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 TÉZISEI

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

Tartalom 2
Bevezető 3
Elméleti háttér 3
A kutatás kérdésfeltevése 4
A kutatás leírása 6
Az iskola-vizsgálat 7
A pedagógus-vizsgálat 9
A tanár-interjúk kvalitatív elemzése 13
Az interjúk 13
Módszertani háttér 14
Az eljárás 16
Az elemzés kéttengelyes magyarázó modellje 23
Kitekintés 25
Bibliográfia 26

Bevezető

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.

Elméleti háttér

A disszertáció első fejezetében áttekintettük azokat az elméleteket, 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 foglalkoztunk, kitérve a tanulás szociokonstruktivista felfogására (Nahalka 2002, 2013) és az önszabályozott tanulás jellegzetességeire (D. Molnár 2013, Kovács 2009). Ezután arra tértünk 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 (Hoskins & Fredriksson 2008, Hautamäki & Kupiainen 2014). Ezután azt tekintettük át, hogy hogyan institucionalizálódott az új szemlélet a nemzetközi és hazai pedagógiai gyakorlatban. Végezetül pedig azzal foglalkoztunk, 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. Ezek áttekintésére lásd Forrás-Biró (2017).

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. Tanulásmódszertan helyett újabban inkább 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. A tanulástámogató megközelítés a szereplők egymásra való reagálásában, az alkalmazott megoldások tudatos megválasztásában és folyamatos értékelésében ragadható meg leginkább.

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 kap támogatást tanárától: olyan anyagokon és olyan szervezési formában dolgozik, hogy megtapasztalhassa, mely módszerek hatékonyak számra, mik az erősségei a tanulásban, illetve melyek a gyenge pontjai, amik fejlesztéséhez segítséget kap. A pedagógussal való együttműködésben tanulási önismeretre tesz szert.

A kutatás kérdésfeltevése

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.

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. 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, szakirány, 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.

A kutatás első, kvantitatív részében két, nagy mintán végzett empirikus felmérés adatait mutatjuk be: az első minta keretét a magyarországi iskolák adták, az intézményi kérdőív kérdései, amelyet az iskolavezetőség valamelyik tagja töltött ki, az iskola egészére vonatkoztak. A második minta alapsokaságát a pedagógusok jelentették, az általuk kitöltött kérdőív az ő személyes tapasztalataikat térképezte fel. A két kérdőív segítségével 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.

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 kérdőíves adatfelvétel során használ kérdőívek külön kérdésblokkot tartalmaztak a tanulásmódszertan oktatásának és a tanulástámogatásnak a helyzetéről a vizsgált közegben. 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 a 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).

Kutatásunk kérdőíves, kvantitatív módszerrel végzett részében elsősorban a strukturális faktorok hatását vizsgáljuk. A vizsgálat során mindenekelőtt arra a kérdésre keressük a választ, hogy *milyen tényezőkkel függ össze, hogy a korszerű tanulástámogatási formákban megnyilvánuló új tanulás-szemlélet megjelenik-e – és ha igen, milyen súllyal – a magyar iskolákban, és* milyen tényezőkkel magyarázhatók az iskolák közti különbségek ezen a téren. A vizsgálat során két alapvető tényezőt elemzünk: *az iskolák mint intézmények meghatározó jegyeit, és az iskolákban dolgozó tanárok csoportjának jellegzetességeit*. Ennek megfelelően a vizsgálat kérdőíves szakaszában két, nagy mintán végeztünk empirikus felmérést. Az első felmérés az iskola egészére vonatkozott, a válaszadók az iskolák mint intézmények voltak. A második felmérés során a pedagógusok töltötték ki a kérdőívet.

1

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

2

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). A felvételhez használt kérdőíveket jómagam és Kovács András dolgoztuk ki, az adatfelvételt az Ariosz Szolgáltató, Informatikai és Tanácsadó Kft. végezte. Köszönettel tartozom az Ariosz Szolgáltató, Informatikai és Tanácsadó Kft részéről Karajánnisz Manolisznak, Fischer Györgynek és az adatfelvételben részt vevő munkatársaknak.

Az iskola-vizsgálat

Az iskola-vizsgálat során 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. 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. A következő lépésben az 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 kérdőíven szereplő kérdésekkel három területen vizsgáltuk meg a tanulásmódszertani 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. Másodszor azt vizsgáltuk meg, hogy milyen egyéni tanulástámogatási megoldások fordulnak elő a leggyakrabban az iskolákban. A harmadik vizsgált kérdés az volt, hogy az iskolában tanító pedagógusok részt vettek-e tanulásmódszertani továbbképzésen, és ha igen, milyen formában.

Adataink szerint a válaszadó iskolák 45%-ában (N = 565) kapnak a diákok valamilyen formában tanulásmódszertani felkészítést. A középiskolákban, az „egyéb" fenntartói kategóriába tartozó iskolákban, a nagyobb és városi iskolákban gyakoribb a tanulásmódszertani felkészítés, mint a többi intézményben.[3] 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.

