

KELLER MAGDOLNA

GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK ÚJ SZAKMAI KOMPETENCIÁI

A minta jellemzése

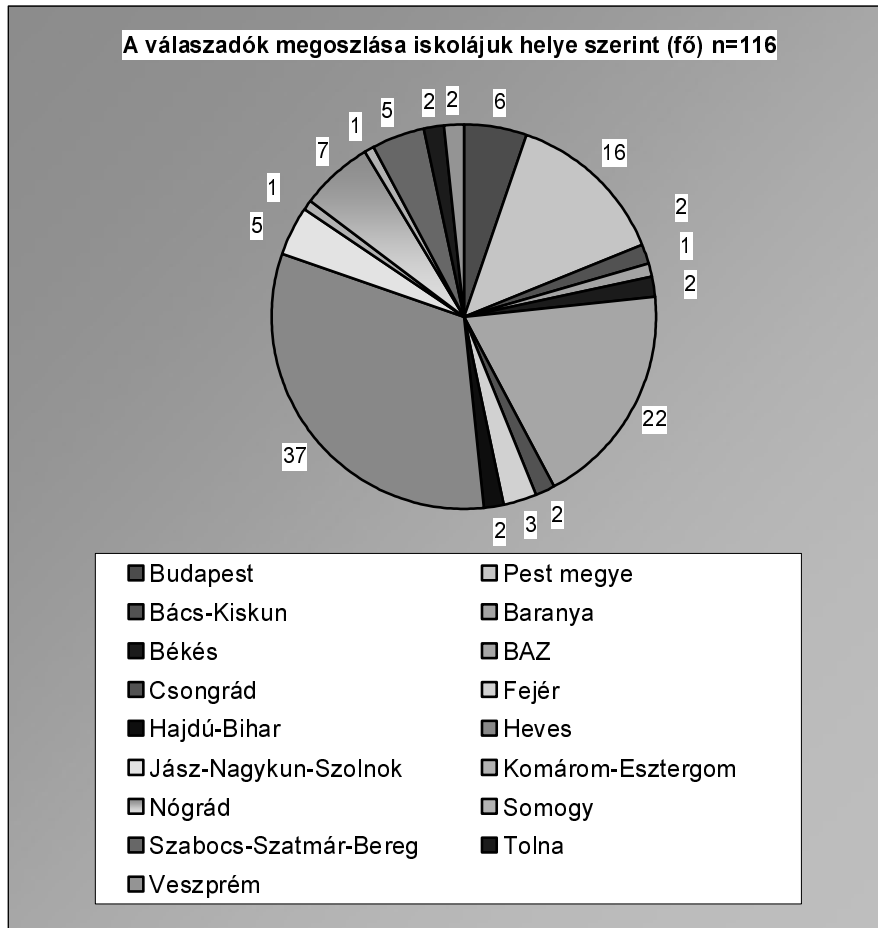
Az adatfelvétel során 116 résztvevő válaszolt kérdéseinkre. Mivel a mintánk a csekély együttműködési kedv miatt nem nevezhető reprezentatívnak, végül figyelembe vettük néhány, viszonylag régebben végzett hallgató válaszait is. Ennek előnye, hogy így némileg alkalmunk nyílt időbeli összehasonlításokra is.

Válaszadóink 8,8 százaléka 1998 előtt szerezte diplomáját a főiskolán, 55 százaléka 1998 és 2001 között, 35%-a pedig 2001–2004 között, vagyis döntően a főiskoláról viszonylag friss tapasztalatokkal rendelkező volt hallgatóinkat kérdeztük. Ami a tanári munkát illeti, ennél tapasztaltabb kollégákról van szó, hiszen csak 28%-uk volt nappali tagozatos hallgató, vagyis a legtöbben közülük munka mellett, esti vagy levelező tagozaton tanultak nálunk az utolsó néhány évben, válaszadóink 55%-a pedig a tanulás közben is dolgozott.

Ami a válaszadók jelenlegi munkáját illeti, a legtöbben, 60,3%-uk általános iskolában, 19-en középiskolában (hárman gimnázium, 12-en szakközépiskolában illetve négyen vegyes középiskolában) további 17-en általános és középiskolai programokat is működtető iskolában vannak alkalmazásban. Figyelembe véve, hogy az utóbbi csoportban mindössze három olyan kolléga van, aki csak a középiskolai programokban tanít, a többiek általános iskolai osztályokban (is) dolgoznak, a minta több mint kétharmada gyakorlatilag általános iskolai tanárként dolgozik. Döntően önkormányzati fenntartású iskolákban dolgoznak, két egyházi és kilenc állami intézményben dolgozó válaszadónk volt (utóbbiak nagy része az egi gyakorlóiskolákból került ki).

A résztvevők munkahelye földrajzi elhelyezkedés szerint jellegzetes képet mutat. Az Egerben végzettek tekintélyes hányada (30,7 százaléka) Heves megyében dolgozik. Sokan helyezkedtek el az Észak-Magyarországi régióban illetve a szomszédos megyékben: Borsod-Abaúj-Zemplénben (19,3%), Nógrádban (6,1%) és Jász-Nagykun-Szolnokban (4,4%), ez összesen további közel 30 százalék, azaz a Főiskola közvetlen környékén él jelenleg is a résztvevők majd kétharmada. Ezen kívül Budapesten és Pest megyében dolgozik (részben a közelség, részben a központi régió nyilvánvaló vonzerejé-

nek tulajdoníthatóan) válaszadóink csaknem 20 százaléka. A fennmaradó kb. 20 százaléknál válaszadóink viszont szinte egyenletesen oszlik meg az országban: minden megyére, a Dunántúlt is beleértve, jut egy-két volt hallgatónk. Ezek az adatok (azt is szem előtt tartva, hogy a régiót elhagyó hallgatókat valószínűleg kisebb eséllyel tudtuk utolérni) többek között arra utalnak, hogy a főiskola elsősorban regionális igényeket elégít ki, ugyanakkor azonban nem elhanyagolható országos érdeklődésre is számot tart.



1. ábra: A válaszadók megoszlása iskolájuk helye szerint

A településtípusokat vizsgálva jellemzőnek találtuk, hogy a volt hallgatók tekintélyes hányada (46 százaléka) dolgozik jelenleg községi, kistéleplési iskolákban (a többiek a hat budapesti mellett nagyjából fele-fele arányban

megyeszékhelyen illetve egyéb városban). Ennek jelentősége, mint a későbbiek folyamán látni fogjuk, többek között akkor válik nyilvánvalóvá, amikor a települési „lejtő” ötlik szembe olyan kérdésekben is, ahol nem számítottunk volna erre.

Munkatapasztalatok és tanulmányok

Az általunk megkérdezettek döntő többsége nem volt korábban munkanélküli, a legtöbben a diploma megszerzése után azonnal találtak munkahelyet, vagy már tanulmányaik folytatása közben is dolgoztak. A válaszadók kb. 30%-a dolgozott más munkahelyen, mint a jelenlegi iskolája, de ők főleg szintén iskolában, vagy egyéb pedagógiai munkakörben dolgoztak, 8 esetben válaszolták, hogy más, nem pedagógiai munkakörben szereztek korábbi munkatapasztalatot. Megkérdeztük őket arról, hogy tudtak-e valamit hasznosítani a főiskolán szerzett ismereteikből ezeken a munkahelyeken. Hárman nemmel válaszoltak. Egyikük a (biológia) szakjával kapcsolatos munkahelyen dolgozott, s az itt szerzett tudását „teljes egészében” használta, egy másik pedig korábbi munkahelyén, egy cég személyzeti osztályán „tanulással, oktatással kapcsolatos munkát” végzett, ezért voltak hasznára a főiskolai ismeretek. A többiek válaszai egy irányba mutattak: a kommunikációban, a kapcsolatteremtésben segítette munkájukat az itt szerzett tudásuk. Vagyis az általános, kommunikatív készségek mellett egyes esetekben a nem pedagógiai jellegű munkakörökben is hasznát látták speciális, szakjukhoz vagy a tanári mesterséghez kapcsolódó ismereteknek.

Az esti és levelező tagozaton végzettek magas arányával párhuzamosan sokan, a résztvevők 54%-a rendelkezik korábbi felsőfokú végzettséggel. Elsősorban ezek is pedagógiai, főleg tanítói illetve általános iskolai tanári szakos diplomákat jelentenek.

A válaszadók 21%-a az egrdi diplomaszerezés után is szerzett újabb felsőfokú végzettséget, valamint további 22 százalékuk jelenleg is felsőfokú tanulmányokat folytat. Ezek a képzések változatosabb képet mutatnak: résztvevőink jellemzően egyik, ritkább esetben mindkét szakjukból egyetemi szintű kiegészítő tanulmányokat folytattak, néhányan informatikai képzésben vesznek illetve vettek részt, ezen kívül azonban tizenketten általános vagy speciális pedagógiai jellegű kiegészítő tanulmányokat folytattak, illetve hatan ilyen jellegű tanulmányokat folytatnak jelenleg. Válaszaik között szerepelt többek között a pedagógia szak, valamint, néhány példát kiemelve, olyan speciális nevelési területek, mint a nyelv- és beszédfejlesztés, tehetséggondozás, tanulásban akadályozottakkal kapcsolatos képzések, egészségfejlesztés-mentálhigiénia, játék- és szabadidő-pedagógia. Egy-egy eset kivételével mindnyájan esti illetve levelező tagozaton szereztek-szerzik újabb

végzettségüket. Ez a viszonylag nagyarányú továbbtanulás és a továbbképzéseken való részvétel utal a szakmai fejlődés, önfejlesztés iránti elkötelezettség meglétére.

Nyelvismeret és számítógép-használat

A résztvevők csaknem mindegyike tudja használni a számítógépet, csupán négyen (3,5%) válaszolták, hogy nem értenek hozzá, de ők is tervezik, hogy 1-2 éven belül megtanulják a használatát. Ennél valamivel magasabb azok száma, akik nem használnak számítógépet (5,3%), azaz nem mindenki kamatoztatja ilyen irányú ismereteit, noha képes lenne rá. A számítógépet használók közül mindössze hárman vannak olyanok, akik az iskolai munkájuk során nem alkalmazzák informatikai tudásukat, a használók döntő többsége iskolai munkájában is segítségül hívja a számítógépet.

