Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor DSc, egyetemi tanár
Tanulás-Tanítás Program
Vezetője: Prof. Dr. Vámos Ágnes Dsc, egyetemi tanár

FORRÁS-BIRÓ ALETTA ÁGNES

TANULÁSMÓDSZERTAN ÉS TANULÁSTÁMOGATÁS A KÖZOKTATÁSBAN

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Témavezető: **Dr. N. Kollár Katalin, egyetemi docens, ELTE PPK**

Bírálóbizottság
Elnök: Dr. M. Nádasi Mária, professor emerita, ELTE PPK
Belső bíráló: Dr. Rapos Nóra, habilitált egyetemi docens, ELTE PPK
Külső bíráló: Dr. Dávid Mária, főiskolai tanár, EKE
Titkár: Seresné dr. Busi Etelka, egyetemi docens, EHE
További tagok:
Dr. Márkné Ribiczey Nóra, egyetemi adjunktus, ELTE PPK
Dr. Sáska Géza, címzetes egyetemi docens, ELTE TÁTK
Dr. Biró Zsuzsanna Hanna, tudományos főmunkatárs, WJLF
Dr. Nahalka István, ny. egyetemi oktató, ELTE PPK
Póttagok: Dr. Győri János, habilitált egyetemi docens, ELTE PPK
Dr. Gaskó Krisztina, Oktatási Hivatal

Budapest

2019

Tartalom

1. Bevezetés 7

2. Elméleti háttér 8

2.1 A tanulás 8

2.2 Az önszabályozott tanulás 10

2.3 A tanulás tanulása 12

2.4 A tanulás új értelmezésének institucionalizálódása 13

2.5 A tanulás és a tanulás tanításának módszerei és eredményessége 16

2.6 Iskolai eredményesség 21

2.7 A tanulás eredményessége 26

2.8 Tanulásmódszertan – tanulástámogatás 29

2.8.1 Tanulási módszerek 30

2.8.2 Tanulási stratégia 31

2.8.3 Tanulási taktika 33

2.8.4 Tanulási tevékenységtípusok 33

2.8.5 Tanulási szokások 33

2.8.6 Tanulási stílus 34

2.8.7 Tanulási mintázat 38

2.8.8 Tanulási orientáció 39

2.8.9 Tanulási képesség 40

2.8.10 Tanuláshoz való viszony 40

2.8.11 Stressz 41

2.8.12 Sikerorientáció, kudarckerülés 43

2.8.13 Tanulási önismeret 44

2.8.14 Időgazdálkodás 45

2.8.15 Tanulás coaching és tanulási tanácsadás 45

2.8.16 Tanulásmódszertan 46
2.8.17 A tanulás támogatása 47
2.9 Tanulástámogatás és tanulásszervezés 48
3. A kutatás kérdésfeltevése 49
4. Tanulásmódszertan és tanulástámogatás az iskolában - nagymintás kérdőíves kutatás 51
4.1 A kutatás leírása 51
4.2 Tanulástámogatás és tanulásmódszertan az iskolai szervezetben 53
4.2.1 A minta jellemzői 53
4.2.2 A tanulásmódszertannal és tanulástámogatással kapcsolatos kérdőív 56
4.2.3 A válaszok megoszlása 57
4.2.4 Egyéni tanulástámogatás 60
4.2.5 Tanulásmódszertan, informatikai felszereltség és kompetenciamérési eredmények 65
4.2.6 Az iskolavizsgálat összefoglalása 68
4.3 Tanulástámogatás, tanulásmódszertan és a pedagógusok 70
4.3.1 Minta, mintavétel 70
4.3.2 Tanulási módszerek tanítása 73
4.3.3 Korszerű tanulástámogatási módszerek gyakorlása 79
4.3.4 Tanulásszervezés, innovatív módszerek az iskolában és a pedagógusok 84
4.3.5 A tanulási módszerek tanítása és az innovatív tanulásszervezési gyakorlatok az oktatásban 91
4.3.6 A pedagógus-vizsgálat összefoglalása 95
4.4 Nagymintás kérdőíves iskola- és pedagógus-vizsgálat összefoglalása 96
5. Pedagógus-interjúk kvalitatív elemzése 97
5.1 Az interjúk 97
5.1.1 Az interjúk struktúrája 99
5.2 Módszertani háttér 100
5.3 Az eljárás 102

5.4 Eredmények 105
5.4.1 REFLEKTÍV 105
5.4.2 TUDATOS 110
5.4.3 VÁLASZKÉSZ 122
5.4.4 TANULÁSTÁMOGATÁS 128
5.4.5 INNOVATÍV 150
5.4.6 PROAKTÍV 154
5.4.7 SZABATOS 154
5.4.8 PROBLÉMA ESETÉN 155
5.4.9 SZERVEZET 155
5.4.10 ÖNMEGVALÓSÍTÓ 160
5.4.11 SZAKEMBER-TANÁR 162
5.4.12 SZEREPVÁLTÓ 163
5.4.13 KORIFEUS 170
5.4.14 PANASZ 176
5.4.15 HOGYAN TANÍTUNK 178
5.4.16 TOVÁBBKÉPZÉS 187
5.5 Axiális és szelektív kódolás: egy induktív magyarázóelmélet körvonalai 192
5.6 A kvalitatív interjúelemzés összefoglalása 197
6. A kutatás összefoglalása és kitekintés 203
7. Bibliográfia 205
8. Ábrák jegyzéke 219
9. Táblázatok jegyzéke 220
10. Melléklet 222
10.1 Intézményi kérdőív 222
10.2 Pedagógus kérdőív 225
10.3 Pedagógus interjúterv 229

1. Bevezetés

Tanárképzésben és pedagógus továbbképzésekben tanító oktatóként régóta foglalkoztat az a kérdés, hogyan készülhetnek fel a leendő tanárok diákjaik tanulási folyamatának támogatására, illetve a későbbiekben milyen tényezők befolyásolják tanulástámogató munkájukat az iskolában. Doktori értekezésem egy olyan kutatás eredményéről számol be, amely ezt a kérdést vizsgálta.

A kutatás kezdetén elsősorban a központi motívum a tanulásmódszertan iskolai megjelenése volt – hogyan használják ezt az iskolákban, milyen formákban, mennyire hatékony. A tapasztalat azt mutatta, hogy a diákok, akik részesültek efféle felkészítésben, kevéssé érezték megfelelőnek, célravezetőnek. A kutatás előrehaladtával a fókusz változott: az élethosszig tartó tanulás szemléletének határozott térnyeréséhez, a tanulás változó felfogásához kapcsolódóan megjelent a tanári kompetenciák között a tanulás támogatása, a tanulási környezet szerepének hangsúlyozása, a nevelés-oktatási folyamat tanárközpontútól a diákközpontú felé való elmozdulása, illetve kölcsönös interakciós szemlélete. Így a kutatás inkább a tanulástámogatásra irányult, ami a tanulásmódszertannál tágabb és jóval komplexebb fogalom. Ez indokolja a dolgozat címének kettősségét.

A disszertáció első részében áttekintjük a tanulás támogatásához kapcsolódó elméleti megfontolásokat és főbb kutatási eredményeket, egyben felvázolva a kutatás értelmezési keretrendszerét. A dolgozat további részében először két nagymintás kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatjuk be, az első iskolai szintű, a második pedagógusokra vonatkozik. A dolgozat következő részében 101 pedagógusokkal felvett interjú kvalitatív elemzését mutatjuk be. A kutatás három része egy nagyobb kutatás részeként valósult meg, így egymással összefügg, amint ezt a dolgozatban kifejtjük.

2. Elméleti háttér

A disszertációnak ebben a fejezetében azokat az elméleteket tekintjük át, amelyek kutatásunk előzményeit, hátterét és kiindulópontját jelentik. Célunk annak a kontextusnak a felvázolása, amelyben a kutatás kérdései és eredményei értelmezhetők.

Első lépésben a tanulás fogalmával és a fogalom tartalmi változásaival foglalkozunk. Ezután arra térünk ki, hogy ezekből a változásokból, a tanulás új fogalmának kialakulásából hogyan jött szerves módon létre a tanulás tanulásának mint a pedagógiai elmélet és gyakorlat önálló alkotórészének problematikája. Ezután azt tekintjük át, hogy hogyan institucionalizálódott az új szemlélet a nemzetközi és hazai pedagógiai gyakorlatban. Végezetül pedig azzal foglalkozunk, hogy mit követel a tanároktól és a diákoktól a tanuláshoz, illetve annak tanításához való új viszony, és hogyan mérhető az új szemléletmódból következő eljárások és módszerek hatása, eredményessége.

A tanulásmódszertannal és tanulástámogatással kapcsolatban számos elméleti megközelítést dolgoztak ki, amelyekre sok esetben gyakorlati segédanyagok, útmutatók és programok épültek (Oroszlány 1994a, 1994b, 2004, 2005, 2011; Balogh 1998, 2006; Lappints 2002; Metzig & Schuster 2003; Mező 2004; Nahalkáné és mtsai 2004; Bednorz & Schuster 2006; Mundsack és mtsai 2006; Nahalka 2006; Deli & Buda 2007; Roeders & Gefferth 2007; Rétallérné 2009; Vámos & Kopp 2015). A disszertáció tárgyával foglalkozó, ahhoz kötődő valamennyi elmélet enciklopédikus bemutatása túlmutat a disszertáció keretein.

2.1 A tanulás

Mit nevezünk tanulásnak? Pszichológiai és pedagógiai értelemben eltérő fogalmakat értünk ezalatt. A pszichológia a tanulást mint a viselkedés viszonylag tartós megváltozását definiálja, ami tapasztalat hatására jön létre, s nem tartozik ide az érésnek és időleges állapotnak tulajdonítható viselkedésváltozás (Atkinson és mtsai 1995; Bernáth 2017). A kognitív fejlődésre a Piaget-féle szakaszos fejlődéselmélettől indulva a nativista-moduláris kritikákon át a ma leginkább érvényes neokonstruktivista kognitívfejlődés-modellek keretében tekintünk (Győri 2017). Vigotszkij (1967) legközelebbi fejlődési zóna fogalmát a pedagógiai megközelítés is használja. Ebben a dolgozatban azonban nem foglalkozom a tanulás gazdag pszichológiai irodalmával. A tanulás fogalmát mindvégig pedagógiai értelemben használom, és a fogalom pedagógiai értelmezésének irodalmát használom az itt bemutatott kutatás kiindulópontjaként.

A XX. század nagy pedagógiai tanuláselméletei a tudásközvetítés paradigmájában értelmezhetőek. A tanulás hagyományos, reproduktív, mechanikus és transzmissziós szemléletében a tudás, amelyet a tanár a diákjainak átad, egy „készen lévő", pontosan meghatározható tudásanyag, körülírható tudáselemekkel. Az ismeretátadás, a szemléltetés és a cselekvés pedagógiájához képest az ún. kognitív forradalom paradigmaváltáshoz vezetett. Fink (2003) szignifikáns tanulás modellje hat egymásra épülő, egymással interakcióban lévő szintet tartalmaz (eredetileg körcikkekben ábrázolta, amelyben az óramutató járásával egyezően halad a tanuló előre). Ezek a szintek a következők: 1. az alapvető tudás, ami az információk és fogalmak megértését és a rájuk való emlékezést jelenti; 2. a felidézés és alkalmazás; 3. az integrálás, ami a gondolatok összekapcsolást jelenti; 4. humán dimenziók, ami az egyén információgyűjtése önmagáról és másokról a tanulási folyamatban; 5. a tanuló törődése önmagával és másokkal, ide kapcsolódhat a motiváció; 6. a tanulás tanulása, a tanuló rálát a saját tanulási folyamatára. Shell és munkatársai (2010) egyesített tanulási modelljükben a tudásba az adatok és ismeretek mellett beleértik a problémamegoldást, a viselkedést és a gondolkodás különböző folyamatait (a modell a munkamemória-tudás-motiváció hármasában értelmezi a tanulási folyamatot). Ennek megfelelően a közvetítendő tudásnak a tanár birtokában kell, hogy legyen, illetve a diákok által elsajátított tudás nem terjedhet túl a tanárén, sem mennyiségét, sem minőségét, jellegét tekintve. A tanulás passzív, befogadó folyamatot jelent. Szerepét tekintve „mindentudó", a tudás kizárólagos letéteményeseként megjelenő tanár tartozik ehhez a felfogáshoz.

A szándékosan leegyszerűsítő megfogalmazás világosan látni engedi, mely pontokon kínál mást a tanulás konstruktivista pedagógiai megközelítése. A szociokonstruktivista megközelítés a tudásátadással szemben tudásépítésben gondolkodik. Eszerint a tanulás aktív és produktív folyamat, amelyben a diák felelősséget vállal a saját tanulási folyamatáért. A tanár, szerepét tekintve inkább facilitátor, a tanulási folyamat segítője. A tanulás maga a meglévő tudás megváltozását jelenti (Csapó 2002), újfajta tudás létrehozását, megkonstruálását. Az új információk értelmezése révén a diák meglévő tudásrendszerei differenciálódnak, az értelmezésben kulcsfontosságú a meglévő előzetes tudás.

Ebben a megközelítésben minden tudás az egyénben felépült, általa konstruált tudás, ennek következtében objektíve nem tekinthető igaznak vagy hamisnak, hanem adaptívnak vagy kevésbé adaptívnak. A konstruálás aktív, belső, személyes folyamat. A konstruktivista tanulásmodellben központi szerepet kapnak a tanuló előzetes ismeretei, amelyek az egyén belső értelmező rendszerének keretét adják. Az új információ, az elsajátítandó ismeret aszerint épül be az egyén tudásrendszerébe, hogy ellentmondásba kerül-e a meglévő értelmező

rendszerrel, történik-e feldolgozás, történik-e lehorgonyzás, illetve megváltozik-e az értelmezési rendszer. Ezeknek a kimeneteknek megfelelően különböző tanulástípusokról beszélhetünk, a problémamentes tanulástól a kreatív mentésig és a fogalmi váltásig. A tanulás ebben a megközelítésben a tudásrendszerek folyamatos differenciálódása, tartós és adaptív megváltozása (Nahalka 2002, 2013).

A disszertációban a tanulásról és a tanulás tanításáról/tanulásáról alapvetően szociokonstruktivista megközelítésben gondolkodom. A tanulás fogalmához kapcsolódó, a disszertáció elméleti háttere felől nézve az irodalom által tárgyalt legfontosabb fogalmak: az önszabályozó vagy önszabályozott tanulás, a tanulás tanítása, a tanulás és a tanulás tanításának eredményessége, tanulási eredmények (learnig outcome) szemlélet, az egyéni tanulási utak érvényesítése és a tanulási környezet mint kontextuális determináns.

2.2 Az önszabályozott tanulás

Az önszabályozott tanulás azt jelenti, hogy a tanuló személy önmagát motiválja, felelősséget vállal saját tanulási folyamatáért, a tervezéstől a megvalósításon át a monitorozásig/értékelésig (Réthy 2003). Az önszabályzott tanulás legfontosabb elemei Pintrich (2000) szerint a tanuló aktív, konstruktív működése, a tanulási folyamatra, saját motivációra és viselkedésre vonatkozó kontroll képessége, célok és elvárások megjelenése, valamint a közvetítők szerepe (környezet, kontextus). Az önszabályozott tanulás elmélete összekapcsolja a kognitív és motivációs területet: „a hatékony tanulást a tanuló céljaitól irányított, a tanuló figyelmével és akaratával végrehajtott, illetve a tanuló önreflexivitása révén értékelt folyamatnak tekinti” (D. Molnár 2013, 13) (D. Molnár a self-regulated learning kifejezés önszabályozott tanulásként való fordítása mellett érvel, csakúgy, mint Gaskó (2006, 2009), ugyanakkor a magyar szakirodalom váltakozva használja az önszabályozott és az önszabályozó elnevezést, gyakorlatilag szinonimaként.)

Az önszabályozó tanulás alatt állandóan változó, a helyzethez adaptálódó folyamatot értünk, amelybe a kognitív stratégiák alkalmazásán és a metakognitív aspektusokon túl a motivációt és az érzelmeket is beleértjük, így nem annyira képességként, mint inkább aktivitásként (event) tekintünk rá (Kovács 2013). Zimmermann meghatározása szerint az önszabályozó tanulás „a tanulási folyamatban való aktív részvétel mértékét jelenti metakognitív, motivációs és viselkedésbeli szinten” (Zimmermann 1989, idézi Kovács 2013, 126), ez a legelterjedtebb folyamatmodell. Boekerts (2000) adaptív tanulási modelljében (amely még inkább komponens/képességmodellnek tekinthető) az önszabályozó tanulás a legalsó,

tantárgyspecifikus szinthez kapcsolja a metakognitív és tanulási motivációt, amire ráépül a kognitív és a motivációs stratégia, elvezetve a személyes célok eléréséhez a kognitív és motivációs önszabályozás révén. Mivel az önszabályozó tevékenység adaptívan alakul, az adott helyzetnek megfelelően, ezért a vizsgálatához a hagyományos kérdőíves eljárásokon túl olyan módszerek használatosak, mint a naplózás, a nyomelemzés (trace methods), a hangosan gondolkodás rögzítése és elemzése, a mikroanalitikus elemzés (Kovács 2013).

Ma az önszabályozó tanulás nem egy vagy több jól körülírható módszer alkalmazását jelenti – ennyiben jól jelzi a hagyományos tanulásmódszertan fogalmi meghaladottságát -, hanem egy támogató tanulási környezetben megvalósuló tanulási tevékenységet, amely erősíti a tanuló autonómiáját, elősegíti az önálló tanulást, teret ad a tanári támogatásnak és ösztönzi a tanulásról való gondolkodást (Kovács 2009). Mindezek a jellemzők jól illeszkednek a tanulás konstruktivista megközelítésébe.

A tanuló autonómiája és a tanulási folyamat felett gyakorolt kontroll érzete kulcsmozzanatok ebben a megközelítésben. Gaskó (2009) a tanulási kompetencia egy lehetséges modelljét vázolva a hatékony tanulást az alábbiakkal írja le: olyan önszabályozott folyamat, amely aktív, a tanulási folyamatban konstruktív tanulót feltételez, aki célokat tűz ki és ezek elérése érdekében mozgósítja a rendelkezésére álló stratégiákat. A tanulás tehát önreflexiós olyamat és társas konstrukció.

Ebben az értelemben az önszabályozó tanulás értelmezhető a tanulástámogatás pandant-jának, hiszen előbbi a tanulói oldalról, utóbbi a tanári oldalról tekint egyazon folyamatra. Ez az értelmezés felhívja a figyelmet a folyamat kétirányúságára és kölcsönösségére: a két tevékenység egymással folyamatos interakcióban zajlik, gyakorlatilag egyik sem értelmezhető a másik nélkül.

Az önszabályozó tanulás fejlesztésének lehetőségeiről különböző álláspontokat fogalmaznak meg a kutatók. Vitatott kérdés, hogy milyen korú tanulóknál lehet hatékony önszabályozásról beszélni a tanulásban: általános iskola felső tagozatától vagy akár korábban is, esetleg az iskoláskor előtt (D. Molnár 2013). A tanulás tanítása történhet kontextusba ágyazottan (Randi-Corno 2000) vagy általános tanulási stratégiákat tanítva, amelyeket a helyzetnek megfelelően alkalmaznak később a diákok (Bakx 2003). Eltérhet az is, milyen elemek fejlesztése kap nagyobb hangsúlyt.

Az önszabályozó tanulást egyéni sajátosságként felfogó megközelítés mellett erőteljesen megjelenik az önszabályozó tanulást cselekvésként, aktivitásként értelmező megközelítés (Kovács 2009). A két megközelítés eltérő kutatási stratégiákat is eredményez.

Az önszabályozó tanulást a középpontba állító új szemlélet a tanuló egyéni igényeihez a korábbiakhoz képest jobban illeszkedő és kihívást jelentő tanulási környezetet feltételez, az egyéni fejlődést jobban tiszteletben tartja. A pedagógus szerepe változik, a tanulási folyamatban segítőként jelenik meg. A diák aktív részese saját tanulási folyamatának, egyéni felelősséggel. A tanulási folyamatban átfogó tanulási célok és tanulási eredmények jelennek meg. A megszerzendő, megkonstruálandó tudással szemben elvárás annak relevanciája és adaptivitása. A tantervi szabályozásban nemzetközi tendencia a tartalomelsajátítástól a kompetenciafejlesztés irányába való eltolódás (Letschert 2006).

Az új megközelítésben nagy hangsúlyt kap az egyéni tanulási utak támogatása. Változik az értékeléssel kapcsolatos elvárás, hangsúlyosabb lesz az önértékelés, fejlesztendő készségként megjelenik a reflektivitás a tanulási folyamatra, valamint a társértékelés. Változatos tanulási formák mellett jellemző a tanulóközpontúság, az együttműködés a tanulási folyamatban és az együtt tanulás/egymástól tanulás.

A tanári támogató tevékenység többféleképpen megközelíthető és értelmezhető. Az önszabályozó tanulás fejlődését támogató tanári viselkedést leginkább a scaffolding/állványozás kifejezéssel foglalhatjuk össze: a tanár kognitív, motivációs és emocionális támogatást nyújt. A megközelítés közel áll Vigotszkij (1967) legközelebbi fejlődési zóna (zone of proximal development) fogalmához. A scaffolding fogalom kapcsolódik a szociális konstruktivizmus megközelítéshez, mint olyan „mankó”, támogatás, amely a tanulót tanulási folyamatában végigkíséri.

Osztálytermi megfigyelések során Meyer és Turner (2002) támogató és korlátozó (scaffolding/nonscaffolding) viselkedésmódokat különítettek el. A viselkedésmintázatok hasonlóak a tanulói motiváció vizsgálatában megjelenő autonómiát támogató vs. kontrolláló tanári attitűd viselkedéselemeinek (Kő és mtsai 2017). A tanári támogatás változik a feladatok jellegével és a tanulói motivációs szint változásaival összefüggésben. Lutz és munkatársai (2006) vizsgálatukban a támogatás körébe sorolták a tanulásszervezési módokat, a tananyag tartalmi jellemzőit és a tanuláshoz szükséges eszközök sajátosságait is.

2.3 A tanulás tanulása

A tanulás 21. századi felfogása a tanulás tanulását a tanulási folyamat önálló részének tekinti. Ennek következményeképpen a tanulási folyamat résztvevőivel – a tanárral és a tanulóval – valamint a tanulás folyamatával kapcsolatban is új elvárások jelennek meg, amelyek illeszkednek az önszabályozott tanulás elvéhez. A tanulás tanulása többféleképpen

meghatározható. Hoskins és Fredriksson az előzményeket is áttekintve 40 különböző definícióról számolt be. A kognitív pszichológiai megközelítés a tanulási eredményeket köti össze kognitív folyamatokkal, míg a szociokulturális megközelítés a tanulást társas folyamatként vizsgálja (Hoskins & Fredriksson 2008).

Hautamäki és munkatársai (2002) a tanulás tanulásában hangsúlyozzák az új feladatokhoz való alkalmazkodás képességét és az erre való elszántságot (willingness), a gondolkodásra való elköteleződést és a reményt a tanulási tevékenységben, a kognitív és affektív önszabályozást a tanulásban (Hautamäki és mtsai 2002; Habók 2011b).

A tanulás tanulása kutatásában korábban két megközelítés volt jelen. A szűkebb értelmezés a tanulási készségekre, stratégiákra, technikákra és stílusokra összpontosít, a tágabb értelmezés a kognitív képességek, problémamegoldás és információfeldolgozás magasabb rendű alkalmazására, illetve a tanulás mint cél is megjelenik (Habók 2011a, 2011b). Csapó (2007) a tágabb értelmezés mellett érvel: úgy véli, hogy a diákok tanulási kompetenciája vizsgálható az iskolai tanulási eredmények elemzésével, amelyeket négy területen vizsgál: iskolai osztályzatok, objektív tudásmérő tesztek, a tudás minőségének indikátorai (alkalmazás, megértés) és magasabbrendű gondolkodási készségek, 7. és 11. évfolyamos diákoknál. Eredményei szerint nem a tanulás mennyiségére, hanem a minőségére érdemes figyelni, illetve a tanultak alkalmazásának kérdésére és az alkotó tanulásra a reprodukálóval szemben. Kiemeli a tanári visszajelzések szerepét a tanulási folyamatban.

A tanulás tanulása nem egyes tantárgyakhoz kötődik, hanem nemtantervi jellegű. Ez a megközelítés a méréseknél is megjelenik, amennyiben kifejezetten nem tantárgyi kognitív elemeket mérnek, sőt, a feladatokban van egyfajta meglepetés-elem, amely eltér a szokásos iskolai feladatoktól (Hautamäki & Kupiainen 2014; Hoskins & Fredriksson 2008).

2.4 A tanulás új értelmezésének institucionalizálódása

A tanulásról való gondolkodás változását jól jelzi az európai uniós dokumentumokban való megjelenése is. A Fehér Könyv (1996) részletesen tárgyalja az oktatásról és képzésről való elképzeléseket. Az élethosszig tartó tanulásról szóló memorandum (2000) az alapkészségek elsajátításának szükségességét szögezi le, mindenki számára. Az Európai Parlament és Tanács 2006-ban kiadott ajánlása rögzíti a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, aktív állampolgársághoz, társadalmi beilleszkedéshez és foglalkoztatáshoz szükséges nyolc kulcskompetenciát: anyanyelvi és idegennyelvi kommunikáció, matematikai, alapvető természettudományos és műszaki kompetencia, digitális kompetencia, a hatékony, önálló

tanulás/tanulás tanulása, szociális kompetencia, vállalkozói kompetencia és kulturális tudatosság és kifejezőkészség (Az Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006.12.18.)).

A tanulás tanítása megjelenik a nemzeti alaptantervekben is. A magyar nemzeti alaptantervek változásában megfigyelhető az ismeretszerzéstől a képességfejlesztés irányába történő elmozdulás: az 1995-ös NAT már nem kezeli prioritásként az ismeretközlést, a 2012-es NAT kifejezetten a képességek fejlesztése mellett foglal állást, igaz, határozottan megszabva műveltségterületenkénti konkrét tartalmakat (Rádi 2018). Magyarországon már a 2007-es Nemzeti Alaptanterv is kimondta, hogy „a hatékony, önálló tanulás azt jelenti, hogy az egyén képes kitartóan tanulni, saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve az idővel és az információval való hatékony gazdálkodást is. Felismeri szükségleteit és lehetőségeit, ismeri a tanulás folyamatát. Ez egyrészt új ismeretek szerzését, feldolgozását, beépülését, másrészt útmutatások keresését és alkalmazását jelenti. A hatékony és önálló tanulás arra készteti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja, otthon, a munkában, a tanulási és képzési folyamataiban egyaránt. A motiváció és a magabiztosság e kompetencia elengedhetetlen eleme.” (10-11)

A 2012-es alaptanterv a hatékony, önálló tanulást a 2007-eshez hasonlóan határozza meg, kiegészítve a tanulás tanításával, ami „az iskola alapvető feladata. Minden pedagógus teendője, hogy felkeltse az érdeklődést az iránt, amit tanít, és útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, szerkezetével, hozzáférésével kapcsolatban. Meg kell tanítania, hogyan alkalmazható a megfigyelés és a tervezett kísérlet módszere; hogyan használhatók a könyvtári és más információforrások; hogyan mozgósíthatók az előzetes ismeretek és tapasztalatok; melyek az egyénre szabott tanulási módszerek; miként működhetnek együtt a tanulók csoportban; hogyan rögzíthetők és hívhatók elő pontosan, szó szerint például szövegek, meghatározások, képletek. Olyan tudást kell kialakítani, amelyet a tanulók új helyzetekben is képesek alkalmazni, a változatok sokoldalú áttekintésével és értékelésével. A tanulás tanításának elengedhetetlen része a tanulás eredményességének, a tanuló testi és szellemi teljesítményeinek lehetőség szerinti növelése és a tudás minőségének értékelése.”

A Nemzeti Alaptanterv 2018-as tervezetében az alapfokú képzés második szakaszának kiemelt feladataként jelenik meg: „A tanulás második, tudásbővítő szakaszában kiemelt cél, hogy a tanulók egyre felelősségteljesebbekké és önállóbbakká váljanak. Fontos a tanulás iránti motivált állapot fenntartása, illetve az önálló tanuláshoz szükséges stratégiák és módszerek

gyakorlott alkalmazása, valamint a továbbtanulási célok megfogalmazása. Ebben a szakaszban a tanuló:

- képes az önálló tanulásra és az ismeretek önálló elsajátítására, motivált a folyamatos ismeretszerzésre, elkötelezett a fejlődés iránt, valamint önálló tanulási utakat, módszereket alkalmaz;
- eltérő nehézségi szintek közötti választási lehetőség esetén a számára kihívást jelentő feladatot választja;
- a problémamegoldás alternatívái közötti választás során és a saját tanulási útvonalak kiválasztásakor saját döntéseket hoz és azokért felelősséget vállal;
- a problémák megoldásában kitartó; – a problémamegoldás során releváns kérdéseket tesz fel, és vállalja a téves hiedelmeit is, illetve képes azok korrekciójára;
- a különböző tudásterületekhez kapcsolódó feladatértelmezési, problémamegoldási és kommunikációs készségeit a tanultaktól eltérő, új, gyakorlati kontextusban is képes alkalmazni.” (15)

A 2007-es alaptanterv a hatékony, önálló tanulással kapcsolatban elsősorban a tanulói oldalt jeleníti meg, amit a 2012-es alaptantervben kiegészít a pedagógus oldala – milyen tevékenységgel, milyen tanári működésmóddal támogatja a diákjait. A 2018-as alaptanterv-tervezet bevezető részében határozottabb elmozdulás figyelhető meg az önszabályozott tanulás elősegítésére, a kompetenciafejlesztés és a pedagógiai differenciálás hangsúlyozása, a korszerű módszertani megoldások előnyben részesítése révén.

Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciáinak európai keretrendszerében a hatékony, önálló tanulás elsajátítása mint kulcskompetencia jelenik meg: „A tanulás elsajátítása az a képesség, amellyel az egyén a tanulásra törekszik és azzal foglalkozik, megszervezi saját tanulását, beleértve az idővel és információval való hatékony gazdálkodást is, mind az egyéni, mind a csoportos tanulás során. … magában foglalja az egyén tanulási folyamatának és szükségleteinek ismeretét, az elérhető lehetőségek felismerését és az akadályok megszüntetésének képességét az eredményes tanulás érdekében. Ez a kompetencia az új tudás és készségek megszerzését, feldolgozását és asszimilálását, továbbá útmutatások keresését és alkalmazását jelenti. A tanulás elsajátítása rávezeti a tanulót, hogy az előzetesen tanultakra és élettapasztalatára építsen annak érdekében, hogy a tudást és készségeket helyzetek sokaságában tudja használni és alkalmazni. … A motiváció és a magabiztosság elengedhetetlen. … A tanulás elsajátítása megköveteli az egyéntől, hogy ismerje és értse a számára előnyös tanulási stratégiákat, készségei és szakképesítése erős és gyenge pontjait, valamint hogy képes legyen megtalálni a számára elérhető oktatási és képzési lehetőségeket és

útmutatást és/vagy támogatást. A tanulás elsajátításának készsége … megköveteli az olyan alapvető készségek elsajátítását, mint az írás, az olvasás, a számolás és az IKT-készségek, amelyekre a további tanuláshoz van szükség. Ezen készségekre építve az egyénnek képesnek kell lennie az új tudás és készség elérésére, megszerzésére, feldolgozására és asszimilálására. Ez az egyén tanulási, karrier- és munkabeli mintáinak hatékony kezelését követeli meg, és különösen azt a képességet, hogy rendületlenül kitartson a tanulás mellett, hogy huzamosabb időn keresztül tudja figyelmét összpontosítani, valamint hogy kritikusan mérlegelje a tanulás szándékát és célját. Az egyénnek tudnia kell időt szánni az önálló és önfegyelemmel folytatott tanulásra, de a tanulási folyamat részeként képesnek kell lennie a másokkal végzett munkára is – élvezve a heterogén csoport előnyeit -, és meg kell tudni osztania másokkal, amit megtanult. Az egyénnek képesnek kell lennie saját tanulása megszervezésére, munkájának értékelésére, valamint tanács, információ és támogatás kérésére, ha szükséges. … A pozitív attitűd magában foglalja azt a motivációt és magabiztosságot, amely az egész életen át ösztönöz és sikerre visz a tanulás terén. A problémamegoldó attitűd egyaránt támogatja a tanulást és az egyén azon képességét, hogy akadályokat szüntessen meg és változásokat kezeljen. Annak vágya, hogy az előzetesen tanultakat és az élettapasztalatokat alkalmazzuk, valamint a tanulás lehetőségének keresésére és a tanulásnak az élet minden területén való alkalmazására irányuló kíváncsiság a pozitív attitűd elengedhetetlen eleme” (Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái – az európai keretrendszer 2014).

2.5 A tanulás és a tanulás tanításának módszerei és eredményessége

A tanulás tanulásának és tanításának módszerei és az egyes módszerek eredményességének mérése a nemzetközi irodalom egyik központi kérdése.

Kjellgren és munkatársai egy egyetemi bevezető kurzust indítottak a tanulás tanulása megsegítésére, párhuzamosan svéd egészségügyi hallgatóknak és oktatóiknak. A LearnAble projekt keretében többféle tevékenységbe vonták be a hallgatókat: aktív tanulási technikák, elektronikus tanulási felület kezelése, adatbázis kezelés, reflektív napló, csoportmunka, konferencia-részvétel, azzal a céllal, hogy tanulási tudatosságuk erősödjön. A folyamat végén azt is mérték, mennyire mély vagy felületes a tanuláshoz való viszonyuk, milyen a motivációjuk, milyen stratégiákat használnak. Számos pozitív visszajelzés mellett, amelyek a kurzus szükségességét hangsúlyozták, megjelentek negatív jelzések is (felesleges a kurzus, inkább homogén csoportokban tanultak volna). A kutatók kiemelték, hogy az oktatói tapasztalatok igen pozitívak voltak, egyébként tapasztalt oktatók számára újdonság volt saját

pedagógiai gyakorlatuk a kurzus tartásával és a hallgatók tutorálásával párhuzamos reflektálása. Összességében úgy találták, a hallgatók még nem érzik központi kérdésnek tanulási készségeik és tudatosságuk fejlesztését, illetve kifejezetten ellenállást mutatnak az innovatívabb tanítási formákkal szemben, ezért az oktatóknál negatívabban értékelték a kurzust (Kjellgren és mtsai 2008).

Az Eszterházy Károly Egyetemen két évtizede végeznek fejlesztéseket a hallgatók tanulási sikerességének megsegítésére. Először a tanulási problémák intrapszichés okait tárták fel, majd egyéni és csoportos tanácsadás keretében segítették a hallgatókat a tanulást gátló tényezők leküzdésében (tanulási hatékonyság fejlesztő tréningek és hatásvizsgálatuk révén). A 2015-16-os tanévben kötelező kurzusként vezették be a tanulásmódszertan tárgyat valamennyi első évfolyamos hallgató számára, 2016 őszétől pedig indítottak egy választható Tanulásmódszertan és életvezetés kurzust. Kifejlesztettek és sztenderdizáltak egy online tanulásdiagnosztikai kérdőívet (Héjja-Nagy 2017). A kérdőív segítségével különböző életkorú tanulói csoportokat vizsgáltak az önszabályozó tanulás fejlettsége és az infokommunikációs eszközhasználat gyakoriságával összefüggésben. Eredményeik szerint míg a metakogníció és az önreflexió 10-14 éves kor között jelentősen fejlődik, a tanulási szokások (rendszeresség, pihentség, színtér rendezettsége, tanulási sorrend) terén igen alacsony fokúak minden vizsgált korosztálynál (kisiskolásoktól fiatal felnőttekig)(Dávid és mtsai 2016).

A tanulás tanulása elektronikus felületen történő megsegítése jelenleg a világ számos pontján foglalkoztatja a kutatókat – például az Eszterházy Károly egyetemen a fentebb bemutatott pilot kurzust tervezik elektronikus környezetben is megvalósítani (Héjja-Nagy 2017). A svéd tanulás tanulása kurzusnak is volt elektronikus tanulási felülete (Kjellgren és mtsai 2008).

Magyarországon középiskolai környezetben először az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban vezették be a tanulásmódszertant tantárgyként a belépő évfolyamok számára. Az első átfogó, ma is használatos tanulásmódszertan kézikönyvek ehhez a tantárgyhoz készültek (vö. Oroszlány 1994a, 1994b, 2004, 2005, 2011). Az utóbbi években az Alternatív Közgazdasági Gimnázium bizonyos évfolyamain a diákok elektronikus felületen (one note) végzik a tanulásmódszertan kurzust (Nádori 2015a, 2015b), s a többi tárgy feladatai ugyanezen a felületen jelennek meg.

Dragon és munkatársai egy négy országban indított pilot program keretében online felületen terveztek együttes tanulás tanulása kurzust (Learning To Learn Together, L2L2) természettudományos és matematika oktatásban. (Dragon 2013) A Metafora elektronikus platform tervezésekor a kutatók célja az volt, hogy olyan eszközt alkossanak, amelynek

használata nemcsak a tanulásban segíti a diákokat, hanem erősíti a tanulási motivációt és a kollaboratív tanulást, támogatja őket abban, hogy a tudásukat megosszák a társaikkal, egymástól tanuljanak. Az együttes tanulás tanulása négy fő területre összpontosít, amelyek egymásra kölcsönösen hatnak:

- a váltott, megosztott csoportvezetésre, amelynek során a csoport tagjai mind felelősséget vállalnak a csoport haladásáért, megvitatják, hol tartanak, hogyan tervezik a következő feladatot és hogyan tudna ebben együtt dolgozni;
- a kölcsönös elköteleződésre a csoport tanulási folyamatában, ennek megfelelő kollaboratív terekkel;
- a segítség keresésére és segítségnyújtásra, ami magában foglalja a feladat nehézségének megbecsülését, a segítségkérés hozadékainak és hátrányainak mérlegelését, figyelve a társas jellegre is;
- a csoport tanulási folyamatára való reflektálásra.

Az együttes tanulás tanulása (L2L2) olyan tanulási folyamatot jelent, amelyben a diákok az egymással való együttműködést fejlesztik a tanulás tanulása érdekében. A Metafora számítógéppel támogatott kollaboratív tanulást segítő eszköz (computer supported collaborative learning, CSCL) továbbfejlesztésekor fontos szerepet kapott a társértékelés (Schwarz és mtsai 2015).

A tanulás tanulása és a tanulás tanítása sok szálon kapcsolódik egymáshoz, amint ezt Smith (1990) összefoglalója mutatja a tanulás tanulásának formáiról. Mindkét téren fontos tényezők a következők:

1. a tanuló öntudatosságának és önmegfigyelésének erősödése a tanulási tevékenység során
2. annak segítése, hogy az egyén aktív tanulóvá váljon és ellenőrizni tudja saját tanulási tevékenységét
3. tanulási stratégiák bővítése
4. felkészülés a változó körülményekhez való alkalmazkodásra
5. a tanuló magabiztosságának és motiváltságnak erősítése
6. kognitív hiányok kompenzálása
7. kérdezés csoportban és problémamegoldás fejlesztése
8. kompetens választás különböző képzési lehetőségek között
9. a szervezett tanulás támogatása

A két terület kapcsolódásáról ismert és sokat elemzett példa az Egyesült Királyságban futott Campaign for Learning, amelynek keretében végzett akciókutatásról számolnak be Hall és

munkatársai (2006). Ebben a projektben általános és középiskolai tanárok szorosan és folyamatosan együttműködtek a kutatókkal, akik kifejezetten figyeltek arra, hogy a tanárok autonóm módon működhessenek a programban, miközben megfelelő támogatást kapnak az akciókutatáshoz (’buddy’ system) és a kutatás is koherens maradjon. A kutatás egyik megállapítása, hogy a tanárok is változtak a folyamatban, a diákokkal együtt, folyamatosan reflektálva a folyamatra.

A tanulás tanulásával és tanításával kapcsolatos irodalom fontos kérdésköre a vizsgált tevékenységek hatásfokának, eredményességének mérése. A tanulás tanulásával és annak mérésével kapcsolatos kutatások módszertanilag igen változatosak: nagymintás adatelemzések (Hautamäki & Kupiainen 2014; Vainikainen 2014), vagy egy-egy évfolyam mintáját vizsgáló kutatások (Héjja-Nagy 2017; Hug és mtsai 2015; Zeegers & Martin 2001), kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok, akciókutatás, (Hall és mtsai 2006), tanórakutatás (Ermeling & Graff-Ermeling 2014), individuális esettanulmány (Olsen 2017), illetve vegyes vizsgálatok (Chen 2007) egyaránt előfordulnak a publikált kutatások között.

Három nagy, egy-egy országot érintő mérés (a Helsinki Egyetem tanulás tanulása mérése, a Bristoli Egyetem élethosszig tartó tanulásra vonatkozó projektje és az Amszterdami Egyetem nemtantervi/cross-curricular készségmérése) felhasználásával létrejött egy európai keretrendszer, amely három dimenziót érint: kognitív, affektív és metakognitív dimenziót.

A kognitív területhez a következők tartoznak:

- állítások azonosítása,
- szabályok alkalmazása,
- szabályok/állítások tesztelése,
- mentális eszközök használata.

Az affektív dimenzió felöleli

- a tanulási motivációt,
- a tanulási stratégiákat és a változáshoz való hozzáállást,
- a tanulási énképet és önbecsülést,
- a tanulási környezetet, benne a támogatást és a kapcsolatokat.

A metakognitív dimenzióba tartozik a metakognitív problémamegoldás, a metakognitív pontosság és a metakognitív magabiztosság (Hoskins & Fredriksson 2008).

Erre a keretrendszerre alapozva a CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning) és bristoli, az amszterdami és a helsinki egyetem szakértői 2006-2008 között háromrészes mérőeszközt dolgoztak ki (tanulói tesztet/kérdőívet, tanári kérdőívet és osztályfőnöki kérdőívet). A tanári kérdőívben megkérdezték a tanárokat arról, mit értenek tanulás tanulása

alatt és saját munkájuk során mit tesznek a tanulás tanulásának elősegítésére A mérőeszköz feladataiban jellemző a kereszttanterviség és nem annyira a tantárgyakhoz, mint inkább a való élethez kapcsolódnak. A diákok arról számoltak be, hogy iskolán kívül szerzett tudásukat gyakrabban alkalmazták a feladatoknál, mint a tankönyvi ismereteket (Habók 2011b, 2015).

A magyar vizsgálatok közül érdemes kiemelni a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának vizsgálatait. Egy általános iskolások körében végzett vizsgálatot ismertet Habók (2011a), amelynek célja a tanulás tanulása jellemzőinek leírása volt, 3. és 6. évfolyamosok mintájával. A kutatócsoport által készített kérdőív skálái: tanulási motiváció és stratégiák, tanulási énkép és önértékelés, tanulási környezet, támogatás, társas kapcsolatok. Az eredmények között különösen érdekes a kooperatív tanulás és a kritikai gondolkodás összefüggése, illetve a tanulásban való igyekezet és kitartás (ami jobban jellemző a 3. évfolyamosokra, mint a 6. évfolyamosokra) és a tanulási stratégiák közötti kapcsolat (Habók 2011a). Újabban a papíralapú mérések helyett számítógépen kitölthető méréseken dolgoznak. Az 1-6. évfolyamos tanulók számára kidolgozott mérőeszköz skálái: igyekezet és kitartás, önhatékonyság, tanulási stratégiák, önértékelés, kooperatív viselkedés, versenyorientált viselkedés, kritikai gondolkodás és támogatás. Az eredmények szerint a tanulási stratégiák használata a kritikai gondolkodással mutatott kapcsolatot, a tanulási támogatás szerepe 5. és 6. évfolyamon jelent meg (Habók 2015).

Chen nyolchetes stratégiai tréning eredményességét vizsgálta tajvani egyetemisták angol mint idegen nyelv tanulása keretében. A változásokat négy dimenzióban vizsgálta: a látható viselkedéses változások, a diákok tanulási folyamatában megjelenő belső változások, a megközelítések változása és az attitűdváltozás szintjén. A korábbi vizsgálatok a sikeres feladatvégzést, a tanult stratégia időbeli megtartását és más feladatra való átvitelét (transzfer) mérték, kvantifikálható adatokkal. Chen viszont kvalitatívan is vizsgálódott, a vizsgálati személyek afféle tanulási naplót vezettek (working journal), a tréning végeztével pedig interjúkat vett fel velük. Az elemzéshez egy körkörös modellt alkotott, amelyben az egyes dimenziókhoz két-két értékelhető terület kapcsolódik, amelyek egymással is kapcsolatban állnak. A projekt értékelésében kiemeli, hogy ahhoz, hogy az oktató azonosítani tudja a diákok egyéni elakadásait és azokra reagálni tudjon, szükség van a diákok folyamatos visszajelzéseire (Chen 2007).

Licardo Szlovéniában speciális igényű diákokkal foglalkozó szakemberek körében mérte föl, hogyan segítik a tanulás tanulását, különös tekintettel arra, hogy ezeknél a diákoknál nagyobb a korai iskolaelhagyás veszélye. Azt vizsgálta, hogyan támogatják a szakemberek a következőket:

- a tanulási környezet megszervezése és önszervezés;
- a saját tanulási folyamat megszervezésére (jegyzetek, időgazdálkodás);
- az önszabályozás fejlesztése;
- a társas és érzelmi készségek fejlesztése;
- pozitív énkép erősítése;
- rehabilitáció, fogyatékosság vagy akadályozottság kompenzálása;
- figyelemfejlesztés;
- tantárgyi követelmények teljesítése;
- tanulási stratégiák fejlesztése.

Eredményei szerint valamennyi támogatási forma megjelent a szakemberek gyakorlatában. A szakos tanárok azonban más szakembereknél kevésbé használták a tanulástámogatási formákat, közülük is legkevésbé a társas készségeket fejlesztő, illetve a rehabilitációs és hátránykompenzáló módszereket (Licardo 2018).

A tanulás eredményességének mérése kapcsán a tanulás tanulásának szerepét és hatását vizsgálta Vainikainen és munkatársai (2015) longitudinális vizsgálata. A kutatók kiemelik, hogy a nemzetközi mérések (PISA) tanulásfejlesztésbe való visszaforgatásához érdemes nemzeti keretben is vizsgálódni. A finn modellben a tanulás tanulása a kognitív kompetenciák és a használatukat segítő motivációs hiedelmek együttesét jelentik. (Hautamäki és mtsai 2002; Hautamäki & Kupiainen 2014) A vizsgálat egyrészt igazolta, hogy a tanulás tanulása készségeinek alakulását előrejelzik a kognitív kompetenciák és az olvasási készségek iskolába lépéskor mért szintje, valamint, hogy a komplex problémamegoldás alakulását a bemeneti kognitív teljesítmény és az olvasási készségek magyarázzák (Vainikainen és mtsai 2015).

A tanulásról és a tanulás tanulásáról való mérésközpontú vizsgálatok két fő tárgya az iskolai és a tanulási eredményesség.

2.6 Iskolai eredményesség

Lannert és Nagy Mária munkadefiníciója (2006, 11) szerint „eredményes az az iskola, ahol a tantestület azon dolgozik, hogy tanulóit minél nagyobb arányban megismerje, szellemi, lelki és fizikai fejlődésüket lehetőségeikhez képest elősegítse”. Ez a holisztikus megközelítésből fakadó meghatározás előrejelzi az eredményesség megítélésének, esetleges mérhetőségének nehézségeit. Kvantitatív megközelítésben a legfontosabb kérdés, hogy az eredményességet milyen mutatók alapján lehet mérni, vagyis milyen outputok határozhatók meg és hogyan lehet azokat korrekt, megbízható módon mérni. A nemzetközi tapasztalatok szerint a különböző

oktatási rendszerekben eltérő összefüggések mutatkoznak meg az az oktatáseredményességi mérések terén. Az Egyesült Államokban a kezdeti közgazdasági felfogástól elmozdulva előbb a folyamatra irányult a figyelem, majd a gyakorlati megfontolások váltak hangsúlyosabbá (iskolafejlesztési programok), végül előtérbe kerültek a kontextuális tényezők: mérőskálákat fejlesztettek az iskolavezetés, tanári kontroll és tantestületi kooperáció feltérképezésére. Edmonds (1979) nevéhez kötődik az iskolai eredményesség amerikai ötfaktoros modellje (szigorú, szakmai iskolavezetés, határozott és széleskörűen elfogadott nevelési fókusz, különös tekintettel az alapkészségek fejlesztésére, biztonságos tanulási környezet, magas elvárásszint, a tanulói teljesítményadatok visszaforgatása a gyakori értékelésben). Hollandiában viszont a kutatások nem erősítették meg ezt a modellt, nem találtak erős kapcsolatot az iskolavezetés és az eredményesség között (Lannert 2006a). Bár nemzetközi kontextusban óvatosan kell bánni az eltérő oktatási rendszerekből származó eredmények értelmezésével és gyakorlatba való átültetésével, azonosíthatóak olyan tényezők, amelyek hatással vannak az eredményességre. A legfontosabbak ezek közül az iskolai infrastruktúra és a fizikai környezet; az iskolavezetés (tanulásközpontú klíma); a pedagógusi munka, különös tekintettel az értékelés miként jére és a diákokkal szemben támasztott elvárásokra; a tanítás/tanulásszervezési jellemzők; az eltérő tanulói összetétel, differenciálás és szelekciós mechanizmusok. Lannert szerint az eredményességi vizsgálatok metaelemzése az iskola háttértényezőkkel kontrollált hatását 8-10 %-ra teszi (ilyen arányban magyarázza a diákok teljesítményének szórását). Az iskolai eredményesség erősen kontextusfüggő (Lannert 2006a; Gyökös & Szemerszki 2014). Scheerens (2005) az eredményes iskola legfontosabb jellemzőit így foglalja össze: teljesítményorientáció, magas szintű elvárások a diákokkal és a tanárokkal szemben; jó iskolavezetés, tanulás-fókusszal, együttműködő tantestület; tantervi prioritások; jó iskolai légkör; iskolai értékelési gyakorlat; a szülők bevonása; jó osztálytermi légkör; a tanulási idő hatékony kihasználása; a tanítás strukturálása: differenciálás, megerősítés és visszajelzés. Ezek közül a tényezők közül jópár kifejezetten a tanítási tevékenységhez és a tanítási órákhoz, így a pedagógusi munkához kapcsolódik (Gyökös & Szemerszki 2014).

Az eredményesség számos lehetséges indikátora közül általában a tanulói teljesítményt tartják leginkább számon, illetve ennek mérésére irányul a legtöbb módszertani kritika. (Magyarországon több különböző indikátor mentén elemezte a középiskolai munkát Neuwirth (2005) teljes országos adatsorokat használva). Varga és munkatársai (2018) a közoktatás indikátorait négy csoportra bontva elemzik. A folyamatindikátorok révén egyrészt a közoktatáshoz való hozzáférés és részvétel, másrészt a továbbhaladás és lemorzsolódás adatait elemzik, harmadrészt a tanulás környezetet, az oktatás minőségét és a közoktatási rendszer

egyenlőségét vizsgálják. Ezen folyamatindikátorok révén keresnek magyarázatot az oktatás belső eredményeiben megjelenő különbségekre. Az eredményindikátorok az oktatási rendszer belső és külső eredményességét jellemzik. Előbbi a belső eredményeket, a tanulási teljesítmények, a standardizált mérések, a közoktatás és a felsőoktatás közti átmenet alakulását követi, utóbbi a közoktatási rendszerben megszerzett tudás hasznosulását a képzési rendszeren kívül.

Az iskolák eredményességét jelezheti a méltányosság, amennyiben képes csökkenteni az eltérő társadalmi háttérből, illetve a képességek különbségeiből fakadó eltéréseket. (Creemers 2008) A kutatások iránya az iskolai eredményességtől az oktatáseredményesség felé mozdult el, egyre inkább előtérbe kerültek az osztálytermi, tanulási szintű tényezők (Gyökös 2015).

Az általánosiskolai eredményesség vizsgálatai (Lannert 2006b) azt mutatják, hogy az iskolai összetétel mellett számít a következetes iskolakoncepció és a tanári aktivitás. Az eredményes iskolákban a tanulási készségek elsajátítása van a középpontban, maximalizált és minél jobban kihasznált tanulási idővel és folyamatos nyomonkövetéssel, operacionalizált elvárásokkal. Igazgatók szintjén vizsgálva eredményesebbnek tűntek azok az iskolák, amelyet a helyi igényekhez való alkalmazkodás, az értékközvetítés és kompetenciafejlesztés célok jellemeztek. Ugyanakkor Lannert azt a következtetést fogalmazta meg, hogy a gyerekcentrikus pedagógia és a környezetre jobban reagáló iskolavezetés pozitív hatása az eredményességre a jó összetételű iskolák esetében érvényesül, mivel az eredményességhez nem direkt folyamat vezet (többek között érdemes Kertesi és Kézdi iskolai szelekciós mechanizmusokra vonatkozó vizsgálataira (2004) gondolni: a szelektív iskolarendszer oktatási egyenlőtlenségekhez vezet, ami a tanulói teljesítmény, a továbbtanulás és az iskolai végzettség terén nyilvánul meg, a társadalmi eredetű egyenlőtlenségekkel nem kiegyenlíti, hanem erősíti). A középiskolai eredményességet vizsgálva Horn (2006) azt találta, hogy eredményesebbek azok az iskolák, amelyeknek igazgatói konzisztensen felvállalt célokat jelölnek meg és a tantestület erősebb támogatását élvezik. Garami (2006) a fejlesztői szemlélet terminussal foglalja össze az eredményesség szempontjából fontos tényezőket: a fejlődési sajátosságokhoz igazodó egyéni fejlesztést, a tanítás és tanulás hatékonyságát, a tanítás-tanulási folyamat minőségi megtervezését, a fejlesztő értékelést. Úgy találja, hogy a hagyományostól eltérő tanulásszervezési módok pozitívan járnak együtt az eredményességgel – a hatásmechanizmus nem tisztázott, elképzelhető, hogy a diákok szükségleteire való erősebb reagálás másféle pedagógiai megoldásokat hív elő. Hopkins (2004) az oktatás minősége és az egyenlőség érdekében a személyre szabott oktatás mellett érvel, adott társadalmi környezeten belül minden

egyes diák szükségleteinek figyelembevételével, többek között a tantervek, tanulási tartalmak, tanítási és tanulási stratégiák személyre szabásával, differenciálásával.

Az iskolai eredményességben meghatározó a tanári munka minősége, ami számos szempontból elemezhető, bizonyos kritériumok mentén mérhető. A tanárok saját társadalmi hátterükkel azonos, illetve attól eltérő tanulói/családi hátterű diákjaikhoz való viszonyulásuk szerepet játszik az eredményességben, nem kevésbé fontos szempont az is, hogy ezen viszonyulás reflektálatlanul marad-e (Nagy Mária 2006). Az innovatív pedagógusok hajlanak arra, hogy az eredményességgel kapcsolják össze a jó iskola fogalmát, kiemelve az iskolai légkör szerepét, ezen elül hangsúlyozva a közös értékek és normák fontosságát, a tanári, tanár-diák, tanár-szülő-diák kapcsolatokat, az iskolavezetés szerepét (Fehérvári 2016).

Az eredményesség egyik jelzője kétségtelenül a tanulói teljesítmény, amelynek országos szintű mérésére az országos kompetenciamérés, nemzetközi összevetésre a PISA mérés szolgál. Az Országos kompetenciamérés (OKM), alkalmazott műveltséget vizsgáló, évfolyamalapú, teljeskörű mérés, évente történik. A mérés valamennyi 6., 8., 10. évfolyamos diákra kiterjed, matematika és szövegértés területén, amit kiegészít egy részletes háttérkérdőív. A tanulói eredményesség egy dimenzióját méri, elsősorban a kognitív teljesítményt. A mérés eredményei intézményi szinten követhetőek, illetve 2010 óta egyéni szinten is megjeleníthetőek, a fejlődés is követhető (Balázsi és mtsai 2017). A kompetenciamérés nem ad képet a metakognitív, szociális és affektív folyamatok alakulásáról. Erre Csapó szegedi kutatócsoportja tesz kísérletet (Csapó 2012).

A PISA (Programme for International Student Assessment) életkor alapú mintavétellel dolgozó, háromévenkénti nemzetközi mérés, három fő mérési területtel (reading literacy, mathematical literacy és science literacy), amit kiegészít egy negyedik, innovatív terület: 2015-ben ez a kollaboratív problémamegoldás volt, ami az új szemlélet térnyerését jelzi. A tudástesztek mellett számos háttérváltozó felvételére és elemzésére ad módot. Országonként 4500 15 éves tanulót mér föl a vizsgálat, legalább 150 iskolából iskolánként 35 diák véletlenszerű kiválasztásával. A PISA adatok elemzésének egyik kiugró eredménye, hogy Magyarországon a tanulói eredményeket igen nagy mértékben magyarázza a családi háttér (Csapó 2015; Lannert 2015).

A tanulói teljesítménymérésekben az utóbbi években egyre nagyobb teret nyernek a hozzáadottérték-modellek, amelyek figyelembe veszik a tanulók korábbi eredményeit, a családi és iskolai hatásokat, elkülönítve az iskola hatását más, az iskola által nem befolyásolható hatásoktól. 2016-ban három nagy longitudinális program vizsgálta az iskolai tanulási folyamatokat: a szegedi iskolai longitudinális program (HELP, az MTA-SZTE

Képességfejlődés Kutatócsoport programja), az Életpálya-felmérés (TÁRKI-Educatio projekt az iskolai sikertelenség és lemorzsolódás okainak föltérképezésére) és az országos kompetenciamérés, amely 2010-től ad hozzáadottérték típusú elemzéseket (Balázsi 2016). A pedagógiai hozzáadott érték számítás standardizált teszteredményeken alapul, alkalmas az intézmények összehasonlítására és a visszajelzésre. A PHÉ mutató azt a többletet mutatja meg, amelyet az iskola ad hozzá ahhoz a tudásszinthez, amely a diákok előzetes tudásszintje és háttérváltozói alapján elvárható, vagyis különböző időpontokból származó tanulói eredmények összevetésével számított tanulói tanulmányi fejlődést jelez. A PHÉ koncepcióban el lehet különíteni az iskolán kívüli hatásokat. Ugyanakkor ez a típusú mérés az iskolai hatásnak csak egy részét tudja megbecsülni, nem a tanulási folyamat összességét, hiszen ennek számos eleme nem kvantifikálható (szocializációs hatások, gondolkodásmód, érzelmi fejlődés, viselkedés). Ráadásul az eredményesség tantárgyanként, diákcsoportonként vagy akár tanáronként eltérő lehet egyazon iskolán belül (Gyökös 2015).

A hatékonyság nem szinonímája az eredményességnek, a ráfordítások mennyisége és az ehhez tartozó eredmény viszonyát jelzi (input-output), az eredményesség viszont azt jelzi, a rendelkezésre álló erőforrásoknak van-e (és mekkora) pozitív hatásuk a teljesítményre (Hermann 2005). Az újabb eredményességi kutatások (educational effectiveness research) közül Creemers és Kyriakides (2008) összefoglaló modellje több szinten vizsgálódik egyszerre: a tanulók, az osztály, az iskola és a kontextus szintjén. Reynolds (2011) kiemeli, hogy az egyes tanárok hatása az eredményességre nagyobb, mint az egész iskoláé, ugyanakkor nehéz azonosítani az eredményességben szerepet játszó tanári jellemzőket (Gyökös & Szemerszki 2014). Széll (2015a) tanulói összetétel szempontjából hátrányos helyzetű iskolák két csoportját elkülönítve vizsgálta az eredményességet befolyásoló tényezőket. A PISA-mérések módszertanára alapozva reziliens iskolának tekintette a jó eredményeket elérő hátrányos tanulói összetételű iskolákat, veszélyeztetett iskolának a tanulói összetétel és PHÉ alapján alsó harmadba tartozó iskolákat. A két iskolatípus eltérőnek mutatkozott az iskolai légkört meghatározó jellemzők terén: a reziliens iskolákban kisebb a tanárok fluktuációja, jellemzőbbek a tanulók képességfejlesztésére és személyiségfejlesztésére irányuló erőfeszítések és pedagógiai megoldások, befogadóbb attitűd jellemző a tanárokra a roma tanulók integrációját illetően, erősebb a pályaelégedettség és a tanári együttműködés, jobban megjelenik a tehetséggondozás, ritkább a diákok problémás viselkedése. Az iskolai eredményesség kontextusfüggő, vagyis a háttérváltozók mellett a tanulói teljesítményt befolyásolja az iskolai légkör és a tanulási környezet (Széll 2015a, 2015b). Ez utóbbi kérdésre később visszatérünk.

Fontos, hogy az iskolai eredményesség nem azonos a tanulás eredményességével. A tanulói és a tanári eredményességre a kutatások során külön tekintettek, újabban inkább összekapcsolódik a kettő, hiszen ma az eredményességi kutatások fókuszában az áll, hogyan írható le az oktatási rendszer eredményessége, amely rendszert egymással interakcióban lévő szereplők alkotják. (Creemers 2008). Bármennyire fontos ugyanis az egyes pedagógusok szerepe a nevelés-oktatás folyamatában, a munkájukra hatással van a szervezet, az iskola, amelyben dolgoznak, tudásuk, attitűdjeik és konkrét tevékenységeik a szervezeti működéssel összekapcsolódva és egymásra hatva változnak (Nahalka & Sipos 2016).

2.7 A tanulás eredményessége

A tanulás eredményességét számos tényező különböző mértékben befolyásolja. A tanulási képességek megalapozása, az alapkészségeket hangsúlyozó tantervi célok, strukturált tartalom, értékközvetítés és kompetenciafejlesztés, a tanulási idő kihasználása nem igényelnek magyarázatot. Fontos a tanulói haladás nyomonkövetése, az egyes feladatokra vonatkozó és az összteljesítmény értékelése, visszacsatolása. Az eredményességet kedvezően befolyásolja, ha a diákok felé magas szintű elvárásokat fogalmaz meg a tanár és az iskola, de feltétlenül operacionalizált formában. A tanulócentrikus pedagógia és iskolavezetés szintén számít (bár csak a jó tanulói összetételű iskolákban igazolható). A tanulás eredményessége érdekében kulcsszereplő a hatékony tanár, aki tanítási gyakorlatát folyamatosan hozzáigazítja a diákok szükségleteihez, képes egyénre szabott differenciált oktatásra. Erős hatása van a családi háttérnek, az iskola szervezeti jellemzőinek és azoknak az elvárásoknak, amelyeket a diákok, a szülők és az iskola támasztanak a tanulással szemben. A tanári munka legfontosabb, az eredményességet szignifikánsan befolyásolni képes tényezői a reflektálás, a kommunikációs készség, a rugalmasság, a kreativitás, a feladatorientáltság és az elkötelezettség (Lannert 2006b; Nagy Mária 2006; Nikitscher 2015).

Az eredményességet hátráltató tényezők között Jancsák (2015) egy szakképző iskolában végzett vizsgálat alapján elsősorban tanári tényezőket nevesít: a nehéz pedagógiai helyzetek hatékony kezelésének készsége, a fejlesztő módszertan és elmélet tudás, az aktív tanári együttműködés, szaktanácsadói támogatás mind szükséges feltételei lennének a sikeres tanári munkának. Az idézett iskolavezetés kiemeli a didaktikus szemléletet, a frontális osztálymunkát, a személyre szabott és felzárkóztató szemlélet és differenciálás elmaradását, a diákok aktivitására épülő tanítási órák alacsony arányát.

A tanulás eredményességében fontos szerepe van a hatékony tanulást támogató tanulási környezetnek. Tanulási környezeten mindazon fizikai tereket, kontextusokat és kultúrákat értjük, amelyekben a tanulás megvalósul, a tanulás bármely színterén (edglossary.org/learning-environment/). A tanulás kontextusa a tevékenységre vonatkozik, amelyben megvalósul a tanulás. A kontextus akkor megfelelő, ha autentikus tanulásra ad módot, vagyis valóságos problémák megoldására irányul; segíti mentális modellek építését; építi a tanuló motivációját, pozitív érzelmi viszonyulását; többféle intelligenciát mozgósít és lehetővé teszi a társas tanulást (Radó 2017). Radó szerint a tanulási környezet akkor tudja támogatni a hatékony tanulást, ha személyre szabott, segíti a tanuló bevonódását, társas jellege mellett együttműködésre alapul, biztonságérzetet ad a diáknak, kielégíti az érdeklődését, megengedi a látásmódok sokféleségét, változatos tanulási módszereket nyújt, sokféle és átjárható kontextussal, folyamatos fejlesztő értékeléssel/visszajelzéssel és a kreativitást szolgáló fizikai térrel. Radó egyébként a tanulási környezetet egy nagyobb rendszerbe, a tanulási ökoszisztémába helyezi el, amely alatt a tanulók és a tanulást szolgáló elemek interaktív, nyitott hálózatainak rendszerét érti, utalva az OECD Innovative Learning Environment projektjére. A tanulási környezet konstruktivista megközelítésben valamennyi, a tanulási folyamatot befolyásoló tényezőt magában foglaló integráló rendszert jelenti, ideértve a tanulási célokat, a tanár tevékenységét, a felhasznált eszközrendszert, a térbeli-idői szervezést, a tanulási logikát (Nahalka 2002).

Történtek kísérletek a tanulói eredményesség meghatározására különböző indikátorok révén. Szemerszki (2015a) mutatja be két indikátor kialakítását: egy tanulmányi sikeresség összesítő mutatóét (tanulmányi osztályzatok, versenyeredmények, nyelvvizsgák; bukás, évfolyamismétlés) és egy szubjektív eredményesség mutatóét (tanulás iránti elkötelezettség, tanulmányi célok melletti kitartás, célok, motiváció, érdeklődés, attitűdök, tanulás hasznosságának felismerése, tanuláshoz való viszony, jövőkép, továbbtanulási elképzelések). A vizsgált középiskolai mintában kimutatható a tanulmányi sikeresség index összefüggése a szülők iskolai végzettségével és a család anyagi helyzetével, a napi szintű iskolába járással (negatívan) illetve kollégiumi elhelyezéssel, az általános iskolai eredményekkel, illetve azzal a ténnyel, ha a diák nem a lakhelyéhez legközelebbi általános iskolában kezdett tanulni. A szubjektív eredményesség indexben erősen megjelennek a szülői támogató közeg és az iskolai támogató hatások (Szemerszki 2015a).

A tanulás eredményessége erősen összekapcsolódik a tanulási motivációval, illetve a tanulás affektív tényezőivel. A tanulásról való gondolkodásban meghatározó Bloom taxonómiája (Bloom és mtsai 1956), amely három fő személyiségfejlesztési területet definiál:

kognitív, affektív és pszichomotoros területet. Az affektív terület az érzelmek mellett az attitűdöket, érdeklődést, motivációt öleli fel, a társas viselkedés egyes elemeivel kiegészülve. A tanulói attitűdök a tanuláshoz való viszonyra és az egyes tantárgyakhoz való viszonyra vonatkoznak (Józsa & Fejes 2012). Az iskola iránti pozitív attitűd az életkor előrehaladtával csökken, megfigyelhető a tanéven előrehaladtával is, illetve erősen érint a természettudományos tantárgyakat (Csapó 2000; Józsa & Pap-Szigeti 2006). Az elsajátítási motiváció, amely készségek, képességek elsajátítására késztet, csökken az iskolai évfolyamok emelkedésével. Józsa (2002) a tantárgyi osztályzatokat és tudásszintmérő tesztek eredményét vizsgálva erősebb összefüggést talált a tanulási motivációval 7. évfolyamosoknál, mint 11. évfolyamosoknál (hasonlóan Kozéki (1985) korábbi vizsgálatainak eredményéhez). Réthyné (1989) az értékelés motivációra való hatását vizsgálva úgy találta, hogy a diákok korábbi teljesítményéhez viszonyító visszacsatolás a kudarcmotivált, alacsony önértékelésű, szorongó diákok esetében pozitív hatással van, a sikerorientált, jó önértékelésű diákoknál viszont a teljesítmény társas összehasonlítása hatékony. Józsa (2005) szerint az elsajátítási motiváció erősebben járul hozzá a tanulás eredményességéhez, mint az értelmi fejlettség.

A tanulás eredményességéhez kapcsolódik a tanulási eredmények (learning outcomes) szemlélet, amely az oktatás kimenetalapú koncepciójához köthetően nyert teret és a tartalom helyett a tanuló által megszerezhető tudásból és képességekből indul ki. Alapvetően tanulásközpontú megközelítés, amely egyrészt eredendően a behaviorista szemlélet optimális elsajátítási stratégiájától (mastery learning), másrészt a szociálkonstruktivizmus tanulási eredmények fogalmától indul. Ezen olyan kimenetet értettek, amellyel a tanuló rendelkezik valamilyen tanulási folyamatba való bevonódás után (Czető & Kálmán 2015). Proitz meghatározása szerint a bevett (established) tanulási eredmények mérhető, befejezett és eredményorientált megközelítésben értelmezhetőek, az alternatív tanulási eredmények pedig előbbi kritikájaként azt hangsúlyozzák, mennyiben több a tanulás eredménye, mint előre rögzített, meghatározható elemek (Proitz 2010). Ennek megfelelően a tanulási eredmények a folyamatorientált, nyíltvégű, korlátozottan mérhető vs. eredményorientált, befejezett, mérhető dimenzión értelmezhetőek (Czető & Kálmán 2015). Ez a megközelítés kifejezetten törekszik valamennyi tanuló tanulási eredményeinek szem előtt tartására (Kálmán & Rapos 2012). Ennek megfelelően a tanulási folyamatban jellemző a folyamatos visszajelzésekben a formatív, diagnosztikus értékelés, a fókuszba a tanulói tevékenység (aktív tanulói részvétel) és a tanulás megszervezése (facilitátor típusú tanár) kerül, amelyben az együttműködés értéknek számít (Vámos 2010). A tanulási eredmények megfogalmazhatók a tanulási folyamat révén elérendő kompetenciák mentén (Lukács & Derényi 2017).

Végezetül ki kell térnünk arra a dolgozatunk szempontjából fontos kérdésre, hogy hogyan kapcsolódik össze az eredményesség a tanulástámogatással. Az áttekintett kutatások eredményei alapján azt láthatjuk, hogy az alapkészségek fejlesztésének központi jellege, a biztonságos tanulási környezet megteremtése, a jól meghatározott elvárások a diákok tevékenységével és tanulási eredményeivel kapcsolatban, az előrehaladás gyakori értékelése alapvető mozzanatok a pedagógus tanulástámogató működésében. A tanulásra alkalmas, tanulási folyamatot előmozdító osztálytermi légkör és az iskolán belüli szakmai együttműködés, közös szakmai célok kitűzése összetettebb, többtényezős feltétele a tanulás támogatásának. Kifejezetten a tantermi tanulási tevékenység támogatásaként jelenik meg a motivációteremtés és –fenntartás, a tanuláshoz való viszony erősítése, a hatékony tanulási stratégiák és módszerek használatának előmozdítása, az időgazdálkodás készségének kialakítása, a folyamatos értékelés, a differenciálás, megerősítés, visszajelzés.

A dolgozat elméleti hátterét bemutató fejezet következő részében a tanulásmódszertan és a tanulástámogatás alapjait tekintjük át.

2.8 Tanulásmódszertan – tanulástámogatás

Tanulni sokféleképpen lehet. Az iskolai és az otthoni tanulásban egyaránt megkülönböztetünk tanulói és különböző helyzetekben alkalmazott tanulási típusokat. Az órai tanulásnál meghatározó a pedagógus választotta tanulásszervezési mód, az önálló tanulásban pedig elsősorban azok a módszerek befolyásolják a tanulás hatékonyságát, amelyeket a diákok már ismernek, korábban már kipróbáltak és sikeresnek találtak. Azonban hatékonyan tanulni is meg kell tanulni, lehet és kell is tanítani, hogyan kell tanulni. A tanulás tanításában fontos szerepet kaphat a tanulásmódszertan, amelybe beletartozik minden olyan módszer, stratégia, szokás, amelyek használatával a tanulás hatékony lehet, s amelyek fejlesztése révén hatékonyabbá tehető. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy tanulásmódszertan helyett újabban a tanulás támogatásáról beszélünk, a szóhasználattal is jelezve a bekövetkezett fogalmi váltást. Ennek lényege, hogy a tanulót a korábbi passzív szereptől eltérően aktív szereppel ruházza fel, hangsúlyozva a tanulási folyamat sikerességéért való közös (diák-tanár) felelősséget. Erős leegyszerűsítéssel a tanulásmódszertani megközelítés úgy tekint a tanulást segítő módszerek összességére, mint egy olyan tudásanyagra, amelyet a pedagógustól kaphatnak meg a diákok, míg a tanulástámogató megközelítés a szereplők egymásra való reagálásában, az alkalmazott megoldások tudatos megválasztásában és folyamatos értékelésében ragadható meg leginkább.

Az utóbbi néhány évtizedben nagy érdeklődés irányul a tanulási folyamat egészére és egyes tényezőire egyaránt. A korábban szinte kizárólagos pedagógus felőli megközelítés kiegészült a tanulói sajátosságok erőteljesebb figyelembevételével, így kezdődtek vizsgálatok a tanulói szokásokat és a tanulás módszereit illetően. A tanulás tanítása a pszichológia és a neveléstudomány közös területe, így számos kutatást inspirált nemcsak külföldön, hanem Magyarországon is (Lappints 2002; Szitó 2003; Katona 1999). Az utóbbi két évtizedben számos könyv látott napvilágot, amelyek a tanulásmódszertani fejlesztést tűzték ki célul, korosztályos, tematikus vagy tantárgyspecifikus megközelítésben (a legismertebbek Oroszlány Péter munkái, 1994, 2004, 2005, 2011). A tanulásmódszertan számos iskolában önálló tantárgyként szerepel, egyfajta alapozó tárgyként, elsősorban felső tagozatba lépéskor vagy a középiskola kezdetekor, esetleg a nyelvi éven. Az esetek többségében azonban a diákok az órák során a pedagógusoktól kapnak segítséget ahhoz, hogyan tanulják az adott tantárgyat. Ezért van szükség arra, hogy a pedagógus tisztában legyen a tanulásmódszertan alapfogalmaival, ismerjen módszereket és a csoport vagy osztály igényeinek megfelelően, vagyis a diákokhoz alkalmazkodva használja ezeket.

A tanulás támogatása feltételezi, hogy a pedagógus tanulásmódszertanilag tájékozott, felkészült, a hangsúly azonban a diák tanulási folyamatának a segítésére kerül, vagyis a tanulási módszerek megválasztása többé nem kizárólag a pedagógus döntésén múlik, hanem a tanulási folyamat különböző tényezőihez alkalmazkodva történik (diákok tanulási sajátosságai, tananyag jellege, kitűzött tanulási célok, s mindezek egymásra gyakorolt hatása). A diák aktív részese, alakítója saját tanulásának, amihez a legkülönbözőbb formában támogatást kap tanárától: olyan anyagokon és olyan szervezési formában dolgozik, hogy megtapasztalhassa, mely módszerek hatékonyak számra, melyek az erősséget a tanulásban, illetve gyenge pontjai, melyek fejlesztéséhez segítséget kap. A pedagógussal való együttműködésben tanulási önismeretre tesz szert.

Az alábbiakban (2.8.1-2.8.15) áttekintjük, mely fogalmak köré szerveződik a tanulásmódszertani fejlesztés, illetve a paradigmaváltással helyébe lépő tanulástámogatás.

2.8.1 Tanulási módszerek

A tanulási módszerek a kognitív folyamatokat segítő eljárások, amelyeket a tanulók választhatnak célirányosan, néha viszont csak spontán módon alkalmaznak. A tanulási módszerek különböző tanulási technikák alkalmazását jelentik, amelyek legtöbbször tervezett egységben valósulnak meg. Ugyanakkor a terminológia használatában megjelenik valamiféle

bizonytalanság. Lappints szerint a tanulási módszer szinonimájaként értik sokszor a tanulási technikát, a tanulási szokást és a tanulási stratégiát (Lappints 2002). Felosztása szerint a tanulási szokások automatizáltan működnek, a módszerek alkalmazásánál viszont mindenképpen jellemző a tudatos tervezés, amelynek velejárója a helyzethez való alkalmazkodás, vagyis elsősorban nem automatizmusról, illetve sztereotipizált válaszadásról van szó. Tóth szerint viszont a tanulási stratégiát éppen az különbözteti meg a tanulási módszertől, hogy utóbbinál nem jellemző a metakognitív tudatosság (Tóth 2000), vagyis amikor a diák önállóan átgondolja, milyen tanulási megoldást alkalmaz, tudatosan választ a rendelkezésére álló repertoárból. A terminológiai következetlenség elsősorban különböző szakirodalmi források összevetésekor jelenthet gondot, a tanulási módszer legáltalánosabb alapfogalomként jól használható.

2.8.2 Tanulási stratégia

A tanulási stratégia viszont komplex viselkedésmód, amely magában foglalja a tanulási módszert (Falus 2000). A tanulási stratégiára többféle definíció létezik, a legáltalánosabb szerint „a műveletek egymásutániságának leírása; elhatározások rendszere, melyre bizonyos tartósság és elrendeződés jellemző; a tevékenységre vonatkozó pontos terv” (Lappints 2002, 88), amely magában foglalja az információgyűjtést, az információk feldolgozását, tárolását és előhívását. Lappints szerint a gyenge tanulási teljesítmény oka, hogy hiányzik a tanulási stratégiák kialakításának képessége. Amikor azt tapasztaljuk, hogy egy tanulónak nincs kialakult tanulási stratégiája, akkor ahelyett, hogy képességbeli hiányokat vagy elmaradásokat tételeznénk fel, érdemes arra gondolni, hogy a diákok még nem mérték fel a tanulási stratégia fontosságát, nem kerültek olyan helyzetbe, hogy ki tudják azt alakítani. A stratégia alkalmazása a tanulók döntésén múlik. Előfordulhat, hogy úgy alkalmazunk egy tanulási stratégiát, hogy nem vettük számba valamennyi rendelkezésre álló megoldást, sőt az is előfordulhat, hogy a pedagógus által ajánlott vagy sugalmazott módszert használjuk, anélkül, hogy végiggondolnánk, számunkra valóban az-e a legmegfelelőbb. Egy vizsgálat szerint a tanulók 25%-a képes önálló tanulásra, többségüknek nincs tanulási stratégiájuk (Réthyné 1995).

A tanulási stratégia tágabb értelmezésében ideérthetünk minden olyan viselkedést és gondolatot, amelyek a tanulás folyamat előmozdítására irányulnak (Hoskins & Fredriksson 2008).

A tanulási stratégiákat csoportosítva megkülönböztetünk elemi és komplex stratégiákat, utóbbiak az elemi stratégiák funkcionális összekapcsolódásával jönnek létre. Elemi tanulási

stratégia mondjuk egy szöveg elolvasása, a kulcsfogalmak kigyűjtése, kérdések feltevése az anyaggal kapcsolatban. A komplex stratégiák az anyag feldolgozásának egyes lépéseit megszabott rendbe foglalják. A stratégiák gyakorlati alkalmazásáról később lesz szó. Viszonylag állandónak tekinthetők, ugyanakkor valamelyest változnak a fejlődés során (Szitó 2003). A tanulási stratégiák feloszthatók primer, közvetlenül a tanulást fejlesztő, a tanulásra irányuló és szekunder, támogató stratégiákra, melyek a tanulás feltételeinek optimalizálását célozzák (ide tartoznak az attitűdök, a figyelem-koncentráció, a fáradtság, az elsődleges stratégiák működtetése, ellenőrzése, korrekciója) (Lappints 2002).

A tanulási stratégiák használatakor a diáknak azt kell mérlegelnie, milyen stratégiákat mely helyzetekben tudja hatékonyan alkalmazni. Balogh hangsúlyozza, hogy a tananyag szervezettsége és befogadhatósága meghatározó a stratégiák alkalmazásában – a pedagógus szempontjából ez a tananyag szerkezeti alakítását jelenti, a rendszerezettség, az ismeretek egymásra épülése érdekében (Balogh 1998, 2006).

A tanulási stratégiákat többféleképpen csoportosíthatjuk. Mező (2004) Weinstein alapján (1988) a következő típusokat különbözteti meg:

ismétlő (célja a tananyag reprodukálása, akár megértése nélkül),

feldolgozó (lényeges a megértésre törekvés),

szervező (a megértéshez a tananyag átalakítása, átszervezése, így érthetőbbé tétele révén jutunk el),

megértésre törekvő (szerepet kap a metakogníció és a metatanulás, vagyis saját kognitív folyamataink és tanulási folyamatunk tudatos követése),

affektív stratégiák (a tanulás külső és belső feltételeinek módosítása).

A tanulási stratégiák alkalmazásánál fontos szem előtt tartani, hogy a diáknak nemcsak ismernie kell a stratégiát, de ténylegesen alkalmazni is kell tudnia. A stratégiahasználat problémái között említhetjük a metakognitív tudás hiányosságait, azaz amikor a diák nem képes értékelni saját tanulási működését (itt utalunk az önszabályozó tanulás kérdésére, melyről másutt lesz szó), a rutinműködések a feladatra való beállítódás erősítésével gátolhatják az új megoldásokat.

A tanulási stratégiákra építenek az ún. stratégia-tréningek, amelyeknek alapja, a transzmissziós modell jegyében, hogy a tanulási stratégiák direkt tanári oktatás és az azt követő irányított vagy önálló gyakorlás révén célzottan taníthatóak. A direkt beavatkozás eredményességében kulcskérdés a tudástranszfer - hogyan alkalmazhatóak a tanult stratégiák új helyzetekben. A metakogníció három fő területre vonatkozik: deklaratív (tényleges ismeretek a tanulási stratégiáról), procedurális (a tanulási stratégia használatáról) és

kondicionális (a stratégia alkalmazási lehetőségei) ismeretekre, amelyek kiegészülnek a tanuló saját mentális reprezentációiról és az ezekhez fűződő érzéseiről való tudásával (Kovács 2009). Szintén kulcskérdés a tanulók bevonódása a tanulási folyamatba.

2.8.3 Tanulási taktika

A tanulási taktikák olyan egymást követő konkrét gyakorlati lépések, amelyek együtt a tanulási stratégiát alkotják. Általában kétféle megközelítést jeleníthetnek meg:

Lehetnek globálisak, amennyiben nagy összefüggések áttekintésére irányulnak, a lényegre összpontosítva. Ez az anyag viszonylag gyors átlátását teszi lehetővé.

Lehetnek analitikusak (más terminológiában szekvenciálisak), amennyiben inkább a részletekre összpontosítanak, konkrét tényekre és ezek összekapcsolására, illetve sorrendjére.

Tanulási taktika a tananyaghoz kapcsolódó kérdések megfogalmazására való törekvés – ez egyben a tanulás egyéni irányát is jelzi, amit indokolnak az előzetes tudásbeli és értelmezésbeli különbségek (Lukács 2006). A tanulási taktika fogalma a szakirodalomban időnként megjelenik, jelenlegi elképzeléseink szerint a tanulási stratégiák megfelelő csoportjaiba tagolhatóak be, s mivel használatuk ritkán indokolt, a továbbiakban nem tárgyaljuk ezeket külön.

2.8.4 Tanulási tevékenységtípusok

A tanulási tevékenységtípusokat szintén sorolhatnánk a tanulási stratégiákhoz is, egyes szerzők így is tesznek, vagyis ez a két halmaz nem különül el határozottan egymástól. Ehelyütt a tevékenységtípusokat külön szerepeltetjük, abból a megfontolásból, hogy a ma fontos irányként megjelenő egyéni tanulási utak előtérbe kerülését ezzel is kiemeljük. Idetartozik a problémamegoldás, a feladatmegoldás, a problémakitűzés, a társas tanulás, az előzetes tudás elemzése, az elméletalkotás, a vita, a tanítás mint tanulás (pl. prezentáció), a gyakorlati feladat, a játék (Nahalka 2006).

2.8.5 Tanulási szokások

A tanulási szokások „a feltételes reflexek kiépülésén alapuló, az egyénre viszonylagos állandósággal jellemző tanulási sajátosságok összessége” (Lappints 2002, 97), amelyek elsősorban az önálló tanulás során kapnak szerepet. Alakulásukban jelentősek a korábbi tanulási tapasztalatok, azok értékelése, illetve a személyiség bizonyos jellemzői (motiváció,

akarat, szorgalom, kitartás, megküzdési stratégiák, sikerorientáció és kudarckerülés). Bármennyire automatikusak is a tanulási szokások, változtatásukkal javítható a tanulás eredményessége. Gondoljunk például arra a diákra, aki az iskolából hazatérve először zenét hallgat, eszik, chatel és facebookozik, majd előszedi a tanulnivalót: mivel kezd, a másnapi anyaggal vagy az aznapival, az írásbelivel vagy a szóbelivel, a számára nehezebbel vagy a könnyebbel, minden tattárggyal foglalkozik vagy csak amiből számonkérés várható; másképpen tanul-e olyan napokon, amikor edzésre megy vagy különórára, mint amikor több ideje van.