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. 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. A tanulásmódszertani felkészítést nyújtó

[3] A továbbiakban bemutatott különbségek a vizsgálati kategóriák között statisztikailag mind szignifikánsak (Pearson Chi-négyzet < .05)

iskolák 73%-ában (az összes iskola 33%-ában) kaphatnak a diákok egyéni tanulástámogatást. Ez a támogatási forma Budapesten gyakoribb, mint vidéken. 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. Tanulástámogatási tevékenységben legnagyobb arányban fejlesztőpedagógusok vesznek részt (75%), de viszonylag nagy arányban (30-33%) végeznek ilyen tevékenységet az iskolák pedagógusai, illetve az iskolapszichológusok is.

Az egyéni tanulástámogatást nyújtó iskolák 77%-ában dolgozik olyan pedagógus, aki részesült tanulásmódszertani továbbképzésben. Ezeknek az iskoláknak 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 fejlesztésére felkészítő továbbképzések.

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.

Az iskolavizsgálat fent ismertetett adataiból arra a következtetésre juthatunk, hogy szignifikánsan gyakrabban folyik tanulásmódszertani felkészítés a nagy, városokban működő és nem a KLIK által fenntartott iskolákban, illetve az olyan iskolákban, amelyek általános és középiskolák is egyben (aminek nyilván hatása van az iskola méretére), 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.

További fontos vizsgálati eredmény, hogy amikor az egyéni tanulástámogatás 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.

A válaszok alapján úgy látszik, hogy bár 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 szakemberállománnyal 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.

A pedagógus-vizsgálat

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 modern tanulástámogatási módszereket az iskolai gyakorlatban. A kutatás keretében azokat a pedagógusokat kérdeztük meg, akik vagy osztályfőnökök (tantárgytól függetlenül), vagy az alábbi tantárgyak valamelyikét tanítják: történelem, magyar nyelv és irodalom, erkölcstan, etika, idegen nyelv, művészeti tárgyak, média.

A mintavétel során az iskolai kérdőívet kitöltő iskolák pedagógusait (N = 7593) kértük fel válaszadásra. Az online kérdőívet végül 555 iskolából 2595 pedagógus töltötte ki, 2068-an teljeskörűen (minden kérdésre válaszolva), 527-en pedig részlegesen (bizonyos kérdésekre nem válaszolva). A válaszadási arány tehát 34% volt. A válaszadók közül 609 tanár tanított történelmet, 870 magyar nyelv és irodalmat, 693 idegen nyelvet és 514 tanár matematikát. (A tanárok több tantárgyat is megadhattak.) A kérdőívet kitöltő tanárok 49 százaléka alapképzésben/főiskolán szerezte diplomáját, és 47 százalékuk rendelkezik mesterfokozattal 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 a kitöltők körében 18% volt. A válaszadó tanárok átlagosan 22,5 éve tanítanak.

A válaszadó pedagógusok 92 százaléka állította (N=2388), hogy tanít a diákjainak valamilyen formában tanulási módszereket, illetve tanulásmódszertant. 39 százalék azok aránya, akik rendszeresen foglalkoznak tanulásmódszertannal, 61 százalék pedig csak alkalmilag tanít diákjainak módszereket a tanuláshoz. A tanárok a jelenlegi magyar pedagógiai gyakorlatban ezt elsősorban tantárgyi óra részeként tanítják. Minél idősebb, azaz tendenciaszerűen minél régebb óta tanít egy pedagógus, annál valószínűbb, hogy valamilyen formában tanulási módszereket is tanít.

A tanári válaszok alapján a tanulási módszerek tanításában a fenntartó szerint nincs szignifikáns különbség az iskolák között, de statisztikailag szignifikánsak az iskolatípus és a település szerinti különbségek a csak középiskolák és a csak általános iskolák, illetve valamennyi településtípus és a községek között: az utóbbiakban mindkét dimenzióban ritkább a tanulásmódszertan tanítása.

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

A hatékony tanulástámogatási módszerek közül – az elméleti fejezetben kifejtettekből kiindulva – 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. Ez a négy módszer a vitatkozás (disputa módszer), a gondolattérkép-készítés, a hatékony jegyzetelés elsajátítása és a jó vázlat készítése volt. A válaszadóknak 16%-a állította azt, hogy mind a négy formát használja, és 45%-ukat tekinthetjük olyan tanárnak, akiről több-kevesebb biztonsággal kijelenthetjük: több mint egy 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 tantárgyak szerint. A településtípus és az iskolatípus szignifikánsan összefügg a tanulásmódszertan-tanítás gyakoriságával. Minél nagyobb egy település, annál többféle formában 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.

A tanulásmódszertani oktatási formák gyakorisága a pedagógusok alcsoportjai szerint azt mutatja, hogy az idősebb, hosszabb iskolai gyakorlattal rendelkező és magasabban képzett pedagógusok, valamint a „humán” szakokat oktató tanárok több ilyen formát használnak, mint a többiek.