Tanárok és kurzusok

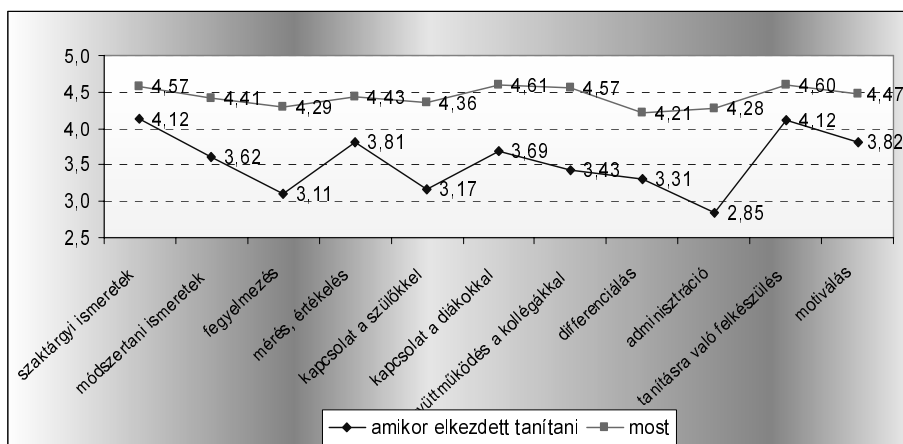
Amikor a volt hallgatókat arról kérdeztük, tanáraik közül kire emlékeznek leginkább és miért, elsöprő többségük csakis szaktanszéki oktatókat nevezett meg, mindössze kilencen mondták, hogy pedagógiai, öten, hogy pszichológiai tárgyat oktató tanáraikra emlékeznek legélénkebben – ők azonban egyben pedagógia szakos hallgatók is voltak. Döntően jó, pozitív emlékeket őriznek, akiket megneveznek, azokra elmondásuk szerint óráik magas színvonala miatt emlékeznek szívesen, gyakran a tanár személyiségéhez kapcsolódó pozitív élményekkel együtt. Néha egészen meghatározó kapcsolatról számoltak be, néhányan úgy emlékeznek egy-egy volt tanárukra, hogy ő volt az, akinek köszönhetően a tanári pályát választották – azaz még a felsőoktatásban sem elhanyagolható a tanáregyéniségek személyes hatása. Néhány elszórt esetben említettek csak a válaszadók negatív tapasztalatokat, például gyenge szakmai teljesítményt, vagy igazságtalanságot. Figyelemreméltónak találtuk viszont, hogy, különösen a nyelvszakos tanárok közül sokan emlékeznek korábbi szakmódszertani oktatójukra, illetve a tanítási gyakorlatukat vezető tanárra, mint akitől a legtöbb hasznos dolgot tanulták, illetve a legnagyobb hatással volt pályaválasztásukra, fejlődésükre.

Arra is rákérdeztünk, hogy megítélésük szerint volt-e olyan kurzus a képzésükben, amelyet utólag feleslegesnek tartottak. Viszonylag kevés pozitív választ kaptunk erre a kérdésre, legtöbben, 34-en szaktárgyi kurzust neveztek meg, a képzés tanári mesterséghez kapcsolódó részére csak kevesen emlékeznek úgy, hogy valami felesleges lett volna belőle (5 pszichológia, 9 pedagógia). Erre az utóbbi kilenc válaszadóra azonban később még utalnunk kell.

A gyakorlatban fejlesztett készségek

A főiskolai képzésről alkotott vélemények sorába illeszkedően megkérdeztük a válaszadókat arról, mennyire érezték magukat felkészültnek a tanári munka néhány jellemző, kézenfekvő részterületén. Arra kértük őket, hogy ötös skálán „osztályozzák” felkészültségüket arra az időre vonatkoztatva, amikor elkezdtek tanítani, illetve a megkérdezés idejékor.

Leginkább talán a két szempont szerinti értékek közötti nagy különbség ötlük az elemző szemébe, azaz a gyakorló pedagógusok elsöprő többsége látja úgy, hogy a munkájában jelenleg alkalmazott készségek, tudások jelentős részét nem a képzésből hozta, hanem a munkában töltött évek alatt szerzte (csak nehezen tudjuk szétválasztani a gyakorlati munka során, vagy az időközben elvégzett továbbképzéseken, mindenesetre inkább az előbbi tényezőt valószínűsítjük a vélekedések háttérében). Csak néhány elszórt esettel találkoztunk, amikor a válaszadó a megkérdezéskor érzékelt felkészültségét alacsonyabbnak ítélte, mint a tanítás megkezdésekor, s ez minden alkalommal a szaktárgyi ismeretekre vonatkozott – azaz néhányan úgy látják, hogy ezen a téren nemhogy fejlődtek volna, inkább kopott, leértékelődött a tudásuk. Nem véletlen az sem, hogy az összességében pozitív változás mégis ennél a kérdésnél a legkisebb mértékű.



2. ábra: A felkészültség megítélése a munkakezdéskor és a megkérdezéskor

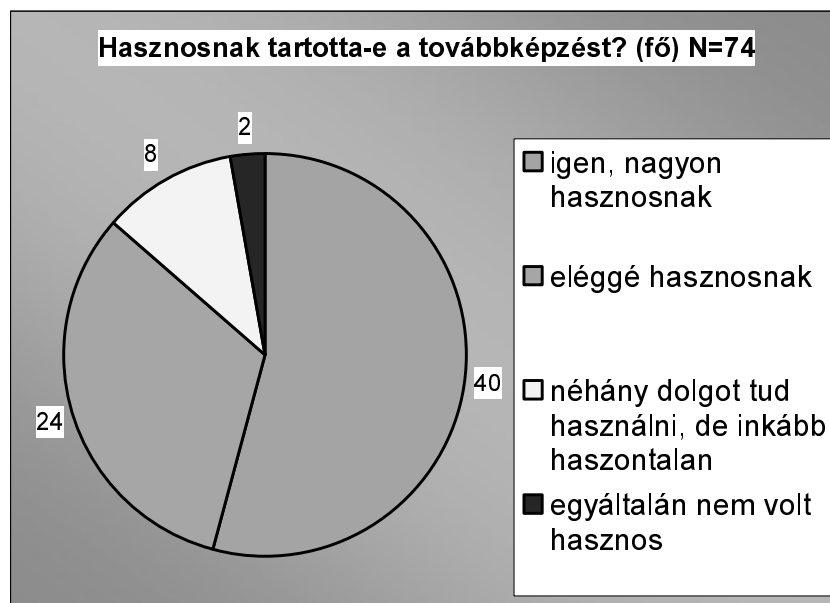
Emellett feltűnik, hogy a jelenlegi felkészültséget összességében (noha ezek az átlagok jelentős szórást rejtnek) nagyon pozitívan ítélik meg a megkérdezettek, a legalacsonyabb érték is a négyes átlag fölött van. A mélypontokat és „csúcsokat” tekintve feltűnik, hogy a legkevésbé a „figyelmeztetés”, a „szülőkkel való kapcsolat” és az „adminisztráció” terén érezték ma-

gukat felkészültnék a válaszadók a pályakezdésükkor. Ezek a hiány- és problématerületek részben megmaradtak a munkában eltöltött évek során is, de nem egyenlő mértékben, hiszen a megkérdezéskor érzékelt felkészültségnél az összességében jó értékelések között a legalacsonyabb pontszám egy új területen, a differenciálással kapcsolatban mutatkozik, a legnagyobb fejlődés pedig egyértelműen a munka adminisztrációs területeihez kapcsolódódik.

Továbbképzéseken való részvétel és ezek értékelése

Várakozásainknak nem egészen felelt meg, hogy a válaszadók meglepően nagy hányada, 35,3%-a még semmiféle tanártovábbképzésben nem vett részt. Ez a nagy szám részben magyarázható a csupán néhány, akár 1-2 éve első diplomájukat szerzettek bevonásával, ez azonban nem teljesen kielégítő magyarázat, hiszen a válaszadóknak ez a rétege nincs ilyen nagy arányban képviselve a mintában. A minta további 25%-a egy továbbképzésen, a többi válaszadó egynél több tanártovábbképzésen vett részt. A képzések szervezője jellemzően a megyei pedagógiai intézetek, illetve az Oktatási Minisztérium voltak, ezen kívül szép számmal akadt azonban egyesületi és alapítványi szervező, illetve néhány közhasznú vállalkozás (KHT, iroda) is. Témájukat tekintve (nyilvánvalóan közrejátszott ebben a megkérdezés időpontja) a leggyakoribb a kétszintű érettségire való felkészítésben való részvétel volt (a középiskolákban tanítóknál), ezen kívül a legtöbben szakmódszertani illetve tanulás-módszertani tudásukat fejlesztették. Ezen kívül többen tanultak még számítógép-kezelést, informatikát továbbképzés formájában. Ami az ettől eltérő képzéseket illeti, rendkívül változatos válaszokkal találkoztunk. Néhány jellemző példa ezek közül: környezetvédelem, napközis foglalkozások szervezése, konfliktuskezelés, tanulási problémák felismerése, kezelése, stb. Összességében a megkérdezettek (elszórt kivételektől eltekintve) közvetlenül a tanári munkához kapcsolódó, kimondottan a jobb pedagógusi teljesítményt elősegítő továbbképzéseket választottak.

Megkérdeztük, mennyire tartották hasznosnak a továbbképzésen részt vettek az ott kapott ismereteket, és alkalmazták-e már azokat a munkájukban. A 75 válaszadóból, aki részt vett már továbbképzésen, mindössze öten állították, hogy a továbbképzésen tanultakat nem alkalmazták még iskolai munkájuk során, és nem is fogják alkalmazni. Döntő többségük, 84 százalékuk már alkalmazta azokat, és hét válaszadó, bár még nem tette, de tervezi, hogy felhasználja munkájában a továbbképzésen tanultakat. Ami pedig a hasznosságról alkotott ítéletet illeti, a válaszadók több mint fele nagyon hasznosnak, összességében 84%-uk nagyon hasznosnak vagy eléggé hasznosnak tartotta a továbbképzést, és csak tízen állították, hogy inkább (vagy teljesen) haszontalan volt a továbbképzés.



3. ábra: A továbbképzések hasznossága

Így különösen fontos lehet, mit mondanak arról, hogy vajon a továbbképzésen tanultakból fontos, érdemes lenne-e megjeleníteni valamit az alapképzésben. Kérdésünket nyílt kérdésként, meglehetősen általánosan tettük föl, ennek megfelelően a válaszok is vegyes képet mutattak. A 75 válaszadó közül 58-an válaszoltak igennel, (77,3%), tizenheten pedig úgy látják, hogy a továbbképzésen tanultaknak nem kellene szerepelniük az alapképzésben. Ez összességében arra utal, hogy a gyakorlat felől visszatekintve sok területen érzik a hallgatók hiányosnak a képzésüket.

Nézzük, milyen válaszokat kaptunk! (Összesen több kategorizált választ számoltunk össze, mint ahányan válaszoltak erre a kérdésre, mivel egy válaszadó gyakran többféle választ is adott.). Az említett ismeretek egy része (ezekkel itt nem áll módunkban részletesen foglalkozni) specifikusabb, egy-egy tantárgyhoz kötődik, pl. háztartástan, tánc és dráma, kisebb hányada pedig olyan igényről számol be, amelyek véleményünk szerint nem tartoznak az alapképzés illetékességébe, pl. a „követelményrendszer ismertetése” egy-egy konkrét tárgyból.