2.8.6 Tanulási stílus

A tanulási stílus „a személyiség belső, viszonylag állandó determináló tényezője, kognitív és affektív vonások összessége, amelyben a megismerés módja, formája nyilvánul meg, és amely a legkülönbözőbb helyzetekben is meghatározza a tanulás módját, befolyásolja a tanulás eredményességét” (Lappints 2002, 100). A tanulási stílust meg kell különböztetni a tanulási stratégiától, amely feladatspecifikus, meghatározott feladatmegoldásokban érvényes. Más megközelítésben a hangsúly arra kerül, hogy a stratégia látható, a stílus látens, s a szituációtól független (Das 1988). Bernáth és munkatársai számos definíció áttekintése után az információfelvétel és -feldolgozás egyénre jellemző módjaként határozzák meg a tanulási stílust (Bernáth és mtsai 2017).

Különböző megközelítések más és más hangsúlyokat használnak a tanulási stílus tárgyalásakor: ha a neuropszichológiai különbségekre alapozott megközelítés a tanulási stílusok eltérését alapvetően az információ-feldolgozás agyfélteke-működéshez kötött eltéréseire vezeti vissza, a motivációs stílus különbségeire alapozó megközelítés a külső-belső kontrollt és a feladat nehézségének észlelését helyezi előtérbe, míg a kognitív stílus különbségeit hangsúlyozó megközelítés a kognitív pszichológia fogalmaival magyarázza az eltéréseket. A kognitív stílusok magukban foglalják a személyiség, az interperszonális működés és a képességek együttesét, amely meghatározza a kognitív folyamatokat (Katona & Oakland 1999).

A tanulási stílusokat vizsgálhatjuk a tanuló oldaláról, ez esetben egy adott tanulási stratégia előnyben részesítését, arra való fogékonyságot jelent. A tanulás folyamata felől nézve az előnyben részesített külső és belső feltételeket jelenti, amelyek egyénenként nagyon eltérőek lehetnek (Lukács 2006).

A tanulási stílusról való gondolkodást alapvetően meghatározzák Kolb (1984) elképzelései. Kolb a tanulási folyamatot ciklusosan, négy szinten képzeli el: a közvetlen vagy konkrét tapasztalat jelenti a megfigyelés és reflexió alapját, amelyek később kikristályosodva az elvont fogalmakba épülnek be, ami újabb aktív kipróbáláshoz vezet, így újraindul a ciklus. A Kolb-féle kérdőív az információ felvétele és feldolgozása szempontjából különíti el a tanulási stílusokat, az információ-felvételnél a konkrét, tapasztaláson alapuló – absztrakt, elméletalkotó dimenziót használva, az információ-feldolgozásnál a reflektív, megfigyelő – aktív, kísérletező dimenziót (1. ábra). Az egyes állításokra adott rangsorpontok adják meg a kitöltőre jellemző értékeket, amit az ún. Kolb-térképen ábrázolhatunk. A jellemző két magasabb érték négy stílust különít el, amelyből a két dimenziónak megfelelően kettő jellemzi a személyt:

Konkrét, tevékenységen alapuló, tapasztalati stílus, melyet az érzelmek erőteljesebb szerepe, a másikra való figyelés, a közös tanulásra való nyitottság és a problémamegoldás készsége jellemez.

Absztrakt, elméletalkotó stílus, melyben hangsúlyosak a logikai kapcsolatok, a gondolkodás, a világ megismerésére való törekvés, a rendszerezés, a tervszerűség.

Aktív, kísérletező stílus, amelyben a hangsúly az ismeretek gyakorlati alkalmazásán van. Elsődleges a cselekvés, a működés eredményessége.

Reflektív, megfigyelő stílus, amelyben előtérbe kerül a megfigyelés, a megértés igénye, a tárgyilagosság (Lukács 2006; Kolb 1984).

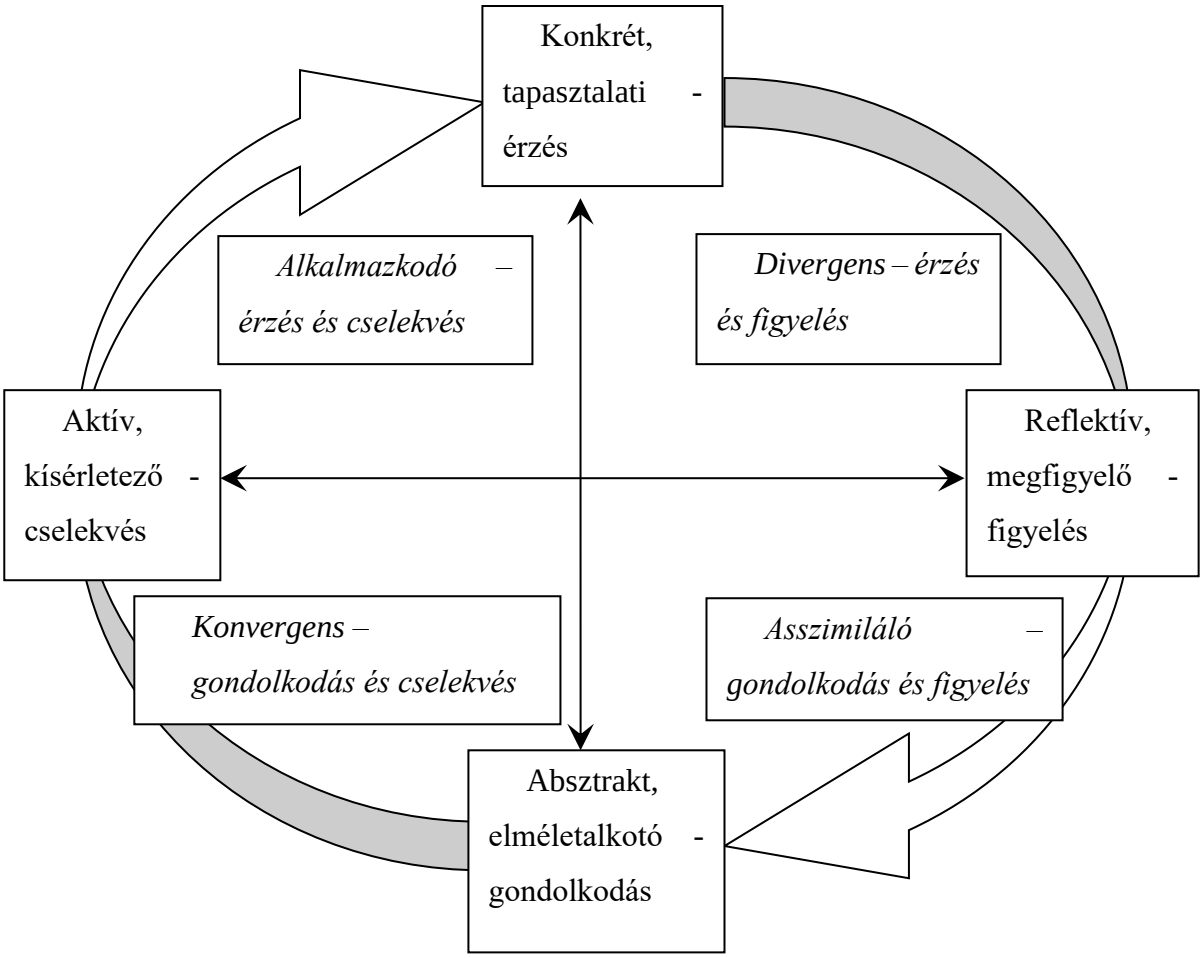
Az előnyben részesített tanulási stílusok kombinációiból újabb négy jellemző adódik (az ábrán a két tengely által közrefogott mezőben):

Divergens: az ebbe a csoportba tartozó emberekre általában jellemző az érzékenység, a többféle szempont figyelembevétele és mérlegelése a problémamegoldás kidolgozásában, széleskörű kulturális érdeklődés és tájékozottság, valamint a képzelőerő. Szívesen dolgoznak csoportban, fontos számukra a személyre szóló visszajelzés.

Asszimiláló: az ide tartozók számára a legfontosabb az információk logikus rendszerbe szervezése és magyarázata. Számukra elsődlegesek a fogalmak és elméletek, az emberek és a gyakorlat kevésbé.

Konvergens: az ebbe a csoportba tartozó emberek erőssége a gyakorlati problémamegoldás. Inkább a feladatra összpontosítanak, mint az emberekre vagy a személyközi viszonyokra.

Alkalmazkodó vagy akkomodáló: az ide tartozók számára az intuíció fontosabb, mint a logika, a feladatok végrehajtásában jellemző a csapatmunka és a gyakorlati megközelítés, a nyitott, bővíthető tudás (Kolb 1984).



1. ábra: Tanulási stílusok Kolb szerint

Kolb információfelvételre és információfeldolgozásra vonatkozó dimenzióit beépítve Felder és Silverman (1988, idézi Lukács 2006) egy kibővített rendszerbe foglalták a tanulási stílusokról szóló elképzeléseiket. A konkrét és absztrakt kifejezések helyett szenzitív és intuitív szerepel, a szenzitív terminus az információ-felvételnél szükséges érzékenységet emeli ki, az intuitív kifejezés pedig az összefüggésekre való ráérzés szerepét hangsúlyozza.

A vizuális-verbális dimenzió azt fejezi ki, melyik modalitásban eredményesebb az információk felvétele (némileg leegyszerűsítve: a diákhoz hogyan jut el inkább a feldolgozandó tananyag), a szenzitív-intuitív dimenzióban a szenzitív túlsúlya az adatok, tények gyűjtését, megfigyelést jelent, az intuitívé inkább fogalmak és elvonatkoztatások előnyben részesítését (ha például csoportmunkánál a diákok maguk osztják be, ki milyen jellegű feladatot vállal és a feladatok jellegükben eltérőek, akkor jól megfigyelhető, melyik feladatra ki vállalkozik, melyik fajta tevékenységben ügyes). Az információfeldolgozásban az aktív jellemző a cselekvő, együttműködő tevékenységet jelzi, a reflektív az egyéni tevékenységet, önelemzést. A megértés dimenziót úgy írhatjuk le, hogy az analitikus stílusú

diák inkább kisebb tartalmi egységekkel és azok sorrendjével dolgozik, a globális stílusú pedig inkább átfogó kép kialakítására törekszik. A következtetések levonásában az induktív eljárás a tények és megfigyelések felől indul, a deduktív viszont alapelvek és elméletek felől (Lukács 2006). Természetesen figyelembe kell venni azt is, hogy az egyénre jellemző tanulási stílus dimenziók nem statikusak, a feldolgozandó információ, vagyis a feladat jellegével összefüggően is változhatnak.

Dimenziók	**Tulajdonságok**	
információészlelés	vizuális	verbális
információfelvétel	szenzitív	intuitív
információfeldolgozás	aktív	reflektív
az információ megértése	analitikus	globális
következtetések az információkból	induktív	deduktív

1. táblázat: Felder tanulási stílus dimenziói (Lukács 2006 nyomán)

Szitó Imre (2003) a tanulási stílusokat három szempont alapján csoportosítja: a diák által preferált érzékleti modalitás, társas környezet és a reagálási vagy gondolkodási típus. Az egyes kategóriák mentén leírhatók a tanulás adott diákra jellemző módozatai:

Az érzékleti modalitás alapján három nagyobb csoport különböztethető meg. Az auditív tanulási stílus azokra jellemző, akik inkább a hangos feldolgozást részesítik előnyben, a vizuális stílusúak inkább a látottakra támaszkodnak. A harmadik csoportba tartozókra a cselekvés, a motoritás jellemző, ők a tanulást mozgással kísérik.

A társas környezet szempontjából lehet valaki egyéni tanulást előnyben részesítő, amennyiben a nyugalmat, csendet kedveli, legjobban egyedül tud tanulni, mások jelenlétében ez nehezebben megy neki. A társas tanulást kedvelő diákra viszont az jellemző, hogy szívesen megbeszéli a tananyagot másokkal, hatékonyabban dolgozik mások jelenlétében.

A reagálási típus alapján megkülönböztetünk impulzív, illetve reflektív stílust. Az impulzív diákra az intuitív megközelítés jellemző, gyorsabban reagál, még mielőtt végiggondolta volna a mondandóját, ezért gyakrabban hibázik. Ezzel szemben a reflektív stílusú diák hajlamosabb a szisztematikus elemzésre, logikus rendszerbe foglalásra, csak ezután válaszol.

Valamelyik érzékleti modalitás elsőbbségén, a feladatmegoldás módjaiban tapasztalható különbségen (ún. reflektivitás/impulzivitás dimenzió) és a társas környezet hatásán (egyéni és társas tanulási stílus) túl fontos szerepet kaphat a tanulási folyamatban a mezőfüggőség-mezőfüggetlenség az észlelésben (globális/analitikus stílus), a tanuló és a tanár nevelési kölcsönhatása (rigid-gátlásos, fegyelmezetlen, elvárás-szorongó és kreatív stílus), a tanulás irányításának módja (szukcesszív és szimultán) (Lappints 2002). Az affektív és kognitív tényezők kölcsönhatásának figyelembevételével Katona és Oakland (1999) egy integratív megközelítést fogalmaztak meg, s ennek alapján végezték temperamentum alapú tanulási stílusok vizsgálatát. Jung három személyiségdimenzióját (extraverzió-introverzió, érzékelés-intuíció, gondolkodó-értő dimenzió) egy negyedikkel (észlelés-ítélethozatal) kiegészítve nyolc tanulási stílust különböztettek meg, amelyek a megadott kritériumok szerint a tanulóknál felmérhetőek.

A széles körben használatos Szitó-féle tanulási stílus kérdőívhez (2003) képest Bernáth és munkatársai (2017) új fejlesztésű kérdőívükben tovább bontották az auditív és a vizuális skálát (auditív-befogadó és auditív-aktív, illetve vizuális-szöveg és vizuális-ábra), bevezették az ’értelmes tanulás’ skálát

A tanulási stílus önmagában nem értékelhető, csak a helyzethez, a feladathoz és a környezethez képest. Pozitívan és negatívan is befolyásolhatja a diák teljesítményét. Fontos a diákjaink tanulási stílusának ismerete, hiszen akkor szerez sikerélményeket a tanulásban, ha időről időre megtapasztalhatja a saját tanulási stílusa szempontjából kedvező helyzeteket (például egy egyéni tanulást előnyben részesítő diák kevésbé érzi jól magát csoportmunkában és kevésbé lesz sikeres egy társas stílusú társához képest). A tanulással kapcsolatos önismeret fejlesztéséhez jól használhatóak a tanulási stílus kérdőívek (Bernáth és mtsai 2015; Szitó 2003) vagy Taskó (2015) KATT-kérdőíve.

2.8.7 Tanulási mintázat

Tanulási mintázatnak nevezzük a tanulóra jellemző, domináns tanulási sajátosságokat. Ide tartozik a tanulásról való elképzelés, a tanulási orientáció, a tanulás szabályozása és az információfeldolgozási stratégiák. Ezek a sajátosságok viszonylag könnyen változtathatóak, és változnak is, ha a külső elvárások vagy egyéb körülmények változnak. Gyakran történik ez iskolaváltáskor, esetleg tagozatváltáskor, az új tanítási-tanulási környezet hatására megváltozhatnak a diákok addigi tanulási elképzelései és tanulási orientációja (Kálmán 2006).

2.8.8 Tanulási orientáció

A tanulási orientáció a diák személyes céljainak, motívumainak, elvárásainak, szándékainak, attitűdjeinek együttesét jelenti. A Kozéki-Entwistle-féle (1986) tanulási orientáció kérdőív a diákokat stratégiahasználatuk alapján három csoportba sorolja:

- mélyrehatoló (aki a dolgok megértésére, főbb összefüggések megragadására törekszik),
- reprodukáló (akinél a mechanikus tanulás az elsődleges, a részletek, tények pontos megjegyzése),
- szervezett (akinél a tanulás módjának a felépítése és a jó munkaszervezés a fő szempont) típusba.

A Kozéki-Entwistle-kérdőívet használták komplex tehetséggondozó programok longitudinális hatásvizsgálatában a teljesítményre ható háttértényezők közül a tanulási stratégiák, technikák változásának felmérésére (Balogh 2006).

A fenti három irányultságot Entwistle említi tanulási stílusként is, mivel a tanulási orientáció és a tanulási stílus a szakirodalomban időnként szinonimaként fordulnak elő, attól függően, hogy az egyes szerzők hova helyezik a hangsúlyt. Entwistle például a tanulási orientáción belül tárgyalja a tanulásmegközelítést, a tanulási stílust és a tanulási motivációt, a Magyarországon elterjedt Kozéki-Entwistle-féle tanulási orientációs kérdőív (1986, Balogh 1998) ugyanezt a szemléletet tükrözi, bár eltérő hangsúlyokkal (Mező 2004). Megközelítésünkben a tanulási stílus fogalom alatt a 8.6 pont alatt leírtakat értjük, így a továbbiakban a tanulási orientációt a tanulási stílustól elkülönült fogalomként kezeljük.

A tanulási orientáció kérdése újabban inkább a célorientációs elméletek keretében tárgyalható, amely a tanulás motivációs tényezőire helyezi a hangsúlyt (Pajor 2015; Kő és mtsai 2017; Fejes 2011). Elliot és McGregor (2001) 2x2 teljesítménycél-elméletében a diákok teljesítményhelyzetben mutatott összetett motivációi annak alapján kerülnek mérlegre, hogy milyen teljesítménycélok jelennek meg, illetve hogyan viszonyulnak a vágyott/elkerülendő kimenetekhez. Az elsajátítási vs. viszonyító célok és a közelítő vs. elkerülő hozzáállás együttes figyelembevétele négy elkülöníthető teljesítménycélt vázol föl (közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-viszonyító), amelyek jól kapcsolhatóak az önbecsüléselmélet sikerorientáció-kudarckerülés modelljéhez (Covington & Omelich 1991).

A tanulási orientáció fogalmi változását jelzi Kálmán (2009) amennyiben a kognitív stratégiák és motivációs sajátosságok együtteseként létrejövő tanulási sajátosság helyett inkább

egy heterogén, több elemből álló, domináns cél és irány köré szerveződő motivációs készletként tekinti.

2.8.9 Tanulási képesség

A tanulás tanításában fontos szerepe van a diákok egyéni tanulási képességének, amely nem azonos az intelligenciával. A tanulási képesség időben nem állandó, változik, fejleszthető, illetve a tanulási feladattól függően eltérő lehet, hasonlóan az emlékezeti teljesítményhez (a saját emlékezetünkkel kapcsolatos tudás gyermek- és fiatalkorban az életkor előrehaladtával egyre pontosabb lesz). Azoknak a tanulási stratégiáknak a többségéről, amelyeket alkalmazunk, valóban tudásunk is van – a metaemlékezet az információk tárolásával és felidézésével kapcsolatos tudás, amit akár szóban is meg tudunk fogalmazni. A tanulási feladatok tudatos rendszerezése az első iskolaévekben megjelenik (Bednorz & Schuster 2006).

A tanulási képesség mérésére történtek kísérletek. Bäumler tanulási és emlékezeti tesztje (1974, idézi Bednorz & Schuster 2006) a tanulási képesség különböző összetevőit térképezi fel (térképes feladat a tájékozódás mérésére, szótanulási emlékezeti feladat, tárgyakra való emlékezési feladat, telefonszámok révén a számok és nevek közötti kapcsolatteremtési feladat, vizuális ingerek megjegyzése, tényvisszakérdezési feladat). Az eredmények az intelligenciatesztek eredményeivel nem mutattak erős korrelációt, ami azt jelenti, hogy a vizsgálat révén valóban az intelligenciától független tanulási képességet sikerült mérni. Az eredmények korreláltak viszont olyan külső kritériumokkal, mint például milyen gyakran jelentkeznek a diákok, milyen gondosan dolgoznak, milyennek becsülik tanulási képességüket a tanárok. Újabban hasonló méréseknél az emlékezet, elsősorban a munkamemória vizsgálata kerül előtérbe (Bernáth és mtsai 2017).

2.8.10 Tanuláshoz való viszony

A tanulás támogatásának kiindulópontja a tanuláshoz való viszony – nem szükséges bizonygatni, hogy kedvezőtlen érzelmi viszony esetén nehezebben megy a tanulás. Természetesen nem arról van szó, hogy a diákok valamennyi tantárgyukkal kapcsolatban ugyanolyan erős tanulási késztetést, érdeklődést tanúsítsanak, hanem arról, hogy alapvetően pozitívan álljanak hozzá általában a tanuláshoz és így az adott tantárgy tanulási folyamatához is. Az érdeklődés fölkeltése és fönntartása, a tanulási motiváció kérdése más fejezetek tárgyát képezi, ugyanakkor a tanulás támogatásánál is alapfeltétel. A tantárgyhoz való pozitív viszonyulás megteremtésében segítenek a korábbi (jó) tapasztalatok, sikerek, a feladatok

teljesítésével kapcsolatos visszajelzések, a pedagógus személyisége és hozzáállása. Fontosak a diákok családban tapasztalt mintái, nemcsak a nagyobb testvérek tanulási tapasztalatai, hanem a szülőkéi is, hiszen a lifelong learning, az egész életen át tartó tanulás egyre több családban napi tapasztalat (továbbképzés, átképzés, nyelvtanfolyam, újabb szakképzettség, diploma vagy nyelvvizsga megszerzése). Ugyanígy számolnunk kell a korábbi rossz tapasztalatok, tanulási kudarcok hatásával is.

A tanuláshoz való viszonyban megjelenik a pedagógus viszonya is a diákjaihoz, a tantárgyához, az iskolához, adott esetben a kollégájához, akitől átvette az osztályt. Ezek olyan motívumok, amelyekkel számolni kell, a pedagógus reflektív viszonyulása kulcsfontosságú. Ugyanígy számba kell venni, hogy a diákok viselkedése, a tantárgyhoz való viszonya hogyan hat vissza a pedagógusra. A pedagógus saját motivációja a tanulási folyamat sikerének szintén fontos tényezője.

A tanulás támogatása jóval több annál, mint hogy a soron következő tananyag és a tanítási csoport sajátosságai alapján a pedagógus választ egy módszert és azt megtanítja a diákjainak. Ez is része lehet – ennél azonban jóval többet ad a szemlélet, amelyben dolgozik. A tanulásmódszertan segítségével kialakított és fejlesztett készségek nem tantárgyhoz vagy szakterülethez kötődnek, bár a begyakorlásnak kétségtelenül jó terepe a tantárgyi feladatok teljesítése. Ezek a készségek azonban más területre átvihetők, később pedig a munkafeladatok során felhasználhatók. Gyorsan változó világunkban egyre inkább felértékelődnek azok a készségek, amelyek másfajta tanulási vagy munkavégzési helyzetre konvertálhatóak. A tanulási készségekben és módszerekben begyakorolt tudatosság és önismeret a későbbiekben is hasznára válik a diákoknak.

A tanulási teljesítményt negatívan befolyásolja a számonkérés vagy nyilvánosság előtti szereplés (dolgozat, vizsga, felelés, prezentáció) miatti szorongás, a figyelmet elvonó külső ingerek (melyek esetében nagy egyéni különbségekkel számolhatunk) és személyes problémák, érzelmi-indulati megterhelés, aggodalmak, vágyak.

2.8.11 Stressz

A stressz a pszichológiában és a mindennapokban egyaránt központi fogalom, amelyet ma különösen gyakran használunk. Fontos jelezni, hogy míg a közbeszéd kizárólag negatív felhanggal említi, a stressznek nemcsak negatív hatásai vannak – fokozhatja a teljesítményt, segíthet összpontosítani az erőforrásokat (megkülönböztetésül használjuk az eustressz-

distressz fogalmakat (Dúll & Urbán 2017). A stresszt kiváltó stresszorok jellemezhetőek aszerint,

- mennyire kellemetlen vagy kívánatos a stresszor-esemény (gondoljunk itt a tanulási kudarcok megítélésére és következményeire, úgy egyéni szinten, mint a társak között, illetve a pedagógusok és a család körében);
- mennyire számít, milyen súllyal jelenik meg az egyén életében;
- milyen kontextusban jelenik meg (milyen más események társulnak hozzá).

A stresszorként működő eseményt többféle bizonytalanság kísérheti, ezzel módosítva a hatását:

- mennyire látható előre (a bejósolható esemény általában kevésbé megterhelő);
- mennyire valószínűen következik be (nagyobb valószínűség fokozhatja az aggodalmat és a szorongást);
- mennyire kontrollálható, befolyásolható az egyén részéről (a nagyobb kontrollálhatóság vagy ennek feltételezése csökkenti az esemény negatív hatását)

A stresszor-esemény időbeni közelsége és időtartama is befolyásolja, milyen hatást fejt ki (Smith 1993).

A stresszel való megküzdés, az ehhez kiépített stratégiák kiemelten fontosak abból a szempontból, milyen kimenettel járhat a stresszhelyzet. A megküzdési stratégiák alkalmazásában szerepet játszanak a családi minták, iskoláskorúaknál a kortárs minták, az iskolai helyzetek. Stauder (2008) kiemeli, hogy az iskolázottság szintjével nő a megküzdési stratégiák repertoárja. A megküzdési stratégiák lehetnek adaptívak és maladaptívak aszerint, mennyire sikeresen, jó irányba befolyásolják az adott helyzetet, lehetnek aktívak vagy passzívak, de csoportosíthatóak stresszhelyzet megoldása, illetve a kiváltott negatív érzelmi reakciók kezelése szempontjából is:

- problémaorientált megküzdési stratégiák: elemzés, kognitív átértékelés, alkalmazkodás;
- érzelemorientált megküzdési stratégiák: érzelmi egyensúly keresése, érzelmi alapú cselekvés, visszahúzódás;
- támaszkereső megküzdési stratégiák (Lazarus & Folkman 1984).

A diákok által megélt stressz befolyásolja a tanulást. A tanulási helyzetek és a tudás megmutatásának helyzetei igen eltérőek lehetnek, az általuk okozott stressz jellege és erőssége szempontjából, és egyéni különbségek vannak abban is, hogy a stressz hogyan hat a diákokra. Fontos, hogy a diákok minél korábban szert tegyenek ezzel kapcsolatos önismeretre (debilizáló, vagyis a teljesítményt negatívan befolyásoló és facilitáló, vagyis a teljesítményt

serkentő szorongás), illetve, hogy különböző stresszel járó tanulási helyzetekben kiépíthessék saját adaptív megküzdési stratégiáikat. Ehhez a pedagógus tud megfelelő terepet biztosítani, lehetőséget adni a kipróbálásra, egyeztetni és értékelni a szabályokat, reflektálni a helyzetekre a diákokkal. A diákok tanulási önismeretéhez hozzátartozik, hogy tisztában legyenek azzal, mennyiben dolgoznak másként együttműködő és versengő helyzetekben, egyéni és csoporthelyzetben, amit a tapasztalataik alapján tudnak mérlegelni.

Általában a stressz csökkentésében nagy szerepe van a körülmények kiszámíthatóságának, valamint az értékelés következetességének, ami ugyancsak erősíti a kiszámíthatóságot, így csökkenti a stresszt.

A legtöbb diákra bénítóan hat a számonkérés közben a tanár fenyegetődzése, szankciók kilátásba helyezése. A tanárok általában azért folyamodnak ehhez, hogy megakadályozzák a puskázást, a társaknak való segítségnyújtást. Számolni kell azonban azzal, hogy ily módon a diákok stressztűrő képességét ugyanúgy tesztelik, mint a tudásukat. Az autonómiát támogató tanári visszajelzés a diákok teljesítményéről jobban segíti a tanulási folyamatot, mint a kontrolláló, ennek feltétele az őszinte, támogató kapcsolat tanár és diák között (Kő és mtsai 2017).

2.8.12 Sikerorientáció, kudarckerülés

A tanulási folyamat megtervezésében, kivitelezésében és értékelésében fontos szerepe van az egyén sikerhez való viszonyának – sikerorientált vagy kudarckerülő indíttatásának. A tanulási siker, illetve sikertelenség/kudarc megítélése alapvetően attribúciós kérdés. Weiner (1984) az oktulajdonításban három dimenziónak, az okság észlelt helyének, stabilitásának és a felelősségnek tulajdonít döntő jelentőséget. Az első dimenzió a külső vagy belső okokra vonatkozik: milyen okoknak tulajdonítja a diák a sikertelenséget, az erőfeszítés hiányának, a feladat nehézségének, a képességei hiányának vagy a véletlennek. A második dimenzió, az okok állandósága azt jelzi, változik-e helyzetről helyzetre a siker vagy kudarc észlelt oka. A harmadik dimenzió az okok kontrollálhatóságára vonatkozik (Weiner 1993). A diákok tanulási teljesítményüket (sikerüket vagy kudarcukat) ezen dimenziók mentén tulajdonítják valamilyen oknak, s ez meghatározza a további viszonyulásukat a feladathoz. Az észlelt sikertelenség nemcsak az iskolai teljesítményre van hatással, hanem a diák saját tanulási folyamatáról alkotott elképzeléseire is.

2.8.13 Tanulási önismeret

A hatékony tanulást nagyban segítheti a megfelelő tanulási önismeret. A diáknak tisztában kell lennie azzal, milyen típusú tanulási feladatok mennek nehezebben, mire kell több időt szánnia. Az önismeret fejlesztésére érdemes az iskolai csoportban a tanárnak is időt szánnia, szempontokat adni hozzá, például a tanulási szokásokkal kapcsolatos kérdőívvel (N. Kollár & Martonné 2001), a Milyen tanuló vagy? című kérdőívvel (Pressey, idézik Mundsack és mtsai 2006) vagy Oroszlány önvizsgálat-kérdőíveivel (2004, 2005). A szempontsor végiggondolása segíthet a diákoknak erősségeik és gyenge pontjaik felismerésében, ez utóbbiak fejlesztésében. Mint minden önismeretfejlesztő munkában, itt is feltétlenül figyelni kell arra, hogy a diáknak saját magáról való elképzelése akkor is meghatározó a tanulása szempontjából, s a diák számára az a „valódi", ha nem egyezik meg a tanárai róla alkotott képével. A direkt tanári visszajelzést árnyalja vagy akár módosíthatja a saját énképéhez való illeszkedés. A tanulási tudatosság csoportban történő fejlesztése alkalmat adhat arra is, hogy a diákok megtanulhassák az egymásnak való tapintatos, mégis érdemi visszajelzést, egyben az önismeretet is fejlesztve. A társak visszajelzései, főként kamaszkorban, sokszor hitelesebbek a diákok számára, mint a tanárok jelzései.

A tanulási önismeret része a tanulásról való metakognitív tudás, amely a tanuló saját kognitív működéséről való tudása és annak irányítására való képessége együttesen (Kalmár 1997), kialakításában kulcsfontosságú az önreflexió és a tudatosság (Lappints 2002), amelyek a teljes tanulási folyamatra és egyes részeire egyaránt vonatkozhatnak. A metakognitív tudás meghatározó a tanulási eredményességben (Dávid 2010).

A tanulás akkor a leghatékonyabb, ha a tanuló tisztában van a saját felelősségével a tanulási folyamatban, vagyis átlátja, tervezheti, majd értékelni tudja azt. Ez esetben a diákot saját motivációja hajtja, amelyet befolyásolhatnak külső ösztönző vagy akadályozó tényezők. Jellemző a nagyfokú önállóság. Ez a hozzáállás leginkább akkor alakulhat ki, ha a diák támogatást kap a pedagógusoktól. A tanulás támogatásának legújabb felfogása szorosan együtt halad a tanulás pedagógiai értelmezésének konstruktivista felfogásával, amely szerint a tanuló nem átvesz egyfajta mások által megalkotott, kész tudást, hanem saját maga hozza létre, konstruálja meg magában a tudást (Nahalka 2002). Ebben a folyamatban segítője a pedagógus, illetve az általa kínált tevékenységek.

2.8.14 Időgazdálkodás

A hatékony tanulásnak fontos tényezője az idő optimális felhasználása és beosztása. A tananyag beosztásának tudatos meghatározásál számításba kell venni az új anyag interferálását a régivel, a tanulási anyagok hasonlósága miatt jelentkező retroaktív és proaktív gátlás hatását. Az időbeosztásnál befolyásoló tényezők a fáradtság, amely csökkenti a tanulás hatékonyságát, a változatos köztes tevékenységek és a tervezett szünetek. A tervezés erősíti a beállítódást a tanulási folyamatra.

A tanulás megtervezésénél az időbeosztásnak kiemelt jelentősége van. A hatékony időgazdálkodást segítheti az időmérleg készítése. Mundsack és munkatársai részletes, órára lebontott napirend készítését javasolják, amelyet a tapasztalatok alapján folyamatosan módosítani kell (Mundsack és mtsai 2006). Jól használható Oroszlány Péter önvizsgálat-sorából a Mivel telik a napom? táblázat és összesítés (Oroszlány 2005). Ez egy gondos naplózást jelent, idősávok szerint jelezve, mivel tölti a diák az időt, majd tevékenységek szerint összesítve a napi ráfordítást, alvástól a különórákig részletes bontásban. A tudatos időgazdálkodás gyakorlása egyben a diák saját tanulási folyamatára vonatkozó egyéni felelősségérzetét is erősíti.

2.8.15 Tanulás coaching és tanulási tanácsadás

A tanulás támogatásának új szemlélete számtalan új utat nyithat meg a pedagógusok előtt. Az egyik ilyen kezdeményezés a tanulás coaching, más néven diákokat kísérő oktatás, egy olyan fejlesztő tanácsadás, amelyben a tanár fő feladata a diák fejlődését elősegítő támogatás. A fejlesztés célja a diák saját lehetőségeinek kiteljesítése, a célok kitűzésétől a tanulási folyamat tervezésén és a megfelelő tanulási stratégiák megválasztásán át a folyamat értékeléséig. Ebben a szemléletben jellemző a diákok önirányító tanulása, az egymástól való tanulás és az együttműködés (kooperatív tanulásszervezési formák).

Az önirányító tanulócsoportokkal végzett munkát egy kísérleti program során holland általános iskolásokkal vizsgálták, öt munkaformával (tandem, csoportmunka, mozaik, vita és csoportos projektek), kiegészítve a programot együttműködő tanári teamek létrehozásával és támogatásával. (A tandem a diákok együttműködésének és önirányításának egyik legegyszerűbb formája, Magyarországon a homogén tandemre a páros munka, a heterogén tandemre a tanulópár elnevezés használatos; Roeders & Gefferth 2007) A kontrollcsoportokkal összehasonlítva az önirányító tanulócsoportok a tanulmányi eredmények terén nagyobb előrehaladást értek el a vizsgált négy terület közül háromban (matematika, értő olvasás és

földrajz), a negyedik területen (fogalmazás) nem találtak statisztikailag szignifikáns eltérést. A csoportokban résztvevő gyerekeknél erősödött a tanulási motiváció, kedvezőbben alakult az osztály légköre, csökkent a társak felé irányuló elutasító megnyilvánulások mértéke. A kísérlet zárásakor erősebb önbizalmat is tanúsítottak, ez azonban később, az utótesztnél nem mutatott számottevő eltérést. Érdekes megemlíteni, hogy a kísérlet lezárása után a társas és érzelmi változók (motiváció, önbizalom, tanulási problémák és társas légkör) újra a kiinduló állapothoz közelítettek, különösen egy olyan osztálynál, amelynek tanára a kísérlet befejeztével azonnal visszatért korábbi tanítási módszereihez (Broekman, 1988, idézi Roeders & Gefferth 2007).

A tanulás coachinghoz nagyon hasonló a tanulási tanácsadás, amelyre egyelőre elsősorban felsőoktatási tanácsadás keretében van példa. Az Eszterházy Károly Főiskolán 1999-2002 között futott tanulási tanácsadási pilot program. „A tanulási tanácsadás egy olyan interperszonális segítségnyújtási forma, amelyben a tanácskérőket tanulással kapcsolatos nehézségeik megértésében, megoldásában, a tanulási szokások hatékonyabbá tételében meghozandó változásokhoz szükséges önálló döntések kialakításában és megvalósításában segítjük.” (Dávid 2010, 101) Ma a felsőoktatási tanácsadásban számos egyetemen elérhető tanulási tanácsadás, akár egyéni, akár csoportos formában (tréningek). A közoktatásban hasonló fókusszal leginkább tanulásmódszertani foglalkozások érhetők el.

A tanulás tanításában fontos fogalmakat összefoglalva fontosnak tartjuk ismételten jelezni, hogy az egyes fogalmakat különböző szerzők eltérően használják. Nem minden fogalom bukkan fel minden, a témával foglalkozó szerzőnél.

2.8.16 Tanulásmódszertan

A tanulásmódszertan magában foglalja a tanulási módszerek, tanulási stratégiák ismeretét, kipróbálását és begyakorlását, alkalmazásuk megsegítését, a tanulási szokások és a tanulási stílus feltérképezését, a tudatos tanulási választások megsegítését. Emellett fejleszti a tanuláshoz szüksége részképességeket, erősíti a tanuláshoz való pozitív viszonyt.

Az iskolai keretek közt megvalósuló tanulásmódszertan általában több, egymásra épülő alkalomból álló folyamatot jelent, amely célozhat kifejezetten egy területet, vagy lehet általános, átfogó fejlesztés. Ez utóbbinál bevett tematika a figyelem fejlesztése, az emlékezet fejlesztése, a gondolkodás és a problémamegoldás fejlesztése, amiket kiegészíthetnek olyan sajátos fejlesztési területek, mint a kifejező beszéd és az olvasás fejlesztése. Az alapvetően a tanuláshoz szükséges kognitív funkciók fejlesztésére irányuló fejlesztés indirekt

tanulásmódszertani fejlesztésként is említhetjük (Dávid 2015). A tanulásmódszertani programok az indirekt fejlesztésen túl direkt tanulásmódszertani fejlesztést is magukban foglalnak, amiben a tanulási szokások, technikák, stratégiák, az időbeosztás, a tanulás strukturálása és tervezése jellemző (Dávid 2015). Az átfogó tanulásmódszertani programokban a személyiségfejlesztés részeként helyet kap a tanulási önismeret fejlesztése, a csoportban tanulásra vonatkozó gyakorlás (egymástól tanulás) (Oroszlány 1994ab, 2004, 2005, 2011; Nahalkáné és mtsai 2004).

A tanulás tanításában elengedhetetlenül fontos az egyes módszerek, technikák ismerete, valamint alkalmazási területük felismerése – mindez azonban csak előfeltétel, emellett meghatározó az, hogy a diákok hogyan vélekednek saját tanulásukról, milyen elképzeléseik vannak róla; valamint alapvető fontosságú a tanulók igényeire és szükségleteire való reagálás képessége és igénye. Ez elsősorban abban a tanári attitűdben gyökerezik, amely elfogadó, a diák felé forduló, az egyes diákok és a tanulócsoport tanulási helyzetéből indul ki. A tanulás támogatása kifejezésben a szóhasználat révén is hangsúlyt kap az a szemlélet, hogy a pedagógus oldaláról nézve a fókusz a rugalmasságon, a tanulási helyzet széleskörű felmérésén és értékelésén alapuló válaszoláson, reagáláson van.

Ez egyben azt is jelenti, hogy a tanulásmódszertan használata nem feltétlenül explicit formában jelenik meg, hanem igen változatos formában. Vannak iskolák, amelyekben egy adott évfolyam minden diákja részt vesz tanulásmódszertani felkészítésben, akár külön tantárgyként, akár kiegészítő elemként. Más iskolákban fakultatív részvétellel kínálják, például szakkörként, esetleg a nevelési tanácsadó vagy a pedagógiai szakszolgálat szervez tanulásmódszertani foglalkozásokat, melyeket a pedagógusok ajánlhatnak azoknak a tanulóknak, akiknél nehézségeket tapasztalnak. Előfordul, hogy az iskolai korrepetálás keretében kapnak tanulásmódszertani segítséget azok a diákok, akik valamilyen okból lemaradtak a társaiktól. Előfordul, hogy egy-egy pedagógus épít be tanulásmódszertani felkészítést a saját tantárgya tanítása során – gondoljunk olyan egyszerű példákra, mint a jegyzetelés tanítása, annak lépésenkénti visszajelzése, begyakorlása. A tanulásmódszertant taníthatjuk a diákoknak külön nevesítés nélkül is, tanulásszervezési módok révén, illetve adott tanulási feladatokhoz bizonyos feldolgozási módok ajánlásával.

2.8.17 A tanulás támogatása

A tanulási módszerek megválasztásában fontos tényező a módszerek ismerete és begyakorlása, de emellett meghatározóak a tanulók kognitív képességei, kreativitása, a tanulási

stílusuk és a tanulási szokásaik, melyek alakulását az iskolai környezet elkerülhetetlenül befolyásolja elvárásai és visszajelzései révén, de fontos az is, milyen tanulási célokat tűztünk ki, milyen tanulási eredményeket kívánunk elérni (emiatt indokolt a tanulási motiváció vizsgálata, a célorientációs elméletek előtérbe kerülése). Nem kíván különösebb magyarázatot, hogy az a mód, ahogyan az osztályban tanító pedagógus visszakérdezi, számonkéri a tanultakat, döntő jelentőségű abban, hogyan igyekeznek a diákok felkészülni a következő órákra. Nyilvánvalóan fontos az is, hogyan közvetíti az anyagot a diákok felé, hova helyezi a hangsúlyt, ahogyan az is, hogy milyen elemeket értékel pozitívan a visszakérdezés során – itt olyan egyszerű dolgokra gondolhatunk, mint az, hogy értékeli-e, ha a diák összefüggéseket keres vagy csak a tények, megoldások megjegyzését és visszamondását várja el Az explicit, pontosan megfogalmazott és a ki nem mondott elvárásokat a diákok általában meglehetősen jól dekódolják, s ezeknek megfelelően készülnek a különböző órákra. (Az iskolai kudarcok egy része egyértelműen valamiféle dekódolási elégtelenségnek tudható be, ami gyakrabban fordul elő abban az esetben, ha a pedagógus rejtett elvárásai ellentmondásba kerülnek a kimondott elvárásokkal, esetleg az iskola értékelési elvárásaival vagy szabályaival.) A tanulásmódszertani támogatás révén megszerzett, tehát tantárgyaktól független tudás az egyes tantárgyak tanulásában kipróbálható, hiszen az iskolai munkában, illetve a követelmények teljesítése során a diákok számára kiderülhet, mennyire érdemes a tanult módszereket más területeken is alkalmazni.

2.9 Tanulástámogatás és tanulásszervezés

A tanulás támogatásában a tanulás tanulásának elősegítése mellett a pedagógus közvetett módon is segítheti a tanulás optimális megvalósulását. Ennek legkézenfekvőbb módja a tanulásszervezési módok tudatos, végiggondolt megválasztása, amelynek során a pedagógus figyelembe veszi többek között a tananyag jellegét, az elérendő tanulási eredményeket, a csoport jellegét és számos egyéb, adott helyzetben megjelenő tényezőt (órarendi megkötések, létszám, tantárgyi motiváció stb). A különböző szempontok szerint eltérően értékelhető, alapvetően tanárközpontú frontális tanulásszervezéshez képest a csoport- és pármunka általában nagyobb teret enged a tanulói aktivitásnak. A kooperatív tanulásszervezés tanulóközpontú, a diákok tevékenységére többféle visszajelzést tesz lehetővé, ami visszahat a tanulási folyamatra. A kooperatív tanulás egyik jellemző formája, a projektoktatás előtérbe helyezi a tanulási folyamatot, a diákok felelősségét saját tanulási folyamatuk megszervezésében (Nádasi 2003, 2010; Kagan & Kagan 2009; Petriné Fejér 2006).

3. A kutatás kérdésfeltevése

A szakirodalom áttekintése után egyértelműen kijelenthető, hogy az elmúlt évtizedekben egy jól kidolgozott, elméletileg alátámasztott felfogás alakult ki a tanulásról és a tanulás intézményes kereteiről. Az új szemlélet jelentős változásokat hozott a tanulás fogalmában, a tudásközvetítés folyamatának értelmezésében. A tanulásnak tudásátadás helyett tudásépítésként való értelmezése vezetett el az önszabályozó tanulás fogalmáig, amely egy olyan folyamatot ír le, amely a tanuló és a tanár aktív interakciójában valósul meg, és amelynek során a tanuló olyan mechanizmusokat sajátít el, amelyek bármely speciális területen alkalmazhatók tudásépítésre. Az ilyen tanulási folyamatban tehát készségek elsajátítása játssza a döntő szerepet, köztük a tanulni tudás készségéé. Ennek a szemléletmódnak egyik következménye, hogy a pedagógiai tevékenységben – és ezzel együtt a pedagógiai kutatásban – megnőtt a súlya a tanulás tanulására és tanítására irányuló programoknak. Az ilyen programok iskolai megjelenésével párhuzamosan többféle módszer került kidolgozásra, amelyek célja a tanulás tanulását és tanítását célzó tevékenységek hatásfokának mérése, és a mérési eredményeknek az iskolai munkába való innovatív visszacsatolása volt. Ez a dolgozat ezen a ponton kapcsolódik a megelőző kutatásokhoz.

Mint korábban volt róla szó, a tanulással kapcsolatos új szemlélet az elmúlt két évtizedben lassan institucionalizálódott, azaz megjelent az oktatás kereteit meghatározó nemzetközi dokumentumokban, köztük a magyar nemzeti tantervekben és a hozzájuk kapcsolódó dokumentumokban is. Nagy kérdés azonban, hogy mennyiben tört utat ez a szemlélet az iskolai gyakorlat mindennapjaiban. Ez a kérdés áll ennek a dolgozatnak a középpontjában. Kiindulópontja az a tapasztalat, miszerint rendkívül változó, hogy a modern pedagógiai szemlélet és az ebből fakadó módszerek egyáltalán jelen vannak-e az oktatási gyakorlatban. Ezért kutatásunk azt a kérdést teszi fel, hogy mitől függ, hogy megjelenik-e ez a szemlélet és a belőle fakadó módszerek és eszközök ma Magyarországon az iskolákban.

Mint az áttekintett szakirodalom is mutatja, arra kérdésre, hogy teret kap-e az önszabályozó tanulás az iskolai tevékenységben, sokfelől, sok terület vizsgálatával és sokféle indikátor kidolgozásával és elemzésével lehet választ keresni. Ebben a dolgozatban azokkal a tényezőkkel foglalkozunk, amelyek elemzését a rendelkezésünkre álló, empirikus módszerekkel gyűjtött adatok lehetővé teszik.

A szakirodalom által vizsgált meghatározó tényezők első csoportját *strukturális faktoroknak* nevezhetjük. Ezek közé tartoznak az iskola mint intézmény jellemzői, az iskolai infrastruktúra és a fizikai környezet, a tantervi előírások és prioritások, a tanítás és tanulásszervezés általános

jellemzői, az eltérő tanulói összetétel, a tanári kar összetétele kor, szak, képzettség szerint. A vizsgálatokba általában bevont tényezők második csoportját *szubjektív faktoroknak* nevezhetjük. Ezek között a legfontosabbak a pedagógusi személyiség és az ebből (is) fakadó attitűdök, a jó, támogató iskolavezetés, a jó iskolai légkör, az együttműködő tantestület. A szakirodalom arra is felhívja a figyelmet, hogy a pedagógusok munkájára hatással van a szervezet, az iskola, amelyben dolgoznak, tudásuk, attitűdjeik és konkrét tevékenységeik a szervezeti működéssel összekapcsolódva változnak (Nahalka & Sipos 2016). Ezért – ahol lehetséges – ezt a kölcsönhatást is bevonjuk vizsgálatunkba. **Kutatásunk alaphipotézise, hogy a strukturális és szubjektív meghatározók szisztematikus különbségei határozzák meg, hogy mily mértékben jelenik meg az iskolákban a tanulás rendszerszerű oktatása, amire az új tanulás-szemlélet befogadásának fő indikátoraként tekintünk.** A hipotézist két nagymintás kutatás során gyűjtött adatok segítségével vizsgáljuk. Az első, kérdőíves, kvantitatív módszerrel végzett kutatásban elsősorban a strukturális faktorok hatását vizsgáljuk, míg a második, kvalitatív módszerrel végzett kutatás során elsősorban a szubjektív faktorok hatásával foglalkozunk.

Az elemzés során mindenekelőtt arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tényezőkkel függ össze, hogy ezek az eszközök megjelennek-e – és ha igen, milyen súllyal – a magyar iskolákban. **Első hipotézisünk szerint az iskolák bizonyos strukturális jellemzői összefüggnek a korszerű tanulástámogatási eljárások jelenlétével az iskolában.** Ezek közül az iskolanagyságot, a telephelyet, az iskolatípust és a fenntartót vizsgáljuk. **Második hipotézisünk szerint a pedagógusok bizonyos, objektív mutatók alapján képzett alcsoportjaira inkább jellemző ezeknek az eljárásoknak a szisztematikus alkalmazása, mint az ezektől eltérő alcsoportokra.** Az alcsoportok kialakításához a kort, a képzettséget, az iskolai gyakorlat hosszát és a tanított tantárgyat vettük figyelembe. A vizsgálat során tehát két alapvető tényezőt elemzünk: **az iskolák mint intézmények meghatározó jegyeit, és az iskolákban dolgozó tanárok csoportjának jellegzetességeit.** Megvizsgáljuk azt is, hogy ez a két nagy változó egymástól függetlenül fejti-e ki hatását, vagy egymással is összefüggésben állnak.

4. Tanulásmódszertan és tanulástámogatás az iskolában - nagymintás kérdőíves kutatás

Ebben a fejezetben két, nagy mintán végzett empirikus felmérés adatait mutatjuk be: az első az intézményi kérdőív, amely az iskola egészére vonatkozott, a második a pedagógusok által kitöltött kérdőív. Azt vizsgáljuk meg, hogy a ma Magyarországon működő iskolákban milyen súllyal és milyen formákban vannak jelen a korszerű tanulástámogatási formák, megjelenik-e a tanulásmódszertan mint önálló tantárgy, és milyen tényezőkkel magyarázhatók azok a különbségek, amelyek ebben a dimenzióban a különböző iskolák között megjelennek.

4.1 A kutatás leírása

2015. júniusa és októbere között a Zachor Alapítvány megbízásából egy nagymintás, három komponensből álló kérdőíves kutatásra és egy kvalitatív interjúk sorozatából álló kutatásra került sor. A kutatás az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001projektje keretében zajlott.[1] Az itt elemzésre kerülő empirikus adatfelvétel a tizenkét résztémából álló kutatás négy részét képezte.[2] A felvételhez használt kérdőíveket jómagam és Kovács András dolgoztuk ki, az adatfelvételt az Ariosz Szolgáltató, Informatikai és Tanácsadó Kft. végezte.[3]

1

Köszönettel tartozom az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetnek hozzájárulásukért az adatok felhasználásához, valamint a Zachor Alapítványnak.a kutatás lebonyolításáért. A kutatás fő célja az volt, hogy átfogó képet adjon a holokauszt téma oktatásának helyzetéről a hazai közoktatás gyakorlatában.

2

A kutatás további részei a következők voltak:

- A holokauszt téma oktatásához kapcsolódó helyzetelemzés és képzésfejlesztés előkészítéséhez szakirodalmi elemzés;
- A hazai tartalomszabályozók és tartalomhordozók, módszertani segédanyagok elemzése;
- A holokauszt téma oktatásának nemzetközi trendjei és a külföldön kipróbált és bevált jógyakorlatok köre;
- A holokauszt téma oktatásával kapcsolatos hazai képzések és továbbképzések anyagai;
- A tématerületen oktatási tevékenységet folytató közművelődési és közgyűjteményi intézmények, valamint civil szervezetek online oktatási anyagai;
- Szakértői interjúk szakmai és oktatáspolitikai szereplőkkel, szervezetek vezetőivel;
- Javaslatok megfogalmazása a pedagógus-továbbképzések fejlesztéséhez kapcsolódóan;
- Jógyakorlatok gyűjteménye.

A kutatás egyes részei megjelentek A holokauszt, az iskola és a tanár. A holokauszt téma iskolai oktatása: helyzetelemzés és képzésfejlesztés című kötetben (Forrás-Biró 2016)

3

Köszönettel tartozom az Ariosz Szolgáltató, Informatikai és Tanácsadó Kft részéről Karajánnisz Manolisznak, Fischer Györgynek és az adatfelvételben részt vevő munkatársaknak.

A kérdőíves adatfelvétel során használ kérdőívek külön kérdésblokkot tartalmaztak a tanulásmódszertan oktatásának és a tanulástámogatásnak a helyzetéről a vizsgált közegben. Ezeknek a módszertani kidolgozása a saját munkám. Feltételeztük, hogy a holokauszt téma jelenléte, oktatásának, illetve kezelésének módja az iskolákban összefügg a modern pedagógiai módszerek ismeretének és használatának szintjével a vizsgált intézményekben, így tanulásmódszertan oktatásával és a tanulástámogatással. Jelen disszertációban a kutatásnak a tanulástámogatásra és a tanulásmódszertanra vonatkozó adatait fogjuk elemezni, és nem érintjük a kutatás egyéb részeit (ezekről lásd Forrás-Biró 2016).

Az elemzés során mindenekelőtt arra a kérdésre keressük a választ, hogy *milyen tényezőkkel függ össze, hogy ezek az eszközök megjelennek-e – és ha igen, milyen súllyal – a magyar iskolákban*. A vizsgálat során két alapvető tényezőt elemzünk: *az iskolák mint intézmények meghatározó jegyeit, és az iskolákban dolgozó tanárok csoportjának jellegzetességeit*. Megvizsgáljuk azt is, hogy ez a két nagy változó egymástól függetlenül fejti-e ki hatását, vagy egymással is összefüggésben állnak.

Az adatbázis elemzésekor azzal az egyébként alapvető fontosságú, és a tanulásmódszertani kutatások során gyakran vizsgált kérdéssel nem foglalkozunk, hogy a korszerű tanulásmódszertani eszközök mennyire hatékonyak a tanulási teljesítmény, a tanulási eredmények javításában. Ennek tárgyalásához a rendelkezésre álló adatbázis nem ad megfelelő kiindulópontot.

4.2 Tanulástámogatás és tanulásmódszertan az iskolai szervezetben[4]

4.2.1 A minta jellemzői

A kutatás során arra törekedtünk, hogy kérdőívünkkel az iskolák lehetőleg minél szélesebb körét érjük el, és a válaszadók köre a lehető legjobban reprezentálja a magyarországi iskolákat.

A kutatás alapsokaságaként azokat az iskolákat definiáltuk, amelyekben 7-12. évfolyamos diákok tanulnak (ezen évfolyamok bármelyikén). 2015-ben az iskolák címjegyzékében 3133 ilyen iskola szerepelt. Az iskolákat négy szempont szerint bontottuk csoportokra: iskolatípus, fenntartó, településtípus és működési régió szerint. Ezek a szempontok meghatározóak az iskolák erőforrásai, vonzáskörzete, beiskolázási körzete és más olyan tényezők tekintetében, amelyek a kutatásban független változóként szerepelhetnek.

Az alapsokasághoz tartozó intézmények közel kétharmadában (65%) csak általános iskolai, egynegyedében (26%) csak középiskolai oktatás folyt, a fennmaradó 9% pedig közös igazgatású általános és középiskola (pl. 6 vagy 8 évfolyamos gimnázium) volt. Az alapsokaságot alkotó iskolák csaknem háromnegyede (72%) állami iskola volt, fenntartójuk a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK). 14%-uk egyházi iskola, s ugyancsak 14%-uknak egyéb szervezet (alapítvány, egyesület, szövetség, felsőoktatási intézmény, nemzetiségi önkormányzat, gazdasági társaság stb.) volt a fenntartója. Az alapsokaság iskoláinak földrajzi elhelyezkedése megfelelt a népesség területi megoszlásának: a városi iskolák aránya 69%, a községi iskoláké 31% volt. Az iskolák legnagyobb csoportja (28%) az ország központi régiójában (a fővárosban és Pest megyében) volt, a keleti országrészben együttesen 41%-uk, a Dunántúlon együttesen 31%-uk működött.

A kutatás első lépéseként az alapsokasághoz tartozó valamennyi iskola vezetőjének kiküldtük a kutatásban való részvételre felkérő levelet és a kérdőívet (N = 3133). A felkért intézmények 39 %-a vállalkozott a részvételre, és töltötte ki a kérdőívet.

[4] A minta, a mintavétel és az alapmegoszlások ismertetéséhez felhasználtuk az adatfelvételt végző Ariosz Kft.-nek a Zachor Alapítvány számára küldött publikálatlan beszámolóját.

A csak általános iskolai oktatást folytató intézmények vezetői nagyobb arányban töltötték ki kérdőívünket (43%), mint a középiskolák igazgatói (33%), vagy a mindkét oktatási szintet magukban foglaló intézmények vezetői (32%).

A KLIK felügyelete alá tartozó intézmények esetében kiemelkedő a válaszadási arány (46%) - valószínűleg azért, mert sikerült megnyerni a KLIK támogatását a kutatáshoz. Az egyházi (25%) és az egyéb fenntartású iskolák (18%) az átlagostól jóval elmaradó arányban tettek eleget felkérésünknek.

Vidéken magasabb volt a válaszolási hajlandóság (41%), mint Budapesten (32%), s a községekben (45%), mint a vidéki városokban (39%).

Az ország statisztikai régiói között nincs érdemleges eltérés a válaszadási arányban, attól eltekintve, hogy a Budapestet magában foglaló Közép-Magyarország régió adata elmarad a többi régióétól.

A következő lépésben a 1237 válaszadó adatbázisát négy szempont - iskolatípus, fenntartó, településtípus (Budapest, megyei jogú város, város, község) és régió szerint súlyoztuk, annak érdekében, hogy a válaszadók összetétele megegyezzen az alapsokaság összetételével. A súlyozás eredményeképpen a minta a következő módon nézett ki:

	iskolák száma, db			iskolák aránya, %		
	alap-sokaság	válaszadók súlyozatlanul	válaszadók súlyozva	alap-sokaság	válaszadók súlyozatlanul	válaszadók súlyozva
összesen	3133	1237	1237	100	100	100
iskolatípus szerint						
csak általános iskola	2043	880	806	65	71	65
általános és középiskola	276	87	109	9	7	9
csak középiskola	814	270	322	26	22	26
fenntartó szerint						
KLIK	2263	1049	894	72	85	72
egyház	431	109	170	14	9	14
egyéb	439	79	173	14	6	14
településtípus szerint						
Budapest	558	180	220	18	15	18
megyeszékhely, megyei jogú város	626	238	247	20	19	20
város	969	377	383	31	30	31
község	980	442	387	31	36	31
régió szerint						
Észak-Magyarország	455	183	180	15	15	15
Észak-Alföld	475	190	188	15	15	15
Dél-Alföld	350	158	138	11	13	11
Közép-Magyarország	874	307	344	28	25	28
Közép-Dunántúl	374	148	148	12	12	12
Nyugat-Dunántúl	342	141	135	11	11	11
Dél-Dunántúl	263	110	104	8	9	8

2. táblázat A minta megoszlása iskolatípus, fenntartó, településtípus és régió szerint

Az itt következő elemzések a súlyozott adatok alapján történtek.

4.2.2 A tanulásmódszertannal és tanulástámogatással kapcsolatos kérdőív

A vizsgálathoz használt kérdőívet az iskolaigazgatók online levélkérdőív formájában kapták meg. Az egész kérdőív kitöltése kb. 30 percet vett igénybe. A tanulásmódszertanra vonatkozó kérdések körülbelül a kérdőív kitöltéséhez szükséges idő 25%-át tették ki. Az iskolák vezetési rendszerének ismeretében vélelmezhető, hogy a kérdőívet többségében nem az igazgatók, hanem az igazgatóhelyettesek, illetve az iskolatitkárok töltötték ki.

A tanulásmódszertannal kapcsolatban a kérdőíven az alábbi kérdéseket tettük fel a megkérdezetteknek[5]:

- Részt vesznek-e tanulóik tanulásmódszertani felkészítésben?

ha igen,

tantárgyként – melyik évfolyamon

szakkörként

egyéb választható foglalkozásként éspedig

külső szervezetnél (pl. szakszolgálat)

- Van-e olyan szakemberük, aki tanulástámogatásban segítséget kínál az iskolában tanulóknak

ha igen,

iskolapszichológus

fejlesztőpedagógus

egyéb, éspedig

- Igénybe vehetnek-e a diákjaik egyéni tanulástámogató megoldásokat?

ha igen, milyen formában

- Van-e olyan pedagógus az iskolában, aki végzett tanulásmódszertani/tanulástámogató továbbképzést?

ha igen, hányan

[5] Az iskolai kérdőív megtalálható a 1. számú mellékletben.

- *Volt-e az elmúlt években olyan továbbképzés, amelyen a pedagógusaik többsége részt vett?*
  ha igen, nevesítse

- *Milyen arányban jellemző a pedagógusaik körében a kooperatív módszerek használata?*
  gyakorlatilag minden kolléga használja
  a pedagógusok többsége használja
  nagyjából a pedagógusok fele használja
  néhány pedagógus használja
  nem használják
  nem tudom

- *Milyen arányban jellemző a pedagógusaik körében a disputa módszer használata?*
  gyakorlatilag minden kolléga használja
  a pedagógusok többsége használja
  nagyjából a pedagógusok fele használja
  néhány pedagógus használja
  nem használják
  nem tudom

4.2.3 A válaszok megoszlása

A kérdőívre adott válaszok alapján három területen vizsgáltuk meg a tanulás-módszertani formák jelenlétét a válaszadó iskolákban. Először azt néztük meg, hogy kapnak-e a diákok tanulásmódszertani felkészítést, azaz a tanórákon vagy azoktól elkülönült formában megtanítják-e nekik azt, hogy hogyan is kell tanulni. Második lépésben azt vizsgáltuk meg, hogy milyen egyéni tanulástámogatási megoldások fordulnak elő a leggyakrabban az iskolákban. A harmadik téma, amit áttekintettünk, az volt, hogy az iskolában tanító pedagógusok részt vettek-e tanulásmódszertani továbbképzésen, és ha igen, milyen formában.

Tanulásmódszertani felkészítés

A válaszadó iskolák 45%-ában (565 iskolában) kapnak a diákok valamilyen formában tanulásmódszertani felkészítést (3. táblázat).

A tanulókat tanulásmódszertani felkészítésben részesítő iskolák aránya az összes válaszadó között	**45**
iskolatípus szerint	
csak általános iskola	38
általános és középiskola	63
csak középiskola	56
fenntartó szerint	
KLIK	41
egyház	52
egyéb	59
iskola nagysága szerint[6]	
kis iskola	38
közepes iskola	44
nagy iskola	54
településtípus szerint	
Budapest	51
megyeszékhely, megyei jogú város	58
város, 15 ezernél több lakos	47
város, max. 15 ezer lakos	48
község, 2 ezernél több lakos	37
község, max. 2 ezer lakos	26
régió szerint	
Észak-Magyarország	49
Észak-Alföld	46
Dél-Alföld	50
Közép-Magyarország	47
Közép-Dunántúl	37
Nyugat-Dunántúl	38
Dél-Dunántúl	46

Bázis: válaszadók, n=1237

3. táblázat: Tanulásmódszertani felkészítést nyújtó iskolák megoszlása (%)

[6] Az iskolaméreteket a kompetenciaméréshez használt mutatók szerint definiáltuk. Az iskolák tanulólétszám szerinti besorolásánál az iskolákat képzési formánként külön-külön három egyenlő részre osztják (kis, közepes és nagy), a határok évente változnak. (OKM 154)

Mint az adatok mutatják, a középiskolákban, az „egyéb” fenntartói kategóriába tartozó iskolákban, a nagyobb és városi iskolákban gyakoribb a tanulásmódszertani felkészítés, mint a többi intézményben.[7] Az egyes kategóriákon belül is mutatkoznak eltérések: a városi és „egyéb” fenntartójú *általános iskolákban* gyakrabban van tanulásmódszertani képzés, mint a többiben, a *középiskolák* között kicsiny különbségek mutatkoznak a nagyobb és az egyházi, illetve egyéb fenntartású iskolák javára.[8]

A legtöbb iskolában a tanulásmódszertani felkészítés (az ezt nyújtó iskolák 80%-ában) az iskolai órákon – külön tantárgyként, vagy egy tantárgy részeként (vagy mindkét formában) – történik.

Tantárgyként	21
Tantárgy részeként	36
Mindkét formában	23
Egyikben sem	20

N = 565

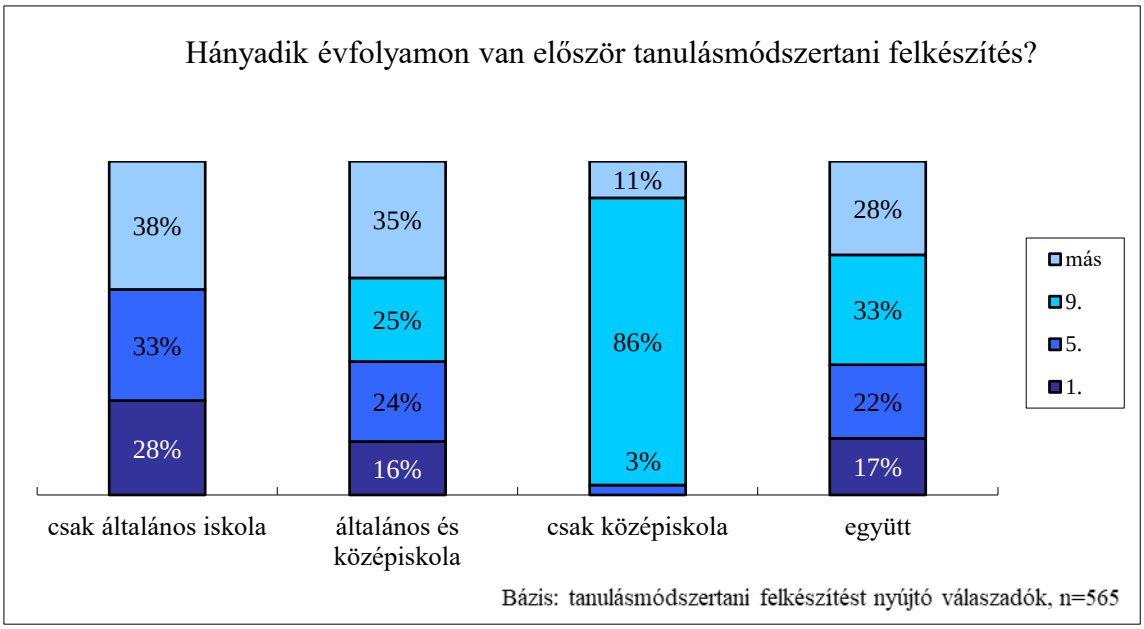
4. táblázat: A tanulásmódszertani felkészítés formái az iskolákban (%)

Külön tantárgyként való felkészítésre leggyakrabban a felső tagozatba lépéskor, illetve a középiskola megkezdésekor kerül sor először.

A tanórán kívüli formák közül a szakkör a leggyakoribb. Ezt a válaszadók 23%-a említette. Másfajta foglalkozásokat egyenként 0-4%-os, együttvéve 27%-os arányban említettek a tanulásmódszertani felkészítést nyújtó válaszadók. Ezek között választható és kötelező foglalkozások, egyéni és csoportfoglalkozások, az iskola pedagógusai és külső szakemberek által tartott foglalkozások egyaránt szerepelnek, a leggyakrabban a korrepetálás, a napközi és tanulószoba, az önképzőkör, a modulhét, a projektnap és a különböző előkészítő foglalkozások.

[7] Az iskolatípus, fenntartó, iskolanagyság és településtípus szerinti különbségek statisztikailag mind szignifikánsak (Pearson Chi-négyzet = .000)

[8] Ezek a különbségek statisztikailag szignifikánsak (Pearson Chi-négyzet = .000)



2. ábra: Hányadik évfolyamon van először tanulásmódszertani felkészítés?

A válaszok között említett korrepetálás és felzárkóztató foglalkozás valószínűsíthetően a diákok tanulási szükségleteire, hiányosságaira való direktebb reagálást jelent. A korrepetálás általában kisebb csoportban, alkalmanként akár egyénileg történik, így lehetővé teszi, hogy a pedagógus nagyobb válaszkészséggel alkalmazkodjon a problémás tanulási helyzethez. Az említett kollégiumi foglalkozásnál gyakran előfordulhat szervezett, kollégiumi tanulási rendbe illesztett tanulásmódszertani foglalkozás, ez például az Arany János Tehetséggondozó Programnak szerves részeként jelent meg. (AJTP. A Programról)

4.2.4 Egyéni tanulástámogatás

A tanulásmódszertani felkészítést nyújtó iskolák 73%-ában (az összes iskola 33%-ában) kaphatnak a diákok egyéni tanulástámogatást. Ez a támogatási forma Budapesten gyakoribb, mint vidéken.

tanulástámogatás nagycsoportos foglalkozás keretében	
napközi, tanulószoba, kollégiumi foglalkozás	9
szakkör	5
tanóra, tanulásmódszertan óra	3
osztályfőnöki óra	1
választható foglalkozás	1
nyári tábor, gólyatábor, kirándulás	0,2
egyéni vagy kiscsoportos fejlesztő foglalkozások	
fejlesztő, tanulást segítő foglalkozás, differenciált képességfejlesztés	39
korrepetálás	18
tehetségfejlesztés, tehetségműhely, felkészítés versenyre	15
felzárkóztató foglalkozás, IPR	13
egyéni konzultáció, beszélgetés patrónussal, pszichológussal, fejlesztő pedagógussal, tanácsadás	7
mentorálás	6
habilitációs, rehabilitációs, gyógypedagógiai foglalkozás, terápia	2
projektfoglalkozás, projektmódszer	2
egyéni házi feladat, prezentáció, kiselőadás, kutatómunka	1
középiskolai előkészítés, Út a szakmához, Út a középiskolába	1
kooperatív foglalkozás	1
személyes tréning	1
érettségi előkészítő	1
más egyéni vagy kiscsoportos foglalkozás, fejlesztés	5
segédeszközök használatának oktatása	
számítógéphasználat, IKT eszközök használata, digitális tananyag használata	10
könyvtár-, szótárhasználat	2

Bázis: egyéni tanulástámogatást nyújtó válaszadók, n=406

5. táblázat: Az egyéni tanulástámogatás formái (%)

Mint az egyéni tanulástámogatás formáiról feltett nyitott kérdésre adott, a táblázatban felsorolt válaszok mutatják, az egyéni (vagy kiscsoportos) foglalkozások célját a válaszadók relatív többsége a differenciált képesség- és személyiségfejlesztésben látja. A külön fejlesztést igénylő tanulók között viszonylag gyakran említik a gyógypedagógiai és fejlesztőpedagógiai segítségre, illetve

felzárkóztatásra szorulókat, a kiemelkedően tehetséges diákokat, valamint a továbbtanulni készülőket. Egyes válaszadók kiemelik, hogy ezeket a felkészítéseket gyakran az átlagost el nem érő, illetve az átlagost meghaladó képességű tanulóknak tartják. Ahol patrónus-, illetve mentor-rendszer működik, ennek szerepét domborítják ki az egyéni tanulástámogatásban.

A válaszadó iskolákban tanulástámogatási tevékenységben legnagyobb arányban fejlesztőpedagógusok vesznek részt (75%), de viszonylag nagy arányban (30-33%) végeznek ilyen tevékenységet az iskolák pedagógusai, illetve az iskolapszichológusok is. Ez az adat egyrészről azt jelzi, hogy az iskolavezetés számára a tanulástámogatásra elsősorban a BTMN diákok szorulnak rá – kétségtelen, hogy a BTMN szakvélemények gyakran nevesítik a fejlesztendő területek között a tanulástechnikát, tanulásmódszertant, tanulási önismeret fejlesztését, önellenőrzést, vagyis kifejezetten felhívják a figyelmet a tanulástámogatás szükségességére, ugyanakkor ez nemcsak a fejlesztést végző szakembert, hanem a diákot tanító pedagógusokat is érintené. Arról nincsenek adatok, hogy ez hogyan teljesül. Másrészt jól látszik, hogy a pedagógusok is feladatuknak tekintik a diákjaik tanulástámogatását. A nyitott kérdésre adott válaszok sokfélesége azt mutatja, hogy a tanulástámogatás értelmezése nem egyértelmű. A tanulástámogatás kerete nem feltétlenül a legalkalmasabb mutatója annak, hogyan támogatják a tanárok a diákjaik tanulási folyamatát. A tanulástámogatás megjelenése utalhat a pedagógus spontán reakciójára, amennyiben kifejezi, hogy a tanár észrevette a diák elakadását vagy nem megfelelő módszereit a tanulásban. A tanulástámogatás ideális esetben tudatosan tervezett folyamat, amely a diák számára célzottan biztosított támogatást jelent, amit a pedagógus folyamatosan monitoroz, értékel és az eredményeknek megfelelően újratervez, közben saját támogató szerepére is reflektálva. Ezeket a mozzanatokat a kérdőívvel nem tudtuk felmérni, ezért erre a kutatás következő, kvalitatív részében keresünk választ (vö. VÁLASZKÉSZ, TUDATOS, REFLEKTÍV, TANULÁTÁMOGATÓ kódok).



3. ábra: Tanulástámogatásban részt vevő szakemberek

Adataink szerint általános iskolában gyakrabban dolgoznak fejlesztőpedagógusok, mint középiskolában. Ez nyilvánvalóan összefüggésben áll a BTMN tanulók iskolai fejlesztési kötelezettségével.

Iskolapszichológust sokkal gyakrabban alkalmaznak a fővárosi, mint a vidéki, kiváltképpen a községi tanintézmények. A középiskolákban, illetve a nagy iskolákban az átlagosnál szintén gyakrabban dolgozik iskolapszichológus. (Ezt igazolja az iskolapszichológusok 2015-ös felmérése, N. Kollár & Makai 2015).

Az egyéni tanulástámogatást nyújtó iskolák 77%-ában dolgozik olyan pedagógus, aki részesült tanulásmódszertani továbbképzésben. Ezeknek az iskoláknak a 41%-ában a *tanárok többsége* már részt vett olyan, tanulásmódszertani vagy a tanulásmódszertant is magában foglaló továbbképzésen, mint amilyenek például a hátrányos helyzetű vagy a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztéséről szóló továbbképzések. Elsősorban a középiskolákra, illetve a közepes és nagy iskolára jellemző, hogy a tanári kar egy vagy több tagja részt vett kifejezetten tanulásmódszertani továbbképzésen, míg településtípus szerint a községi iskolákban

szignifikánsan kisebb az ilyen képzésben részt vett tanárok aránya. Míg az állami és az egyéb fenntartású iskolák tanárai az átlagosnak megfelelő arányban részesültek ilyen képzésben, az egyházi iskolákból az átlagosnál ritkábban vett részt a pedagógusok többsége effajta továbbképzésben, de a különbség ebben a dimenzióban statisztikailag nem szignifikáns.

Az iskola típusa szerint	
Csak általános	73
Általános és középiskola	82
Csak középiskola	81
Teljes népesség	**77**
	Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .008
A település típusa szerint	
Budapest	81
Megyeszékhely, megyei jogú város	81
Város	76
Község	67
Teljes minta	**77**
	Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .001

N = 565

6. táblázat: Tanulásmódszertani képzésben résztvevő tanárok aránya (%)

Közvetlenül a tanulásmódszertanra irányuló továbbképzésként a nyitott kérdés megválaszolása során a következőket sorolták fel válaszadóink:

- differenciálás a tanórán
- drámapedagógia
- egyéni fejlesztés, egyéni fejlesztési terv
- élménypedagógia
- epochális oktatás
- fejlesztő értékelés
- horizontális tudásmegosztás támogatása
- kompetencia alapú oktatás
- kooperatív tanulási technikák
- kreatív gondolkozás fejlesztése

- memóriatechnikák fejlesztése
- mozgásterápia tanulási nehézségek megelőzésére
- nem szakrendszerű oktatás
- nyelvoktatási módszerek, angol nyelv kicsiknek
- projektpedagógia, projekt módszer
- reflektív pedagógus
- tanulás támogatása
- tanulási technikák, hatékony tanulási módszerek, sikeres tanulás titkai
- tanulásirányítás
- tanuló megismerési technikák
- tehetség azonosítása, tehetség felismerése
- tehetségfejlesztés, tehetséggondozás
- tevékenységközpontú pedagógia, tanulásszervezés
- továbbtanulást erősítő kezdeményezések támogatása
- új módszerek alkalmazása a tanításban
- új tanulásszervezési eljárások
- vállalkozási kompetencia erősítése a tanulásban.

A felsorolt témák közül azonban legfeljebb csak hat téma számít érdemben tanulástámogatásnak (horizontális tudásmegosztás támogatása; kooperatív tanulási technikák; memóriatechnikák fejlesztése; projektpedagógia, projekt módszer; tanulás támogatása; tanulási technikák, hatékony tanulási módszerek, sikeres tanulás titkai), ami azt jelzi, hogy az iskolai vezetés számára nem feltétlenül egyértelmű a kategória tartalma. Ezen a hat területen azonban csak a tanárok maximum 20 %-a részesült továbbképzésben.

4.2.5 Tanulásmódszertan, informatikai felszereltség és kompetenciamérési eredmények

A tanulásmódszertan iskolai jelenlétére vonatkozó kérdéssorozaton kívül kérdőívünk olyan kérdéseket is tartalmazott, amelyek az iskolák informatikai eszközökkel való felszereltségét mérték.

A kérdőív az alábbi itemeket tartalmazta[9]:

A következőkben az iskola informatikai feltételeivel kapcsolatban teszünk fel pár kérdést.

Hány olyan osztálytermük van, amelyben van tanári számítógép?

Hány olyan termük van, amelyben van projektor?

Hány olyan termük van, amelyben van interaktív tábla?

Hány géptermük van?

A kollégák milyen arányban használnak rendszeresen az óráikon számítógépet?

- *többségükben használnak*
- *a kollégák kb. fele használ*
- *néhányan használnak*
- *egy-két kolléga használ*
- *nem tudom*

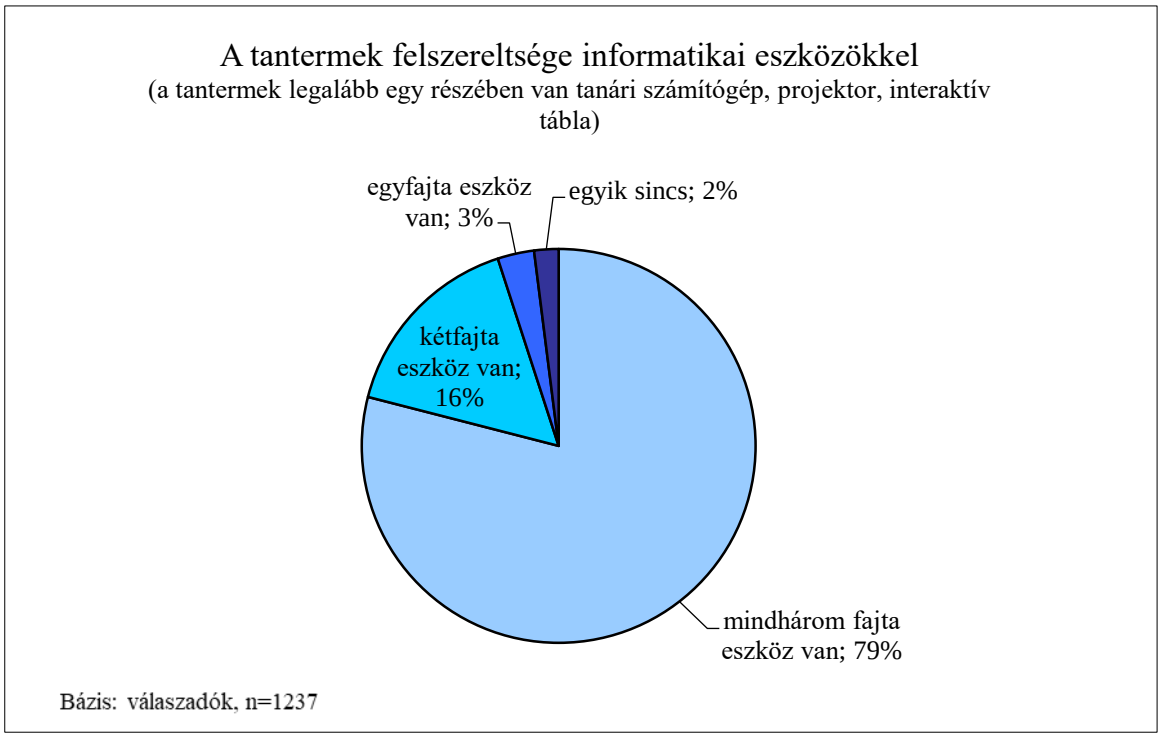
A kollégák milyen arányban használnak rendszeresen az óráikon projektort?

- *többségükben használnak*
- *a kollégák kb. fele használ*
- *néhányan használnak*
- *egy-két kolléga használ*
- *nem tudom*

A kollégák milyen arányban használnak rendszeresen az óráikon interaktív táblát?

- *többségükben használnak*
- *a kollégák kb. fele használ*
- *néhányan használnak*
- *egy-két kolléga használ*
- *nem tudom*

[9] Az iskolai kérdőív megtalálható az 1. számú mellékletben.



4. ábra: A tantermek felszereltsége informatikai eszközökkel

A válaszok megoszlása szerint a válaszadó iskolák 98%-ában van legalább a tantermek egy részében valamiféle informatikai eszköz. A 79%-ukban mind a három vizsgált informatikai eszköz (tanári számítógép, projektor, interaktív tábla) megtalálható legalább a tantermek egy részében.

Budapest	25
Megyeszékhely, megyei jogú város	13
Város	19
Község	26
Teljes minta	21

Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .003 N = 1237

7. táblázat: Kevesebb, mint három informatikai eszközzel rendelkező iskolák aránya a válaszadók között (%)

Informatikai eszközökkel a nagyobb vidéki városok iskolái vannak jobban ellátva: ezek között mindössze 13% volt azoknak az aránya, ahol nem állt mindhárom informatikai eszköz

rendelkezésre. Ez az arány Budapesten és a kisebb településeken sokkal nagyobb volt (25-26%). Iskolatípus, iskolanagyság és fenntartó szerint a különbségek nem szignifikánsak.

Az iskolák informatikai eszközökkel való felszereltsége és a kompetenciamérésben elért iskolai eredmények összefüggésének vizsgálatakor azt találtuk, hogy a 2014. évi kompetenciamérésben átlagosan magasabb képességszintről tettek tanúbizonyságot az informatikai eszközökkel jobban ellátott iskolák diákjai, mint az eszközhiányos iskolák tanulói. Ugyanígy, kissé jobb átlageredményt értek el a 2014. évi kompetenciamérésben, főleg szövegértésből, azon iskolák tanulói, ahol folyik tanulásmódszertani felkészítés. Ezekből az összefüggésekből azonban nem következtethetünk ok-okozati kapcsolatra, azaz nem vonhatjuk le azt a következtetést, hogy a jobb teljesítményeket a kompetenciamérés során a másik két változó magyarázza. Bár megfogalmazható egy olyan hipotézis is, mely szerint az iskola informatikai felszereltsége és korszerű pedagógiai eszközök jelenléte hozzájárul a diákok képességeinek fejlődéséhez, az is lehetséges, hogy ezek a korrelációk egy közös háttér-okra vezethetők vissza, nevezetesen arra a sokszor bizonyított tényezőre (Tóth és mtsai 2010; Kertesi 2008), miszerint a „jobb" iskolákba átlagosan eleve jobb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező diákok kerülnek be. Ha ez a hipotézis az igaz, akkor az informatikai felszereltségben és a korszerű pedagógiai eszközök iskolai jelenlétének gyakoriságában megmutatkozó különbségek legfeljebb fokozzák az iskolák közötti, a kompetenciamérés során megmutatkozó különbségeket, de nem elsődleges magyarázatai azoknak. Ennek a két hipotézisnek a vizsgálatára felmérésünk adatai sajnos nem adnak módot.

