk igazolni a „társadalmi értékel-fogalom” erőteljes hangsúlyát. Igazoló-dott viszont, hogy az iskolafok meghatá-

rozóan átrendezi a funkció elemeit. A tudás minősítését elvileg fontosnak tartják, abban azonban, hogy mi a tudás és hogyan minősíthető, sokan diffúz nézetekkel rendelkeznek és megragadására helytelen eljárásokat alkalmaznak. Fontosabbak a tanulói személyiséggel kapcsolatos feladatkörök, s az osztályozás fogalomhoz inkább egy a személyiségtől elidegenedett, a számszerűsésre törekvő, presztízsét veszített eszközt társítják – a gyakorlatban viszont az iskolai élet egyik központi eleme. Igazoló-dott, hogy az érdemjegyekbe – a tantárgyi teljesítményen túl – sok tanárnál beleszámít a tanuló személyisége, képességei, szorgalma, tantárgyi attitűdje is. A pedagógusok többsége – noha szereti a szakmáját – nem talál örömet az értékelésben. Ennek egyik oka, hogy miközben az értékeléssel szembeni társadalmi felelősség fokozódik, sokan nincsenek tisztában a rendelkezésükre álló eszközökkel, értékelés-szakmai tudásuk hiányos. Akár az írásbeli, akár a szóbeli teljesítmény értékelését vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a tanárok nem elhanyagolható része nincs tisztában a norma- illetve a kritériumorientált, a diagnosztikus, a formatív és a szummatív, a kvalitatív és a kvantitatív értékelés szerepével, módjaival. Ezért ösztöneikre hagyatkoznak, a tanuló teljes személyisége felé fordulnak, s bonyolult

Úgy látszik, hogy minél nagyobb pontértékeket kapott a tudás minősítése a fontossági sorban, annál kisebbet kapott a személyiségfejlődés elősegítése. Minél fontosabbnak tekinti valaki az értékelés személyiségre gyakorolt hatását, annál kevésbé tartja fontosnak az értékelés továbbtanulási funkcióját és az osztályozást. Akik a pedagógiai folyamattal összefüggő értékeket választották inkább, azok jellemzően kevésbé kedvelik a „Tudás minősítése”, az „Önértékelésre nevelés” feladatokat, de nem utasítják el.

elvárás-rendszer alapján osztályoznak. Az értékeléssel kapcsolatos problémák zöme ebből fakad. Az így keletkező ellentmondásokat eltúrt konfliktusként cipelik. A válaszolók körében az értékeléssel kapcsolatos problémaérzékenység és -tudatosság általános foka alacsony, válaszkeresésükben nem látható erő.

Irodalom

- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
 CSAPÓ BENŐ: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.
 GOLNHOFER ERZSÉBET: *A pedagógiai értékelés*. In: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998., 392–418. old.
 HORVÁTH GYÖRGY: *Bevezetés a tesztelméletbe*. Keraban Kiadó, Budapest, 1996.
 NAGY JÓZSEF: *Az alapműveltségi vizsga rendszere és általános követelményei*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 5., 4–16. old.
 VIDÁKOVICH TIBOR: *Diagnosztikai pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.

Vámos Ágnes