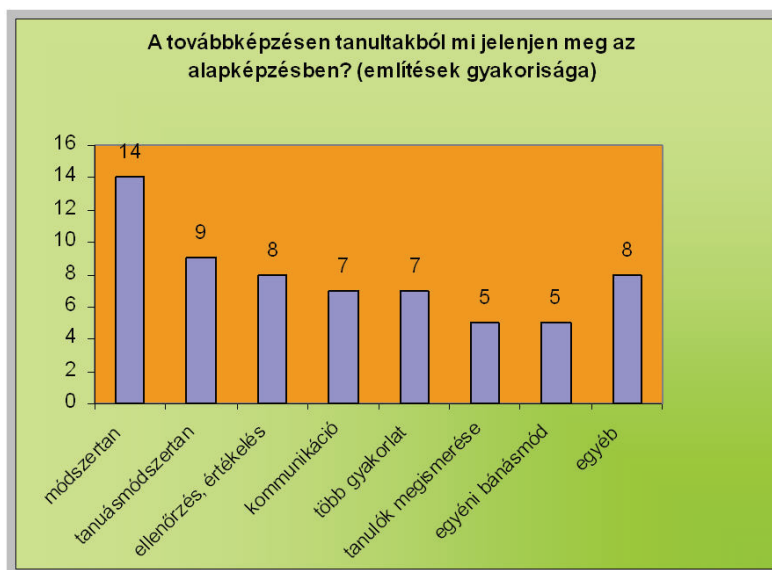
A hiányolt területek nagyobb része azonban ténylegesen a pedagógiai munka általános velejárója, indokolható, hogy valóban minden tanár felkészült legyen ezekkel kapcsolatban. Úgy gondoljuk, hogy az említett területekkel nagyobb részben a tanárképzésben érdemben foglalkozunk is – mégis,

a gyakorlat felől visszatekintve a képzésre, a volt hallgatók úgy látják, hogy nem kaptak elégséges felkészítést egyes feladatokra. Az ábrán látható kategóriák elnevezése többé-kevésbé önkényes, hiszen mivel nyitott kérdésről volt szó, nem egyszerű feladat a válaszokat egyértelműen csoportokba rendezni, illetve a kategóriákat lehatárolni (így átfedések vannak pl. „a tanulók megismerése” és az „egyéni bánásmód” között, stb. A továbbiakban nézzük részletesen, mit tartalmaznak az egyes válaszcsoportok.

A leggyakrabban említett válaszok lényegében a képzés szerkezetének egyfajta visszaigazolását is jelentik, azonban egyszerre kritikát is magukban foglalnak. Olyan területekről van ugyanis szó, amelyek a tanárképzés gerincét alkotják, és nagyrészt a didaktika keretében találkoztak velük a hallgatók. Ezért a szétválasztás is itt-ott esetlegesnek mondható, csak az egymáshoz közeli válaszok nagy száma miatt alkottunk külön kategóriákat. A legtöbb említést tartalmazó „módszertan” válaszcsoportban részben konkrét tantárgyi, szakdidaktikai elemekkel találkoztunk, másrészt a tanári munka általánosabb eljárásaival, úgymint a differenciálás, gyakorlatban alkalmazható munkaszervezési módok, stb. Az előzőhöz közel álló, „tanulásmódszertan” néven összefoglalt kategóriába soroltuk egyrészt magát a „címadót”, melyet többen szó szerint, illetve a „tanulás tanítása” néven fogalmaztak meg. Másrészt ide tartozónak éreztünk olyan innovatív tanulásszervezési eljárásokat, mint a többek által említett kooperatív tanulást, vagy a projektmódszert.

Az általunk „kommunikáció”-nak nevezett válaszcsoportban olyan válaszokat foglaltunk össze, amelyek a tanítás során felvetődő társas helyzetek megoldásához kapcsolódnak. Ezek magukban foglalják a kommunikáció általános megfogalmazása mellett a kapcsolatteremtést, konfliktuskezelést, de olyan, inkább már magát a pedagógus személyiséget érintő kérdéseket is, mint az önismeret, vagy az empátia („szemléletváltás, nem csak én vagyok a központban”).

„A tanulók megismerése” néven csoportosítottuk azokat a válaszokat, amelyek a képességek tantárgytól független felismerésére, a tehetség, illetve a tanulási problémák, részképesség-zavarok felismerésére, diagnosztizálására vonatkoznak. Néhányan közelebbi megjelölés nélkül egyszerűen „több gyakorlatot” igényelnének: ebbe a kategóriába soroltuk az iskolai gyakorlat, a tréning jellegű órák említését, és a „többet találkozni a gyerekekkel” típusú válaszokat. Figyelemreméltó lehet ugyanakkor, hogy mindössze egyetlen válaszadó említett az iskolai élet tágabb kontextusához kapcsolódó, nem kimondottan a tanításhoz-tanuláshoz köthető gyakorlati kérdést (nevezetesen a házirendkészítést).



4. ábra: Legfontosabb tartalmak a továbbképzésekben

Összegezve milyen következtetéseket lehet levonni ezekből a válaszokból? Volt hallgatóink egyrészt olyan területeket említettek, amelyekkel nyilvánvalóan találkozniuk kellett alapképzésük során (pl. a didaktikai területek sokasága, ellenőrzés, értékelés, módszertani ismeretek), most azonban úgy emlékeznek, hogy ilyen ismereteket nem kaptak, vagy úgy érzik, hogy nem kaptak kellő felkészítést ezeken a területeken. Másrészt olyan, vélhetően a legtöbbször számára valóban új tudáselemekkel találkoztak, és ismerték fel ezek fontosságát, amelyekkel képzésük során tényleg csak érintőlegesen, esetlegesen kerültek kapcsolatba (pl. a tanulási problémák diagnosztizálása, egyes innovatív tanítási módszerek gyakorlati alkalmazása). Mindenesetre ez nemcsak a képzés tartalmi elemeinek megújítására irányítja a figyelmet, hanem a hagyományosan a tanárképzés részét képező kompetenciák hangsúlyosabb megjelenítésére is. Emellett egyfajta „hangulatjelentés” gyanánt arra is rámutat, hogy a kollégák a felismerik a szakmai köztudatban, a tudományos közvéleményben is központi kérdéssé váló területek fontosságát, saját gyakorlati pedagógiai készségeiket is ilyen irányokban szeretnék fejleszteni. Ez a kis minta is egyértelműen azt mutatja, hogy a gyakorló pedagógusokban az innováció óriási erőforrása rejlik annak révén, hogy igen erős az igényük szakmai kompetenciáik fejlesztésére, megújítására, és ez az igény jellegében találkozik azokkal a szempontokkal, amelyeket a közoktatás minőségi megújításában kulcsfontosságúnak tekintünk (mint az önszabályozó

tanulás fejlesztése, a hatékony értékelési kultúra, az egyéni igényekhez való minél teljesebb alkalmazkodás).

Szakmai elkötelezettség és jövőkép

Szerettünk volna képet alkotni arról, hogyan kerültek hallgatóink a tanári pályára, mennyire elégedettek a választásukkal (mennyire érzik jól magukat a jelenlegi munkahelyükön), illetve hogyan képzelik el további szakmai karrierjüket. Arra a kérdésre, hogy a továbbtanulásra vonatkozó döntéskor miért éppen a tanári pályára esett a választásuk, a legtöbben (70,2%) úgy válaszoltak, hogy tanárok akartak lenni. Tizenketten nyilatkoztak úgy, hogy főiskolai tanulmányaik során jött meg a kedvük a tanári munkához (10,5%), de az „egyéb” válaszok tartalmát vizsgálva kiderül, hogy ennél is többen vannak, akik hasonló módon döntöttek a tanítás mellett.

Rákérdeztünk arra is, hogyan képzelik el saját karrierjük jövőbeni alakulását. A „legnagyobb valószínűséggel mit fog csinálni öt év múlva” kérdésre a válaszadók csaknem kétharmada (72-en) vélte úgy, hogy ugyanabban az iskolában és ugyanabban a munkakörben fog dolgozni, mint amiben most. További 12 válaszadó tanári munkakörben, de más iskolában látná magát szívesen öt év múlva, a többiek szórványosan más, oktatási munkaterületen, oktatásirányításban, oktatási szolgáltatásokban dolgoznának nagy valószínűséggel. A válaszadóknak kb. tizede azt tartja legvalószínűbbnek, hogy más, nem oktatással kapcsolatos munkát fog végezni, pl. önálló vállalkozóként. Páran már nyugdíjba készülnek, néhányan pedig teljesen bizonytalanok látják saját helyzetüket, ezért úgy nyilatkoztak, hogy elképzelésük sincs arról, mit hoz számukra a következő néhány év. Ezek a válaszok azt mutatják, hogy válaszadóink között viszonylag kevés lehet a „kiégett”, elégedetlen, pályaelhagyáson gondolkodó tanár – a vártnál kisebb arányban találtunk ilyeneket, természetesen arra is gondolunk kell, hogy az együttműködést elutasítók között valószínűleg többen lennének, azaz a részvétel teljes önkéntességének torzító hatását figyelembe kell vennünk. Így nézve pedig a tíz százaléknál kevesebb elkötelezettnek látszó pedagógus is soknak tűnik.

Az elkötelezettséggel kapcsolatos válaszokat összevetettük azzal a központi kérdésünkkel, hogy milyen tényezőknek tudják be a tanárok a gyerekek iskolai sikerét vagy kudarcát, vagyis közvetve: a gyerekek előmenetelében mekkora „helyi értéket” tulajdonítanak a saját és kollégáik munkájának, az iskola hatásának. Az ezzel kapcsolatos részletek az elemzés következő fejezetében kaptak helyet. Mindenesetre előrebocsáthatjuk, hogy ebben a kérdésben nem találtunk pozitív összefüggést az ilyen módon vizsgálható szakmai elkötelezettséggel.

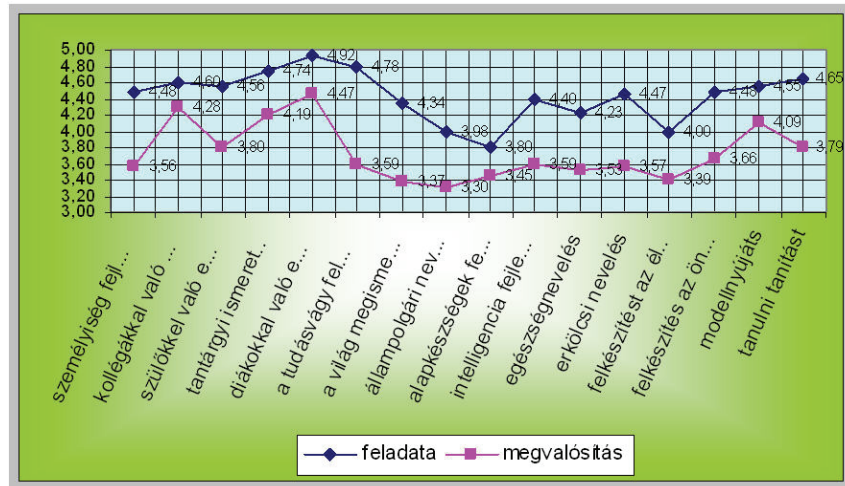
Tanári szerepek és tevékenységformák

A pedagógus szerepértelmezések kitapintása céljából megfogalmaztunk néhány jellemző tanári feladatkört, és rákérdeztünk, mennyire érzik feladatuknak ezeket a megkérdezette, illetve mennyire tudják megvalósítani a munkájuk során.