4.2.6 Az iskolavizsgálat összefoglalása

Az iskolavizsgálat fent ismertetett adataiból *első hipotézisünket* illetően arra a következtetésre juthatunk, hogy a nagy, városi, és nem a KLIK által fenntartott iskolákban, illetve az olyan iskolákban, amelyek általános és középiskolák is egyben (aminek nyilván hatása van az iskola méretére) szignifikánsan gyakrabban folyik tanulásmódszertani felkészítés, mint a többi intézményben. Az adatokból az is látszik, hogy nem csak általában véve az „egyéb" fenntartású intézményekben – tehát a sokszor speciális feladatokat ellátó, többnyire alapítványi fenntartású iskolákban -, hanem különösen városi általános iskolákban gyakoribb a tanulásmódszertani képzés, mint máshol. Ennek az eredménynek a fényében

finomítanunk kell az iskolanagyságra és iskolatípusra vonatkozó kiinduló feltételezésünket: ezek hatása csak bizonyos korlátok között érvényesül.

További fontos vizsgálati eredménynek látszik, hogy amikor az egyéni tanulás-támogatás gyakoriságáról és formáiról tettünk fel kérdéseket, nagy arányban kaptunk olyan válaszokat, amelyek szerint az egyéni tanulástámogatásban részesülők közül kiemelkedik a külön fejlesztést igénylő tanulók - a gyógypedagógiai vagy fejlesztőpedagógiai segítségre szoruló SNI és BTMN tanulók, a felzárkóztatásra szorulók, a kiemelkedően tehetséges diákok, valamint a továbbtanulni készülők – említése. Figyelemre méltó az is, hogy a tanulástámogatást nyújtó iskolai szereplők között szignifikánsan magas a fejlesztőpedagógusok és az iskolapszichológusok aránya.

Mindebből olyan kép bontakozik ki, hogy bár a válaszok alapján az iskolák többségében van tanulásmódszertani támogatás, mégpedig a tanórák részeként, a tanulásmódszertani felkészítés azoknak az iskoláknak az eszköztárában jelenik meg határozott profillal, amelyek feladatai között kiemelt fontosságú a valamilyen szempontból különleges igényű tanulók szükségleteinek kielégítése, és ehhez megfelelő rugalmassággal és szakember-állománnyal is rendelkeznek.

Ezek a kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy az ilyen támogatás általában véve nem feltétlenül része a mindennapi pedagógiai gyakorlatnak egy átlagos iskolában. Adataink azt jelzik, hogy a tanítás új szemlélete és az ehhez kapcsolódó új módszerek szisztematikusan nagyobb súllyal vannak jelen az iskolák egy speciális szegmensében: a nagyobb, városi és sokszor speciális funkciókat ellátó iskolákban.

4.3 Tanulástámogatás, tanulásmódszertan és a pedagógusok

A kérdőíves kutatás második része a magyarországi iskolák pedagógusait célozta. A kutatás arra irányult, hogy kiderítsük: vannak-e – és ha igen, milyen – szisztematikus különbségek a pedagógusok objektív mutatók alapján képzett csoportjai között abban, hogy alkalmaznak-e a modern tanulástámogatási módszereket az iskolai gyakorlatban. A kutatás keretében azokat a pedagógusokat kérdeztük meg[10], akik vagy ***osztályfőnökök*** *(tantárgytól függetlenül), vagy* ***az alábbi tantárgyak valamelyikét tanítják****:*

- történelem
- magyar nyelv és irodalom
- erkölcstan, etika
- idegen nyelv
- művészeti tárgyak
- média

4.3.1 Minta, mintavétel

A mintavétel módszere a többlépcsős kiválasztás volt.

Az első mintavételi lépcső az iskola szintű kutatásban részt venni hajlandó iskolák listájának kialakítása volt. Mint korábban leírtuk, 3133 közoktatási intézmény vezetője kapta meg a kutatás intézményi adatlapjának kitöltésére felkérő levelet, s közülük 1237-en töltötték ki a kérdőívet, illetve adatalapot. Ebben az első lépcsőben tehát nem vettünk mintát, hanem ennél statisztikai értelemben pontosabb, teljes körű (cenzusos) megkeresést hajtottunk végre.

A második mintavételi lépésben minden egyes olyan iskola esetében, ahol kitöltötték az intézménynek küldött kérdőívet, és ezzel jelezték együttműködési készségüket, megkértük az

[10] A minta kialakítása a kutatás fő kérdésének megfelelően történt: azok a pedagógusok kerültek be a megkérdezettek közé, akiknek szerepük lehet a holokauszt témájának iskolai feldolgozásában. Ennek következtében a természettudományokat oktató pedagógusoknak kisebb esélyük volt a mintába való bekerülésre, mint a humántudományokat oktatóknak. Ennek hatása lehet a válaszok megoszlására, mindazonáltal a minta nagysága miatt osztályfőnökként szerepel annyi természettudományokat oktató tanár a mintában, ami lehetővé teszi ennek a csoportnak a vizsgálatát is.

iskolák iskolatitkárait, hogy juttassák el részünkre az iskolában tanító osztályfőnökök, valamint a vizsgálat szempontjából releváns (lásd fent) tantárgyakat tanító szaktanárok emailcímeit. Ezzel a módszerrel összesen 593 iskolából 7593, a fenti kritériumoknak megfelelő pedagógus emailcíme gyűlt össze.

A harmadik lépésben mind a 7593 tanárnak elküldtük a kutatásban való részvételre felkérő levelet és a kérdőívbe való belépéshez szükséges egyedi kódot.

Az online kérdőívet (amely a Mellékletben található) végül 2595 pedagógus töltötte ki, 2068-an teljes körűen (minden kérdésre válaszolva), 527-en pedig részlegesen (bizonyos kérdésekre nem válaszolva). A kérdőívet kitöltő pedagógusok mindösszesen 555 iskolából kerültek ki. A válaszadási arány tehát a megkeresett iskolák 34%-a volt. Ez ugyan elmarad az intézményi kérdőív 39%-os kitöltési arányától, de még így is kiemelkedően magas a hasonló szervezésű más adatfelvételekhez viszonyítva.

A válaszadók között 609 tanár tanított történelmet, 870 magyar nyelv és irodalmat, 693 idegen nyelvet és 514 tanár tanított matematikát. (A tanárok több tantárgyat is megadhattak.)

A kérdőívet kitöltő tanárok 49 százaléka alapképzésben/főiskolán szerezte diplomáját, és 47 százalékuk rendelkezik mester fokozattal vagy annak megfelelő egyetemi végzettséggel. Három százalékuk felsőoktatási szakképzésben vett részt és egy százalékuknak van doktori fokozata.

A kérdőívet kitöltő tanárok 12 százaléka 22-35 éves, 29 százalékuk 36-45 éves. Több mint kétötödük (41 százalékuk) 46-55 év közötti. Az 55 évesnél idősebb tanárok aránya kitöltők körében 18% volt. A válaszadó tanárok átlagosan 22,5 éve tanítanak.

A következő lépésben a 2595 válaszadó adatbázisát iskolatípus (3 kategória), fenntartó (4 kategória), településtípus (4 kategória), régió (6 kategória) szerint súlyoztuk. Ezek a kategóriák megegyeznek az iskolaszintű kutatás során az iskolák jellegzetességeiről előbb bemutatott kategóriákkal.

	pedagógusok száma (fő)			pedagógusok aránya (%)		
	alap-sokaság	válaszadók súlyozatlanul	válaszadók súlyozás után	alap-sokaság	válaszadók súlyozatlanul	válaszadók súlyozás után
összesen	**77312**	**2595**	**2595**	**100**	**100**	**100**
iskolatípus szerint						
csak általános iskola	37406	1575	1262	48,4	60,7	48,6
általános és középiskola	12373	231	411	16,0	8,9	15,8
csak középiskola	27533	789	921	35,6	30,4	35,5
fenntartó szerint						
KLIK	56829	2267	1932	73,5	87,4	74,5
egyház	11356	203	372	14,7	7,8	14,3
egyéb	9127	125	291	11,8	4,8	11,2
településtípus szerint						
Budapest	15084	348	510	19,5	13,4	19,7
megyeszékhely, megyei jogú város	21348	620	724	27,6	23,9	27,9
város	27994	898	948	36,2	34,6	36,5
község	12886	729	413	16,7	28,1	15,9
régió szerint						
Észak-Magyarország	9236	298	306	11,9	11,5	11,8
Észak-Alföld	12378	575	412	16,0	22,2	15,9
Dél-Alföld	10176	358	341	13,2	13,8	13,1
Közép-Magyarország	22887	651	778	29,6	25,1	30,0
Közép-Dunántúl	8093	214	272	10,5	8,2	10,5
Nyugat-Dunántúl	7152	320	238	9,3	12,3	9,2
Dél-Dunántúl	7390	179	247	9,6	6,9	9,5

8. táblázat: Az alapsokaság és a válaszadók összetétele

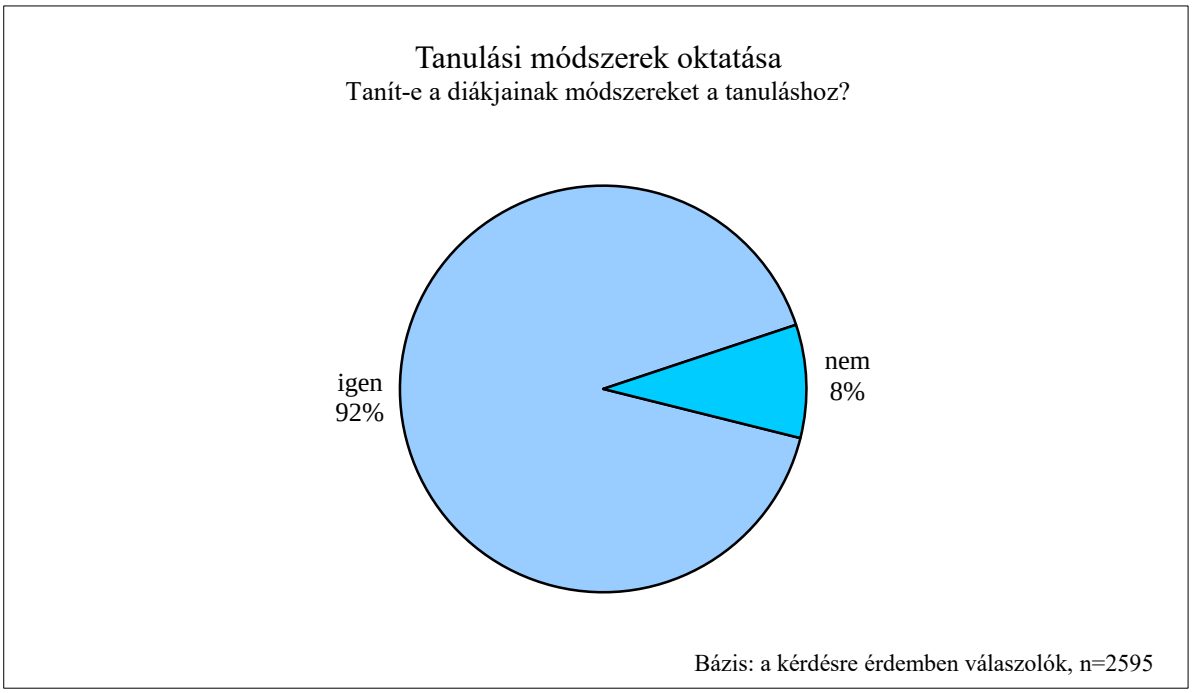
A válaszadó tanárok 65 százaléka jelenleg is osztályfőnök, további 27 százalékuk pedig volt már osztályfőnök. Mindössze 8 százalékuk, 213 tanár nem volt még osztályfőnök egyszer sem. Ez utóbbiak közel kétharmada 45 éves vagy annál fiatalabb.

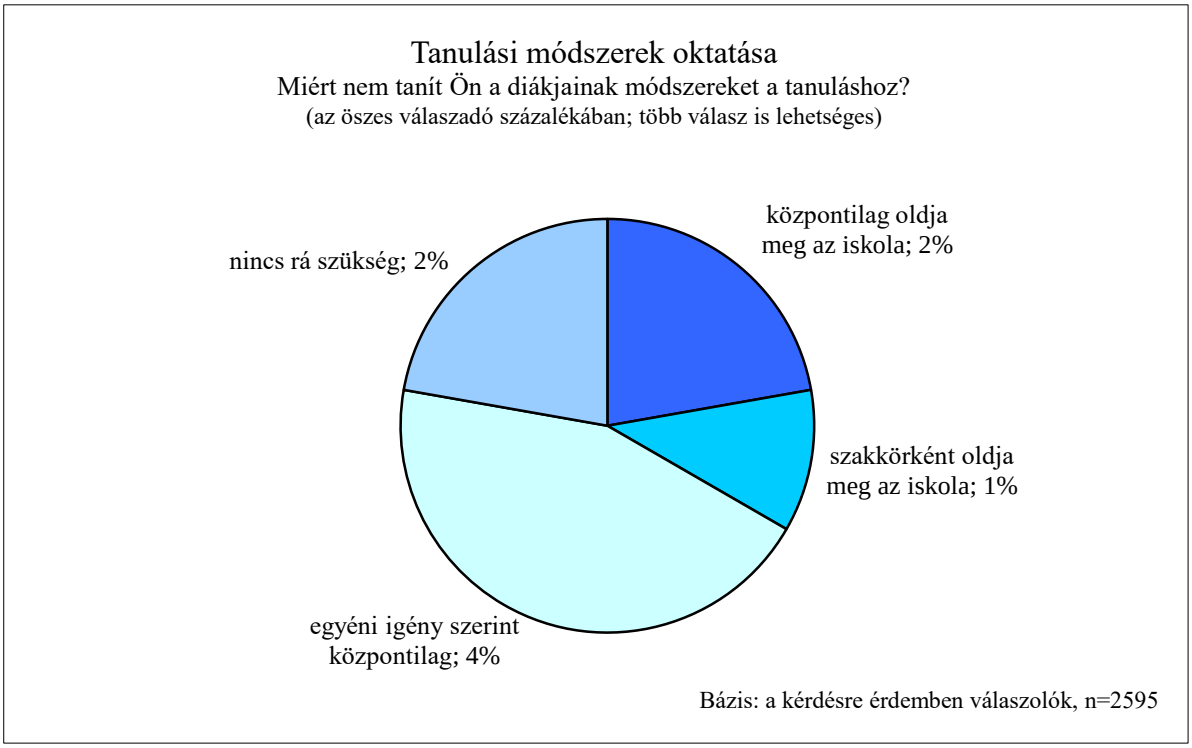
4.3.2 Tanulási módszerek tanítása

A válaszadó pedagógusok 92 százaléka állította (N=2388), hogy tanít a diákjainak valamilyen formában tanulási módszereket, illetve tanulásmódszertant. Mivel az iskolai kérdőívre adott válaszok alapján az derült ki, hogy az iskoláknak kevesebb, mint a felében (45%) folyik ilyen felkészítés, feltételezhetjük, hogy a pedagógus kérdőívet, amelyet 550 iskolából - azaz az iskola-kérdőívre válaszoló iskolák kevesebb, mint a feléből - töltöttek ki pedagógusok, leginkább azokban az iskolákban dolgozó tanárok válaszolták meg, amelyekben valamilyen formában folyik tanulásmódszertani felkészítés.

A válaszadó tanárok nyolc százaléka egyáltalán nem foglalkozik azzal, hogy a diákjai megtanuljanak tanulni. A középiskolákban nagyobb arányban vannak ilyen pedagógusok (11 százalék), mint az általános iskolákban (6 százalék).

Az a 8 százalék, aki nem foglalkozik a tanulni tanítással, a leggyakrabban azért nem teszi ezt, mert az iskolájuk központilag oldja meg ezt a feladatot – gyakran egyéni igények alapján. Az összes válaszadó pedagógus 2 százaléka azért nem tanít ilyen módszereket diákjainak, mert szerinte nincs rá szükség a tanítványai körében.





5. ábra: Tanulási módszerek tanítása

	tanít	nem tanítja
22-35 éves	86	14
36-45 éves	91	10
46-55 éves	94	7
55 évesnél idősebb	95	5

Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .001, N= 2595

9. táblázat: Tanulási módszereket tanító tanárok megoszlása életkor szerint (%)

Mint a táblázatból kitűnik, minél idősebb, azaz tendenciaszerűen minél régebb ideje tanít egy pedagógus, annál valószínűbb, hogy valamilyen formában tanulási módszereket is tanít.

A tanulási módszerek tanításában a fenntartó szerint nincs szignifikáns különbség az iskolák között, de az iskolatípus és a település szerinti különbségek már statisztikailag szignifikánsak a csak középiskolák és a csak általános iskolák, illetve a községek és a többi településtípus között.

	tanít	nem tanít
Csak általános iskola	94	6
Általános és középiskola	93	7
Csak középiskola	89	11

Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .000, N= 2595

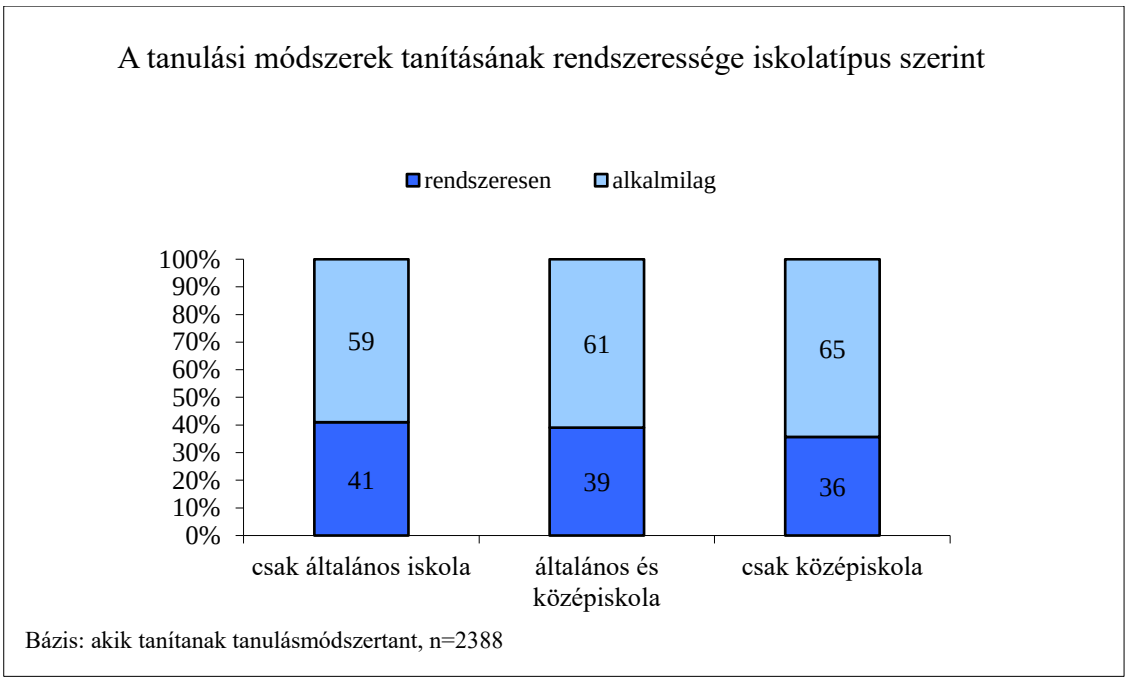
10. táblázat: Tanulási módszereket tanító tanárok megoszlása iskolatípus szerint (%)

	tanít	nem tanít
Budapest	92	8
Megyeszékhely, megyei jogú város	91	9
Város	92	8
Község	95	5

Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .008, N= 2595

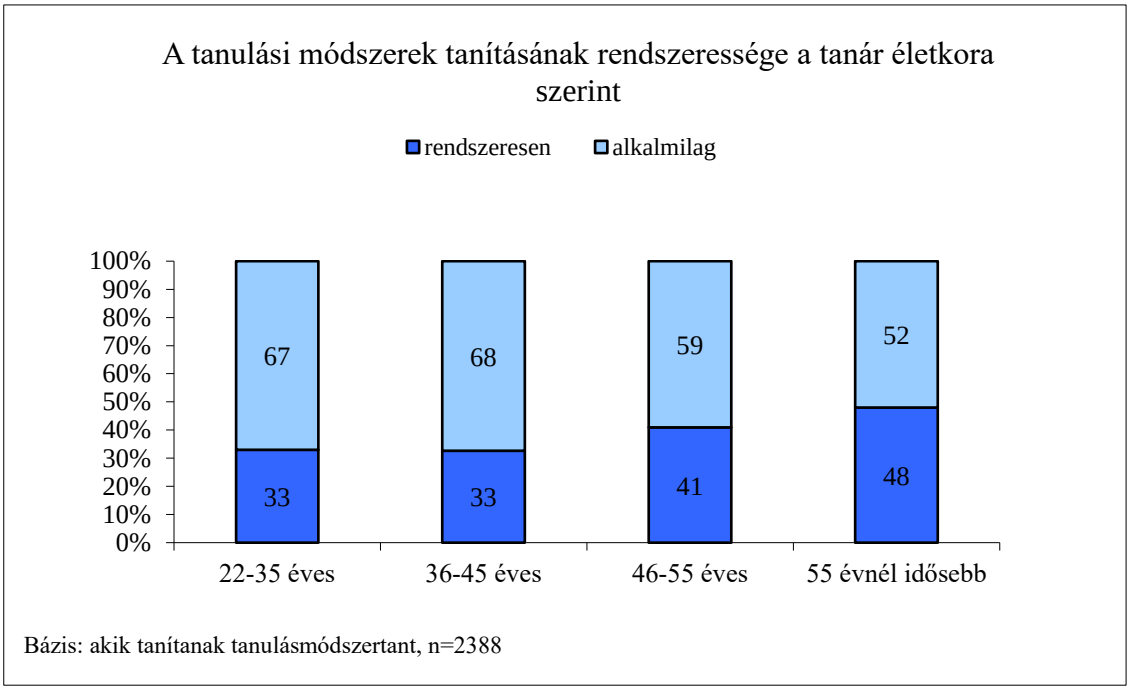
11. táblázat: Tanulási módszereket tanító tanárok megoszlása településtípus szerint (%)

A tanulási módszereket tanító pedagógusok háromnegyede (pontosan 76 százaléka) tantárgyi óra keretein belül foglalkozik tanulásmódszertannal, több mint kétötödük (43 százalékuk) pedig egyéni szükségletek szerint is tanítja a tanulás módszereit. Jóval kevesebben (6 százalék) vannak azok, akik szakkörben tartanak ilyen irányú képzést és csak négy százalékuk tanítja a tanulásmódszertant külön tantárgyként. Tehát a tanulás módszereit is tanító tanárok a jelenlegi magyar pedagógiai gyakorlatban ezt elsősorban tantárgyi óra részeként tanítják.



6. ábra: A tanulási módszerek tanításának rendszeressége iskolatípus szerint

A válaszadók között 39 százalék azok aránya, akik *rendszeresen* foglalkoznak tanulásmódszertannal, 61 százalék pedig csak *alkalmilag* tanít diákjainak módszereket a tanuláshoz. Az adatok azt mutatják, hogy a legnagyobb arányban *rendszeresen* az általános iskolában tanítók tanítanak tanulásmódszertant (lásd 6. ábra).



7. ábra: A tanulási módszerek tanításának rendszeressége a tanár életkora szerint

Míg a fiatal, 45 év alatti válaszadó tanároknak csak egyharmada (33 százaléka) foglalkozik *rendszeresen* tanulásmódszertannal, addig az 55 évesnél idősebb tanárok körében ez az arány már a 48 százalékot is eléri. Vagyis a tapasztaltabb válaszadók nagyobb arányban fordítanak arra időt, hogy segítsék diákjaikat azzal, hogy rendszeresen tanulási módszereket tanítanak nekik.[11]

A „humán" tárgyakat tanító tanárok statisztikailag szignifikánsan nagyobb arányban foglalkoznak tanulási módszerek tanításával, mint a „reál" tárgyakat tanítók.

Magyar	35
Idegen nyelv	28
Történelem	24
Matematika	20
Földrajz	7

Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .000, N= 2388

12. táblázat: Tanulási módszereket tanító tanárok aránya tantárgyanként (%)

[11] A jelzett különbségek statisztikailag szignifikánsak (Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .001). Ennél – és a többi, életkori elbontásban megjelenített adatnál – figyelembe kell venni, hogy azoknak a természettudományokat oktató tanároknak, akik még nem voltak osztályfőnökök, és ezért valószínűleg a fiatalabb tanárgenerációhoz tartoznak, kisebb esélyük volt a mintába kerülésre, mint az idősebbeknek.

A tanulásmódszertant tanító pedagógusok közel háromnegyede (73 százaléka) csoportszinten és egyénileg is tanít módszereket diákjainak a tanuláshoz. Ötödük (20 százalék) csak csoportszinten, hét százalékuk pedig kizárólag csak egyénileg foglalkozik ezzel. A középiskolában tanító tanárok között szignifikánsan nagyobb arányban vannak olyanok, akik csak *csoportszinten* nyújtanak ilyen irányú képzést.

	Csak általános iskola	Általános és középiskola	Csak középiskola
Csoportban és egyénileg	74	78	70
Csak csoportban	19	16	23
Csak egyénileg	7	6	8

Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .000, N= 2388

13. táblázat: Milyen formában tanít tanulási módszereket (%)

A tanulókkal való *egyéni foglalkozás* megoszlásában nem figyelhető meg különösebb tendencia: a válaszadók fenntartó, iskolatípus és életkor szerint is hasonló arányban tanítanak tanulási módszereket egyénileg. A válaszokból nem derül ki, hogy mi indokolja az egyéni tanulásmódszertani támogatást: a diák elmaradása, nem megfelelő teljesítménye, saját jelzése vagy tanári vélekedés.

	Csoportszinten	Egyénileg	Mindkettő
Rendszeres	14	3	83
Alkalmilag	23	9	68

Szig.: Pearsons Chi-négyzet: .001, N= 2388

14. táblázat: A tanulási módszerek tanításának formái

A kérdőívre adott válaszok elemzése révén nem tudjuk megítélni, mennyiben jelent a pedagógusok által jelzett rendszeres tanulásmódszertan szisztematikus, tervezett, folyamatba épített tanulástámogatást vagy inkább adott tantárgyi anyagrész nehézségeihez kapcsolódó módszertani segítséget. Nem derül ki az sem, hogy ez a fajta csoportos tanulástámogatás osztályonként változik-e.

4.3.3 Korszerű tanulástámogatási módszerek gyakorlása

Több különböző módszer létezik, amellyel elő lehet segíteni a diákok hatékonyabb tanulását. A hatékony tanulástámogatási módszerek közül – lásd elméleti fejezet – kiválasztottunk néhányat, amelyekkel a tanárképzés során az idősebb és a fiatalabb tanárok is találkozhattak, és a kérdőívben ezek iskolai gyakorlásáról – tulajdonképpen megtanításáról - kérdeztük a megkérdezetteket. Ezek a vitatkozás (disputa módszer), a gondolattérkép készítés, a hatékony jegyzetelés elsajátítása és a jó vázlat készítése.

Az adatok azt jelzik, hogy míg a vázlatkészítést és a jegyzetelést mint technikát viszonylag gyakran alkalmazzák, addig a disputa módszer és a gondolattérkép-készítés viszonylag ritkább. A vitatkozást és a hatékony jegyzetelés technikáját nagyobb arányban gyakorolják a középiskolákban, míg a gondolattérkép készítését és a jó vázlat készítését az általános iskolákban gyakorolják gyakrabban.

A jó vázlat készítésének technikáját legnagyobb arányban a (84 százalék) a 46-55 éves pedagógusok tanítják, illetve gyakorolják. Jellemző az is, hogy akik jelenleg osztályfőnökök, azok is nagy hangsúlyt fektetnek erre a metódusra, 82 százalékuk foglalkozik vele. A „humán” szakos tanárok 81 százaléka alkalmazza ezt a technikát.

A két legújabban a pedagógiai gyakorlatba bekerült módszer (gondolattérkép készítés, disputa módszer) tanítása kevésbé gyakori, mint a hagyományosabb vázlatkészítésé, illetve jegyzetelésé. Mindkét módszert a „humán” szakos válaszadók - különösen a történelem tanárok - gyakoroltatják kiemelkedően a legnagyobb arányban. A disputa módszernél a humán szakos túlsúly hátterében megjelenhet, hogy a módszer eltérő módon használható egyes tantárgyakban, kapcsolódhat ugyan biológiához, természetismerethez, de elterjedtebb a humán és idegennyelvi témák esetében (Hunya 1998).

A válaszok alapján azt látjuk, hogy az egyes technikák használatára az iskola típusa, a tantárgyi sajátosságok és az iskolai rendszerben betöltött szerep (osztályfőnökség) is hatással van, és az „egyéb” fenntartású iskolákban mindegyik technikát gyakrabban alkalmazzák, mint a többiben.

	Tanulásmódszertani technikák alkalmazása (%)			
	jó vázlat készítése	hatékony jegyzetelés	gondolattérkép készítés	vitatkozás
összesen (%)	**80**	**62**	**46**	**56**
Iskolatípus szerint				
Középiskola	78	72	39	61
Általános és középiskola	75	70	47	70
Általános iskola	84	52	50	51
Sig: Pearsons Chi-Négyzet:	*.000*	*.000*	*.000*	*.000*
Fenntartó szerint				
KLIK	81	59	48	56
Egyházi	81	59	36	51
Egyéb	81	71	50	56
Sig: Pearsons Chi-Négyzet:	*.997*	*.034*	*.007*	*.462*
Tanár életkora szerint				
22-35 éves	79	66	45	46
36-45 éves	75	61	45	51
46-55 éves	84	62	49	60
55 évesnél idősebb	80	62	40	63
Sig: Pearsons Chi-Négyzet:	*.013*	*.580*	*.978*	*.000*
Osztályfőnökség szerint				
Jelenleg osztályfőnök	82	62	46	55
Korábban volt osztályfőnök, jelenleg nem az	80	65	47	61
Még sosem volt osztályfőnök	70	53	41	51
Sig: Pearsons Chi-Négyzet:	*.000*	*.000*	*.033*	*.000*
„Humán" szakosság szerint				
Nem „humán" szakos tanár	76	65	27	47
„Humán" szakos tanár	81	61	51	59
Sig: Pearsons Chi-Négyzet:	*.021*	*.023*	*.000*	*.000*

N = 2327

15. táblázat: Tanulásmódszertani technikák alkalmazása (%)

A következő lépésében azt vizsgáltuk meg, hogy mekkora azoknak a tanároknak a csoportja, akik több, illetve kevesebb formában tanítanak tanulási módszereket, és milyen jellemzőkkel írható le ez a csoport. A csoportképzéshez a tanulási módszerek fenti négy formájának használatáról adott válaszokat összegeztük.

	%	N
Egyet se	2	49
Egyet	15	343
Kettőt	38	881
Hármat	29	669
Négyet	16	385
Összesen	100.0	2327

16. táblázat: Hány formáját használja a tanulási módszerek tanításának, a megadott négy lehetőségből (%)

Amint a táblázatból látjuk, a válaszadóknak 16%-a mondta azt, hogy mind a négy formát használja, és 45%-ukat tekinthetjük olyan tanárnak, akiről több-kevesebb biztonsággal kijelenthetjük: több formában is tanít tanulási módszereket iskolájában.

A következő lépésben azt vizsgáltuk meg, hogy van-e szignifikáns összefüggés a tanulásmódszertan-tanítás négy vizsgált formájának előfordulási gyakorisága és egyrészt az iskola alapvető mutatói, másfelől a tanárok által oktatott szakok szerint.

	A tanulásmódszertan tanítási formák gyakorisága (0-4)
	Pearsons Chi-Négyzet
településtípus (Bp., megyeszékhely-megyei jogú város, város, község)	.00
iskolatípus (általános, általános-közép, csak közép)	.00
fenntartó (KLIK, egyház, egyéb)	-

17. táblázat: A tanulásmódszertan tanítási formák gyakorisága

Mint a táblázatból is látható, a településtípus és az iskolatípus szignifikánsan összefügg a tanulásmódszertan tanítási formák gyakoriságával. Minél nagyobb egy település, annál többféle formában (ami nem azonos mutató az előbbiekben elemzett rendszerességgel) tanítanak az iskoláiban dolgozó tanárok tanulási módszereket a diákoknak. A gyakoriság-mutatóval az iskolatípus is szignifikáns összefüggést mutat: azokban az iskolákban, amelyek általános és középiskolák is egyben, többféle formában tanítanak tanulásmódszertant, mint a többiben. Ez az adat egybevág az iskola-felmérés adataival.

Megvizsgáltuk azt is, hogy van-e összefüggés az egyes tanulásmódszertani formák, illetve azok összességének használata és a pedagógusok kora, iskolai gyakorlatának tartama, végzettsége és szakja/tanított tantárgya között. Az eredményeket a 18. táblázat mutatja.

Mint a táblázatból látható, a pedagógusok életkora, iskolai gyakorlatának tartama és végzettsége a vitamódszer alkalmazásában jelez szignifikáns különbséget mindhárom mutató szerint. A magasabban képzett (minimum mesterfokozattal rendelkező), idősebb (51 évnél idősebb) és a hosszabb iskolai gyakorlattal rendelkező (16 évnél régebben tanító) tanárok szignifikánsabban gyakrabban használják ezt a módszert, mint az alacsonyabb képesítéssel bíró, 40 évnél fiatalabb és 16 évnél rövidebb iskolai tapasztalattal rendelkezők. A tanított évek száma és a végzettség a vázlatkészítés és a jegyzetelés tanításának gyakoriságával is hasonló irányú, szignifikáns összefüggésben áll. (A tanított évek száma mint meghatározó jellemző más kutatásban is igazolódott, ld. a személyes szakmai életutat vizsgáló kutatásban kiemelten érzékeny szakasznak találták a 15. évtől kezdődő szakaszt, Rapos 2016.)

A tanított tantárgyak szerinti bontásban az látszik, hogy a magyart, történelmet, idegen nyelvet és etikát tanító pedagógusok között szignifikánsan gyakoribb ezeknek a módszereknek a tanítása, mint a többi szak tanárai között. Ezt részben a tantárgyak jellegzetességei és igényei is magyarázhatják: ezek a módszerek nem egyforma mértékben alkalmazhatók a természettudományos és a társadalomtudományi tárgyak tanításakor. Az azért szembeötlő, hogy a matematika tanárok között szignifikánsan kisebb a többinél a tanulási módszereket tanítók aránya. Ez a tantárgy jellegével is összefügghet, és részben magyarázhatja az is, hogy a matematika tanárok közül csak azok kerültek be a mintában, akik már voltak osztályfőnökök, tehát sokan közülük a viszonylag idősebbek közé tartoznak, akik a tanárképzés során nem tanulták a tanulástámogató technikák tanítását. Ezt a hatást viszont az életkor és a tapasztalat ellenkező irányú hatása valamennyire ellensúlyozhatja. Az eredmény azt is jelezheti, hogy a hagyományos tanulásmódszertani megközelítésben (vö. Oroszlány 1994ab, 2004, 2005, 2011) a tanulási módszerek között kevésbé jelennek meg a matematikatanításban használható módszerek.

	N=2595	Vázlat-készítés N=2327	Jegyzetelés N=2327	Gondolat-térkép N=2327	Vitatkozás N=2327	Hány forma (0-4) N=2327
Kor (emelkedő)		-	-	-	.00	.01
Tanított évek száma (növekvő)		.01	-	-	.00	.00
Végzettség (alacsonyabbtól magasabb felé)		-	.00	-	.00	.00
Szakok / Tanított tantárgyak						
magyar nyelv és irodalom	870	.00	.00	.00	.00	.00
történelem	609	.00	.00	.00	.01	.00
idegen nyelv	693	.00	-	.00	.00	-
földrajz	183	.00	-	-	.03	.03
társadalomismeret	122	.01	.01	-	.01	.00
matematika	514	-	-.00	-.00	-.00	-.00
filozófia	43	-	.00	-	-	-
fizika	127	-	-	-	-.01	-
kémia	98	.03	-	-	-	-
biológia	143	.03	.00	-	.03	
etika	114	.02	.00	.04	.00	.00
erkölcstan	301	-	.00	-01	-	.00
ének-zene	303	-	-.00	-.00	-.03	-.00
rajz	362	-	-.00	-	-	-.00
művészettörténet	63	-	.01	-	-	-
dráma	104	.05	-	-	.00	.00

A táblázatban csak a statisztikailag szignifikáns összefüggéseket jelöltük (Pearsons Chi-négyzet <.05). A válaszadók több szakot/tantárgyat is megjelölhettek.

18. táblázat: A tanulási módszerek tanítási formáinak gyakorisága a tanárok alcsoportjaiban

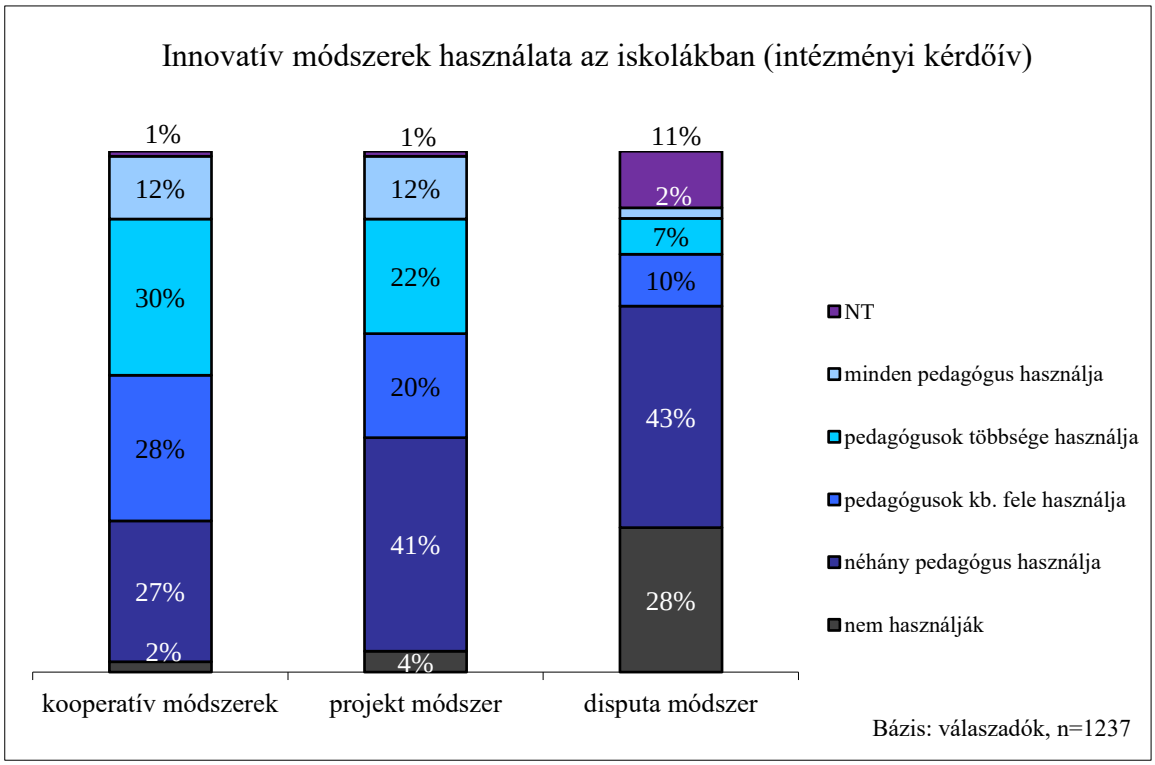
A tanulásmódszertani oktatási formák gyakorisága tükrözi az egyes formákkal kapcsolatosan mért mutatókat: az idősebb, hosszabb iskolai gyakorlattal rendelkező és magasabban képzett pedagógusok, valamint a „humán” szakokat oktató tanárok több ilyen formát használnak, mint a többiek (lásd 18. táblázat).

4.3.4 Tanulásszervezés, innovatív módszerek az iskolában és a pedagógusok

Már a felmérés első hullámában, az iskoláknak kiküldött kérdőívekben is igyekeztünk feltérképezni, hogy milyen innovatív tanítási módszereket és tanulásszervezési módokat használnak az adott oktatási intézményben. A kérdőív három módszer használatát mérte fel: a kooperatív módszerek, a disputa módszer és a projektmódszer jelenlétét az iskolában. A kérdőív összeállításánál azért döntöttünk e három módszer nevesítése mellett, mert azt feltételeztük, hogy ezek gyűjtőkategóriaként jól jelzik az innovativitásra való fogékonyságot az adott iskola pedagógusainak gyakorlata és az iskola szervezeti kultúrája terén.

Az iskolák által beküldött válaszok szerint a kooperatív módszereket használják leggyakrabban a válaszadó iskolák pedagógusai (az iskolák 71%-ában a pedagógusok legalább fele használja). A projekt módszer alkalmazása is széleskörű (az iskolák 54%-ában használja a pedagógusok legalább fele), a disputa módszer viszont kevésbé elterjedt (az iskolák 19%-ában használja a pedagógusok legalább fele).

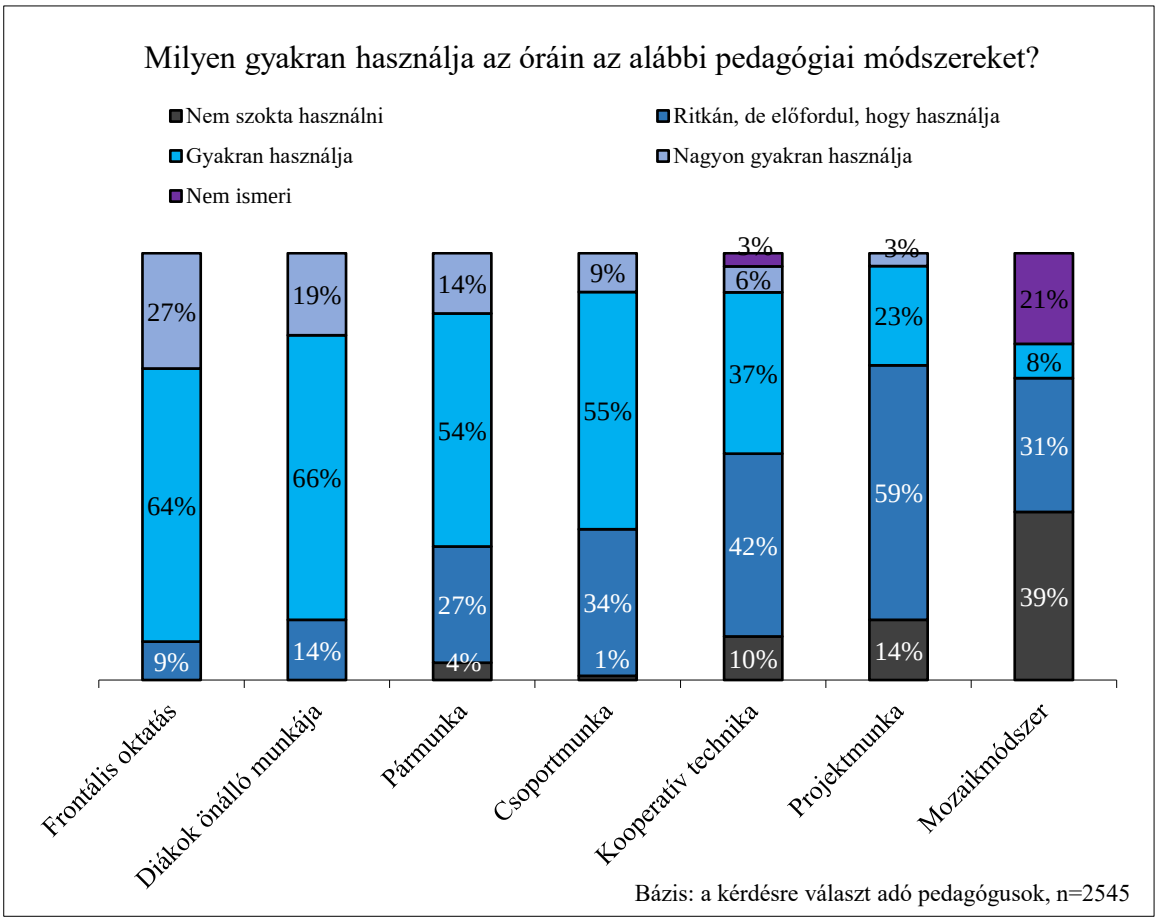
A válaszokat mindazonáltal érdemes fenntartással kezelni, mivel az intézményi kérdőív kitöltésére való felkérés jellege miatt az intézményvezetők hajlamosak lehettek az oktatásirányítás felé kicsit kedvezőbb színben feltüntetni az iskolájuk gyakorlatát, vagyis az adatok feltehetően az innovativitás irányába torzítanak. Ez azt jelenti, hogy a valós helyzetről akkor kapunk képet, ha az első két választ (gyakorlatilag minden kolléga használja és a pedagógusok többsége használja) vesszük számításba. Ez a kooperatív módszereknél 42%-ot jelent, a projektmódszernél 34%-ot,a disputánál 9%-ot. (További torzító hatást jelenthet, hogy az intézményvezetés a továbbképzésekkel kapcsolatban alaposabban tájékozott, mint a tanárok tényleges mindennapi gyakorlatával kapcsolatban, vagyis ha például volt az iskolában egész tantestületet érintő kooperatív módszerekkel foglalkozó képzés, akkor az első választ fogja adni a kérdőív kitöltésekor, esetleg függetlenül a tényleges napi gyakorlattól.)



8. ábra: Innovatív módszerek használata az iskolákban (iskolai kérdőív)

A kutatás második hullámában, a pedagógusok számára készült kérdőíven (megtalálható a Mellékletben) részletesebben is érdeklődtünk az általuk használt tanítási módszerek, tanulásszervezési módok iránt. A kérdőíven hét módszerről (frontális tanári munka, csoportmunka, pármunka, diákok önálló munkája, kooperatív technikák, projektmunka, mozaikmódszer) tettük fel azt a kérdést, hogy a megkérdezett milyen gyakran használja a tanórákon őket. A válaszadók öt válaszlehetőség közül választhattak (nagyon gyakran; gyakran; ritkán, de előfordul; nem szoktam használni; nem ismerem).

A válaszok megoszlása a következő volt:



9. ábra: A tanítás során használt tanulásszervezési módok és módszerek gyakorisága

A válaszadó pedagógusok leggyakrabban (91%) a hagyományos *frontális tanulásszervezési formát* alkalmazzák. A tanárok 14 százaléka – saját beszámolójuk alapján – még önálló órai feladatot sem szokott túl gyakran adni a diákoknak, 85 százalékuk azonban gyakran vagy nagyon gyakran alkalmazza ezt a módszert.

Pármunkát a tanárok 68 százaléka, *csoportmunkát* 64 százaléka alkalmaz viszonylag gyakran. Mindössze négy százalékuk nem szokott pármunkát és 1 százalékuk csoportmunkát használni. A *kooperatív technikákat* már jóval kevesebb válaszadó használja: 52 százalékuk vagy nem szokta használni vagy csak ritkán. A válaszadó tanárok három százaléka nem ismeri ezt a módszert, és 44 százalékuk használja gyakran vagy nagyon gyakran. A *projektmunkát* a válaszadóknak csak 26 százaléka használja rutinszerűen az óráin, 59 százalékuk csak ritkán alkalmazza, 14 százalékuk pedig soha nem használja. A legkevésbé a *mozaikmódszer* ismert a válaszadó pedagógusok számára. Mindössze 8 százalékuk használja ezt a módszert, kétötödük lényegében soha nem alkalmazza, egyötödük pedig nem is ismeri.

	csoportmunka	pármunka	projektmunka	mozaik-módszer	kooperatív technikák
összesen (%)	64	68	26	8	44
Iskolatípus szerint					
Középiskola	61	70	26	9	37
Általános és középiskola	63	67	29	9	46
Általános iskola	66	70	24	7	52
Sig: Pearsons Chi-Négyzet:	.044	.003	.216	.423	.000
Fenntartó szerint					
KLIK	64	69	25	8	47
Egyházi	55	58	28	8	39
Egyéb	66	69	26	12	38
Sig: Pearsons Chi-Négyzet:	.026	.004	.774	.241	.010

N = 2545

19. táblázat: Tanulásszervezési módok és módszerek alkalmazása (4=gyakran és 5=nagyon gyakran használók) (%)

Mint látható, a pármunkát és a csoportmunkát viszonylag gyakran használják a pedagógusok. Ezek minden iskolatípusban jelen vannak, de eltérő gyakorisággal: a csoportmunkát például középiskolákban ritkábban alkalmazzák, mint az általános iskolákban. A középiskolai tanárok 60 százaléka alkalmazza gyakran, az általános iskolai tanároknak ellenben már 68 százaléka gyakran él ezzel a módszerrel óráin.

A kooperatív technikákat is a legtöbb válaszadó tanár ismeri, és meglehetősen sokan használják is. A középiskolákban tanító pedagógusoknak csak 6 százaléka (az általános iskolákban tanítóknak pedig csak 1 százaléka) mondta azt, hogy nem tudja, mik azok a „kooperatív technikák”. Az általános iskolákban sokkal gyakrabban alkalmazzák ezeket a módszereket, mint a középiskolákban: beszámolóik alapján az általános iskolai pedagógusok 52 százaléka, a középiskolákban tanítóknak ellenben csak 37 százaléka használ gyakran a

kooperatív technikákat. Másfelől a csak középiskolában tanító tanárok háromötöde (60 százaléka) vagy sosem használ kooperatív technikákat, vagy csak ritkán, viszont az általános iskolákban tanítók körében ugyanez az arány már csak 47 százalékos.

A legkevésbé ismert mozaikmódszert az általános iskolákban a tanárok 82 százaléka ismerte, a középiskolákban ellenben csak 76% volt tisztában azzal, hogy mire is vonatkozott a kérdés. A középiskolákban ritkábban is használják ezt a módszert (34 százalék alkalmazza), mint az általános iskolákban (42 százalék alkalmazza). A *gyakori használatban* azonban nem találtunk lényeges különbséget az általános és a középiskolák között. A középiskolákban 9 százalék alkalmazza gyakran a módszert, míg az általános iskolákban 7 százalék az alkalmazó pedagógusok aránya.

Az iskolatípus (csak általános iskola, általános és középiskola, csak középiskola), fenntartó és településtípus szerint az iskolák közötti eltérés a vizsgált módszerek tekintetében a projektmunka és a mozaikmódszer kivételével minden esetben a korábbiakhoz hasonló módon statisztikailag szignifikáns ($p \leq .05$). Életkor és tanítási gyakorlat szerint nincs szignifikáns különbség a vizsgált technikák használatában.

Az elemzés következő lépésében arra törekszünk, hogy a válaszok alapmegoszlásából kirajzolódó képnél pontosabb leírást adjunk azokról a csoportokról, amelyek biztosan és rendszeresen használnak az iskolában korszerű tanítási módszereket, illetve azokról, amelyek egyáltalán nem használnak ilyeneket. Az elemzéshez ismét az öt módszer (pármunka, csoportmunka, kooperatív technikák, projektmunka, mozaikmódszer) használatáról kapott válaszokat vettük figyelembe. „Biztos” használóknak azokat tekintettük, akik „nagyon gyakran” vagy „gyakran” használják az adott módszert az iskolában.

	%	N
Egyet se	13	348
Egyet	21	552
Kettőt	26	662
Hármat	24	625
Négyet	12	304
Ötöt	4	104
Összesen	100.0	2595

20. táblázat: Hány innovatív tanulásszervezési módot használ biztosan (%)

Mint a 20. táblázat mutatja, a válaszadók 16%-a tartozik ebbe a csoportba és közel ennyien vannak azok is (13%), akik egyet sem használnak a vizsgált módszerek közül. Az előbb már leírtuk, hogy az egész mintában, illetve az egyes iskolatípusokban milyen arányban vannak jelen a „biztos" használók. Most azt vizsgáljuk meg, hogy mik az egyes módszereket „biztosan" használó csoportok jellegzetességei a pedagógusok kora, iskolai gyakorlatának tartama, végzettsége és szakja szerint.

A 21. táblázatban látható vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy míg az életkor és a tanított évek szerint nincs szignifikáns eltérés a vizsgált módszereket „biztosan" használó tanárcsoportok között,[12] addig a végzettség szintje már befolyásolja a kooperatív módszerek és a mozaikmódszer alkalmazásának gyakoriságát: a magasabb végzettségű tanárok szignifikánsan gyakrabban használják ezeket a módszereket, mint a többiek.

Ha a vizsgált tanulásszervezési módok és módszerek használatának gyakoriságát a tanított tantárgyak szerint vizsgáljuk, akkor több szignifikáns összefüggést állapíthatunk meg. Mint a 21. táblázat mutatja, a magyart, idegen nyelvet és drámát oktató tanárok szignifikánsan nagyobb arányban használják „biztosan" ezeket a módszereket, mint az átlag. Ezzel szemben a matematikát, kémiát és filozófiát oktatók között ez az arány szignifikánsan alacsonyabb az átlagnál. Természetesen – mint már korábban is jeleztük - az egyes módszerek használata a tantárgy jellegével és a minta összetételével is szorosan összefügghet, de ez önmagában nem valószínű, hogy ezek teljes mértékben magyarázzák a talált összefüggéseket.

[12] Bár a Pearsons Chi-négyzet próba a vizsgált gyakorlatok kor szerinti megoszlását illetően nem mutatott szignifikáns eltéréseket, a csoportmunka és a mozaikmódszer esetében, az 51 évnél idősebbek között szignifikánsan nagyobb volt azok aránya, akik használták ezeket a módszereket, mint a véletlen eloszlás alapján elvárt (adjusted residual > 2)

	N=2595	Pármunka	Csoport-munka	Kooperatív módszerek	Projekt-munka	Mozaik-módszer	„Biztos” használók (N=408)
Kor	-	-	-	-	-	-	-
Tanított évek száma (növekvő)		.04					
Végzettség (növekvő)				.00	.00		.00
Tantárgyak[13]							
magyar	870	.00		.00	.03		.03
történelem	609	.00			.04		
idegen nyelv	693	.00	.00		.02		.00
földrajz	183	-.00	-.00				-.02
társadalomismeret	122				.00		
matematika	514	-.00	-.00	-.03	-.00		-.00
filozófia	43	-.00	-.00	-.00			-.00
fizika	127						
kémia	98	-.00	-.00	-.03			-.00
biológia	143						
etika	114	.03			.00		
erkölcstan	301			.04			
ének	303				.00		
rajz	362	-.00			.00		
művészettörténet	63	.01			.00		
dráma	104	.01	.00	.00		.01	.00

A táblázatban csak a statisztikailag szignifikáns összefüggéseket jelöltük (Pearsons Chi-négyzet ≤.05). A válaszadók több tantárgyat is megjelölhettek.

21. táblázat: Hány innovatív tanulásszervezési módot használ biztosan a tanárok alcsoportjai szerint

[13] Egy tanár több tantárgyat is megnevezhetett

4.3.5 A tanulási módszerek tanítása és az innovatív tanulásszervezési gyakorlatok az oktatásban

Az előbbiekben két szempontból tekintettük át a tanulásmódszertan helyzetét a mai iskolákban. Elsőként azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok egyáltalán tanítanak-e tanulásmódszertant, és mely pedagógus csoportra jellemző inkább ez a gyakorlat. Másodszor azt vizsgáltuk, hogy tantárgyaik tanításakor használnak-e olyan innovatívnak tekinthető, a diákokat a tanulási folyamatba bevonó, őket aktív helyzetbe hozó, tanulást támogató tanulásszervezési eljárásokat, és mik a jellemzői az ezeket használó tanároknak. Most azt fogjuk megvizsgálni, hogy van-e összefüggés a két mutató között, azaz gyakrabban tanítanak-e tanulásmódszertant azok a tanárok, akik többféle innovatív tanulásszervezési gyakorlatot alkalmaznak tantárgyaik oktatása során.

Mint a 22. táblázat jelzi, azok a tanárok, akik több innovatív tanulásszervezési módot alkalmaznak munkájuk során, inkább tanítanak tanulásmódszertant többféle formában is, mint azok, akik az innovatív tanulásszervezést alacsonyabb számban használják. Az öt, illetve négy vizsgált módszert használó tanárok közel kétharmada tanít négy vagy három formában tanulásmódszertant, míg az ilyen módszereket egyáltalán nem vagy csak elvétve (0 illetve 1) használó tanárok között ez az arány csak 35 százalék. Az eltérés statisztikai értelemben erősen szignifikáns (Pearson chi^2 próba = .000; Spearman's rho = Coefficient: .201; Sig.:.000).

A 22. táblázatból is látható, hogy a kérdőívünkre válaszoló pedagógusok körében vannak olyan csoportok, amelyek egyáltalán nem használnak innovatív tanulásszervezési módokat, és vannak olyanok, amelyek ezeknek a módszereknek egy részét használják, és végül van egy olyan csoport, amelynek tagjai szisztematikusan és sokféle formában használnak innovatív tanulásszervezési módszereket. A pedagógus-kérdőív elemzésének utolsó lépéseként azt fogjuk megvizsgálni, hogy mi jellemzi a pedagógusoknak azt a két csoportját, amelyek a skála két szélén helyezkedik el: azokat, akik gyakorlatilag egyáltalán nem használják a fenti eszközöket és módszereket, és azokat, akik ezeknek gyakorlatilag szinte minden, itt vizsgált formáját használják őket. Az első csoportba azokat soroltuk, akik a vizsgált kilenc formából legfeljebb kettőről állították azt, hogy használják, míg a másik csoportba azokat, akik legalább hét formát használnak. A csoportok közötti megoszlást a 23. táblázat mutatja.

	Hány tanulási módszert tanít (%)					
Hány innovatív tanulásszervezési módot használ (%)	0	1	2	3	4	Összesen
0	19 4	14 20	12 41	10 27	5 8	100
1	22 2	28 19	26 44	19 26	12 9	100
2	29 2	26 15	26 38	28 31	22 14	100
3	20 2	21 12	26 39	24 27	31 20	100
4	6 1	8 9	10 29	15 35	20 26	100
5	4 2	3 9	3 23	4 28	10 38	100
Összesen	100	100	100	100	100	

Pearson chi^2 próba = .000; Spearman's rho = Coefficient: .201; Sig.:.000, N = 2327

22. táblázat: Tanulási módszereket tanító és innovatív tanulásszervezési módokat használó pedagógusok

A tanárok megoszlása a vizsgált módszerek használata szerint (%)	
Nem használ innovatív tanulásszervezési módszereket (N = 164)	6
Néhány innovatív tanulásszervezési módszert használ (N = 2187)	84
Minden innovatív tanulásszervezési módszert használ (N = 244)	10
Összesen (N = 2595)	100

23. táblázat: A tanárok megoszlása a vizsgált módszerek használata szerint

Az egyes csoportok vizsgálatakor – mint várható volt – nagyjából ugyanazon dimenziókban mutatkoztak meg szignifikáns különbségek, mint a vizsgált módszerek egyenkénti, részletes vizsgálata során. Eszerint a korszerű módszereket használó és tanító csoportban a régebben (16 évnél hosszabb ideje) tanító pedagógusok, a Budapesten dolgozók, az olyan iskolákban tanítók, amelyek nem csak általános iskolák, illetve nem állami vagy egyházi fenntartók által működtetett intézmények. A csoportban a magyar, történelem és idegennyelv-szakos tanárok voltak szignifikánsan nagyobb arányban jelen, mint a többi csoport.

A két szélső csoporthoz tartozó tanárok között erősen szignifikáns különbségek mutatkozta abban is, hogy tanítanak-e tanulásmódszertant diákjaiknak. Az ehhez a csoporthoz tartozó tanárok ma közel kétharmada (64 százalék) azt állította, hogy rendszeresen tanít tanulásmódszertant, 36 százalékuk pedig alkalmilag. Nagy többségük (87 %) mind csoportosan, mind pedig egyedi formában tanítja ezt. (24. táblázat)

	Nem használ korszerű módszereket	Néhány korszerű módszert használ	Minden korszerű módszert használ
Rendszeresen tanít tanulási módszereket	19	37	64
Nem tanít rendszeresen tanulási módszereket	81	63	36
Összesen	100	100	100

Szig.: Pearson chi^2 próba = .000;

24. táblázat: A tanulásmódszertan tanítása a tanári csoportokban (%)

Az ilyen módszereket gyakorlatilag nem használók között szignifikánsan nagy arányban voltak azok, akik a mozaikmódszerről és a kooperatív technikákról még nem hallottak, és ha valamit, akkor csak a vázlatkészítést és a jegyzetelést tanítják. A szakok szerinti vizsgálat során újra az derült ki, hogy a matematika szakosok a korszerű módszereket alkalmazó csoportban szignifikánsan alacsony arányban, míg a nem-alkalmazók között – a fizika szakosokkal együtt – szignifikánsan nagy arányban vannak jelen.

	Hány korszerű módszert használ			
	Nem használ 6%	Néhányat 84%	Mindet 10%	Összesen 100%
Fenntartó				
KLIK	6	84	10	100
Egyház	8	86	6	100
Egyéb	2	84	14	100
Iskolatípus				
Csak általános	7	84	9	100
Általános és középiskola	3	85	12	100
Csak középiskola	6	85	9	100
Településtípus				
Budapest	5	83	12	100
Megyeszékhely, megyei jogú város	5	87	8	100
Város	6	84	10	100
Község	9	83	8	100

Szig.: Pearsons Chi-négyzet < .05 valamennyi dimenzióban, N = 2595

25. táblázat: Tanárok módszerhasználata fenntartó, iskolatípus és településtípus szerint

A pedagógus-felmérés eredményei tehát azt mutatják, hogy nemcsak az iskolák közötti különbségek, hanem a pedagógusok alcsoportjai közötti, az iskolák közötti különbségektől független eltérések is összefüggnek azzal, hogy milyen mértékben kapnak a tanulók tanulásmódszertani támogatást. Az iskolák közötti különbségek az iskolanagyság, az iskola szerkezete, a működési hely és a fenntartó szerint jelennek meg a vizsgált dimenzióban, míg a tanári alcsoportok közötti különbségek a tanárok képzettsége, iskolai gyakorlatának hossza és a tanított tantárgy szerint. Mindebből az a következtetés vonható le, hogy az iskolák közötti,

valamint a tanári alcsoportok közötti strukturális különbségek együtt járnak a tanulástámogatás iskolai jelenlétében megfigyelt különbségekkel. A két vizsgált tényező közötti kapcsolatok további, célzott kutatást igényelnek. Az itt elemzett vizsgálatokból rendelkezésre álló adatok (lásd 25. táblázat) azt jelzik, hogy a budapesti, „egyéb" fenntartó alá tartozó, általános és középiskolai oktatást is kínáló iskolákban statisztikailag szignifikánsan nagyobb arányban vannak innovatív módszerekkel dolgozó és tanulásmódszertant is tanító tanárok, mint a többiben. A jelenség megalapozott magyarázatát ennek a felmérésnek az adatai nem teszik lehetővé.

4.3.6 A pedagógus-vizsgálat összefoglalása

A kérdőíves kutatás második része a magyarországi iskolák pedagógusait célozta. A kutatás arra irányult, hogy kiderítsük: vannak-e – és ha igen, milyen – szisztematikus különbségek a pedagógusok objektív mutatók alapján képzett csoportjai között abban, hogy alkalmaznak-e a modern tanulástámogatási módszereket az iskolai gyakorlatban. *Második hipotézisünk* szerint a pedagógusok bizonyos, objektív mutatók alapján képzett alcsoportjaira inkább használnak rendszeresen ilyen eljárásokat, mint más jellemzőkkel leírható alcsoportok.

A pedagógus-felmérés eredményei azt mutatják, hogy nemcsak az iskolák közötti különbségek, hanem a pedagógusok alcsoportjai közötti, az iskolák közötti különbségektől független eltérések is összefüggnek azzal, hogy milyen mértékben kapnak a tanulók tanulásmódszertani támogatást. A kor, képzettség, a tanári gyakorlat hossza és a tanított tantárgy szerint képzett csoportok összehasonlításának eredményei igazolták azt a várakozásunkat, hogy a tanári alcsoportok közötti különbségek fennállnak. Ezek szerint azok a pedagógusok, akik régebben (16 évnél hosszabb ideje) tanítanak, Budapesten dolgoznak, olyan iskolákban tanítanak, amelyek nem csak általános iskolák, illetve nem állami vagy egyházi fenntartók által működtetett intézmények és magyar, történelem és idegennyelv-szakosok szignifikánsan gyakrabban használják a korszerű módszereket, mint a többiek. Az életkor hatása csak bizonyos esetekben jelentkezett, és – nyilvánvaló összefüggésben a pedagógiai gyakorlat hosszával – ezekben az esetekben a legfiatalabb tanárgenerációban volt a korszerű módszerek használata a kevésbé gyakori.

4.4 Nagymintás kérdőíves iskola- és pedagógus-vizsgálat összefoglalása

A kérdőíves kutatás eredményei tehát azt mutatják, hogy mind az iskolák közötti mind pedig a pedagógusok alcsoportjai közötti, az iskolák közötti különbségektől független különbségek is összefüggnek azzal, hogy milyen mértékben kapnak a tanulók tanulásmódszertani támogatást. Az iskolák közötti különbségek az iskolanagyság, az iskola szerkezete, a működési hely és a fenntartó szerint jelennek meg a vizsgált dimenzióban, míg a tanári alcsoportok közötti különbségek a tanárok képzettsége, iskolai gyakorlatának hossza és a tanított tantárgy szerint. Mindebből az a következtetés vonható le, hogy az iskolák közötti, valamint a tanári alcsoportok közötti strukturális különbségek együtt járnak a tanulástámogatás iskolai jelenlétében megfigyelt különbségekkel. A két vizsgált tényező közötti kapcsolatok további, célzott kutatást igényelnek. Az itt elemzett vizsgálatokból rendelkezésre álló adatok azt jelzik, hogy a budapesti, „egyéb" fenntartó alá tartozó, általános és középiskolai oktatást is kínáló iskolákban statisztikailag szignifikánsan nagyobb arányban vannak innovatív módszerekkel dolgozó és tanulásmódszertant is tanító tanárok, mint a többiben. A jelenség megalapozott magyarázatát ennek a felmérésnek az adatai nem teszik lehetővé.

5. Pedagógus-interjúk kvalitatív elemzése

Kutatásunk előző részében a kérdőíves felvétel adatait elemezve azt vizsgáltuk, hogy milyen strukturális tényezőkkel függhet össze, hogy a korszerű tanulástámogatás megjelenik-e az iskolai tevékenységben. A kutatás második felében ugyanezt a kérdést a ”szubjektív” faktorok felől vizsgáljuk. Azt kíséreljük meg feltárni, hogy milyen szerepe van a pedagógus személyiségének, az oktatásról való tanári szemléletnek és a tanári képességeknek abban, hogy alkalmaznak-e, illetve tanítanak-e modern tanulástámogatási módszereket az egyes iskolákban. Hipotézisünk szerint a fenti szubjektív tényezők önálló hatással vannak a tanulástámogatás szerepének és súlyának alakulására. Mindazonáltal az is feltételezhető, hogy a strukturális és a szubjektív tényezők között kölcsönhatás is fennáll, például azok az iskolák, amelyek nagyobb teret biztosítanak a korszerű tanulástámogatásnak, nagyobb arányban vonzanak magukhoz olyan tanárszemélyiségeket, akik nyitottabbak az ilyen módszerek felé. Ahol vizsgálatunk adatai erre lehetőséget adnak, ezt az összefüggést is tárgyalni fogjuk.

5.1 Az interjúk

A tanulástámogatás iskolai jelenlétét befolyásoló szubjektív faktorok vizsgálatát a kutatás harmadik hullámában gyűjtött adatok elemzésével végezzük. Ebben a hullámban a kérdezők 101 tanárral készítettek narratív interjút. Mint korábban már bemutattuk, a teljes kutatás többszintű adatgyűjtést foglalt magában: az első hullámban az iskolákat kértük fel, hogy válaszoljanak az online kérdőíven feltett kérdésekre. A megkeresés országosan teljes körű volt, a visszaküldött kérdőívek aránya 39% (1237 kitöltés), ami az ilyen jellegű felmérések között kiemelkedően magas válaszadási aránynak számít. A narratív interjúk alanyai az együttműködésre hajlandó intézmények pedagógusai közül kerültek ki.

Az interjúzás két lépcsőben történt. A kutatás első szakaszában, a 2014–15-ös tanév végén, júniusban hatvanegy interjú került felvételre. A második szakaszban, a 2015–16-os tanév elején, augusztusban és szeptemberben negyven interjú készült. Az interjúhoz minden kérdező egységes interjútervet használt, a kapott válaszok szerint egy-egy témát részletesebben kibontva, vagy csak érintve (amennyiben a megkérdezett pedagógus nem jelzett érdemleges tapasztalatot). Az interjú felvétele személyes megkérdezéssel történt. Az interjúk időtartama általában egy órát tett ki.

Az interjúalanyok kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy budapesti és vidéki iskolák pedagógusai egyaránt megkérdezésre kerüljenek. A felvett 101 interjúból 51 interjú készült budapesti iskolában dolgozó pedagógussal, 50 interjú pedig vidéki pedagógusokkal (akik között Kelet- és Nyugat-Magyarország hasonló arányban volt képviselve). Az interjúk közül 37 gimnáziumi tanárokkal, 38 szakközépiskolában és szakiskolában, 25 általános iskolában tanító pedagógussal készült. A gimnázium–általános iskola arány értelmezésénél figyelembe veendő, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok pedagógusai a gimnázium kategóriába kerültek, így a 10–14 éves korosztályt tanító pedagógusok mindkét kategóriában szerepelhetnek.

101 interjúalanyunk közül 32 férfi, 69 nő. Az interjúalanyok iskolái között többségben vannak az állami fenntartású (KLIK) iskolák, de szerepelnek köztük egyházi fenntartású és alapítványi fenntartású iskolák is.

Az első interjúzási szakaszban arra törekedtünk, hogy iskolánként legalább két pedagógust kérdezzünk meg. Az egy iskolában megkérdezett pedagógusok száma 1–6 között változott. A megkérdezett 101 pedagógus kevés kivétellel mind osztályfőnök vagy volt már osztályfőnök.

Intézmények száma (zárójelben az interjúalanyok száma)						
		Kelet-magyarországi		Nyugat-magyarországi		
	Budapest	város	település	város	település	Összesen
Gimnázium	11 db (19 fő)	8 db (9 fő)	0	7 db (10 fő)	0	26 db (38 fő)
Szakközép- és szakiskola	8 db (20 fő)	7 db (8 fő)	1 db (1 fő)	6 db (9 fő)	0	22 db (38 fő)
Általános iskola	6 db (11 fő)	3 db (6 fő)	0	2 db (2 fő)	4 db (6 fő)	15 db (25 fő)
Összesen	25 db (50 fő)	18 db (23 fő)	1 db (1 fő)	15 db (21 fő)	4 db (6 fő)	63 db (101 fő)

26. táblázat: Az interjúalanyok megoszlása

5.1.1 Az interjúk struktúrája

Az interjú alapvetően négy nagyobb területet ölel fel: a személyes bemutatkozás az interjúalany pedagógusi pályáját, tanítási tapasztalatát térképezi fel, a tanítási módszerekkel és a tanulásmódszertannal foglalkozó szakasz az interjúalany tanítási gyakorlatáról, innovációra való hajlandóságáról és a korszerű módszerek terén való jártasságáról ad képet, a harmadik rész azt tárja fel, hogy mit és milyen keretben tanít az interjúalany a holokausztról, a negyedik rész az iskolai holokauszt emléknappal kapcsolatos tapasztalatokat gyűjti össze. A harmadik és negyedik rész elemzését a *Pedagógusok a holokausztoktatásról. Iskolai tapasztalatok 100 mélyinterjú alapján* című tanulmányban adtuk köze, ezekkel ebben a dolgozatban nem foglalkozunk (Forrás-Biró, 2016).

Az interjúk bevezető kérdéssorának célja annak feltérképezése volt, hogy az interjúalany milyen régóta tanít, mennyi gyakorlatot szerzett, van-e más jellegű munkatapasztalata. Fontos szempont volt, hogy az interjúalany ismer-e másféle iskolát, mint amilyenben jelenleg tanít. A kérdések feltérképezik az interjúalany osztályfőnöki tapasztalatát, munkaterhelését és az iskolai szervezetbe való integrálódását is.

Az interjúk második szakasza a kérdezett pedagógusnak a tanulás támogatásáról vallott elképzeléseiről (tanulásmódszertan, tanulás segítése, szervezeti szempontok), és a számára legfontosabb nehézségekről is ad képet. A konstruktivista pedagógiára vonatkozó kérdésekkel a pedagógus pedagógiai tudásának naprakész jellegét, illetve a tanári szerepváltozással kapcsolatos hozzáállását vizsgáltuk. Az interjú alapján látható az is, hogy milyen képzettséggel rendelkezik a megkérdezett ezen a téren: milyen ismereteket szerzett a felsőoktatásban, milyen továbbképzéseken vett részt, és ezek tapasztalatait mennyiben tudja beépíteni a munkájába. A pedagógus személyes digitális kompetenciája az intézményi lehetőségekkel együtt jelenik meg az interjúkban.

Az interjú kérdései a 3. számú mellékletben találhatók.

5.2 Módszertani háttér

Az interjúanyag elemzéséhez a sokféle kvalitatív elemzési technika közül a Grounded Theory[14] képviselői által kidolgozott módszereket választottuk. Ezt elsősorban az empirikus anyag természete indokolja. Interjúink félig-strukturált interjúk, amelyek felvétele során az interjúalanyokat egy sor témáról kérdeztük, de az elbeszélés közben az interjúk készítői nem szakították meg a narrációk asszociatív leágazásait. Nem előzetesen definiált elméleti kategóriákban vagy kategóriákról beszéltették az alanyokat, hanem a pedagógusi munka során keletkezett tapasztalatok életszerű felidézésére és az ezekre való reflexióra ösztönözték őket. Ily módon olyan interjúanyag jött létre, amelynek elemzésére a kvantifikáló módszereket alkalmazó tartalom- illetve szövegelemzési eljárások nem igazán alkalmasak (Ehmann 2002, Krippendorff 1995), mivel ezek előre meghatározott, absztrakt sémákba rendezik az elemzendő anyagot, és ily módon korlátozzák annak lehetőségét, hogy az elemzés kategóriái a narratívából magából alakuljanak ki az elemzés folyamata során, és az elemzéshez kialakított elvont fogalmak az elemzés alapanyagából „nőjenek ki". A GT-módszer viszont ezt nemcsak lehetővé teszi, hanem egyenesen erre törekszik.

A GT-módszertana az elmélet félévszázados története során különböző irányokba ágazott el. Barney Glaser és Anselm Strauss (Glaser, Strauss, 1967), az elméletet és a módszertant elsőként szisztematikusan kifejtő és megalapozó művének megjelenése után maga az egyik alapítóatya, Anselm Strauss javasolt fontos változtatásokat a GT-módszertan előfeltevéseit és eljárásmódját illetően. Ezeket átfogó formában Juliet Corbinnal írott összefoglaló könyvükben fejtették ki (Corbin, Strauss, 1990, magyarul: 2015). A legfontosabb változást a GT korábbi változatához képest az jelentette, hogy míg a Glaser és Strauss által kidolgozott – és Glaser által mindvégig képviselt – irány szigorúan és kizárólagosan induktív eljárásokra épült, azaz megengedhetetlennek tartotta, hogy a kutató bármiféle elméleti előfeltevéssel, korábban, más kutatások során létrejött fogalmakkal közelítsen az empirikus anyaghoz, és az elemzés célja pedig elvont hipotézisek tesztelés legyen, addig Corbin és Strauss elfogadja, hogy a kutató bizonyos készen kapott kategóriákat is használjon az elemzés során, és vizsgálja ezek összefüggéseit. Ez az eljárás azonban nagyban különbözik elméleti hipotézisek empirikus

[14] A Grounded Theory terminust többféleképpen is lefordították magyarra, lehorgonyzott elméletként, alapozott elméletként, megalapozott elméletként is megjelenik a magyar nyelvű irodalomban. Lásd erről Sallay, 11. Itt GT-módszertannak fogom nevezni (Sallay, 14)

tesztelésétől (Horváth & Mitev, 97). Az ebben a dolgozatban alkalmazott elemzési módszerek ezt az irányt követik.

Corbin és Strauss az összegyűjtött adatok fogalmi elemzésének első és legfontosabb lépését „nyílt kódolásnak" nevezi (Corbin, Strauss, 207-209). „A nyílt kódolás az elemzés ötletbörze jellegű megközelítését feltételezi, mert a kezdet kezdetén az adatokban rejlő összes lehetőséget szeretnénk feltárni. … Az adatok fogalmakba rendezése, konceptualizálása a következőképpen történik. Tüzetes átvizsgálással igyekszünk megérteni a nyers adatok kifejezte tartalom lényegét. Ezután fogalmi nevet – a kutató által denotált fogalmat – választunk a megértés leírására. „… Először kezelhető darabkákra tördelem az adatokat. Másodszor fogom az adatdarabkákat és megnézem, milyen elgondolásokat tartalmaznak (értelmezem őket). Harmadszor fogalomneveket adok az elgondolásoknak annak fényében, hogy mennyiben írják le és képviselik az adatokban foglalt elgondolásokat." (Corbin, Strauss 207-208).

A nyílt kódolás során egy meghatározatlan terjedelmű kódegyüttes jön létre, amely alkalmas az empirikus anyag osztályozó kategóriákba való rendezésére, ezeknek a kategóriáknak a száma azonban bármekkora lehet, hiszen a feladat éppen az volt, hogy az anyagnak egyetlen mozzanata se vesszen el a rendezés során. A kódolás következő lépését Corbin és Strauss axiális kódolásnak nevezi. Ennek során a kutató a nyílt kódolás során kialakított kategóriák közötti kapcsolatokat igyekszik feltárni. Könyvük első kiadásában Corbin és Strauss az axiális kódolást egy elkülönülő kutatási folyamatként írta le, de a későbbi kiadásokban már az összetartozást és a csupán fokozati különbséget hangsúlyozzák. "Valójában … a nyílt és axiális kódolás kéz a kézben jár. A kétfajta kódolás közötti különbségtétel tehát 'mesterséges', és csak magyarázó célokat szolgál: azt jelzi az olvasónak, hogy bár darabokra tördeljük az adatokat és fogalmakkal helyettesítjük őket, egyszersmind újra összerakjuk őket, amikor viszonyrendszert létesítünk a fogalmak között. … Azzal, hogy összekapcsolom a kategóriákat, egyúttal finomítom is őket. … Az összekapcsolás több szinten megy végbe. Az alacsonyabb szintű fogalmakat … magasabb szintűekhez kapcsoljuk. … Mintha egymásba illeszkedő építőelemekből piramist építenénk. A piramis képviseli a teljes szerkezetet, amit sok-sok elem és összeépítésük módja együtt hoz létre" (Corbin, Strauss, 250-251). Az ily módon kialakuló szerkezet azonban nemcsak a fogalmak elvontsági szint szerinti hierarchikus összerendezését jelenti, hanem az ún. szelektív kódolás útján egy olyan kategória létrehozását is, amit „központi jelenségnek" neveznek. Corbin és Strauss szerint (lásd Horváth & Mitev 2015) a központi kategória segítségével az összes többi kategóriát jól leírható és magyarázható rendszerré lehet rendezni, és ezzel létrejön egy általános magyarázóelmélet megalkotásának az alapja. Ennek

az elméletnek a megalkotását a GT már nem tekinti feltétlenül az elemzésbe eddig eljutó kutató feladatának.

Az interjúk elemzése során a fent vázolt módszertani eljárásokat követjük. Először a nyílt kódolás során létrejött kategóriarendszert mutatjuk be. Ezzel egyidejűleg megjelenítjük az axiális kódolás folyamatát, és feltérképezzük a kategóriák közötti kapcsolatokat (10. ábra). Végezetül felvázolunk egy olyan rendszert, amely központi kategóriák köré szervezi a korábbi kódokat, és ezzel megnyitja az utat egy elvont elmélet kialakítása előtt (12. és 13. ábra).

5.3 Az eljárás

A GT néhány képviselője által kívánatosnak tartott eljárástól eltérően esetünkben az interjúk felvétele és az elemzés nem párhuzamosan haladt (Charmaz 2000). A szöveg elemzése során először az interjúk memói készültek el. A memók olyan szövegegységek, amik kategoriális szintű tartalmakat juttatnak kifejezésre. A memók készítése során, ezzel párhuzamosan alakultak ki az elemzés kategóriái, majd ennek alapján az elemzéshez használt kódrendszer (nyílt és axiális kódolás összekapcsolódva). A kódolás első szakaszában a kódok többször változtak, teljes interjúk próbakódolásának végeztével készültek el a végleges kódok. A kódolás során bizonyos kódok kevésbé használhatónak bizonyultak és végül kiestek az elemzésből.

A próbakódolás végeztével, a kódinstrukciók egyeztetése után a kódolást két kódoló párhuzamosan, egymástól függetlenül végezte. (Szabolcs 1996, Krippendorff 1995)

A kódolásnál bináris kódot használtunk: ’1’ és ’2’ a kódnak megfelelő motívum meglétére vagy hiányára vonatkozó jelzés, illetve ’0’, ha a kódoló nem tud állást foglalni a kódot illetően.

A kódolás lezárultával került sor a korrekciós fázisra. A két kódtábla összevetése a módszer megbízhatóságára vonatkozó jelzés. Az egyezés a két kódoló közt kódonként eltérő arányú, az összetettebb kódoknál több az eltérés. A kódok értelmezését kiegészítette a teljes interjú alapján a kódoló által megfogalmazott címke. Ez lehetett olyan metafora, amelyet az interjúalany maga fogalmazott meg a saját munkájával, működésével kapcsolatban vagy olyan összefoglaló címke, amelyet a kódoló találónak érzett. Az egyes interjúk címkéi olyan tartalmat juttatnak kifejezésre, ami a szövegben explicit nem - vagy csak elvétve – jelenik meg.

	KÓD	RÖVID LEÍRÁS
1.	REFLEKTÍV	saját tanítási gyakorlatára reflektíven tekint
2.	TUDATOS	tanítási gyakorlatában tudatossággal működik
3.	VÁLASZKÉSZ	diákjai sajátosságaira és igényeire reagál
4.	TANULÁSTÁMOGATÓ	tanulási módszereket tanít, tanulási folyamatot támogat
5.	INNOVATÍV	bármilyen innovatív megoldást használ
6.	PROAKTÍV	innovációt a szervezet működésébe beépít vagy ezt kezdeményezi
7.	ÖNMEGVALÓSÍTÓ	elhivatott tanár, a tanítás bármely mozzanatát örömként éli meg
8.	SZEREPVÁLTÓ	elmozdult a facilitátor, közvetítő tanári szerep felé
9.	SZAKEMBER	felkészült, gondos, szakszerű tanár
10.	ÖNFELMENTŐ	külső körülményeket/másokat tesz felelőssé azért, ha nem tud (szerinte) megfelelően tanítani
11.	SZABATOS	érthetően, követhetően fogalmaz
12.	PANASZ	jellemzően minek tulajdonítja a tanulási kudarcot/sikertelenséget
13.	PROBLÉMA ESETÉN	mi történik a tanulási folyamatban elakadó diákkal
14.	SZERVEZET	hogyan jelenik meg az iskola szervezete, kollégák

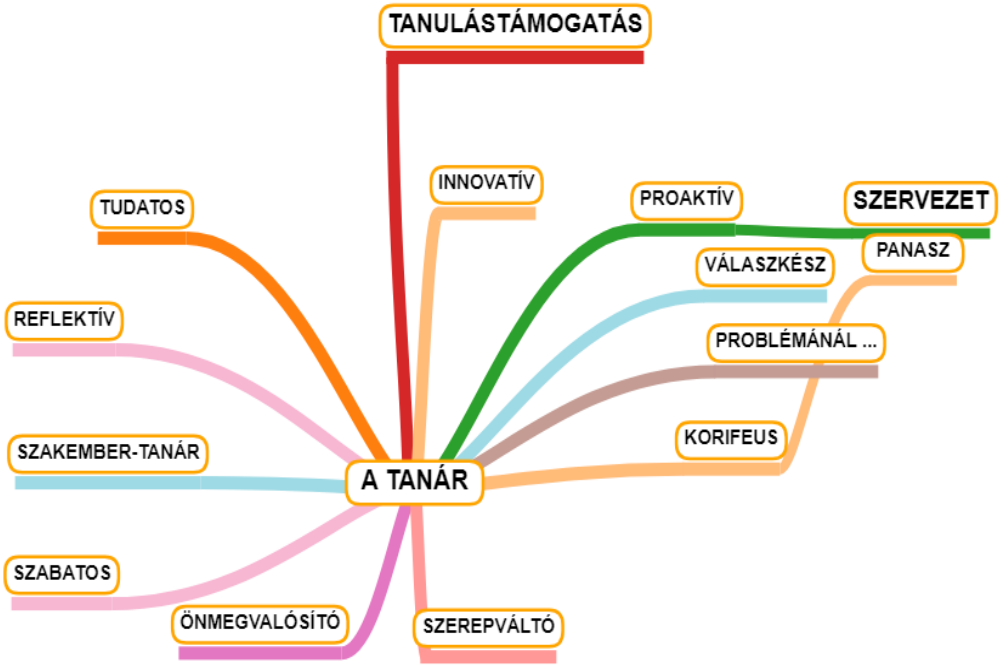
1-11. kód: 0 = nem szerepel, nem derül ki 1 = NEM 2= IGEN
12-13. kód nyitott
14. kód: 0 = nem szerepel, nem derül ki 1 = semleges/visszahúzódó 2 = támogató/erős

27. táblázat: Az elemzés kódrendszere

A következő ábra a fenti eljárás során kialakult, az elemzéshez használt kódokat mutatja. Központi elemei a pedagógus tanítási gyakorlatára jellemző jegyek (REFLEKTÍV, TUDATOS, VÁLASZKÉSZ, ÖNMEGVALÓSÍTÓ, SZEREPVÁLTÓ, SZAKEMBER-TANÁR, KORIFEUS), az iskolai szervezethez kapcsolódó jellemzők és a

TANULÁSTÁMOGATÁS, amely több kóddal is összekapcsolódhat. Úgy gondoltuk, hogy azok a nehézségek, amelyekről az interjúalanyok beszámolnak (PANASZ kód), egyaránt kapcsolódnak saját működésükhöz és az iskola SZERVEZETI jellemzőihez. Erre vonatkozik a PROBLÉMA kód is, amely alatt az jelent meg, hogyan nyilatkozik az interjúalany arról, ha egy diákjánál elakadást észlel, milyen egyéni és szervezeti válaszok jelennek meg az elbeszélésében. A pedagógusra jellemző INNOVATIVITÁS a szervezethez a PROAKTÍV kód révén kapcsolódhat, amely az innovatív gyakorlat szervezetbe való beépítésére, beemelésére vonatkozik. Az interjúalany beszédmódját a SZABATOS kód alatt vizsgáltuk.