Néhány esetben komoly különbségeket találtunk aközött, hogy mennyire érzi sajátjának a pedagógus az adott területet, és hogy milyen szinten képes ennek megvalósítására. Nagyobb eltéréseket mutatott: a személyiség fejlesztése, a szülőkkel való együttműködés, a tudásvágy felébresztése, a világ megismerésének segítése, a tanulni tanítás. Ezek az értékek is visszaigazolják a korábban a továbbképzésekkel kapcsolatban tárgyalt elvárásokat, hiányterületeket. Azok között a tartalmak között, amelyekkel továbbképzéseken találkoztak, de az alapképzésben is fontosnak tartanak őket, éppen a módszertani, kommunikációs, konfliktuskezelési tudások domináltak.

1. táblázat: Mennyire érzi feladatának/mennyire tudja megvalósítani?

	Mennyire érzi feladatának...?	Mennyire tudja megvalósítani?
A személyiség fejlesztését	4,48	3,56
A kollégákkal való együttműködést	4,60	4,28
A szülőkkel való együttműködést	4,56	3,80
A tantárgyi ismeretek bővítését	4,74	4,19
A diákokkal való együttműködést	4,92	4,47
A tudásvágy felébresztését	4,78	3,59
A világ megismerésének segítését	4,34	3,37
Az állampolgári nevelést	3,98	3,30
Az alapkészségek fejlesztését	3,80	3,45
Az intelligencia fejlesztését	4,40	3,59
Az egészségnevelést	4,23	3,53
Az erkölcsi nevelést	4,47	3,57
A felkészítést az élet nehézségeire	4,00	3,39
A felkészítést az önálló ismeretszerzésre	4,48	3,66
A modellnyújtást	4,55	4,09
A tanulni tanítást	4,65	3,79



5. ábra: Mennyire éri feladatának/mennyire tudja megvalósítani?

Figyelemre méltó, hogy nem találjuk a tanárok által a legfontosabbnak ítélt feladatok között a „világ megismerésének segítségét” a „felkészítést az élet nehézségeire” és „az alapkészségek fejlesztését”, ami jellegzetesen iskola-centrikus, hagyományos beállítódásra utal. Ennél is fontosabb, hogy mind közt a legalacsonyabb értéket kapta a feladatok között „az alapkészségek fejlesztése”, noha egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy az alapvető eszköztudások fejlesztése nem szakadhat meg az alapozó szakasz lezárulásával, ezek tényleges mozgósíthatósága összefügg optimális begyakorlottsági szintjükkel.

A különböző oktatási-nevelési módszerek használatának, kedveltségének, illetve a pedagógusi gyakorlatnak a vizsgálatához összeállított kérdéssorunk arra kérdezett rá, hogy egy, a pedagógus által kiválasztott csoportban (abban, amelyikkel a vizsgálat félévében a legtöbb órát tartotta), milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, illetve milyen gyakran fordulnak elő bizonyos tevékenységformák, feladattípusok, események.

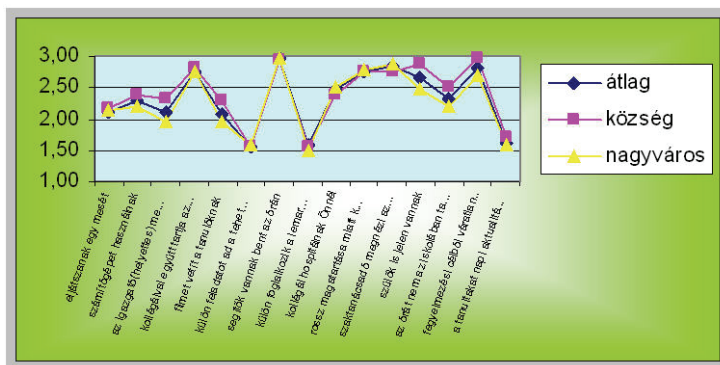
A diagrammok szemléletesebbé tétele érdekében nem megoszlásokat, hanem átlagokat számoltunk, hogy az egyes tevékenységek gyakoriságát jobban érzékeltethessük. (Minél gyakrabban alkalmazott egy módszer vagy tevékenység, a diagrammokon annál alacsonyabb átlagértékekkel szerepel, mert a három válaszlehetőség pontértéke így alakul: rendszeresen: 1, néha: 2, soha: 3. Azaz minél gyakrabban fordul elő egy módszer, tevékenység, esemény, annál közelebb van az értéke az egyhez.)

2. táblázat: Milyen gyakran fordul elő az Ön által választott csoportban, hogy...

Milyen gyakran fordul elő ebben a csoportban, hogy...	a teljes mintában	községi iskolákban
eljátszanak egy mesét	2,11	2,17
számítógépet használnak	2,29	2,40
az igazgató(helyettes) megnézi az órát	2,10	2,31
kollégáival együtt tartja az órát	2,76	2,83
filmet vetít a tanulóknak	2,09	2,29
külön feladatot ad a tehetségeseknek	1,56	1,54
segítők vannak bent az órán	2,96	2,94
külön foglalkozik a lemaradókkal	1,59	1,54
kollégái hospitálnak Önnél	2,46	2,37
rossz magatartása miatt kiküld egy tanulót	2,74	2,76
szaktanácsadó megnézi az órát	2,83	2,74
szülők is jelen vannak	2,65	2,89
az órát nem az iskolában tartják	2,32	2,51
fegyelmezési célból váratlanul dolgozatot írat	2,82	2,97
a tanultakat napi aktualitásokhoz kötik	1,63	1,71

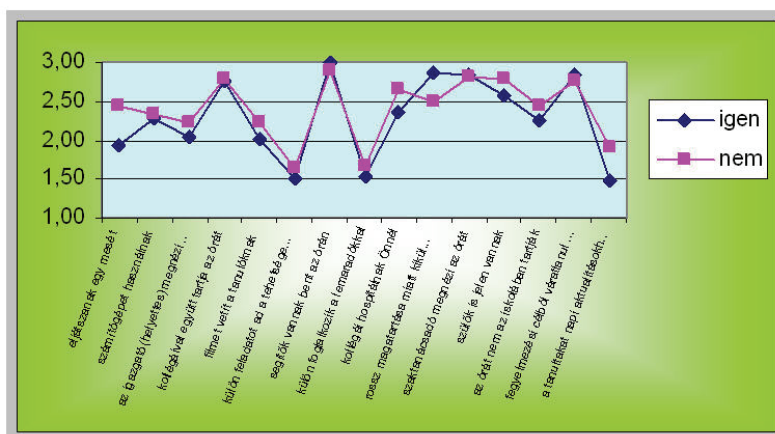
A teljes mintára vonatkozó kiugró adatok az mutatják, hogy a tanárok túlnyomó többsége rendszeresen foglalkozik külön a lemaradó tanulókkal, illetve külön feladatokat ad a tehetségeseknek, tehát a differenciálás alapvető lehetőségeit a legtöbben elmondásuk szerint alkalmazzák. Rendszeresnek mondható még a teljes mintában az, hogy az órákon „a tanultakat a napi aktualitásokhoz kötik”. Ugyanakkor szinte soha nem fordul elő a tanárok bevallása szerint (azaz magas értékekkel szerepel az adatok között), hogy fegyelmezési célból hirtelen dolgozatot íratnának a tanulókkal, de valamivel gyakrabban, hogy rossz magatartása miatt kiküld valakit az óráról. Az inakdevát fegyelmezési módszerek alkalmazásának ritka volta örvendetes, azonban az már kevésbé, hogy hasonlóan ritkán fordul elő az igazgatók vagy helyetteseik látogatása az órákon, vagy a szaktanácsadó jelenléte. Az pedig, hogy a tanáron kívül valamilyen segítő lenne az órán (pl. gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, asszisztens, technikus...) gyakorlatilag soha nem fordul elő a válaszok szerint.

Tudni szeretnénk volna, vannak-e olyan tényezők, amelyek befolyásolják az egyes tevékenységformák, módszerek alkalmazását. Különbségeket találtunk a településtípus szerint:



6. ábra: Milyen gyakran fordul elő, hogy... településtípusonként (az alacsonyabb értékek jelzik a gyakoribb előfordulásokat)

A nagyobb településeken dolgozók gyakrabban alkalmaznak számítógépet, illetve vetítenek filmeket az óráikon – ezeket valószínűleg az iskolák jobb felszereltségének tulajdoníthatjuk, mint ahogy az elérhető lehetőségek szélesebb körének azt a tény, hogy a városi iskolákból gyakrabban viszik a gyerekeket egy-egy órára az iskolán kívüli más helyszínekre. Viszont a nagyobb településeken némileg gyakrabban történnek olyan, a felszereltségtől nem függő események is, mint pl. egy szülő látogatása, vagy szaknácádó jelenléte az órán, sőt az igazgatók és helyettesek óralátogatása is láthatóan jóval gyakoribb. Az inadekvát fegyelmező eszközök alkalmazása (fegyelmezési célból dolgozat íratása) is ritkábban fordul elő a városi iskolákban.



7. ábra: Milyen gyakran fordul elő, hogy.../részt vett-e továbbképzésen? (az alacsonyabb értékek jelzik a gyakoribb előfordulásokat)

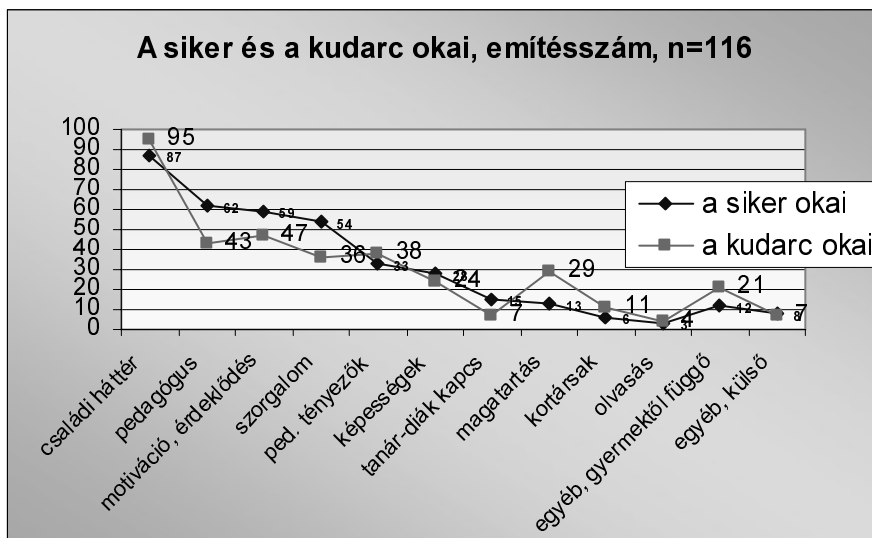
A továbbképzéseken már részt vett kollégák gyakorlatában is különbségeket találtunk, hasonlóan a településtípushoz (láttuk, hogy a két változó eleve is összefügg, a kisebb településeken dolgozók ritkábban vesznek részt továbbképzéseken). Részben más szempontokra van hatással a továbbképzés, az önképzés: látványosabban gyakrabban fordul elő, hogy a mesedramatizálást (eljátszanak egy mesét) alkalmazzák a pedagógusok, gyakoribb a tanultaknak a napi aktualitásokhoz kötése, a tanórának az iskolán kívüli helyszínen való megtartása, és, meglepő módon a szülők látogatása is. A rossz magatartású tanulók óráról való kiküldése is ritkábban fordul elő azoknál, akik legalább egy továbbképzésen már részt vettek. Az összes válasz között a legritkábban az fordul elő a pedagógusoknál, hogy az óráikon segítők is jelen vannak, ez azonban mutatott nagyon csekély (egy tizednyi) különbséget mind a településtípus, mind pedig a továbbképzésben való részvétel szerint.