A kódok elnevezésénél a tömörség volt az elsődleges szempont, illetve, hogy a kódok egymástól jól elkülönüljenek. A kódokon jelzett tartalom természetesen szélesebb értelmű, mint egyetlen kifejezés. Az eredmények bemutatásánál elsőként a kód részletes tartalmát jelezzük. A tanulástámogatáshoz kapcsolódó tanári hozzáállás jellemző mintáinak értelmezéséhez szükség van a kódolás során kiemelkedő motívumok önálló, illetve együttes eredményére. Az elemzés során bizonyos kódok kevésbé bizonyultak használhatónak, így az eredmények bemutatásánál ezeket rövidebben érintjük.



10. ábra: A nyílt és axiális kódolás

5.4 Eredmények[15]

Az elemzés eredményeit először az egyes kódok mentén mutatjuk be.

5.4.1 REFLEKTÍV

Ezt a kódot kapta az olyan tanár, aki jelét adta annak, hogy tanítási gyakorlata során elemzi saját tanári működését, módszerválasztását, diákokhoz való viszonyát, sikerét/kudarcát. Reflektív módon beszél ezek bármelyikéről. Reflektál saját tanulásszervezési gyakorlatára, tanári pályája során történt változására, saját tanulási útjára. A reflexió, a reflektivitás teszi képessé a tanárt az önfejlesztésre, ezért az egyik legfontosabb tanári tulajdonságnak tekinthető. (Szivák 2003, Szivák & Verderber 2016)

példa:

Ez nálam az Achilles-sarok, a kreativitás, a kreativitásfejlesztés, de természetesen nyomon követem, hogy hogyan lehet egy athéni népgyűlésen szituációkat eljátszani. Támadjuk a perzsákat, ne támadjuk a perzsákat. Hogy lehet eljátszani a Batthyány Lajos kivégzés előtti óráit. Feltenni azt a kérdést, hogy miért ott kell megnyitni a második frontot, ahol meg kell nyitni. A tanárnak saját repertoárt kell ezzel kapcsolatban kialakítania. Én fontosnak tartom ezt is, a drámapedagógiát, csak ahhoz kevésbé értek, az az igazság. 30

A reflektivitásra az interjúalanyok többféle példát hoznak - reflektálnak **saját pályájuk alakulására**:

Pályakezdőként kerültem ebbe az intézménybe, gyakorlatilag itt szocializálódtam tanárrá, tehát … nem tudom, milyen tanár lettem volna, ha valahová betesznek, valószínűleg sokkal többet formálódtam, és a legtöbb kolléga így van ezzel, így a mindennapi gyakorlatok, vezetői visszajelzések, megbeszélések, értekezletek által, amikor én is érzem, hogy melyik módszer volt hatékonyabb. 100

Én több mint tizenöt éven keresztül az osztályfőnöki munkaközösséget irányítottam. És egy tanévvel ezelőtt azt mondtam, hogy most már jöjjenek a fiatalok, mert amíg itt vagyok, addig tudok segíteni az utódnak. Amikor már nem vagyok itt, akkor már nem tudok segíteni. Tehát történjen meg a váltás, ez a saját kezdeményezésemre történt. Tehát lemondtam erről a megtisztelő posztról. 58

reflektálnak **a tanárságuk változásában közrejátszó tényezőkre**, nemcsak saját maguknál, hanem a kollégáiknál a tantestületben is:

Az a helyzet, hogy amiben nagyon sokat változtam, vagy amiben nagyon másképp végzem a dolgomat, az negyvenéves koromban ez a mentálhigiénés képzés. Abban erősített meg, hogy emberileg hitelesnek kell lenni, az érzelmekre hatni és a harmonikus személyiséget fejleszteni. Most ebben a tolerancia benne van, a másságnak az elfogadása benne van, hogy értően tanuljuk a történelmet, hogy szemléletben nekem ez egy komplexebb váltás, a hitelesség, azt gondolom,

[15] Az interjúrészleteket szó szerinti átiratban közöljük *(dőlttel szedve)*, az eredeti szöveget csak abban az esetben módosítottuk, ha valamely információ az interjúalany anonimitását veszélyeztette volna. Az interjúrészletek az élőbeszéd sajátosságait tükrözik, a megkérdezett pedagógusoknak nem volt módjuk írásban korrigálni az elmondottakat.

hogy a mai világról anélkül nem lehet tanítani. 18

(A kolléga) úgy jött haza, hogy mindent átalakít és a gyerekek is mondták, hogy minden változott, és egy hónapig tartott. Utána ugyanúgy visszaállt a frontális oktatásba. Sokkal kényelmesebb nem készülni, nem ezeket a dolgokat használni. Meg szerintem az nagyon nehéz, húsz-harminc év tanítás után azzal szembesülni, hogy valamilyen szintem a tanár nem jól csinálja. Mert vannak hatékonyabb dolgok, mint a diktálás, meg hogy kiáll és ő az okos. Azt nagyon nehéz egóból elviselni. Én láttam olyan problémát, hogy nagyon frusztráltak vagyunk mi tanárok, és mindenki a saját frusztrációját tolja a gyerekre rá. Amikor ragaszkodik a saját elveihez és csak úgy jó, akkor ez is benne van. Ezek viszont személyes kérdések, tehát az már az ő élettörténete is, hogy miért úgy reagál. Azt egy képzés nem biztos, hogy megváltoztatja. Tehát az olyan nézőpontváltás, amire nyitottnak kell lenni és azt látom, hogy a félelem meg minden egyéb miatt nem olyan nyitottak a kollégáim. Pénzhiány, sok a dolog, még ez is… még hány bőrt akarnak lehúzni rólunk? Ezek a szlogenek. 12

a tanításban megjelenő megoldásaikra, ezek változásaira:

Mindig reflektálok a saját tapasztalataimra, hibáimra, akkor igen, viszonylag kis órában tanítok, két osztállyal csinálom ezt… magamban.. többnyire. 90

Tanításban ez az izgi, az ember ugyanazokat a dolgokat tanítja, és mindig más az érdekes attól, hogy az ember maga is változik, a gyerekek és a körülmények is mások, ahogy említettem, nyilván egész más volt az az időszak, amikor mondanám, hogy technikai szinten próbált az ember egyáltalán ismereteket szerezni erről, nem nagyon tudtuk, hogy ez hogy megy. 5

Félévkor meg év végén kérek tőlük értékelést írásban, amit adhatnak névvel, vagy név nélkül. Legtöbbször egyébként névvel adják. És akkor abban leírhatják, hogy mi a véleményük az adott félévről, hogy mi az, amiben változást szeretnének. És önmagukról is, hogy mi az, amit elértek, vagy mi az, amit úgy érzik, hogy nem sikerült megvalósítani. És igazából ezeket aztán így próbálom beépíteni is, hogy tényleg figyelembe veszem a következő félév munkájában, hogy akkor tényleg, akár még egyéni igényekhez igazodva is, és ezt én nagyon hasznosnak találom, meg szerintem a gyerekek is. Volt, hogy fél évvel később olyan visszajelzést kaptam, hogy és igen, hogy a tanárnő akkor meghallgatta, és akkor máshogyan csináltuk. 33

Nyilván van olyan, aki a csoportmunkában nem dolgozik, mert ötből csak négy ember dolgozik, mondjuk. De még mindig kevesebben nem dolgoznak, mint egy frontális órán, ahol a világ minden dolgával képesek foglalkozni, csak azzal nem, hogy én ott elöl miről beszélek. Ahhoz nagyon jó előadókészséggel kell rendelkezni meg nagyon sok más személyiségvonással, hogy csak rám figyeljenek, és mással ne foglalkozzanak. Arról nem beszélve, hogy a mai diákok számára ez egy elég ingerszegény környezet, hogy én ott beszélek és semmi más nem történik. 13

saját készségeikre és hiányosságaikra:

A tanári pályán az emberben vagy benne van, hogy hogy áll a diákhoz hozzá vagy nincs, és akkor…Hát azért emberi tulajdonságokat harminc-negyven évesen már nehéz fejleszteni szerintem. Formálni picit lehet, de teljesen megváltoztatni úgysem lehet senkit. Az én lelkemnek tett jót ez a továbbképzés. És én akkor is mondtam, hogy erre sokkal jobb igény lenne ezen a tanári pályán, mint ahogy a pszichológusoknak is van szupervíziójuk. Nálunk ilyenekről szó nincs, mert ugye erre nincs lehetősége az iskolának, pedig ha meg akarjuk tartani a jó tanárokat, akkor mindenképpen érdemes lenne tenni ez ügyben. Mert azok a tanárok fognak először elmenni, akik jók, mert ők máshol is megállják a helyüket. 52

Alapvetően a tanárok hozzáállásával van szerintem a gond, és magamat is beleértem ebbe. Gyakorlatilag a digitális táblát kivetítésre szoktam használni, de konkrétan arra, amire kitalálták, nagyon nem. Tehát az nagyon idegen tőlem. Szoktam sokat készülni az óráimra, még mind a mai napig, és nem tudom. Persze, nyilván segítene egy képzés, de voltam már ilyen jellegű képzésen, és mégsem lettem bátrabb ebből a szempontból. Tehát az, hogy mittudomén egy gyorstalpalón az ember átfutkos ezeken. Tehát valahogy az kellene, hogy így a mindennapi tevékenységünket ötletekkel, segítséggel könnyítsék meg. 72

A konstruktivista pedagógiai forma, én azt gondolom, hogy nagyon jó és az előnyeit kellene tudnunk használni. Ami a hiba szerintem, hogy nagyon kevés pedagógus gondolja úgy, hogy neki ebben lehet része, vagy azért, mert nagyon begyakorlott módszerei vannak, és abból nem akar kilépni, vagy azt gondolja, hogy á, csinálják ezt a fiatalok, nekik való, vagy azt gondolja, hogy a már elkészített feladatlapokon nem akar változtatni, mert az már bevált. Én szeretem az újításokat. Szeretem kihasználni a gyerekek kreativitását. Szeretem azt, hogy mernek gondolkodni. 21

Megjelenik a **tanulástámogatásban történt változás:**

Azért bejövő osztály esetében módszeresen foglalkozom azzal, hogyan tanuljanak. Nyilvánvaló, hogy amikor kezdő voltam és legelőször bementem egy hetedik osztályba, nem. Ezt bevallom, akkor nem és menet közben együtt tanultuk meg. Én megtanultam, hogy hogyan kell nekik elmagyarázni a jegyzetelést, és így szépen lassan. Amikor a következő hetedikes osztályom jött, akkor már nyilvánvaló, hogy ott már tényleg egy órát foglalkoztam ezzel és többször így visszatértünk. Tehát ez inkább a gyakorlat alatt alakult ki. 2

Ez az interjúrészlet megmutatja, hogy az interjúalany tanulástámogató gyakorlata hogyan változott a tapasztalattal. Ez a jelenség összhangban van a kvantitatív elemzés eredményeivel, ti. a régebben tanító pedagógusok inkább tanulástámogatónak bizonyultak.

Reflektálnak arra, mennyire érzik **hatékonynak** saját tanítási gyakorlatukat:

Nyilván van olyan, aki a csoportmunkában nem dolgozik, mert ötből csak négy ember dolgozik, mondjuk. De még mindig kevesebben nem dolgoznak, mint egy frontális órán, ahol a világ minden dolgával képesek foglalkozni, csak azzal nem, hogy én ott elöl miről beszélek. Ahhoz nagyon jó előadókészséggel kell rendelkezni meg nagyon sok más személyiségvonással, hogy csak rám figyeljenek, és mással ne foglalkozzanak. Arról nem beszélve, hogy a mai diákok számára ez egy elég ingerszegény környezet, hogy én ott beszélek és semmi más nem történik. 13

Nagyon óvakodnék attól, hogy valami általánosat mondjak, nem szeretek általánosítani. Tanárként azt tapasztalom, hogy bemegyek egy-egy csoportba, mindegyiknek más a karaktere. Más a közeg. Mondjuk egy nagyon motivált, nyolcosztályos osztályba, ahol érték a tanulás, mert azért ilyen osztályunk is van, évről-évre, ahol szeretnek kérdezni a diákok, ahol nem is elégednek meg azzal, hogy az ember elmondja, hogy ez van és ezt kell megtanulni, tehát ott nyilván nagyon fogékonyak minden új módszerre. Azokban az osztályokban, ahol talán kevesebb a tanulásra való nyitottság, ott hát elvileg az volna a jó, ha ezek az új módszerek segítenének ezt a gondot megoldani, de azért a gyakorlatban nem mindig, lehet, hogy bennem van a hiba, de nem mindig éri el ez a célját. 10

Amikor hallottam a konstruktivista pedagógiáról, az volt az érzésem, oké, mindannyian így tanítunk, legfeljebb nem tudunk ilyen szép címkéket ragasztani rá, de azért persze hasznos volt, hogy szakmailag megragadjam, hogy mi is az, amit csinálunk,

azt gondolom, mindenképpen ez a leghatékonyabb pedagógiai forma. 4

Ennél a tényezőnél számolni kell azzal, hogy akkor került pozitívan kódolásra, ha az interjúalany valamilyen módon említette, hogy reflektál valamely területre. Nem tudni, hogy aki nem említett ilyesmit, vajon kevésbé reflektál vagy az interjúban nem érezte fontosnak említeni. Emiatt ennél a kódnál is érvényes, hogy nem a reflektálás vs. nem reflektálás aránya érdekes, hanem az, hogy aki reflektál, milyen területekre vonatkozóan teszi. Érdekes az, hogy a reflektivitás mint tanári jellemző hogyan kapcsolódik más jellemzőkhöz, együttjár-e a tanári tudatossággal és a diákokra, illetve csoportra való reagálás készségével.

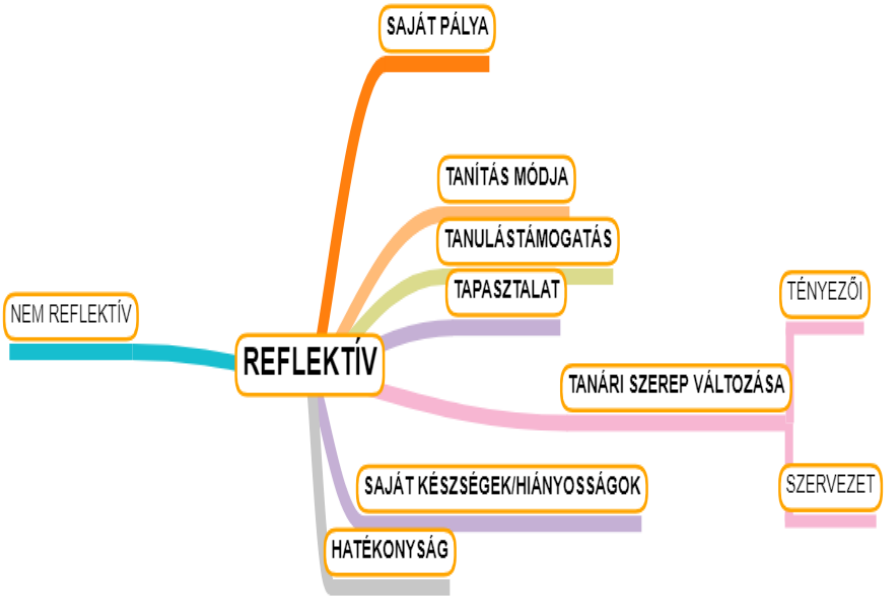
Ennél a jellemzőnél megjelennek a tanítással kapcsolatos bizonytalanságok, amelyek a kontextusban értelmezve nem a gyakorlatlanságot vagy felkészületlenséget jelzik, hanem éppen a gyakorlat működtetésének a továbbgondolását. Ide sorolható, amikor a tanár hangot ad annak a kétségének, hogy az iskola által közvetíteni kívánt tudás korántsem definiálható pontosan vagy mérlegeli a tanítás módszereinek a csoporthoz igazítását, a diákok motivációs szintjének befolyásolását és ennek következményeit.

Előfordul, hogy a reflektivitás hiánya jelenik meg, a tanár nem veszi figyelembe a tanulási-tanítási folyamat kölcsönös, egymásra ható jellegét, valójában a diákokra tolja át a tanulási folyamat sikertelenségének felelősségét:

Vannak jól képzett kollégák, akik tudnak segíteni, hogy mit lehet csinálni, vagy ilyen játékos feladatot lehet esetleg és akkor a hülye gyerek is odafigyeljen és ne rosszalkodjon, dehát általában nagyon sokszor vonogatják a vállukat, tehát nagyon motiválatlanok ezek a gyerekek. Nehéz eltalálni, hogy mi jó nekik meg mi nem. 56

Hasonló problémára reflektívebben reagáló interjúalany mondja:

Most pont egy olyan beszélgetésről jövök, idegen nyelvesek ültünk össze, hogy nagyon nehéz bevonni a diákokat most, tehát hogy készen kapott programok vannak, amiken hát vagy részt veszek így, úgy, amúgy, vagy nem veszek részt, majd hozok igazolást, ezt nagyon érezzük, de azt ők nem, sokszor nem érzik, hogy ha nem vagyok ott és nem csinálom, akkor az egy hiány. Tehát hogy a német mindig második nyelv, ebben az iskolában az angol van előtérben, de akármilyen iskolai programra gondolok most, nemcsak idegen nyelvi programra, ezt érzem, hogy ha akarom, igénybe veszem ezt a „szolgáltatást", ha nem akarom, akkor nem. Tehát hogy a bevonás az nagyon-nagyon nehéz, egyre nehezebb szerintem, nyilván valamit rosszul csinálunk, erről gondolkodtunk ma éppen. 16



11. ábra: A REFLEKTÍV kód

Összességében azt mondhatjuk, hogy a REFLEKTÍV kód alatt számos, a tanulástámogatás szempontjából fontos tényező megjelenik. A reflektívnek minősített interjúalanyok olyan változásokról számoltak be tanári pályafutásukkal és tanári szerepükkel kapcsolatban, amelyek egyértelműen a tanulástámogató attitűdöt fejezik ki, vagyis a facilitátor/közvetítő szerep felé való eltolódást, saját tanári működésükben az elemző, reflektáló, a diákok visszajelzéseire építő készséget a megújulásra, a bejáratott tanári rutinoktól való ellépést. Itt kirajzolódik a REFLEKTÍV-TANULÁSTÁMOGATÓ kapcsolat az elemzésben (az interjúk egyharmadában jár együtt a két kód). Reflektálnak arra, mennyire érzik magukat felkészültnek és kompetensnek, akár tanulási, akár közösségi vagy személyes nehézségek kezelésében. Büszkén jelzik, ha valamely készségüket már gyakorló tanárként javították vagy hívták elő (ez különösen jellemző az idősebb tanárok digitális kompetenciáját tekintve), általában jellemző rájuk, hogy saját tanári képesítésükre nem egyszer s mindenkorra megszerzett és változatlan érvényességgel bíró tudásként tekintenek – ez kihathat arra is, hogyan gondolkodnak a diákjaik tudásának változásáról. A tudás folyamatosan változó jellege, az erre tett és teendő erőfeszítés olyan elképzelések, amelyek összehangban vannak a konstruktivista tudásfelfogással, abban az esetben is, ha az interjúalany nem tudatosan ebben a szemléletben dolgozik. A reflektív interjúalanyok számára többnyire fontos kérdés saját tanári hatékonyságuk, az erre vonatkozó

visszajelzések igénye, illetve az egyes tanítási megoldásaik értékelése. Ebben a mozzanatban megjelenik a tanulási folyamat kölcsönössége, a szereplők egymásra hatása.

5.4.2 TUDATOS

Ezt a kódot kapta az olyan tanár, akinek tudatosság jelenik meg a tanítási gyakorlatában, az iskolai szervezetbe való bekapcsolódásában, a diákokkal/szülőkkel/kollégákkal való munkában, tanításszervezésben, módszerválasztásban, értékelésben. A gyakorlat szempontjából hasonló a reflektív működéshez, de az elemzés során tudatosnak minősített tanár saját szerepére, saját megoldásainak értékelésére való reflektív mozzanat hiányzik.

példa:

Rengeteg fogalmazást íratok velük. Rengeteget az élet nagy kérdéseiről, amik a tananyaghoz kapcsolódnak. Az Anyegint tanultuk. És akkor azt, hogy ma van-e olyan, hogy felesleges ember? És szerintetek ki a felesleges ember? Tudjuk-e értelmezni ezt a fogalmat? És akkor kattognak az agykerekek. Nagyon. És így lesz élő. Így lesz gondolkodtató. Meg így könnyen tudnak tanulni. Most mondják az érettségizőim, akik itt voltak öt éven át és figyeltek az óráimra, azok nem tanulnak az érettségire. Mert, hogy a sok beszélgetés által egy csomó minden elmélyült. Meg azáltal, hogy foglalkoznak vele. Meg mindig igyekszünk a huszadik századdal meg a huszonegyedik századdal összekötni folyamatosan a dolgokat. És szerintem ez a jó, hát jó. Csinálom. Bízom benne, hogy ez az egyik járható út, mint tanulásmódszertan. Élőnek tartani a tantárgyat mindig. Hogy bevonni őket, hogy állandó aktualitással bírjon a részükről. Egy Csokonai vers: A magánossághoz. Kit érdekel tizennyolc évesen? Egy felvilágosult vagy romantikában épp, hogy élt költőnek a verse. De onnantól kezdve nyilván érdekes – erre is rámént három óránk, abszolút lemaradtunk az anyaggal -, hogy be lehetett hozni magányról szóló verseket, dalokat, klipeket. Nyilván, hisz minden erről szól. A tizennyolc éves gyereknek a meg nem értett magányosságáról. És innentől már tök jó. Megvolt a kapcsolódási pont. Magányosság, megvan. Nem tudom, hogy ezek mennyire szakmai tanulás módszertani eszközök, de hogy működnek, minden esetre. 9

Pszichodráma vezető is vagyok, illetve, leszek. Ezt nagyon jól beépítem a tanításba, nem is a pszichó részét, de főleg a dráma részét, tehát rengeteg sok olyan érzékenyítő, vagy inkább úgy mondom, gondolom, hogy jégtörő gyakorlat van, ahol a mozgás, az aktivitás előtérbe kerül és észrevétlenül megszólalnak a gyerekek angolul is, meg egyáltalán kimozdulnak, abból a szokott mechanikus ülök és hallgatok üzemmódból, tehát dramatikus. Tehát főleg így a dramatikus részeket, a játékosságot lehet alkalmazni, meg nagyon jó arra is, hogy az empátiát növelje, akkor, ha bele tudok helyezkedni valaki másnak a szerepébe, mert az arra épül föl. 15

A kódok meghatározásánál az a feltételezés fogalmazódott meg, hogy az a tanár, aki tudatosan gondolkodik saját tanári tevékenységéről, inkább fogja tudni támogatni a diákjai tanulási folyamatát. Az interjúkból kirajzolódott, hogy ebben a

megkérdezett tanárok igen széles skálán mozognak. Kétségtelen, hogy erre nem irányult kifejezett kérdés, így az elemzés nem terjed ki arra, milyen gyakori a tanárok körében az adott gyakorlat. Ami érdekes, az az, hogy milyen módon működnek tudatosan és ez hogyan hat a tanításukra. Az interjúalanyok megnyilvánulásaiban határozottan megjelenik a tanulásszervezés kérdése, milyen módot választanak, mennyiben függ ez az adott csoporttól, illetve a tananyag tartalmától, valamint saját jártasságuktól. A tudatos feladattervezés lépesekre lebontva megjelenik:

Komplex Instrukciós Program, ez igazából egy kooperatív csoportmunkára épülő módszer, ami tulajdonképpen nyílt végű feladatokkal dolgoztatja a gyerekeket heterogén összetételű tanulói csoportokban, ahol szerepekben dolgoznak. Rotációban működik, körülbelül 5 órán keresztül, és utána újra csoportosítjuk a gyerekeket, új csoportösszetételben dolgoznak. Különböző tantárgyak óráin is ugyanaz a csoportösszetétel, ameddig mindenki minden szerepet be nem töltött. Van kistanár, beszámoló, írnok, időfelelős, eszközfelelős. És egy olyan nyílt végű feladatot kapnak a gyerekek, előre nem is fogjuk tudni, hogy egyáltalán mi lesz a megoldás. Gondolkodtató, elmélyülős feladatokat szoktak kapni. És utána beszámolnak erről a munkáról, majd ezzel kapcsolatban egyéni feladatot kap minden gyerek a csoportban, amit csak akkor tud megoldani, hogyha részt vett a csoport munkájában, mert az már a csoportmunkára épül rá. Ez nagyon hatékony olyan tekintetben, hogy egymás elfogadása, egyrészt, mert ugye, együtt kell, hogy működjenek ahhoz, hogy eredményesek legyenek. Kommunikációt nagy mértékben fejleszti, mert minden ilyen órán meg kell egyezniük, döntéseket kell közösen hozniuk. Mindenki, minden szerepet betölt idővel, és akkor nem lehet lepasszolni feladatot, vagy átélik egyáltalán, hogyha én leszek abban a helyzetben, akkor, ha nekem se segítenek, akkor. Tehát ez nagyon sokat fejleszt, akár a csoportkohézión is, meg az alacsony státuszú gyerekeket emeli hatékonyan. Ők is mernek megnyilvánulni, tudják, hogy az ő véleményük is számít, az ő munkájuk is fontos ahhoz, hogy a csoport jó eredményt tudjon elérni, úgyhogy nagyon hasznosnak tartom. 38

Előfordul, hogy az interjúalany összefoglalóan jelzi a kooperatív technikák használatát:

Igazából rá kellett jönnöm, hogy egy csomó mindent ösztönösen kooperatívan tanít az ember. Tehát, egy nyelvórán már a frontális oktatás ideje réges-régen lejárt. Nyelvet már régóta úgy tanítunk, hogy párban vagy csoportban, ott olyan kooperatív technikák voltak, amiről rájöttünk, hogy azt mi már csináljuk, csak nevet adtunk a gyereknek, meg egy kicsit tudatosabban csináljuk. Tudjuk, hogy mit, miért, mire való, ennyi. 51

Megjelenik, hogy a diákok számára a tanári működés maga is **modellként** szolgáljon a tanulási folyamatban használható módszerek megválasztásában:

A diákok akkor tudják meg, hogy nincs királyi út, ha minél több ilyen feladatba bevonjuk őket. Ők abból indulnak ki, hogy látnak egy tanári hozzáállást, egy tanári gyakorlatot, én azt gondolom, hogy abba kellene sokat fejlődni, hogy sok tanári jó gyakorlatot lássanak, és ebből tudják összeállítani a maguk repertoárját. A gyerek, amíg nem tudja, hogy van másik út, elfogadja, hogy az van, ami van. Ilyen szempontból azoknak a tanároknak, akik kooperatív technikákkal dolgoznak, projektekkel dolgoznak, tanórán kívüli, iskolán kívüli feladatokkal próbálják motiválni a gyerekeket,

nehezebb dolguk van, mint azoknak, akik bemegyek, leadok, dolgozatot íratok, kiosztom. Nagyon változatos feladattípusokat kell használni, én azt gondolom. 30

Megjelenik az interjúalany **módszertani tudatosság**a:

Igyekszem használni. Nyilván ez nehéz, mert az ember úgy van, hogy elmegy a továbbképzésre, ott hall nagyon sok új dolgot, ami elméletben nagyon jól hangzik, és nagyon tetszik. Aztán visszatér a porondra és meg kell próbálnia a saját metódusába ezt beiktatni, ez mikor megy, mikor nem. Nyilván nagyon nehéz az is, hogy vannak berögzült formák és azokat kéne lecserélni, hirtelen, azonnal. De azt gondolom, hogy sok részét tudom használni. 13

A Pethőné Nagy Csilla féle képzést nagyon hasznosnak tartottam, gyakorlatilag utána kezdtük el ezt a könyvet használni egyáltalán a középiskolában, módszertanban egy kicsit megújulni és e felé a kooperatív technikákra épülő oktatás felé fordulni. Gyakorlatilag ez azt jelentette, hogy próbáltam itt kicsit a kollégáknak mondjuk így multiplikálni, amit ott megtanultam. Most már gyakorlatilag négy éve használjuk ezt a könyvet. A tankönyvhöz kapcsolódik ugye egy módszertani kultúra. A könyv egy egészen más szemléletet képvisel, mint az előtte használt Mohácsi-féle tankönyv, ami egy leíró jellegű, abszolút a frontális oktatást segítő, azt támogató tankönyvtípus volt. Aztán láttuk, hogy ez így nem megy tovább és azt próbáltuk megújítani és ez a tankönyv ezzel a továbbképzéssel így abszolút koherens volt. Azért az is zárójelben hozzáteszem, hogy azért ennek a magunkévá tétele munkaközösségi szinten, vagy intézményi szinten, azért ez még nem történt meg száz százalékosan. 60

A tanár tudatossága megjelenhet a **viselkedésében** és a diákokkal való **kapcsolatában**:

Tanárként azt képviselem: meghallgatlak, és minden nézőpontban igyekszem megtalálni az értéket. És arra tanítom a gyereket a példámmal, hogy kritikusan gondolkodjon, mindig a kétely felől közelítem meg a kérdést. Hogy miért, és hogy és körbejárjuk. Hogy ne fekete és fehér legyen minden. 12

Nekem személy szerint nagyon sokat kellett változtatni azért, hogy egy pozitív attitűddel lépjek be a gyerekek közé. … A tanárszemélyiségnek mit kell sugározni - én soha nem lehetek lehangoló, lepusztult, fáradt, és azt gondolom, hogy mentálhigiénikusként is nagyon igyekszem arra, hogy régi, önfeledt tapasztalások meg boldogabb érzések kellenek egy középiskolában. 18

Az utolsó idézet megmutatja, az elemzés során milyen nehéz tisztán elkülöníteni egymástól az egyes kódokat. A fenti idézet a tanár tudatos működését hivatott megmutatni, nem a reflektivitását, s bár az interjúalanyt egyértelműen reflektívnek is kódoltuk, ebben a megfogalmazásban a működés tudatossága érhető tetten.

A **csoporttal való kommunikációban**, a csoportkohézió megteremtésében:

Ez egy nagyon nehéz munka, nagyon kötött munka, nem könnyű. És nekem nagyon nagy szerencsém volt, hogy én össze tudtam dolgozni a két csapatot (AJTP és nyelvi éves csoport került egy osztályba, FBA). *Nem én mondtam, mások mondták, az iskola történetének egyik legjobb osztálya lett belőle. Persze, hát képzeljük el, hogy a nyelvi részben volt egy olyan gyerek, aki matematika OKTV helyezett, országosan helyezett ember. Vagy volt olyan, aki most angolul hallgatja a Pécsi Tudományegyetem pszichológia szakját. Vagy volt olyan gyerek, aki ma a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen animációt tanul. Tehát hogy nagyon sokféle érdeklődés, karakter, megértetni velük, hogy kell ezt a kis műszaki*

távközlést is, de médiát is kell csináljunk, és akkor ezt hogy… És nem klikkesedett szét az osztály, ezen nagyon sokat dolgoztam, hogy ez ne legyen. 23

A saját osztályommal az a szerencsés helyzet van, hogy szerintem úgy 80-85 %-ával képben vagyok. Tényleg korán kerültünk kapcsolatba. Nagyon jó a szülői háttér. Sok információt tőlük is megkapok. A másik pedig, hogy sikerült egy olyan közeget kialakítani, hogy megkeresnek vagy ők vagy osztálytársak azzal, hogy ha egy másikon észrevesznek valami olyasmit, hogy most akár motivációban elakadtak, akár kudarcélményük miatt, akár bármi más miatt, oda kellene fokozottabban figyelni rájuk. Ezek eljutnak hozzám. Ezek az eldugott tíz percek, meg a facebook adta előnyök. Hogy rá lehet írni a tanárnőre, hogy ha valami van. Ez a kapcsolattartás egyértelmű előny. A másik pedig a megosztás. Tényleg egyszerre el tudok juttatni üzeneteket tananyaggal, figyelem felkeltéssel, egy olvasnivaló megosztásával. Egy provokatív cikknek a megosztásával, amire majd vissza tudok térni adott esetben órán. Ezt mindenképp előnynek tartom, tudatosan használom is. Szinte mindegyik csoportommal van egy külön facebook csoport, és ott tudunk kommunikálni egymással. 87

A kódolás során a tudatosság motívum esetében is bináris kódot használtunk: megvan/nincs meg, illetve nem jelenik meg, az interjúalany közléséből nem derül ki, mennyire tudatos (egyébként a 101 interjúalany közül ez 6 esetben fordult elő, ami viszonylag alacsony arány). Ugyanakkor szépen kirajzolódik, hogy az interjúalanyok tanári tudatossága ennél árnyaltabban vizsgálható, gyakran megjelennek átmeneti fázisok vagy köztes szintek. A következő interjúalany olyan problémáról számol be, ami sok pályakezdőt érint, jó megoldást talált rá.

Megmondom őszintén, hogy szerintem nekem nagyon nehéz dolgom volt azért, mert korban elég közel állok hozzájuk. Én 26 éves vagyok, most 11.-esekkel, 12.-esekkel, hát ők 18-19 évesek, a technikusokról ne is beszéljünk, ők ilyen 20-21-22. És emiatt nehéz dolgom volt, merthogy az elején nem igazán akartak komolyan venni. De én például a saját csoportommal azt csináltam, hogy én elmondtam nekik, hogy amilyen a mosdó, olyan a törölköző, tehát, ahogy ők fognak viszonyulni hozzám, én is hozzájuk. Én próbáltam nyitott lenni. Ha kellett, én lementem velük aktivitizni, lementem velük hógolyózni, tehát próbáltam nem azt mutatni, hogy na, most én vagyok a frissen végzett tanár, és én vagyok a főnök, ti hallgattok. Viszont tudják azt, hogy hol van nálam a határ. Azt sikerült nekik megmutatni. Én mondtam nekik, hogy én nem mondom el azt, hogy mit várok, vagy mit szabad, hanem mondják meg ők. Csináltunk egy ilyen kis, nevezzük törvénykönyvnek végül is, hogy leírták azokat a szabályokat, amiket be kell tartani, hogyha együtt vagyunk. Most ilyenre gondolok például, hogy tanulószobáról csak egyszer mehetek ki pisilni, nem az, hogy öt percenként. Akkor az, hogy nem eszünk, nem vágunk egymás szavába, tehát ilyen alap dolgokat. És ezeket ők mondták. És emiatt szerintem sokkal könnyebb együtt dolgozni, hogy nem én mondtam így konkrétan, hogy na, ezt meg ezt nem csinálod, hanem ők mondták. 34

Több interjúalany jelzi, hogy a **tanulásszervezés**i lehetőségek különbözőek, tantárgytól, illetve anyagrésztől függően:

Szerintem valamilyen szinten tantárgyfüggő is. Angolon szerintem kevés olyan van, amikor frontálisan bármi történik. Nem nagyon van olyan. Ott azért leginkább egy nagy csoport vagyunk, aki dolgozik. És hát mindig csinálnak valamit, és néha

megmondom, hogy mit csináljanak. Ott az angolban az elképzelhetetlen szerintem, hogy valaki frontális órát tart. Annak nincs értelme. Magyarból is, amennyire lehet, én igyekszem, hogy ők dolgozzák föl az anyagot, inkább csoportban, négyes csoportokban szoktak. De hát azért van, amikor elsősorban az időhiány miatt inkább én mondom el, különben nem végeznénk a felével sem az anyagnak. Az is egy lehetőség lenne, hogy mélyebben, valószínűleg jobb lenne elmélyülve kevesebbet csinálni, de hát nem teheti meg az ember. 45

Történelemből vannak nagyon húzós anyagrészek, ahol sok új fogalom, sok új idegen szóval vagy névvel, hellyel, topográfiai ismerettel, az ilyeneket nem lehet projektmunkában tanítani. De ami életmód, vagy kultúra, vagy kulturális örökség, vagy hittan, ott lehet így kooperálni, búvárkodni, ilyen típussal próbálkozni. Ott, ahol a rajzot be tudom hozni, az éneket, a hittant, a kulturális értékeinket, ahol nem tudnak nagyon nagyot tévedni a gyerekek, akkor ott például igen. De most például a házi olvasmányokat is akár projektmunkában föl lehet dolgoztatni. Ott megint adja magát a téma, hogy nem feltétlenül kell egy újabb olvasónaplót írni a házi olvasmányból, hanem hogyha nekilátunk különböző témakörökben kiadni a feladatot, akkor ott is, egy jó kis projektmunka az mehet. Bizonyos korszakoknak a stílusai, megvizsgálása, tehát számtalan lehetőség van ilyen technikára. 64

A tudatosság megjelenik kifejezetten a **tanulás támogatásában** is:

Bejövő osztály esetében módszeresen foglalkozom ezzel. Nyilvánvaló, hogy amikor kezdő voltam és legelőször bementem egy hetedik osztályba, nem csináltam. Ezt bevallom, akkor nem, és menet közben együtt tanultuk meg. Én megtanultam, hogy hogyan kell nekik elmagyarázni a jegyzetelést, és így szépen lassan. Amikor a következő hetedikes osztályom jött, akkor már nyilvánvaló, hogy ott már tényleg egy órát foglalkoztam vele és többször így visszatértünk. Tehát ez inkább a gyakorlat alatt alakult ki. 2

Így év elején, amikor ugye új osztályt kap az ember, nem ismerjük egymást. Ez fontos, de az az igazság, hogy még a gyerek sem ismeri saját magát. Úgyhogy össze szoktuk gyűjtögetni, ilyenkor ismerkedés alkalmával, mik az erősségei, mik a gyenge pontjai, melyiket tudná levetkőzni, melyiket tudná átalakítani, és hogyan tudnak a többiek is segíteni a másik gyerkőcnek, például. Illetve az időbeosztással kapcsolatban is gondot jelent a középiskola a gyerekeknek, azért, mert általános iskolában 6. órával mondjuk, befejeződik a tanítás, itt pedig 7-8. sőt 9. óra is van, vagy 0. órával kezd a gyerek és hogyha még bejáró is, akkor bizony délután öt óra, fél hat mire hazaér és akkor kéne hozzáfognia, újból nekiülni tanulni, holott egész nap a padban ült. Tehát ha ő nem tudja beosztani az idejét úgy, hogy hatékonyan használja ki azt a három órát, amije még maradt lefekvésig. Akkor neki igazándiból összecsapnak a feje fölött a hullámok. 86

Hát én kénytelen vagyok megtanítani nekik, ha azt akarom, hogy valamennyit elérjünk. Tehát, hogy legyen hatásfoka annak, amit én tanítok, akkor az első órákon mi tanulásmódszertant veszünk titokban a történelem lecke kapcsán. Na, most kilencedikben például még diktálok nekik vázlatot, mondjuk az esetek 70-80 százalékban, 30 százalékában feladom otthoni vázlatírásra. Tízedikben már kevesebbet. Akkor már többet kell, aki esetleg már tud jegyzetelni, az jegyzetelhet is és tizenegyediktől követelem meg a jegyzetelést. Tehát addig tanuljuk a vázlatírás technikáját meg a jegyzetelés technikáját ugye, és tizenegyediktől kéne jegyzetelnie. Ugyanis akkor már nincs időm sem. 58

A diákokat bizony gyakran motiválni kell, mert nekik nem természetes, hogy átlássák a saját hosszú távú érdekeiket és tanuljanak. Mindenképpen ki kell találni dolgokat, hogy miért tanuljanak, miért legyen ez érdekes a számukra. 14

Néhány interjúalany arról számol be, mennyire tudatos a diákoknak adott **visszajelzésben, értékelésben** - adott esetben innovatívan tudatos:

Igyekszem személyre szabottan értékelni és elmondani, világossá tenni, hogy miért kapták azt a jegyet, amit kaptak. Igyekszem mindig visszajelzést küldeni és feedback-kelni. 3

A pontrendszert egyébként azért is vezettem be, mert több éve azt érzékeltem, hogy hozzánk érkeznek olyan diákok, akik eltöltöttek már legalább nyolc évet a közoktatásban és meg vannak győződve arról, hogy ez az isteni büntetések legsúlyosabbika, hogy nekik továbbra is iskolába kell járni és ez rettenetes, ők úgyse fognak soha semmit elérni. Ez néha be is jön, elkezdjük osztogatni nekik az egyeseket és az ötödik után azt mondja, hogy most már minek csináljon bármit is. Azt gondoltam, hogy nyilván az egyes kell néha, mert valamit az is mutat, de mi van akkor, ha kivesszük a rendszerből ezt és azt mondjuk, hogy oké, ez nem egyes, hanem egy semmi. Mert voltaképpen ennyit ért, amit csinált, egy semmit. Viszont van lehetősége arra, hogy a következő órán vagy másnap, vagy valamikor csináljon valami jót. Nagyon sok gyenge szövegalkotásos diákunk van, azt érzik, hogy képtelenek nemhogy másfél oldalnyit, de egy bekezdést nem tudnak írni. És eleve úgy áll hozzá a feladathoz, hogy ő ezt nem fogja megcsinálni, ez nagyon jó, de ugye tudod, hogy az érettségin legalább három oldalt kell írnod. Ilyen harcaink vannak, és azt mondom, hogy írd meg azt az egy bekezdést, amit meg tudsz írni, én erre majd adok valamit. Megnézem, hogy mennyit ér és odaírom, hogy mit tudnál rajta javítani. És ha kijavítod, akkor azt mondom, hogy nem egy pontot ér, hanem hármat. Van javítási lehetőség, van fejlődési lehetőség és ezt ők nagyon pozitívan veszik. Amikor azt látják, hogy valaki egy kicsit barátságosabban fordul hozzájuk, akkor az egy idő után beérik. Nyilván van, aki kihasználja és van, akinek nem számít, meg csapdát szimatol, hogy ez biztos nem úgy van, de nagyon sokan fejlődnek vele. Tehát amit én ebben az évben megéltem néhány diákkal, az nagyon pozitív volt abban, hogy milyen iszonyatos mértékűt fejlődött a korábbiakhoz képest, ki is nyílt hozzá és a kommunikációja is nagyon fejlődött. Ő azt érezte, hogy mond valamit az órán és az értékelve van és ez nekem is könnyebb volt annyiban, hogy nem ez a megszokott ötjegyű osztályzás van, mert ott áll az egyszerű tanár, hogy Zsuzsika mondott valamit, ami hozzá képest egy borzasztó nagy dolog, de mégsem adhatok érte ötöst. Mit adhatok? Adjak érte egy hármast? Annak olyan rossz mellékjelentése lenne. Ezek a pontozások ezt egy picit felül tudják írni. 13

Előfordul, hogy a diákok adnak **visszajelzést** a tanárnak, aki ezt a kritikai gondolkodás fejlesztésében használja:

A powerpoint-os bemutató elkészítése egyéni feladat része például ötödikben, a János vitéz helyszíneihez. Az ilyeneket nagyon-nagyon szeretik. Szoktam olyat is, hogy én is csinálok és akkor ők azt megmondják, hogy miért nem volt igazán gyerekbarát az én munkám. Mi volt nagyon felnőttes, szokták mondani. Úgy, hogy közösen tanuljuk. Ezt nem kritizálásnak hívjuk, hanem vélemény megosztásnak. 21

A konstruktivista pedagógiai megközelítéshez való viszony

A pedagógusok tudatosságához kapcsolódik az a mozzanat, hogyan gondolkodnak a **konstruktivista pedagógiai megközelítés**ről. Ez a megközelítés az utóbbi években egyre

inkább teret nyer a pedagógusképzésben és pedagógus-továbbképzésben (Nahalka 2002). Az elemzés során használt kódok egyike (SZEREPVÁLTÓ) a tanári szerep változásához való viszonyra vonatkozott, ami a konstruktivista pedagógiai megközelítés központi eleme. Az interjú tanulással kapcsolatos blokkjának zárókérdése kifejezetten arra vonatkozott, mi az interjúalany véleménye erről a megközelítésről, terjedőnek látja-e ezt a szemléletet, illetve hogyan érinti az ehhez kapcsolódó tanári szerepváltozás. A válaszok azt mutatják, sok pedagógus egyáltalán nem ismeri a konstruktivista megközelítést, de valamilyen viszonyulást sokan kifejezésre juttattak. Az inkább tájékozatlan válaszok közül néhány:

Hát az biztos, hogy jobb, mint a destruktív. 78

Én azt gondolom, hogy ez egy olyan fogalom, ami nincs központi helyzetben jelenleg, én azt gondolom, hogy nem látom, hogy erre különösebb problémát vagy ilyen reflektorfénybe kerülne ez a dolog, nem érzem. A konstruktivista pedagógiáról? Igazság szerint nem nagyon gondolkoztam el ezen a dolgon. Azt gondolom, hogy annyi más pedagógiai módszer van a középpontban, hogy talán nem nagyon nyitunk már újabbak fele. Tehát most próbáljuk azokat emészteni, amik már a birtokunkban vannak, működők. Tehát nem nagyon jut ilyesmire pluszban időm, bár nagyon próbálnánk az új dolgokat megpróbálni, bevezetni meg kísérletezni vele, de örülünk, ha az itteni munkákra jut időnk, meg az itteni technikákra, módszerekre. Néha még azt sem tudjuk igazán kivitelezni. 94

Majd elgondolkozom rajta, lapozzunk. 80

Hát, hallottam róla, de nem, szóval én hiszek a hagyományos módszerekben, vegyítve a modern módszerekkel. De én legjobban az interaktív foglalkozásokban hiszek, a kézzel tapasztalható, látható, a legnagyobb eredményt szerintem ezzel lehet elérni. 40

A konstruktivista pedagógiáról még annak idején az egyetemen tanultam. Nehezen tudnám felidézni, hogy mit értünk ez alatt. Gyanítom, itt ugyanúgy kooperatív technikákat és egyfajta reformpedagógiai szemléletet kell feltételeznem. Nem biztos, hogy tudnék erre szabatos definíciót. Én viszont erre nem szeretnék válaszolni. Éppen amiatt, mert nem szeretnék butaságot mondani. Lehet, hogy egy pár elemét fel tudnám sorolni ennek, de szerintem ez egy olyan dolog, amivel már biztos, hogy találkoztam volna, ha annyira mainstream lenne. Jó kérdés, hogy ez a kifejezés mit takar igazán. 28

Hát elvileg igen, tehát az elvileget azért mondom mert, hát most mondok egy ilyen viccesnek szánt dolgot, hogy én taníthatok kézenállva, ami két percig lehet, hogy érdekes. Utána nem biztos, utána már csak én fáradok el kézenállva, de nem biztos, hogy oda figyelnek rá. Tehát, hogy én kitalálhatok bármit, nem szólok bele a dolgokba. Bizonyos határon belül ugye alkalmazhatunk módszereket, amiket én jónak tartok. 54

Ezek ilyen csúnya szavak, nem tudom. Mit gondol erről, tehát, hogy mi az a konstruktivista pedagógia. Az én időmben ilyen szavakat nem használtak. 57

Érdemes jelezni, hogy a válaszok elemzése során az interjúalany életkora nem tűnt meghatározónak a válasz szempontjából.

A következő válasz tényleges tanítási szemlélet és az arról való metatudás ellentmondását mutatja meg. Ez a példa

rávilágít a kontextus szerepére az elemzés során:

Fogalmam nincs, hogy mi ez. Az a baj, hogy ilyen – azt hiszem – ösztönpedagógus vagyok. Nem tudnék most ebből lefelelni. Az a baj, hogy nekem az egyetemen is pedagógia szakból semmi nem maradt meg. Nem tudom. Lehet, hogy használom. … (egy későbbi kérdésre) Megpróbálom elmagyarázni. Van egy interneten lévő felület, videóinterjúk vannak föltöltve, túlélők mesélnek, nemcsak holokauszt-túlélők, a ruandai népirtás túlélői is, a saját életükről. … És akkor ebből azok a tanárok, akik regisztrálva vannak, csinálnak ezekből, vagy csinálhatnak ezekből feladatokat. Gyakorlatilag négy részből áll a feladat. Van egy ráhangolódási rész, amikor a gyerekek bizonyos források alapján információkat, benyomásokat gyűjtenek. Itt arra szeretnék rávilágítani, hogy hogyan jutunk el onnantól kezdve, hogy kirekesztő intézkedések, egészen addig, hogy embereket küldünk Birkenauba. … A következő rész, az egy videóinterjú volt, ahol egy visszaemlékező mesél arról, hogy ő abban a városkában élt, és egyszer csak jöttek a németek, és ő arra volt kényszerítve, őt elvitték minden nap, hogy ezt a tábort építse úgy, hogy nem tudta, hogy mit épít. A harmadik pedig egy irodalmi szövegrész. … Utána a következő rész, az már maga a feladat rész. Videóinterjúkat hallgatnak meg ezzel kapcsolatban, amiket én vágtam össze. … Itt már konkrét feladata van. A videóinterjúkból információkat kell gyűjtenie. Ki van neki adva, hogy szedjen három olyan információt, ami szerinte a megtévesztésekről szól. Vagy vajon milyen korabeli rendelkezésekre utalnak az elmesélők. Például mondja az egyik hölgy, hogy sárga csillagot kellett hordani. Vagy meséli egy másik férfi, hogy nem tanulhatott tovább a származása miatt. És akkor tudjuk, hogy van egy numerus clausus, bevezetik a csillagviselés kötelezettségét, és akkor ez megy x feladaton keresztül. És a végén van egy záró része ennek. Tehát össze kell foglalni – ott is kap egy kis videóinterjút – és össze kell foglalnia az egészet, hogy mi az, ami lecsapódott. Hogy tudná ezt az egész folyamatot összefoglalni pár mondatban. És akkor azt találják a gyerekek nagyon izgalmasnak, hogy úristen, nem egy tanár áll kint, és mesél arról, hogy hatmillióan meghaltak, hanem itt olyan emberek mesélnek, akik megélték ezt. Tehát, hogy egészen más a tapasztalatszerzés folyamata. Sokkal maradandóbb. És egy csomó gyerek írta, hogy nem lehetne még tanulni az egész huszadik századot. 8

Ebben a részletben az interjúalany a kifejezett kérdésre azt válaszolja, nem ismeri a konstruktivista pedagógiai megközelítést, majd később egy másik kérdésre elmagyarázza lépésről lépésre, hogyan fejleszt tananyagot kifejezetten ebben a szemléletben. (Vö. Forrás-Biró 2013, 2015)

Ez a két interjúrészlet jól mutatja a kontextus jelentőségét az elemzés folyamán: ha csak az első kérdésre adott választ tekintjük, egészen más következtetésre juthatunk a válaszoló pedagógiai gyakorlatát illetően, mint ha a második részletet is figyelembe vesszük. Ez a példa visszaigazolja azt az indokolt gyakorlatot, hogy mindig a teljes szövegkorpusszal dolgoztunk.

Azok az interjúalanyok, akik ismerik vagy ismerni vélik a konstruktivista megközelítést, megfogalmaztak elutasító és támogató véleményeket egyaránt.

Maximálisan híve vagyok, tehát ez nekem annyira evidencia, hogy nehezen is tudnék érvelni, hogy miért gondolja bárki azt, hogy lenne itt egy rigid tudás, amit nekünk egy az egyben át kell adni valakinek, aki meg csak

figyel és abból ő mindent megtanul, ez egyszerűen nem így működik a gyakorlatban. Ez szerintem már rég látszik, de ennél a nemzedéknél már ez már egyértelmű. 15

A Petőné Nagy Csilla féle képzést nagyon hasznosnak tartottam, gyakorlatilag utána kezdtük el ezt a könyvet használni egyáltalán a középiskolában, módszertanban egy kicsit megújulni és efelé a kooperatív technikákra épülő oktatás felé fordulni. Elkezdtük az ő könyvét használni, próbáltam itt kicsit a kollégáknak mondjuk így multiplikálni, amit ott megtanultam. Hát most már gyakorlatilag négy éve használjuk ezt a könyvet. A tankönyvhöz kapcsolódik ugye egy módszertani kultúra. A könyv egy egészen más szemléletet képvisel, mint az előtte használt Mohácsi-féle tankönyv, ami egy leíró jellegű, abszolút a frontális oktatást segítő, azt támogató tankönyvtípus volt. Aztán láttuk, hogy ez így nem megy tovább és azt próbáltuk megújítani és ez a tankönyv ezzel a továbbképzéssel így abszolút koherens volt. Azért az is zárójelben hozzáteszem, hogy azért ennek a magunkévá tétele munkaközösségi szinten, vagy intézményi szinten, azért ez még nem történt meg száz százalékosan. 60

A konstruktivista pedagógiát mindenképpen nagyon hasznosnak találom. Ezért is jó például a gondolattérkép. Azzal föl lehet eleveníteni az eddig elhangzottakat, bemelegednek, kicsit úgy ráhangolódnak és abba valóban jobban bele lehet építeni csúnya szóval az új tudásanyagot, és akkor újra ismételni stb. Az jó volt, mert ezen a képzésen újra fölfedeztem. Ezt az egyetemen tanultam, meg aztán használtam, de ami ebben a képzésben jó volt, hogy sokkal tudatosabbá tett, hogy a konstruktív pedagógiát használjam, mert működik. Tényleg nagyon jól működik. De azt sem gondolom, hogy ez kizárólagos. Az élményközpontú pedagógia ugyanúgy fontos szelete az én tanári pályámnak. Tehát a kettőt ötvözve az az, ami nekem szimpatikus. Ez, hogy van egy ráhangolódási szakasz, aztán az új ismereteket abba a ráhangolódott meglévő ismereteket felidéző dolgokba illeszted bele és akkor utána meg egy visszatekintés, egy újra áttekintése a dolgoknak. Minden órán egy mélyítés történik ezáltal. Például órán azzal kezdünk, hogy mit tanultunk múlt órán, akár ez is egy konstruktivista pedagógiamód. Konstruktív, tehát, hogy építkezik. Ennyi a lényege. 12

Nem tudjuk egy üres fejbe belegyömöszölni mindazt, amit mi kitaláltunk. A konstruktív pedagógia lényege az, hogy inkább kevesebb dolgot próbáljunk meg a gyerekben kialakítani, és teljesen más módszerekkel. Tehát a lényeg az, hogy nem egy kőtömböt adunk nekik, hogy az a tudás, azt rakja el, hanem megpróbáljuk ezt a kőtömböt apró kavicsokból felépíteni az ő elméjében. És úgy, hogy ezt ő érezze, és ő építse fel magának. Mi ezt összekapcsoljuk az élménypedagógiával. Egy konstruktív pedagógia nem arról szól, hogy a gyerek ül órán, jegyzetel, hallgat, megpróbálja memorizálni, majd valahogy visszaadni, és utána nyilván elfelejti a nagy részét. Hanem különböző gyakorlati feladatokkal, csoportos munkában, gyakorlati példákkal, saját alkotásokkal – itt gondolok akármilyen írásra, képzőművészeti alkotásra, és így tovább – tehát egy adott témát valahogy megéljen, közelebb kerüljön hozzá, és magának építse fel azt a tudást. És ebben a tanár nyilván egy technikai segítő, aki a háttérből segíti, és nem ő az, aki átadja ezt. Maga a konstruktív pedagógia egy jó dolog. Viszont sokszor a feltételei nem mindig vannak meg. 85

Szerintem ezért sem működik az, hogy én kiállok, és elmondom, és fogadd el, mert ez így van, mert én vagyok a tanár. Hanem ez tényleg egy folyamat, s ugye vannak, akik ebben a folyamatban nagyon elöl vannak, már elöl járnak, esetleg amit ők mondanak, vagy az ők tapasztalataik fontosabbak lehetnek, mint az, amit én mondok el a diákoknak, hogy a tanulási folyamat – pont ez a bevonódás is itt előjön, hogy passzívan ott ülnek, én meg beletöltöm tölcsérrel a fejükbe, ez nem működik. Hanem hogy megtapasztalja azt, hogy az, hogy ő eljusson egy alapszintről egy haladó szintre, az az ő felelőssége, feladata, és

hogy ez egy folyamat, amiben nemcsak én segíthetem, hanem a körülötte lévők is segítséget nyújthatnak. Meg a másik, hogy nagyon jó arra alapozni, és ez a nyelvtanításban egyébként szuper, hogy milyen élettapasztalatai vannak már, és akkor rácsodálkoznak, hogy teljesen más esetleg a mellette ülőnek, és hogy ezt is bevonni. De mondjuk egy töriórán is ez jó lenne, hogyha téma lehetne, és magyarórán is, és nem fenyegetne az a veszély, hogy kifutunk az időből.16

Hát én – ez volt az első napom a főiskolán, két évvel ezelőtt, amikor is a tanárnő a konstruktivista pedagógiáról tartott előadást. Én annyit mondtam neki, hogy nagyon szívesen látom egy órámon, és mutassa meg, hogy azt hogyan lehet megvalósítani, mert ez egy elmélet. Ez egy nagyon szép elmélet, hogy hogyan építjük fel a gyerekben lépésről lépésre a tudást úgy, hogy előtte ugye tudjuk, milyen, kinyomozzuk, milyen háttérrel rendelkezik, és építgetünk, építgetünk, konstruáljuk a dolgokat. Nem lehet 30 főnél megcsinálni, a 30 gyerek 60 képességgel rendelkezik. Nem lehet építgetni egyesével. Terjed mint divat, terjed, mint egy remek elképzelés. Maga az elképzelés tényleg remek, tehát nem ezzel van a gond. Ez olyan, mint, nem is tudom, milyen, mi volt az, ami hirtelen így föllendült és aztán tovaveszett, ilyen 3 másodperc alatt, és akkor a tanárképző főiskolák ezt fújták, hogy ez a legjobb a világon, aztán hirtelen kiderült, hogy mégse, én ezt is ilyennek – terjed, most még terjed, de nem fog működni. Tehát ezek a nagy elméletek, hogy: ne álljon ki a tanár a katedrára, és adja át a tudást, hanem a gyermekben épüljön föl ez a saját útján, mert hát ugye ennek az a lényege, hogy mindannyian másképp halljuk és másképp vesszük át ezeket a dolgokat, az nem fog működni. Nincs rá kapacitás, nincs energia, nincs lehetőség, és annyira sokféle háttérrel és tudásháttérrel rendelkeznek, tehát nem csak családi háttérrel, hanem tudásháttérrel rendelkeznek a gyerekek, nincs ember, aki ezt képes lenne megoldani egy 45 perc alatt. 95

Akkora a tananyag, meg annyira nehezen kezelhetők a gyerekek, hogy szerintem ez nem valósítható meg egy szakmunkás iskolában. Tehát tök jó, hogy ez így van, meg jól hangzik, meg egy jómódú gimnáziumban lehet alkalmazni, azt mondom, ahol úgy van nevelve a gyerek. De itt szerintem nincsen. Nem, mert nem veszik komolyan. Például a csoportmunka. Nem veszik komolyan a feladatot. Elül felette, hogy majd a harmadik megcsinálja. És nem, ők az ilyeneket szerintem nem veszik komolyan. Sokkal kisebb kortól el kellett volna kezdeni őket ránevelni erre. Ez nekik szokatlan, új, nem tudják befogadni szerintem. Inkább frontális oktatás folyik. Van, mikor megpróbálják ezt a konstruktivista irányt, mit tudom én, egy-egy beadandó kapcsán az anyaggyűjtést például, vagy egy-egy téma felvezetésnél, vagy egy olyan témánál, aminek nincs akkora jelentősége, hogy tanári magyarázat kelljen hozzá, ott megpróbálják a kollegák, de akkora hangsúly erre nincs fektetve, mint ahogy ezt a konstruktivista irányzat szeretné. 34

Megjelenik köztes álláspont, olyan pedagógus véleménye, aki akár pályázati kényszer miatt, akár kísérleti jelleggel próbált **konstruktivista szemléletben** tanítani:

Ha jól értelmezem, a konstruktivista pedagógia, ez a csoportbontásos tanulás is erre épül, a tanár mint irányító, tehát hogy a gyerek ne a tanártól konkrétan szerezze meg a tudást, hanem hogy a gyerek saját maga jöjjön rá, de a tanár a háttérben áll irányításképpen. Biztos van benne valami, csak még nehéz szerintem erre a magyar pedagógusoknak ráállni, csúnya szóval, de szoktunk ilyen órákat tartani. Nekünk ezt kell is. Ez is a pályázat része, hogy ezt a fajta… kooperatív technika, azt hiszem ennek ez a hivatalos neve, a gyerekek maguk szerezzék meg az

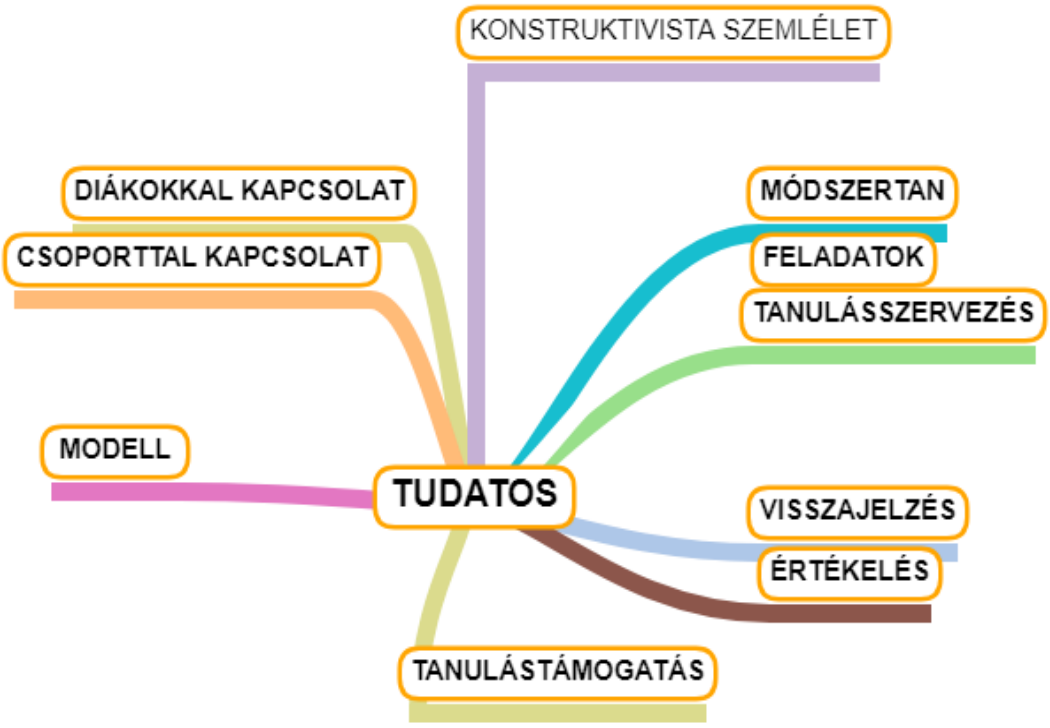
ismereteiket, és én mint irányító és ellenőrző szerepet végzek. Jó amúgy… mert így jobban részesei a dolgoknak, úgy érzik, hogy ők is hozzátettek, de ellenőrzés nélkül ez nem működik, itt a tanárnak mindenféleképpen ellenőriznie kell, ellenőrző, összefoglaló, kiemelő szerepe kell, hogy legyen, fontos a pedagógus jelenléte. 96

Önmagában sokkal többet ér az egy pedagógusnak, amikor ötletekkel szolgálnak, amikor azt mondja az egyik pedagógus a másiknak, ezzel és ezzel a gyerekkel ilyen problémám merült fel, így oldottam meg, különféle pedagógiai oldalról is lehet indítani. Az adott gyerek és az adott helyzet dönt és persze jók ezek a pedagógiai módszerek, konstruktivizmus is, mind hasznos, el is olvasom, be is építem őket, de nem feltétlenül ez az, ami egy-egy helyzetben motiváló megoldás. A közöttünk oktatók között is terjed, csak nem biztos, hogy ezt tudják, hogy ez a konstruktív pedagógiai elmélet, feltétlenül, hanem alkalmazzák azt, amit néha a józan ész diktál. 74

Ismerem ezt a konstruktivista pedagógiát. Ez jó. Ez nagyon jó dolog, ez nagyon jó dolog, de ehhez gyerek is kell. Nem mondom, hogy ezt így nem használom, valamikor előveszem, ha muszáj. Vagy ha csinálunk egy, most mit tudom én, megint csinálunk egy pályázatra egy anyagot, ott jól lehet használni azokkal a kölykökkel, akikkel ezt rá tudom venni, hogy csináljuk. De egy osztályban, ahol különböző tanulási hozzáállású és képességű gyerek van, még egyszer mondom, egy feszített haladási rendben, én nem hiszek a csodákban. Tehát én az én iskolámról beszélek. Tehát az iskola gyerekanyagát én erre nem tartom kifejezetten alkalmasnak. És a 30 fős osztályt sem. 23

Jó összefoglaló a következő megjegyzés:

Én először talán 97-98-ban ismerkedtem Nahalka István révén a konstruktivista pedagógiával. Az Iskolakultúrában írt ezzel kapcsolatban. Egy olyan 80-20%-ban látom a nem konstruktivista – konstruktivista megoszlást. Nem könnyű a konstruktivista pedagógiát művelni. Amikor a szakdolgozatot írtam, elképedve láttam, hogy mennyire kevésbé van jelen. Ehhez mondhatnám azt közhelyesen, hogy kevésbé leterhelt és kiégett tanárok kellenének. Konstruktív pedagógusok kellenek a konstruktív pedagógiához. Sokkal egyszerűbb rutinból tankönyvi anyagot, munkafüzetet felvonultatni és – elnézést a kifejezésért – letanítani a francia forradalmat, minthogy azon gondolkozni, hogy ezt konstruktivista pedagógiával, mondjuk, a király perét hogyan lehetne rekonstruálni. Ezek nagyon melós dolgok. Valaki csinál egy animációt aktív táblára, egy 42 másodperces animációt, napokig dolgozik vele, a gyerek megnézi, megrántja a vállát, és mehetünk tovább. Nagyon sok háttérmunkát igényelnek. Szerintem teammunkát is. Pedagógusközösségek dolgoznának össze. Én, ha nem vezetőtanár lennék, akkor valószínűleg tananyagfejlesztőként dolgoznék. Igazából abban látok perspektívát, hogy ott nagyon kiélhetnénk magunkat minden tekintetben. 30



12. ábra: A TUDATOS kód

Az interjúalanyok tudatosságában elsősorban a tanítási folyamat tudatos tervezése, monitorozása jelenik meg. Arról beszélnek, hogyan használják a különböző tanulásszervezési módokat, hogyan mérlegelik, melyik csoportban, melyik anyagrészhez milyen feldolgozási megoldásokat választanak. Ez a jellemző több ponton kapcsolódhat a reflektivitáshoz, ennél a kódnál azonban nem szerepel a saját tanári szerepre való reflexió. A két jellemző gyakran jár együtt, de külön is válhat, így az elemzésben mindvégig külön kódként szerepel. A tudatosság mint a tevékenység megszervezésének kulcseleme a diák számára modellezheti, hogyan tekint az ember saját munkájára, így a diákok tanulási önismeretének fejlesztésében indirekt szerepe lehet. Az interjúkból az derül ki, hogy a tevékenységét tudatosan tervező tanár ilyen jellegű megjegyzéseket tesz az osztályteremben, kommentálja, magyarázza, indokolja az általa adott vagy ajánlott tanulási tevékenységet, tanulási célokat jelenít meg. Ebben az értelemben kapcsolódik a tanulástámogatáshoz.

A 12. ábrán a konstruktivista szemlélet a többi kapcsolódó elemtől valamelyest nagyobb távolságban, vékonnyal szedve jelenik meg, ezzel vizuálisan jelezve, hogy ugyan az elemzés során ehhez a kódhoz kapcsoltuk, ez a kapcsolódás nem kizárólagos. A bemutatás során azért

került a TUDATOS kódhoz, mert a konstruktivista megközelítés kapcsán gyakran kellett mérlegelnünk, hogy az interjúalanyok tanítási gyakorlatában milyen konstruktivista szemléleti sajátosságok érhetők tetten, illetve mennyire használják tudatosan a szemléleti keretet. Az interjúk tanúsága szerint gyakran nem tudatos választás eredménye ez.

5.4.3 VÁLASZKÉSZ

Ez a kód, a **válaszkészség** motívum azt fejezi ki, hogy a tanár milyen mértékben és minőségben reagál a diákok nehézségeire és sajátosságaira. A kódinstrukció megfogalmazása szerint: reagál a diákok eltérő igényeire, sajátosságaira, temperamentumára, érdeklődésére, a változó világ teremtette kihívásokra. Gyakran jelzik az interjúalanyok, hogy bár igyekeznek a különféle képességű, hátterű és motiváltságú diákoknak személyre szabottan segíteni, ez nehezen kivitelezhető és előfordul, hogy nem sikerül.

példa:

Akkor (a diák) hivatkozott valami helyekre és mondtam, hogy valami nagyon nem stimmel nekem. Mondtam jó könyvtárosként, hogy légy szíves hozd be nekem a forrásod, és én is bevittem az enyémet. Mondtam, hogy jó, akkor nézzük meg. Dokumentumot elemeztünk szó szerint. Ki adta ki? Azt ki adta ki? Lapozzunk bele. Ennél a helynél, meg annál a helynél. Persze kiderült, hogy az övé fénymásolat. Persze kiderült az, hogy köze nem volt az eredeti szöveghez annak, ami az övében volt. Akkor megbeszéltük. Akkor ez mennyire tekinthető hitelesnek? Én úgy gondolom, hogy az egy hatékony eszköz, én mindig kérdezek. Nem mondok ítéletet, csak kérdezek. Kérdezek, kérdezek, kérdezek. Egy idő után önellentmondásba került. Így megállt és azt mondta, hogy „Most valami nem stimmel!”. Miért, Gábor? Miért gondolja? Saját maga lelogikázta a gondolatmenetét és akkor így elgondolkodott. 26

A szövegegységekben a REFLEKTÍV-TUDATOS-VÁLASZKÉSZ kódok sok szempontból hasonló attitűdtényezőkre vonatkoznak, mindazonáltal a kódolás során külön kezeltük, végig figyelve arra, vajon együtt jelennek-e meg az interjúalanyoknál, képezhető-e belőlük egy közös jellemző.

Én úgy szoktam fogalmazni, hogy az egyéni utak megtalálása vezet eredményre. Heti két órában egy harminchárom fős osztályban, így frontálisan rettentő nehéz bármit is kezdeni, főleg, ha az osztálynak mondjuk egyharmadát kiteszik azok, akik kevésbé motiváltak. Én igyekszem külön megszólítani ezeket a diákokat és beszélgetni velük arról, hogy mondjuk, hogyan tegyék fel a kérdéseiket, mi az, amit nem értenek, miben segítsünk, egyfajta közös továbblépés az eredmény érdekében. Az inkább ilyen egyéni foglalkozás keretében valósítható meg. 10

Fejben nekem osztályfőnökként nagyon kell tudni személyekhez igazítani, hogy kivel szemben milyen teljesíthető elvárást fogalmazunk meg. Nehézzé teszi, most ebben külön szempont még, hogy sajátos nevelési igény, tartósan beteg, magatartászavarai vannak, miközben kitűnő tanulók is vannak, akik külföldi egyetemre készülnek, egyetemi

oktatásra, és hát mindez megtűzdelve azzal, hogy a szülők egyre gyakrabban ütköznek a szülői értekezleteken is az én tapasztalataim szerint, mert ugye annyira különféle elvárások és igények fogalmazódnak meg, nehezedik a gimnáziumi oktatás ilyen szinten. 18

Egyre több ez a tanulási nehézséggel küzdő ilyen disz-, olyan disz-, ilyen SNI, olyan nehézség, ez egy jelenség szerintem, ami összefügghet ezzel a más típusú tanulási képességekkel. Rájuk szabni jobban azt, hogy ők mit tudnak, mert ezek a gyerekek nem kevésbé intelligensek, csak ezeken a módokon ők nem tudnak és ez egy nagy kihívás szerintem nekünk iskolaként meg úgy az egész oktatásban. 25

Az alábbi részlet egyszerre mutatja az igyekezetet a tanár részéről és megvalósítás esetleges kudarcát:

Az időgazdálkodást lehet egyrészt az órán nyomon követni, a feladatot, hogy mennyire halad vele. Látom, hogy van, aki öt perc alatt megcsinálja, van, aki még el sem kezdi, mikor a másik már rég befejezte, akkor egyrészt próbálok odamenni hozzá segíteni. A gyerekek azt kérik, hogy vetítse ki a tanárnő és akkor lemásolom. Ehhez én nem nagyon járulok hozzá, mert abból semmi sem marad meg a gyereknek, hogy esetleg lemásolja, mert, ha nem ő maga jön rá, meg ha nem gondolkodik, ha simán másol, az nem gondolkodást fejleszt. Nem marad meg. Persze egyszerűbb lenne a feladatom és akkor látom, hogy akinek nem megy, annak odamegyek segíteni és ott már akkor kisebb csoportban vissza lehet fejteni, hogy akkor most valóban miért akadt el és esetleg még visszamenni, hogy tudjon haladni. Ez nagyon időigényes. Ilyenkor választani kell, mert akkor nem tudtam odamenni a jóhoz, akinek viszont már kéne adjak valamit, hogy ő se unja el magát. 6

Megjelenik a tanár-diák interakció adta **kölcsönös egymásra hatás**, amelynek egyik oldala a pedagógus válaszkészsége:

Nem azt mondom, hogy a frontális oktatás ördögtől való, hanem azt, hogy nincsen egy szuper dolog. Mindenfélét kell alkalmazni, az adott helyzettől és naptól, pillanattól függően. Ez azt jelenti, hogy tök jó az IKT-eszköz, tök jó a videóinterjú, nagyon jó – akkor most csoportbontás, páros munka, egyéni munka, vita – mindenféle dolog nagyon jó, de nem lehet kizárólagos. Tehát, hiába működik a csoportmunka, ha mindig csak csoportban dolgoznak, az sem visz előre, hanem mindig ez a nehéz, hogy az én és a diák pillanatnyi állapotának megfelelően kell lépni szerintem. És azért mondtam először magamat, mert ezt is megtapasztaltam, hogy míg én nem érzem magamat jól órán, nem érzem magam biztonságban, nincs megteremtve az a hangulat, addig a diákok sem fogják. Mert pontosan átveszik az én rezgésemet, tehát hogyha rosszkedvűen vagy valami miatt ingerülten megyek be órára és ezt nem oldom bárhogy vagy mondom, hogy figyi, az van, hogy én ma elég szarul keltem, ezért-azért … tehát az első az, hogy megteremteni egy olyan alap közeget, amiben mind a ketten tudunk valahogy működni. A diákok részéről is ugyanígy igaz, hogyha érzékelem, hogy valakinek nagy baja van, akkor hagyom, vagy megpróbálom máshogy bevonni. Nagyon fontos, hogy mindig az adott pillanatnak megfelelően válasszak abból a palettából, ami rendelkezésemre áll. Ez tényleg bármi lehet, például használok órán drámapedagógiai eszközöket is, tehát játszunk rengeteget, meg állóképeket csinálunk, helyzetgyakorlatokat. De az is működik, amikor diktálok. Bizonyos témáknál elkerülhetetlen, hogy mondjuk a romantika jellemzőit… Meg amikor a gyerekek is fáradtak, egy olyan napjuk volt és akkor ők sem akarnak össze-vissza mozogni, akkor diktálok. 12

A gyerekek nem egyformák. Ha mindig csak azokhoz igazodunk, akik legügyesebbek az órán, akkor akik lassabbak, nem értik meg, és nem merik mondani, hogy nem értik. 61

Az interjúalanyok felvillantanak olyan helyzeteket is, amelyekben a tanítás

háttérbe szorul a szociális helyzetből vagy más sajátosságból fakadó nehézségek miatt, ugyanakkor **megterheli** a tanárt is:

Erre nem lehet azt mondani, hogy ha a diák estig pakolta a Tescóban a polcokat, akkor másnap az a legnagyobb gondja, hogy azt a tíz darab angol szót nem tanulta meg. Hát, nem tanulta meg. Van ilyen. 57

Most az ötödik évfolyamban van egy kislány, aki enyhén szellemi fogyatékos és olyan körülmények között él, hogy a szülők biztos, hogy nem fogják a megfelelő intézménybe vinni. A gyógypedagógus kolléganővel gyakorlatilag új munkatankönyvet készítettünk neki. Igyekszünk odafigyelni, illetve a csoportbontás a másik lehetőség, a szintek szerinti csoportbontás. Persze át lehet menni egyik szintből a másikba és ez is a cél. De másképpen foglalkozunk azokkal a gyerekekkel, akik gyengébbek vagy lemaradnak. Külön olyan összefoglalásokat készítünk a gyengébbeknek, hogy mi az a minimum, amit kell tudniuk, és amit én kérek számon. Erre nagyon oda kell figyelni egyébként. 65

A hiperaktív gyerekkel nem tudok mit kezdeni az órán. Bevallom, hogy ez nem megy. Ha fogom az egyik kezét a kezemmel – szinte – akkor békén hagyja a többit és tudok tőle tanítani. Olyan szinten figyelmet igényel, amit másik huszonöt gyerek mellett nem tudok neki megadni. Bármennyire is szeretném őt lekötni. És akkor marad a rosszalkodás. 77

A válaszkészség fontos az **osztályfőnöki munkában:**

Úgy látom, hogy engem hiteles személynek tartanak. Ha probléma van, megkeresnek, ha kételkednek valamiben, megkérdeznek. Így lehet őket terelni hálaistennek. Amellett, hogy úgy hívnak a Diktátor illetve Smasszer. Iszonyú nagy keménység kell ide. Az én osztályom volt az iskola szégyene, mert két hónapig ki voltak zárva ebből a tanteremből. Akkora disznóólat hagytak maguk után, hogy azt mondtam, gyerek, te most nem jössz ide be. És kőkeményen két hónapon keresztül minden szünetet a folyosón töltöttek. Aztán megtanultak takarítani és év végére ez lett az egyik legtisztább tanterem. Ez kell. De ezt érzik. Én képes vagyok arra, hogy nagyon leszidom az órán, és ha kicsöngettek, akkor odamegyek és megkérdezem, hogy mi volt a probléma. Ők ezt tudják, hogy egyik kezemmel ütök, a másikkal meg simogatom. Nem szó szerint természetesen. Nagyon keményen kell velük bánni, mert a fejemre nőnek. 19

vagy a **tanórai munkában**:

A tanulmányút után a diákok azt mondták, hogy stílusban is másmilyen lettem. Sokkal elfogadóbb. Azelőtt sem voltam egy hárpia, de elfogadóbb, sokkal türelmesebb, sokkal pontosabban fogalmaztam. Nyilván azért, mert ott hiába voltak magyar gyerekek, akikkel dolgoztam és hiába volt magyar az édesanyjuk, a többségnek az anyanyelve az angol volt, mert az volt a használati nyelvük és akcentussal is beszélik a magyart. Ebből kifolyólag sokkal lassabban, világosabban, egyértelműbben kellett fogalmaznom. Ez így volt itthon is egy darabig, de aztán rám szóltak rá egy évre, hogy vegyük vissza azt a lassabb, egyszerűbb fogalmazást, mert az úgy könnyebb volt nekik. 21

Pont most van ilyen gyerekem, aki szaknyelvet tanul nálam és most derült ki, hogy ő nem vizuális. Ezért volt, hogy nagyon görcsösen nem tudott és akkora energiát… Most, hogy rájöttünk, ha hallja, akkor azonnal megjegyzi, lecsökkent a tanulásiszonya. 84

Szakképzős osztályokban úgy szoktuk földolgozni az anyagot, ami egyben tanulás is. Otthon nem tanul már. Ezeknek a gyerekeknek nagyon nehéz családi hátterük van. Ezek a srácok, vagy lányok nem tudnak otthon tanulni. Vagy dolgozik, mert abból él, vagy tojik a világra és éli az életét és elvből nem tanul. Nekik itt kell mindent megtanítani. Ezek nélkül a módszerek nélkül nem tudnék létezni azokban az osztályokban. Ott folyamatosan ezt csináljuk. 68

Előfordul, hogy az interjúalanyok válaszkészsége kifejezetten a **tanulástámogatásban** nyilvánul meg:

Egy történelem lecke 8.-ban sokszor már 4-5 oldal. Az én tanítványaimnak a 80%-a nem olvassa végig a leckét. Tehát ha nem írnánk az órán valamilyen típusú vázlatot, még azt se tanulja meg a 40%-a, tehát még azt se nyitja ki, de a könyvet se. Tehát muszáj nekik valami segítséget nyújtani, hogy egyrészt, hogy tanuljon is és hogy valami jegyet is tudjon szerezni, másrészt meg az őneki is könnyebb lesz a középiskolában, ezért igazából én ezt nagyon fontosnak tartom, az egyik legfontosabbnak. Persze nagyon fontos a lecke meg hogy minél többet tudjon meg nemtom, de hogy ő maga is fel tudjon dolgozni előbb-utóbb egy leckét, tehát hogy különböző módon próbálok odáig eljutni, hogy a vázlatírásnak milyen típusai vannak. Valakinek ez jön be, valakinek az jön be, valaki a gondolattérképet szereti, valaki a sima vázlatot szereti. És ez 5-6.ra már kialakul, hogy ebből, X néni ilyet többet ne csináljunk, mert én semmit nem tudok otthon kezdeni vele. Van olyan, aki más típusút, és azt mondja, nem baj, hogyha már az órán más vázlatot ír? Hát ő már rájön arra, hogy ezért próbálunk meg többféle típust, szerintem mindenki így van vele. De hát van gyerek, akinek ez jön be, van, akinek az jön be. Valakinek persze semmi, megfeszülhetünk, akkor se. De valami azért alakul… 46

Éppen az adott helyzettől, gyermektől, diáktól függ… van, aki odajön, külön meg kell beszélni vele, tanárnő, ezt mennyit, hogy tanuljam, mikor üljek le, ötleteket vár tőlem és van, akivel úgy is foglalkozom, hogy tudom, hogy többet tudna kihozni magából és adok ötleteket, hogy és mint tudná jobban szélesíteni a tudását. 74

A válaszkészség, illetve a problémára adott válasz meghatározhatja a tanár **tanítási attitűdjét:**

Az egyentankönyv meg differenciált oktatás azért eléggé szöges ellentétben áll egymással. Valahogy a tanárnak ezt muszáj az osztályra szabni. Azt gondoltam naivan, hogy ehhez kapunk segítséget, de ez a munkafüzet így nem segítség. Tehát én új feladatokat gyártok, keresztrejtvényeket szerkesztek, stb. mert muszáj, mert a gyerek így tudja megtanulni. De ha elé teszed ezt a munkafüzetet, mert az első félévben küzdöttem vele, akkor azt láttam, hogy a gyerekek a 3. óra után egyszerűen feladták, mert tudták, hogy ők ezt nem tudták megcsinálni. Egy darabig nyilván küzd egy ideig, de egy idő után, ha nincs sikerélménye a gyereknek, abba fogja hagyni. Ezt náluk nem lehetett alkalmazni. Viszont amit én vittem nekik feladatokat, azokkal megküzdöttek. Őket is lehet fejleszteni csak másképp. De nekik is el kell jutni addig, hogy le kell érettségizniük. De el fognak jutni odáig, mert vért fogunk izzadni, ők is meg én is, de le fogunk érettségizni. Nem ötösökre, de ezeknek a gyerekeknek egy kettes meg egy hármas történelmi érettségi már eredmény. Mert ők szakmából jók. Küzdök velük történelemórán, az tény, de ugyanerről az osztályról mondjuk egy szakmás kolleganő, aki tanít nekik életmódot, meg társadalomismeretet és életútinterjút kell csinálni, sikerélményekről számol be, mert ezek a gyerekek érzelmileg máshogy működnek. Olyan családi háttérrel rendelkeznek, amit el nem tudnak képzelni olyan élettörténetek vannak mögöttük, amivel több élettapasztalatuk van, mint egy negyven éves embernek. Mert borzasztó, miket éltek át és egészen másképp állnak hozzá az emberekhez, sokkal érzékenyebbek szociálisan, sokkal jobban megfogja őket ez a világ és olyan életútinterjúkat tudtak írni, ugye a kolleganő mondta, hogy ki nem néztük volna abból a gyerekből. Nagyon érdekes dolgokat találtak és hoztak be nekünk. 52

A válaszkészség jellemezhet egy adott pedagógust, de kihathat az **iskolai szervezet** egészére is:

Én bevezettem, hogy a gyerekkel, ha nehézség van, nem fegyelmi eljárás útján ítélik meg, hanem leülök vele, hosszan végigbeszélem, iskolapszichológus segítségével, körbejárjuk a problémát, és akkor igyekszünk egy hosszabb távú, fél-egy évre szóló szerződést kötni vele, hogy mit vállal az iskola, mennyire lesz ez ügyben türelmes, mit vállal a diák és ezek bejönnek, működnek. 90

Előfordul, hogy az interjúalany olyan helyzetről számol be, amelyben kevés válaszkészséget tanúsít, de ez nem informál általában a válaszkészségéről:

Nem ismerem pontosan a menetét, de azt tudom, hogy vannak külön fejlesztő tanárok, akik gyerekenként is foglalkoznak. Vannak csoportos fejlesztések is, amik kifejezetten ezzel foglalkoznak. Pont volt egy esetem tavaly, egy ötödikes kisfiú, aki számomra érthetetlen módon került nyolc osztályos gimnáziumba úgy, hogy lényegében nem rendelkezett írásképpel. Nem az, hogy nem írt helyesen, hanem hogy tulajdonképpen nem tudott egy sorba beírni egy egész mondatot, hanem össze-vissza, egymás fölé, alá írta még a betűket is egy szón belül, és eljutott idáig. Elég szomorú következménye is lett. Bár az osztály tagja maradhatott, de fejlesztő tanárhoz jár. És ott is fel is merült mind a szülőknek, mind a tanító pedagógusnak a felelőssége ezen a téren. Nem szabadna ideáig eljutni. Ezeket már alsóban kellene kezelni. Én úgy gondolom. 71

Más esetben a pedagógus jelez egy problémát, de nem derül ki az interjúból, hogyan lép tovább, így a válaszkészség csak annyiban érhető tetten, amennyiben felismeri, mire kellene reagálnia:

Szerintem súlyos probléma a tanmenet hihetetlen gyors üteme, ami a tananyag tanítását várja el tőlünk, és nem a gyerekkel való foglalkozást. Ettől én nagyon szenvedek a töri óra kapcsán, és a gyerekek is. Nagyon sok áldozatot kellett most hoznunk az új tanmenet miatt. Itt a képességfejlesztés, a forráselemzés, az, hogy interaktívabbak legyünk, hogy jobban bevonjuk a diákokat, munkafüzet használat, ez mind háttérbe került sajnos. Eddig sem volt könnyű, de az új tanmenet, az nagyon nehézzé teszi. És közben nem látom feltétlenül az értelmét ennek a frontális tudásközvetítésnek, mert elviszi a történelem tanulás szépségeit. 44

A család szerepe

A VÁLASZKÉSZ kódhoz kapcsolódik a **család** szerepe a diákok tanulási folyamatában, amiről a tanárok gyakran említést tesznek, időnként kiemelve a család felől érkező támogatást, gyakrabban ennek hiányát jelezve. Rendre hangot adnak annak a meggyőződésüknek, hogy a családi háttér meghatározó a diákok iskolai sikerességében, akár olyan esetben, amikor a családi elvárásrendszer felülírja az iskola által jelzett követelményeket:

Nagyon friss élményemet, ha elmondhatom, hogy öt évig tanítottam egy fiatalembert, aki, véleményem szerint, ötös is lehetett volna mindig történelemből és nem értettem, hogy miért mindig fél gőzzel dolgozik. Aztán most már az érettségi is lezajlott és az érettségi banketten mesélte el, hogy az ő szüleinek a bizonyítványában általában kettesek voltak és akkor állt össze, nem mondom, hogy a szülők büszkék lennének erre, de úgy tekintettek rá, hogy ha megvan ez, attól még diploma és bizonyítvány, hogy

kettes, akkor nehéz elvárni a diáktól, hogy ő törekedjen arra , hogy kihozzon mindent magából és mondjuk ezt nem sikerült 5 év alatt feltárni, mert kellett hozzá egy érettségi bankett, hogy ezt elmondja egy nyíltabb beszélgetésben. Ebből nagyon sok mindent megértettem. A családi háttér vagy családi indíttatás, az szerintem nagyon sok mindent meghatároz és mondjuk 14-15 éves korban, főként a kamaszkor teljében, azokkal a diákokkal könnyebb, akik otthonról is azt hozzák, hogy teljesíteni kell, hogy van egy elérendő cél, ami egy minél jobb érettségi bizonyítvány megszerzése és egy felsőfokú továbbtanulás. Azoknál a diákoknál viszont, akik a családból nem hoznak ilyenfajta indíttatást, amiről az előbb is beszéltem, azokkal azért más utakat kell keresni. Azokat talán személyesen meg kell nyerni, ott nem biztos, hogy az eredmény a lényeg, hanem egy pici javulás vagy egyáltalán annak az érzésnek a felkeltése, hogy hozzunk ki mindent magunkból és akkor lehetünk elégedettek. 10

Van olyan gyerek, akinél lehet eredményeket elérni, akár már pár hónap alatt, a szülőt is bevonva. Ez nagyon fontos, hogyha a szülőt, hogyha behívom, és elbeszélgetek vele, akkor értse azt, hogy miről beszélek, és partner legyen. Mert, ha ő nem partner, ő haza fog menni, negatívan fogja feltüntetni a tanárokat, az osztályfőnököt, az iskolát, és a gyereken ezt érezni itt bent. De ha egy szülő megérti azt, hogy mi a probléma, hazamegy, és megfogadja a tanácsaimat, akkor érzem a gyereken is a változást. Mert, ha már a szülő is, és a tanár is ugyanazt mondja, de finoman, jól, és könnyen adagolva, akkor a gyereken is érezhető a változás. Tehát itt fontos a szülő szerepe. Ez elhagyhatatlan. Nagyon sok gyerek jön be reggel durcásan, rosszkedvűen, éhesen, éppen, hogy akkor bújt ki az ágyból, késik 1-2 percet, egy olyan gyereknek tanítani középkori Magyarországot, vagy angolból a folyamatos jelent, vagy nem tudom én, hogy mit, na, az nagyon kemény. Mert látom a gyereken azt, hogy nincs rendben. De most nem állhatok meg órán amiatt, hogy pátyolgassam, tehát itt a szülő szerepe iszonyatosan fontos. 37



13. ábra: A VÁLASZKÉSZ kód

A pedagógusok VÁLASZKÉSZsége arra az alapvető tanári jellemzőre vonatkozik, hogy a tanárok folyamatosan reagálnak a diákok felől érkező ingerekre: magyarázzák a tanulási folyamat egyes lépéseit, az adott tevékenység részfeladatait és kereteit, reagálnak arra, ha a diákok nem értenek valamit, pontosítanak, módosítanak. Ez egyfajta folyamatos rendelkezésre állást, elérhetőséget jelent a diákok számára. A pedagógus számára ez állandó attitűdjellemző, amely a diákjaival interakcióban alakul és nyilvánul meg, hiszen a tanár VÁLASZKÉSZsége és a diákok reagálás folyamatosan hatnak egymásra (jól mutatja ezt, hogy ugyanaz a tanár működhet eltérően különböző csoportokkal). A VÁLASZKÉSZség alakulásában fontos szerepe van a szervezetnek, nemcsak az általános iskolai szervezeti kultúra, de konkrét elvárások szintjén is. Az interjúalanyok gyakran utalnak arra, hogy mennyire van összhangban a szervezeti kultúrával az a mód, ahogy ők a diákjaik igényeire, szükségleteire reagálnak, vagy mennyiben tér el tőle. Ez összekapcsolódik a családdal fennálló kapcsolattal, mennyire kétirányú a kommunikáció az iskola és a család között, milyen kiemelt vagy kijelölt szereplői vannak ennek a kommunikációnak. A REFLEKTÍV-TUDATOS-VÁLASZKÉSZ KÓDOK közül ez utóbbi a leggyakoribb (82 interjúalanynál jelenik meg), amit magyaráz, hogy egy alapvető tanári készségről van szó – inkább az elgondolkodtató, vajon hogy tanítanak a nem VÁLASZKÉSZ tanárok. A tanulástámogatás szempontjából azért fontos mégis külön tekinteni ezt a jellemzőt, mert a diákok tanulási szükségleteire, elakadásaira, nehézségeire való reagálás átvezetheti a pedagógust a tanulási folyamat (kevéssé tervezett, tudatos) megsegítésére.