Siker és kudarc, avagy mit tehet a tanár

Fontos kérdésnek tekintettük, hogy tanárként dolgozó volt hallgatónk hogy ítéli meg az általuk tanított gyerekek iskolai sikerességének kérdését, azaz mit gondolnak arról, hogy milyen tényezőkkel függ össze a tanulók sikeressége vagy kudarca. Azt feltételezzük ugyanis, hogy a tanár minőségi munkájának alapvető feltétele, hogy tisztában legyen saját és az iskola, az iskoláztatás felelősségével és szerepével a gyerekek esélyegyenlőségének, későbbi boldogulásának elősegítésében. Ez egyben kardinális nevelésméleti kérdés is, és úgy látjuk, az ezzel kapcsolatos vélekedések, attitűdök döntő hatást gyakorolnak a pedagógiai munka számos más elemének alakulására. Vajon hogyan vélekedik a tanár a gyermek nevelhetőségéről? Fejleszhetőnek, bizonyos szempontból „tabula rasa-nak” vagy az iskolába kerüléskor adottnak, meghatározottnak (biológiailag, a génállomány által, vagy a család biztosította lehetőségek által, de meghatározottnak) tekinti-e őket? Az utóbbi felfogásból nézetünk szerint is az következik, hogy ez esetben várható, hogy a pedagógus gondolkodásában meghatározó lesz az iskola hatásainak korlátozottsága, az iskola és a tanár nevelő hatásának szűkítése, „sok esetben a tanulókkal kapcsolatos lehetőségek és felelőségek hátrítása”. (Lénárd-Szivák 2001. 35.)

A kérdést nyíltan tettük föl, ezért a válaszokból itt is utólag alkottunk csoportokat. A kérdőívben négy-négy válasz hely állt rendelkezésre a kitöltéshez, a válaszadóknak csak kisebb része említett ilyen sok tényezőt, de kérdésenként két-három választ mindig kaptunk (csak egyetlen résztvevő nem kívánt erre a kérdésre válaszolni, az említési gyakoriságok együttes száma ezért jóval magasabb a résztvevők számánál). A válaszok egyfelől

nagyon tarka képet mutattak, ugyanakkor azonban volt néhány nagyon jellemző válaszegyüttes, ezek gyakran együtt jelentek meg.



8. ábra: A tanulók sikere és kudarc okaként említett tényezők

Először nézzünk néhány példát arra, hogy az egyes válasz csoportokat hogyan alakítottuk ki, milyen válaszokat soroltunk absztrakt kategóriáinkba. Az ábráról leolvasható említési gyakoriságból szerint mutatjuk be az egyes válasz csoportokat.

Mind a siker, mind a kudarc okai között leggyakrabban a *családi háttér*, azaz a család szociokulturális háttérével, az iskolának a család értékrendjében elfoglalt helyével összefüggő tényezők szerepeltek. Ide soroltuk a nyilvánvaló, szó szerinti megfogalmazáson (családi háttér, szülői háttér) kívül az ilyen és ezekhez hasonló kitételeket: „anyagi háttér”, „szegénység”, „ellenőrzés családi”, „otthon kellene jobban motiválni”, „felelőtlen szülők”, „alacsony otthoni motivációs szint” stb.

A siker tényezői között második leggyakoribb a *tanárral kapcsolatos jellemzők*, tulajdonságok említése volt (figyelemreméltó, hogy a kudarcok mögött már jóval ritkábban látják a tanár munkájának hatását). Ide soroltuk a tanári munkával kapcsolatos összes említést, mert ha ezeket területekre akaruk volna bontani, nagyon szétaprózódtak volna a kategóriák. Olyan válaszokat vettünk itt figyelembe, mint: „a tanár: személyisége, felkészültsége”; különösen a kudarcnál: „megfásult”, „fáradt” pedagógusok, „rutinszerű tanítás”, „fel nem ismert tanulási zavarok”, „megbélyegzés”, „amikor a gyereket

nem tudom motiválni”, „kezdeti sikerek, kezdeti kudarcok”, „a tanár mennyire tud külön foglalkozni” stb.

Az ezzel kapcsolatos egyik szembeötlő vonás, hogy a tanár munkájához kapcsolható elemeket láthatóan gyakrabban említették meg a siker tényezői, mint a kudarc okai között (62 említés 43 ellenében). Ehhez hasonló eredményt kapott Réthy Endréné is (2001., 195.) a tanulók motivációjának vizsgálata kapcsán, ahol a tanulói sikerek esetében a pedagógusok szerepe nagyobbak mutatkozott.

Itt kell egy megjegyzést tennünk azzal kapcsolatban, hogy ez a látszólag magas említésszám mennyire nem igazolódik vissza az összképben. Azért van ez így, mert nagy volt a különbség abban, hogy a résztvevők mekkora súllyal, hányadik helyen említették a tanárt a gyerekek sikerességének tényezői között. Amíg ugyanis néhány válaszadó szinte az összes „válasz helyen” a tanár munkájával kapcsolatos valamilyen tényezőt említett, addig sokan egyáltalán nem utaltak a tanár szerepére a sikerrel és kudarcral kapcsolatban. Ezért végeztünk egy másik csoportosítást is, amelyben válaszadóinkat rendeztük csoportokba aszerint, hogy a sikerrel és kudarcral kapcsolatos válaszaikban milyen tényezők dominálnak, s ez alapján már lényegesen kevésbé kedvező képet kapunk – mindegyre azonban később részletesen visszatérünk.

A *szorgalom* és a *motiváció* fogalmát legtöbbször szó szerint említették, de ide soroltuk még a „rendszeresség”, „rendszeres tanulás”, „kitartás” valamint az „érdeklődés”, „szereti a tantárgyat” típusú válaszokat is. Ami a motivációt illeti: nem derül ki mindig egyértelműen, hogy a tanár motiváló feladatát vagy a gyerek saját, valamiféle „eleve adottnak” feltételezett belső motivációját értik rajta – ahol egyértelműen a tanári motivációról van szó (pl. a „motiválás” megfogalmazás), ott a válaszokat nem ebbe a kategóriába, hanem a pedagógus munkájához soroltuk.

Az úgynevezett „*pedagógiai tényezők*” válaszcsoportjában jelenítettünk meg minden olyan tényezőt, amelyek nem a tanár közvetlen illetékességébe, hanem az oktatás folyamatának magasabb szintjeihez tartoznak, és a gyermektől magától független szempontok. Vagyis ide soroltuk az iskola, az adott intézmény sajátosságait, a központi és helyi tartalmi és folyamattervezésnek a gyermek igényeihez való illeszkedését, az oktatási eszközök (pl. tankönyvek) hatását, stb. Néhány konkrét válasz ebből a kategóriából: „túlterheltség”, „tanterv”, „az iskola hozzáállása”, „minőségi nevelő munka”, „iskola anyagi helyzete”, „megfelelő minőségű tankönyv”, a képességeknek vagy az életkornak „megfelelő elvárások, feladatok” (a „túlzott szülői elvárásokat” a családi háttérhez soroltuk).

Meglepően sokan, a mintának csaknem egynegyede szerepeltette mind a siker mint a kudarc háttérében rejlő okként a „vele született” *képességeket*:

„öröklött képességek”, „genetikai adottságok”, „a tanuló genetikai hozománya”, „ész hiánya”.

A *magatartással*, a gyermek iskolai viselkedésével összefüggő jelenségeket sokkal inkább tartják számon a kudarc, mint a siker okozójaként. A kudarcért felelős tényezőket részletesen, változatosan fogalmazzák meg a válaszadók. Leggyakrabban a hiányzást említik (érdekes módon a siker okai között is megjelenik a jelenlét, amiből úgy látszik, hogy néhány pedagógus tapasztalatai szerint az iskolában való megjelenés sem tekinthető már evidenciának). Ebben a válaszcsoportban jelenik meg még gyakran a „figyelem hiánya”, „fegyelmezetlenség”, „szemtelenység”. A válaszok egy része jól megfigyelhetően érzelmekkel kapcsolódik össze, kihallható belőlük a válaszadó frusztrációja, a tehetetlenség érzete, ugyanakkor néha a gyerekekkel szembeni egyfajta értetlenség is: „van gyerek, aki csordahajtónak ítéli magát” „sok magatartászavaros gyerek, akivel nem tudnak mit kezdeni”.

A következő válaszcsoportban figyelemre méltó, hogy *a tanár-diák kapcsolat* minőségét viszont gyakrabban hozzák összefüggésbe a sikerrel, mint a kudarcral. Ahol azonban a kudarc okaként említik a rossz kapcsolatot, jellemző, hogy a gyereket tartják a helyzet kulcsának, pl. „a gyerek nem akar együttműködni a tanárral”.

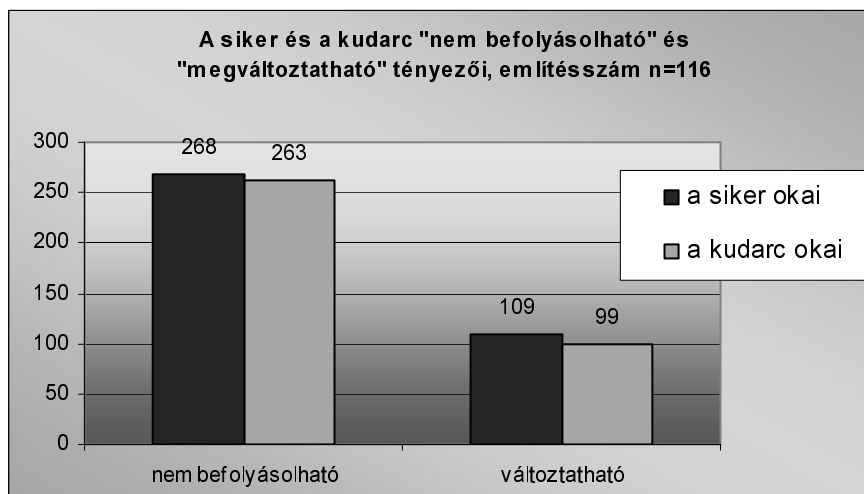
Az „*egyéb*” kategóriába olyan válaszokat soroltunk, amelyeket csak kevesen, elszórta említettek – noha a kutatók véleménye szerint nem elhanyagolható, és valóban meghatározó szempontokról van szó, többek között: tanulási zavarok, olvasás, olvasottság, kifejezőkészség hiánya, jövőkép, jövőkép hiánya.