5.4.4 TANULÁSTÁMOGATÁS

Az elemzés során az egyik központi motívum a tanulástámogatás. A kódolás során a tanár tanulástámogató működése vagy annak hiánya jelent meg az igen/nem kódban. A 0 kódra, ami azt jelenti, nincs elegendő információ, a 101 interjúból 5 esetben volt szükség.

Az interjúk elemzéséből kirajzolódik, jellemzően ki foglalkozik az iskolában tanulástámogatással, sok esetben példát hoznak az interjúalanyok arra, hogyan történik (vagy nem történik) ez meg, jelzik ezzel kapcsolatos meggyőződésüket, utalnak szervezeti szempontokra.

Elsőként azt vizsgáljuk meg, ki foglalkozik tanulástámogatással az iskolában. Az interjúalanyok egy része kifejezett tanulásmódszertani foglalkozásra gondol, ezt abban az esetben nevesíti, ha erre **jól definiált keretben** kerül sor.

Jellemző a tanulásmódszertan beemelése a nyelvi év programjába, többen említik az Arany János Tehetséggondozó Programot.

Az Arany János tehetséggondozó programban résztvevő diákok számára van tanulásmódszertan óra. Nekik igazából tantárgyként jelenik meg. Nemcsak egy évig, végig megy ez. Néhány kolléga tartja, akik nem tudom, mindnyájan osztályfőnökök-e a tehetséggondozó programban, akiknek erősebb kötődése van a programhoz. Ők már az elején részt vettek ilyen irányú továbbképzésen. Igazából itt együttműködés van a kollégiummal, de azt hiszem, úgy van leosztva, hogy a tanulásmódszertant csinálják az iskolában, és van olyan is, hogy önismeret, ami valamennyire kapcsolódik ehhez, azt pedig a kollégiumi nevelőtanárok csinálják. 63

Amennyiben az interjúalany szélesebben értelmezi a tanulástámogatást, saját szaktanári és/vagy osztályfőnöki gyakorlatában helyezi el. Gyakran **osztályfőnöki hatáskör** a tanulástámogatás:

Ötödik osztályban nálunk órarendbe építve tartanak osztályfőnökök tanulásmódszertant. 92

Tanulásmódszertan tantárgyunk nincsen, de osztályfőnöki órákba minden évfolyamon be van építve, év elején általában azzal szoktunk kezdeni, és akkor végzünk gyakorlatokat is, meg tanulási stílus feltérképezést, meg sok mindent szoktunk csinálni ahhoz, hogy segítsük a diákokat. Ez osztályfőnökfüggő igazából. Saját magamról tudom mondani, hogy én törekszem arra, hogy az én osztályomba járó gyerekek önismeretben tudjanak olyan szintre fejlődni, hogy igazából a további útjukat helyesen tudják majd felmérni. Ebben segíti őket az is, hogy például azzal tisztában vannak, hogy a képességeik milyenek, mik az erős területeik, mik a gyengeségeik, milyen a tanulási stílusuk. Például kérdőíveket oldunk meg, és megbeszéljük. Beágyazva, előkészítem egy kis vetítéssel, amin beszélgetünk a témáról, és utána egyénileg mindenki kitöltögeti a kérdőíveket, és akkor rájön, hogy jé, én vizuális típus vagyok. És akkor ott van neki 10 jó tanács, hogy akkor te hogyan tudsz eredményesen tanulni. Egyébként meg az iskolapszichológussal nekem nagyon jó a kapcsolatom, és szokott is jönni hozzánk osztályfőnöki órára, és rengeteget segít ebben. Akár ő tartja az órát, vagy pedig nekem ad szakirodalmat, vagy akár csak segítséget, ötletet, hogy mi az, amivel tudom a gyerekeket segíteni. Hát, osztályfőnökként is szoktam egyénileg is, meg délután nálam nyitott a délután, tehát, aki szeretne bejönni tanulni, itt vagyunk délután is, akkor segítek neki. Vagy csak beszélgetünk, mert arra is van igény, mert otthon keveset beszélgetnek. Ha van kedvük, akkor jöhetnek, akármiben segítek, nem csak biológiában meg kémiában, hanem matekban, vagy magyarban, vagy beszélgetünk. Így szeretem, hogy bármikor jöhetnek. 38

vagy bevonják az **iskolapszichológust** (önállóan vagy pedagógussal közösen - mint ezt az előző példa mutatta - csoportos foglalkozásként vagy egyéni megsegítésként):

Hetedikes korukban a pszichológus tanulásmódszertant tartott. Inkább az jellemző, hogy ha probléma van, akkor a gyereknek javasoljuk, hogy ő látogassa meg az iskolapszichológust, akár tanóra helyett. Egy bejövő osztálynál az ember elmondja, hogy munkafüzet, atlasszal tanulja, stb. ilyen jellegű jó tanácsokon túl, ha látszik, hogy probléma van, akkor az iskolapszichológus foglalkozik vele. Egyébként azt figyeltem meg, hogy úgy nálunk így elboldogulnak, és ez nem igényel ennél többet. Ha egy osztálynál probléma van, akkor az ember rászán. Osztályfőnöki órák keretében egyébként ezt jól lehet. Meg volt olyan, hogy osztályfőnök kolléga is, meg volt olyan, hogy az osztályfőnök meg az iskolapszichológus közösen. Hallottam már olyan magyaros kollégát, aki a magyarórájából

szánt rá időt, mert úgy látta, hogy rászorulnak a diákok. 1

Énszerintem ezt a kollégáim egyébként a saját óráikon is tanítják, de például a pszichológus kolléganő, ha az osztályfőnök, nálunk 2 osztályfőnök van, az osztályfőnökök felkérik erre, akkor a kilencedikeseknél abszolút bejár, és tanít, tehát egy több sorozatból álló előadása, vagy feladatsora van, több órányi anyaga, egy ilyen tréninget csinál a diákokkal, tanulásmódszertani tréninget. 16

esetleg a **fejlesztőpedagógust**:

Fejlesztőpedagógusok foglalkoznak velük. Egyéni, vagy kiscsoportos, logopédus foglalkozik velük, illetve nekünk is vannak úgynevezett differenciált fejlesztő óráink, heti 1-2 alkalom, amikor, ha azt látjuk, hogy valakinek valamiből nehezebben megy a tanulás, akkor azt kivesszük a csoportból, és foglalkozunk vele. A 8.-osoknak is meg volt adva egy nap, amikor korrepetálási órára eljöhettek, ha nem értették a leckét. Elmagyaráztam, ha segíteni kellett, kiemeltük a lényeget, ha neki ez okozott problémát, vagy ha javítani szeretett volna, és megtanulta, akkor még egyszer elmondhatta. Igen, vannak erre lehetőségek. 40

A nem szaktanár szakemberek említése többféle gyakorlatra utalhat: jelezheti azt, hogy az interjúalany a tanulástámogatást kizárólag a tanulási nehézséggel küzdő diákoknál látja szükségesnek (ez összecseng a kvantitatív elemzés eredményeivel).

Igen, fejlesztőpedagógus foglalkozik a nehezen boldoguló tanulókkal, illetve a tanulási zavarral küzdő diákokkal. 75

vagy hogy az iskolában a különféle szakemberek együttműködve segítik egymás munkáját.

A példák és az azokhoz fűzött magyarázat alapján alapvető attitűdbeli különbségek rajzolódnak ki: vannak tanárok, akik semmilyen formában nem vállalják a tanulástámogatás feladatát, sok esetben számos nehezítő körülményt említenek, s ezért hajlanak arra, hogy delegálják a feladatot valakinek. Más tanárok viszont tanári működésük alapelemének tekintik a diákok tanulásban való támogatását, olyannyira, hogy nem különítik el a munkájukban a kifejezett tanulásmódszertant. A diákok tanulási folyamatának sikeressége szempontjából a tanulástámogatás kulcsfontosságú, a tanár szakmai felkészültsége, támogató attitűdje és az iskola szervezeti kultúrája egymással kölcsönhatásban határozzák meg a megvalósulását.

Megjelenik a szervezeten belüli munkamegosztás, illetve a kommunikáció megfelelő vagy elégtelen volta:

Nincsen tanulásmódszertan, de lelkes osztályfőnökök esetenként hívnak szakembereket. Tehát amelyik osztályban, ahol úgy érzik, hogy esetleg erre tényleg oda kell figyelni, akkor. De ez eseti, és az adott kollega lelkiismeretességétől függ. Az egyik kis kezdő osztályomban, 7.-eseknél, biztos vagyok benne, hogy az idén volt ilyen tanulásmódszertan. Nem azért, mert az osztályfőnöktől tudom, hanem mert olyan technikákat láttam a gyerekeknél, például vázlatírási technikákat, amelyeket egészen biztos, hogy nem tőlem tanultak. És jellemzően nem az egész osztály, de köztük jó néhányan, teszem hozzá, ha tényleg volt ilyen órájuk, indokoltan használták ezt. Tehát egy ilyen egészen érdekes információs térképszerűséget

hoztak létre, és gondolom, hogy ezt, valami ilyesmi óra után használhatták. 31

Hogy a kollegák hogyan dolgoznak a gyerekekkel, erre nagyon kicsi belelátásom van, mert mi alapjában véve nem a tanáriban gyűlünk össze. Tehát mindenki a kis szertárában csücsül, én például teljesen egyedül vagyok, de van, ahol ketten-hárman ülnek egy szertárban, ők valószínűleg sokkal többet tudnak egymásról. Tehát ők biztos, hogy erről jobban tudnak eszmét cserélni. Nekem egész egyszerűen erre nem volt lehetőségem. Tehát nem tudom, csak feltételezéseket tudok mondani, hogy volt kis csoportos foglalkozás, ha van problémás gyerek, akkor leülnek vele. De hogyha valaki szárnyal, azzal is külön foglalkoznak, mert például a nyelv terén is, szerintem nagyon nagy sikereket értek el. 32

Én három éve vagyok itt, megmondom őszintén, hogy felsőben nem tudom pontosan, van-e tanulásmódszertan. Alsóban viszont a napköziben vannak ilyenek, tehát kimondottan figyelünk arra, hogy mit, hogyan tanul, mit tanuljon először, mit csináljon. Tehát ott szoktunk a gyerekeknek ebből a szempontból segíteni. Külön órák nincsenek, de gondolom, minden tantárgynál, én is, ha 5.-ben elkezdtem a történelmet, akkor azzal kezdtük, hogy hogyan érdemes tanulni, hogyan kell használni a könyvet, munkafüzetet, milyen segédeszközöket lehet használni. Tehát gondolom, mindenki a szaktárgyának megfelelően, biztos vagyok benne, hogy ezt átadja a gyerekeknek. Egymás között kollegákkal meg szoktuk beszélni. Főleg az ugyanolyan szakosok át szokták adni a tapasztalatokat, és meg szoktuk beszélni, hogy akkor hogyan lehet, hogyan érdemes, de ez osztálytól is függ. Tehát attól függ, hogy melyik osztályt hogyan tudjuk felkészíteni, vagy rávenni arra, hogy hogyan tanuljon, meg szoktuk beszélni. 41

A fenti interjúrészletek azt mutatják, az iskolai együttműködés szintjén az egyik jellemző minta, hogy a szervezeti kultúrának nem része, hogy a tanárok egyeztessenek a diákjaik tanulásának támogatásáról, az ebben felhasznált konkrét módszerekről, inkább feltételezéseket fogalmaznak meg. Az kiderül, hogy a „gondos osztályfőnök" képbe sokszor beletartozónak vélik a diákok ezirányú segítését, de elsősorban olyan esetekben, amikor a diák már meg tudja fogalmazni a nehézségét, „bajba kerül".

Az említett szervezett tanulástámogatási megoldások gyakran adott **évfolyamhoz** kapcsolódnak:

5. évfolyam elején egy úgynevezett modul-héttel kezdünk, speciális órarenddel, ötödikeseknél az a tanulásmódszertan, 6-7-8. osztályban más tematika van. Nem tantárgy, modulnak nevezzük, 4-5 nap órarendjében az óraszám fele közel tanulásmódszertannal foglalkozik. Van még egy második külön tematika és van néhány szaktárgy, tanévkezdéshez, hogy segítse a felső tagozatos átmenetet az ötödikeseknek. 5. elején van egy nagyobb tömb, aztán pedig jellemzően szaktárgyi kereteken belül igyekszünk erre figyelni. 100

9.-ben van egy tanulásmódszertan órájuk. Ezt mindig az osztályfőnök tartja, heti egy alkalom, három fokozatot lehet szerezni. Én úgy tudom, hogy 99%-ban kiválóan megfelelt-et szoktak kapni. Igazából ennyit tudok róla. Nem tudom, hogy mi zajlik ott, de úgy gondolom, hogy ez az osztályfőnök egyéniségétől nagyban függ, mert én úgy tudom, hogy ezt nem szabályozzák olyan nagyon, de én ezt egy jó lehetőségnek tartom. 17

Nálunk 9. osztályban van egy ilyen tantárgy, hogy tanulásmódszertan, ezt kötelezően bevezette az iskola, ez nem minden gimnáziumban van, ez választható, ott szoktunk tanulási technikákkal, módszerekkel

foglalkozni, próbálunk egy kicsit gyakorlatiasabban, hogyan érdemes hozzákezdeni, minden, ami ezzel kapcsolatos. 96

Erősen szóródnak a vélemények azzal kapcsolatban, mennyire lenne szükségük a diákoknak tanulástámogatásra.

Ugyanaz a gyakorlat megjelenhet alapvetően különböző tanári attitűddel:

*Tanulásmódszertani felkészítésen a diákjaim? Hát, általam nem vesznek részt, de az iskolának a pedagógiai programja szerint vannak olyan órák, amiken kifejezetten adott évfolyamon próbálnak nekik tanítani. Ötödik, hatodik évfolyamon, a nyolc osztályos gimnázium első évfolyamain kifejezetten foglalkoznak velük. Tanulásmódszertani feladatokat **végeztetnek** (kiemelés tőlem, FBA) velük. 71*

Ötödik-hatodikban van olyan órájuk, hogy tanulásmódszertan, de igazából azt képviseljük, úgy gondolkodunk, hogy minden tanár, tanító a saját óráiba ezt beépíti, hogy az ő tantárgyát hogyan érdemes tanulni. Vázlatírást, jegyzetelést, tehát minden tantárgynak egy picit része, hogy a saját tantárgyát az ember ilyen szempontból is tanítja, de van ilyen tantárgyunk is. Ami az én tanulásmódszertanomnak egyik ága, hogy a gyereknek legyen önismerete arról, hogy ő hogyan tud tanulni, neki milyen mondjuk, külső körülmények kellenek ahhoz, milyen mentális állapot kell ahhoz. Akkor tanítunk olyat, hogy egyáltalán milyen technikák vannak, ezt a mind map gondolkozást, azt nagyon fontosnak tarjuk. Akkor azt, hogy internet használatban mire kell odafigyelni, mire nem. Tanítunk technikákat, hozzáállást, önismeretet. Ilyen típusú dolgokat. 25

Ebben a két idézetben megjelenik két jellemző hozzáállás, amelyet tanárok részéről tapasztalni: az előbbi interjúalany számára a tanulástámogatás távoli dolog, ami az ő tanítását nem érinti, ebből következőleg nem tud segíteni a diákjainak, hogy a tanulásmódszertanból tanultakat beforgassák az ő tantárgyainak a tanulásába. Ez a távolságtartás megjelenik a nyelvhasználatban: nem derül ki, ki tart tanulásmódszertant a diákoknak, az igehasználat pedig kiemeli, milyen elképzelése van az interjúalanynak erről a foglalkozásról. Az utóbbi interjúalany a diákok szükségleteinek megfelelően tanít, a tanulási technikákon túl igyekszik fejleszteni az önismeretet. E két hozzáállást vizsgálva nem kerülhető meg a szervezeti kultúra szerepe: az előbbi interjúalany kevéssé tájékozott a kollégái munkájával kapcsolatban, az utóbbi az iskolai szervezet közös alapelveire hivatkozik.

A tanulástámogatás időnként összemosódik a **korrepetálással**.

Előfordul, hogy az interjúalany egy induló kezdeményezésről számol be, megmutatva, hogy a tanárok által tapasztalt szükségletekre és igényekre az iskola szervezeti szinten reagál:

A jövő évi terv az, hogy 9. évfolyamban, beiskolázásnál a gólyatáborral egyidőben fogunk egy tanulásmódszertani képzést adni a gyerekeknek. Valahogy ez lesz most a fő iránya az iskolánknak, amivel próbálunk egyrészt diákokat is csábítani, másrészt ez egy valóban felmerülő igény, megpróbáljuk azokat a képességeket, készségeket mérni, amelyekre lehet az elkövetkező 4-8 évben alapozni és próbáljuk a szülőknek már itt a 9. évfolyamban egy olyan irányt mutatni, amiből tudnak

tájékozódni, hogy a gyerekeknek milyen irányú tehetsége van és akkor azt képezni, arra nagyobb hangsúlyt fejezni. 62

Abban a kérdésben, **mennyire lenne a diákoknak szükségük tanulástámogatásra**, nagyon eltérő véleményeknek adtak hangot az interjúalanyok. Ugyanakkor a válaszok és a válaszok mögött álló meggyőződések értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy az interjú során nem pontosítottuk az interjúalany eredeti elképzelését arról, mit takar a fogalom. Sőt, az interjú felvételekor inkább semlegességre törekedtünk, hogy az interjúalany értelmezése érvényesüljön (ez egyébként nem mindig sikerült).

Emiatt volt olyan válaszoló, aki kizárólag anyagi támogatásra gondolt:

Egyértelműen támogatjuk a tanulókat, előbb kérdezted, van egy tehetséggondozó közalapítvány, nem akartam az anyagiakra kitérni, aki olyan helyzetben van, mert azért a gimnáziumban is vannak hátrányos helyzetű tanulók, akik viszont nagyon jó képességekkel rendelkeznek, de családi, anyagi helyzetüknél fogva nem tudnának olyan mértékben fejlődni. A tehetséggondozó közalapítványunk – benne van a nevében is - ezeket a tanulókat támogatja, akár anyagilag is vagy bármilyen formában. 99

Több interjúalany említi a saját gyerekei példáját (másik iskolából):

Nagyon nagy szükség lenne tanulásmódszertanra. Ezek a gyerekek nem tudnak tanulni, tehát nyilván szaktanárként megpróbálok, meg osztályfőnökként megpróbálok ebben valamennyire segíteni, de azért vannak olyan iskolák, általános iskolák, ahol ez úgy működik, hogy minden tanévben két-három hétig reggelente mondjuk fél órával, vagy húsz perccel korábban mennek, és minden reggel tanulásmódszertan van. Az én gyerekeim ilyen iskolába járnak. Egy sima kerületi általános iskola, de ezt annyira fontosnak tartják, hogy elfogadtatták a szülőkkel, hogy ez így működik. És ezt alsótól kezdve csinálják, és miután belép a negyedikben egy új tantárgy, mondjuk egy angol vagy egy informatika, akkor megtanítják, hogy azt hogyan kell megtanulni. És így a gyerek tudja, hogy a tantárgyakat milyen sorrendben kell tanulni, módszereket adnak a kezükbe, hogy hogyan kell mondjuk angol szavakat tanulni, milyen sorrendbe kell írásbeli és szóbeli házi feladatokat elvégezni, megtanulni, hogy milyen módszerekkel lehet mondjuk környezetismeretből tanulni, tehát kártyákat készítenek és millió módszert tanítanak nekik, és neki van a kezében módszer. Az ide bejövő kilencedikeseknél ezt nem látjuk. Ilyen módszerek nincsenek a kezükben. 52

Van tanulásmódszertan tantárgy, ötödik-hatodikban a mi iskolánkban. Az AKG-ban egy ottani pedagógus készítette, egy tematikus tankönyvet és munkafüzetet is. Egy kis kitérő, amikor az én gyerekem nyolcadikos volt, a második, akkor egy évet, mert nem volt kedve továbbtanulni, akkor azt az évet azzal töltöttük, hogy tanulásmódszertant tanultunk. Ezt az AKG-s tankönyvet felhasználva én a saját gyerekemmel. Szerintem hasznos volt, de ő nem egy tanulós fajta. 24

Az interjúkban határozottan megjelenik az a tanári álláspont, hogy a tanulástámogatásra nagy szükség lenne, és az adott tanár beszámol a saját gyakorlatáról, akár különböző nehézségeket is érintve (időhiány, kis óraszám, szülői együttműködés hiánya, stb.). Egy másik jellemző hozzáállás, amikor a tanár azt jelzi, szükség lenne a tanulástámogatásra, lehetőleg szervezett

tanulásmódszertan formájában, indoklásképpen számos külső tényezőt jelez (motiválatlanok a diákok, a szülők nem tudnak hatni rájuk, ez nem fér a tananyagba), s általában más szakemberre bízná, delegálja a feladatot. Megjelenik az a tanári vélekedés is, hogy nincs szükség tanulástámogatásra, akár azért, mert válogatott diákokkal dolgoznak (elitgimnázium tanára), akár mert a tanár inkább a tantárgyi óraszámot emelné. A tanári hozzáállás jellemző mintáinak értelmezéséhez szükség van a kódolás során kiemelkedő motívumok önálló, illetve együttes eredményére. Feltételezhető például, hogy a diákok tanulásban való segítésének szükségességét jobban érzékeli az a tanár, aki saját tanítási gyakorlatában reflektívebb, mivel a reflektív gondolkodásban meghatározó a különböző perspektívák mérlegelése.

A tanulástámogatás delegálásába belejátszhat, ha a tanár úgy érzi, **nincs felkészülve** erre a speciális felkészültséget igénylő munkára:

Tanulástechnikának hívjuk. A középiskolában vannak ilyen tárgyaik... konkrétan nem tudom megmondani, én nem tanítottam. Hát nem tudom, hogy ez benne van-e az iskolai… szakközépiskolai kerettantervben vagy itt azon felül benne van-e, erre nem tudok válaszolni. Hát van néhány kolléga, azok biztos meg tudják mondani, hogy ők hogy tanítják. Azt nem tudom, hogy nekik mi kell hozzá, de azt tudom, hogy az egyik némettanár kollégám tanít ilyet. Én erről a tanulástechnikáról olyan sokat nem tudok. Hogy éppen mi kell, hogy ezt taníthassa valaki. De azt tudom, hogy pedagógia szakos és német szakos kolléga is tanítja évek óta, meg talán még kommunikáció szakos tanár is, úgy emlékszem. 55

A külön egységként (tantárgyként vagy órarendbe épített rendszeres óraként) szervezett tanulásmódszertannal kapcsolatban megfogalmazódik **kritika** is:

Van olyan tantárgy bizonyos évfolyamokon, hogy tanulásmódszertan, ez heti egy óra és ott szakember kollégák foglalkoznak ezzel, akik elvégeztek valamilyen tanfolyamot, hogy megtanítsák őket tanulni, tehát semmi értelme az ég egy adta világon nincs. Például azért, mert olyan tanár tanítja, aki nem tanít más tantárgyat, tehát tantárgytól függetlenül megy ez a tanulásmódszertan, tehát, ha mondjuk én megkapnám magyarból, vagy történelemből, akkor tudnám használni ezt az órát. De úgy, hogy pedagógus vagy pszichológus kolléga tanítja, vagy teljesen mindegy, milyen szakos, de ő abban az osztályban azt tanítja, így a gyerekeknek lóg a levegőben az egész. 56

A vázlatírást, a jegyzetírást, a lényegkiemelést, a vázlatírásnak a különböző formáit tanulták. Én mondjuk személyesen nem tanítottam ezt a tantárgyat, csak amennyit így próbáltam, nyilván én is lássam. Az azért nagyon fontos tapasztalat volt, amikor szakvizsgás képzésen voltam, hogy ott elmondták az oktatók, hogy hiába van önállóan tanulás módszertan tantárgy, hogy az megmarad szigetszerűen és a többi tanár nem ugyanazokat a módszereket alkalmazza. Én így próbáltam belelesni, és próbáltam azokban az osztályokban, ahol ilyen tantárgy volt, utalni arra, hogy ahogy tanulták a tanulásmódszertanon, azt próbáljuk együtt alkalmazni. 10

Az utóbbi példában az interjúalany arra is kitér, hogyan kezeli a helyzetet, mit tesz azért, hogy a tanulásmódszertani tudás szerves része legye a diákjai tanulásának.

A tanulásmódszertan mint külön tantárgy nem éri el a célját, ha a tanárok nem tudnak róla, nem készülnek föl és nem igazítják úgy a tanítási gyakorlatukat, hogy a diákok használni tudják a tanultakat – ez nemcsak a begyakorlás miatt fontos, hanem a sikerélmény miatt is, hiszen az a tudás, ami nem bizonyul adaptívnak, elvész, nem épül be. Ezt sok interjúalany így is gondolja:

Én minden tanárnak egyébként ezt kötelezővé tenném az egyetemen. 58

Különböző módokon jelenik meg a tanulástámogatás feladatának **áthárítása**:

Van fejlesztőpedagógus, foglalkozik velük, azokkal, akik SNI-sek, BTM-esek, valamilyen felosztásban, ezt követően van lehetőség tanrenden kívüli felzárkóztató órákra, amely elsősorban a bejövő évfolyamoknál fontos, akkor vannak bemeneti mérések, tantárgyanként, és akkor ennek segítségével tudunk valamilyen képet kapni a gyerekekről, hogy melyik az, akit fejleszteni kell, főleg a felnőtteknél, tehát felnőtt nappalisoknál, mert azok már szakmunkásképzőt végeztek, életkoruk viszont rettentően eltérő. 97

Én úgy gondolom, hogy döntően az alsós kollegákat kéne erről megkérdezni. Nem tudom. 42

Először is gyakorlatilag minden tanárnak van egy csomó korrepetálási kötelezettsége, amivel a diákok vagy élnek vagy nem élnek. Itt az a baj, hogy ha nem kapunk ehhez szülői támogatást, akkor a gyerek kettő órakor elszalad. Ha a szülő kötelezi a gyereket… Én nem tudom kötelezni. Tehát a délutáni foglalkozáson való részvételre nem lehet kötelezni, az egy lehetőség, amivel ő vagy él vagy nem él. Most ha a szülő mellém áll és azt mondja, hogy te, büdös kölyök maradj ott és kérdezd meg a tanárodat. Ülj le, édes négyszemközt, gyakoroljatok! Akkor itt marad. Ha ezt a támogatást a szülőtől nem kapom meg, akkor a gyerek elszalad és elszaladt. Van tanulószobánk. Ugyanez a helyzet. Leírjuk a szülőnek, hogy e nélkül a gyerek nem fogja tudni sikeresen befejezni az évet. Kérjük, hogy járjon. Aztán nem jár. Nem tudunk mit csinálni a gyerekkel. Ezek kínálatok, amivel ő vagy él vagy nem él. Úgyhogy leginkább ezzel… Ja, és van fejlesztés. Tehát az SNI-s gyerekeknek van egy fejlesztő pedagógusunk, ő nagyon ügyes, nagyon jó és őhozzá járnak, ugye. De őhozzá kötelezően csak azok járnak, akiknek valamilyen mentességük van, aminek a következménye az, hogy fejlesztésen kell részt venniük és ha nem vesznek részt, akkor elvesztik a mentességüket. 57

Próbálkoztunk különböző szakembereknek a bevonásával, de nem érzem, hogy eredményes lett volna. A diákokat sem annyira érdekelte, és úgy érzem, hogy a kollégáim jelentős részében sincs meg az az igény, hogy egyfajta megújulást képviseljenek. 87

Ha lenne erre szakember nálunk, tehát olyan kollega, akinek van erre esetleg papírja, akkor tarthatna ilyen foglalkozásokat önkéntes alapon, de arra meg nem mennének el a gyerekek, mert nem lenne rá érdeklődés. Mihelyst kicsengetnek, mennek el az iskolából. Őket nem lehet tovább bent tartani nagyon. De nem is csodálom, ahhoz képest, háromnegyed nyolctól, fél nyolctól bent vannak az iskolában háromig-négyig. És ha úgy vesszük, sokan hatkor érnek haza, mert úgy jön ki a közlekedés. Nagyon nehéz ezt beilleszteni. 77

Lelkes osztályfőnökök esetenként hívnak szakembereket. Tehát amelyik osztályban, ahol úgy érzik, hogy esetleg erre tényleg oda kell figyelni, akkor. De ez eseti, és az adott kollega lelkiismeretességétől függ. 31

Vannak korrepetálások is és ott szoktuk kérni a fejlesztőpedagógus véleményét, hogy mit csináljak, hogy tudjon írni helyesen. Én nem erre vagyok kiképezve. Minden lehetőséget megadok nekik. 80

A szülők mindig jönnek, hogy hogyan lehet megtanulni a szavakat. Hát, mondom úgy, hogy leül a gyerek és megtanulja. Körülbelül így. Ha én tudnék csodamódszert, akkor én sem itt ülnék és nem egy-két nyelven beszélnék, hanem többen. Biztos, hogy kellene egyébként a tanulásmódszertan. Biztos, hogy kellenének emberek, akik ráfókuszálnak ezekre a technikákra és foglalkoznak a gyerekekkel. Vagy egy kolléga, aki foglalkozik a gyerekekkel, mondjuk kilencedikben, egy féléven keresztül valamilyen adott kiscsoportos munkában, hogy hogyan is lehet jegyzetelni. Milyen módszerek vannak. Nem mindenki ugyanúgy tud megtanulni akárhány magyar leckét sem. Én így tudnám elképzelni. Miért nincs? Biztos anyagi és emberi akadályai vannak szerintem ennek. Ennyi. 27

Ezek a példák azért érdekesek, mert nagyon **különböző szempontok**at hoznak be a tanulástámogatást akadályozó tényezők vizsgálatába, a diákok érdektelenségétől a szülői támogatás hiányán át a pedagógusok motiválatlanságáig. Az utolsó idézet plasztikusan mutatja, hogy a válaszoló pedagógus nemcsak, hogy nem érzi magáénak a tanulás segítését, de felkészületlen is ezen a téren. Számos interjúalany arról számol be, hogy nemcsak képződött ezen e téren, hanem rendszeresen és aktívan használja is a tudását:

Én úgy kezdtem a tanévet, hogy a gyerekek között készítettem egy tanulásmotivációs kérdőívet, tanulási stílus kérdőívet, kielemeztük és az alapján elmondtam nekik, hogy kinek mire kellene odafigyelni és hogyan kellene tanulni. Illetve Oroszlány Péternek van egy nagyon jó, „Tanuljunk tanulni" című könyve, abból szoktam egy-egy feladatot egy-egy angolóra elején bedobni. Például koncentrációra a szövegben van három betű egymás mellett és csak azokat kell megkeresni, tehát egy picit ráhangoló, figyelemösszpontosító, figyelemfelkeltő, illetve memóriatréningeket szoktam. Pici szöveget megtanulni, nehezítem, de hálaistennek az idegen nyelv tanulásmódszertanában ezek benne vannak. Ezért szerencsés vagyok, az idegen nyelv teljesen más, mint a többi, sokkal érdekesebben lehet tanítani, mint az összes többi tantárgyat. 19

Most ugye a NAT módosításával, illetve ugye a keretóraszám megváltoztatásával az órarendbe is bekerültek ezek a tantárgyak. Ez általában úgy néz ki, hogy van egy óra tanulásmódszertan, kilencedik-tizedik osztályban az egész osztálynak. Ehhez kapcsolódóan bontott csoportban heti két óra tanulószoba nevű tantárgy. Ezek összekapcsolódhatnak, de nem feltétlenül tanítja ezeket ugyanaz a tanár. Ezen kívül ugye a tanulásmódszertant minden tantárgyból tanítjuk. A bejövő diákok számára az első hónap általában felkészülő hónap, hogy ismerkedjenek a helyzettel, tanárokkal, követelményekkel. Mindenki a saját tantárgyához kapcsolódó tanulásmódszertani technikákat megpróbálja megmutatni és tanítja nekik. Mi ezeken a tanulásmódszertan órákon alapvetően egyrészt tanulástípusokat nézünk, a tananyag feldolgozásához próbálunk technikákat adni. Vázlatkészítés, szöveggyártás, elmetérkép használata, megpróbáljuk megtalálni, hogy melyik diáknak melyik az, amelyik segít a tanulásban. Ami nem könnyű az az, hogy sokan vannak egyszerre. És nagyon sokfélék. 13

A megkérdezett pedagógusok beszámolnak olyan **kezdeményezések**ről, amelyek beépítettek tanulástámogatást, elsősorban tanulásmódszertani foglalkozás formájában:

Van kilencedik nyelvi előkészítőn, tehát nulladik évfolyamon, tanulásmódszertan óra. Heti egy óra. Be lett építve. Ami hát, hogy is mondjam, nem váltotta be a hozzá fűzött

reményeket. Ezt ahhoz tudnám hasonlítani, mint amikor úgy akarunk szövegértési kompetenciát fejleszteni, hogy szövegértési feladatsorokat oldunk meg. Kompetencia feladatsorokat, mert avval fejlődik a mérési eszköz. A tanulásmódszertan nem avval fejlődik, hogy elhelyezzük magunkat egy lombos fán, és azzal képzeljük el magunkat az osztályban. Ezek ilyen pszichológiai tesztek. Vagy megbeszéljük azt, hogy ki hány órát tanul egy nap, és ezen nyilván változtatni kéne. Hogy nem az írásbelivel kezdjük, hanem a szóbelivel. Annak a megtanulásával. Nem ez. Nem erről kéne szólnia. 9

Én az én osztályomra emlékszem. Az első félév után kérték, hogy tanárnő, inkább nem lehetne, hogy kapjunk még plusz matematikát. És ha az én osztályom azt mondta, hogy plusz matematikát kér, csak tanulásmódszertant többet ne, akkor az szerintem már jelent valamit. Nyilván sok összetevős. Lehet, hogy ha valaki hitelesebben adja ezt elő. Nem tudom, hogy módszertant lehet-e tanítani. Biztos, hogy lehet tanítani, mert nekünk is tanítottak módszertant az egyetemen, de nem sok mindenre emlékszem. Egy módszert, szerintem, azt ki kell tapasztalni. 8

A tanulásmódszertant szerintem partizán módon csinálja mindenki. Olyan, hogy direkt beépített módon egységesen lenne az iskolában valami ilyesmi, ilyen nincsen, hanem azt gondolom, minden osztályfőnök, szaktanár, amikor kezd egy osztállyal, akkor csinál ilyesmit. Amit én csináltam, az szövegértési feladatok, vázlatírás, jegyzetelés, mondjuk latinból, hogy hogyan vezetem a szótárt, szavakat hogyan érdemes memorizálni, ilyen jellegű, illetve van ilyen kézikönyv, Oroszlány Péter-féle, abból vettem feladatokat. Meg kell mondjam, fantasztikusan nagy eredményeket nem tudtam elkönyvelni. Volt olyan év, amikor ezt nagyon rendesen előkészítettem nyáron, benne van a tanári kézikönyv a könyvben és ott nagyon kemény feladatok vannak, szerintem az egy kicsit túl is lőtt a célon. Ötleteket azért vettem onnan és megpróbáltam egy szisztematikus dolgot felépíteni, ami azért elég nehéz, mert erre órakeret nincs, de hát valamit valamiért. Osztályfőnökhelyettes is voltam, magas óraszámban, történelemből-latinból is tanítottam őket, azt gondoltam, erre el lehet különíteni valamennyi időt. Annyira nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, azt meg szerintem mindenki csinálja a saját tantárgyából arra a tantárgyra specializálva, hogy hogyan tudja használni a könyvet, milyen segédeszközök kellenek, azt hogy használja otthon, hogyan jegyzeteljen, hogyan emelje ki a lényeget, ezeket így azért ha nem is nagyon szépen felépítve, nem nagy időkerettel, de azért tanítunk. 5

A fenti példákban említett foglalkozások nem az iskola pedagógiai programjába épített módon, hanem valamilyen problémára vagy felvetésre adott válaszként indultak (feltehetően kellő implementáció nélkül, de erre vonatkozóan az interjúk nem szolgáltatnak elegendő információt). Ezeket a kezdeményezéseket gyakran kudarcnak értékelték, így többé nem forszírozták a tanulásmódszertani megsegítést. Többnyire nem került sor a kudarc elemzésére, sem osztály, sem szervezeti szinten. Megjelennek pozitív tapasztalatok is.

Abban a válaszoló pedagógusok inkább egyetértenek, hogy a diákjaiknak szükségük van (vagy lenne) ilyen jellegű készségre és támogatásra, viszont nagyon eltérő véleményeket fogalmaznak meg azzal kapcsolatban, ebben nekik maguknak milyen szerepük van ebben. Ezért jelenik meg a feladat delegálása – más szakemberre, más szervezeti egységre, a

családra, illetve egy előző iskolafokra, általában az alsó tagozatra vagy az általános iskolára. Gyakran említik, hogy a diákok igen leterheltek, sok órájuk van, sokat utaznak, illetve megjelennek a változó világ kihívásai. Mindezek a felvetések önmagukban jó példákkal szolgálnak a tanulástámogatás megvalósulásának vagy meg nem valósulásának sokféleségére, de érdekesebb kontextualizálva vizsgálni ezeket, a reflektivitással, tudatos gondolkodással összefüggésben. Az interjúalanyok válaszai gyakran azt mutatják, hogy a pedagógusok nem gondolkodnak árnyaltan a diákjaik tanulási folyamatáról és tanulási teljesítményéről, leegyszerűsítő magyarázatokat találva felmentik magukat a támogatás feladata és a tanulási folyamat irányításáért való felelősség alól.

Az interjúalanyok beszámolóiban időnként megjelenik az is, hogy állnak hozzá a **diákok** a tanulásmódszertani foglalkozásokhoz:

Próbálkozunk tanulásmódszertannal, más osztálynál is kolléganőm próbálkozott, csak az a baj, hogy így órák után próbálta és hát nem volt nagy a kereslet. Az a baj, hogy rengeteg az óra. Iszonyatos óraszáma van a gyerekeknek. Hat-hét órákat ülnek bent és semmi pluszra nem vevők. Ezt osztályfőnöki óra keretében lehetne, csak az a baj, hogy annyi minden van. Az a heti egy osztályfőnöki óra az nulla. A szaktárgyak terhére osztályfőnökiórázunk szinte. Ami így felmerül, ezer probléma az, azt meg kell valahogy oldani. 48

A tanulásmódszertan teljesen kiesett az iskolából. Egyszerűen nincs rá órakeret. Tehát, ugye harminc óra fölött vannak a gyerekek. Heti. De inkább harmincöt. ÉS annyira ki van sámfázva a kerettanterv, hogy abba sehova nem lehet bezsúfolni. Ez elég nagy probléma, mert ide jönnek a középiskolába és abszolút nem tudnak tanulni. Tehát hozzánk jönnek azok a gyerekek, akik a középmezőny – azt mondanám, mert ugye a nagyon jól tanuló gyerekek, nagyon stabil családi háttérrel, ők mennek mondjuk a jobb gimnáziumokba. Eleve azt gondolják, hogy a szakközépiskola gyengébb, mint a gimnázium, ami konkrétan nem igaz, mert vannak nagyon gyenge gimnáziumok. És ahhoz képest, mondjuk ez az iskola nagyon erős. Ide jön a középmezőny. Mondjuk műszaki érdeklődéssel. Reményeink szerint. Na, most az általános iskola utolsó két évében, legalábbis a nyolcadikban, ott már semmi nem történik. Tehát, eljönnek ide a gyerekek úgy, hogy teljesen leszoktak a tanulásról. Az a technika nincs meg, hogy hazamegyek, előveszem, kirakom az asztalra, megtanulom, megírom, átteszem a túloldalra, föl vagyok készülve másnapra. Tehát angolon, amikor azt kérdezem tőlük, hogy oké, hány másodpercet töltöttél az angol lecke megírásával, akkor a nullához közelít ez a szám. A viccesebbje kiszámolja, hogy hát, igen, volt az kétszáz másodperc is, szóval nagyon keveset tanulnak a gyerekek. 57

A gyerekek nem nagyon szeretik a tanulásmódszertant. Mert nagyon direktnek tartják. Megint azt érzik, hogy butának vannak gondolva. Bejön egy tanár, és elmondja, hogy hogyan kell szerinte vagy a szakirodalom szerint tanulni. Nem lehet így megtanítani a gyerekeket. Tanuld meg, hogy hogyan kell tanulni! Ezt így nem lehet. Ezt vagy el kell játszatni. Szerintem minden gyerek más. Minden gyereknek a saját technikáját kell kialakítani. Például én nem tudom, hogy hogyan kell jól tanulni. Nyilván nekem megvan a saját módszerem. Én már túlvagyok egy pár képzésen. 8

Vannak jól képzett kollégák, akik tudnak segíteni, hogy mit lehet csinálni, vagy ilyen játékos feladatot lehet esetleg és akkor a hülye gyerek is odafigyeljen és ne rosszalkodjon, dehát általában nagyon sokszor vonogatják a vállukat, tehát nagyon motiválatlanok ezek a gyerekek. Nehéz eltalálni, hogy mi jó nekik meg mi nem. 56

A megkérdezett pedagógusok saját **tanulástámogatási gyakorlat**ukat részletesen bemutatják, így kirajzolódnak a fontosabb, gyakran ismétlődő témák – jegyzetelés, vázlatkészítés, gondolattérkép.

Elsősorban jegyzeteléstechnikát, információszerzést tanítok. Próbálok egy kicsit segíteni, hogy mik lehetnek azok a kulcsszavak, amiket kiemelünk. Lényegkiemeléssel próbálkozom. Esetleg keresgélem azokat a módszereket, amivel a memoriterek tanulását segíthetné nekik. Többé-kevésbé sikeresek vagyunk ebben. Én megmutatom nekik a gondolattérképet is. Én úgy vagyok vele, hogy megmutatom mint módszert. Nem kötelezem őket, hogy ezt használják. 26

Én történelemből a gondolattérképet külön tanítom nekik. Van egy egyénileg összeállított kis tananyagom hozzá, valamint az internet segítségével szoktuk ezeket tanítani. Mindenki magának keresi meg a módszereket. De persze vannak a központi kiadott különböző módszertani segédletek, azokat is felhasználjuk. 7

Jegyzetelés, vázlatírás, gondolattérkép, mind szoktam használni. A gondolattérkép kiváló. A legtöbb verselemzést így kezdem, hogy fölírjuk a vers címét, és arról egy ilyen pókháló-ábra, vagy gondolattérkép, ugyanaz, a gyereknek így asszociációk révén induljon el az agya. ÉS ami még nagyon fontos, a gondolattérkép személyes vonatkozásokban, hogy erről neki mi jut eszébe és arra rámutatni, hogy ami abban a címben, versben benne van, az kapcsolható személyesen hozzá, a diákhoz. 12

A németnél szoktam nekik tanítani, hogy milyen technikával lehet megtanulni. Szótanulás, jegyzetek, vázlatok írása, igen, a gondolattérképet használjuk, figyelemfejlesztő gyakorlatokat használjuk és az emlékezetsegítő technikákat is használjuk. A gondolattérképet történelemből is használjuk. Sőt a jegyzet, vázlatkészítést is használjuk, meg szoktam nekik mutatni, hogy hogyan. 73

A történelemóra keretein belül szoktam, hogyan kell használható vázlatot készíteni, hogyan kell jegyzetet készíteni, illetve hogyan használja a tankönyvet, atlaszt, az önálló tanulás nálunk kiemelt cél, ebbe az irányba terelgetni őket. Osztályfőnöki hatáskörben tanulási stílust szoktunk vizsgálni, különböző intelligencia területeket is megnézünk a gyerekeknél, kit mivel tudunk jobban motiválni, ezekhez kapcsolódva készítünk differenciálási tervet, elsősorban sajátos nevelési igényű vagy a tanulási nehézséggel küzdő gyerekek számára, nyilván különösebb problémával nem rendelkező gyerekre más-más attitűd jellemző. 100

Mondok ilyet, hogy a grafikus szervezők hogyan segítik a tanulásukat. Egészben látják az elsajátítandó tananyagot, mondjuk egy vagy két oldalon összehozva valamilyen szervezőbe, de nemcsak magát a tananyagot, nemcsak a kulcsfogalmakat, de azt is mutatják ezek a szervezők, hogy az egyes tananyagrészek hogyan kapcsolódnak egymáshoz. Úgyhogy aki inkább vizuális típus, azon rengeteget segítenek ezek. Koncentrációt fejlesztő gyakorlatokat vagy feladatokat azért többnyire a tanórák elején szoktuk alkalmazni, hogy olyan állapotba hozzuk a gyerekeket, hogy képesek legyenek figyelni. Azért a szünetek, a mobiltelefonoknak a használata, az a rengeteg információ, ami éri a gyerekeket, eléggé dekoncentrált állapotba hozza őket és ezért tartjuk fontosnak, hogy ezeket a gyakorlatokat a tanórák elején megpróbáljuk alkalmazni. Aztán azoknál a gyerekeknél, akinek olvasási nehézségük van, vagy nehezebben tanulnak meg memoritereket, ott szoktam javasolni. És azt gondolom az is ide

tartozik, hogy akár telefonra le lehet tölteni a YouTube-ról a megtanulandó memoritereket, akár hangos könyvről meg lehet őket hallgatni, mármint a kötelező olvasmányokat. Aztán van egy nagyon jó oldal, amit először vakoknak fejlesztettek ki, szövegeket lehet fölvinni és a szövegeket konvertálja hanggá. Tehát azoknál a gyerekeknél, ahol a szülők nem tudnak segíteni, be lehet szkennelni egy egész leckét, a leckét átalakítja hanggá ez a program és akkor utána hallás után könnyebben tudnak tanulni. Ez az otthoni tanulást segíti. Akkor tanácsot szoktunk adni, mert szerintem az is fontos ahhoz, hogy egy hosszabb memoriter megtanulásánál milyen időközönként ismételjenek, mennyi időnként olvassák el a szöveget, mire oda érnek, hogy azt a szöveget meg kell tanulni. 47

Azt tanítom, ami nekem is bevált, hangos, halk tanulás, kiemelés, ceruzával aláhúzás, ismétlés, ellenőrzés, akár szülői. Nekem az a tapasztalatom, hogy ennek a korosztálynak nagyon gyenge a lényeglátó, lényegre érző képessége, és kb. 12.-re az osztály egy része tudna jegyzetelni a beszédünk alapján, úgyhogy én diktálok. Figyelemfejlesztést nem szoktunk, maximum le kell másolni a táblán, ami van, diktálás alapján tudni kell írni, ahhoz is figyelni kell, szerintem a különböző sportágak nagyon jók a fegyelem és a figyelem összpontosítására. Ha nem megy nekik, a hangos tanulást szoktam ajánlani, akár tükör előtt is, utána mondják vissza az adott tananyagot. Úgy gondolom, hogy ami szükséges, azt elmondom, az is egy másik dolog, hogy a diákok hányadrésze alkalmazza. 79

Vannak egy csomóan olyanok, akik úgy érzik, sikertelenek, akarják csinálni, de nem megy. És akkor azoknak ez óriási segítség. És néha elég egy lökés, hogy figyelj, akkor te rajzold le. Te meg állj föl és sétálgass és mondd fel a diktafonra vagy a telefonodra és hallgasd vissza. És ilyen nagyon egyszerű módszerek vannak. Vagy csak egyszerűen takarítsd le az asztalodat és akkor könnyen megy. Tehát ilyen nagyon pici lökések elég a gyerekeknek és utána egyrészt nagyon hálásak tudnak lenni, másrészt sikerélményt találnak benne. Tehát ez mindenképpen jó. És hát az a jó, hogy ezt nem csak én, mint osztályfőnök hozom a tudomásukra, hanem minden egyes órán tudja alkalmazni. Tehát természetismeret, biológia vagy magyar órán ezeket a technikákat használják. És ez először csak mint önállóan megtanulandó dolog, de utána mint eszköz van a kezében. És akkor ezek után nem lesz probléma történelem órán jegyzetelni vagy egy nem tudom, matekon valami képletet megtanulni, egy táblázatból megtanulni, tehát annyi féle helyzet előfordul! Gyakran játszunk: saccold meg, hogy mikor telik le egy perc! Letelik az egy perc, ki, hogy saccolta, van, aki közelebb van, van, aki távolabb és akkor mit hallottál ezalatt az egy perc alatt? Milyen zajokat hallottál? És megdöbbentő, hogy miközben letelik az az iszonyatosan hosszú egy perc, ütött a harang a tornyon, a kutya ugatott, valaki kiabált, elment az autó, mentőautó, vagy ketyegett az órám, valaki köhögött, tehát iszonyatos, hogy mennyi mindent tudnak összeszedni együtt. ÉS akkor ez máris egy élmény, hogy én csak ezt hallottam, ő meg még hallotta azt a másik három dolgot is. Például ez egy játék, vagy mit tudom én, elmesélünk egy történetet vagy bármit, és akkor azt te milyen módszerrel jegyezted meg? Én megjegyeztem, hogy hogy jött sorba egymás után a három szereplő. Én le tudom rajzolni. Én a ritmusát jegyeztem meg, annak a kis versikének, ami benne volt. Tehát, hogy nem vagyunk egyformák. Mondjuk az az alap, nem? Hogy mindenki mást fogott meg belőle és mindegyik módszer jó. Igazából ezt kommunikáljuk, hogy neked is meg van az a saját módszered, amivel te meg tudod csinálni. 51

Nyilván bele kell építeni, egy tanárnak kötelessége beleépíteni a tanórájába a tanulásmódszertant. És most kísérletezem is egy osztállyal. Például meg kell őket tanítani kulcsszavazni. Tehát, hogy tudjuk kiszűrni a lényeget egy szövegből. Vannak olyan házi feladatok, hogy ebből a szövegrészből, ebből a tananyag szövegből – tankönyvet órán nem használunk, mert akkor én mire lennék, inkább

beszélgetünk – abból szedje ki azt a húsz szót, ami fontos szerinte. Amiről aztán tudna beszélni. Aztán csináljon az adott tananyagból – volt olyan dolgozat, amihez lehetett használni – pókháló ábrát. Úgy foglaltunk össze. A pókháló ábra az azt jelenti, hogy romantika, az a nagy buborék. És abból mi jut eszükbe. Mondjuk a jellemzőit. Húzzunk belőle szavakat! Akkor azokból a szavakból milyen művek, milyen emberek kapcsolhatók, ott milyen tartalmak vannak. Egy rendszerben tudja látni ezt az egészet. Össze tudjon állítani egy ilyen pókháló ábrát. Aztán hogy tudjon kérdéseket feltenni. Arra törekszem most már, hogy minden órám eleje ilyen legyen. Azért az elején vagyok. Nekem is kell ebbe nyilván csiszolódni. Minden óra elején mindenki az adott tananyaggal kapcsolatban, amit olvasott otthon, azzal kapcsolatban tegyen fel a többieknek kettő kérdést. Aki kérdezni tud, az nyilvánvalóan foglalkozott a dologgal. Annak a fejében van a dolog. Nem tudnak kérdezni a gyerekek. Vagy azt mondják, hogy nem tudok semmit, nem értem. Ez a kérdezési technika, ez nincsen meg. Egy Nobel díjas kémikussal készítették azt az interjút, amiben mesélte, hogy nagyban köszönheti az édesanyjának azt, hogy eljutott a Nobel díjig, mert sosem azt kérdezte tőle a nap végén, hogy na, mi volt kisfiam az iskolában, hanem azt, hogy ma mi jót tudtál kérdezni. Ma milyen jó dolgot tudtál kérdezni? Hogy jár-e a fejed! És ez nagyon fontos az órákon is. És ez hozzájárul a tanulásmódszertanhoz is. Hogy azt mondom nekik, hogy semmit ne fogadjatok el ex katedra. Mindig-mindig legyenek a fejetekben kérdések. 9

Próbáltam többféle módszert megmutatni nekik, interneteset, papírosat, azt, hogy én hogy csinálom, körbementünk és megbeszéltük, hogy ki hogyan csinálja. Kipróbáltunk egyet-egyet abból, amit ők mondtak, egyet-egyet abból, amit én mondtam és akkor megbeszéltük, hogy akkor holnapra, ezekből a szavakból, mindenki próbálja meg e szerint a módszer szerint. A következő héten meg a másik módszer szerint. Józan paraszti ésszel próbáltam. Nem tanultam soha ilyesmit. Van, amikor le tudom ellenőrizni. Például, amikor ilyen internetes módszert használtunk, akkor meg tudtam nézni, hogy ki az, aki rákattintott és ki hányszor. És hát volt, aki nem, de ha ő nem akarja, akkor nem akarja. 17

Nagyon sok olyat csinálunk, ami mondjuk komolyabban tanulási dolog, hogy vázlatot írunk, lényeget kiemelünk. Ők maguk, nem én mondom meg, hogy mi a lényeg, hanem gyakoroltatom velük, meg kell keresni. És tulajdonképpen az egyik ilyen mániám az önálló szövegalkotás. Tehát, hogy nekik kell önálló fogalmazást írni. És a legkülönbözőbb témákról. Állandóan próbálom őket provokálni a világ dolgaival kapcsolatosan és akkor ez úgy megtanítja őket szerintem arra, hogy figyeljenek a világra, meg gondolkodjanak el dolgokon és közben megtanítja őket nagyon szépen, igényesen fogalmazni. És ennek csomó előnyét látják szerintem abban, hogy ki mernek állni, beszélni mások előtt, büszkék arra, hogy ők szépen tudnak írni, most éppen darabot írtak a nyolcadikosaim. Egy XX. századi őrültek házáról és karaktereket találtak ki saját maguknak és egy fantasztikus dolog jött létre szerintem. 49

Tanítottam is a tanulásmódszertant, meg ma is tanítom történelemből, egy nagyon fontos módszert tanítok a gyerekeknek, azt szoktam mondani, hogy nehogy azt gondoljátok, hogy én mint tanár bácsi, az én agyam káptalan, egy különleges, ilyen űrből pottyantott lény vagyok, aki jóban van az ufókkal, és akkor úgy olvasok, hogy ráteszem a kezemet a könyvre, és sutty, és már be. És hogy mit tudom én, van ez a gondolattérkép. Amelyre gyakorlatilag a tananyagot fölvetítjük. Merthogy az ember agya az nagyon képiesen tud gondolkodni, tehát sokkal könnyebb. Például ezt, rászánok a kilencedik osztályban egy órát, és akkor egy témakört, mondjuk az ókori keletet, általában azt szoktam mondani, na akkor ebben csináljunk egy összefoglalást. És akkor ennek a módszerét nyilván el kell meséljem a srácoknak, és akkor mindenkinek meg kell csinálni a saját

gondolattérképét, mondjuk az ókori kelettel kapcsolatban. De szoktam máshogy, egy könyvet is érdemes így földolgozni, hősök, fontosabb tényezők, satöbbi. Tehát dinamikus olvasás, szövegértés. Óriási probléma a szövegértés. Például a tanulás tanításában a legfontosabb lenne a szövegértés, ami a kompentenciákban, az országok között a nemtom hol vagyunk, de a végén, az biztos.23

A tanárok említette módszerek és játékok mellett teret kap az **önértékelés, időbeosztás, feladattudatosság, önálló tanulás**.

A gyerekektől én elvárom azt, hogy félévente vagy a tanév végén önértékelést tartsunk, illetve írjanak. Adok szempontokat és szembe kell néznie magával, hogy mik a céljai, mit fog érte csinálni. Tanév elején is szoktuk ezt csinálni és aztán év végén szembesül vele. Ezt szeretik is. 22

Ez önállóságot kíván meg, mivel háromhetes etapokban dolgozunk, ha elfelejti időről időre a beadandókat, én pedig nem kényszerítem, hogy órán írjon dolgozatot mindenáron vagy ha abból nem szerez elég pontot, akkor későn veszi észre, hogy hoppá, nincs elég pontja. Ezzel a hosszú távú célom az, hogy ő maga megtanulja az időbeosztását, a preferenciáit, a prioritásait, ne tőlem várja, hogy odarakok elé egy papírt és az a dolgozat és akkor van vagy egyes vagy ötös vagy a kettő között, hanem lehet, hogy ami dolgozatot megír, az hibátlan, de ha ezen kívül nem csinált mást a hónapban, akkor az csak egy hármasra elég. A gyerekek ragaszkodtak ahhoz, hogy írjunk dolgozatot, merthogy egyrészt megtanulták a szavakat, azt akarták, hogy legyen még esélyük több pontot szerezni és valami egészen fura órában, péntek hetedik órában, ők kérték, hogy legyen dolgozat és az nagyon megdobogtatta a szívemet, hogy végre nem nekem kell letolni valamit, amit ők nem akarnak. 15

Annál, amit mondanak, fontosabb az a mód, ahogyan beszélnek erről: elhivatottan, örömmel, folyamatosan gondolkodva azon, mi segíti a diákjaikat a tanulási folyamatban.

Az interjúalanyok gazdag és részletes beszámolói alapján kirajzolódik, **milyen keretben** valósulhat meg a tudatos tanulástámogatás:

- **külön tantárgyi óraként**

Ez a tanulásmódszertan be volt építve az órarendbe, én úgy emlékszem tavaly. És az volt a baj szerintem, hogy nem tudtuk összehangolni a tantárgyakkal. Nyilván másképp kell matematikát tanulni, mint történelmet, mondjuk ezek a tanulósabbak, a történelem, természetismeret, ami bejön ötödikben. Ezeket lehet ugyanazzal a módszertannal tanítani, legalábbis hasonlóan, a magyar megint egy más terület, itt szerintem tantárgyanként más módszertan kell. 65

Tanítottam is tanulásmódszertant az Oroszlány Péter könyvei alapján, én azt egy nagyon jó tanulásmódszertan könyvnek tartom diákok, tanárok részére, ugye ennek van diákpéldánya, tanárpéldánya. Tehát annak, hogy ilyen alap szinten elindulni, ma is tökéletes. Alkalmazni a saját óráimon, nyilvánvalóan alkalmazom, de tanítani megvonták a szakközépiskolákban ezt az óraszámot, törölték a tárgyat. Tehát ezért nem tanítjuk, hiányzik is! Iszonyú módon hiányzik a gyerekeknek. Ez egy egyéves tárgy volt. Heti egy órában viszont csoportban tanítottuk, idézőjeles itt a tanítás, inkább azt mondom, hogy foglalkozom vagy foglalkoztunk együtt vagy beszélgettünk a gyerekekkel illetve csináltuk a gyakorlatokat. És nagyon-nagyon

hasznosnak ítéltük, illetve ítélték a srácok is ezt az órát és látszott is az eredményeiken. Hát ezt is egy huszárvágással törölték. Na, most annyira sajnos a tanárnak nincs ideje, hogy én azt mondjam, hogy én ezt csinálom önszorgalomból vagy pluszból. 58

- **könyvtári órában**

Vannak könyvtári órák, ez nagyon fontos, a könyvtárosaink, egyik magyar szakos, a másik földrajz szakos, és a könyvtári órák keretében pont a kötelező tananyagnak a feldolgozását segítik, hogy milyen módszerrel kell. Például ne tömbszöveget tanuljon meg, hanem jegyzetelje ki magának azokat a pontokat, amelyek fontosak. Emelje ki azokat a pontokat, amelyek fontosak, hangosan tanuljon, halkan tanuljon, és a legfontosabb az, ha elakad valamiben, bárhol, akkor kérdezzen, merjen kérdezni. És tanártól kérdezzen, mert a diáktársától esetleg nem kap rá választ. Nagyon keveset keresnek meg bennünket a diákok, akár órán, akár órán kívül, hogy nekem van valami gondom. Szégyellik, úgy gondolják, hogy a minimumot teljesítette, és az neki elég lesz. 97

- **tantárgyakba beépítve**

Ezt minden nevelő csinálja szerintem, a maga módján. Ezt egyszerűen muszáj. Ezt kell. Ez ösztönösen is megy. Ezt én annyira alap dolognak tartom, hogy még beszélni se igen tudok erről. Ez a legegyszerűbb dolog. 82

Heti egy óra, de azért a kollegák közül többen vannak olyanok, akik a saját tantárgyukba is beiktatják. A saját tantárgyukon keresztül is tanítják ezt. Én is, matematikát tanítok, hát azzal, hogy azt próbálom itt az órán is elmondani, hogy hogyan kell nekiállni egy feladatnak. Mi az első lépés, hogyan érdemes felépíteni, hogyan érdemes felépíteni a feladat megértését, leírását, mivel lehet könnyíteni, hogyan lehet jobban megérteni, ilyenek. 24

Én például a nyelvtan tanításában is, nyelvtannal való foglalkozásba is igyekszem tanulásmódszertant csempészni, hogy legalább valamiféle instrukciókat, valamiféle fogódzkodót adni a gyerekeknek, hogy hogyan lehet egy picit hatékonyabban tanulni. Ugyanúgy az irodalomórákon is, de előkerül az osztályfőnöki órákon is ez a téma, de kifejezetten ilyen blokk, hogy tanulásmódszertan, ilyen nincsen nálunk. Mindenki inkább a tantárgyához kötődően próbál segíteni ebben a gyerekeknek. 47

- **osztályfőnöki óra keretében**

A gyerekeknek így külön nem szerveztünk, de osztályfőnöki órán foglalkozunk vele. Sőt, az „Útravaló program" keretén belül azért mindig vannak gyerekeink, és velük mindig foglalkozunk a tanulás tanításával. Elsősorban ott, az jelent nekik gondot. Két-három gyerek osztályonként, harminc gyerek, mondjuk. 93

Az iskolában szervezett tanulásmódszertan a diákoknak nincs, viszont nekem van. Mert nekem van egy PPT-m, amit az osztályommal, tehát mindig az adott csoportommal. Most osztályfőnök vagyok, de ha nem osztályfőnök vagyok, akkor pedig a spanyolos csoportjaimba, ha észreveszem, hogy ilyen gondjai vannak a gyerekeknek, akkor inkább beáldozok 1-2 órát. Megnézzük, hogy hogyan tudok segíteni nekik tanácsokkal, mert ez az én érdekem is és az övék is, hogy hogyan kell szavakat tanulni, vagy hogyan kell egyáltalán hozzáfogni egy anyaghoz. Szerintem ez fontos mindenkinek. 86

Én minden évben osztályfőnöki órákat szánok erre. Megbeszéljük azt, hogy a tanulás miért jelenthet problémát. Miért kell az énképpel foglalkozni? Meghatározzuk, hogy miért fontos a tanulás. A személyiségüket hogyan fejleszteni. Le is írjuk konkrétan, hogy mit kell csinálni. Például azt, hogy az időbeosztás az egy nagyon fontos dolog. Nagy anyagokat veszünk át. Tehát az időbeosztás. Aztán azt, hogy csend legyen, rend legyen. Tehát a környezettel is foglalkozunk. Tehát ezt

mindig átvesszük, és a gyerekek szerintem figyelnek, de hát, hogy betartják-e? Nem feltétlenül. De foglalkozunk vele. Ahogyan kilencediktől haladnak tizenkettedik felé, egyre önállóbbá, igyekszünk a vázlatírást megtanítani nekik. A kisérettségire való felkészülésnél megköveteljük tőlük, hogy a tételeket írásban dolgozzák ki, mert csak akkor lesz hatékony, ha ő maga is leírja. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy ha valaki vizuális típus, akkor különösen fontos leírni. Ha auditív, akkor hangosan mondja el a feladatot. Ha mozgásos, akkor mondja, mozogjon, jöjjön, menjen, és úgy mondja. Ezekre odafigyelünk a gyerekeknél. 93

- **ezek kombinációjaként**

Mindig van az ide bekerülő diákok számára egy heti egy órás tárgy, aminek a keretében ezeket a témákat feldolgozzák. Régebben úgy hívták, hogy tanulásmódszertan, most másképp hívják. Valamilyen képesség, készségfejlesztés. Részint azok a pedagógusok foglalkoznak vele, akik erre ki vannak képezve. Részint meg ők továbbadták nekünk is a felkészültségüket, ilyen módon mi is, a közönséges mezei szaktanárok is, azért ezt képviseljük, meg igyekszünk ezt a gyerekeknek továbbadni. Ha már az előbb említette ezt a gondolattérképet, gondolattérkép, fürtábra, stb. Én magyar szakos vagyok. Mi a Pethőné Nagy Csilla féle irodalomkönyvből tanítunk. Azt a könyvet nem is lehet másképp használni, mert eleve a tankönyvnek a feladatai azok csupa ilyenek, hogy kettéosztott napló, gondolattérkép, fürtábra. Így csináld, úgy csináld. Ez benne van a levegőben, akkor a tankönyv is ezt képviseli. 14

- **tanulószobán**

Én úgy gondolom, tanulószoba van, illetve szerintem mindegyik kollégánk megmutatja az ideális, optimális tanulás módszertant, mindig beszélünk róla, hogy a gyerekek könnyen el tudják sajátítani a tananyagot. Én osztályfőnöki órán is szoktam, szakórákon is, szerintem tantárgyspecifikus is, melyik tantárgyat hogyan célszerű tanulni, milyen módszerekkel, segédeszközökkel. 79

- **adott évfolyamhoz kötve, általában belépő évfolyamon**

Volt olyan év, amikor nulladik évfolyamot indítottunk, ott nagyon magas óraszámban tanultak tanulásmódszertant. Ez megszűnt. Azóta kértük, én ki is dolgoztam egy dokumentumot, hogy nálunk van ugye más óra. Hogy az elsősöket vegyük ki a más órából, és külön foglalkozzunk velük, ha már erre van egy heti egy óra. És ebben azt hiszem 50% tanulásmódszertan, illemtan, táplálkozás és felvilágosítás, tehát ilyen szerelem, kommunikáció, diák-diák párbeszéd, tanár-diák-szülőkkel. Tehát ezt szerettük volna. Ebből készítettem is egy dokumentumot, és azt mondták, hogy erre nincs most még lehetőség, és ezeket toljuk át az osztályfőnöki órákra. Van egy kollegánk, aki ezzel szeretett volna, mert hiszen végzett is 30 órás tanfolyamot, és hogy ő taníthatna ilyen tanulás módszertant. Nagyon gyengék a gyerekeink, és rájuk férne. Nem tudnak tanulni, házi feladatot nem készítenek, otthon, én úgy látom, hogy nem igazán veszik elő a könyvet, ami itt rájuk ragad, az. Elsősöknél, hogy hogyan tanuljunk, azzal kezdjük. Megnézzük a könyvet, annak a szerkezetét, hogyan lehet tanulni. Sokat változott most a történelemkönyv, szinte minden évben más könyvet használunk. Amit most használunk, az a Szárai könyv is, rendkívül sok információt tanul, és sok nekik, szelektálni kell, hogyan szelektáljanak. Hogyan tanuljanak otthon. Vázlatot, gondolattérképet, kinek mi a könnyebb. 36

Egyénenként változó, van, aki tart tanulásmódszertant, van, aki nem. De szerintem mivel a bőrünkre megy, muszáj is. Tehát aki úgynevezett tanulós tantárgyat tanít, annak muszáj, mert különben megpusztul. Tényleg nem tudják a gyerekek, hogy hogyan kell tanulni. Pláne egy pici ötödikes, mikor

megérkezik a felsőbe, és ott van történelemből egy két oldalas vagy két és fél oldalas lecke. Az neki annyira nehéz és annyira más alsó tagozat után, hogy muszáj is. Méghozzá hosszú ideig muszáj. Tehát folyamatosan tanítani kell tanulni. A vázlatírást mindenféleképpen. A vázlatírásnak is különböző technikái vannak. Van, aki annyira vizuális típus, hogy neki egy olyan logikai vázlat, hogy cím, alcím, vonalka, mellette évszámok stb. nem felel meg, akkor ők különböző ábrákat, mondjuk, fürtábrát például csinálhatnak, vagy van olyan kislány, aki végképp nem tud olvasni és úgy megérteni szövegeket. Vele foglalkozik is fejlesztőpedagógus. Nagyon szépen rajzol. És ő például rajzokat készített. Az egészen nagy munka lehetett, meg hosszú idő, döbbenten néztem. Mit tudom én, egy Amerika felfedezésénél, akkor ő mindent, az összes hajót, különböző indiánokat, térképet rajzolt magának és akkor ő onnan tudta. Tényleg attól függ, hogy milyen gyereknek mi a jó. Vagy ilyen kis cetlizgetés, hogy külön kiírni, mit tudom én évszámokat, neveket, egy cédula egyik oldalára helyszíneket, fogalmakat, másik oldalára meghatározást, eseményt, akármit. És van, akinek meg az nagyon jó, hogy azzal kártyázgasson. Ilyeneket. Nyilván egy órában rengeteg minden benne van, csak nem ilyen céltudatosan. Tehát azt inkább a fejlesztőpedagógusunktól hallottam, hogy ő viszont csinál ilyeneket. Az mondjuk, nekem hiányzik is. Nekem jövőre majd az egy vállalásom, hogy majd első félévben megyek hozzá, nézem, hogy ő hogyan foglalkozik olyan gyerekekkel, ahol ő célzottan ilyeneket csinál, hogy mik azok a jó gyakorlatok, amiket esetleg be tudunk építeni úgy is, hogy 20-25 gyerekkel is egy olyan csapatmunkában, amikor tudok én külön foglalkozni néhányukkal. Ezeket még tanulni kell. 50

Amikor a nyelvi előkészítős képzés elindult az iskolában, ugye az már jó pár éve volt, akkor annak a tananyagtartalmát mi magunk dolgozhattuk ki részben. Szabadabb volt a helyi tanterv kialakításának módja és akkor mi tettünk bele tanulásmódszertani órát is. Tehát azok, akik az elsők között tanultak itt nyelvi előkészítős osztályban, azoknak voltak tanulásmódszertani óráik, akkor volt ugye több kolleganőm, akik ezeken a kurzusokon részt vettek és azt gondolom, ez nagyon fontos volt. De ugye most két évvel ezelőtt megváltozott a nyelvi előkészítős osztályok kerettanterve, ahhoz kapcsolódóan a helyi kerettantervet is meg kellett változtatni, ez azt jelentette, hogy a tanulásmódszertan mint óraszám, kiesett, mert annyit vitt el az angol és ebből az következik, hogy gyakorlatilag itt nem volt tanulásmódszertani kurzus a gyerekeknek központilag. De azt is hozzá kell tenni, hogy csak ezekben az osztályokban volt. A többi osztályban nem volt ilyen. Nos, ennek a hátulütőit már egyértelműen felismertük, tehát hogy ez mennyire hiányzik. Idén elég sok kudarccal néztük szembe a kilencedik évfolyamon. Rengeteg tantárgyi bukás volt félévkor és nagyon rossz eredményeket produkáltak a gyerekek. Akkor megpróbáltuk tűzoltásként, tényleg csak így tudok fogalmazni, gyorstalpaló formájában a három kilencedikes osztályban azt véghez vinni, hogy tíz-tíz fős csoportokban a gyerekek önállóan jelentkezhettek az időpontokra. Egy kolléganő keddenként tartott egy két és fél órás gyors tanulásmódszertani kis kurzust. Na most azt látni kell, hogy ezt nem olyan könnyű véghez vinni egy szakközépiskolában. A gyerek rögtön azt kérdezi, hogy kötelező-e az óra, miért kell neki itt maradni, ennek ellenére az osztályfőnökök nagyon ügyesen kommunikálták ezt a szülők felé, hogy ugye eredménytelenek a gyerekek és mi próbálunk valahogy segíteni és itt maradtak a gyerekek gyakorlatilag kilencvenöt százalékban. Pont most értékeltük az évzáró értekezleten, hogy volt ezeknek értelme, de nyilván ez egy gyors reagálás volt a rossz eredményekre. Ez így elrettentő volt és a lényeg az, hogy pont most vagyunk azon a ponton, amikor az iskola vezetése elhatározta, hogy a bejövő kilencedikes évfolyamoknál, ugye az első nap osztályfőnöki órák, adminisztrációkkal teli nap. Hogy utána minimum két napot, most így tervezzük, megpróbálunk még nem tanítani órákon, hanem ezeknek a kollegáknak a

segítségével, akiknek van jártasságuk, forgószínpadszerűen a három osztályban ilyen tanulásmódszertani kis indítást létrehozni, hogy ne félévkor döbbenjünk rá, hogy mi nem sikerült, hanem próbáljuk meg egy kicsit megelőzni ezt a dolgot. Ezen most dolgozunk, mert nyilván ennek forgatókönyvét, meg anyagát, meg egyebeket ki kell dolgozni, de van három olyan kolléganőm, akikre én úgy gondolom, hogy tudjuk ezt alapozni és akkor én úgy képzelem, hogy két-két órás turnusokban megforgatjuk a gyerekeket és gyakorlatilag három osztályról van szó és meglátjuk, hogy majd ez eredményes lesz-e. Tehát ez hiányzik, de nincs rá órakeret. 60

Ez azért nagyon jó példa, mert megmutatja, hogy a diákok eredményeire reagálnak egyénileg a tanárok, s ennek révén a szervezet is. Kitalálnak egy saját megoldást, amely sokkal jobban működik, mint amit központilag elrendelnek pl. tantárgyként.