Hogy érzékeltessük, mire gondolunk akkor, amikor arról beszélünk, hogy egy-egy pedagógus a gyermek sikerességének okát elsősorban miben látja, a következő táblázatban kiemelünk néhány konkrét, tipikus, vagy éppen sajátos, figyelmet felhívó esetet. Az egymás melletti sorok ugyanannak a megkérdezettnek a két kérdésre adott válaszait mutatják. Abból a szempontból is tanulságos lehet elolvasni néhány konkrét példát a válaszokra, mert némelyikből erős érzelmi érintettséget megállapítani, amely azonban nem minden esetben pozitív. Nem ritka, hogy a válaszokból egyfajta érzelmi elfordulás, kiábrándultság, elkeseredettség olvasható ki, amely a gyerekek formálhatóságába vetett bizalom megszűnéséről, feladásáról árulkodik, és akár a kiégés egyik figyelmeztető tünetének is tekinthető (bár ezzel a témával kutatásunkban nem állt módunkban közelebbről foglalkozni).

3. táblázat: Példák a sikerrel és kudarccal kapcsolatos konkrét válaszokra

	A siker okai	A kudarc okai
1.	hozzáállás, szorgalom, kitartás, tudásvágy, kíváncsiság	sikertelenség, negatív hozzáállás, közömbösség, családi támogatás, motiváció hiánya
2.	szorgalom, érdeklődés a tantárgy iránt, motiváció	szorgalom hiánya, érdeklődés hiánya, motiváció hiánya
3.	motiváció, családi háttér, tanárok szakmai tudása, az iskola eszközei	motiváció hiánya, nem megfelelő családi háttér, bántalmazás, pénztelenség, a tanárok nem elég felkészültek, az iskola eszközállománya szegényes (pl. számítógép)
4.	Jelenlét, rendszeres felkészülés, motiváltság, intellektus	hiányzás, kevés kitartás, felelőtlenység, értékrendproblémák a családban
5.	rátermettség tehetség, szorgalom kitartás	lustaság, gyenge képességek, családi háttér
6.	fegyelem, figyelem, szorgalom, rendszeresség	figyelmetlenség, rendszertelen felkészülés, „teszek rá” magatartás, családi motiváció és példa hiánya
7.	genetikai adottságok, tudatos tanulás, szülői, ösztönző háttér, jó beilleszkedés, kommunikációs, kapcsolatteremtő képesség	genetikai öröklöttség, lustaság, hanyagság, családi háttér, magatartászavarok
8.	Derű, mosoly, kiegyensúlyozott munka, személyiség, szakmai hozzáértés, következetesség	ha a nevelő hangulatember, rutinnal végzett munka, elbizakodottság, családi háttér
9.	szülői háttér, szülői motiváció, tanári motiváció, a tanterv felépítése	szülői motiváció hiánya, nem tudunk differenciálni, személyi-tárgyi feltételek, tananyag mennyisége és minősége
10.	rátermettség, szorgalom, kitartás, képességek	önbizalom hiánya, kisebbségi érzés, szorgalom hiánya, nincs kialakult jövőkép
11.	Esze, szorgalom, tudja, hogy mit akar	ész hiánya, szorgalom hiánya, nem tudja, hogy mit akar
12.	optimális tananyagmennyiség, kellő motiváltság, a tanár személyisége, tárgyi feltételek	osztálylégkör, nyilvános megszegés az órán, túl szigorú értékelésmód, családi háttér
13.	otthon kéne jobban motiválni, a tanulás az ő dolga, itt kell maradni, tisztelet, viselkedés	érdektelenség, szemtelen, nem tud figyelni

A néhány idézett példából is látható, hogy jól elkülöníthetők az okok között olyanok, amelyek a pedagógiai munka szempontjából adottnak tekinthetők, nem befolyásolhatóak, illetve olyanok, amelyeknek milyensége, megléte vagy hiánya a pedagógus, az iskola munkájának, az oktatásirányítás minőségének, azaz változtatható, befolyásolható tényezőknek tudható be. Egy gondolat kísérlet erejéig érdemes kitérni arra, hogy a felsorolt okok közül mennyi tekinthető olyan oknak, amely a pedagógus, illetve az iskola „hatáskörébe” tartozik, amelyen az oktatás tud változtatni, illetve hány olyan tényezőt neveztek meg a válaszadók, amelyek a tanár, az iskola számára nem elérhetőek, nem befolyásolhatóak. Ha az összes okot minősítjük ebből a szempontból, láthatjuk, hogy mind a siker, mind a kudarc megnevezett okai között elsősorban többségben vannak azok, amelyeket a tanár nem tud megváltoztatni.

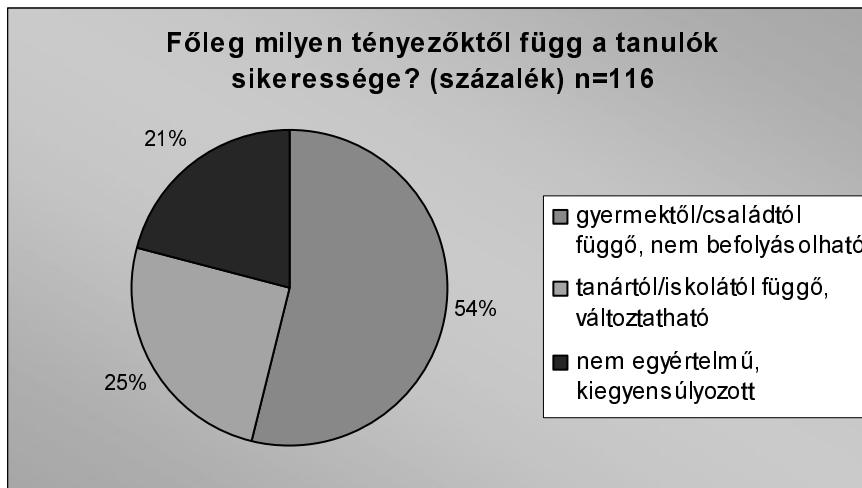


9. ábra: A válaszok megoszlása – az iskolázás által befolyásolható és nem változtatható okok

Mivel feltűnő volt (a táblázat is szemlélteti), hogy az egyes válaszadók meglehetősen következetesek az okok keresésénél (azaz hasonló tényezőket, másrészt pedig ugyanazok hiányát neveztek meg a siker és a kudarc hátterében), hasznos eljárásnak tűnik, hogy minden egyes megkérdezett válaszáinak összességét is minősítsük. Így három kategóriát hoztunk létre.

1. Azok a válaszadók, aki a gyerekek eredményességének befolyásoló tényezőiként döntően a gyermektől vagy a családtól függő, az iskolázás által nem befolyásolható okokat neveztek meg. (pl. az 1. táblázatban a 4., 5., 6., 13. eset)

2. Azok a megkérdezettek, akik a gyermekek iskolai sikerességének háttérében túlnyomó részben a pedagógustól, az iskolától, illetve egyéb, pedagógiai tényezőktől függő okokat láttak. (pl. az 1. táblázatban a 8., 12. eset)
3. Azok a kollégák, akik a gyermekek iskolai sikere vagy kudarca mögött egyaránt, kiegyensúlyozottan említettek a családdal, a gyermek adottságaival összefüggő, illetve ettől független, a pedagógus munkája, az oktatás egészének minősége által befolyásolható tényezőket. (pl. az 1. táblázatban a 3., 9. eset)



10. ábra: A válaszadók megoszlása a siker és kudarca fő oka szerint

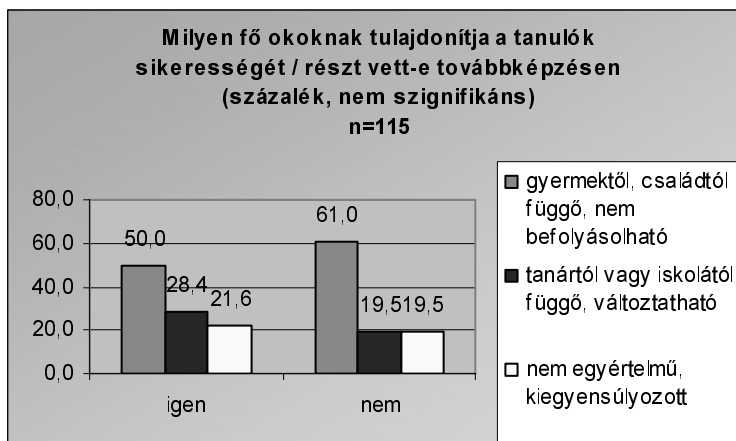
Amint a 10. ábra mutatja, a válaszadók több mint fele nagyrészt az oktatás által nem befolyásolható tényezőknek tulajdonítja a gyermek iskolai előmenetelének alakulását, további 25%-uk főleg az oktatás minőségével látnak összefüggést a kérdésben, és 21%-uk körülbelül fele-fele arányban említi „változtatható” és „nem befolyásolható” tényezőket a gyermek sikerességének okai között.

A továbbiakban fontosnak tartottuk megvizsgálni, vajon milyen tényezőkkel függ össze a gyerekek sikeréről vallott egyik vagy másik elképzelés. Mindenekelőtt az iskolatípusokat vizsgáltuk meg, itt azonban nem találtunk látható összefüggést, az egyes iskolatípusoknál a megoszlások körülbelül az átlagnak megfelelően alakultak. Ugyanígy nem függ össze a kérdés a megszerzett diplomák számával.

Nézzük, hogyan alakul ez a változó néhány más szempont szerint. Előre kell bocsátanunk, hogy az eredmények, bár a legtöbb esetben szembeötlő

tendenciákra utalnak, ritkán bizonyultak statisztikai szempontból szignifikánsnak, ez azonban a kis elemszámú mintát figyelembe véve érthető.