- **új osztálynál**

Azért bejövő osztály esetében módszeresen csinálom. Nyilvánvaló, hogy amikor kezdő voltam és legelőször bementem egy hetedik osztályba, nem. Ezt bevallom, akkor nem és menet közben együtt tanultuk meg. Én megtanultam, hogy hogyan kell nekik elmagyarázni a jegyzetelést, és így szépen lassan. Amikor a következő hetedikes osztályom jött, akkor már nyilvánvaló, hogy ott már tényleg egy órát foglalkoztam vele és többször így visszatértünk. Tehát ez inkább a gyakorlat alatt alakult ki. 2

- **több évfolyam számára vegyesen**

Szeptemberben meghirdettük ezt a tanulásmódszertan órát, huszonhat diákkal. Ez öttől nyolcadik osztályig volt vegyesen. Alapvetően a saját osztályomból, az ötödikesek, de a nyolcadikból is. Mindegyik évfolyamban tanítok egy osztályt. Nyolcadikosok jöttek teljes pánikban a felvételi előtt. A hatodikosok közül is voltak néhányan és a hetedikesek közül talán egy vagy kettő, meg aki ott van napköziben és gondolta, hogy így legalább egy nap akkor izgalmasabban zajlik. Kettő hónap ment le úgy, amin az alapvető dolgokat tudtuk végigvenni, ilyet például, hogy ki milyen típus a tanulásában. Vizuális vagy hallás után tanul, stb. Nagyon-nagyon szerették, viszont rögtön megjelent a nehézsége a dolognak, hogy a különböző korosztály egészen másképp reagált. Az ötödikes rendkívül nagyhangú volt, úgy érezte, hogy én az övék vagyok, tehát egy egészen más hozzáállással. A nyolcadikosok próbálták azt a felülről rálátással, hogy ők a legnagyobbak. Most nem akarok mindenkit részletezni. Nagy kihívás volt, az én módszertani kínálatomat is rendesen megviselte ez a dolog, hogy legyen minden. Beszélünk 60 percet. Ha belemelegedtünk egy feladatba, akkor hiába lett x óra, akkor az órának vége volt, akkor általában a végén ilyen videós feladatok voltak, amit imádnak. Akkor apuka simán bekopogott, vagy az anyuka, hogy rohanjunk és hagyjuk abba. A gyerek viszont kiszólt, hogy mindjárt apa, még nem végeztünk. Ez engem igazolt, hogy a dolog jó, meg szükség van rá, viszont frusztrálta a gyereket, hogy akkor elkésnek. Azért Budapesten nem olyan egyszerű közlekedni. Végül is aztán kettéválasztottam a csoportot. Ötödik, hatodik és a hetedik, nyolcadik ment külön. Így nagyon működött. Aztán ahogy közeledett a felvételi, a nyolcadikosok lekoptak, merthogy már más dolguk van, úgyhogy végül maradtunk, azt hiszem, tizenöten. Főleg ötödik, hatodikosok. Nagyon, nagyon jó struktúrát dolgoztunk ki a végére közösen alakítottuk a feladatokat, meg nagyon okos tanácsokkal bírtak ellátni, hogy ne írjunk már annyit, úgyis eleget írunk délelőtt. Főleg rajzoljunk. Ami nagyon-nagyon izgalmas volt és tulajdonképpen meglepő is, hogy sokat beszéljünk. 21

- **szükség szerint, szervezeti szinten reagálva a diákok szükségleteire**

az előző idézet (60) erre is jó példa

Úgy működik nálunk a dolog, hogy ha egy-egy osztálynál tapasztalunk valamiféle lemaradást, leszakadást, valamiféle különbséget az osztály egyes részei között, akkor az osztályfőnökkel közösen megbeszélve rendkívüli szülői értekezletet hívunk össze. Ennek megvannak a lépcsőfokai, ha a szülők beleegyeznek, külső segítséget hívunk, ami lehet tanulásmódszertani és nagyon sok esetben elsősorban erre van igény, csapatépítő tréningek, amelyek a feszültségeket próbálják megszüntetni, ezek fakultatív módon működnek. Vannak olyan pedagógus kollégák, akik részt vettek ilyesfajta képzésen, vannak mentálhigiénés szakemberek az iskolában, kifejezetten ifjúságvédelmis nincs, de építjük ezeket is. 62

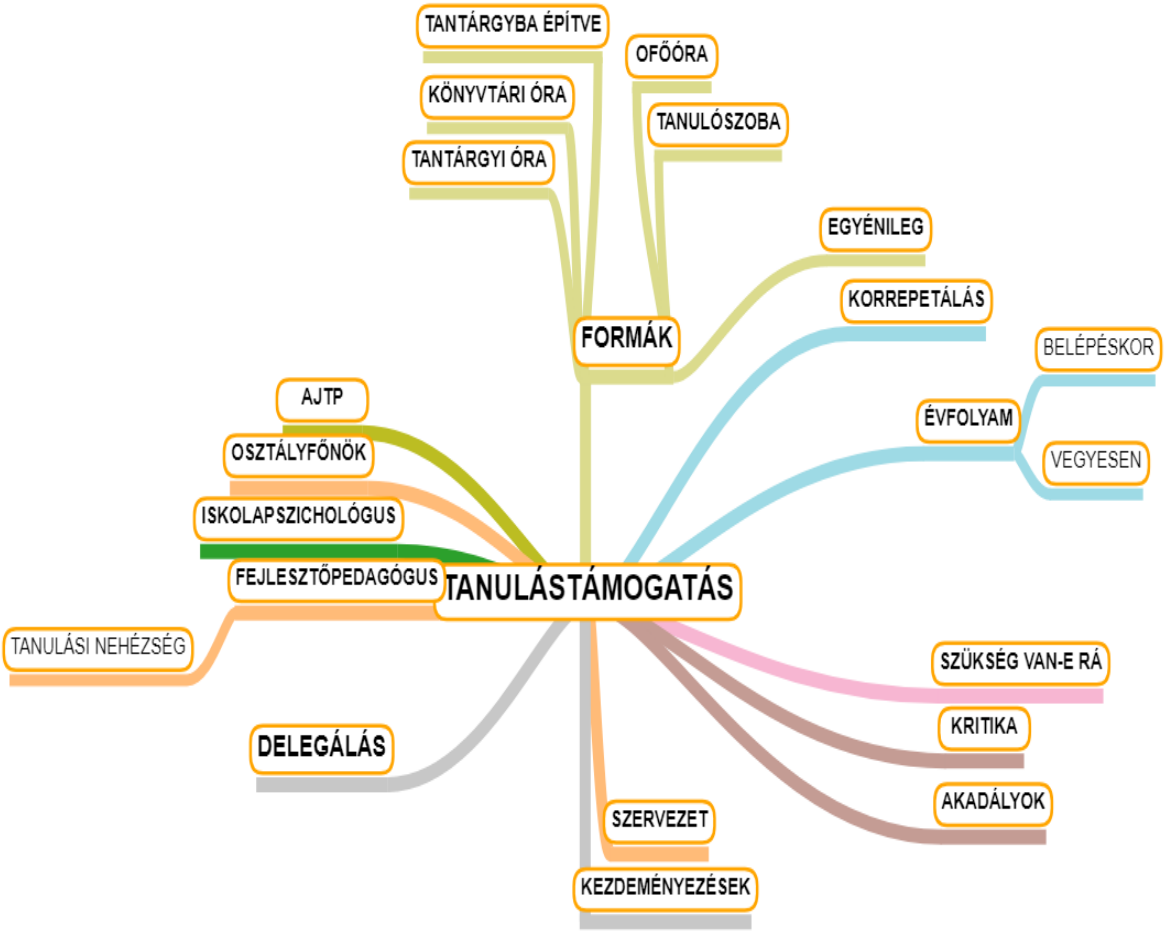
Az egyik munkatársam, szakközepes osztálya van, ő mindig tartott kötelezően – a szülőket összehívta és kötelezővé tette nekik a napközit. Szakközépben, és ő felügyelt rájuk, amíg kész nem volt a házi. Ezt akkor vezette be, amikor még kilencedikesek voltak, sok egyest gyűjtöttek be, nem tudom már, milyen tantárgyból. Összehívta a szülőket egy rendkívüli szülőértekezletre, és tájékoztatta őket: fél háromtól négyig kötelező napközi van. És addig, míg a tanárok panaszkodnak rájuk, addig ez kötelező, utána csak azoknak kell, akik egyest kaptak, vagy lógtak, tehát igazolatlan órájuk van, vagy aki szeretne. De addig mindenkinek kötelező, amíg a tanárok panaszkodnak rájuk. S azt hiszem, hogy most így a végén tizenkettedikben már nem volt rá szükség, de az ő osztályából érettségin nem is bukott meg senki. Össze is szoktak, kész is volt a házijuk, egymásnak tudtak segíteni, tehát rendben voltak. 95

- **esetileg**

Egy kollegám tart tanulásmódszertant, vagy foglalkozik velük és eseti jelleggel működik. Tehát akkor, mikor igény van rá. A saját osztályomban én is csinálok, amikor szükséges. Leülünk és átbeszéljük, de ez egy-két hétig tart, valakivel egy éven keresztül folyamatosan megy. Tehát ez nagyon változó. Szervezett formában a kolléga csinálja. Osztályfőnöki órán is foglalkozunk vele, meg azon kívül is részt vesznek. Ez egy tizenhét fős társaság, ebből négyet érint, ebből kettő-három eljön. A többi nem. Mert ugye, ez egy olyan vállalható dolog pluszban, ami nem kötelező. Órán, történelmen vagy földrajzon, amikor egy tananyagot veszünk át, akkor megnézzük, hogy milyen módszerrel lehetne dolgozni ezen. Ez nagyon egyéni, tehát nem hivatalos módszerekről van szó, hanem sokszor azoknak a vegyes variációját használjuk. Hogy hogyan lehet földolgozni, milyen módszerekkel tud otthon tanulni. 68

- **egyéni foglalkozásként**

Mentorálunk tanulókat, egyéni foglalkozás keretében, pályázatokban vannak ilyen mentorálások, azt csinálják a kollégák és én is. 9.-ben az osztályfőnöki órákba be szoktam tervezni, hogy hogyan tanulunk, milyen technikákkal tudunk tanulni otthon, ezt az egész osztályra, nem tudok kis csoportra. Illetve ha lesz az osztályomból mentorált, akkor vele egyénileg is, úgyhogy mindkettő gyakorlatilag. 73



14. ábra: A TANULÁSTÁMOGATÓ kód

A TANULÁSTÁMOGATÁShoz az interjúalanyok számos ponton kapcsolódtak. Az elemzésben kiemelkedik két fontos mozzanat: milyen formában és keretben valósul meg ez a támogatás, illetve milyen kijelölt szereplőkhöz köthető. A kereteknél megjelenik a klasszikus tanulásmódszertani forma, amennyiben tantárgyi óraként vagy osztályfőnöki óra keretében kifejezetten előre tervezett tanulásmódszertani foglalkozásokat tartanak a diákoknak, teljes osztálykeretben, függetlenül attól, az egyes diákoknak mennyire van erre szüksége. Ezt a megoldást a tanárok meglehetősen végletesen ítélik meg: van, aki teljesen feleslegesnek tartja, idegen testnek az iskolai munkában, másutt viszont kifejezett sikernek könyvelik el a megvalósítását. Ez utóbbi esetben erősen megjelenik a szervezeti szempont: az iskolavezetés

reagált arra, hogy a pedagógusok ezt a fajta támogatást szükségesnek érezték. Az iskolák különböző módon igyekeznek értékelni a támogatás hatékonyságát, ami az egyes pedagógusok szintjén erősebb tudatosítással is jár, jobban tudnak csatlakozni saját tanítási megoldásaikkal az iskola pedagógiai felfogásához. Azoknál az eseteknél, amelyekben az interjúalanyok kevéssé sikeresnek ítélik meg a tanulásmódszertani foglalkozásokat, jellemzőbben kívül maradnak a tanulástámogató tevékenységen, nem hat ki saját tanítási repertoárjukra. Előfordulnak olyan megoldások, amelyek osztálykeretben, de a fentiektől eltérő módon biztosítanak tanulástámogatást: könyvtári órán vagy tanulószobán.

Számos interjúban említik a tanulástámogatás egyéni megoldásait, ami összekapcsolódik a VÁLASZKÉSZ jellemzővel. A megszólaló tanárok különböznek abban, hogy egyéni igény esetén maguk segítenek a diákjaiknak, vagy továbbküldik őket erre kijelölt/kinevezett kollégához. A tanulástámogatás delegálása központi mozzanat: a kérdőíves adatok elemzéséből kiderült, hogy sok iskolában van erre kijelölt kolléga, gyakran a tanulási nehézség kapcsán az adott diákokkal „hivatalból" foglalkozó szakember (fejlesztőpedagógus, logopédus, gyógypedagógus, iskolapszichológus). Kétségtelen, hogy az SNI/BTMN tanulóknál sok esetben a fejlesztés része a tanulásmódszertani megsegítés, de ez nem helyettesítheti a pedagógusok ezirányú odafigyelését és támogatását. A tanulástámogatás egyfajta delegálása lehet a korrepetálás is, ami általában nem elsősorban a tanulás fejlesztésére irányul, hanem a tantárgyi megsegítésre. A két terület összekapcsolódhat, de nem feltétlenül történik így.

Az interjúalanyok számos példát hoznak arra, amikor a tanulástámogatás feladatot felvállalják, saját tantárgyi órájukon vagy osztályfőnöki munkájukban integráltan végzik és tanításuk elválaszthatatlan részének tekintik. Az elemzés ezen pontján kiemelkedik, hogy nem az a döntő a sikeres tanulástámogatás szempontjából, hogy milyen keretben, ki végzi, hanem hogy az interjúalany magáénak érzi-e vagy áthárítja valakire, beforgatja a saját tanításába vagy kívül marad rajta. Ezen a ponton a szervezet szerepe is eltérő lehet: mennyiben kommunikálja az iskolavezetés és a meghatározó iskolai dokumentumok azt, hogy a tanulástámogatás az egyes pedagógusok belügye, mennyire jelenik meg közös iskolai célként.

5.4.5 INNOVATÍV

A kódolás során külön kódként jelent meg az innovativitás, ami elsősorban valamilyen innovatív tanítási gyakorlat említését jelentette – erre nem vonatkozott kérdés, így az interjúalanyok olyankor tettek ilyesmiről említést, ha valamilyen szempontból fontosnak tartották.

Többször jelent meg az értékelésre vonatkozó innovatív megoldás, főleg **gamifikáció**, ami óhatatlanul magával hozza a tananyag tartalmi megújítását is:

Én most pontrendszer alapú értékelést indítottam el ebben az évben minden osztályomban, aminek az a lényege, hogy minden tevékenységért pontokat gyűjthetnek és ezek számolódnak át a hónap végén jeggyé. Tehát azt mondom, hogy most lehet felelni három pontért és akkor, aki gondolja, az megpróbálhatja. Vagy azt mondom, hogy következő órán írunk kisdolgozatot öt pontért. Azt mindenki megpróbálja, vagy nem próbálja meg és nem ír rá semmit, de nincs jegy, pontok vannak. Ha valaki valamit nem csinál, akkor nulla pontot kap, mínusz pont nincs. Itt egy tényező van, az idő, hogy mennyi idő alatt mennyi pontot kell nekik összegyűjteni. Most már kezdjük tanulni, még nekem is kell tanulni ezt a rendszert, én magam is alakítom folyamatosan, meg már ők is. Gyakorlatilag minden hónap elején kapnak egy feladatkínálatot, hogy ehhez a témakörhöz ilyen típusú feladatok tartoznak, ebből válogathattok, mindenki saját maga összeállíthatja, hogyan fogja ezt a témakört feldolgozni. Vannak szempontok, amiket kötelezővé teszek, például kötelező egy esszét megírni, négy esszétéma van, de egyet kötelező megcsinálni a hónapban. Vagy kötelező tudásanyagot feldolgozó feladatot megcsinálni, készíts vázlatot, összefoglaló táblázatot, gondolattérképet, stb. Kötelező kreatív feladatot is csinálni, ami egy picit a saját értelmezésüket viszi ebbe bele, ezen kívül viszont annyi feladatot csinálnak meg amennyit akarnak. Ugyanúgy értékeljük az órai munkát, van felelés, kisdolgozatok és témazáró minden témakör végén. Ennek az is a hozománya egy picit, hogy ők is elkezdik keresgetni azt, hogy mi az, amivel pontokat lehet szerezni, néha ők is hoznak ötleteket, ha elmegyek színházba, megnézem és írok róla, akkor lehet-e. Hogyne lehetne. Vagy megtanult egy verset, nyilván úgy kell pontozni, hogy lehessen értékelni, hogy mennyi munka, mennyi befektetés mit ér. Ehhez kapcsolódóan, tanultuk a bibliát kilencedikben, készültek a témazáróra, és pont az egyik tanulószoba órán azt láttam, hogy ketten-hárman ültek a telefon körül és nyomkodták, mint az őrült. Kérdeztem, hogy mit csináltok, mondták, hogy találtak egy bibliaismereti tesztfeladatot a neten, amiben iszonyú sok kérdés van, és ők azt csinálgatják, azzal készülnek. Mondtam, hogy tök jó. Ez alapvetően bibliaismereti volt, vannak benne olyan kérdések is, amit én nyilván nem fogok kérdezni, mondták, nem baj, őket azért érdekli, ki kicsoda. Megbeszéltük, tök jó, hogy ezt csinálják, ha elérnek valamennyi pontot a játékban, akkor én is adok érte pontot. Másnap hozták elmentve, hogy megcsináltuk, elértük. 13

Nálam még az is van, hogy az értékelés sem teljesen egyirányú. Illetve, hogy az osztályzást próbáljuk kiváltani, több olyan dologgal, ami több beleszólást enged a gyerekeknek. Tehát nálam az angolórán meg az összes órán olyan rendszer van, hogy gyűjtögetni kell egy hónapban pontokat és azt váltjuk át jegyre. Azt, hogy ő miből gyűjt pontot, az szinte teljesen rajta múlik. Ha őt a legújabb videojáték érdekli, akkor arról írhat angolul vagy magyarul, azt mutathatja be prezentációban és ezen kívül vannak, amiket én kínálok fel feladatokat. Tehát nagyon nagy a választás szabadsága, mert abban hiszünk, hogy abban tud a legtöbbet fejlődni, ami

amúgy is érdekli. Emellé még kínálunk olyanokat, amiről azt gondoljuk, hogy ez fejlesztő meg jó hatású, meg tágítja a látókörét. Nálam kötelező olvasmányok úgy vannak, hogy idén volt öt, nagyjából az ő életkoruknak megfelelő és az ő életükről szóló könyv és abból választhattak. De aki nem választott egyet sem, az is kiválthatta más olvasmánnyal. Szinte mindenki választotta az egyiket és szinte mindenki azt is mondta, hogy meg is érte. Tehát azt mondta, hogy tetszett neki. Volt, aki akkor olvasta el életében az első regényét. Bármikor lehet visszajelzést adni, hogy mi az, ami nem tetszik, most ezért nem, most azért nem és sok olyan projekt volt, főleg angolon, ott volt erre idő, ami úgy épült föl, hogy ők választottak műfajt, akár filmet. Volt egy filmprojekt is, azon belül is volt, aki egy drámaműfajt választott vagy horrort és akkor ők elkészítették. Aztán volt itt zeneprojekt és akkor ezen belül nagyon nagy szabadságuk volt. És a végén csak az volt, hogy projekt és ott volt, aki sportot választott, volt, aki informatikát, tehát nagyon széles. Igazából egy ilyen keretet adok, én, de nagyon sokan így csináljuk itt, és azt ők töltik meg azzal a módszerrel vagy éppen azzal a témával, ami őket éppen foglalkoztatja. 15

Megjelenik kifejezetten **tananyagfejlesztés**:

Azt is elmondtam, amikor voltam áprilisban ezen a megbeszélésen, hogy én csinálnék egy elektronikus munkafüzetet, amiben lenne egy csomó különböző szintű feladat és utána én mint szaktanár ki tudnom választani azt, ami az én csoportomnak megfelelő, mert így sem egyforma a két osztály. Tehát amit az „A"-sok nem tudnak megoldani azt a „B"-sek lehet, hogy meg tudják oldani, mert az egy másik szakmacsoport, erősebben megválogatott gyerekek, jobb képességek. Látszik nálunk az A és a B között, hogy nagyon nagy különbség van. Szerintem egy egyen munkafüzetet nem lehet megcsinálni egyik osztályban sem, mert pont a munkafüzet lehetne az, amivel differenciálni lehetne. Viszont ha van egy elektronikus feladatbank, amihez csak a könyvből tanító szaktanárok férnek hozzá, akkor én abból pillanatok alatt kiválogatom, hogy melyik az a három feladat, ami jó az én osztályomnak. Kinyomtatom, lefénymásolom és kész. Szerintem érdemben nem kerül sokkal többe ezt így megvalósítani mint, hogy megvetetem velük a munkafüzetet. A munkafüzetben akármit csinálok, akkor is maradnak üres oldalak és az mindenképpen papírpazarlás. Ha kapunk hozzá elég papírt, meg a fénymásolóba festéket akkor nem kerül érdemben többe, mint a munkafüzet. 52

S akkor nincs más hátra, mint élménnyé tenni, azt viszont szeretik, ha van egy kreatív írás, vagy ilyesmi, hogy mittudomén, keresek egy Örkényt például, és az utolsó három sort kivágom belőle, fejezze be ő. Meg hasonlók. Vagy írjon egy párbeszédet két különböző irodalmi személyiség között. Tehát ilyeneket az ember improvizál és kitalál, vagy talál a neten, hogyha nagyon keres, és ilyenkor még úgy felcsillan a szemük. 20

Tehát nekem fixa ideám az, és ezt nagyon fontosnak tartom, hogy lehet történelemről beszélni, tök jó így tanteremben, meg filmeket vetítünk, csak nulla hatásfokú lesz egy idő után. Tehát megutáltatni tök jól tudják a tanárok ezt a tantárgyat. Ezért azt mondtam, és erről az előző igazgató urat, és ezt a mostanit is nagyon szépen meg tudtam győzni, hogy gyerekek, ki kell vinni a népeket bizonyos helyzetekkor az iskolából. És akkor mondom, hogy miket szerveztem itt az elmúlt 20 évben csak, jó? Szerveztem, mit tudom én, Budapest–Arad kerékpártúra. Október 6-án ott állnak a gyerekek az aradi obeliszknél. 23

Elindítottunk egy kollégámmal egy média szakirányt, ami öt éven át tanítja nekik a média különböző ágait. És Salgótarjánban a Madách Imre Gimnázium tudott akkreditáltatni egy olyan érettségi tárgyat, aminek az a neve, hogy „sajtó és nyilvánosság", ami arról szól, ez egy két éves tárgy, hogy kinyissa a gyerekeknek a tudatát arra, hogy tudjuk, hogy mi az, hogy Alkotmány. Tudjuk, hogy mi az, hogy Európai Unió, hogy jogok, hogy emberi jogok, hogy kötelességek, közvélemény-kutatás. Lehet

érettségizni? Lehetett, és tavaly elvették az akkreditációját. Ez egy nagyon szép történet. Elkezdtem tanítani, imádták a gyerekek. Nagyon-nagyon sok pozitív visszajelzés volt. Az irodalmat is nagyon szeretem tanítani. Ott az elején picit nehezebb megmutatni, hogy miért jó. Hogy ez nem egy halott tárgy. Viszont a sajtó és nyilvánosság, abba rögtön belevetik magukat, az a való világ. És előadják azt, hogy ennek az órának van az egész mindenből a legtöbb értelme. Mindig viszem őket a Word Press-re meg a Sajtófotó Kiállításra. És most is ugye a Sajtófotó Kiállításnak egy egész fala szólt a védett házakról, ahol zsidók voltak, meg el is vittek onnan, mert nem volt mindig védett az a ház. És mindig kapnak feladatot a képekhez. És általában olyan típusú feladatokat, hogy válasszanak egy vagy két képet, ami társadalmi problémát dolgoz fel. Majd mutassák be ezt a társadalmi problémát, és javasoljanak megoldást ezekre a problémákra. És akkor órák mennek el erre. Nyilván ezeket át kell beszélni. Nemcsak ilyen típusú képek vannak. Ugye szegénység, cigányság. Általában nagyon sok ilyen kitaszított réteg jelenik meg a sajtófotó kiállításokon. Tavaly olyan vizsgafeladatot kaptak, hogy problémákat kellett keresni, bármit, és egy olyan vizsgafilmet kellett készíteni, egy öt-hat perces vizsgafilmet, amiben megpróbálják megszólaltatni ezeket az embereket. A helyszínt megmutatják, hogy hol élnek. Lehet szegénység, lehet önkéntesség, lehet bármilyen társadalmi probléma vagy helyzet, amit feldolgoznak. Nagyon érdekes volt. Kíváncsi voltam, hogy mennyire mennek mélyére ennek a feladatnak. Hogy jól van, készen vagyunk, vagy belemélyednek. Tizennyolc éves gyerekekről beszélünk, akik csinálták ezt a projektmunkát. Döbbenetes volt látni azt a nyitottságot, ahogy átformálódtak itt az évek alatt a gyerekek. Elmentek leszervezni önkéntesekkel, akik járnak éjszakánként kocsival, és a hajléktalanoknak visznek ki ételeket, leszervezték velük, hogy beültek éjszaka. Három lány. Én mondtam, hogy nagyon vigyázzatok! Csak felnőttekkel, csak, ha anyáék tudják, stb. Hál' Istennek, minden rendben volt. Mentek velük, végig, egész éjszaka. Bemutatták ezeket a helyeket, ahol alszanak ezek az emberek. Meg hogy mi minden történik. Lefilmezték, hogy mit csinálnak ezek az önkéntesek, tulajdonképpen, ingyen. Életeket mentenek. Beszéltek hajléktalanszálló vezetővel, hogy miért nem mennek be a szállókra ezek az emberek. Beszéltek hajléktalanokkal, ugyanígy megkérdezve ezt a dolgot. Nagyon-nagyon érdekes volt. Nagyon erősen érintettek lettek szociálisan. Ez a tantárgy sokkal jobban lett egy érzékenyítő tárgy, mint csak ilyen társadalom, társadalmi lét tudatosító tárgy. 9

Előfordul, hogy az interjúalanyok a **tanulásszervezés megújítás**áról beszélnek:

Ez a program azt ösztönzi, hogy az iskolák mindenféle országokban felvegyék a kapcsolatot egymással és abban segítenek, hogy milyen internetes felületek vannak, ahol jól tudnak az iskolák kapcsolatot tartani. Semmi pénzt nem adnak, csak abban segítenek, hogy a tanárok képben legyenek, hogy tudnak kapcsolatot tartani. Egy közös projektet ki lehet tűzni, hogy négy iskola megbeszéli, ezek általában különböző tantárgyakat körülölelő projektek. Lehet környezetvédelem, hogy alakul a fák helyzete az iskola körül, én egy németes projektben szeretnék részt venni, az nagyon kevés van benne, általában mindegyiknek angol az alapnyelve. De egy német oldalon lehet projektötleteket gyűjteni, más projekteket megnézni. Az arról szólt, hogy a gyerekek, akik németet tanulnak, megmutathatják magukat. Azért szeretnek ebbe részt venni, mert akkor egy interaktív táblára felrakhatnak magukról fényképet, információkat, tanári vezetéssel. Érdekes megnézni, hogy mondjuk Romániában, egy másik iskolában ugyanolyan gyerekek mit írnak magukról, vagy hol tartanak abból a nyelvből. 66

Online felületeken is lehetne dolgozni, ahol még csak nem is kell fizikailag egy térben lenni ahhoz, hogy ők együttműködjenek, mert ha ők

egy virtuális felületen dolgoznak együtt, akkor akár még otthonról is megvalósulhat ez és azért ez talán ismerősebb terep a gyerekeknek, mert a Facebook is talán egy ilyen terep, hogy nincsenek egy térben, de mégis kommunikálnak egymással. Tehát lehet, hogy ez számukra egy megszokottabb munkaforma, mint az énszámomra, mert én nem ebben nőttem fel, mert én fizikai valómban szoktam együtt lenni azokkal, akikkel együtt dolgozom. 53

Nekem az volt a legfontosabb, amikor idekerültem szeptember közepén, hogy megnyerjem a diákokat. Tehát már egy elindult iskolai évadba csöppentem bele, amit még az elődöm kezdett el, és tulajdonképpen én egyik napról a másikra átvettem a 450 gyereket. Én úgy gondoltam, hogy semmiképpen nem mehetek rögtön irányzottan, nem haladhatok tanmenet szerint, mert valami olyan ütős dologgal kell megfognom a gyerekeket, amiben látják, hogy én mindenkire számítok. Tehát nem csak a jobbakra, a tehetségesebbre, akikről fogalmam sem volt, hogy hányan vannak, hol ülnek. Éppen ezért egy kreatív feladattal indítottam. Aminek tulajdonképpen az volt a lényege, hogy egyrészt a gyereket munkára inspirálja. Amit letesz az asztalra, abból kiderüljön számomra, hogy milyen szinten áll. Nemcsak rajztudásban, hanem gondolkodásban, mennyire kreatív. Mennyire tudja azt a problémakört megfogalmazni, amiről szólt. Ez a végén azért volt nagyon csattanós, mert egy kiállításba torkollott. 32



15. ábra: Az INNOVATÍV kód

Az INNOVATÍV megoldásokban közös az örömteliség mozzanat. Az interjúalanyok elbeszéléséből kiviláglik, milyen örömmel vesznek részt ebben a munkában ők maguk is. Gyakran jelzik, hogy az adott munka kimenete nincs előre rögzítve, a diákok igényeinek megfelelően rugalmasan alakítják a tartalmat. A kísérletezés izgalma süt ezekből a

beszámolókból. Többen jelzik, hogy a helyzet számukra is kihívásokat jelent, ismeretlen vagy legalábbis nem megszokott munkaformákkal jár – mindez megfelel egy konstruktivista szemléletben történő tanulásszervezésnek – akkor is, ha az adott interjúalany nem konstruktivista tanárként határozza meg magát. Az INNOVATÍV jelleg többféle területen megjelenhet, leginkább tanulásszervezésben, a tanulás tartalmának megváltoztatásában (alkalmi vagy szisztematikus tananyagfejlesztés), az értékelés különböző módjaiban. Ez a tanári működésmód példa is lehet a diákoknak saját tanulási folyamatuk irányítására, különösen mivel az INNOVATÍV tanárok gyakran megosztják a folyamat szervezésével kapcsolatos gondolataikat, akár dilemmáikat az érintett diákcsoporttal.

5.4.6 PROAKTÍV

Az INNOVATÍV mozzanat egyfajta kiterjesztéseként a PROAKTÍV kód az elemzés kezdetén arra vonatkozott, ha egy tanár saját innovatív gyakorlatát a szervezet szintjén is megismerteti (kollégáival, munkacsoportjában vagy tantestületi szinten), terjeszti, ezáltal elindít valamilyen változást a szervezet működésében. (A proaktív kifejezés ez esetben saját jelentéstartalmat kap, amely nem fedi pontosan a szó eredeti értelmét.) Ha intézményi szinten tekintünk az innovációra, akkor az elemzésben proaktívnak kódolt jelenségeket *bottom-up*, alulról jövő kezdeményezéseknek neveznénk (Kálmán 2016). Az elemzés során kiderült, hogy ez a kód kevéssé működik – egyrészt az interjúkból kevés adatunk származott a proaktivitásra vonatkozóan, másrészt a kettős kódolás összevetésekor nem bizonyult megbízhatónak, így az elemzésből kikerült, a következő két kódhoz hasonlóan.

5.4.7 SZABATOS

Érthetően, követhetően fogalmaz, amikor saját tanítási gyakorlatáról és elképzeléseiről, a diákjaival kapcsolatos történésekről beszél. Ennél a kódnál inkább az tűnik fel, amikor a pongyola fogalmazás megzavarja az érthetőséget. Ez a jellemző végül nem bizonyult elég erősnek ahhoz, hogy az elemzésben megjelenhessen.

5.4.8 PROBLÉMA ESETÉN

Ezzel a kóddal azt kívántuk megjeleníteni, milyen eljárásokat vagy rutinokat említenek az interjúalanyok abban az esetben, ha diákjuk valamilyen oknál fogva elakad a tanulási folyamatban. Hansúlyozottan nem a probléma jellegét akartuk fölmérni, hanem azt, mennyiben és hogyan jelenik meg a tanár részéről válasz az adott nehézségre, különösen a szervezeti szintet érintően. Ennek a mozzanatnak az elemzéséhez az interjúk végül nem adtak elég információt, így az elemzésbe végül nem került be.

5.4.9 SZERVEZET

Külön kódként szerepelt az iskolai szervezet tanári munkát támogató jellege. Itt elsősorban az érdekes, mennyire jellemző szervezeti szinten a pedagógusok együttműködése, hogyan szabályozza ezt az iskolavezetés, hogyan látják a pedagógusok a kollégáikat, akikkel össze kell dolgozniuk. A szervezeti együttműködés kulcsfontosságú a tanulástámogatásban.

Gyakran jellemző az együttműködés **spontán** jellege, illetve **rokonszenvi** alapon, hasonlóan gondolkodó tanárok együttműködése:

Nyilván néhány kollegámmal sok mindent megbeszélünk, azt gondolom, hogy jó kapcsolat van. De hát van, akivel meg nem annyira. Tehát nyilvánvalóan, akik közel hasonlóan gondolkodunk a dolgokról, velük beszélgetünk, velük megosztjuk a gondolatainkat, ötleteinket, bármit. Akikkel meg nem, azok meg nyilván kicsikét elkerüljük egymást ebben a dologban. Mindamellett, hogy én egyébként maximálisan elismerem azt is, aki másképpen tud hatni a gyerekekre. Merthogy nem vagyunk egyformák és ha valaki a régi stílusban tudja elérni a gyerekeknél az eredményeket, azt elfogadják a gyerekek, akkor én úgy gondolom, hogy ő úgy csinálja jól. Nem hiszem azt, hogy mindenkinek erőszakosan egyféleképpen kell. Tehát az a szép, hogy különbözőek vagyunk és mindenki hasson a saját módszerével, vagy saját egyéniségének a jó dolgaival és nem fontos, hogy egyformák legyünk és egyformán tanítsunk. 49

Tanulószobában, ott is pedagógusok foglalkoznak velük és hát tavaly óriási előrelépés volt, egy nyugdíjas kolléganő jött vissza, ő rendesen kikérdezte tőlük, átbeszélték. Állandóan konzultáltunk, mit kérek, mit vettünk, volt köztünk egy nagyon jó kommunikáció és ez egyébként az egész iskolára jellemző. Jól együtt lehet működni. 65

Az osztályban tanító kollégákkal mindig igyekszünk megbeszélni, hogy na, akkor ennek a diáknak erre lenne szüksége, kicsit odafigyelünk rá ebből a tantárgyból, van egy nagyon hasznos együttműködés a kollégák között, kidolgozott módszertani programunk erre nincs, de nagyon jó kis gyakorlat már van erre. 99

Gyakran előfordul, hogy szükség esetén kerül előtérbe az **együttműködés**, ami elsősorban információmegosztást, esetleg közös, összehangolt cselekvést jelent:

Amikor nagyon kirívó probléma van, akkor van egyeztetés, egyébként nem jellemző a nagyon sok kooperáció a tanárok között. 101

Inkább a probléma, szituáció hozza elő ezeket a lehetőségeket, legnagyobb problémák idején tartunk ilyen egy osztályban tartó tanárok értekezleteit és akkor megpróbáljuk ezeket a módszereket valamennyire legalább lajstromozni. Kollégák nem nagyon kooperálnak egymással, talán ez következik abból, hogy a kooperáció a gyerekekkel fontosabb. Vannak azonban olyan szituációk, inkább személyes szimpátiából kialakulva, amikor ez nagyon jól megtörténik, amikor a történelemtanár jól tud kooperálni, akár a matematika tanítással. Most ebben a két matektagozatos osztályban az egyik matekos tanári gárdával nagyon jóban vagyok, ezért gyakran megbeszéljük a matematikatudományt vagy egyáltalán a tudománytörténetet - hol van a helye, ki mit mond erről, én inkább csak x tudománytörténeti dolgait tudom mondani, de szakmailag ők alapozzák meg, ilyen kisebb kooperációk vannak, de komplex együttdolgozás nincs. 90

Általában az osztályfőnök fogja össze a dolgot, ha valakinél olyan bajok vannak, akkor vannak közös konferenciák, kis megbeszélések, ahol összejönnek azok a tanárok, akik ismerik azt a diákot. 5

Hivatalos fórum ugye elvileg a munkaközösség lenne, lehetne, tehát így a munkaközösségi kereteken belül. Szerintem ez a mi iskolánknak egy gyenge pontja. Tehát hogy nagyon kevés ilyen módszertani egyeztetés, ötletelés van, viszont hát privát beszélgetésekben, akár ilyen szakmai beszélgetésekben valakivel, kollégával szoktunk, tehát hogy azért a jó módszereket így szájról szájra adogatjuk, amik beváltak. 72

A pedagógusok beszámolnak arról, hogy egyes diákok **elakadás**ára reagálnak:

Általában az osztályfőnök fogja össze a dolgot, ha valakinél olyan bajok vannak, akkor vannak közös konferenciák, kis megbeszélések, ahol összejönnek azok a tanárok, akik ismerik azt a diákot. 5

Módszertani támogatást nyújtanak egymásnak, esetleg az iskolavezetés kezdeményez külső vagy belső képzést, támogatja a pedagógusok közötti tudásmegosztást:

Én egy olyan szerencsés iskolában dolgozom, nagyon családias a hangulat, ezt a diákok is meg szokták erősíteni, még ha haragszanak is egyik-másik kollégára, vagy ránk, ennek ellenére az mondható, hogy mindannyian azon dolgozunk, hogy minél többet kihozzunk belőlük… meg is beszélünk dolgokat, módszereket, segítjük egymást, órát látogatunk és biztosan állíthatom, hogy a kollégáim is sokat dolgoznak a diákokkal. 74

Nagyon sok tanácsot meg ötletet kapunk egymástól tanulásmódszertan terén és elég jól bevált gyakorlat az iskolában, ha valaki ilyen jellegű továbbképzésen van, akkor az ottani tapasztalatait meg szokta osztani másokkal. 47

Támogatja az iskola új módszerek bevezetését, kipróbálását, abszolút. Tehát az ő kezdeményezésükre vannak ezek a szakmai továbbképzések az iskolán belül, tehát erre nagy hangsúlyt fektetnek. Mert a kollégám elnyert egy ösztöndíjat, és megy majd tanulni, vagy amikor én hiányoztam az iskolából, mert mentem a képzésre, akkor is teljesen pozitívan fogadták. Úgyhogy ez támogató közeg. 16

Támogatja az iskolavezetés, több olyan belső továbbképzés volt, ahol ilyesmiről szó volt, nevelési értekezleten külön blokk, hívtak trénereket, akik beszéltek ilyenekről, az iskolavezetés abszolút próbálja a tanárok számára elérhetővé tenni a tudást és nyilván ezzel arra ösztönözni a tanárokat, hogy ők meg ezt a diákok felé valamennyire használják. 63

Számos interjúalany jelzi, hogy az iskolavezetés nem fogalmaz meg **elvárások**at a pedagógusok közötti együttműködés terén, így sokszor esetleges, mennyire működnek együtt az adott szervezetben a tanárok.

Igazából az iskolavezetés energiáját nyolcvan százalékban az adminisztráció viszi el. Túlél szintén. Ebben az esetben is azt kell mondani, hogy egyik napról a másikra csinálja. Örül, hogy valaki ezt a tanulásmódszertant csinálja, tudja, hogy valaki pluszban foglalkozik vele. Örül is neki, de amik ki vannak találva, hogy elvileg pedagógiai feladat, meg szakmai feladat, az még nem nagyon érződik, hogy azzal foglalkoznának. 68

A vezetőség soha semmi ilyentől újítástól nem zárkózik el, viszont az van, hogy oldd meg, csináld meg, az elvi támogatást megadjuk, de mást nem tudunk csinálni. Egy kolléganőmmel együtt vezettük be (a gamifikálást), mondtuk, hogy ki szeretnénk próbálni. Nagyon jó volt, mert az igazgatóság rögtön az elején mellénk állt, ugye őket tájékoztattuk, hogy idén egy kicsit másképp fog működni. A tanári kar is támogat minket elviekben egyébként, kicsit azért megvárják, hogy mi lesz ennek a vége, inkább ők ezzel foglalkoznak. Meg hát egy picit visszatartja őket az is, hogy ebben elég sok munka van. Nyilván minden rendszer kiépítésében sok munka van, most dolgozunk azon, hogy ebbe kevesebb legyen, kereteket tudjunk adni esetleg a kollégáknak, hátha úgy könnyebben belevágnak. 13

Nincsen ilyen központilag vezérelt dolog ebben, talán azért is, mert van ennek egy önműködése, önjárása, tehát a tanárok, osztályfőnökök, szaktanárok csinálgatnak ezt-azt, partneri viszony van, de ha arra gondol, hogy az iskolavezetés ilyenben kezdeményező szerepet vállalna – játszana, erre nem emlékszem, hogy lett volna példa. 5

A kollegák egy része túlél. Nem foglalkozik vele. Ez mindenhol így van. Ezzel nem tudsz mit kezdeni. Vannak, akik nagyon aktívak, kimondottan jó ez az iskola ilyen szempontból. Akik meg kimondottan segítik a diákok tanulását, de a többség, az túlél. Elvileg mindenki egy magányos farkas. Elvileg mindenkinek föl van ajánlva, hogy közösen lehet dolgozni, de ehhez az kell, hogy az ember nyitott legyen a dologra. Én személy szerint nagyon jó helyzetben vagyok, mert akiket érdekel, azokkal jó viszonyban vagyok, tehát akaratlanul is beszélünk róla. De szervezett formában szerintem ez sehol nincsen. 68

Abszolút pozitívan látom a kollégák hozzáállását is ehhez a kérdéshez. Úgy gondolom, hogy amennyire én belelátok ebbe a dologba, próbálkoznak. Egyeztetni nem szoktunk. Szervezett dolog biztosan nincs. 78

A kollégák egy része az Arany János-os osztályokat nem szereti. Nem tudnak semmit, nem tanulnak, lekicsinylik, tehát ilyen furcsa hozzáállás. És azt mondtam, az Isten áldjon meg, ez nem igaz. Nem igaz, amit mondanak! És főleg a műszakis kollégák voltak. És be akartam nekik bizonyítani, hogy csávók, ez a ti rossz rögeszmétek. … és akkor azt látom, hogy fizikaverseny, országos eredményt elért ember ebből az osztályból volt. Matek ebből az osztályból volt. Nyelvi verseny ebből az osztályból volt. Ott meg semmi. Hát akkor megkérdeztem a tantestületet, hogy gyerekek, miről beszéltek? 23

A szervezet kódot nehéz volt kódolni, az interjúalanyok gyakran adtak hangot annak, tájékozatlanok az iskola szervezeti szintű működésében. Ezt időnként indokolták: félállásban tanítanak, viszonylag újonnan (egy-két éve) kerültek az iskolába, van más munkahelyük, amelyik jobban lefoglalja őket mentálisan. Így gyakran adatszinten sem tudtak válaszolni, a szervezet támogató

jellegét megítélni emiatt kifejezetten nehéz volt.

Még csak 2 éve vagyok itt, tehát még nem látom át úgy az iskolát, mint ahogy kellene. Ilyenről kifejezetten nem hallottam. Azt tudom, hogyha bárkinek valamilyen nehézsége van, akkor itt tényleg mindenki nagyon pozitívan áll, és nagyon szívesen korrepetál, meg tényleg ilyen szempontból kapnak segítséget. Az, hogy ilyen tanulásmódszertannal kapcsolatban, arról nem tudok. 33

Most pontosan, hogy mi volt az ő feladatuk, azt így nem tudom megmondani. Annyit tudok, hogy ilyen gyermekvédelmis fejlesztési célok voltak így konkrétan kitűzve, de hogy ezen belül a gyakorlatban mi valósult meg, azt nem tudom, mert én a másik épületben nem nagyon forgolódom. 34

Volt olyan interjúalany, aki beszámolt a tantestületen belüli viszályokról, amelyek kihatnak a tanítás minőségére, volt, aki igazgatóváltáshoz kötött változásokat. Van olyan interjúalany, aki támogatónak érzi az iskolavezetést, mert nyugodtan megvalósíthatja az újításait:

Valahogy nálunk úgy működik a dolog, hogy azt mondja az igazgatónő, hogy ha ezt te fontosnak tartod, Ági, a bármit, akkor ügyesen oldd meg az óráidon. Akkor ez, amit a gyerekektől is elvárunk, ez a kreativitás, ez akkor a kollégák részéről is engedélyezett. Akinek ez fontos, az csinálja is. 21

Régebben volt egy irány, amit főleg az igazgatónőnk, egy nagyon haladó gondolkodású oktatási szemléletű valaki volt, aki a finn, svéd tanítást állította elénk példaképpen. Én ennek nagy szerelmese is lettem. De mondjuk volt olyan, aki ezzel nem értett egyet. És akkor az igazgató most elment és ugye fönt is megváltoztak az elvárások, szóval bátrabban adnak hangot azok a kollégák a véleményüknek, akik ezzel nem értettek egyet korábban. Hogy másfelé kéne indulnunk. Úgyhogy most egy picit úgy érzem, hogy olyan visszafordulás van. Ezért is megyek el egyébként jó szívvel, meg bátrabban innen most. 49

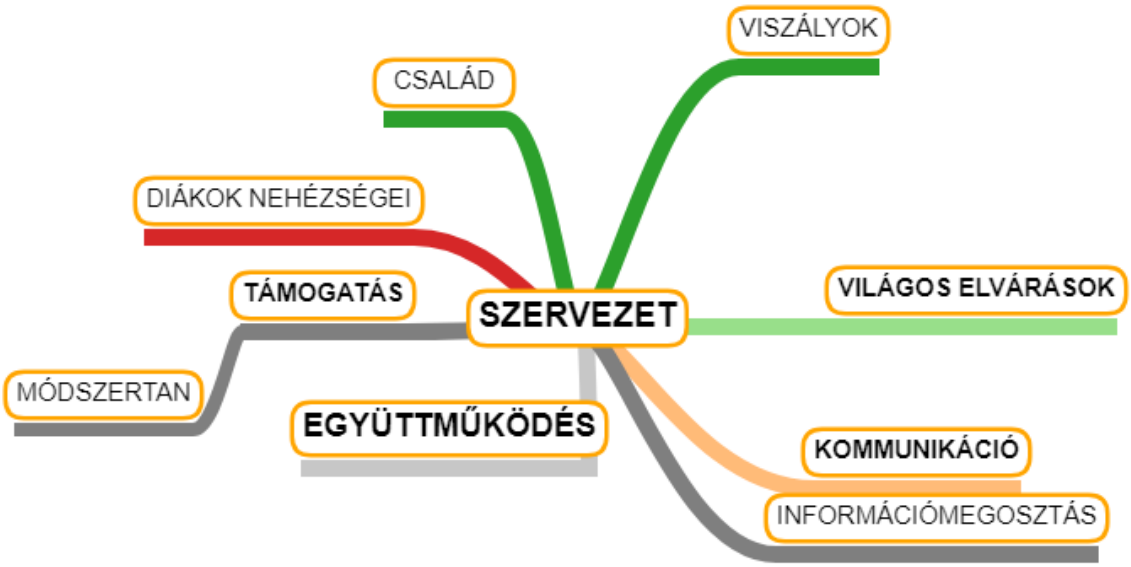
Van az iskolának egy csoportja, aki sokkal demokratikusabban gondolkodik. Nyilvánvalóan mi együtt sokkal többet beszélgetünk. De ez egy tantestületben is, mint bárhol a világon, bármilyen munkahelyen így van, hogy azok az emberek, akik egy kicsit hasonszőrűbbek, azok többet osztják meg egymás között a gondolataikat. És ez nyilván itt is így van. És tudom, hogy van, aki nem így gondolkodik. Engem például időnként teljesen megdöbbent kollégáknak a hozzáállása, címkézése, bizonyos gyerekekkel, gyerekcsoportokkal kapcsolatban. De hát Magyarországon élünk, ez van. 49

A szervezeti szintű együttműködést gátolja, ha az iskola vezetése nem fogalmaz meg ezzel kapcsolatban egyértelmű, világos elvárásokat, nincsenek bejáratott és bevált protokollok. Nehezíti az együttműködést a tanításról vallott elképzelések alapvető eltérése, amiből fakad a módszertani kultúra és rutin eltérése – ez olyan esetekben is megjelenik, ha az iskola elhivatott közös módszertani fejlesztésben, belső képzéseket biztosít például. Sok megjegyzés jelzi a tanárok túlterheltségét, ami szintén nem az együttműködés irányába hat, hiszen együtt dolgozni időigényesebb. Nem segíti az együttműködési hajlandóságot a tanári kiégés, ami gyakran erősen kihat a diákokhoz való hozzáállásra.

Sejtem, hogy ki hogyan foglalkozik velük. Vannak olyan tanárok, akik mint valami robotok bemennek, megtartják, kijönnek,

megbuktatják. Vannak olyan tanárok, akik nem mennek be, megbuktatják, tehát nem tartják meg az órájukat, és úgy is megbuktatják a gyereket. Vannak olyan tanárok, akik nem tartják meg az órájukat, ezáltal mindenki ötös. S vannak olyan tanárok, akik azért persze foglalkoznak a gyerekekkel. Tehát ez egy hatvan fős vagy még nagyobb tanári karban, hát ott is vannak jók, rosszak, jobbak, még jobbak, még rosszabbak. Vannak, akik azért foglalkoznak velük. 95

Egy részük nem foglalkozik vele: tanuld meg, az-a-dolgod-effektus van, ez főleg az idősebb kollégákra jellemző, akik már türelmetlenebbek. Elfogyott a cérnájuk, vagy éppen kiégtek, használjuk ezt a kifejezést. A nagyon fiatalok azok megint nem, általában ez a középgeneráció, amibe mondjuk én is tartozom, talán még odatartozom, mi foglalkozunk velük többet, lehet, hogy azért is, mert több évtizedes tapasztalat van mögöttünk, több ezer diák, s láttuk azt, hogy esetleg milyen módszerekkel lehet kicsit segíteni őket. 97



16. ábra: A SZERVEZET kód

Az interjúkból kirajzolódó kép a szervezeti működés tanulástámogató aspektusáról összességében sokszor negatív: a tanárok számos helyen a minimális együttműködésről sem adnak számot a tantestületen belül. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az egyes tanárok egyáltalán nem követik, milyen tanulási folyamatban vesznek részt a diákjaik (vagy a saját osztályuk) a kollégáik óráin, így sem a tantárgyak, sem az azokban szerzett tanulási tapasztalatok nem tudnak összekapcsolódni, nem jelenik meg az interdiszciplinaritás. Ez fontos mozzanat a tanulástámogatás szempontjából, ami akkor hatékony, ha egy adott módszert a diákok kipróbálhatnak többféle keretben, többféle feladatnál, többféle tantárgyban, nemcsak az adott tantárgyhoz kapcsolódó tudásukat differenciálva, hanem a tanulási önismeretüket és a

tanulási készségeiket is fejlesztve ezáltal. A szétaprózottság nem segíti a hatékony tanulástámogatást. Az interjúkban gyakran feltűnik, hogy az adott iskolában jó ideje elmaradhatott a szervezetfejlesztés. A tanulástámogatást sem segíti, ha az iskolavezetés nem fogalmaz meg világos elvárásokat a pedagógusok felé – ez a tanulástámogatásnál azt jelentheti, hogy az egyes tanárok maguk mérlegelik, mennyit tudnak erre a területre fordítani. Gyakran jelzik azt, hogy azok helyett a kollégáik helyett is dolgoznak, akik nem foglalkoznak a diákjaik tanulástámogatásával. Ez különösen osztályfőnököknél fordul elő. Tanulástámogatás szempontból fontos jellemzője a szervezetnek, milyen kommunikációs formák működnek a tantestületen belül, illetve a külső szereplőkkel, elsősorban a családdal, valamint, hogy hogyan reagálnak szervezeti szinten a diákok esetleges (tanulási) nehézségeire, elakadásaira.

5.4.10 ÖNMEGVALÓSÍTÓ

Ezt a kódot azoknál az interjúalanyoknál vettük meglévőnek, akik valamilyen módon kifejezték, hogy a tanítást önmegvalósításként élik meg, annak bármely mozzanata örömöt jelent számukra, elhivatottságból és nem kényszerűségből tanárok. Rendkívül sokféle élményt jelenítenek meg az interjúalanyok, általánosabbtól – miért van a pályán – a specifikusabb, konkrétabb elemekig.

Pályámat pedagógusként kezdtem, először egy gimnáziumban tanítottam vidéken, ott magyart és társadalomismeretet tanítottam és ebből a két tantárgyból érettségiztettem. Később jogászként dolgoztam egy évet a közigazgatásban, oktatásügyben. Majd nagyon hiányoztak a gyerekek és úgy gondoltam, hogy a tanári pálya az, ami közelebb áll és így visszatértem. Így kerültem a jelenlegi munkahelyemre, ahol nagyobb óraszámban magyar nyelv és irodalmat tanítok és olyan tantárgyakat, amit jogi diplomával lehet. Technikusokat készítek fel szakmai vizsgára. 77

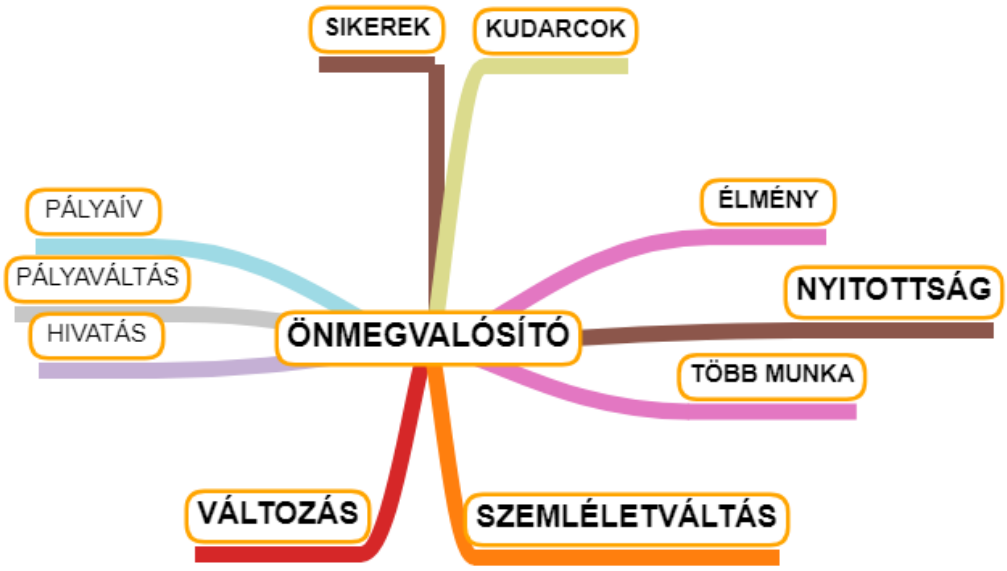
Erről olyan nagy szavakat nem tudok mondani. A dolgok én szerintem nem úgy mennek, hogy akkor most önismeretet fejlesztünk. Ez nem így van. Én azt gondolom, hogy egy pedagógus, aki a gyerekeivel létezik, él, az önmagában egyfajta kapcsolatban van. Ez magától is, a háttérben születik meg. Ez nem így működi, hogy ez az óra önismeret fejlesztő. 82

Normális hozzáállás. Az ember nyitott. A tanári pályát nem lehet úgy csinálni, hogy egyedül vagyok és tojok mindenkire. Akkor nehezen működik a dolog. Nyitottság kell. Itt nem gátolják ezt a dolgot. Nincs belső küzdelem, harc, ami ezt tönkretenné. Itt nyugodtan lehet élni. 68

Egy interaktív órával nem többet, nagyon többet (kell dolgozni). Ez az, amit így időben nem is nagyon tudok megmondani, mert, ha belelendülsz, és megjön az ihlet, akkor is két-három óra egy órának a megszerkesztése, hogyha te azt nagyon pöpecre akarod megcsinálni. Tehát, lehet az óra első percétől a negyvenötödik percig, de ez rengeteg idő. Nagy élmény is a tanárnak. Más az, amikor egy órán

meg tudsz mozdulni, mint gyerek. Mert ennek pont ez a szépsége, hogy megmozdítod a gyereket. Tehát egy nyelvtanórát én már nem tudok anélkül elképzelni, hogy ne mozdítsam meg őket. Ez konkrétan azt jelenti, hogy kijön a táblához és dolgozik rajta. Ide húz, oda húz, beilleszt, rákattint, kipipálja, éljeneznek neki. Gyakorlatilag együtt dolgozunk a táblával és olyan gyerekeket is meg tudsz mozdítani, akik addig ültek, és föl se tették a kezüket. Tehát valamilyen szinten, egy átlag huszonöt fős osztályból, a huszonöt főt meg tudom szólítani, és ki tudom hívni és valamit csinál a nyelvtannal akkor is hogyha teljesen rossz a helyesírása. 64

Sok mindenben megváltozott a gondolkodásom ebben az iskolában és én abszolút ilyen projektekben és ilyen szabad szellemben próbáltam a magyartanítást is. És ez ilyen bejött. Most a másik iskolában csak magyart tanítok. Nem így kinyitom a tankönyvet, és akkor elolvassuk és én elmondom a tutit nekik, hanem mit tudom én, mesekönyvet írunk. Tehát a meséket úgy vesszük át, hogy megtanuljuk a mesékről, meg sok mesét elolvasunk, meg ott dolgozunk, bemutatunk. Aztán ők is írnak mesét. Akkor a János vitézt úgy tanuljuk, hogy bemutatjuk mint színdarabot. És hát mindenféle ilyen, filmet készítünk, meg hát minden féle ilyen jó dolgot… Hatodikban ők maguk készítettek kisfilmeket. Már a János vitézen keresztül megtanultuk, hogy hogyan kell egy darabot dramatizálni, hogy mire kell figyelni, készülni, milyen feladatok vannak közben, és akkor ők maguk ilyen csoportokban, öt-hat fős csoportokban filmeket készítettek egy-egy jelenetből. És fantasztikus dolgokat csináltak. Szóval úgy egy nagy élmény volt. Ezen kívül tanítottam még időnként technikát, médiát, tanszobáztam, ugye a gyerekekkel, mindig az osztályommal szívesen vállaltam délután tanszobát, hogy minél többet legyünk együtt. 49



17. ábra: Az ÖNMEGVALÓSÍTÓ kód

Az ÖNMEGVALÓSÍTÓ kódra nem vonatkozott az interjú során direkt kérdés, az interjúalanyok azonban sok részletet megosztottak napi tanítási gyakorlatukból, sikereket és kudarcokat egyaránt. Ezeknek az elbeszéléséből mutatkozott meg, hogyan fogják föl a tanítást,

hogy értelmezik az iskolai feladataikat, különös tekintettel az olyan feladatokra, amelyek túlmutatnak a tananyag szokásos tárgyalásán. Az önmegvalósítás megjelenhet a hivatással kapcsolatos megnyilvánulásokban, a diákok tanulási tevékenységeinek támogatásában. Kulcsmozzanatnak tűnik a saját pályájukról való gondolkodás, a tanítási szemléletükre vonatkozó mérlegelés és reflektálás és a munkájuk adta öröm és élmények deklarált megfogalmazása,, valamint a (nem ritka) kudarcok felvállalása és elemzése.

5.4.11 SZAKEMBER-TANÁR

Az interjúk nem adnak teljes képet az adott tanár gyakorlatáról. Szakember-tanárnak kódoljuk, ha bármely területen gondos, odafigyelő munka látszik vagy az összbenyomásunk ez, az interjúalany tanári szerepfelfogásban vallott nézetektől függetlenül.

De biztos, hogy a személyes attitűd nagyon fontos. Hogy hogyan tudod magadat is elfogadtatni a gyerekkel, ezen keresztül kicsit könnyebb elfogadtatni magát a tant

árgyat. És hát, fele kell készülni az órákra. Én csak ennyit tudok mondani, hogy felkészülés nélkül, improvizatív jelleggel egy éven keresztül nem lehet fenntartani az érdeklődést. Muszáj, hogy megfelelő színvonalon, megfelelő minőségű és értelmezhető tudást próbáljak meg átadni. Olyan eszközökkel, amelyek érdekesek a gyerekeknek és szeretik használni. Azért le kell követni a kort, a modern, új dolgokat, tehát folyamatosan tanulni kell ezeket az új eszközöket. 64

Szerencsére azt mondom, hogy nyelvórán nagyon sokféle módszerrel lehet dolgozni, meg kell is dolgozni. Tehát ott abszolút nem működik ez a frontális dolog, vagy nyilván vannak olyan részek, de csak ilyen nagyon kicsi részek, amikor azt úgy kell. De nálunk, vagy, hogy egy nyelvórán a pármunka, csoportmunka, vagy az, hogy egy gyerek tartson kiselőadást egy bizonyos témában, az teljesen működik. 33

Nagyon óvakodnék attól, hogy valami általánosat mondjak, nem szeretek általánosítani. Tanárként azt tapasztalom, hogy bemegyek egy-egy csoportba, mindegyiknek más a karaktere. Más a közeg. Mondjuk egy nagyon motivált, nyolcosztályos osztályba, ahol érték a tanulás, mert azért ilyen osztályunk is van, évről-évre, ahol szeretnek kérdezni a diákok, ahol nem is elégednek meg azzal, hogy az ember elmondja, hogy ez van és ezt kell megtanulni, tehát ott, nyilván, nagyon fogékonyak minden új módszerre. Azokban az osztályokban, ahol talán kevesebb a tanulásra való nyitottság, ott hát elvileg az volna a jó, ha ezek az új módszerek segítenének ezt a gondot megoldani de azért a gyakorlatban nem mindig, lehet, hogy bennem van a hiba, de nem mindig éri el ez a célját. 10

Történelem tantárgyat oktatom középiskolai tanárként és itt gondolok a csoportos munkára, forrásfeldolgozásra, történelem tantárgy kapcsán, szövegértéses feladatokat oldunk meg, ami a történelem tantárgyhoz kapcsolódik és hát.. alapvetően a csoportos munkát szoktam alkalmazni. A szakköri munkában szerencsére sokkal szélesebb lehetőségem van, mint ahogy az előbb mondtam az órai kereteket meghaladó alkalmazásra, ott már komolyabb… filmelemzés, filmet nézünk, azt elemezzük,

interjút készítenek a gyerekek… idősebb emberekkel, akik akár megélték ezt a korszakot vagy részletesebb információkkal rendelkeznek. Helytörténetre gondoljak, felkeresünk történelmi emlékhelyeket a városban, azokat gondozzuk, információkat gyűjtünk róla, kicsit kötetlenebb formában igyekszünk megközelíteni a témát. 99

A SZAKEMBER-TANÁR kódnál nem készült ábra, mert a kódban megjelenített jellemzők közül nem emelkedik ki központi, magyarázó mozzanat. Jól működő, jól tanító tanárnak lenni nagyon sokféle módon lehet. Sokatmondó, hogy a 101 interjúalanyból csak 4 kapott 1 (NEM) kódot, az esetek mintegy ötödében pedig ezt a jellemzőt információ hiányában nem tudtuk kódolni (0 kód). Az elemzés elsősorban arra irányult, hogy ez a jellemző mennyiben jár együtt a szelektív kódokkal (ezt az elemzésben a 28. táblázat mutatja).

5.4.12 SZEREPVÁLTÓ

Az interjúk elemzése során elsősorban két kód, a SZEREPVÁLTÓ és a KORIFEUS emelkedett ki, amelyek központi jellegűek, és így szelektív kód funkciót töltenek be, vagyis olyan központi, kulcskategóriáknak minősülnek, amelyek köré a többi kód rendezhető.

A SZEREPVÁLTÓ jelleg arra vonatkozik, hogyan viszonyul saját tanári szerepéhez az interjúalany, ezen belül a tudásátadás-tudásközvetítés kérdéséhez kapcsolódóan a közvetítő-facilitátori szerephez, a tanulásszervezés különböző módjaihoz, illetve az új szerep kihívásaihoz. Ebbe a viszonyba nemcsak a változó szerepről való gondolkodást értjük bele, hanem ennek a szerepnek a felvállalását.

A kód elnevezéseként a többi kódéhoz hasonlóan egy erős, határozott jelentéssel bíró kifejezést választottunk, amely egyértelműsége miatt ugyanakkor kifogásolható lehet. Az egyik legkézenfekvőbb kifogás, hogy a szerepváltás nem feltétlenül váltás azon pedagógusok esetében, akik a pályájuk kezdetétől inkább közvetítő-facilitátor megközelítésben tanítottak. Mindezen lehetséges ellenvetések mellett a GT-módszerben fontos a kulcskategóriák egyértelmű elnevezése az elméleti telítődés elérésekor (Corbin & Strauss 2015; Rácz és mtsai 2016; Horváth & Mitev 2015).

A kódolás során kifejezetten azt a mozzanatot igyekeztünk tetten érni, hogy az interjúalany hogyan viszonyul a mindentudó tanár mint a tudás kizárólagos forrása vs. közvetítő, segítő tanár, a diák tanulási folyamatának támogatója szerepváltozáshoz. Ez utóbbi együttjárhat a konstruktivista tanulásszemlélettel - és az ebben való elméleti képzettséggel -, de olyan pedagógusoknál is megfigyelhető, akik gyakorlatukban a diákokra figyelve és reagálva, az

általuk támasztott kihívásokra válaszokat keresve finomították a tanításról vallott elképzeléseiket (ők azok, akik a továbbképzéseken a konstruktivista megközelítésről tanulva így kiáltanak fel: dehát így tanítunk!).

Az interjúalanyok így beszélnek a tudáshoz való viszonyukról:

Mármint az, hogy nem én vagyok a tudás fellegvára, hanem csoportban dolgozom a gyerekekkel? Teljesen jól érint. Tehát ez szerintem nagyon hasznos és főleg a mai diákoknak már hasznosabb, ha valamit így sajátítanak el. Ha arra gondol, hogy nincs olyan tekintélyem a diákok előtt, mint száz évvel ezelőtt volt egy tanárnak, ez nem zavar. De szerintem a gyerekeknek így is lejön, hogy ki az a tanár, akinek van tudása, azt mindenképpen tisztelni fogják, úgyhogy nem hiszem, hogy ezzel problémám lenne. Az nem zavar, hogy csoportmunka alatt nem csinálok semmit, csak segítek, ahol kell, tehát kibírom, hogy nem nekem kell megtartani az órát, igaz, hogy a csoportmunka előtti munka, az nagyon sok. 4

Nekem a továbbképzésnek, a szakemberekkel való találkozásnak az lett az eredménye, hogy teljesen át kell értékelni a tanári pályát, a tanári létről való gondolkodást. Egy új nézőpontot kínáltak. De annyira, hogy mindig is azt gondoltam, hogy nagyon fontos a kritikai gondolkodásra való felkészítés és nem hiszek abban, hogy át kell adni a tudást, hanem inkább közvetítésről meg nevelésről gondolkodom, csak nagyon sok kérdésem lett azóta, mióta velük találkoztam. A videóinterjú itt viszont nagyon jó eszköz arra a sok közül, hogy ezt lehessen gyakorolni. 12

Itt egy nagyon erőteljes tudástranszfer van. Valójában nem ilyen mankók vagyunk, hanem ilyen tölcsérek. Töltjük az anyagot a fejükbe. Én inkább mankó szeretnék lenni. Engem inkább a tanításnak a folyamata, mint a tényleges eredménye érdekel. Persze nyilván az is érdekel. Problémát okoz egy ötös skálán ennek az értékelése, de én inkább ilyen facilitátorként tudom magam elképzelni. 30

A szerepváltás gyakran a **tanulásszervezés** változásában jelenik meg:

Nagyon sokat játszunk, csoportmunka van, vitatkozástechnikát, kommunikációt tanulnak. Etika és erkölcstanórákon nagyon jó és szinte csak ez van. Én inkább irányítószerepet játszom ilyenkor, hogy a végén legyen valamilyen konklúzió, amire jutottunk. 65

Az az igazság, hogy ez a téma teljesen ott van a levegőben. Ez a hagyományos, frontális munka, hogy kiáll a tanár és magyaráz és a gyerek meg jegyzetel meg visszamondja, ez már nagyon letűnőben van. Mindenki valamilyen szinten, vagy legalább is részlegesen kénytelen volt váltani. 14

Tanulásszervezés és igazából módszertan, szemlélet, az a lényeg, hogy hogyan lehet úgy gyerekeket egy csoportba rakni, hogy abban mindenki megtalálja a maga feladatát és az eltérő képességű, motiváltságú gyerekeket hogy lehet úgy összerakni, hogy mindenki inputja elég lényeges legyen ahhoz, hogy mindenki dolgozzon és egymásra legyenek utalva egy produktum létrehozásában és a lényeg az, hogy kivesszük a pedagógust a tudásátadó szerepéből és minél több dolgot kiszervezünk, hogy ők maguk egymásnak megtanítsák, amit a végén összegzünk. 15

Amikor elvégeztük ezt a kooperatív-technikás tanfolyamot, akkor mindenki elkezdett egy kicsit ilyen módszerrel tanítani, mondom, nyelvtanárként baromi könnyű volt, nem volt testidegen. De ugyanígy tanított a töritanár, a biosztanár, mindenki próbálgatta. Előbb-utóbb a gyerekek is ráálltak, jól van, tudjuk, csoportmunka. Úgy rakjuk a padot. Utáltak csoportban dolgozni, de mikor már egy-két év eltelt és begyakorolták és esetleg voltak pozitív élményeik, kezdték megszokni.

Na most mi van? Na most nem érünk rá, gyerekek. Eleve nem szerették, ráerőltették őket, rájöttek, hogy kicsit jó és ennyi. Tehát volt másfél-két évük, amikor kipróbálhatták azokat a technikákat és most ugyanaz a pocsolya. Jól van, akkor most nem dolgozunk csoportban. Dolgozunk egyedül. Nem bír a magyar gyerek csoportban dolgozni. Nem bír. 51

Volt nagyon jó példa arra, hogy nyelvi előkészítőben, pár évvel ezelőtt még több idő volt, adtam lehetőséget kis, egyéni projektek készítésére és nyilván az az osztály, mert az egy nagyon motivált, tehetséges, jószándékú diákokból álló csapat volt, ott nagyon-nagyon nagy sikere volt és olyan dolgokat én is megtapasztaltam a diákokból, amit , ugye annyira nem ismertem őket, egy éve, másfél tanítom őket, tehát olyan oldalukról ismertem meg őket, amire egy normál órán nem adódik lehetőség. Olyan osztályokban, ahol magatartási problémák is vannak, ott meg kell gondolni, hogy az ember, úgymond, mikor engedi ki az irányítást a kezéből, mert nyilván itt a tanár szerepe is megváltozik egy ilyen szituációban. 10

Szerintem valamilyen szinten tantárgyfüggő is. Angolon szerintem kevés olyan van, amikor frontálisan bármi történik. Nem nagyon van olyan. Ott azért leginkább egy nagy csoport vagyunk, aki dolgozik. És hát mindig csinálnak valamit, és néha megmondom, hogy mit csináljanak. Ott az angolban az elképzelhetetlen szerintem, hogy valaki frontális órát tart. Annak nincs értelme. Magyarból is, amennyire lehet, én igyekszem, hogy ők dolgozzák föl az anyagot, és ott inkább csoportban, nem kettesével, hanem négyes csoportokban szoktak. De hát azért van, amikor elsősorban az időhiány miatt inkább én, tehát hogy erre nincs idő, mert akkor nem végeznénk a felével sem az anyagnak. Az is egy lehetőség lenne, hogy mélyebben, valószínűleg jobb lenne elmélyülve kevesebbet csinálni, de hát nem teheti meg az ember. 45

A szerepváltó tanároknak a felkészülés a megszokottnál több időbe telik:

A pedagógusnak sokkal többet kell dolgoznia, hogy az órán ezeket megvalósítsa. És felkészülési időben is sokkal több ez az idő, ami kell hozzá. A másik, tehát a tananyagok, nincsenek kidolgozott anyagok. Tehát a módszer azért nagyon munkás. Ha ez az alternatív módszertan megjelenne tananyagok formájában, jó, ez beszüremkedik mindenféle tananyagba is valahol, a kidolgozott formájának az adaptációját egyszerűbb lenne, mert erre képesek a kollegák. De, hogy ők maguk gyártsanak, fejlesszenek, és folyamatosan, tehát ez nem is várható el. De elvárható, csak a legmotiváltabb kollegák képesek erre. Tehát ez mondom, fárasztó, kemény munka. 43

Természetesen megváltozik a tanár szerepe. Szerintem sokkal nagyobb előzetes tervezőmunkát igényel, és akkor, amikor már ott vagyunk, akkor nagyobb a kényszer arra, hogy az ember egy kicsit a háttérbe szoruljon és több mindent a gyerekekre bízzon. Hát ugye, amikor egy ember felkészül az órára, az nem a délelőtt folyamán történik, hanem a délutánjaiból vesz el egy csomó időt. Tehát én azért, hogy minél sikeresebbek legyenek a gyerekek és én is jól érezzem magam, szánok időt a délutáni készülésekre, de nem mindig szívesen. Van, hogy sokkal szívesebben elmennék futni, vagy lennék a gyerkőceimmel. Sokkal több munkát jelent, hogyne. Sokkal többet. És akkor, amikor kicsit háttérbe kell vonulni, akkor sem azt jelenti, hogy az ember kivonja magát teljesen az osztály munkája alól, szerintem figyelemben, koncentrációban sokkal többet igényel, mert ugye ott meg nyomon kell követni, hogy a csoportban dolgozó gyerekek hogyan kooperálnak egymással. Ki hogyan végzi a tevékenységét, tehát azt gondolom, hogy igen több felkészülést igényel. Viszont a felkészülés során az ember tarsolyában meg egyre több minden lesz, ami talán a későbbi munkáját megkönnyíti. Mindig van mihez nyúlni. 47

Hangsúlyt kap a diákok előzetes tudása:

Régen az volt a szerep, hogy a tanár tolja az összes információt, most meg már figyelembe kéne vennünk azt is, ami a gyerek fejében is van. Szerintem én alapvetően is olyan típus vagyok, akit érint, hogy mi van a gyerek fejében. Eleve azt szeretem, amikor ők elmondják a véleményüket és ők ezt tudják rólam, hogy én ezt szeretem, és akkor ők ezt elmondják. Ez így nálunk rendben van szerintem. 17

Az interjúalanyok reflektálnak a **tanári szerepváltozás**ra:

Igazából érzem is, hogy változnak a tanári szerepek, hogy a tanár-diák viszony változik, meg, hogy kell is változnia, de ez igazából így gyerektől is függ. Tehát azt látom, hogy ez elég egyéni, hogy kinek, mire van szüksége. Tehát, hogy van, akinek nagyon szüksége van arra, hogy a tanár ott legyen, és elmondja, és ő pedig jegyzetel, mint a gép. Van, akinek pedig elég csak ilyen kereteket adni, és önmagától is nyilván, a tanár segítségével, egészen szép utat bír bejárni. De azt gondolom, hogy most csak ez, vagy csak az, vagy csak így jó, olyan nincs. Tehát, hogy mindig figyelembe kell venni az egyéni igényeket is. De a változatosság, az mindenképpen jó, vagy, hogy egyáltalán, kipróbálni dolgokat, mert lehet, hogy a gyerekek is csak akkor fogják észrevenni, hogy nekik ez sokkal jobban bejön, az a stílus, vagy módszer. 33

A tanári szerepváltozás nyilván kényelmetlen a legtöbb tanárnak, mert eddig valaki kiállt az osztály elé, és jobb esetben csönd is volt, úgy látta, hogy figyelnek, és az óra megtartása után elégedetten jött ki. Na, most a konstruktív pedagógia lényege az, hogy a tanár háttérbe szorul minden tekintetben. A megfelelő feladatokat, eszközöket, technikákat adja, de maga az óra, az nem róla, hanem a gyerekekről szól, és a gyerekek viszik előre az órát, és nem biztos, hogy olyan irányba, amit a tanár előre kigondolt, hanem amerre a folyamat viszi. Tehát mindenképpen háttérbe szorul a konstruktív pedagógiában a tanár. És úgy tudom, hogy ez sok tanárnak azért okoz gondot – nem azért, mert ők egoisták és háttérbe szorulnak, és ez zavarja őket, hanem mert félnek attól, hogy káoszba fullad maga a tanóra, és nem tudják irányítani. Ezt sok kollégán láttam, és végül is magamon is érzékeltem, hogy például a kooperatív tanulás is ilyen. Nagy hangzavarral jár, nem biztos, hogy negyvenöt perc alatt eredmények születnek, hanem sokkal hosszabb és bonyolultabb dolog. Az viszont - a már említett keretek miatt - nem igazán jó. Például a hangos tanóra is, ami egy kooperatív tanulásnak biztos, hogy vele járója, azt nehezen tolerálják egy iskolában, hogy a másik teremben éppen egy filmet néznek, ha egy olvasás óra van, akkor a hangzavartól nem igazán tudnak tanulni. Itt is megint a feltételekkel is baj van. 85

Megváltozik a tanár szerepe, abszolút. Én egyébként ettől nem idegenkedem, nem feltétlenül az van, amit én diktálok vagy amit én szeretnék, mert azt gondolom, hogy sokkal termékenyebb, jobban bevonódnak a diákok, ha közösen vagy önállóan dolgoznak egy-egy projekten, de nyilván ott a másik véglet, hogy csak akkor van valami munka, ha én diktálom a dolgokat. Nem gondolom, hogy ezt általánosítani lehetne, mert osztály- és csoportfüggő sok minden. 10

(Mostanában sokszor felmerül, hogy a tanár sokkal inkább egy ilyen facilitátor szerepben van, te ehhez hogy viszonyulsz?) - Tehát, bocsánat, ezt a szót, hogy faci, mi? Értem, hogy mit jelent egyébként, csak nem nagyon hallottam még. Én azt gondolom, hogy igen, teljesen átértékelődött a tanár szerepe, és én abszolút nem az a megmondó tanár szeretnék lenni, hanem aki a diákoknak megmutatja az utat, hogy mit, hol találjon. Mert ebben a hihetetlen adatdömpingben, meg ismeretek tömegével naponta találkozó világban a gyerekeknek az a fontos, hogy eligazodjanak. Olyan támpontokat adjunk, ami alapján, amit keres, azt megtalálja. És a másik,

hogy nagyon fontosnak tartom, lehet, hogy a magam kárán is, hogy a gyereknek legyen előadóképessége, meg ki tudjon állni, nem csak magáért, hanem amit tálalni akar, ami közlendője van, azt megfelelő módon, értelmesen tudja megfogalmazni. És ne a tanár szavait hallgassa áhítattal. Nem mondom, arra az órára, olyan órára is szükség van. És hívtam meg előadókat, tehát volt, hogy a gyerekeknek tátva maradt a szájuk, mert tényleg, olyan előadást hallottak, aminek nagyon pozitív volt a visszhangja. Jó, én is, nyilván tartok azért ilyen előadásokat, mármint, amikor az elméleti anyagot, van, amikor interaktívan, van, amikor viszont úgy kell leadni, hogy váltogatva. De tényleg, azt az utat tartom helyesnek, ha a tanár ismeri az eszközhasználatot, tudja alkalmazni, és a gyereknek ad teret mindenképpen az órán. 32

Ez az idézet a benne kifejeződő kettősség miatt különösen érdekes - egy rugalmasan igazodó tanítási gyakorlatot mutat viszonylagos pedagógiai tájékozatlansággal. Ez a kettősség a megnyilvánulás hitelességét jelzi egyrészről, másrészről felhívja arra a figyelmet, hogy egy-egy tanítási gyakorlat nem ítélhető meg egyszerűen, fekete-fehéren, hanem több dimenzió együttes figyelembevételével juthatunk árnyalt képhez, mindig figyelembe véve a teljes kontextust. Az idézett rész alapján nem lehetne a kódoláskor eldönteni, szerepváltó-e az interjúalany.

A szerepváltáshoz való viszony gyakran ambivalensnek tűnik, megjelennek a tanár kétségei, vívódása, a felmerülő nehézségek:

És közben nem látom feltétlenül az értelmét ennek a frontális tudásközvetítésnek, mert elviszi a történelemtanulás szépségeit. Hát kénytelen voltam egyszerűen kicsit gyorsabb ütemben haladni. Én így sem tudom tartani a tanmenetet, több hónapos elmaradást sikerült felhalmoznom. De a gyerekek visszajelzése alapján, magával az ütemmel ki vannak békülve. Tehát ők azt mondják, hogy ennél gyorsabban nem szabadna, és ezzel én egyetértek, nem is tudnék gyorsabban haladni. De lehetne ennél sokkal inkább mélyebben, kevesebb anyagot, több, akár filmek bevonásával. Alapvetően ezt nagyon sajnálom, hogy ez a magyar oktatási forma ezt így nem nagyon preferálja. Én a német iskolába jártam, Budán van egy Thomas Mann gimnázium, ott a töritanítás teljesen másképp nézett ki. Én ott szocializálódva bíztam benne, hogy töritanárként majd ezt folytathatom, és teljesen más világba csöppentem. Ott érettségire négy témát kaptunk körülbelül, hogy készüljünk fel, itt meg van egy 20 tételes tételsorunk, teljesen más dimenzió. Egy felületes, lexikális tudást adunk, mélységek, azok úgy elmaradnak sajnos, sokszor. Én alapvetően így irányítóként definiálnám magamat. Az a baj, hogy a töritanárnak szerintem központi szerepet kell játszania, pontosan az említett tanmenet, az anyagmennyiség miatt. De ez szívem szerint, meg azt látnám helyesnek, hogy inkább csak irányítanám a tevékenységüket, próbálok néha, szoktunk csinálni ilyen, amikor különböző állomásokat dolgozok ki egy-egy témához, és körbehaladnak, forrásokat dolgoznak fel, és aztán a végén beszámolni. Ezeket én nagyon szeretem, rengeteg előkészítési munkát igényel, de akkor látom, hogy a gyerek dolgozik, ő szerzi meg a tudását, így nyilván jobban is rögzül. Ezt én nagyon szeretem. És az órán konkrétan én már csak irányítóként, segítőként vagyok jelen, és nem a tudás közvetítőjeként egyértelműen. Ezt én szeretem, de nem tartom összeegyeztethetőnek sajnos, hogy az érettségire fel kell őket készíteni, és ez bizonyos korlátokat képez. 44

Az interjúalanyok gyakran beszámolnak szerepváltó tapasztalataikkal kapcsolatos érzésekről:

Itt elindult valamikor egy álom, ami most így be lett fejezve, nem az iskola vezetésétől, hanem kicsit föntebbről. Fő, hogy a gyerek érezze jól magát az iskolában. És hogy nem ez a hatalmi pozíció szerepeljen a pedagógus részéről, hanem abszolút az együttműködő. Mikor én egy partner vagyok, aki támogatom a gyerek tanulását, és megtanítom őt igazából tanulni és önállóan ismeretet szerezni. És nekem ez borzasztóan tetszik és nagyon bejött. Tehát énnekem a legnagyobb büszkeségem az volt, mikor tavaly az egyik ötödik osztályos kisgyerek itt azt mondta az iskolában, hogy ő észre sem vette, hogy a magyaróra az egy óra. És közben mindig dolgozunk. Tehát nincs az, hogy most itt leülünk, és akkor malmozunk, vagy bármi, hanem tényleg munka van. Csak ő nem érzi ilyen fölösleges, feszült és kötelező dolognak, hanem igyekszünk érdekes dolgokat csinálni, amitől ő nem szorong, vagy nem érez semmiféle ilyen megfelelni akarást vagy ilyeneket. Vagy legalább is csak pozitívan, hogy szeretne jót csinálni, vagy jót bemutatni. 49

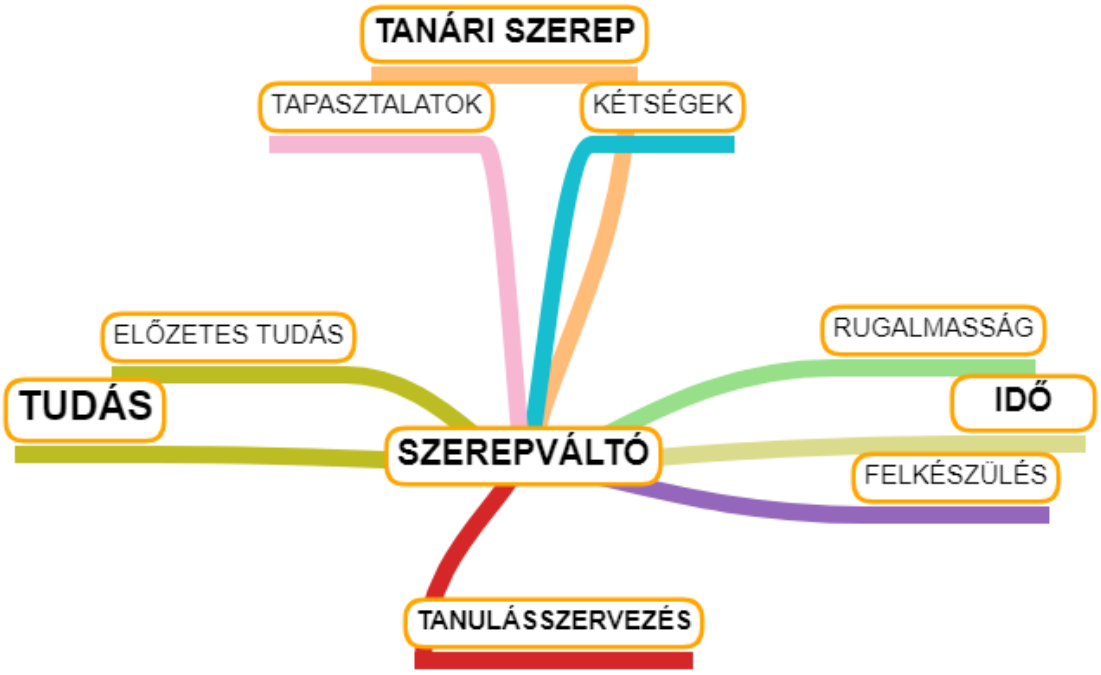
Mivel jónak tartom ezt a folyamatot, ezért én ezt nem tehernek veszem, hanem szívesen csinálom, tanórán is. Szívesen alkalmazom ezeket a módszereket, nekem ez nem megterhelő. Az amerikai tanulmányút, ami most volt, ebben erősített meg, ott is működik ez a módszer, ott is hasonló. Én kicsit, hogy is mondjam, fenntartásokkal mentem oda, az Egyesület Államokba, amerikai oktatási módszer… tehát hogy előítélet volt bennem, de ez abszolút megváltozott, mert működőképes, láttam, hogy ott ez működik. 99

Jó beszélgetések lesznek. Nagyon-nagyon fontos szerintem az irányító szerep. Egy tanár, szerintem, sose szabad, hogy sértettnek érezze magát egy helyzetben. Vagy, hogy azt érezze, hogy milyen jogon kéri számon egy diák. Én, most már, nem is tudom, tizenhárom éve tanítok, de egyszer sem írtam be intőt. Soha. Mert mindig sikerül. Mindig kérdezem a végzősöket, hogy mi az oka. Én nagyon örülök, de miért vagytok normálisak? És mondták, hogy soha nem érezték az alá-fölérendeltséget. A tisztelet, az mindig megvolt. De mindig egy partneri beszélgetés volt. Hogy nekik is lehet igazságuk. Beszélgetések vannak. Nem uralások, meg viták, meg legyőzések vannak. 9

Amikor a tekintélyt nem megteremti az ember – szavakon itt lehetne lovagolni -, tehát amikor a tekintély megteremtődik az által, hogy noha én partner vagyok, és figyelembe veszem a gyerek érdekét, céljait és egyáltalán azt, amiért ő ide beiratkozott, vagy amiért a szülei beíratták, de adok mellé annyit, hogy ezzel kivívom a gyereknek a tiszteletét. Kvázi megvan a tekintélyem, mert a szavamnak súlya van. Na most ezt nem lehet kiprovokálni se pattogással, se kiabálással, se azzal, hogy úgy osztályozok vagy úgy zúdítom rájuk az anyagok sokaságát, hogy attól majd nekem nevem lesz. Ez nem működik. Akik visszajárnak – elég jelentős számban -, ők nyilván azt mondják, hogy azért járnak vissza, mert hálásak sok mindenért. Nem a téglák vonzzák őket, meg nem feltétlenül csak egy-egy tanáregyéniség. Tehát azt hiszem, hogy elég jól felkészítjük őket. 87

Egy kollégám a tanulmányútról úgy jött haza, hogy mindent átalakít és a gyerekek is mondták, hogy minden változott, és egy hónapig tartott. Utána ugyanúgy visszaállt a frontális oktatásba. Sokkal kényelmesebb nem készülni, nem ezeket a dolgokat használni. Meg szerintem az nagyon nehéz, húsz-harminc év tanítás után azzal szembesülni, hogy valamilyen szintem a tanár nem jól csinálja. Mert vannak hatékonyabb dolgok, mint a diktálás, meg hogy kiáll és ő az okos. Azt nagyon nehéz egóból elviselni. Nagyon frusztráltak vagyunk mi tanárok, és mindenki a saját frusztrációját tolja a gyerekre rá. Amikor ragaszkodik a saját elveihez és csak úgy jó, akkor ez is benne van. Ezek viszont személyes kérdések, tehát az már az ő élettörténete is, hogy miért úgy reagál. Azt egy képzés nem biztos, hogy megváltoztatja. Tehát az olyan nézőpontváltás, amire nyitottnak kell lenni és azt látom, hogy a félelem meg minden egyéb miatt nem olyan nyitottak a kollégáim. Pénzhiány, sok a dolog, még ez is… még hány

bőrt akarnak lehúzni rólunk? Ezek a szlogenek.
12



18. ábra: A SZEREPVÁLTÓ kód

Bár a SZEREPVÁLTÓ kifejezés inkább pozitív jelentéstartalmat hordoz, és az interjúalanyok sokszor sikerekről és örömről számolnak be, a legtöbben jelzik a kudarcokat és a sikertelen kísérleteket is. Leginkább az tűnik ki a beszámolóikból, hogy a szemléletváltás (ami esetleg nem is váltás, hanem eleve a képzésből hozott szemlélet) rengeteg bizonytalansággal jár, az eredmények nem prognosztizálhatóak olyan jól, mint a hagyományos tanítás esetében – sem a tanulási eredmények, sem a diákok reakciói, visszajelzései. Árnyalja a képet a pedagógus kollégák hozzáállása: kifejezetten sikeresebbnek érzik magukat azok az interjúalanyok, akiknek a tantestületben van olyan kollégájuk, akivel a szerepváltásból fakadó nehézségeket meg lehet osztani, még olyankor is, ha az illető maga nem szerepváltó módon tanít. Nagyon fontos lehet az iskolavezetés támogatása, különösen egy-egy kevésbé sikerült kezdeményezés kezelésénél (amikor a szülők vagy a kollégák bepanaszolják az illető tanárt). Az interjúkban olyan esetekről is hallottunk, amikor az interjúalanynak személyes konfliktusokat kellett vállalni a szemlélete miatt, ami hosszabb távon az iskolából való

távozásához vagy igen rossz munkahelyi közérzethez vezetett. Olyan is előfordult, amikor vezetőváltás révén oldódott meg a helyzet.