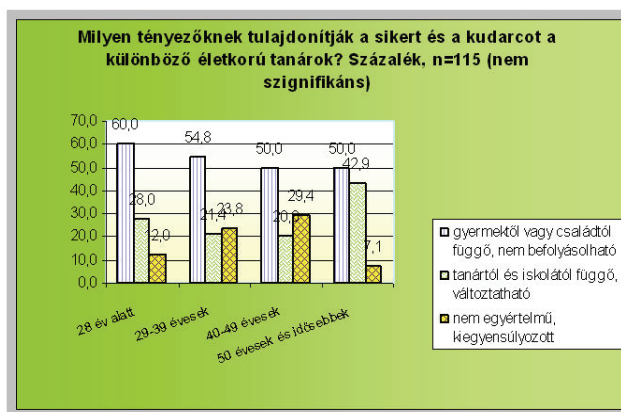
Ha a továbbképzéseken való részvételt vizsgáljuk, amely szempontot korábban az önképzés, a saját kompetenciák fejlesztése iráni elkötelezettség indikátorának tekintettünk, már szembeötlő az átlagtól való eltérés: azok, akik legalább egy továbbképzésen már részt vettek, az átlagnál lényegesen nagyobb arányban gondolják úgy, hogy saját munkájuknak, az iskola illetve az oktatási rendszer sajátosságainak, minőségének meghatározó szerepe van a gyermekek iskolai pályafutásában (11. ábra).



11. ábra: A továbbképzéseken való részvétel és a siker tényezőinek összefüggése

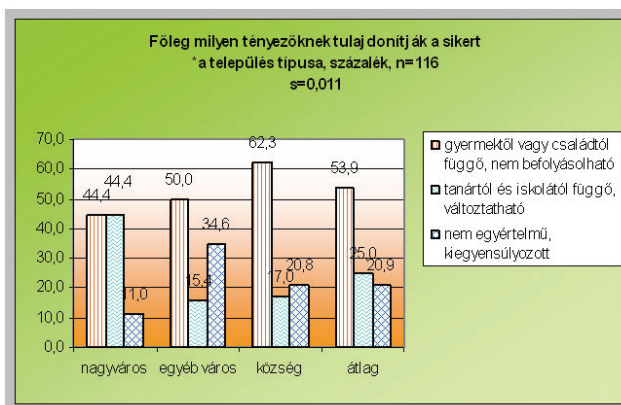
Amellett, hogy nem lehet megállapítani, melyik tényező hat a másikra pozitívan, azaz az iskolázás lehetőségeit inkább felismerő tanárok jobban igénylik az önképzést, továbbképzést, vagy a továbbképzések hatására vélekednek optimistábban az iskolázással kapcsolatban, az összefüggés mindenképpen látható.

Feltételeztük azt is, hogy a fiatalabb, frissen pályára lépett kollégák „lelkesebbek”, optimistábbak lesznek az iskola és a tanár lehetőségeivel kapcsolatban. Másik oldalról a néhány feltűnően kiábrándult, kiegészésre utaló válasz is azt sugallta, hogy az életkor előrehaladásával megtörténhet, hogy a pedagógus és a személyes munka lehetőségeibe vetett hit meggyengül. Ezzel ellentétben éppen azt találtuk, hogy az egyre idősebb korosztályoknál némileg csökkent a kizárólag a külső körülményekre való hivatkozás, és tendenciózusan gyakrabban említettek az oktatás minőségével, a tanár munkájával összefüggő okokat a siker és a kudarc hátterében.



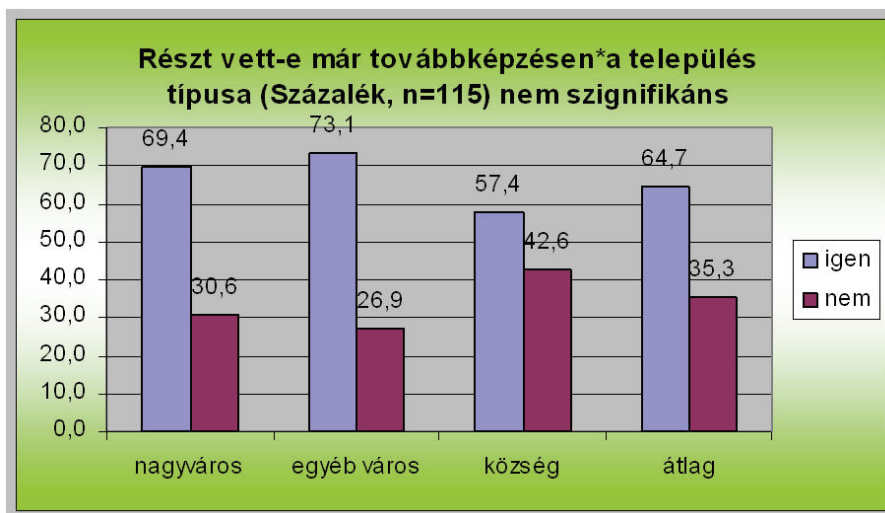
12. ábra: A sikerrel és kudarccal kapcsolatos vélekedések életkor szerint

A kis elemszám ellenére is szignifikánsnak bizonyult viszont a látható összefüggés abban az esetben, amikor településtípusonként vizsgáltuk meg a válaszadókat: a pedagógusi munka és az oktatás lehetőségeivel kapcsolatos optimista vagy pesszimista vélekedés szemmel láthatóan „igazodik” a település nagyságához, követi a már ismert települési lejtőt. Míg a nagyvárosi iskolákban dolgozó tanárok közül összességében többen látják úgy, hogy vannak a „hatalmukban” eszközök a gyermekek sikerének elősegítésére, az nemcsak az iskolába került gyermek adottságain és körülményein múlik, addig ez a szemlélet a kisebb települések felé haladva egyre kevésbé jellemző, és egyre nagyobb arányú lesz az iskolázás lehetőségeivel kapcsolatban megnyilvánuló pesszimizmus.



13. ábra: A sikerrel és kudarccal kapcsolatos vélekedések településtípusok szerint

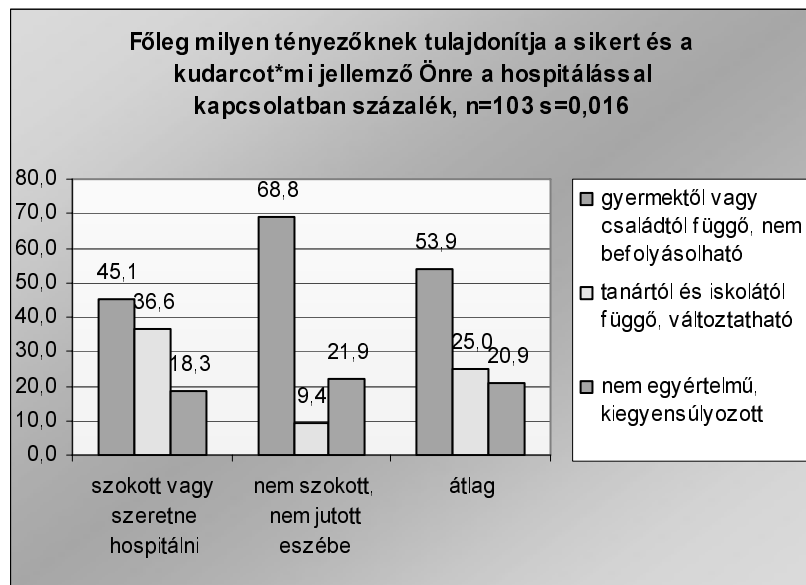
Ugyanezt az összefüggést árnyalja az is, hogy a továbbképzéseken való részvétel sem egyformán jellemzi a megkérdezetteket az egyes településeken: míg a városi kollégák eljutnak továbbképzésekre, a vidékiek között lényegesen gyakrabban fordul elő, hogy még egyetlen továbbképzésen sem vettek részt, mióta munkába álltak.



14. ábra: Továbbképzéseken való részvétel a különböző településtípusokon

A szervezett, hagyományos oktatási formákon kívül azonban hipotéziseink között kiemeltként szerepelt a feltételezés, hogy a tanárok gyakorlati munkájuk során, tapasztalataikat, illetve egymás tapasztalatait felhasználva is fejlesztik tudásukat, munkájuk minőségét, hatékonyságát. Ennek a szempontnak a vizsgálatára tartottuk alkalmasnak a hospitálással kapcsolatos kérdésünket. Úgy gondoljuk, az egyes tanárok, de egy-egy iskola munkájának minőségét is jellemzi az, hogy szokás-e az iskolában egymás óráinak látogatása, ezáltal egymás munkájának megfigyelése, értékelése, a saját tapasztalatok gazdagítása.

Erre két kérdésben is kitértünk, egyrészt rákérdeztünk, hogy szokta-e a megkérdezett kollégái óráit látogatni, másrészt egy kiválasztott saját tanuló-csoporttal kapcsolatos munkájánál is megkérdeztük, hogy előfordul-e, hogy kollégái valamelyike meglátogatja az óráját.



15. ábra: A sikerrel és kudarccal kapcsolatos vélekedések és a hospitálás

Az ábrán látható, hogy nagyon erős, szignifikáns összefüggés van az egyes pedagógusoknak az oktatás lehetőségeivel kapcsolatos elképzelései, valamint aközött, hogy mennyire igényli a tanulásnak azt a lehetőségét, amikor kollégái munkáját megfigyelve fejlesztheti magát. A hospitálásra vonatkozó másik kérdés is (előfordul-e a részletesen jellemzett csoportban, hogy a kollégák hospitálnak?) szignifikáns összefüggést mutat. Amellett, hogy a megkérdezettek munkájának minőségét pozitívan befolyásolja a hospitálás gyakorisága, azt is feltételezhetjük, hogy az ilyen iskolákban nagyobb a nevelőtestület kohéziója, erősebb, hatékonyabb iskolaethoszt egységesebb nevelési elképzeléseket is sejthetünk azokban az intézményekben, ahol bevett szokásnak számít egymás óráinak látogatása (voltak ugyanis olyan válaszadók is, akik kifejezetten úgy nyilatkoznak, hogy szeretnének ugyan órát látogatni, de az iskolában nem szokás).

Tanárok véleménye saját munkájuk változásáról

Nagyon fontosnak tartottunk az arra vonatkozó kérdést, hogy hogyan ítélik meg megkérdezettjeink saját munkájuk változását azóta, hogy tanárként elhelyezkedtek. Azokra az elméletekre gondolva, amelyek szerint a gyakorlati szakemberek csak igen kis mértékben támaszkodnak elméleti ismereteikre, nagyobb hatása van annak, hogy munkájuk során alakítanak ki egy ala-

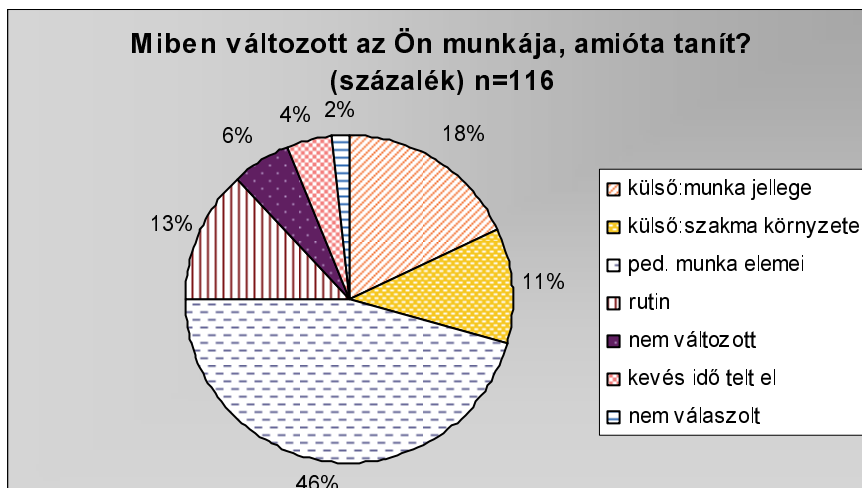
pos, lényegét tekintve kontextusfüggő mesterségbeli tudást, amely lehetővé teszi korábbi tapasztalatainknak a konkrét helyzetekre vonatkoztatását. Ezek az elképzelések hívják fel a figyelmet és adnak rangot a gyakorlatból származó és a gyakorlatban hasznosuló tudásnak (Falus 2001., 20.) Másrészt kíváncsiak voltunk, milyen módon reflektálnak a megkérdezettek saját munkájuk fejlődésére, változására, hiszen a tanárok személyes fejlődésében nem lehet eltekinteni a reflexió jelentőségétől. A korábbi vizsgálatok ezt úgy összegzik, hogy a tanítási tudás „két dimenzió mentén fejlődik: egyre több szempont figyelembevételével egyre tökéletesebb döntéseket hoz, másrészt tevékenységének egyre több eleme automatizálódik”. (Falus 2001. 25.)

Az ezzel kapcsolatos válaszok némileg ellentmondtak várakozásainknak, és kezdeti hipotéziseinket is módosították. Ugyanis már a próbakérdés során találkoztunk olyan típusú válaszokkal, amelyekre eredetileg egyáltalán nem gondoltunk – ez is visszaigazolta utólag ennek a kérdésnek a „nyitva hagyását”. Tudniillik amíg a kérdések összeállításánál kimondottan a tanári munka változására gondoltunk (a nyílt kérdés a következőképpen hangzott: Mi az, amiben változott az Ön munkája az iskolában eltöltött évek alatt?), meglepően sokan adtak olyan válaszokat, amelyeket nem gondoltunk a mi szempontunkból igazán relevánsnak. Mindazonáltal az így összeállt kép mégis igen tanulságos.

A válaszoknak összesen 59%-a felelt meg előzetes várakozásainknak. Ezek a válaszok úgy oszlottak meg, hogy 13%-ban mindössze a nagyobb rutint jelölték meg változásként („több rutin”, „gyakorlottabb vagyok”, „kevesebb ideig tart a felkészülés”, stb.). A válaszadók 46%-a említett kimondottan a tanári, osztálytermi és tanórán kívüli tevékenységekkel, készségekkel, illetve személyiségvonásokkal kapcsolatos változásokat. Ilyenek voltak a gyermekek megismerésének hatékonyabbá válása: „hamarabb tudom azonosítani a problémákat”, a türelem, empátia növekedése, illetve a kifejezeten szakmai, módszertani, didaktikai fejlődés.

A többiek, a válaszadók 41%-a kizárólag olyan szempontokat említettek meg a munkájában történt változásként, amelyek nincsenek közvetlen kapcsolatban a gyermekekkel végzett munkájukkal. Pl. megváltozott a munkájuk jellege, amennyiben korábban osztályfőnökként is dolgoztak, most pedig nem, vagy igazgatóhelyettesi, munkaközösség-vezetői munkakört töltenek be. Mások a változást abban látják, hogy a szakma környezete változott meg, azaz a pedagógus tekintélye, a pálya presztízse változott, konkrétan csökkent. Voltak továbbá néhányan (6%), akik szerint semmit nem változott a munkájuk. Egy részük szerint azért nem, mert még csak kevés idő telt el holott a kérdés május hónapban történt, s megítélésünk szerint a pályán töltött tanév alatt is (el)várható, hogy változzon, fejlődjön a tanár munkája. Volt azonban néhány, huzamosabb ideje, akár több évtizede a pályán lévő

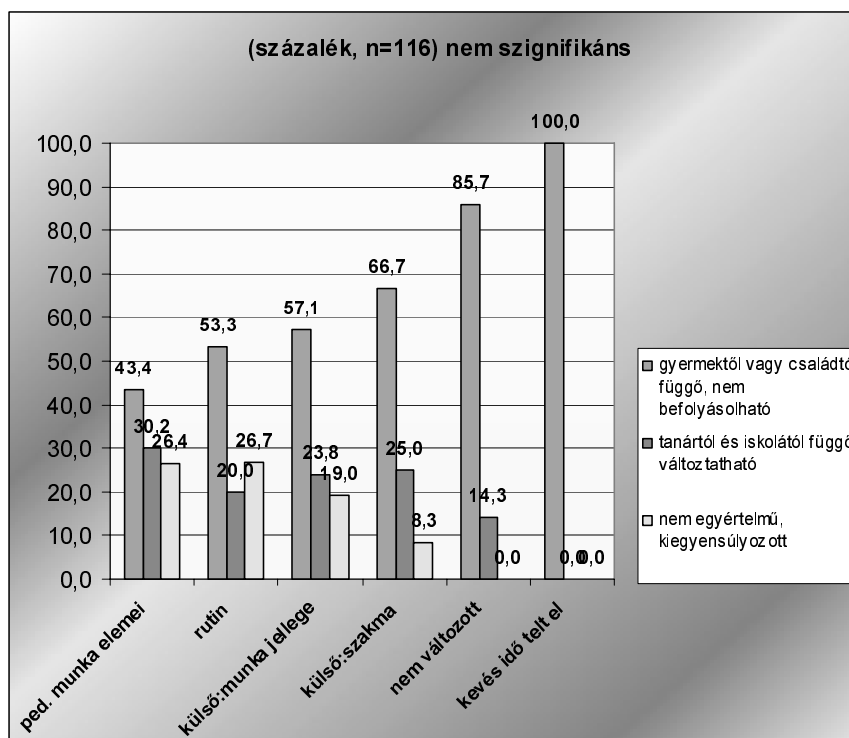
válaszadó is, aki ennek ellenére úgy nyilatkozott, hogy semmit nem változott a munkája. A válaszcsoporthat sorrendbe állíthatók aszerint, hogy a változás lényegi, „belső” jellemzőjét érinti-e a tanári munkának, vagy valamiféle külsődleges elem változásáról számolnak be (a munka jellege, szakma megítélése), vagy pedig úgy látják, hogy egyáltalán nem változott a munkájuk, amióta tanítanak.



16. ábra: Vélemények a saját munka változásáról

Ezek az adatok önmagukban is érdekesek. Kíváncsiak voltunk azonban arra is, hogy vajon összefüggenek-e a változásról mondottak az előbb bemutatott szempontunkkal, azaz a gyermekek iskolai előmenetelét befolyásoló tényezők mibenlétéről vallott felfogással. A két változó összefüggését vizsgálva meglepő, de nem megmagyarázhatatlan összefüggésre találtunk. (17. ábra).

Nevezetesen: minél inkább a tanári munka lényegi elemét érintette az a változás, amelyről a megkérdezettek beszámoltak, annál valószínűbb, hogy a gyermekek iskolai pályafutásában nagy szerepet tulajdonítanak az iskolázás különböző hatásainak. Fordítva is igaz: minél kevésbé lényegi, külsődleges a megnevezett változás, annál nagyobb arányban lesznek megtalálhatóak a siker és kudarc okai között az oktatás által nem befolyásolható, adottságnak tekintett tényezők.



17. ábra: A sikerrel és kudarccal valamint a munka változásával kapcsolatos vélekedések

Összegezve

Úgy látjuk, hogy a tanári munka minősége, az oktatás jelentőségnek, a pedagógus és az iskola lehetőségeinek felismerése szoros összefüggésben van azzal, hogy a tanárok tudatában vannak-e, mennyire elengedhetetlen képességeik ismereteik folyamatos bővítése. A pályán szerzett új kompetenciákat, készségeket részben a formális képzéseken, tanártovábbképzéseken illetve újabb diploma szerzéséért folyó felsőfokú képzés keretében sajátítják el a pedagógusok. Nagyon hatékony módja azonban a tanulásnak, a fejlődésnek a gyakorlat során szerzett tapasztalatok beépítése a pedagógusi (szaktanári és tanórán kívüli) munkába, a saját munka folyamatos kontrollálása, értékelése és módosítása, összességében a reflektív tanári attitűd.

Vizsgálatunk azokat a vélekedéseket igazolja, amelyek szerint a pedagóguspályán igen nagy szerepe van a kompetenciák gyakorlat közben zajló alakulásának. Vannak azonban olyan pesszimista vélekedések is, amelyek

azt is megkérdőjelezzük, hogy létezik valamiféle olyan tudásalap, amelyet, ha valaki elsajátít, jobban tudja ellátni gyakorlati pedagógiai tevékenységét, mintha nem rendelkezne ezzel. (Falus 2001., 20.)

A vizsgálat éppenhogy azt támasztja alá, hogy a tanárképzésben helyet kapó tárgyak, képzési területek nagyrészt valóban olyanok, amelyeket később a gyakorlat visszaigazol, hiszen azon ismeretek és képességek egy része, amit a válaszok tanúsága szerint a pedagógusok hiányoltak, vagy nem kielégítő szintűnek láttak a tanári pálya elkezdésekor, hagyományosan is részét képezi a tanárképzésnek (módszertani, oktatástani ismeretek, a tanuló megismerésével kapcsolatos ismeretek stb.).

Másik részük a tanárképzés folyamatos fejlődésében lassanként szintén növekvő teret kap a képzésben (méréssel, értékeléssel kapcsolatos elemek, a differenciálás, korszerű munkaszervezési módok, konfliktuskezelés stb.).

Ami pedig a képzés megújítási, javítási lehetőségeit illeti, az a már említett hiányzó vagy erősítendő tudásterületek mellett úgy látszik, hogy inkább az attitűdformálásban rejlik. Egyre tudatosabbá kell válnia oktató és hallgató számára egyaránt annak, hogy a diplomás pályára lépő még nem *kész* tanár, sőt utópia lenne ilyet feltételezni. Sokkal inkább úgy tűnik, hogy a munkájukat eredményesen, elhivatottan végző tanárok úgy gondolják, tanárrá folyamatosan válik az ember, amennyiben saját tevékenységét reflektíven, kritikusan közelíti meg, hajlandó folyamatosan változni, fejlődni, tanulni, nem csak szervezett, formális képzéseken (ott is), de még inkább a mindennapi gyakorlat során, saját és kollégái tapasztalatait értékesítve.

Irodalom:

- Falus Iván (2001) A gyakorlat pedagógiája. In: Falus et al: A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Lénárd Sándor–Szivák Judit (2001) Neveléssel kapcsolatos nézetek In: Falus et al: A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2001) Motivációs elképzelések. In: Falus et al: A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.