Fontos kiemelni, hogy a SZEREPVÁLTÓ jelleg az interjúalanyok jórészénél egyáltalán nem tudatos, közvetlen erre irányuló kérdésre nem kapnánk választ. Ugyanakkor az interjúalanyok gyakran jeleznek egy-egy fordulópontot, fontos tapasztalatot, amelynek hatására változott a szemléletük – ez gyakran a hagyományos, frontális tanítás elégtelenségével, kudarcával való szembesülés. Az elemzésnek ezt a pontját érdemes lenne elmélyíteni abban az irányban, milyen tényezők játszanak szerepet a szerepváltás elindításában.

5.4.13 KORIFEUS

Az interjúk elemzése során a SZEREPVÁLTÓ mellett kiemelkedő másik központi kód a KORIFEUS. Ez a jellemző elsősorban arra vonatkozik, amikor az interjúalany a nehézségek említése mellett elhárítja magától a felelősséget, saját tanítási gyakorlatát külső körülményekre hivatkozva mutatja be. Vagyis ez a kód akkor kapott ’2’ értéket, ha a kontextusból az derült ki, hogy a felelősség áthárítása miatt nem használ a hagyományos előadó tanítástól eltérő módszereket.

Az elnevezés megválasztásában arra törekedtünk, hogy egy olyan, a neveléstudományi terminológiában nem használt kifejezéssel írjuk le ezt jellemzőt, amely lehetővé teszi azt, hogy minél kevésbé minősítő módon tudjuk bemutatni és tárgyalni az ide tartozó megnyilvánulásokat. A KORIFEUS elnevezésben megjelenik a tanár vezérlő egyéniség jellege, illetve tekintélyes volta, együtt ellenpontját képezve a facilitátor-közvetítő szerepfelfogásnak. Bár ennél a jellemzőnél gyakran megjelennek a tanári kiégés elemei, ezt a kód nevében nem tudtuk kifejezésre juttatni.

A következő példák kifejezetten az indoklásokat, a felelősséghárítást mutatják:

Jól látható, hogy a korifeus attitűd hátterében jellemző tényezők a gyerekek” rossz minősége”, „rossz gyerekanyag”, a rossz családi háttér, a problémák, amelyekkel a gyerekek küzdenek.

Ebben az évben voltam motivációfejlesztő tréningen. Arról szólt, mennyire lehet kihasználni a gyerekek tudásszintjét, és mennyire lehet ezt összekötni a motivációval, hogy a leghatékonyabb tanulásmódszert be tudjuk nekik mutatni és ők ezt alkalmazni is tudják. Sikerélményre alapozva lehessen őket

oktatni. Ebben az iskolában, egy ilyen jellegű iskolában ezt nem lehet, sajnos. El is mondtam ott a hölgynek, hogy ez így nagyon szép és jól működik az olyan nyelviskolákban, ahova azért megy be a diák, hogy tanuljon. Egy szakképzős osztályban, ahol olyan hátrányos helyzetű gyerekek vannak, mint az én osztályomban, ott eleve már a motivációt felkelteni sem lehetséges. Tanulás iránt semmiképpen. 19

Azon kívül, hogy érdemjegyet adok, megdicsérem őket, esetleg célzok arra, hogy a későbbiekben milyen tudásra, ismeretekre van szükség, nem biztos, hogy mindig hatékonyan tudok motiválni. A mai diákokat az internet, a buli, esetleg a cigaretta, alkohol, ilyenek érdeklik. 79

Például az én osztályomban igen eltérő képet mutat. Vannak a jó képességű, és érdeklődő gyerekek, ők hatékonyan tudnak tanulni, mert órán már nagyon sok minden rájuk ragad. Tehát, hogyha figyel, tud koncentrálni, akkor már órán meg tudja tanulni a leckét, és otthon már nem kell vele sokat foglalkozni. De van a másik véglet, aki talán gyengébb képességű, otthon nem foglalkoznak vele. Otthon sem motiválják. Nem beszélgetnek a mindennapi életről. Nem hallgatnak híreket, nem olvasnak újságot, és a gyerek, ha ezt nem látja otthon, akkor itt az iskolában nagyon nehéz erre rávezetni. Tehát megoszlik. Tanítok olyan osztályban, ahol viszont a gyerekek túlnyomó többsége nagyon szabatosan beszél, nagyon motiválható, és otthon segítik a fejlődését. Ott másképp kell hozzáállni a tanításhoz. 37

Ez az utolsó példa jól mutatja a kódolás során a kontextus fontosságát – a fenti idézet származhatna egy olyan tanártól is, aki ugyanerre a helyzetre úgy reagál, hogy tanulásszervezés, differenciálás révén szembenéz a kihívással.

Például, akik Finnországban kint voltak továbbképzésen, az erdészek, el voltak ájulva, hogy kint milyen gépek vannak, meg, hogy hogy dolgoznak, tehát a felszereltségtől. Azoknak szerintem ilyen szempontból több értelme volt a kollegák számára, mint az ilyen szemléletformáló programoknak. Jók a programok, nem merevek a kollegák, csak annyira más gyerekanyag van kint, meg annyira más pedagógiával tanítanak, hogy az nagyon jól hangzik, amit ott elmondanak, de az itthoni körülmények között azokat, szerintem nem lehet alkalmazni. 34

Gyakran megjelenik a **család** felelőssége a diákok tanulási sikerességében:

Nem egyszerű, valljuk be őszintén, az ő agytekervényeik nem úgy forognak, hogy ezeket az ok-okozati összefüggéseket és az egymásból következő műveleteket olyan, hű de nagyon felfognák. Nagyon le vannak maradva gondolkodás terén, főleg az absztrakt gondolkodás terén. Képzelőerejük szinte nulla, olvasás hiánya, beszélgetés hiánya szintén, tehát szülőkkel nem sokat beszélgetnek, így a látottak alapján. Nem hívja fel a szülő a figyelmét a gyereknek, hogy ha ez van, akkor ez lesz. 19

A hatékonyság, azt gondolom, onnan is indul, családi háttér, milyennel rendelkezik a gyerek, milyen motivációval rendelkezik a gyerek, ez nagyon komplex probléma. Hatékonyabb tanulás - hiszek benne, hogy minden a családból indul, a családtól milyen értékeket kap, mivel indítják útnak és hogy általános iskolában milyen tapasztalatai voltak a gyereknek, innen indul, ez a legalapvetőbb, ha ezek hiányoznak, a középiskolában nagyon sok mindent nem tudunk hozzátenni, természetesen igyekszünk hozzátenni. 88

Mindenképp a szülők felelőssége. Én úgy látom, hogy a kollégáink az energiájuk nagy részét próbálják arra fordítani, hogy foglalkozzanak ezzel, viszont a szülőkön pedig úgy látom, hogy kevésbé foglalkoznak velük. Ők inkább az iskola feladatának tekintik elsősorban a gyerekek tanulását és nevelését. Otthon viszont – nyilvánvalóan különböző

okokból, de – kevésbé foglalkoznak ezzel, hogy például ellenőrizzék a házi feladatot, vagy, hogy mennyire volt hatékony a tanulásuk. Kikérdezzék őket. Tehát ha ez nincsen, és nem látják a szülők motivációját ezzel kapcsolatban, akkor nyilván ők sem lesznek annyira motiváltak. Illetve a különböző – és most már mondhatjuk erre a generációra, akik jelenleg iskolába járnak – digitális és képi világ, amelyben élnek, az magát a tanulást elsősorban nem segíti. Az emlékezetük olykor már az internetnek köszönhetően, de szintén romlik, mert azt tanulják meg, hogy bármit megkereshetünk másodpercek alatt, és nem kell arra emlékezni. Tehát ez egy hátrány. Illetve maga a gondolkodásmód, hogy ők készen kapják a képi és bármilyen információt, és nehezen tudják azt elképzelni például, hogy egy regényolvasásnál is hátrány, hogy nem látják maguk előtt azt, ami le van írva. Csak azt látják, amit készen kapnak képben és ehhez jutnak hozzá. Ez megint egy olyan probléma, amit nem mi fogunk és valószínűleg nem is ők, megoldani. 85

Ez az idézet egyébként egy önmegvalósító tanár interjújából származik, aki számos ponton igyekszik támogatni a diákjai tanulását. Az általa jelzett probléma releváns, azért került ez a megjegyzés mégis a korifeus kategóriába, mert nem jeleníti meg az iskola hátránykompenzáló szerepét.

Gyakran megjelenik az a meggyőződés, hogy az adott életkorban vagy iskolai korban (amelyen az interjúalany tanít) már nem lehetséges a diákok támogatása, erre korábban kellett volna sor kerüljön:

A gimnáziumban ez már elég ritka (a tanulástámogatás). A kilenc, tíz, tizenegyedik évfolyamnál. Bár ott is előkerülnek ilyen gyerekek, természetesen. De sokkal izoláltabb esetek ezek. Ötödik, hatodikban sokkal jellemzőbb. Ott annyival könnyebb, hogy ott elsősorban nem az én feladatom. Van osztályfőnök, van iskolapszichológus. Vannak fejlesztő tanárok, akik kifejezetten ezzel foglalkoznak, hogy az esetleg lemaradásba kerülő gyerekeknek segítsenek. Pont az ilyen tanulásmódszertani kérdésekben előre lépni. 71

Azt gondolom, hogy igazából általános iskolában már valahol elromlanak a dolgok. Tehát mire ide feljönnek a tanulóink és nyilván nem mindenkire értendő, és nyilván nem minden iskolára értendő. Tehát azért vannak elit iskolák, meg olyan szülői háttérrel rendelkező gyerekek, ahol minden megvan. Nálunk ez azért nem jellemző. Például a szövegértés egy nagy probléma. Na, most, hogy ha valakinél otthon van egy könyvtár, vagy rengeteg tv csatorna, attól még internetezhet, meg facebookozhat, meg hasonlók. De mégiscsak otthon valamilyen légkörben felnő. A mi gyerekeinknél ez kiesik. Tehát egész egyszerűen az olvasást ugye országosan meg tudjuk, hogy az visszaesik, de mi ezt érzékeljük, hogy mennyi problémát jelent a dolog. Én például íratok házi dolgozatokat, más tanár is, más kolléga is írat. De ugye történelemből van írásbeli, tehát erre esszéket meg házi dolgozatokat. És nem tudnak mit kezdeni azzal, hogy könyvből kell keresni anyagot például. 54

Én már ezen nem tudok segíteni, sajnos. Ezt az elején kellett volna kezdeni, óvodás korban. Nem tudom, hogy el lehet-e mondani, nekem két gyerekem van, soha semmi bajom nem volt. Hazajöttek, megcsinálták a leckét és utána tomboltak. Sajnos felnőtt már egy olyan generáció, akiknek a gyerekeit már tanítom, akik az életükben nem tanultak rendesen. És sajnos soha nem is dolgoztak. Felelősségtudat, ilyesmik hiányoznak, viszont jól fel vannak szerelve mindenféle eszközökkel, amit mondom, hogy jó, játsszál vele a szünetben. Én is szoktam számítógépes játékokat játszani, nagyon nehéz visszaállni utána. Ha nekem egy unalmas magyar órát tartanak, akkor… Nekünk kéne másképp csinálni. 80

Már általános iskolában meg kéne őket tanítani arra, hogy hogyan, máshogy kell tanulni egy tömbszöveget, máshogy kell egy memoritert megtanulni, máshogy kell egy vázlatírást megcsinálni, ők nem tudnak vázlatot írni, tehát tömbszöveget ír, faltól falig. Sokféle hiányosságuk van, nem tudnak egyszerre két dologra koncentrálni. Tehát ha a táblán van egy szöveg, amit le kéne írni, adott esetben egy mondat, s közte vagy mellette mondok valamit nekik, akkor nem tudják nyomon követni. Visszakérdeznek, mi volt a kérdés. Nem tudják a kérdést értelmezni, szövegértési problémáik vannak nekik. Akár lehet az egy szöveges matematikafeladat, de lehet az egy történelmi kérdés is. 97

A diákok beállítódása, tanulásai szokásai megváltoztathatatlannak tűnnek:

Nekem vannak olyan tanítványaim, akik kezdettől fogva, lehet, általános iskolában ezt szokták meg azért, hogy én beszélek, és akkor azt mondom, hogy ez a fontos, de ő még fölír tizenöt dolgot. Tehát magától jegyzetel. Másiknak meg az ember elmondja, hogy ezt föl kéne írni, mert ez majd kell a dolgozatba, akkor se írja föl. Szóval ez nagyon kettős dolog, hogy annak, aki fogékony vagy aki többet akar, annak meg lehet tanítani a jegyzeteléstől kezdve sok mindent. Aki nem, megelégszik a kettessel és akkor átment, annak teljesen mindegy, hogy hányszor mondják el különböző tanárok, különböző órákon nem fogja csinálni. 54

Az interjúalanyok gyakran jelzik, hogy nem tudják megoldani a **tanulási nehézség**gel küzdő diákok tanítását és a **differenciálás**t.

Most ők nem tudnak jegyzetelni, mert hallássérültek. Na, most az embernek el kell dönteni, hogy ír-e a táblára vagy nem. Ha nem írok a táblára, akkor ez a nyolc gyerek nem csinál semmit, nem tud haladni, rosszalkodik. Ha a táblára írok, akkor meg a másik huszonöt rosszalkodik, megunja, meg nem tudja elolvasni, meg nem írja, úgyhogy ez egy ilyen rendkívül nehéz helyzet, tehát nehéz megfelelő módszert találni nekik. Mondjuk én azt szoktam választani, hogy írok a táblára nagyon keveset, akkor beszélgetünk, kiegészítjük. Önállóan nagyon keveset tudnak dolgozni a gyerekek, tehát olyat nagyon keveset lehet csinálni, hogy kioszt az ember feladatlapokat és akkor csoportokban dolgozzatok önállóan, tehát ez nagyon nehéz ebben az iskolában. 56

Van iskolai pszichológus, ahova el tudom küldeni a hiperaktív gyereket, de ez nem oldja meg száz százalékig a problémát. Sajnos az ilyen gyereknek az lesz a vége, bár nem buta, hogy mivel órán nem figyel, nem tudjuk bevonni, mert vagy ő vagy a másik huszonnégy, és nagyon megosztja az ember figyelmét. Megbukik a végén. Pedig a gyerek nem tehetségtelen teljesen. Egy hármasra képes lenne magyarból, nyilván mondjuk a többi tárgyat nem tudom megítélni. 77

Tanulásmódszertant tulajdonképpen semmit és sehogy. Eljött hozzánk egy érettségizett gyerek, eljött hozzánk szakmát tanulni, és ott ül az a gyerek, aki jött a 8 általános végzettségével, 14 évesen, 15 évesen, aki mellé beültetünk egy 16 éveset, aki a gyógypedagógiai, tehát speciális osztályból jött, ahol kétéves, úgymond alapozó gyógypedagógiai képzésen vett részt, és oda beültetjük, na. Ezek – illetve van olyan gyerek, aki simán csak rossz volt, és már 16-17-18 éves, és most tart ott, hogy mondjuk elsős volt 3 évvel ezelőtt, és most talán, azt gondolom, az én segítségemmel most már végzős, dehát a város szerintem összes iskoláját végigjárta. Ezeknek a gyerekek, ha én differenciálni szeretném őket, vagy tanulásmódszertanilag segíteni, akkor a harminccal külön-külön kellene foglalkozni. Arról nem beszélve, hogy én differenciálhatom őket, de ezek a gyerekek már eszesek annyira, hogy azt látják, hogy ő könnyebb feladatot kap, ugyanúgy ötöst kap, vagy több idő alatt ötöst kap, akkor én miért kínlódjak a nehezebb feladattal a négyesért, mondjuk, nem beszélve arról, hogy ösztöndíjat kapnak, tehát számít, hogy ötös legyen, és a kimeneti mérés a végén, tehát a szakmai vizsga

a végén ugyanaz mindegyiknek. Akkor őt miért kíméljem? És tehát ezért nem. A mi iskolánkban nem lehet. Itt minden osztály ilyen nagyon-nagyon összetett. Van egy fénymásoló rá, nulla nyomtató, tehát nem lehet megoldani. 95

Tulajdonképpen előnyös helyzetben vagyunk ebben az iskolában, mert vannak fejlesztőpedagógusok, és igazából mi az őáltaluk elmondottak alapján igyekszünk segíteni a problémásabb gyerekeket, illetve helyileg idejárnak azok a gyerekek, fejlesztőpedagógushoz. Tehát azért ez nagyon nagy könnyebbség, igazából a tanulási technikát, azt kis csoportban nekik el tudják magyarázni, hogy csinálja, mint csinálja, mire vigyázzon. Van olyan gyerek, akinél ez sikeres, van, akinél kevésbé sikeres és van, akinél teljes kudarc a dolog, de ott általában a családi háttérrel is van probléma. 81

Ez az utolsó idézet azért különösen érdekes, mert egyszerre jelenik meg benne az, hogy a tanár fölfigyel a nehézségekre, az iskola biztosít szakmai segítséget, de elmarad az együttműködés a fejlesztőpedagógus és a szaktanár között, ami a diákok számára a döntő mozzanat lehetne a tanulástámogatásban, végül pedig megjelenik a felelősség elhárítása. Mindehhez az értelmezéshez a kontextus ismerete szükséges, önmagában ezt a megjegyzést mondhatná olyan pedagógus is, aki nem tartozna a korifeus kategóriába. Itt tettenérhető az elemzés szubtilitása.

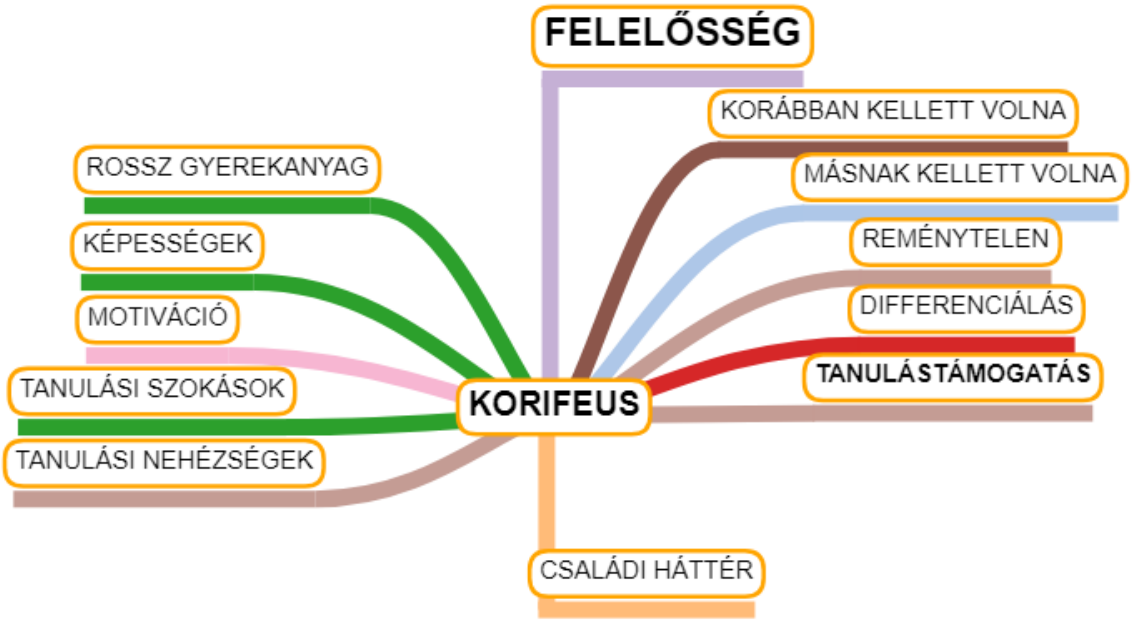
Az a helyzet, az a tapasztalatom, hogy az elmélet az mindig nagyon szép és nagyon hosszú, és viszonylag bonyolult is, legtöbbször vannak konkrét gyakorlati megoldások is, amelyek azonban nem mindig illeszkednek be, hogy is mondjam, egy átlagos szakiskolás osztály értékrendjébe, lehetőségeibe, s a lehetőségek között értem a pszichológiai, pedagógiai és anyagi, illetve felszereltségi lehetőségeket. 20

Nagy létszámú osztályokban csoportmunkát nagyon nehéz megvalósítani, ahol a gyerkőc azonnal, hogy nincs frontális osztálymunka, akkor lehet beszélni, csipkelődni meg minden. Holott van munkája, csinálni kell és csinálják is, de mondjuk ezt a csoportos tanítást, ezt nem lehet minden órán megvalósítani, ezt tisztázzuk. 81

Nehezen tudom középiskolai kereteken belül én ezt kooperatívot megvalósítani, úgy, hogy nem nagyon mélyültem el benne, de abszolút ismerek ilyeneket meg tanított az egyetemen a hejőkeresztúri iskolának az igazgatója például, akik kifejezetten ilyen kooperatív technikákkal dolgoznak, de így speciálisan külön nem mélyültem el. De abszolút így a jövő egyik… Tehát, ezt nagyon fontos dolognak tartom, csak nem űzöm. Meg lehetne oldani biztosan. Hát, ha látnád… Én nem szeretem a negatív kifogásokat, tehát meg lehetne oldani, tehát duplányi energiával. Nekem nincs duplányi energiám, tehát hogy biztosan meg lehet. Így is nagyon sokféle osztályban tanítok, nagyon sokfélét, még társadalomismereten belül is nagyon sok féle témakört egyes évfolyamokon. Nyilván megoldható, de ahhoz többen kellünk, mint például akár egy tematizált oktatási, egymáshoz igazított irodalom, töri, társadalomismeret és akkor ezt kidolgozgatnánk és hozzá egy kis kooperatív módszert, biztos, hogy nagyon előrevinné az oktatást, meg van is erről szó, tehát ez nem lehetetlen, de úgy alapvetően mindig valami elviszi, ami inkább ilyen... Nem mondom, hogy kényelmi dolog, de hát ilyen… Ha kicsit kevesebb órával, kicsit fókuszáltabban, tehát kevesebb osztállyal, hasonló témakör, de én évről évre kapok új tantárgyakat, új tanmenetet, új mit tudom én, tematika, szóval így nehéz kicsit. 55

Az utolsó idézetben az interjúalany megfogalmazza az önfelmentés

kulcsmozzanatát – a pedagógustól sokkal több munkát igényel a tanulástámogató tanítás.



19. ábra: A KORIFEUS kód

A KORIFEUS kód mint a SZEREPVÁLTÓ ellenpontja emelkedik ki az elemzésből. Kulcsmozzanata a felelősség kérdése: míg a SZEREPVÁLTÓ tanár határozottan felelősséget vállal a tanulási folyamat megtervezéséért, irányításáért és kimenetéért, miközben fenntartja a diákjai saját felelősségét a tanulásukért, a KORIFEUS tanár megnyilvánulásai többségében elhárítja magától a felelősséget, külső körülményeket tesz felelőssé az esetleges sikertelenségekért. A felelősséghárítás egyik csomópontja a diákokhoz kötődik: nem megfelelőek a képességeik, elégtelen a motivációjuk, rosszak a tanulási szokásaik, sokan tanulási nehézségekkel küzdenek – és mindezek a jellemzők megváltoztathatatlannak tűnnek. A nehézségek jelzése még nem jelentené azt, hogy az interjúalany KORIFEUS. Kétségtelen, hogy a tanárok időnként egészen végletesen rossz helyzeteket látnak, amelyekben még ha minden tőlük telhetőt megtesznek, akkor sem változik meg alapjaiban a helyzet (elsősorban szociális nehézségek esetében jeleznek ilyet). A KORIFEUS kódnál viszont a nehézségekhez való viszonyulás érdekes, az, hogy mennyire hisz abban a megszólaló, hogy tehet és érdemes

tennie a diákjai tanulási sikeressége érdekében. A KORIFEUS tanárok gyakran jelzik, hogy egyedül érzik magukat a nehézségekkel, nem számíthatnak a diákok családjára. A SZEREPVÁLTÓ tanárok hasonló nehézségek esetén is világosan jelzik, hogy az iskolának feladata a hátránykompenzálás és az esélykiegyenlítés, ami különösen fontossá válik abban az esetben, ha rossz szociokulturális hátterű családról van szó.

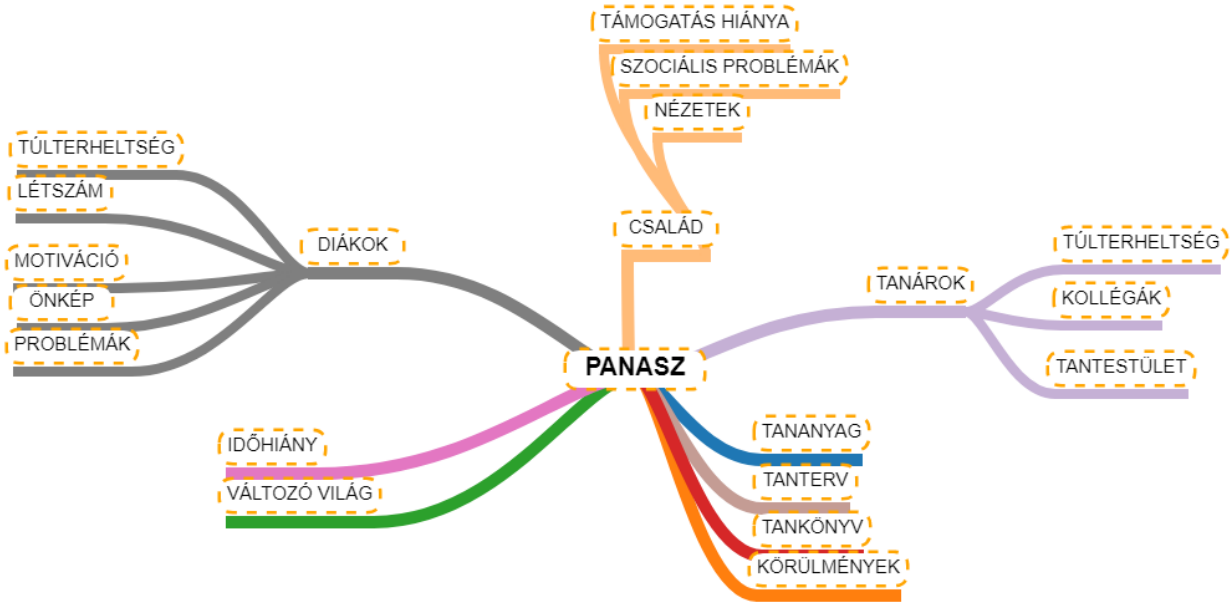
A KORIFEUS tanárok a diákjaik tanulási nehézségeiről, problémáiról beszélve gyakran jelzik, hogy korábban, alacsonyabb osztályfokon, esetleg az óvodában kellett volna megfelelő támogatást biztosítani, vagy delegálják a feladatot más iskolai szereplőre. Gyakran jelzik az osztályon belüli differenciálás nehézségét vagy lehetetlen voltát. Összességében jellemző a reménytelenség és kilátástalanság érzése, az interjúkon átüt az a meggyőződés, hogy „itt már úgysem lehet csinálni semmit". Ez a reménytelenség-érzés viszont nemcsak a nehézséggel küzdő diákok számára jelenhet meg, hanem meghatározó lehet a tanításukban. A reménytelenség érzése kapcsolja ezt a jellemzőt a tanári kiégéshez, amelynek vezető tünetei között Maslach és Jackson (1981) a krónikus emocionális kimerülés mellett az üresség- és reménytelenségérzést, irritabilitást, érzelmi eltávolodást, negatív attitűdöket, a sikertelenség, tehetetlenség, krónikus túlterheltség érzését jelzik. Az interjúalanyok beszámolói alapján úgy véljük, ezt a tényezőt érdemes lenne tovább vizsgálni, amire jelen vizsgálatban nem volt mód.

A KORIFEUS tanárok jellemzően azért nem TANULÁSTÁMOGATÓak, mert nem érzik változtathatónak a nehézségeket kiváltó helyzetet vagy sajátosságot.

A KORIFEUS kód ábráján (19. ábra) nem véletlenül nem jelenik meg a SZERVEZET – az interjúkból olybá tűnhet, mintha nem állna mögöttük támogató tantestület és iskolavezetés.

5.4.14 PANASZ

Az elemzés során alkalmazott kódok között szerepelt a PANASZ kód, ami arra vonatkozott, milyen jellegű problémákat jeleznek az interjúalanyok – mivel erre nem irányult kifejezett kérdés, ezért ezeket az interjúalanyok saját tanítási gyakorlatukról beszélve említették. Ennek következtében az elemzésben ez a kód nem artikulálódott megfelelően, így nem bizonyult erős jellemzőnek, mégis érdemes összesíteni, milyen csomópontok köré szerveződtek a nevesített nehézségek.



20. ábra Az interjúkban említett nehézségek (PANASZ kód) axiális kódrendszere

A fő csomópontok a tanárok általában, a diákok általában, a család, az oktatás feltételei és keretei, illetve általánosan érvényes problémák. Az interjúalanyok gyakran említik a tanárok túlterheltségét, magas tanított óraszámát, feleslegesnek érzett adminisztratív feladatokat, de jeleznek nehézségeket a kollégáikkal kapcsolatban is, hiányzó támogatást, együttműködést vagy olyan értékek képviseletét, amely az interjúalany és az iskola vállalt értékeivel ellentétes. A diákokra vonatkozóan szintén az általános túlterheltség a leggyakoribb nehézség, de jelzik a magas osztály- vagy csoportlétszámokat, a diákok motiválásának nehézségeit, gyakran említenek olyan problémákat, mint az önkép, önértékelés, célok kitűzésének elmaradása. Sokszor említik a családdal kapcsolatos gondokat: alacsony szocioökonómiai státuszból fakadó nehézségeket, a családdal való együttműködés nehézségét, a családi és iskolai értékek eltérését, a felelősség kölcsönös áthárítását. Több szereplőre és általában az iskola világára jellemző nehézségként jelent meg az időhiány, az idővel való versenyfutás, általában annak jelzésével, milyen fontosnak tartott tevékenységre nem jut idő, illetve a világ változásából adódó kihívások (digitális információs csatornák térnyerése, virtuális kommunikáció). A jelzett nehézségek objektíven nem mérlegelhetőek, erre a jelen kutatásban sem szándék, sem

lehetőség nem volt. Az elemzés során kirajzolódott, hogy az, hogy az interjúalany mennyire tartja súlyosnak az adott problémát, összefügg azzal, mennyiben képes azon a téren változást előidézni, milyen eredményei vannak a változást illetően, illetve mennyire érzi tehetetlennek magát. Aki inkább hajlik a változtatásra, gondolkodik azon, milyen megoldást találhatna, valószínűbben szerepváltó tanár, mint az, aki a külső körülményeket és/vagy szereplőket felelőssé téve kívülmarad a problémamegoldáson és inkább korifeus tanárként jelenik meg. Ezekben az esetekben elsősorban nem a probléma tényleges megoldása számít, hanem a probléma megoldása érdekében mozgósított megküzdési stratégiák.

Az eddigiekben bemutattuk az elemzés során használt kódok mentén kapott eredményeket. A következőkben két olyan területet mutatunk be, amelyek az elemzés magyarázó kódjaiként nem szerepeltek, de az interjúalanyok elbeszélésében határozott csomópontként jelentek meg: beszámoló arról, hogyan tanítanak, illetve a továbbképzések.

5.4.15 HOGYAN TANÍTUNK

A tanulástámogatás kulcsmozzanata a pedagógus módszertani repertoárja, felkészültsége, rutinja, és legfőképpen meggyőződése a különböző módszerek, megoldások hatékonyságáról, mindezekből következően a tanítási módszerek közti tudatos választás. Az interjúalanyok sokféle megoldást említenek, köztük kifejezetten tanulásszervezési módokat – sokan állást foglalnak a csoportmunka és általában a kooperatív technikák használata mellett, és sokan határozottan ellene vannak.

Csoportmunka

A következő, egyetlen véleményen belül több érdekes felvetés kap helyet, az egyetem elvárása a tanárképzésben, a tanárjelöltek gyakorlata, a diákok elvárásai:

Van, hogy alkalmazom. Azért hozzátartozik, hogy ez nagyon csoportfüggő. Úgy függő, hogy ezt kitalálták egy ilyen tizenhat fős amerikai oktatáshoz, tehát ha mondjuk egy harmincnyolc fős földrajz csoportban, amikor mondjuk heti két órában kell előre rohanni, annyira nem jó. Ahol igazán mozaik módszert tudtam alkalmazni, én magam, az vagy fakultáció, vagy érettségire felkészítésnél lehetett. Vagy magyarórán is előfordult már, hogy ráérünk, és akkor valamit szórakozunk. Persze, tehát azért van csoportmunka, pármunka. Valamennyire elvárják tőlünk, mint vezetőtanártól. Most az egyetemen, pedagógián nagyon nyomják ezeket. Valamennyire elvárás, ha mondjuk kijöttek minket minősíteni, most ilyen életpályamodell, kellett két bemutatóórát tartani. Abból az egyiket arra építettem, hogy csoportmunka. De ez nagyon erős iskola, nagyon akarnak rohanni a gyerekek is előre. Alapvetően azért inkább egy ilyen hagyományosabb oktatás jellemző. Nagyon érdekes, hogy volt ilyen, hogy a tanárjelölt szerintem nagyon jól megcsinálta ezt. Kiosztott a gyerekeknek, egyiknek

Szlovákia, másiknak Csehország, dolgozzák fel maguknak, utána tanítsák meg a padtársuknak, majd abból, amit megtanítottak nekik, abból íratott a negyvenöt perces óra végén. A gyerekeket nekem kellett utána a saját órámon csillapítanom. Ugye magyarból továbbra is én tanítottam őket, saját osztályban, … merthogy fel voltak háborodva, hogy nem is tanította meg, akkor miért írat belőle, meg ilyen szövegekkel jöttek, hogy most csak egy oldalt tudtak jegyzetelni órán, míg egy átlagórán három oldalt jegyzetelnek. Kicsit ilyen űrlényeket oktatunk mi. Nem átlagiskola. 1

Én voltam többek között Svédországban, Hollandiában, ahol láttam akár matekórát is és egészen más volt, mint a mi matekóránk. A mi matektanáraink csak a tábla előtt képesek állni és csak frontálisan dolgozni. Az, amit én Svédországban átéltem, a valószínűségszámításnak a megtanítása, hát valami egészen fenomenális volt. Egy látszólag semmitmondó dolognak a végén negyvenöt perc után énszerintem minden gyerek értette a valószínűségszámítást, igen. Ez csoportmunka és nem hittem, hogy ez működik, de ott ültem én is. Nagyon egyszerű volt, a tanár behozott csoportonként három műanyag poharat és két kék és két piros golyót és szisztéma szerint kellett a három pohárból, először vakon ki kellett egy golyót bele kellett rakni az egyikbe, a másikba, na mindegy, rakosgatni kellett a golyókat és föl kellett írni az eredményeket, hogy a harmadik pohárban milyen színű golyó van és kijött az az eredmény, hogy közel 50%, tehát 49,9%-ra kék jött ki illetve piros jött ki, valahányszor, asszem tízszer kellett megismételni a dolgot. És hát ugye a svéd gyerekek ebben nőttek fel, nekik nem okozott gondot, illetve a tanárnak nem okozott gondot, mikor azt mondta nekik, hogy ezt csináljátok, akkor ők ezt csinálták, tehát nem azt tették, hogy egy gyerek rakosgatta a golyókat a többi meg vakarta a fejét, hanem az egyik rögtön tollat ragadott és írta az eredményeket, egy másik rakosgatta, a harmadik számolgatott valamit, tehát ők már eleve tudnak így dolgozni és az óra végén bediktálták a mérési eredményeiket, mert ugye volt vagy öt csoport, az ötvenszer tíz, tehát ötszáz mérési eredmény volt, amihez a táblára felírták és kiderült, és akkor még a képletet is felírták, és ez negyvenöt perc alatt lezajlott tizenöt éves tanulókkal. Szerintem ezt itt nálunk nem tudják megtanítani. 53

A csoportközpontú igazából akkor működik jól, ha a csoportközpont mögött is ott van egy segítő. És különösen azért lenne jó, hogy lennének segítők, mert nyugaton is vannak ezek a csoportközpontú, egy tanár van és ott van nemtudommennyi gyermek, csak azt felejtik el, ott ha valami probléma van a gyerekkel, rögtön segítők lépnek közbe, elviszik, külön megbeszélik a gyerekkel. Ha lemarad, akkor ott a tanár tudja a segítőknek mondani, akik asszisztensek, hogy mi az, amire fel kell készíteni egy gyereket. Mi az, amit meg kell, hogy értsen a gyerek és akkor, mikor ez már megy neki, akkor visszakerül az adott közösségbe, meg csoportba. De hogy egy nagy létszámú osztályt, ha csoportokba osztom, akkor nem biztos, hogy ez az egész halad. Ehhez is kellenének segítők, akik egyrészt figyelik, hogy tudnak-e haladni. Miben akadnak el? Nagyon jól kidolgozott tananyagok kellenek ehhez. Ha nem is igazából jól kidolgozott tananyagok, hanem nagyon jó feladatok. A gyerek a feladatokból tanul, amit megtanul. 6

Ebben a megjegyzésben megjelenik a pedagógus saját bizonytalansága, magárahagyottsága, esetleg módszertani nehézsége és az önfelmentés is. A pedagógiai asszisztensek hiánya bizonyos tanulási környezetekben fontos tényező.

Onnantól kezdve, hogy anyaggyűjtés, bevésés, memorizálás, végül is az ugyanaz, visszacsatolási lehetőségek – mindenfélék, most az iskola nagyon ráállt erre a csoportmunkára, ebben dolgozunk órán, hát nem mondom, hogy erőltetjük, de próbáljuk, mert a gyerekek nincsenek hozzászokva és

sokkal hatékonyabb, ha csoportokban dolgoznak, úgyhogy ilyenek. 96

A következő idézet a csoportmunka részleteiről szól: a sikeres megvalósítást befolyásolja az osztály hangulata, gondosabb idői tervezést és nagyobb rugalmasságot igényel, a csoportbeosztás lehetőségeket kínál a tanárnak.

Csak ugye a dolog csoporttól, alkalomtól, meg rendszerállapottól függ. Van, mikor a gyerekek azt szeretik, hogy békén hagyják őket, csak hadd mondja a tanár, az az egysíkú frontális valami. Igen, hát a csoportmunka, vagy párban dolgozás, az azért jó. Próbáltam ezt, csak ilyenkor az embernek számolni kell azzal, hogy nem halad úgy esetleg, mert nem biztos, hogy belefér az órába. Tehát, akkor van hátránya, és lemaradunk, de lehet előnye például, hogy mondjuk, tudod differenciálni. Akikről úgy gondolom, hogy ők vállalkoznak arra, hogy kik vannak egy csoportban, vagy én is kialakíthatom a csoportokat. Akkor, akik igazán jók, inkább mondom a jobbakat először, azokat külön ültetem, és nekik mást mondok. Kicsit több mindenre kell reflektálni esetleg, mondván, hogy ők, nem mondom nekik feltétlenül, hogy ők hamarabb megtalálják azokat a válaszokat, mint a többiek. Őket ilyenkor ki tudom emelni. És egymással is lehet, van például a nyelvtanórai anyagrészben az érvelés. Tehát akkor mondjuk, az érvelés technikáját is lehet, azzal tanulni mondjuk, hogy vitatkozom. Az osztály egyik fele, valami adott téma ellen, a másik fele pedig érte érvel, és akkor mondjátok el egymásnak. És akkor itt ezt lehet alkalmazni, hogy ne csak a frontális oktatás legyen, csak mondom, időigényes. Mert akkor, lehet, nem fér bele az órába, vagy a következőbe, de muszáj rögzíteni, hogy legalább füzetben legyen. Mert vannak olyanok, akik úgy tanulnak jól, vagy úgy szeretnek tanulni, hogy le van írva pár sor. Ha nincs leírva, akkor mondják utólag, hogy le sem írtuk. Mert ők várják a vázlatot. 61

A csoportmunkánál a csoportba való beosztás visszatérő motívum:

Tanulásszervezés és igazából módszertan, szemlélet, az a lényeg, hogy hogyan lehet úgy gyerekeket egy csoportba rakni, hogy abban mindenki megtalálja a maga feladatát és az eltérő képességű, motiváltságú gyerekeket hogy lehet úgy összerakni, hogy mindenki inputja elég lényeges legyen ahhoz, hogy mindenki dolgozzon és egymásra legyenek utalva egy produktum létrehozásában és a lényeg az, hogy kivesszük a pedagógust a tudásátadó szerepéből és minél több dolgot kiszervezünk, hogy ők maguk egymásnak megtanítsák, amit a végén összegzünk. 15

A csoportmunka sikerében számít, hogy a diákok mennyire vannak hozzászokva ehhez a munkaformához, akár előző iskolájukból, akár más tantárgyak óráiról.

A közös munkát vagy a kooperatív dolgokat, azt is meg kell tanítani, mert az a tapasztalatom, hogy több tanuló nem úgy jön az általános iskolából, hogy ott gyakran alkalmaztak volna bármilyen kooperatív technikát. Nem is tudnak együttműködni, ezt meg kell tanítani nekik. És mondjuk az idegen nyelv tipikusan egy olyan tantárgy, ahol nagyon nagy helye van az együttműködésnek és nagyon nehéz őket megtanítani arra, hogy hogyan lehet, tehát a többség úgy képzeli, hogy majd a legjobb megcsinálja a csoportfeladatot és majd ő elő is adja és majd ők addig unatkoznak vagy mobiloznak a pad alatt. Tehát meg kell őket tanítani a munkamegosztásra, az együttműködésre, mert maguktól ezt nem ismerik sajnos. Ez az én tapasztalatom. 53

Ez csoportfüggő. Volt olyan csoportom, ahol a nagy létszám ellenére tudtunk dolgozni, ennek az volt az előfeltétele, hogy sok olyan gyerek jött, aki általános iskolában is, már ismerte a módszereket, és amikor azt mondtam neki, hogy és akkor most ez vagy az történik, hú azt tudjuk és már rendezték át a termet. Viszont olyan kislétszámú osztálynál nem működött, ahol annyira ismeretlen volt

számukra ez a kooperatív munka, hogy vagy ellenállásba fordult, vagy pedig fellazultak a kerete" és átment egy beszélgetésbe és nem haladtunk előre a munkával. Nem értették meg, hogy ez a nagy szabadság, ez valahol egy nagy felelősséggel is jár a részükről. Ott nem, sajnos kudarcba fulladt. Többszöri próbálkozás ellenére. 26

Kooperatív technikák

A kooperatív technikák nem igazán alkalmazhatóak ekkora osztálylétszámnál, és ilyen óraszámban. Amit a reformpedagógiai és alternatív pedagógiai iskolák vallanak, hogy mindent kooperatívan kell csinálni, ennek nincsenek meg hagyományos oktatási keretek között a feltételei. Sem időben, sem eszközben, sem pedig az osztálylétszámokat tekintve. Az egy lázálom, hogy ez megvalósítható rövid időn belül Magyarországon. Nem ilyen a magyar oktatás. Sem tradícióiban, sem pedig a jelenlegi állapotában. Más kérdés nyilván, hogyha mondjuk, fakultáció van, és egy kisebb csoport jön össze, akkor már lehet ennek esetleg tere. De szerintem ez csak ritkán megvalósítható. 28

Nehezítő tényezőként említik a nagy osztálylétszámokat, az időigényes előkészítést, a diákok ellenállását, a tanmenet szorítását:

Volt egy százhúsz órás továbbképzés, amire az iskola automatikusan beíratott. Azóta ez már kifutott. Arról szólt, hogy nem frontálisan kell tanítani ezeken a bizonyos nem szakrendszerű órákon, ami az összes tanórának, ha jól emlékszem, a 25%-át tette ki. Hanem csoportmunkában, egyéni foglalkozásban, pármunkában illetve monitoring rendszerben, tehát a diákot csak megfigyelem és hagyom kibontakozni. Hogy mennyire tudjuk használni ezt egy ilyen szakközépiskolában, semennyire. Addig, amíg a kötelező osztálylétszám huszonnyolc-harminckét, illetve maximum harminchat fő, addig a frontális tanításon kívül sajnos nem sok mindent tudunk csinálni. Ami szomorú, de rendszerünk ezt biztosítja. A csoportmunkára, projektmunkára nagyon kevés lehetőség van. Az az egy-két gyerek, aki jobb tanuló és kicsit motiváltabb, érdeklődőbb, velük kell projektmunkákat végezni szakkör keretén belül. Tanórán kivitelezhetetlen. A tárgyi, illetve eszközfeltételek sincsenek meg, addig, amíg valahol fénymásolási stop van, nincs interaktív tábla, nincs laptopom, színes krétám. Nyelvoktatásban teljesen mindegy, hogy egyetemen vagy általános iskolában tanítom, ezek a feltételek meg kell, hogy legyenek, de hát ugye nincs. Amikor olyan alapvető problémákkal küzd egy iskola, hogy omladozik a fal vagy nehéz kifizetni a villanyszámlát vagy fűtésszámlát, akkor ezekre a kis dolgokra már nincs lehetőség, hogy finanszírozzák. 19

Az egyik az az, hogy ez a kényszerítő tananyagnak megfelelés, ez rettenetesen nyomaszt. A másik az, hogy nagylétszámú osztályok vannak. Tehát azok az igazi csoportmunkák, meg a kooperatív technikák meg egyebek, egy harmincöt-harmincnyolc fős osztályban nem működnek. Elő kellett venni ugyanazokat a módszereket, a frontális munkát és a megszokott, évtizedeken, évszázadokon keresztül begyakorolt mintákat, amik nem működnek már a gyerekeknél. 87

A filmes projektben mondhatnám, nemcsak filmet csinálni, gyönyörűen megtanultunk, kooperatív munka, csoportmunka, mozaik módszer, mondjuk ezeket nem kellene túlzásba vinni, de nem rossz, ezeknek tényleg megvan a helye. Nem biztos, hogy akkora nagyszabású azért a hatása, mint ahogy ezt a HEFOP továbbképzéseken abszolutizálták, de tényleg nem rossz váltogatni, a gyerekek is élvezik. Ma már nem merek csoportmunkát szinte csinálni, vagy a humán tagozaton még inkább, ott nem ilyen vészes az órakeret, de a heti kétórás 10. osztályos törinél biztos nem, és ezek kellenének. 5

Ha föntről neked azt kommunikálják, hogy kooperatívan taníts, mert ez a jó, akkor

megpróbálsz igazodni. És ha látod, hogy jó, akkor tényleg azt csinálod. Ha nem látod, hogy jó, akkor fütyülsz rá. Látták a kollégák, hogy jó, de azért a kényelem nagy úr. Hát, nem vagyunk egyformák. Akárhogy is. Tehát, van, aki csinálja, mert jó. Mondom, nyelvórán nem tudod nem csinálni. Hát csináld meg matekórán. Hát, vért kell hozzá pisilni, hogy tudj csinálni egy jó csoportmunkás matekórát. Nem? Tehát vannak olyan témakörök, meg vannak olyan tantárgyak, amiből nagyon nehéz jót csinálni. Ránézel, ó, igen, ez egy csoportmunka, aha, ez egy kooperatív technika. Hát, egy nagy túrót. Messziről úgy nézett ki, mert össze voltak tolva a padok. Meg az egyik megmondta a másiknak a megoldást. Attól az még nem lesz kooperatív technika. Az csak úgy néz ki. Tehát, azért ebben is volt egy ilyen, jó, igen, én is ezt a módszert használom, de azért mégsem azt a módszert használom. Tehát, előbb-utóbb megy mindenki a könnyebb ellenállás irányába, akárhogy is. 51

Frontális tanítás

Sokan szólalnak meg a frontális megoldással kapcsolatban:

Nagyon sokszor a tanártól függ. Tehát ugye párhuzamos osztályokban tanítunk nagyon sokan és akkor az ember rájön arra, hogy az egyik osztályban megy, és a másik osztályban nem megy, és akkor másképp próbálja. Tehát most menjünk szerintem hagyományos dolgokra, hogy az egyik osztályban mondjuk jobban megy az, hogy én előadok és jegyzetelnek, mert valamiért ott tudja ezt az osztály. Másik osztályban nem megy, ott jobban kell, ugye hagyományosan szólva frontálisan dolgoztatni őket, és az együttműködéssel tehát azzal, hogy az ember kérdez, ők dolgoznak, válaszolnak. Néha sokkal jobban lehet haladni például. 54

Hát, angolban nem lehet frontálisan tanítani, én azt gondolom. Jó, persze én itt ülök, de ettől akárhol ülhetnék, mert nem erről szól a dolog, hogy én hol ülök, hanem nekik kell dolgozni. Tehát az, hogy ülünk a padban, a tanár áll a katedráján és mondja-mondja, az nulla. Tehát az senkit nem érdekel. A gyerekek arra nem figyelnek, nem írják le, nem tanulják meg. Ez ilyen egyszerű. Tehát akármit ad a kezükbe, hogy valamit csináljanak vagy ők találják ki vagy adják elő, az biztos, hogy sokkal vonzóbb nekik. Mondjuk szaktárgyból van egy úgynevezett projektmunkájuk, az tipikusan ez. Ez egy jó féléves feladat. 57

Nem azt mondom, hogy a frontális oktatás ördögtől való, hanem azt látom, hogy nincsen egy szuper dolog. Mindenfélét kell alkalmazni, az adott helyzettől és naptól, pillanattól függően. Ez azt jelenti, hogy tök jó az IKT-eszköz, tök jó a videóinterjú, nagyon jó – akkor most csoportbontás, páros munka, egyéni munka, vita – mindenféle dolog nagyon jó, de nem lehet kizárólagos. Tehát, hiába működik a csoportmunka, ha mindig csak csoportban dolgoznak, az sem visz előre, hanem mindig ez a nehéz, hogy az én és a diák pillanatnyi állapotának megfelelően kell lépni szerintem. És azért mondtam először magamat, mert ezt is megtapasztaltam, hogy míg én nem érzem magamat jól órán, nem érzem magam biztonságban, nincs megteremtve az a hangulat, addig a diákok sem fogják. Mert pontosan átveszik az én rezgésemet, tehát hogyha rosszkedvűen vagy valami miatt ingerülten megyek be órára és ezt nem oldom bárhogy vagy mondom, hogy – Figyi! Az van, hogy én ma elég szarul keltem, ezért-azért – akkor az ott maradt feszültség éppen… tehát az első az, hogy megteremteni egy olyan alap közeget, amiben mind a ketten tudunk valahogy működni. A diákok részéről is ugyanígy igaz, hogyha érzékelem, hogy valakinek nagy baja van, akkor hagyom, vagy megpróbálom máshogy bevonni. Nagyon fontos, hogy mindig az adott pillanatnak megfelelően válasszak abból a palettából, ami rendelkezésemre áll. Ez tényleg bármi lehet, például használok órán drámapedagógiai eszközöket is, tehát játszunk rengeteget, meg állóképeket csinálunk, helyzetgyakorlatokat. De az is működik, amikor diktálok. Bizonyos témáknál elkerülhetetlen, hogy mondjuk a romantika jellemzőit… Meg amikor a gyerekek is fáradtak, egy olyan napjuk volt és akkor ők

sem akarnak össze-vissza mozogni, akkor diktálok. 12

Itt az iskolánkban ez a frontális oktatás, az nem működik. Lehet vele erőlködni, meg kínlódni, csak a tanár megy tönkre. Muszáj váltani. Hát 10-15 percig tudnak figyelni, utána valamivel fel kell kelteni a figyelmüket. Hát, aki ötöst szeretne, annak kiselőadást kell tartani. Tehát bármilyen történelmi témában fel kell készülni. Ha látom, hogy nagyon nem tudnak figyelni, akkor mondom, akkor most ti léptek, kérdezzetek. Akkor egy kicsit elkalandozunk, próbálunk történelmi talajon maradni. A napi politikát, azt kizárjuk. Az erőszakot és a szexet, ami a legjobban érdekli őket, ezeket is. És akkor így picit visszajönnek. És ha nagyon elakadnak, akkor kapnak ilyen lehetőséget, hogy most ők kérdezzenek, és ez be szokott válni. 36

Én mindig azt mondom, hogy gondolkodjanak, ott van a téma, törjék a fejüket, valamit találjanak ki. A frontális, az nem működik, hogy csak az ember beszél, akkor elkezdenek telefonozni, nem figyelnek, stb., az úgy nem működik. Az fárasztó és kimerítő, azt lehetetlenség így csinálni, az csak kudarc, meg tönkremegy az ember. Hogy ők szerepeljenek. Ha nem is történelemben, de ha elkalandozunk valami téma felé, aktuális téma felé, akkor is inkább, hogy ők, hogy szerepeljenek, hogy ott legyenek az órán. 36

Projektmunka

Többen említik a projektmunkát:

Tanórán belül a projektmunkák - ugyanez az eredménye, hogy érdekes témákban sok gyereket tud megmozgatni, és önálló kreativitásra ad alkalmat, de a projektmunka előkészítése megint egy piszok hosszú idő és rettenetes mennyiségű munkát igényel. Mert ki kell dolgozni, hogyha ezt én az órára be akarom vinni és ott ugye több órát is ráfűzök egy ilyen projektanyag felépítésére, előkészítésére. Az egy rettenetes előzmény-munkát igénylő feladat. Azon kívül, hogy az én koncepciómat is meg kell tervezni, össze kell hangolni a többi kollegával ezt a munkát. Amíg még nem próbáltad ki, be nem gyakorlod, addig több munka. Utána meg a lebonyolítás, mindig van hiba, mindig van, amit változtatni kell, mindig van új téma. Gyakorlatilag egy folyamatos felkészülést, rákészülést igényel valóban. De hasznos. Viszont, bocsánat, én nem gondolom, hogy ez kiválthat bármi egyebet. Tehát, ezt így együtt alkalmazni a hagyományossal, mert ennek is van előnye, de a hátránya az, hogy a fegyelem lazul ilyenkor egy csoportmunka alkalmával. Azért csak nem úgy osztódnak le a szerepek. Mindig van azért kiskapu azoknak, akiknek mégsem érdekes az a munka annyira. Mondom, ha nincs felépítve, egészen a lebonyolítástól az értékelésig, akkor nagyon nehéz egy ilyen projektmunkát jól lebonyolítani. Sok buktatója van. Ezt így, énszerintem túl sokszor megreszkírozni, az a tananyag rovására is mehet. 64

Volt nagyon jó példa arra, hogy nyelvi előkészítőben, pár évvel ezelőtt még több idő volt, adtam lehetőséget ilyen kis, egyéni projektek készítésére és nyilván az az osztály, mert az egy nagyon motivált, tehetséges, jószándékú diákokból álló csapat volt, ott nagyon-nagyon nagy sikere volt és olyan dolgokat én is megtapasztaltam a diákokból, amit, ugye annyira nem ismertem őket, egy éve, másfél tanítom őket, tehát olyan oldalukról ismertem meg őket, amire egy normál órán nem adódik lehetőség. Olyan osztályokban, ahol magatartási problémák is vannak, ott meg kell gondolni, hogy az ember, úgymond, mikor engedi ki az irányítást a kezéből, mert nyilván itt a tanár szerepe is megváltozik egy ilyen szituációban. 10

Projektorientált feladatokat adok a gyerekeknek, ezekkel keresem őket. Ez azt jelenti ebben az esetben, a projekt tematikáját a tanár határozza meg, de facilitátorként kicsit hátrébb lép és segíti a gyerekek munkáját. Volt ruandai népirtással, mészárlással kapcsolatos ilyen projektünk. Olyan projektet nagyon-nagyon nehéz csinálni, amibe a gyerek úgy vonódik be, hogy ő találja ki magát a tematikát. Általában ezek a projektek a tanárok projektjei, amibe bevonnak nagyon tehetséges diákokat. 30

Ne nevezzük projektmunkának. Ez igazából egy modern kifejezés, amivel a modern oktatáskutatók azt próbálják eladni, hogy ez egy új dolog, holott ez már a hatvanas évektől megvolt. Nevezzük akkor kiselőadásnak. Otthoni gyűjtőmunka, kiselőadás azért havi rendszerességgel előfordul. 28

Saját megoldások

A megkérdezett pedagógusok szívesen beszélnek saját megoldásaikról:

Van olyan gyerek, aki nagyon jól el tudja mondani, tud segíteni a másiknak. Van olyan gyerek, akinél ez nem megy. Ő maga meg tudja csinálni, de nem tudja jól elmondani a többinek. Van, akinek hihetetlen érzéke van ahhoz, olyan jól át tudja adni. Ezeket a gyerekeket kell megtalálni, csoportra osztva, minden csoportba jusson egy olyan gyerek, aki tud ebben is segíteni, tud a másiknak is segíteni. Most nem biztos, hogy önös érdekből nem segít a másik, csak nem tudja olyan jól elmondani és nem értik meg. Ez különösen a programozásnál van, hogy van egy jó gyerek, aki érti és úgy el is tudja mondani és akkor neki ez boldogságot ad, hogy ő el tudja mondani, hogy ő hogy jött rá és hogy van, aki csak simán megoldja és akkor néz maga elé. Már készen van és akkor várja a többieket. 6

A KIP-et (komplex instrukciós program, FBA) szeretem használni. A gyerekek is tudnak dolgozni ilyen módszerekkel. Van is eredménye az ilyen óráknak, mert elvégzi a feladatát, általában vicces, humoros hangulatban telik. Meghallgatják egymást, amikor a csoportok bemutatják a feladatot. Tehát használható, abszolút, egy összefoglalásnál, vagy egy rész összefoglalásnál kifejezetten. 37

Én például kooperatívan tanítok, most már 20 éve. 1. és 4. osztályban, illetve felső tagozatban, attól függően, hogy milyen az osztály összetétele, differenciálni szoktunk. Ahogy a nagykönyvben meg van írva, ahogy annak idején tanultuk, tehát csoportokban dolgozunk, négyen dolgoznak csoportokban. Van írnok, van szóvivő, van önellenőrző, van felolvasó, csoportvezető, illetve sok feladatot már önállóan dolgoznak, illetve projektor segítségével tanítok, a laptopommal, a saját eszközeimmel. 40

RJR (ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektálás, FBA), ez egy olyan módszer, ami egy kicsit megbontja a tanítási óráknak a hagyományos fölépítését. Van egy előkészítő, ráhangoló szakasza. Aztán van egy olyan szakasza, amelyik megpróbál a tanulók munkáján keresztül jelentést adni ahhoz a szöveghez, ahhoz a tananyaghoz, amit közösen feldolgozunk a gyerekekkel és akkor az utolsó lépése ennek a módszernek pedig az, hogy a gyerekeknek a hétköznapjaihoz próbáljuk a tanult tananyagot, vagy azt a szöveget, amivel foglalkoztunk, hozzákapcsolni. És a tanítási óráknak úgymond ez a jelentést adó része, ez kooperatív technikán alapul, illetve előnyben részesíti a kooperatív technikát.47

Tanulópárokat összehozni, olyan diákot, aki tud foglalkozni, kicsit korrepetálni a többieket, mondjuk a kollégiumban többen vannak, és általában egy szobában vannak, akkor ott érdemes ilyet. A gyengébb diákokat felkarolja a jobb diák, motiválni lehet azzal, hogy mondjuk kap felkészítőn egy jó jegyet, hogyha mondjuk, ha a tanítványa kettesnél jobbat tud produkálni, vagy legalább azt a mondjuk stabil kettest kihozza abból a tárgyból, amihez esetleg nincs meg a megfelelő készsége, elég sok SNI-s meg BTM-es diák van, és akkor ezeknél ugye látható, hogy milyen terület az, ami mondjuk hiányos. 97

Hát itt abszolút van mindenféle módszer. Kooperáció, dráma, projektmódszer. Projekthetünk van, meg többen dolgozunk projektmódszerrel. Tehát itt minden van, csak hát, van egy ellenséges mező. A külvilág. Igazából a legjobbak a viták. Az a legkevésbé jó vita, mikor én vitatkozom ez gyerekkel. Bár az is nagyon-nagyon jó, mert sok gyerek szeret passzívan végighallgatni egy vitát, de sokan elkezdenek olyankor gondolkodni és érvelni, és olyan is megnyilvánul, aki egyébként soha. Tehát szerintem a vita a legjobb tanítási helyzet. 48

Csináltunk olyan szerepjátékokat, például, hogy tanultuk a jegyvásárlást és akkor eljátszottuk, hogy ők most felhívnak egy mozit és én megkértem az egyik kollegámat, mintha ő lenne tényleg az ügyintéző. Vagy olyan bemelegítő gyakorlatok vannak, ahol a hangokat kiengedve kell játszani vagy azt figyelni körbe. Van egy olyan, az egyik nyelvtani szerkezethez az jól jön, mikor szemben állnak egymással és nagyon meg kell figyelni egymást, egy percig csöndben, aztán mindenki megfordul és változtat magán három dolgot és visszafordul és meg kell mondani, mi az, amit valaki megváltoztatott. Ezek önmagukban nem nagy dolgok, ezek ugyanúgy részei a pedagógiai módszertárnak, az angolosnak is, csak minél inkább tudatosan használjuk őket szakórai környezetben, annál inkább tudnak működni. Magyarból ott a körmese, az nagyon alkalmas arra, hogy együtt építsünk fel egy történetet, amiben sok minden előjön, hogy valaki miért pont olyant mond, amivel aztán később lehet dolgozni. Vagy a kreatív írás dolgozatok, az mind arról szól, hogy együtt elő is lehet adni és utána egymásra tudunk reflektálni. Vagy be lehet menni valakinek a helyébe, tehát kicsit ilyen improvizatív szerepjáték jelleggel. 15

Más az, amikor egy órán meg tudsz mozdulni, mint gyerek. Mert ennek pont ez a szépsége, hogy megmozdítod a gyereket. Tehát egy nyelvtanórát én már nem tudok anélkül elképzelni, hogy ne mozdítsam meg őket. Ez konkrétan azt jelenti, hogy kijön a táblához és dolgozik rajta. Ide húz, oda húz, beilleszt, rákattint, kipipálja, éljeneznek neki. Gyakorlatilag együtt dolgozunk a táblával és olyan gyerekeket is meg tudsz mozdítani, akik addig ültek, és föl se tették a kezüket. Tehát valamilyen szinten, egy átlag huszonöt fős osztályból, a huszonöt főt meg tudom szólítani, és ki tudom hívni és valamit csinál a nyelvtannal akkor is, hogyha teljesen rossz a helyesírása. Tehát a motivációnak új eszközei ezek az új technikák, abszolút. És szeretik és várják, nagyon élvezik. Rengeteg lehetőség van benne, a probléma az az idő. Hogy honnan lopod el azt az időt, hogy megcsinálj egy ilyen órát. Az a jó, ha már van ilyen a tarsolyban és akkor… 64

Nagyon sokat játszunk, csoportmunka van, vitatkozástechnikát, kommunikációt tanulnak. Etika és erkölcstanórákon nagyon jó és szinte csak ez van. Én inkább irányítószerepet játszom ilyenkor, hogy a végén legyen valamilyen konklúzió, amire jutottunk. Ez is nagyon fontos, hogy legyen összefoglalva, de ott nagyon jól lehet ezt alkalmazni. Történelemórán, összefoglaló órákon szoktam főleg, illetve forráselemzéseknél. Ez is témától függ, sokszor tartanak kiselőadást a gyerekek. Összefoglalásokon csinálunk csoportmunkát, illetve volt olyan, hogy versenyeztettem őket. Két csapatra osztottam az osztályt és akkor villámkérdések, ahányan maradnak, annyi pontot kapnak. Ezt fél órán keresztül csináltuk, és amelyik győzött az kapott egy bónuszpontot, felmentést egy röpdolgozat alól. Ezt borzasztóan élvezték. Vagy olyanokat szoktunk csinálni, hogy ősemberóra, kimegyünk a kertbe, ugyanígy két csapat van, nevet választani, sátrat készíteni, szerszámokat készíteni, a lányoknak bogyót gyűjteni és csak azokat a dolgokat használhatják, amit az ősember is. Számtalan ilyen dolog van, az egyik kollégámmal nagyon jól együtt tudunk működni ilyen interaktív szempontból. Neki is rengeteg kész anyaga van, viking jelmez, római kori katona, beöltöztetjük a gyerekeket, ilyen szempontból nagyon sok lehetőségük van itt. Igazgatóhelyettes kollégával is nagyon jól együtt tudunk működni. 65

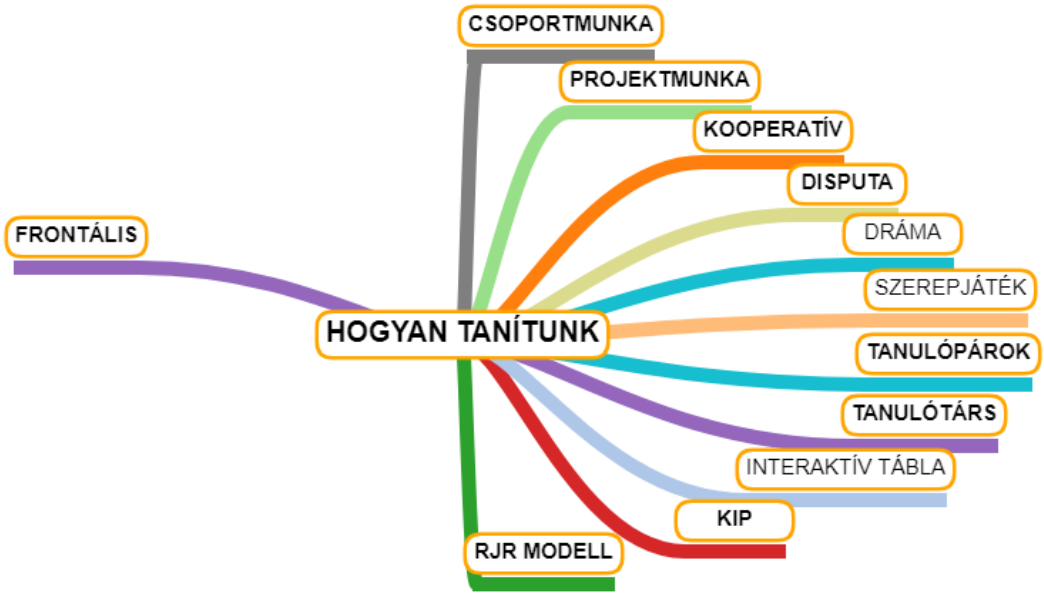
Szeretnek a gyerekek egymástól tanulni. Tehát ugye az nagy újdonság, hogy nem a tanár az, aki közöl ismereteket, hanem egyrészt ők felfedeznek, másrészt akár kreatív módon összeállítanak valamit, és hogy ezt együtt gondolják végig és beszélik meg. Mondjuk ennek is nagyon-nagyon sokféle változata, variációja van. 72

Szó esik arról is, hogyan látják a pedagógusok a kollégáik módszereit:

A pedagógus kar szerintem igen elavult módszertani eszközökkel, eszközök repertoárjával rendelkezik csak. Én ebben a tekintetben könnyű helyzetben vagyok, hiszen egészen friss, mindössze pár éves a pedagógus diplomám. Ennek köszönhetően én már az egyetemen is megismerkedtem részletesen ezekkel. Azok a tanárok, akik tíz, húsz, harminc éve diplomáztak, ők az akkori elvárások szerint szerezték meg a minősítésüket, és ezek nekik teljesen idegennek tűnhetnek. Főleg egyébként nem is a tanítók esetében feltűnő ez, hanem az általános iskolai tanárok és a gimnáziumi tanárok esetében nagyon feltűnő ez a módszertani képzetlenség. 71

Én úgy tudom, hogy valamennyi kollégám kapott több vagy kevesebb továbbképzést a kooperatív tanulási technikákról, a különböző élmény pedagógiai módszerekből is felkészültek, elméletben. De gyakorlatban pontosan nem tudom, hogy mennyit hasznosítanak ebből, mivel még csak most kezdtem. Úgy tudom, hogy ez nem volt igazán divat. Ez főleg a gyerekek hozzáállása miatt is volt. Többen próbálkoztak hosszabb vagy rövidebb ideig, de úgy látták, hogy a fegyelem rovására mentek ezek a technikák. Tehát nem volt hasznosabb, hanem inkább hátrányt szenvedett az óra. 85

A pedagógusnak sokkal többet kell dolgoznia, hogy az órán ezeket megvalósítsa. És felkészülési időben is sokkal több ez az idő, ami kell hozzá. A másik a tananyagok, nincsenek kidolgozott tananyagok. Tehát a módszer, azért ez nagyon munkás. Ha ez az alternatív módszertan megjelenne tananyagok formájában, jó, ez beszüremkedik mindenféle tananyagba is valahol, a kidolgozott formájának az adaptációját egyszerűbb lenne, mert erre képesek a kollegák. De hogy ők maguk gyártsanak, fejlesszenek, és folyamatosan, tehát ez nem is várható el. Csak a legmotiváltabb kollegák képesek erre. Tehát ez, mondom, fárasztó, kemény munka. 43



21. ábra: HOGYAN TANÍTUNK

Az interjúkban a megkérdezett pedagógusok saját tanítási gyakorlatukról beszélnek. A kérdőívben kérdezett tanulásszervezési módokhoz képest számos más izgalmas megoldást említenek, amelyek ugyan nem ugyanazon a szinten értelmezhetőek, de a mindennapi

tanításukban rejlő kreativitást felmutatják. Jó példa erre az interaktív tábla: az ezt említő pedagógus motiválónak érzi saját maga és a diákjai számára is, ezért eköré szervezi az óráit. Hasonló a Komplex Instrukciós Program említése, a pedagógus arra a tapasztalatra hivatkozik, miszerint sikeres, bevált ez a megoldás. Az interjúalanyok által említett példák közös vonása, hogy a pedagógus maga választja, esetleg csoportonként más megoldásokat használ. Az elbeszélésben gyakran megcsillan az interjúalany saját öröme.

5.4.16 TOVÁBBKÉPZÉS

A tanulástámogatáshoz kapcsolódik a pedagógusok saját, továbbképzésekkel kapcsolatos tapasztalata és attitűdje, ami összefügg a változásra való nyitottsággal, a tudatossággal és a diákjaikra való reagálással is.

A továbbképzés sikerét (ezen értve azt, hogy a pedagógus hasznosnak találja-e és beépíti-e saját gyakorlatába az ott kapott impulzusokat) tartalmától függetlenül meghatározza az, hogy a résztvevők mennyiben fogadják el érvényesnek a képzőt vagy képzőket, elfogadják-e a szakmai tudását.

A képzés **színvonala, szakmaisága**

Minden évben egyet, legalább végeztem. Van legalább tizenkét ilyen papírom. Úgy körülbelül. A fájdalmas része annak az, hogy mindig olyan nagy lendülettel indul az ember egy ilyen, mondjuk tehetséggondozó vagy tehetségfelkaroló, differenciált tanulás, ugye ilyen szép nevei vannak ezeknek a képzéseknek. Digitális tábla használat. Nem tudom. A technika, a pszichológia, a minden. És tizenöt perc után – pedig nem gondolom, hogy így harmicöt-hat évesen egy nagy szaktekintély lennék, nyilván nem vagyok az, nem vagyok pszichológus meg egyebek, de - úgy érzem, hogy bármikor helyet tudnánk cserélni. És megtartanék egy normális tréninget. Ülünk, egyre idegesebb mindenki, és nincsenek minőségi továbbképzések. Tehát folyamatosan azt érzem. Vagy mi fogtuk ki a rosszakat. Én nem tudom. Akikkel mentünk – most elnézést a kifejezésért - meg, nyilván, akik ezzel foglalkoznak, jó szándékkal kezdik, csak valahogy a vége, mintha bejönnének az EU-s pénzek arra, hogy ez megtörténjen, és aztán hozzá nem értő emberek megcsinálják olcsóbban, és marad egy csomó pénz. Nem tudom. Borzasztóan szakmaiatlan az egész dolog. 9

Részt vettem meghirdetett, ám nagy szomorúságomra, egyre kevésbé színvonalas, kimondottan történelemtanároknak szóló továbbképzéseken is. Ezek még ilyen krediteket is értek. Kétségbeejtő volt. Nézze, azok a tanárok, akik engem százezer évvel azelőtt tanítottak a bölcsészkaron, ugyanők jöttek el, csak most már lealibizték ezeket az előadásokat, tehát meg kell mondjam, hogy nekem ezek komoly csalódást jelentettek, és egy év után nem tartottam fontosnak, hogy ezekre eljárjak. 31

Kooperatív technikák továbbképzés? Volt. Igen. Borzasztó volt. Borzalmas volt. Mert szerintem nem hozzáértők csinálták. Az volt az érzésünk. Nem csak nekem. Egy három napos képzés volt valahol messze. És nagyon-nagyon rosszul sikerült. 8

Voltam egyszer egy tehetséggondozó továbbképzésen, azt felejtsük inkább el, nem jelent semmit. Nekem a doktorim miatt nem kellett továbbképzésre járnom, ahová bekerültem, azt el is felejtettem kb, mert annyira nem volt semmi értelme. Tényleg mondhatom, hogy ez a SOA Foundation-os továbbképzés volt az egyetlen, aminek értelmét láttam. Elsősorban nem a holokausztoktatás miatt tartottam nagyon hasznosnak, hanem a konstruktív pedagógiai szemlélet miatt, sok módszert eltanultam és nemcsak a filmvágást, hanem hogy hogyan nyúlunk egy témához, hogyan lehet a gyerekeket még jobban bevonni aktív félként. 4

Ott próbáltak minket arra megtanítani, úgy, hogy minket is csoportokra osztottak és velünk eljátszatták, hogy hogyan kéne azt csinálni, hogy ne mindig csak frontális osztálymunkák legyenek. Tehát ne idomárkodjunk folyton, hanem hogyan lehetne a gyerekeket csoportban dolgoztatni. És talán ez jó is lehetett volna, ha több olyan előadónk van, mint Lénárd Sándor. De ott is nagyon sok pszichológus volt, akikkel az volt a gond, hogy nekik nincsen gyakorlatuk abban, hogy milyen 25-30 diák közé bemenni és akkor ott tényleg hatékonyan dolgozni. Mert egészen más, minthogyha csak eggyel, kettővel, hárommal… és nem tudtak nekünk ebbe semmi olyat mondani, amit el tudtuk volna fogadni. Viszont minket meg dobozoltattak. És hát ez péntek délután meg szombat reggel. Én csak dobozolásnak hívtam, mert nekünk is ugyan úgy meg kellett rajzolni, hajtogatni, nem tudom én…És valahogy ez nem működött. És próbáltuk mondani, hogy ez nem jó így, meg nekünk nem hasznos. Akkor jóindulattal néztek ránk, de a süketek párbeszédét folytattuk. 50

Differenciált képzéssel kapcsolatban egyszer Pesten vettünk részt több kollégámmal egy továbbképzésen, és kifejezetten a csoportmunkát, hogyan lehet ezt megvalósítani… nagyon jó volt a képzés, nagyon sok új dolgot kaptunk. Egyrészt mi felnőttek próbáltuk ki, a képzés résztvevői a különböző technikákat, azért az egy érdekes dolog, amit ki kell próbálni, illetve egy alapítványi iskolában volt szerencsénk ezt kipróbálni. Az egy más világ, különösen egy pesti alapítványi iskola más világ, kis létszámú, tejjel-mézzel folyó Kánaán, az épület, az ellátottság. 81

Minden továbbképzést be tudok építeni valamilyen úton-módon az adott csoportban. Nagyon szeretem azokat a továbbképzéseket, amikor gyakorlati feladattárt kapunk, akár mi is végrehajtjuk azokat a feladatokat és ezeket építjük be, de ilyen vagy olyan órán, egy-egy részét mindig tudom hasznosítani. 74

Kulcsmozzanat a **pedagógus nyitottsága** az újdonságra, a változásra:

Szerintem minden továbbképzés hasznos, meg kell újulni, egyszerűen valamilyen módon frissíti az embert, hogyha továbbképzésen vesz részt. 101

Nekem a Zachorosokkal való találkozásnak az lett az eredménye, hogy teljesen át kell értékelni a tanári pályát, a tanári létről való gondolkodást. Egy új nézőpontot kínáltak. De annyira, hogy mindig is azt gondoltam, hogy nagyon fontos a kritikai gondolkodásra való felkészítés és nem hiszek abban, hogy át kell adni a tudást, hanem inkább közvetítésről meg nevelésről gondolkodom, csak nagyon sok kérdésem lett azóta, mióta velük találkoztam. A videóinterjú itt viszont nagyon jó eszköz arra a sok közül, hogy ezt lehessen gyakorolni. 12

Megjelenik a pedagógusok **túlterheltsége**:

Nem az érdektelenség miatt nem jelentkezünk mi ezekre a képzésekre. Én úgy látom, hogy az elkötelezett pedagógusok nagyjából a teljesítőképességük határáig jutottak el. És a túlélésre játszanak. 31

Kulcsfontosságú a pedagógusok motivációja. Számít a részvétel **önkéntes jellege**, a saját választás:

Hát, őszintén megmondom, hogy ez a továbbképzés most volt 2014-ben, ez nulla, tehát, hogy erre azért küldtek el, mert ingyen volt, harminc pontot lehetett szerezni. Gyorsan megbeszéltük, hogy menjünk, egy másik iskolának az igazgatója tartotta és mi ott gyakorlatilag semmit nem csináltunk. Valami TÁMOP-os pályázattal kapcsolatban órát kellett volna írnunk, de hát a számítógépbe nem tudtunk bemenni három óráig, rendelt nekünk pizzát, azt megettük. Ő megcsinálta a feladatot, mert neki valamit prezentálnia kellett… de hát máig nem tudom, hogy én ott mit csináltam. 50

Egyébként a kollégák ismerik ezeket a módszereket, sokan részt is vettek különféle ilyen képzéseken, sokszor egyszerűen csomagban kapták és kénytelenek voltak részt venni, és ettől nagyon változó módon alkalmazzák ezt, sokan egyáltalán nem, van, aki igen. 90

Előfordul, hogy az interjúalany nem tanítási gyakorlata miatt tartja fontosnak a továbbképzés adta lehetőségeket, hanem az életpályamodellnek való formális megfelelés miatt – ami aztán akár átfordulhat tényleges gyakorlatba is:

Volt idén ilyen projekt-pedagógiás továbbképzés, az nagyon jó volt, de a kooperatív is jó lenne, hiszen most már egyre inkább azok az elvárások egy portfólió készítésénél, hogy ilyen módszerekkel tudjunk bemutatni az óránkon. Akár ugye, a kooperatívat, akár a differenciált oktatást. Tehát mind a kettő benne van a pedagógus kompetenciákban, hogy ezekre fel kell legyünk készülve és több segítséget igényelnénk. 77

A továbbképzések segíthetnek abban, hogy a pedagógus úgy érezze, nincs egyedül azokkal a nehézségekkel, amelyekkel a mindennapokban találkozik:

Ezek a továbbképzések azért jók, mert akkor átérzem, hogy nem magányos harcosként állok. Egy nagy-nagy közösségben néha nagyon nehéz másfajta érvelést képviselni. Ebbe lehet kapaszkodni, hogy máshol is vannak, akik így gondolkodnak, mint én és nem én vagyok a kisebbség. Nem én vagyok az, aki rosszul gondolkodik, csak másként gondolkodom és többen vagyunk, így erősíthetjük egymást. 26

Nekem ami nagyon tetszett benne, hogy ugye sokfelől jöttünk, és mindenki mást mond el. Tehát ezeken a továbbképzéseken sok esetben ez is, mert az emberek, ez valahol, itt például egyedül vagyok történelem szakos, tehát hogy egy ember van, tehát nem is tudja kivel megbeszélni az ember, hogy van egy új ötletem, hogy az most nem hülyeség-e vagy nem rosszul gondolja az ember. Tehát ilyen szempontból jó, mert hall valamit, hogy más iskola, meg egy-két év után az ember próbál újítani, de nem mindig jut eszébe a dolog, tehát ezek jók ezekből a szempontból, és hát legalább elmondja, meghallgatja az ember, hogy más iskolákban esetleg hogyan, mert onnan ő is tovább tudna lépni vagy tovább tud lépni. 46

A továbbképzésen tanultakat be lehet forgatni az iskolai szervezetben, **belső tudásmegosztás**sal:

Gyakorlatilag az mindig ránk van bízva, bármennyit használhatok a továbbképzésekből, ahogy nekem jó a saját területemen. Tehát, én használom. De nem csak úgy használom, amit ott tanultam, hanem itt nálunk van néhány kollega, aki nagyon aktív és az őáltaluk elmondottakat is tudom használni, egyfajta belső képzésnek vehetjük ezt. Hasznos volt, száz százalékosan. Nem csak elmélet volt, hanem minden gyakorlattal volt összekapcsolva. 68

Arra jó szerintem egy ilyen értekezlet, vagy egy ilyen belső továbbképzés, hogy elkezdjünk annak a, mondjuk annak a tanulási nehézséggel küzdő diáknak a szemével nézni

dolgokat. Vagy hogy rájöjjek, hogy most itt nem azért kapcsolt ki, merthogy nem érdekli, hanem mert ez segít, és akkor nyilván nem tudnak megoldást kínálni minden problémára, tehát ilyen is van meg olyan is van. Tehát énnekem ott ki kell izzadni a megoldást valahogy, de hogy egyáltalán elkezdjem megérteni az ő problémáját, sokat segít. Tehát hogy ez küzdelmes utána is. 16

Az interjúalanyok nagyon megosztottak a továbbképzések hasznosságát és **hasznosulás**t illetően:

Nagyon jók voltak ezek a bemutatóórák, szenzációsakat kaptunk módszertanban, az egy sűrű, majd napi 12 órás intenzív bemutatóórákból álló dolog volt, városi szintű bemutatón vettünk már részt, ott lehetett még differenciált órákat látni, amúgy ilyen szervezett csoportos tanfolyamon nem voltam, ebből lehetne több, mert a továbblépéshez ez szerintem szükséges. A mai gyerekeket egész másképp lehet hatékonyan tanítani, frontálisan nem annyira már, ez egy jó kibontakozási lehetőség, erre szükség van. 70

Hát, ha nagyon őszinte akarok lenni, akkor igazából kevés olyan továbbképzés van ebből a szempontból, ami gyakorlati segítséget ad. Voltam ilyenen. A százhúsz órás továbbképzés, ami a nem szaktárgyi rendszerű képzéshez adott mandátumot, az nagyon tetszett. Gyakorlatilag alkalmazható, kipróbálható. A többség szerintem kipipálandó, adminisztratív továbbképzés. Ritkán lehet valóban a gyakorlatban – nem mondom, hogy nem lehet -, de ritkán lehet, és ezt a kollégáimtól is megerősíthetem. Ritkán lehet gyakorlatban hasznosítani. Feltételezem, hogy nem elméleti szakemberek kellenének ehhez. Ez mondjuk, logikus. Aki látott már gyereket, akár harmincötöt is egy osztályban. Mert egyébként nyilvánvaló, tehát egyetemi meg főiskolai docensek, ebből lehet tanulmányt írni, de ennek a gyakorlathoz vajmi kevés köze van. 82

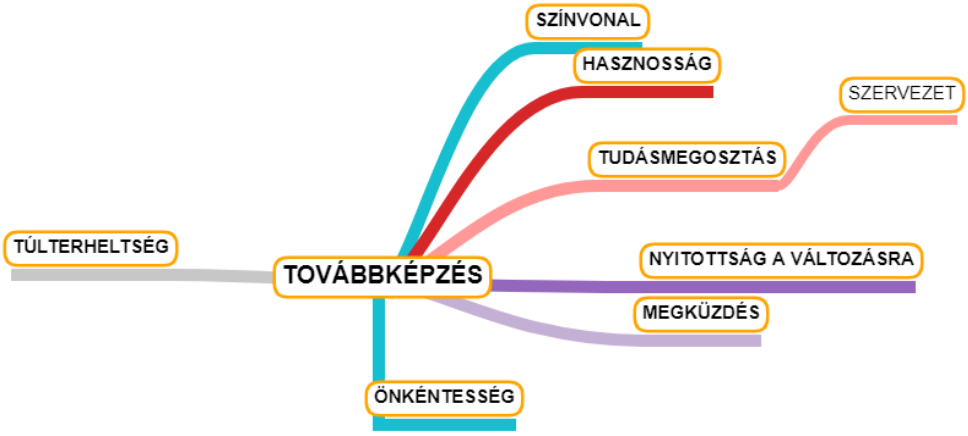
Az interjúalanyok gyakran hangot adnak csalódottságuknak egy-egy továbbképzés miatt, elsősorban a ráfordított időt sajnálva:

Az SNI-s továbbképzésen, hát, ott szinte semmit nem tanultam, hogy őszinte legyek. Egy ilyen TÁMOP pályázat keretében mindenkinek el kellett végezni. Úgy nézett ki, hogy tehetséggondozás volt a címe. Jelentkeztem rá. Azt hittem, hogy elmondják, hogy hogyan csináljunk diákolimpikonokat egy versenyistálló iskolából. Ehhez képest jött egy olyan hölgy, ilyen akadémiai kutató, aki csak autista gyerekekkel foglalkozik, és az autistákról tartott, azzal a felkiáltással, hogy az igazán tehetségfejlesztés az az, hogy ha az SNI-s gyerekek tehetségét fejlesztjük. Ez egy olyan volt, hogy autista gyerek hozzánk nem kerül, vagy nem nagyon kerül. Sokat nem tanultunk belőle, azt leszámítva, hogy a hölgy elképzelése szerint gyakorlatilag bárki, aki neves, az autista, és próbálta ráerőltetni, hogy Churchill-től Agatha Cristie-ig mindenki autista. Az sokat nem segített. Ott módszerekről annyira nem volt szó, hogy mi az az autizmus, milyen skálák nézik, tehát tartott egy ilyen egyetemi előadást nekünk. 1

A pedagógusok értékelik, ha egy továbbképzés gyakorlati megközelítésű és azonnal használható módszereket ad:

A TISZK szervezett egy olyan tanulásmódszertanos képzést, amit szakközép- és szakképző iskolák pedagógusainak ajánlott fel lehetőségként, hogy – harmincórás továbbképzésben – el tudjuk mélyíteni, vagy megszerezni az ismereteinket ebben a témában. Főleg gyakorlatcentrikus volt, kevesebb elmélettel. Nagyon szeretem ezt a fajta továbbképzést. Sok feladat volt, amit utána én fel tudok használni átalakítva, vagy egy az egyben a saját gyakorlatomba beépíteni. Mindig gondom volt azzal, hogy amikor meghatározzuk egy gyereknél, hogy mik az erősségei, milyen tanulási módszerek lennének az ő tanulási hatékonyságának a fokozására, nem volt hozzá eszközöm. Ez a

továbbképzés például adott egy olyan tesztet a kezembe, amivel a gyerekek saját magukat, kitöltve a tesztet be tudjuk lőni, hogy auditív vagy vizuális típusú. Ez nekem nagyon nagy segítség. Utána a gyereknek is van valami konkrét a kezében, hogy én ezt kaptam teszteredményként. Ezt meg is szokták őrizni. 26



22. ábra: TOVÁBBKÉPZÉS

A továbbképzések kapcsán az interjúalanyok ritkán maradtak közömbösek: vagy határozottan feleslegesnek ítélték meg a továbbképzésen való részvételt, az idő szűkösségére, túlterheltségre vagy a továbbképzés nem megfelelő színvonalára hivatkozva, vagy inspiráló, jó tapasztalatokat említettek. Az utóbbi esetben közös jellemző volt a pedagógus nyitottsága a változásra, készsége saját bejáratott módszereinek megkérdőjelezésére és az iskolai nehézségekkel való megküzdés képessége. A továbbképzés jó színvonala összekapcsolódik a hasznosságával, sőt gyakran az iskolai szervezeten belüli tudásmegosztással – ami később erősítheti a kísérletezőkedvet, a kudarcok jobb kezelését, alternatív megoldások keresését. A továbbképzéseken való részvétel lehet szervezeti kérdés, hiszen sok iskolában megtervezik, milyen irányban képződjön tovább a tantestület. Gyakran viszont egyéni kezdeményezésként jelenik meg a továbbképzésekre való jelentkezés. A KORIFEUS kódnál jelzett kiégés veszélyeihez kapcsolódóan érdemes jelezni, hogy a hasznosnak érzett továbbképzés és a tapasztalatok szervezeti megosztása kifejezett burnout protektív tényező lehet.

5.5 Axiális és szelektív kódolás: egy induktív magyarázóelmélet körvonalai

Az axiális kódolás során a nyílt kódolással kialakított kategóriák kategóriafelhőjének alkotórészei közötti kapcsolatok kerülnek feltárásra. A szelektív kódolás a kategóriarendszer végső kialakítását jelenti, a kulcskategóriák kiemelését és az integrálást. Az egyes kódok összekapcsolásával az általánosítás magasabb szintjére lépünk, és rekonstruáljuk azt a kategóriarendszert, amiben az interjúalany elrendezi a mondanivalóját. Ez ebben a kutatásban azt jelenti, hogy leírjuk, hogyan függenek össze a tanári jellemzők a tanulástámogató attitűddel, illetve összevethetjük ezt az iskola jellegével, ahol az adott pedagógus tanít.

Az elemzés során kiemelkedő kódok együttjárását a 28. táblázat mutatja.

A REFLEKTÍV-TUDATOS-VÁLASZKÉSZ kódok sok szempontból hasonló attitűdtényezőkre vonatkoznak. A kódolás során külön kezeltük őket, végig figyelve arra, vajon együtt jelennek-e meg az interjúalanyoknál, képezhető-e belőlük egy közös jellemző. Az eredmények azt mutatják, hogy a három jellemző nagyon gyakran együtt mozog, de sokszor különválik. Leginkább az jellemző, hogy a tanár válaszkész, reagál a diákjai igényeire és ehhez igazítja tanítási gyakorlatát. Azok a tanárok, akiket reflektívnek (44) minősítettünk, szinte mind tudatosak (41) és válaszkészek (42) is. Ennek magyarázata lehet az, ha feltételezünk egyfajta ívet a tanári feladatokkal és szerepvállalással kapcsolatos gondolkodás változásában, amelynek első lépése a diákok elakadásaira, kíváncsiságára, tanulási folyamatuk egyes mozzanataira való reagálás, amit követhet egyfajta tudatosság a tanulási folyamat tervezésében, majd kialakulhat a reflektivitás. Ezt az adatok alátámasztják, a 101 interjúalany közül 82 minősült válaszkésznek, 63 tudatosnak és 44 reflektívnek. Ez csak egy lehetséges modell, hiszen gondolhatnánk azt is, hogy a frissen végzett, pályakezdő tanárok elsősorban reflektívek kellene, hogy legyenek – egyrészt mivel a reflektivitás kifejlesztése a tanárképzésben nagy hangsúlyt kap, másrészt mert a pályakezdő tanárok erősebben figyelnek saját magukra, saját tanári működésükre -, a tudatossághoz pedig feltehetően szükség van valamelyes tanítási rutinra. Ha azonban a REFLEKTÍV-TUDATOS-VÁLASZKÉSZ jellemzőket együtt tekintjük, azt tapasztaljuk, hogy akire ezek mindegyike jellemző, általában legalább 10 éve tanít, de nem ritka a több évtizedes tanítási tapasztalat sem – ez az eredmény inkább az első magyarázatot támasztja alá. A VÁLASZKÉSZ jellemzőt egyfajta tanári alapkészségnek tekinthetjük, amelynek alapján egy tanár elindulhat a REFLEKTÍV irányba,

de ez a folyamat nem feltétlenül következik be – a KORIFEUS tanárok között is vannak VÁLASZKÉSZek.

	REFLEKTÍV	TUDATOS	VÁLASZKÉSZ	INNOVATÍV	ÖNMEGVALÓSÍTÓ	SZAKEMBER-TANÁR	SZEREPVÁLTÓ	TANTÁMOGATÓ	KORIFEUS
REFLEKTÍV (N = 44)	x								
TUDATOS (N= 63)	41	x							
VÁLASZKÉSZ (N = 82)	42	**57**	x						
INNOVATÍV (N = 38)	27	34	34	x					
ÖNMEGVALÓSÍTÓ (N = 52)	40	45	50	31	x				
SZAKEMBER-TANÁR (N=69)	42	**54**	**63**	35	49	x			
SZEREPVÁLTÓ (N = 29)	25	27	29	18	26	27	x		
TANTÁMOGATÓ (N = 62)	36	48	**55**	28	39	**52**	25	x	
KORIFEUS (N = 24)	1	6	17	3	3	8	0	5	x

28. táblázat: A szelektív kódok együttjárása

A REFLEKTÍV-TUDATOS-VÁLASZKÉSZ-INNOVATÍV-ÖNMEGVALÓSÍTÓ-SZAKEMBER-TANÁR-SZEREPVÁLTÓ jellemzőket együtt tekintve azt találjuk, hogy azok a tanárok, akiknél ez az összesített érték magas, inkább tanulástámogatóak, mint az

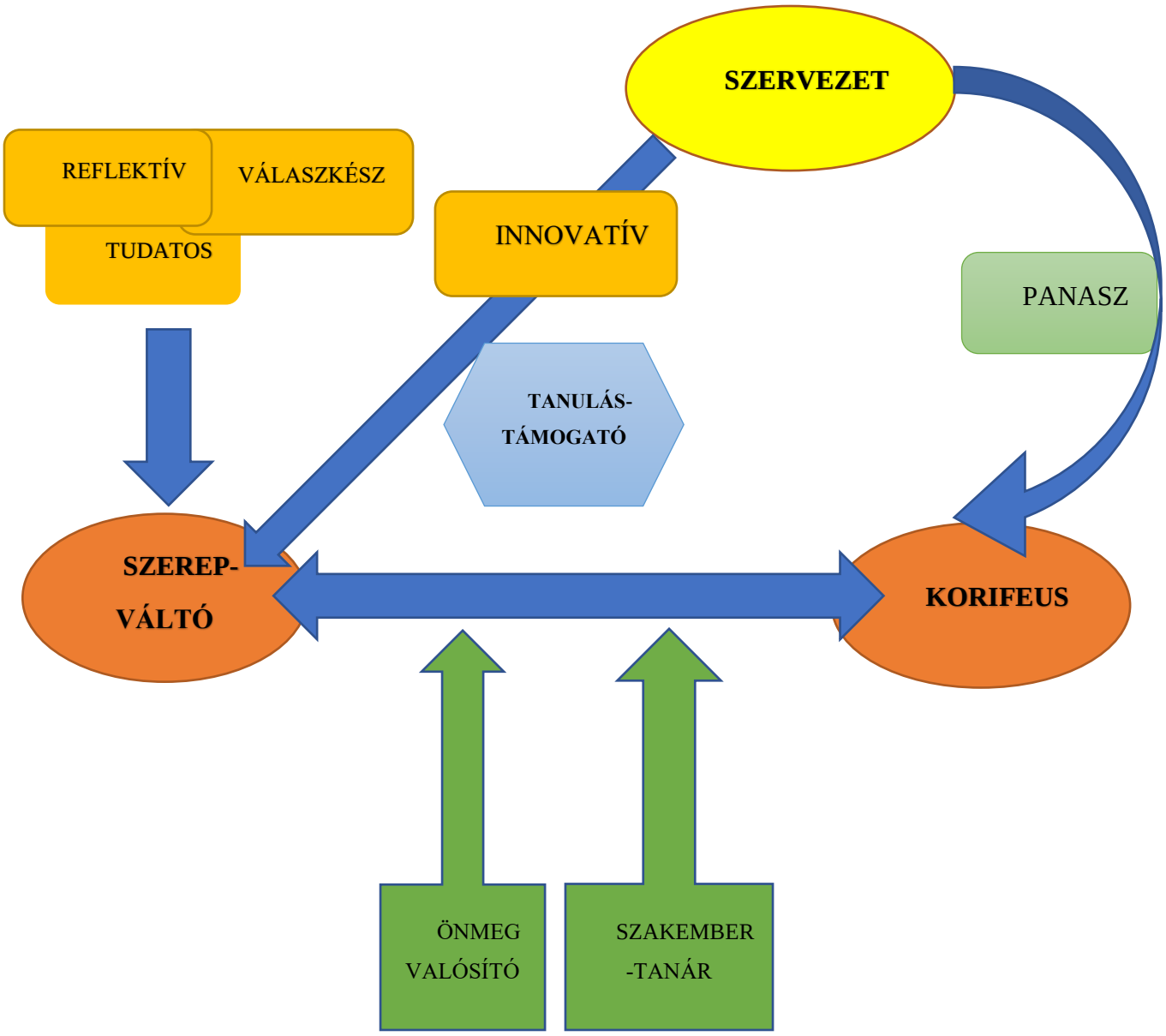
alacsonyabb értéket kapó tanárok. A magas összesített kódérték esetében inkább több mint tíz éve, de több esetben jóval régebb óta tanító tanárokról van szó.

A SZEREPVÁLTÓ és a TANULÁSTÁMOGATÓ KÓDOK értékeinek összevetéséből az látszik, hogy azok a tanárok, akiket szerepváltónak minősítettünk, inkább tanulástámogató attitűddel rendelkeznek (a néhány kivétel magas presztízsű gimnáziumban tanító pedagógus, amely iskolákban érzékelhetnek kisebb igényt a diákok tanulástámogatására). Ugyanakkor a nem szerepváltó tanárok között is megjelenik a tanulástámogatás, jelentős mértékben, ami arra utal, hogy a tanulástámogató attitűd nemcsak a szerepváltó kódnál feltételezett szemléletváltás és módszertani megújulás esetén jelenhet meg, hanem egy hagyományosabb szemlélet mellett is.

A szelektív kódolás során az axiális kódolás eredményeként kialakuló rendszer olyan strukturálására kerül sor, amely a korábbinál magasabb absztrakciós szintet jelent. Ennek során kirajzolódik a kódkategóriák közötti hierarchikus kapcsolat, ami egy elméleti oksági magyarázat irányába vezető következő lépés. Elemzésünk során a rendszer fő tengelyeként a SZEREPVÁLTÓ – KORIFEUS kódok, illetve az ezen kódokkal jelzett tanári attitűdök szembeállítása rajzolódott ki (23. ábra).

A 23. ábra az elemzés központi kódjait és a hozzájuk kapcsolódó kódokat mutatja. Az ábrán nem jelennek meg azok a kódok, amelyek az elemzés során nem bizonyultak elég erősnek (PROAKTÍV, SZABATOS, PROBLÉMA ESETÉN).

A szerepváltó pedagógusokra általában jellemző, hogy napi tanítási gyakorlatukban és a tanításról vallott felfogásukban elmozdultak egy támogató attitűd felé: határozottan inkább tanulástámogatóak, mint a korifeus tanárok. A KORIFEUS kódnál az elemzés során többször találkoztunk azzal a nehézséggel, hogy az interjúban esetleg nem volt elegendő információ a kód biztos megítélésére. Számos interjúalany fogalmazott meg valamilyen panaszt, nehézséget, amellyel a munkája során találkozik (ezekre kitértünk a PANASZ kód eredményeinél), s ezek tűnhetnek jogos, megalapozott, létező nehézségeknek, de a pedagógusok megküzdési mechanizmusait támogató általános toposzoknak is (pl. „a mai gyerekek olyan motiválatlanok”). Az elemzés során nem dönthettünk a nehézségek megalapozottságáról, a KORIFEUS kód arra vonatkozott, hogyan reagál az interjúalany a jelzett nehézségre, milyen saját megoldásokat jelenít meg, milyen attitűdöt mutat a nehézségek kezelésében. Ezen a ponton már nyilvánvalóan nem az a kérdés, megalapozott-e a pedagógusnak az a benyomása, hogy valamely tényezőt vagy jelenséget nehézségnek érzékel,



23. ábra A szelektív kategorizálás struktúrája

ami a szerinte optimális munkavégzést gátolja, hanem az, hogyan reagál erre a nehézségre, milyen megküzdési repertoárt mutat fel. Erre a mozzanatra az interjú során nem vonatkozott direkt kérdés, így nem biztos, hogy az interjúalany minden ennek a kérdésnek a mérlegeléséhez szükséges információt megadott az interjú során. Következésképpen a kódolás során az interjúalany munkájáról kialakult összbenyomásra is építettünk, ami egyszerre fejezi ki az elemzés szubjektív és szubtilis jellegét. A kódokkal kapcsolatban pontozásos összevetéseket végeztünk, ezeket azonban csak erős fenntartásokkal kezelhetjük, hiszen nincs minden

megszólaló esetében elegendő információnk. A SZEREPVÁLTÓ – KORIFEUS tanár dimenziót azonban egy használható elemzési szempontnak találtuk, amit érdemes lehet tovább mélyíteni.

A SZEREPVÁLTÓ - KORIFEUS dimenziót árnyalja a SZAKEMBER-TANÁR kódon értékelt jellemző. Az elemzés alapján annyit mondhatunk, hogy a SZAKEMBER-TANÁR jellemző egy megbízható, diákokra figyelő, gondos tanítási gyakorlatot jelenít meg, egyfajta köztes jellemzőként, az elemzés ugyanis nem tárt fel elmozdulást vagy várható változást a SZEREPVÁLTÓ-KORIFEUS tengely bármely végpontja felé. Ez azt jelenti, hogy nem tudjuk megmondani, a SZAKEMBER-TANÁR jellemző megléte prognosztizálja-e a tanári szerepváltás irányába való elmozdulást. A továbbképzések kapcsán feltárt megfontolások alapján gondolhatjuk azt, hogy amennyiben egy szakember-tanár megfelelő pillanatban kap releváns impulzusokat szakmai fejlődéséhez, elindulhat a szerepváltás felé mutató attitűdváltozás. Hasonlóképpen, egy innovációt támogató iskolai szervezet szintén megfelelő alapot biztosíthat a pedagógus szakmai attitűdjének érleléséhez. Érdemes lenne azt vizsgálni, milyen impulzusok (tapasztalatok, sikerek, kudarcok és ezek értékelése) kellenek ahhoz, hogy egy tanár a SZEREPVÁLTÓ irányba induljon a szakmai pályáján

Mind a SZEREPVÁLTÓ, mind a KORIFEUS tanári attitűd összekapcsolódhat az iskola mint szervezet jellemzőivel. A pedagógusnak a munkája során érzékelt nehézségekre adott válaszaiban megjelenhet, milyen támogatásra számíthat a szervezet részéről – itt gondolhatunk az iskolavezetés által képviselt és/vagy az iskolai dokumentumokban megjelenő értékekre, a tantestület hozzáállására és kooperativitására, a munkacsoport vagy kisebb, akár nem formális szakmai közösségek gyakorlatára. A támogatás a gyakorlatban rendkívül sokféle lehet, az elemzés szempontjából a konkrét megoldásokon kívül fontos, mennyiben érzékeli támogatónak az interjúalany a saját szervezeti hátterét. A 23. ábrán éppen ezért a szervezet valós szerepének megfelelően kerülhetne távolabb és közelebb is a tanárhoz. A szervezet módosíthatja az egyes pedagógusok tanulástámogatáshoz való hozzáállását: előfordulhat, hogy egy tanár korifeus ugyan, erősebben a nehézségekre fókuszál és a külső körülményeket teszi felelőssé a kevésbé sikeres tanulási/tanítási folyamatért, de a szervezeti kultúrában határozottan megjelenik a tanulástámogatás igénye, például a leszakadó, alulteljesítés szempontjából veszélyeztetett diákok megsegítése, így az adott tanár is részt vesz a folyamatban, bizonyos tanulástámogató megoldásokat gyakorol. A szervezet szerepe azért kiemelten fontos, mert a tanárképzésből kikerülő pályakezdő tanárok az iskolai gyakorlatban érlelik ki saját rutinjukat,

így egy kevésbé tanulástámogató iskolában a képzésben tanult megközelítések bizonyulhatnak kevéssé adaptívnak, ami előrevetíti, hogy hosszabb távon kiesnek a pedagógus gyakorlatából.

A kvalitatív elemzés során azt igyekeztünk felderíteni, milyen mintázatokkal írható le a pedagógusok tanulástámogató tevékenysége, milyen tényezők játszanak szerepet ennek megvalósulásában. Az elemzés arra mutat, hogy bár fontos tényező a tanárképzésben megszerzett vagy megszerezhető technikai tudás (tanulásmódszertan), a tanárok többségénél ez önmagában kevés ahhoz, hogy tanulástámogató attitűddel és napi gyakorlattal dolgozzanak. Meghatározó tényezők lehetnek többek között a tanítás mindennapos gyakorlata során szerzett tapasztalatok integrálása, az ezekre adott válaszok, a reflektív szemlélet kiérlelése, a tanári pálya kihívásai által mozgósított megküzdési stratégiák, az iskolai szervezet sajátosságai és ezen tényezők egymásra hatása. Ezen tényezők nem kvantifikálható módon játszanak szerepet a tanulástámogató attitűd kialakulásában. Valószínűleg van olyan pedagógus, akit erős reflektivitása segít a tanulástámogató attitűdben, de hasonló hatása lehet akár a szaktárgyi módszertan minuciózus, a diákok válaszira adható reakciókig kiterjedő magabiztos begyakorlásának. A tanulástámogató attitűd alakulását befolyásolja az iskolai szervezet, úgy a deklarált értékek, mint a pedagógusok napi gyakorlata révén.

Az elemzésből egyértelműen az derül ki, hogy a tanulásmódszertani technikai tudás önmagában nem vált ki tanulástámogató attitűdöt, sőt, ellenséges érzületeket és kifejezett ellenállást szül a pedagógusokban (a diákokhoz hasonlóan).

5.6 A kvalitatív interjúelemzés összefoglalása

Kutatásunk harmadik részében 101 tanári interjú elemzését végeztük el. Az elemzés során arra kerestük a választ, hogy milyen szerepet játszik a megkérdezettek pedagógiai attitűdje, tanítási szemlélete és tanári képességei abban, hogy alkalmaznak-e korszerű tanítási és tanulástámogatási módszereket munkájuk során. Azt vizsgáltuk tehát, hogy van-e szerepe „szubjektív", a tanítás intézményes, szervezeti és egyéb „objektív" kereteitől, illetve a tanártársadalom szociológiai indikátorokkal leírható különféle alcsoportjaihoz való tartozáson kívüli tényezőknek abban, hogy megjelennek-e ezek a módszerek az iskolákban.

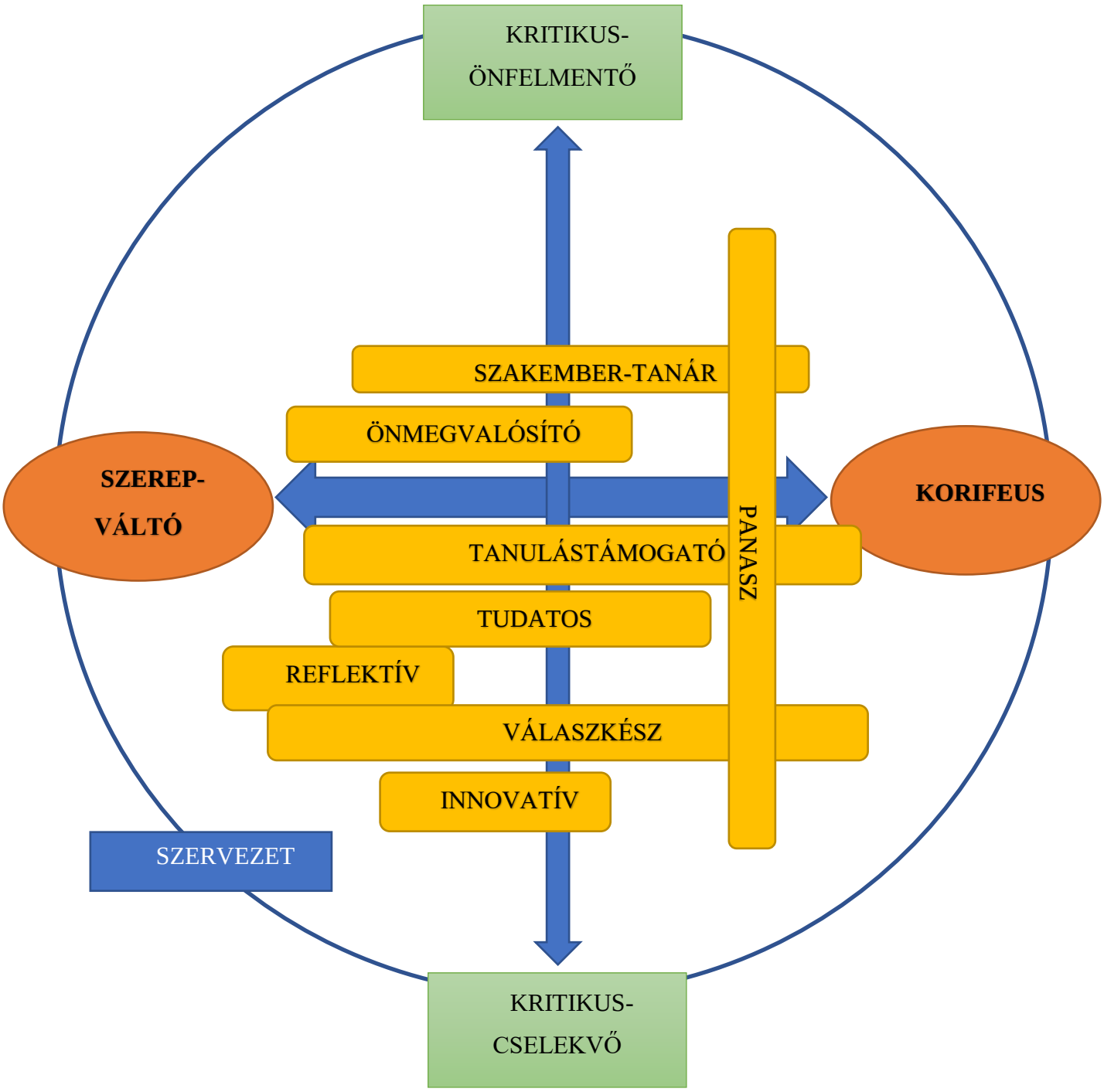
A rendelkezésre álló interjúanyagot a Grounded Theory módszereivel elemeztük. Az első lépésben ún. nyílt kódolást végeztünk, amelynek során először az interjúk memóit készítettük el, és ezek alapján hoztuk létre azt a kategóriarendszert, amit a szövegelemzéshez használtunk. Az eljárás során tizennégy kódolási kategóriát különítettünk el, amelyek a következők: REFLEKTÍV, TUDATOS, VÁLASZKÉSZ, TANULÁSTÁMOGATÓ, INNOVATÍV, PROAKTÍV, ÖNMEGVALÓSÍTÓ, SZEREPVÁLTÓ, SZAKEMBER-TANÁR, KORIFEUS, SZABATOS, PANASZ, PROBLÉMA ESETÉN, SZERVEZET. A kódolás következő lépésében, az axiális kódolás során a nyílt kódolási eljárásban „darabokra tördelt" – azaz elkülönített szövegegységekre tagolt - interjúk narratív logikájának a helyreállítását végeztük el, a kódok által kifejezésre juttatott tartalmak összefüggésbe rendezésével. Ennek során kirajzolódott az a séma, ami lehetővé tette a kódolás harmadik fázisának, a szelektív kódolásnak az elvégzését, amely központi kategóriák kijelölésével a kategóriák között strukturálisan rendezett kapcsolatokat konstruál, ami az első lépés egy magyarázó elmélet megalkotása felé.

Az elemzés eredményeként (24. ábra) a kódkategóriák egy négyosztatú síkban helyezkednek el. A vízszintes tengely két végpontjára az egymástól legnagyobb távolságra lévő két kategória került: az egyik végponton a SZEREPVÁLTÓ kategória áll, amely azt az attitűdöt fejezi ki, ami a hagyományos mindentudó tanár szereptől a közvetítő-facilitátor tanár szerepe felé való elmozdulással és a tudásátadással szemben a tudáskonstruálás előmozdítását célzó tanítási gyakorlattal jellemezhető, a másik végpontra pedig a KORIFEUS kategória került, amelynek központi eleme a tanításban felmerülő nehézségek merevebb kezelése, rugalmatlanabb tanítási módszerek, kisebb mértékű reagálás a diákok szükségleteire, a saját megoldási kezdeményezések hiánya és alacsonyabb mértékű reflektivitás. A SZEREPVÁLTÓ kategóriára az innovatív és tanulástámogató kategóriákkal való szoros kapcsolat a jellemző, amelyek azonban önálló attitűdök, azaz önmagukban még nem felelnek meg a szerepváltó

attitűdnek, sőt a tengely másik végpontjához közelebb álló attitűdökkel is társulhatnak. A legtipikusabb kategória a két végpont között a SZAKEMBER-TANÁR, amely általános jellegzetességeit tekintve közel állhat a KORIFEUS TANÁRHOZ, de a tudásanyag közvetítése köré rendezett tevékenysége során az előbbinél nyitottabb korszerű tanulástámogatási módszerek alkalmazására. Jól jelzi ezt a pozíciót az az adat, miszerint a szerepváltók 96 %-a a szakember-tanár kategória jellegzetességeivel is rendelkezik, addig a szakember-tanár kategóriához tartozóknak 40%-a sorolható a szerepváltók közé, de csak 12%-uk tartozik a korifeus-tanár kategóriába. Egy másik közbülső kategória az ÖNMEGVALÓSÍTÓ, amely inkább a SZEREPVÁLTÓ kategóriához áll közel.

A négyosztatú sík függőleges tengelyén az egyik végponton a KRITIKUS-ÖNFELMENTŐ kategória áll, míg a másikon a KRITIKUS-CSELEKVŐ kategória. Az interjúalanyok túlnyomó része felsorol olyan tényezőket, amelyek akadályozzák, hogy innovatív tanulásszervezési és a tanulástámogató módszereket használjon tevékenysége során. A megkérdezettek egy része ezekről a nehézségekről önfelmentő módon beszél, mintegy kimagyarázva, hogy miért nem alkalmaz ilyen módszereket az iskolában, míg egy másik csoport számára ezek a nehézségek leküzdhető akadályokat jelentenek. De nemcsak a szerepváltó típus tekint ily módon ezekre a nehézségekre, hanem a korifeus tanár típushoz közelebb állók – pl. a szakember-tanár típus - esetében is megfigyelhető ez a narratíva, csak ebben az esetben a problémamegoldás útja különböző lehet.

Az itt bemutatott statikus modell azt a látszatot keltheti, hogy a kategóriák felrajzolt rendszerén belül nehéz az elmozdulás az egyik pozícióból a másik felé. Ezt a képet korrigálja a SZERVEZET kategória beillesztése. Arra, hogy a pedagógusban kialakul-e a tanulástámogató attitűd, nagy hatással van a szervezet, amelyben tevékenykedik. Ezt a hatást az interjúszövegek jól tükrözik. A kategóriák közötti mozgásokat erőteljesen befolyásolja az iskolavezetés és a tanári kollektíva viselkedése: hogyan reagál a vezetés a szerepváltó és kritikai attitűddel rendelkező tanárok kezdeményezéseire, mennyire támogatja illetve segíti a korifeus-tanári attitűd leépítését illetve fenntartását, vállalja-e az iskola az innovációk bevezetése során óhatatlanul meglévő kockázatokat, támogatja-e a továbbképzéseket, összefognak, kooperálnak-e a kollégák új módszerek alkalmazása és kialakítása esetén.



24. ábra: Kéttengelyes magyarázó modell

	SZEREPVÁLTÓ	KORIFEUS
REFLEKTÍV	57%	2%
VÁLASZKÉSZ	35%	21%
INNOVATÍV	47%	8%
ÖNMEGVALÓSÍTÓ	50%	6%
SZAKEMBER-TANÁR	40%	12%
TANULÁSTÁMOGATÓ	40%	8%

29. táblázat: Az egyes kódok viszonya az elemzés két fő kategóriájához – a fő kategóriákhoz tartozás az egyes kódok szerint

A fenti táblázat adatai szerint a reflektív tanárok több, mint fele szerepváltó is egyben, viszont csak elenyésző részben korifeusok.

	REFLEKTÍV	VÁLASZKÉSZ	INNOVATÍV	ÖNMEGVALÓSÍTÓ	SZAKEMBER-TANÁR	TANULÁS-TÁMOGATÓ
SZEREPVÁLTÓ	86 %	63%	62%	89%	96%	86%
KORIFEUS	2%	71%	13%	13%	33%	21%

30. táblázat: Az egyes kódok viszonya az elemzés két fő kategóriájához – az egyes kódokhoz tartozás a fő kategóriák szerint

Ez a táblázat azt mutatja, hogy a szerepváltó tanárok 86%-a reflektív.

Összefoglalva a kvalitatív vizsgálat eredményeit tehát azt mondhatjuk, hogy az elemzés igazolta, hogy a korszerű tanítási és tanulástámogatási módszerek jelenlétét az oktatásban a kvantitatív elemzés során feltárt strukturális determinánsoktól különböző, független tényezők is befolyásolják, amelyek között a pedagógiai attitűdök és ezek érvényesítésének keretei a legfontosabbak.

6. A kutatás összefoglalása és kitekintés

Kutatásunkkal kétféle feladatot tűztünk magunk elé: egyrészt exploratív, tényfeltáró kutatással képet adni arról, mennyire van jelen a tanulástámogatás a magyar iskolákban, másrészt oki magyarázatot keresni az iskolák közöti különbségre. Így a kutatás során azt vizsgáltuk, milyen tényezők határozzák meg, hogy megjelennek-e a korszerű tanítási és tanulástámogatási módszerek a mai magyarországi iskolák és az ezekben tanító pedagógusok gyakorlatában. Az elvégzett három nagy empirikus kutatás eredményei alapján választ tudunk adni erre a kérdésre: az iskolák és a tanárok mintáin folytatott kvantitatív adatfelvétel, valamint egy nagy tanári mintán végzett kvalitatív vizsgálat azzal az eredménnyel járt, hogy nagy vonalakban azonosítani tudjuk azokat a független változókat, amelyek a tanulástámogatás iskolai jelenlétét mint függő változót a legerősebben befolyásolják.

Az iskolavizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az iskolatípus meghatározó befolyással van arra, hogy az intézményben jelen vannak-e a tanulástámogatás korszerű módszerei, és részben arra is, hogy milyen módszerek kerülnek alkalmazásra. Úgy látszik, hogy ezek sokkal ritkábban részei a hétköznapi pedagógiai gyakorlatnak egy átlagos iskolában, mint a nagy, városi, illetve nem állami fenntartású és sokszor speciális feladatokat ellátó iskolákban. Az is kiderült, hogy bár szinte valamennyi iskolában van valamiféle tanulásmódszertani támogatás, de ez akkor tesz szert a tantárgyi órákon és a tantárgyak tanításába való alkalmi beillesztésén túli, határozott profilra, ha speciális igényű tanulókkal való foglalkozás része lesz. Ez azonban azt is jelenti, hogy ezek az eljárások és módszerek nagy mértékben speciális képzettséggel rendelkező szakemberek pedagógiai eszköztárának részei.

A kérdőíves pedagógus-felmérés eredményei egy másik strukturális meghatározó tényezőre mutattak rá: a pedagógusok különböző alcsoportjai közötti különbségek hatására, ami független az iskolák közötti különbségektől. A tanárok képzettsége, iskolai gyakorlatának hossza és az oktatott tantárgy jelentősen befolyásolja, hogy megjelennek-e oktatási tevékenységében a korszerű tanulásszervezési eljárások, a tanulásmódszertan, összességében a tanulástámogatás. Ebből a kutatásból nincs mód következtetéseket levonni arra, hogy a két független, strukturális meghatározó tényező milyen kölcsönviszonyban áll egymással. Az adatok arra mutatnak, hogy a korszerű tanulástámogatás befogadására nyitott iskolákban tendenciaszerűen nagyobb arányban vannak jelen azok a pedagógusi alcsoportok, amelyek hajlanak ilyen módszerek alkalmazására. Ennek az összefüggésnek az elemzése és

magyarázata további vizsgálatokat igényel. Az itt elemzett felmérések során felvett adatok alapján nem lehet megalapozott választ adni arra a kérdésre, hogy azok az iskolák, amelyek tevékenységében strukturális jellemzőiknél fogva valószínűleg gyakran jelennek meg a korszerű tanulástámogatási formák, nagyobb vonzerőt gyakorolnak-e azokra a tanári alcsoportokra, amelyek szintén strukturális jellemzőiknél fogva fogékonyabbak az ilyen módszerek alkalmazására, mint a többi iskola, vagy/és esetleg az iskola jellege egyszerűen megnyitja a lehetőségeket bizonyos, az iskola alkalmazásában álló tanári alcsoportok tagjai előtt, hogy tevékenységüket ebbe az irányba fejlesszék. Érdemes lenne megvizsgálni azt is, hogy a korszerű tanulástámogatásra nyitott iskolákban, ahol ezeket a módszereket alkalmazó pedagógusok tevékenykednek, van-e a két tényező együttes jelenlétének longitudinális multiplikátor hatása, azaz növekszik-e idővel ezeknek a módszereknek a jelenléte és súlya a tanári tevékenységben általában.

A tanár-mintán végzett kvalitatív kutatás a tanulástámogatás iskolai helyzetét meghatározó harmadik független tényezőre világított rá. Az interjúanyagnak a Grounded Theory módszereivel való elemzéséből kiderült, hogy bizonyos pedagógiai attitűdök, illetve ezek együttjárása szorosan összefügg azzal, hogy a pedagógusok alkalmazzák-e vizsgált módszereket. A szövegelemzés alapján jól azonosíthatók a pedagógusi személyiségnek azok az összetevői, amelyek nyitottá teszik a tanárt az ilyen módszerek irányába, vagy gátját képezik ezek befogadásának. További vizsgálatok lennének szükségesek annak felderítésére, hogy mitől, milyen tényezők hatására alakulnak ki – vagy éppenséggel nem jönnek létre – ezek a tanári attitűdök: mi ebben a tanárképzés, a továbbképzés, a tanári kollektíva, az iskolai szervezet, és - tágabb perspektívában tekintve – az oktatás és iskolapolitika, az iskolával, a tanárokkal szembeni társadalmi elvárások és normák hatása. A GT elemzés alapján kialakított kategóriák jó kiindulópontot jelenthetnek további vizsgálatokhoz: a SZEREPVÁLTÓ – KORIFEUS tanár szembeállítást egy használható elemzési szempontnak tűnik, amelyet érdemes lehet tovább mélyíteni. A KORIFEUS jellemzőt érdemes lenne a tanári kiégés jellemzőivel és prediktoraival együtt vizsgálni.

Az elvégzett elemzésnek komoly korlátja mindazonáltal, hogy a pedagógusok saját beszámolóin alapul, így nem volt mód az interjúalanyok tényleges tanítási gyakorlatával összevetni a kapott eredményeket.

7. Bibliográfia

Arany János Tehetséggondozó Program. http://www.ajtp.hu/kozerdeku?csu=AAAVIXVC Letöltve: 2019.03.10.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Bem, D. J. (1995): *Pszichológia.* Budapest: Osiris Kiadó.

Bakx, A.W.E.A., Vermetten, Y.J.M., Van der Sanden, J.M.M. (2003): Self-perceived competence, learning conceptions and preferred learning situations in the domain of communication. *British Journal of Educational Psychology*, 73. 223-245.

Balázsi Ildikó (2016): A hozzáadottérték-modellek alkalmazása a tanulói teljesítménymérésekben. *Magyar Pedagógia*, 116/1. 3-23. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Balazsi_MPed20161.pdf Letöltve: 2017.10.23.

Balázsi Ildikó, Takácsné Kárász Judit, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László, Szabó Lívia Dóra, Vadász Csaba (2017): *Országos kompetenciamérés 2016. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. http://www.kormany.hu/download/c/1b/01000/Orszagos%20jelentes%202016_2kor.pdf Letöltve: 2017.10.23.

Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban.* Budapest: Urbis.

Balogh László (1998): *Tanulási stratégiák, technikák és fejlesztésük.* Debrecen: KLTE.

Bednorz, P. & Schuster, M. (2006): *Bevezetés a tanulás lélektanába.* Budapest: Medicina Könyvkiadó.

Békési Kálmán (2006): Tanulási környezet – a diákok szemével. In: Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 171-185.

Bernáth László (2017): Tanulás és emlékezés. In: N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 2.* Budapest: Osiris Kiadó. 387-424.

Bernáth László, N. Kollár Katalin & Németh Lilla (2015): *A tanulási stílus mérése.* Iskolapszichológia füzetek 36. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP36_READER1.pdf Letöltve: 2019.05.01.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain.* New York: Longman.

Boekerts, M., Niemivirta, M. (2000): Self-Regulated Learning, Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In: Boekerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (szerk.), *Handbook of Self-regulation.* Academic Press, San Diego, CA. 417-450

Charmaz, K. (2000). Grounded Theory Methodology: Objectivist and Constructivist Qualitative Methods. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y (Eds). *Handbook of Qualitative Research* 2nd ed. (pp. 509-535), Thousand Oaks: Sage.

Chen, Y. (2007): Learning to learn: the impact of strategy training. *ELT Journal* 61/1. 20-29.

Corbin, J. & Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai.* Budapest: L'Harmattan.

Covington, M.V. & Omelich, C.E. (2011): Need achievement revisited. Verification of Atkinson's original 2x2 model. In: Speilberger, C.D., Sarason, I.G., Kulesar, Z. & Heek, G.L. (eds): *Stress and emotion: anxiety, anger, curiosity*. Vol. 14. New York: Heisphere. 85-105.

Creemers, B.P.M.& Kyriakides, L. (2008): *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London: Routledge.

Czető Krisztina – Kálmán Orsolya (2015): A tanulási eredmények szemlélet alakulása a hazai felsőoktatásban. In: Vámos Ágnes & Kopp Erika (szerk.): *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban.* Budapest: Oktatási Hivatal. 111-136. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/T413_A_tanulas_tamogatasanak_uj_megkozelitesei_es_eszkozei.pdf Letöltve: 2018.06.10.

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia,* 100. 3. sz. 343-366.

Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Budapest, Osiris Kiadó. 11-38

Csapó, B. (2007). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal,* Vol. 18, No. 2, 195-210.

Csapó Benő (2012, szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Csapó Benő (2015): A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére. *Educatio*. 2. 29-38. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=113 Letöltve: 2018. 06.05.

Das, J.P. (1988): Simultaneous-Successive Processing and Planning. Implications for School learning. In: Schmeck, R.R. (szerk.): *Learning strategies and learning styles.* New York: Plenum Press.

Dávid Mária (2010): Tanulási tanácsadás a felsőoktatásban: egy empirikus kutatás eredményei. In: Puskás-Vajda Zsuzsa & Lisznyai Sándor: *Életszakaszok határán: Közösségi és egyéni tanulási feladatok.* Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. 99-120. http://www.feta.hu/sites/default/files/feta_5_eletszakaszok_hataran.pdf Letöltve: 2017.07.06.

Dávid Mária (2015): *Tanulásmódszertan. Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere.* Eger: EKF Líceum Kiadó.

https://www.academia.edu/30700-286/TANUL%C3%81SM%C3%93DSZERTAN_Az_%C3%B6nszab%C3%A1lyoz%C3%B3_tanul%C3%A1s_kialak%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1nak_elm%C3%A9leti_aspektusai_%C3%A9s_pszichol%C3%B3giai_h%C3%A1ttere Letöltve: 2019.06.23.

Dávid Mária, Taskó Tünde Anna, Héjja-Nagy Katalin, Mester Dolli, Dorner László & Estefánné Varga Magdolna (2016): Az önszabályozó tanulás fejlettségének összefüggései a tanulási eredményességgel és az IKT-használat gyakoriságával. *Magyar Pszichológiai Szemle* 71. 1/10. 197-225.

D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Deli Éva & Buda Mariann (2007): *Tanulástanítás? Élvezetes tanulás.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

Dragon, T., Mavrikis, M., McLaren, B.M., Harrer, A., Kynigos, C., Wegerif, R. & Yang, Y. (2013): Metafora: A Web-Based Platform for Learning to Learn Together in Science and Mathematics. *IEEE TRANSACTIONS ON LEARNING TECHNOLOGIES*, VOL. 6, NO. 3, 197-207.

Dúll Andrea & Urbán Róbert (2017): Aktivációs szint, tudatállapotok, stressz. In: N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1.* Budapest: Osiris Kiadó. 258-300.

Edmonds, R.R. (1979): Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 10. 15-24.

https://www.edglossary.org/learning-environment/ Letöltve: 2018. 04. 02.

Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés.* Budapest: Új mandátum Könyvkiadó.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001): A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80. 3. sz. 501–519.

Ermeling, B.A. & Graff-Ermeling, G. (2014): Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 3 Iss 2. 170 – 191.

Az Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006.12.18.). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962 letöltve: 2018.07.20.

Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái – az európai keretrendszer (2014). http://ofi.hu/az-egesz-eleten-tarto-tanulas-kulcskompetenciai-az-europai-keretrendszer-tapio-saavala Letöltve: 2016.01.18.

Falus Iván (2000): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: a Célorientációs Elmélet. *Magyar Pedagógia*,111, 1. 25-51.

Fehér Könyv az oktatásról és képzésről. Tanítani és tanulni a kognitív társadalom felé (1996): Magyarország, Munkaügyi Minisztérium, Budapest, Commission of the European Communities, Brüsszel.

Fehérvári Anikó (2016): Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 17-36.

Fink, L.D. (2003): *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses.* San Francisco: Jossey Bass.

Forrás-Biró Aletta (2013): Videóinterjúk használata az oktatásban. In: Nagyházi Bernadette (szerk.): *7. Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi Konferencia: Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben.* Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 40-41.

Forrás-Biró Aletta (2015): Videóinterjúk használata az oktatásban az IWitness online oktatási felület segítségével. In: Újhelyi Adrienn & Lévai Dóra (szerk.): *VII. Oktatás-informatikai Konferencia: tanulmánykötet.* Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 152-162.

Forrás-Biró Aletta (2016, szerk.): *A holokauszt, az iskola és a tanár. A holokauszt téma iskolai oktatása: helyzetelemzés és képzésfejlesztés.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_holokauszt_az_iskola_es_a_tanar_0.pdf Letöltve: 2019. 03.10.

Forrás-Biró Aletta (2016): Pedagógusok a holokausztoktatásról. Iskolai tapasztalatok 100 mélyinterjú alapján. In: Forrás-Biró Aletta (szerk.): *A holokauszt, az iskola és a tanár. A holokauszt téma iskolai oktatása: helyzetelemzés és képzésfejlesztés.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_holokauszt_az_iskola_es_a_tanar_0.pdf Letöltve: 2019. 03.10.

Forrás-Biró Aletta (2017): A tanulás tanulása és tanítása. In: N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1.* Budapest: Osiris Kiadó. 425-451.

Garami Erika (2006): A fejlesztői szemlélet és az eredményesség kapcsolata. In: Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 93-110.

Gaskó Krisztina (2006): A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.) *Hatékony tanulás.* Budapest: Bölcsész Konzorcium. (elektronikus tankönyv, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése sorozat 3. kötete) http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf Letöltve 2016.05.30.

Gaskó Krisztina (2009): A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. *Iskolakultúra* 2009/10 melléklete. http://opuseteducatio.hu/public/oepp/OpEE_201701.pdf Letöltve 2014.05.30.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine.

Gyökös Eleonóra (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában – az eredményességtől a hozzáadott értékig. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 11-24.

Gyökös Eleonóra & Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatás-eredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*. 1-2. 43-64.

Győri Miklós (2017): Az értelmi és a nyelvi-kommunikációs fejlődés, a kognitív fejlődési zavarok és az intelligencia. In: N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1.* Budapest: Osiris Kiadó. 455-500.

Habók Anita (2011a): A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*. 111/3. 207-224.

Habók Anita (2011b): A tanulás tanulása és mérésének lehetőségei. In: Csapó Benő & Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 225-251.

Habók Anita (2015): A tanulás tanulásának vizsgálata online környezetben. In: Csapó Benő & Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 179-198.

Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S. & Edwards, G. (2006): Learning to Learn: teacher research in the Zone of Proximal Development. *Teacher Development*, Vol. 10, No. 2, 149-166.

Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002): *Assessing Learning-to-*

Learn: A Framework. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University, National Board of Education.

Hautamäki, J. & Kupiainen, S. (2014): Learning to learn in Finland. In: Crick, R. D., Stringher, C. & Ren, K. (szerk.*): Learning to Learn: International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge. 179-205.

Héjja-Nagy Katalin (2017, szerk.): A „Tanulásmódszertan" kurzus bevezetése az Eszterházy Károly Egyetemen és a „Tanulásmódszertan és életvezetés" nyílt kurzus tapasztalatai. *Opus et Educatio.* 4/1. 121-134. http://opuseteducatio.hu/public/oepp/OpEE_201701.pdf Letöltve 2017.06.30.

Hermann Zoltán (2005): A közoktatás hatékonysága: fogalmi bevezetés és példák. In: *Minőség – eredményesség – hatékonyság.* Konferenciakötet. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. https://www.ofi.hu/4-vitaforum-hatekonysag-es-eredmenyesseg-fenntartoi-oktatasiranyitasban Letöltve: 2018.07.22.

Hopkins, D. (2004): Kiválóság és méltányosság – az angol oktatási rendszer jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle,* 12. 16-26. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/kivalosag-es-meltanyossag-az-angol-oktatasi-rendszer-jellemzoi Letöltve: 2016.07.22.

Horn Dániel (2006): Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú iskolákban. In: Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 65-78.

Horváth Dóra & Mitev Ariel (2015): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv.* Budapest: Alinea Kiadó.

Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008): *Learning to Learn: What is it and how can it be measured?* European Commission Joint Research Centre JRC46532 http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC46532/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf Letöltve 2016.01.18.

Hunya Márta (1998): *A disputa program.* http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/daac63da410d1454c1256e320071a9a1/dfd9dd049983bfb3c1256e1900651f43/$FILE/A%20disputa%20program.pdf Letöltve: 2019. 02.10.

Jancsák Csaba (2015): Értékhordozó szakmai szocializáció egy szakképző iskolában. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 130-145.

Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Budapest: Osiris Kiadó. 239–268.

Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér & Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 283–302.

Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 367-406.

Józsa Krisztián & Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 131–153.

Kagan, S. & Kagan, M. (2009): *Kooperatív tanulás*. Önkonet.

Katona Nóra & Oakland, T. (1999): A tanulási stílus – egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia, I. évf. 1.sz,* 17-31.

Kalmár Magda (1997): Metakogníció. In: Báthory Zoltán & Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. Budapest: Keraban Kiadó.

Kálmán Orsolya (2006): Hogyan tanuljunk? In: Nahalka István (szerk.) *Hatékony tanulás.* Budapest: Bölcsész Konzorcium. (elektronikus tankönyv, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése sorozat 3. kötete) http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf Letöltve 2016.05.30.

Kálmán Orsolya (2009): A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása. PhD értekezés, Budapest. https://ppk.elte.hu/file/kalman_orsolya_dissz.pdf Letöltve: 2015.11.09.

Kálmán Orsolya & Rapos Nóra (2012): Egy kompetenciaháló fejlesztése és hatásának elemzése. In: Vámos Ágnes & Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában. A BaBe projekt (2006-2011).* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 103-152.

Kálmán Orsolya (2016): Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatukról. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 143-166.

Kertesi Gábor & Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – Okok és következmények.* Budapest: MTA KTI.

Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Budapest: Ecostat. 167-189. http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf Letöltve 2018.06.09.

Kjellgren, K.I., Hendry, G., Hultberg, J., Plos, K., Rydmark, M., Tobin, G. & Säljö, R. (2008): Learning to learn and learning to teach – Introduction to studies in higher education. *Medical Teacher,* 30:8. 239-245.

Kolb, D. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* New Jersey: Prentice Hall.

Kovács Zsuzsa (2009): Az önszabályozó tanulást támogató osztálytermi környezet sajátosságai. PhD értekezés. http://www.ppk.elte.hu/file/kovacs_zsuzsa_disszertacio.pdf Letöltve: 2014.03.03.

Kovács Zsuzsa (2013): Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. *Neveléstudomány*. 1.

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_1_124-136.pdf Letöltve 2014. május 30.

Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában.* Békéscsaba: Békés Megyei Pedagógiai Intézet.

Kozéki Béla & Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia, 6 (2),* 271-292.

Kő Natasa, Pajor Gabriella, Szabó Mónika (2017): Motiváció. In: N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1.* Budapest: Osiris Kiadó. 303-346.

Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Budapest: Balassi Kiadó.

Lannert Judit (2006a): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 17-42.

Lannert Judit (2006b): Eredményesség az általános iskolában. In: Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 43-64.

Lannert Judit (2015): A PISA-adatok használata és értelmezése. *Educatio.* 2. 18-29. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=113 Letöltve: 2018.06.05.

Lannert Judit & Nagy Mária (2006, szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Lappints Árpád (2002): *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Pécs: Comenius Bt.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.

Letschert, J. (2006): Bevezető „A teljes ember. A tantervfejlesztés és az új kompetenciák kapcsolata" című kötethez. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/jos-letschert-bevezeto Letöltve: 2018.07.20.

Licardo, M. (2018): The use of methods for learning to learn for students with special needs in Slovenia. *European Journal of Special Needs Education.* https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1451294 Letöltve: 2018.05.22.

Lukács István (2006): Tanulási stratégia és tanulási stílus. In: Nahalka István (szerk.) *Hatékony tanulás.* Budapest: Bölcsész Konzorcium. (elektronikus tankönyv, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése sorozat 3. kötete) http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf Letöltve 2016.05.30.

Lukács István & Derényi András (2017, szerk.): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához.* Budapest: Oktatási Hivatal.

Lutz, S.L., Guthrie, J.T., Davis, M.H. (2006): Scaffolding for Engagement in Elementary School Reading Instruction. *The Journal of Educational Research*, vol. 100, 1. 3-21.

M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás.* Oktatásmódszertani Kiskönyvtár V. Budapest: Gondolat.

M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata.* Magyar tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2. 99-113.

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000) A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels, 30. 10. www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas Letöltve: 2018.08.13.

Metzig, W. & Schuster, M. (2003): *Tanuljunk meg tanulni! A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei.* Budapest: Medicina.

Mező Ferenc (2004): *A tanulás stratégiája.* Debrecen: Pedellus Novitas Kft.

Mundsack, A., Deese, J. & Deese E. K. (2006): *Hogyan tanuljunk? Kulcs a sikeres tanuláshoz.* Budapest: Panem Kft.

Meyer, D.K., Turner, J.C. (2002): Using Instructional Discourse Analysis to Study The Scaffolding of Student Self-regulation. *Educational Psychologist*, Vol. 37, Nr. 1. 17-25.

N. Kollár Katalin, Martonné Tamás Márta (2001): *Tanulási szokások és módszerek.* Iskolapszichológia 25. Budapest: ELTE.

Nádori Gergely (2015a): *Digitális tanulásmódszertan.* http://tanarblog.hu/cikk/digitalis-tanulasmodszertan Letöltve: 2019.04.28.

Nádori Gergely (2015b): *Digitális tanulásmódszertan – tanári kézikönyv.* http://tanarblog.hu/cikk/digitalis-tanulasmodszertan-tanari-kezikonyv Letöltve: 2019.04.28.

Nagy Mária (2006): Tanárok hangja", osztálytermi viselkedésük. In: Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 145-170.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nahalka István (2006, szerk.) *Hatékony tanulás.* Budapest: Bölcsész Konzorcium. (elektronikus tankönyv, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése sorozat 3. kötete) http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf Letöltve 2016.05.30.

Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány,* 4. 21-33.

Nahalka István & Sipos Judit (2016): Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 37-56.

Nahalkáné Czédulás Margit, Gérnyi Ferencné & Nahalka István (2004). *Tanulásmódszertan. Oktatási programcsomag a gimnáziumok és a szakközépiskolák nyelvi előkészítő osztályai számára.* Budapest: Budapesti Zrínyi Miklós Gimnázium és Szakközépiskola.

Nemzeti Alaptanterv 2007. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a 202/2007. (VII. 31.) korm. rendlettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf Letöltve: 2019. 04.07.

2012: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200110.KOR Letöltve: 2019.04.07.

A Nemzeti alaptanterv tervezete 2018. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf Letöltve: 2019.02.03.

Neuwirth Gábor (2005): *A középiskolai munka néhány mutatója.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kozepiskolak2004.pdf Letöltve: 2018.05.02.

Nikitscher Péter (2015): Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. In: Sági Matild (szerk.*): A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 83-106.

N. Kollár Katalin & Martonné Tamás Márta (2001): *Tanulási szokások és módszerek*. Iskolapszichológia füzetek 25. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

N. Kollár Katalin & Makai Nóra (2015): Az iskola- és óvodapszichológia helyzete és a szakemberek munkakörülményei 2015. http://iskolapszichologiai-modszertani-bazis.elte.hu/wp-content/uploads/2015/08/H%C3%A1nyanisvagyunk_IPadatgy%C5%B1jt%C3%A9s2015.pdf Letöltve: 2019.04.24.

Olsen, T.H., Glad, T. & Filstad, C. (2017): Learning to learn differently. *Journal of Workplace Learning*, https://doi.org/10.1108/JWL-04-2017-0032 Letöltve: 2018. 05.30.

Oroszlány Péter (1994a): *Könyv a tanulásról: tanulási képességet fejlesztő tréning 12-16 éveseknek.* Budapest: AKG Alapítvány.

Oroszlány Péter (1994b): *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. Budapest: AKG Alapítvány.

Oroszlány Péter (2004): *Tanulásmódszertan. Tanácsok, módszerek, gyakorlatok a tanulási képesség fejlesztéséhez*. 10 éves kortól. Budapest: Metódus-tan.

Oroszlány Péter (2005): *Tanulásmódszertan. Tanácsok, módszerek, gyakorlatok a tanulási képesség fejlesztéséhez*. Középiskolásoknak. Budapest: Metódus-tan.

Oroszlány Péter (2011): *Tanulásmódszertan tanári kézikönyv. Tanítási tanácsok, módszerek a tanulási képesség fejlesztéséhez.* Budapest: Metódus-tan.

Országos kompetenciamérés. https://www.kir.hu/okmfit/

Országos kompetenciamérés. Technikai leírás. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/OKM_Technikaileiras.pdf Letöltve 2019.03.10.

Pajor Gabriella (2015): *„Gyorsabban, magasabbra, bátrabban" – de hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben.* Iskolapszichológia füzetek 34. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP34_READER.pdf Letöltve: 2019.05.01.

Petriné Feyér Judit (2006): Kooperatív tanulás. In: Nahalka István (szerk.) *Hatékony tanulás.* Budapest: Bölcsész Konzorcium. 81-92. (elektronikus tankönyv, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése sorozat 3. kötete) http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf Letöltve 2016.05.30.

Pintrich, P.R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (szerk.) *Handbook of self-Regulation.* San Diego, Academic Press. 452-503.

Proitz, T.S. (2010): Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Asessment, Evaluation & Accountability*, 22. 119-137.

Radó Péter (2017): *Az iskola jövője.* Budapest: Noran Libro.

Rádi Orsolya (2018): Hatékony tanítás tanulás értelmezése a kompetencia alapú oktatás (fejlesztés) elméletében és gyakorlatában. PhD disszertáció. http://www.ppk.elte.hu/file/R_di_Orsolya_PhDdisszert_ci__Hat_kony_sz_veg_rt_s.pdf Letöltve: 2018.07.20.

Randi, J., Corno, L. (2000): Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. In: Boekerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (szerk.), *Handbook of Self-regulation.* Academic Press, San Diego, CA. 651-687.

Rapos Nóra (2016): A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 79-102.

Rácz József, Pintér Judit Nóra & Kassai Szilvia (2016*): Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) elmélete, módszertana és alkalmazási területei.* Budapest: L'Harmattan.

Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció.* Budapest: ELTE BTK.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Rétallérné dr. Görbe Éva (2009): *Tanulás felsőfokon. Tanulásmódszertan.* Kísérleti jegyzet. Budapest: ÁVF.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. & Van Damme, J. (2011): *Educational effectiveness research (EER): a state of the art review.* Paper presented to the annual meeting o the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Ciprus. https://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf Letöltve: 2018.07.22.

Roeders, P.& Gefferth Éva (2007): *A hatékony tanulás titka.* Budapest: Trefort.

Sallay Viola (2015): Előszó a magyar kiadáshoz. In: Corbin, J.& Strauss, A.: *A kvalitatív kutatás alapjai.* Budapest: L'Harmattan.

Scheerens, J. (2005): *Review of school and instructional effectiveness research.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.

Schwarz, B.B., de Groot, R., Mavrikis, M. & Dragon, T. (2015): Learning to learn together with CSCL tools. *International Journal Computer-Supported Collaborative Learning.* 10. 239–271.

Shell, D.F., Brooks, D.W., Trainin, G., Wilson, K.M., Kauffman, D.F., Herr, L.M. (2010): *The Unified Learning Model. How Motivational, Cognitive and Neurobiological Sciences Inform Best Teaching Practices.* London-New York, Springer.

Smith, R.M. (1990): The promise of learning to learn. In: Smith, R.M. és mtsai (szerk.): *Learning to learn across the life span.* San Francisco: Jossey-Bass. 4-29.

Smith, J.C. (1993): *Understanding stress and coping.* New York: MacMillan.

Stauder Adrienne (2008): Stressz és stresszkezelés szerepe az esélyerősítésben. In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban.* Budapest: Semmelweis Kiadó. 10-22.

Szabolcs Éva (1996): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest: Keraban Könyvkiadó. 330-339.

Széll Krisztián (2015a): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 25-51.

Széll Krisztián (2015b): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*. 1. 140-147. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=106 Letöltve: 2018.06.05.

Szemerszki Marianna (2015a): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 52-91.

Szitó Imre (1987, 2003): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. Iskolapszichológia füzetek 2. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest: Gondolat Kiadói Kör.

Szivák Judit & Verderber Éva (2016): A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 103-122.

Taskó Tünde Anna (2015): *Tanulási készségek és az alulteljesítés mérése – a KATT kérdőív*. Iskolapszichológia füzetek 36. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Tóth Edit, Csapó Benő & Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle,* 57 (9): 798-814

Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban.* Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Vainikainen, M. (2014): *Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: A longitudinal perspective on educational equity.* Academic Dissertation. Helsinki.

Vainikainen, M., Wüstenberg, S., Kupiainen, S., Hotulainen, R. & Hautamäki, J. (2015): Development of learning to learn skills in primary school. *International Journal of Lifelong Education.* 34:4. 376-392.

Vámos Ágnes (2010): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2.* Bologna füzetek 6. Budapest: Tempus Alapítvány. https://tka.hu/docs/palyazatok/bologna_fuzetek_6_issuu_xs.pdf Letöltve: 2018.06.06.

Vámos Ágnes & Kopp Erika (2015, szerk.): *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás.* Budapest: Oktatási Hivatal.

Varga Júlia (2018, szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2017.* Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.

Vigotszkij, L.Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Weiner, B. (1984): Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application Within Attributional Framework. In: Ames, R.E., Ames, C. (szerk.): *Research on Motivation in Education. Student Motivation.* Vol. 1. Academic Press. 15-38

Weiner, B. (1993): Az expektancia-érték elmélet attribúciós magyarázata. In: Barkóczi Ilona & Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 202-221.

Weinstein, C.E. (1988): Assesment and training. In: Schmeck, R.R. (szerk.): *Learning strategies and learning styles.* New York: Plenum Press.

Zeegers, P. & Martin, L. (2001): A Learning-to-learn Program in a First-year Chemistry Class. *Higher Education Research & Development*, Vol. 20, No. 1, 35-52. http://dx.doi.org/10.1080/07924360120043630 Letöltve: 2018.05.30.

Zimmerman, B.J. (2008): Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal,* 45.1. 166-183. https://www.jstor.org/stable/pdf/30069464.pdf?refreqid=search%3A0db4542e47880d135ba876dae687476f Letöltve: 2019.03.10.

8. Ábrák jegyzéke

1. ábra: Tanulási stílusok Kolb szerint
2. ábra: Hányadik évfolyamon van először tanulásmódszertani felkészítés?
3. ábra: Tanulástámogatásban részt vevő szakemberek
4. ábra: A tantermek felszereltsége informatikai eszközökkel
5. ábra: Tanulási módszerek tanítása
6. ábra: A tanulási módszerek tanításának rendszeressége iskolatípus szerint
7. ábra: A tanulási módszerek tanításának rendszeressége a tanár életkora szerint
8. ábra: Innovatív módszerek használata az iskolákban (iskolai kérdőív)
9. ábra: A tanítás során használt tanulásszervezési módok és módszerek gyakorisága
10. ábra: A nyílt és axiális kódolás
11. ábra: A REFLEKTÍV kód
12. ábra: A TUDATOS kód
13. ábra: A VÁLASZKÉSZ kód
14. ábra: A TANULÁSTÁMOGATÓ kód
15. ábra: Az INNOVATÍV kód
16. ábra: A SZERVEZET kód
17. ábra: Az ÖNMEGVALÓSÍTÓ kód
18. ábra: A SZEREPVÁLTÓ kód
19. ábra: A KORIFEUS kód
20. ábra: Az interjúkban említett nehézségek (PANASZ kód) axiális kódrendszere
21. ábra: HOGYAN TANÍTUNK
22. ábra: TOVÁBBKÉPZÉS
23. ábra: A szelektív kategorizálás struktúrája
24. ábra: Kéttengelyes magyarázó modell

9. Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Felder tanulási stílus dimenziói (Lukács 2006 nyomán)
2. táblázat: A minta megoszlása iskolatípus, fenntartó, településtípus és régió szerint
3. táblázat: Tanulásmódszertani felkészítést nyújtó iskolák megoszlása (%)
4. táblázat: A tanulásmódszertani felkészítés formái az iskolákban (%)
5. táblázat: Az egyéni tanulástámogatás formái (%)
6. táblázat: Tanulásmódszertani képzésben résztvevő tanárok aránya (%)
7. táblázat: Kevesebb, mint három informatikai eszközzel rendelkező iskolák aránya a válaszadók között (%)
8. táblázat: Az alapsokaság és a válaszadók összetétele
9. táblázat: Tanulási módszereket tanító tanárok megoszlása életkor szerint (%)
10. táblázat: Tanulási módszereket tanító tanárok megoszlása iskolatípus szerint (%)
11. táblázat: Tanulási módszereket tanító tanárok megoszlása településtípus szerint (%)
12. táblázat: Tanulási módszereket tanító tanárok aránya tantárgyanként (%)
13. táblázat: Milyen formában tanít tanulási módszereket (%)
14. táblázat: A tanulási módszerek tanításának formái
15. táblázat: Tanulásmódszertani technikák alkalmazása (%)
16. táblázat: Hány formáját használja a tanulási módszerek tanításának, a megadott négy lehetőségből (%)
17. táblázat: A tanulásmódszertan tanítási formák gyakorisága
18. táblázat: A tanulási módszerek tanítási formáinak gyakorisága a tanárok alcsoportjaiban
19. táblázat: Tanulásszervezési módok és módszerek alkalmazása (4=gyakran és 5=nagyon gyakran használók) (%)
20. táblázat: Hány innovatív tanulásszervezési módot használ biztosan (%)
21. táblázat: Hány innovatív tanulásszervezési módot használ biztosan a tanárok alcsoportjai szerint
22. táblázat: Tanulási módszereket tanító és innovatív tanulásszervezési módokat használó pedagógusok
23. táblázat: A tanárok megoszlása a vizsgált módszerek használata szerint
24. táblázat: A tanulásmódszertan tanítása a tanári csoportokban (%)
25. táblázat: Tanárok módszerhasználata fenntartó, iskolatípus és településtípus szerint
26. táblázat: Az interjúalanyok megoszlása
27. táblázat: Az elemzés kódrendszere

28. táblázat: A szelektív kódok együttjárása
29. táblázat: Az egyes kódok viszonya az elemzés két fő kategóriájához – a fő kategóriákhoz tartozás az egyes kódok szerint
30. táblázat: Az egyes kódok viszonya az elemzés két fő kategóriájához – az egyes kódokhoz tartozás a fő kategóriák szerint

10. Melléklet

10.1 Intézményi kérdőív

I. BLOKK: TANULÁSSAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

1. **Részt vesznek-e az intézmény <u>tanulói</u> tanulásmódszertani felkészítésben, vagyis olyan formális vagy nem formális keretek között zajló képzésben, amely bármilyen formában a diákok tanulási módszereit fejleszti?**

2. **Az Önök intézményében milyen keretek között történik ez a tanulásmódszertani felkészítés?**
   TÖBB VÁLASZ LEHETSÉGES

		Így igen	Így nem
a	tantárgyként	2	1
b	egy tantárgy részeként	2	1
c	szakkörként	2	1
d	egyéb választható foglalkozásként, éspedig:……	2	1
e	külső szervezetnél (pl.:szakszolgálat)	2	1

3. **Hányadik évfolyamon tartanak először az intézmény tanulóinak tanulásmódszertani felkészítést?**

4. **Kérem, jelölje meg, milyen szakemberek vesznek részt a diákok tanulás-támogatásában.**
   TÖBB VÁLASZ LEHETSÉGES – van/nincs

		részt vesz	nem vesz részt
a	iskolapszichológus	2	1
b	fejlesztőpedagógus	2	1
c	egyéb szakember, éspedig:……..	2	1

5. **Az Önök iskolájának diákjai igénybe vehetnek egyéni tanulástámogató megoldásokat?**

6. **Milyen formában nyújtanak ilyen egyéni tanulás-támogató megoldásokat?**

7. **Van-e olyan pedagógus az Önök iskolájában, aki végzett tanulásmódszertani továbbképzést?**

8. **Hány pedagógus végzett ilyen tanulásmódszertani továbbképzést?**

9. **Van-e bármilyen olyan továbbképzés, amelyen a pedagógusok <u>többsége</u> részt vett?**

10. **Kérem, írja le, hogy melyek ezek a képzések.**

A következőkben innovatív pedagógiai módszerek használatáról kérdezzük.

11. **Milyen arányban jellemző a pedagógusaik körében a <u>kooperatív módszerek</u> használata?**

    5 – gyakorlatilag minden kolléga használja
    4 – a pedagógusok többsége használja
    3 – nagyjából a pedagógusok fele használja
    2 – néhány pedagógus használja
    1 – nem használják
    9 – nem tudom

12. **Milyen arányban jellemző a pedagógusaik körében a <u>disputa módszer</u> használata?**

    5 – gyakorlatilag minden kolléga használja
    4 – a pedagógusok többsége használja
    3 – nagyjából a pedagógusok fele használja
    2 – néhány pedagógus használja
    1 – nem használják
    9 – nem tudom

13. **Milyen arányban jellemző a pedagógusaik körében a <u>projekt módszer</u> használata?**

    5 – gyakorlatilag minden kolléga használja
    4 – a pedagógusok többsége használja
    3 – nagyjából a pedagógusok fele használja
    2 – néhány pedagógus használja
    1 – nem használják
    9 – nem tudom

II.BLOKK: INFORMATIKA: FELSZERELTSÉG ÉS HASZNÁLAT

14. A következőkben az iskola összes telephelyének informatikai feltételeivel kapcsolatban teszünk fel pár kérdést.

a. **Hány olyan osztálytermük van, amelyben van tanári számítógép?**

b. **Hány olyan osztálytermük van, amelyben van projektor**?

c. **Hány olyan osztálytermük van, amelyben van interaktív tábla?**

d. **Hány informatika tantermük van?**

15. Az alábbi eszközöket milyen gyakran használják az Önök iskolájának pedagógusai?

	Többségük használja	A kollégák kb. fele használja	Néhányan használják	Egy-két kolléga használja	Nem tudom
Számítógép a tanteremben	4	3	2	1	9
Projektor	4	3	2	1	9
Interaktív tábla	4	3	2	1	9

16. Az informatika termet csak informatika tantárgy oktatására használják, vagy más tantárgyak oktatására is?

KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZAIVAL SEGÍTETTE MUNKÁNKAT!

10.2 Pedagógus kérdőív

Köszönjük, hogy vállalkozik a kérdőív kitöltésére!
A kérdőív kitöltése nagyjából 20 percet fog igénybe venni. Ha közbejön valami, bármikor megszakíthatja és folytathatja később.

A kérdőív névtelen. A kutatás során begyűjtött adatokat csak összesített formában, statisztikailag dolgozzuk fel, így az Ön egyedi válaszai nem lesznek beazonosíthatóak.

ADATOK

Kérjük, hogy először néhány Önre vonatkozó információt osszon meg velünk!

1. **Hány éves Ön?**

2. **Hány éve tanít Ön?**

3. **Ön a <u>legmagasabb</u> szintű tanári végzettségét, vagy a tanítás során használt végzettségét melyik képzési szinten szerezte?**

   1 – alapképzés (BA, BSc), régebben: főiskolai végzettség
   2 – mesterképzés vagy osztatlan mesterképzés (MA, MSc), régebben: egyetemi végzettség
   3 – doktori képzés (PhD, DLA)
   4 – felsőoktatási szakképzés

4. **Milyen tárgyakat tanít Ön? Kérjük jelölje az alábbi táblázatban!**
   TÖBB VÁLASZ LEHET

	igen
magyar	
történelem	
idegen nyelv	
földrajz	
társadalomismeret	
matematika	
filozófia	

fizika	
kémia	
biológia	
etika	
erkölcstan	
ének-zene	
rajz és vizuális kultúra	
művészettörténet	
dráma	
testnevelés	
egyéb éspedig: ……	

5. Ön jelenleg osztályfőnök?

6. Korábban volt osztályfőnök?

TANULÁSSZERVEZÉS

7. Ön milyen gyakran használ az óráin:

	nagyon gyakran	gyakran	ritkán, de előfordul	nem szoktam használni	nem ismerem
frontális tanári munkát	4	3	2	1	9
csoportmunkát	4	3	2	1	9
pármunkát	4	3	2	1	9
projektmunkát	4	3	2	1	9
mozaikmódszert	4	3	2	1	9

kooperatív technikákat	4	3	2	1	9
diákok önálló munkáját	4	3	2	1	9

8. Tanít-e a diákjainak módszereket a tanuláshoz

9. Miért nem tanít Ön a diákjainak módszereket a tanuláshoz
TÖBB VÁLASZ LEHET

	választotta
mert ezt az iskola központilag oldja meg **tantárgyként**	
mert ezt az iskola központilag oldja meg **szakkörként**	
mert ezt az iskola központilag oldja meg **egyéni igény szerint**	
mert nincs rá szükség	

10. Milyen formában tanít a diákjainak módszereket a tanuláshoz?
TÖBB VÁLASZ LEHET

	választotta
tantárgyként	
szakkörként	
egyéni igény szerint	

11. Ön rendszeresen, vagy alkalmilag tanít a diákjainak módszereket a tanuláshoz?

12. Ön hogyan tanít a diákjainak módszereket a tanuláshoz?
TÖBB VÁLASZ LEHET

	választotta
csoportszinten	
egyénileg	

13. Gyakorolja-e a diákjaival

TÖBB VÁLASZ LEHET

	választotta
a jó vázlat készítését?	
a hatékony jegyzetelést?	
a gondolattérkép-készítést?	
a vitatkozást (pl. disputa)	

DIGITÁLIS KOMPETENCIA

14. Használ Ön rendszeresen az óráin:

TÖBB VÁLASZ LEHET

	választotta
számítógépet	
projektort	
interaktív táblát	
internetet	

10.3 Pedagógus interjúterv

Személyes bemutatkozás

- Ön hova, milyen egyetemre járt vagy főiskolára járt, és milyen szakra?
- Melyik évben végzett?
- Azóta tanárként dolgozik, vagy volt más munkahelye is?
- Mióta tanít ebben az iskolában?
- Korábban tanított más iskolákban is? Melyekben?
- Milyen évfolyamokon tanít, és milyen tantárgyakat?
- Jelenleg osztályfőnök? Hányadik osztályban?
- Korábban hányszor volt osztályfőnök?
- Hetente hány órában tanít?
- Vannak-e egyéb iskolai feladatai is?

Tanulásmódszertan-tanulásszervezés

- Milyen továbbképzéseken vett részt **a közelmúltban**,
    - akár szaktárgyi,
    - akár módszertani?

  Ami itt most minket kiemelten érdekel:

  - HOLOKAUSZTTAL,
  - TÁRSADALMI EMLÉKEZETTEL,
  - Differenciálással,
  - Kooperatív Technikákkal,
  - SNI/BTM (Sajátos Nevelési Igény, Beilleszkedési és Magatartási Zavar) megsegítéssel,
  - Tanulásmódszertannal

  kapcsolatos továbbképzések

- A RELEVÁNS KÉPZÉSEKRE:
    - Mit és hogyan használ ebből?
    - Mennyire volt hasznos a tanításban?

- Vett-e részt olyan képzésen, ami a Holokauszttal vagy a Társadalmi emlékezettel kapcsolatos?
- Ha igen, ki tartotta,
- Mennyire voltak hasznosak?

- Vett-e részt
    - Differenciálással,
    - Kooperatív technikákkal,

- SNI / BTM (Sajátos Nevelési Igény, Beilleszkedési és Magatartási Zavar) problémákkal kapcsolatos képzéseken?

- Vannak-e az iskolában a diákok számára szervezett tanulás módszertani képzések?
- Ha igen, milyen formában (tantárgy, szakkör, egyéni stb), és ki tartja őket?

- Részt vesznek-e az ő diákjai tanulásmódszertani felkészítésen?
- Tanít-e tanulási technikákat/módszereket a diákjainak?
- Melyeket?

HA NEM

- Szükségük lenne-e erre?
- Milyen jelek utalnak arra, hogy szükségük lenne rá?

MINDENKITŐL

- Foglalkozik-e a diákjai tanulási önismeretével, tanulási motivációjával, tanulási hatékonyságával, időgazdálkodásával?
- Hogyan? Milyen keretben,
- Csoportosan vagy egyénileg?

- Mit tud arról, hogy ezen a téren hogyan dolgoznak a kollégái azokkal a diákokkal, akiket tanít?
- Egyeztetnek-e erről, összefognak-e vagy mindenki a saját szakállára dolgozik?

- Támogatják a diákjaik tanulását valamilyen formában az iskolában?
- Hogyan viszonyul a tanulástámogatáshoz az iskolavezetés?
- Mi az, ami most nem működik, de jó lenne iskolai szinten biztosítani?

HA NINCS ILYEN

- Mi az akadálya/mi hiányzik hozzá?
- Hogyan viszonyul a tanulástámogatáshoz az iskolavezetés?
- Mi az, amit véleménye szerint jó lenne iskolai szinten biztosítani?

HA VAN ILYEN

- Ki szervezi őket, hányadik osztályosoknak, és milyen keretek között (tanóra / osztályfőnöki óra / szakkör stb).
- Milyen tényezők voltak fontosak abban, hogy ez megvalósult?
- Ön tart ilyen programokat?

- Ha vannak ilyen programok az iskolában, ezek mennyire iskolai szintűek, vagy inkább egy-egy tanár szervezi őket a saját elgondolásai alapján?
- Mennyire egyeztetnek az ilyen jellegű programokról a tanárok?

- Véleménye szerint, mi kellene ahhoz, hogy a diákjai nagyobb tanulási tudatossággal rendelkezzenek?
- Mi kellene ahhoz, hogy hatékonyabban tanuljanak?

- Digitális kompetencia terén melyek az erősségei?
- Mit fejlesztene szívesen, milyen lehetőségei vannak erre?
- Milyen digitális eszközök a leghasznosabbak a munkája során?

- Mi a véleménye a konstruktivista pedagógiáról?
- Szerinte ez a szemlélet terjedőben van?
- Mi a véleménye erről a folyamatról?
- Hogyan érinti az ehhez kapcsolódó tanári szerepváltozás?

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

[16]ADATLAP

a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Forrás-Biró Aletta Ágnes

MTMT-azonosító: 10025253

A doktori értekezés címe és alcíme: Tanulásmódszertan és tanulástámogatás a közoktatásban

DOI-azonosító[17]: 10.15476/ELTE.2019.164

A doktori iskola neve: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Tanulás-Tanítás Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: N. Kollár Katalin habilitált egyetemi docens

A témavezető munkahelye: ELTE PPK Pszichológiai Intézet Iskolapszichológia tanszék

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként[18]

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, Barna Ildikót, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[19]

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[20]

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követőn egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.[21]

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2019. július 5.

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

---

[16] Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

[17] A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

[18] A megfelelő szöveg aláhúzandó.

[19] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

[20] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

[21] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.