A pedagógusok körében végzett vizsgálat során azt is megkérdeztük, hogy a válaszadó milyen gyakorisággal használ a pedagógiai gyakorlatban hét tanulásszervezési módot, közöttük újszerű, innovatív módszereket (frontális tanári munka, csoportmunka, pármunka, diákok önálló munkája, kooperatív technikák, projektmunka, mozaikmódszer).

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, azaz a nagyobb településeken és a nagyobb iskolákban gyakrabban használják ezeket. A pedagógusok között életkor és tanítási gyakorlat szerint nincs szignifikáns különbség a vizsgált technikák használatában.

Vizsgálatunk során tehát két szempontból tekintettük át a tanulásmódszertan helyzetét a mai iskolákban. Elsőként azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok egyáltalán tanítanak-e tanulásmódszertant különféle formákban, és mely iskolákra, illetve pedagógus csoportra jellemző inkább ez a gyakorlat. Másodszor azt vizsgáltuk, hogy milyen iskolákban használnak innovatívnak tekinthető, a diákokat a tanulási folyamatba bevonó, őket aktív helyzetbe hozó, tanulást támogató tanulásszervezési eljárásokat, és mik a jellemzői az ezeket használó tanároknak. A következő lépésben azt vizsgáltuk meg, hogy van-e összefüggés a két mutató között, azaz gyakrabban tanítanak-e tanulásmódszertant különféle formákban azok a tanárok, akik többféle innovatív tanulásszervezési gyakorlatot alkalmaznak tantárgyaik oktatása során.

A válaszadó pedagógusok között vannak olyan csoportok, amelyek egyáltalán nem használnak innovatív tanulásszervezési módokat, vannak olyanok, amelyek ezeknek a módszereknek egy részét használják, és végül van egy olyan csoport, amelynek tagjai szisztematikusan és sokféle formában használnak innovatív tanulásszervezési módokat. Az összehasonlításba a skála két szélén elhelyezkedő két pedagógus alcsoportot vontunk be: azokat, akik gyakorlatilag egyáltalán nem használják a fenti eszközöket és módszereket, és azokat, akik ezeknek gyakorlatilag szinte minden, itt vizsgált formáját használják.

Az egyes csoportok vizsgálatakor azt láttuk, hogy a korszerű módszereket használó 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, és 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 mutatkoztak abban is, hogy tanítanak-e tanulásmódszertant diákjaiknak. A korszerű módszereket használó csoporthoz tartozó tanárok közel kétharmada (64 százalék) állította, hogy rendszeresen tanít tanulásmódszertant, 36 százalékuk pedig alkalmilag. Nagy többségük (87 %) mind csoportosan, mind pedig egyedi formában tanítja ezt.

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 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.

Adataink fényében azt állíthatjuk, hogy a kedvezőbb strukturális feltételekkel rendelkező és jobban felszerelt iskolákban gyakoribb és sokrétűbb a tanulástámogatás, mint a többiben. Ennek az összefüggésnek a magyarázata azonban további vizsgálatokat igényel: egyfelől lehetséges, hogy az ilyen iskolák magukhoz vonzzák a korszerű módszerek alkalmazására nyitott tanárokat vagy/és olyan intézményes, szervezeti lehetőségeket és pedagógiai atmoszférát teremtenek, amelyek a gyakorlatban erre az útra terelik az ott tanító pedagógusokat.

A tanár-interjúk kvalitatív elemzése

Kutatásunk első 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 módszerekre. Azokban az esetekben, ahol vizsgálatunk adatai erre lehetőséget adnak, ezt az összefüggést is tárgyalni fogjuk.

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. A narratív interjúk alanyai az együttműködésre hajlandó – az iskolai kérdőívet kitöltő – intézmények pedagógusai közül kerültek ki.

Az interjúk felvétele két lépcsőben történt, a 2014–15-ös tanév végén, júniusban hatvanegy interjú majd a 2015–16-os tanév elején, augusztusban és szeptemberben újabb 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 38 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 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.

Módszertani háttér

Az interjúanyag elemzéséhez a sokféle kvalitatív elemzési technika közül a Grounded Theory[4] 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

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

kutatások során létrejött fogalmakkal közelítsen az empirikus anyaghoz, és az elemzés célja pedig elvont hipotézisek tesztelése legyen, addig Corbin és Strauss elfogadja, hogy a kutató készen kapott kategóriákat is használjon az elemzés során, hipotéziseket alkosson, és ezek igazolására törekedjen (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. "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 (1. táblázat). Ezzel egyidejűleg megjelenítjük az axiális kódolás folyamatát, és feltérképezzük a kategóriák közötti kapcsolatokat (1. ábra). Végezetül felvázolunk egy olyan rendszert, amely központi kategóriák köré szervezi a korábbi kódokat, és ezzel megnyitja az utat egy elvont elmélet kialakítása előtt (2. és 3. ábra).

Az eljárás

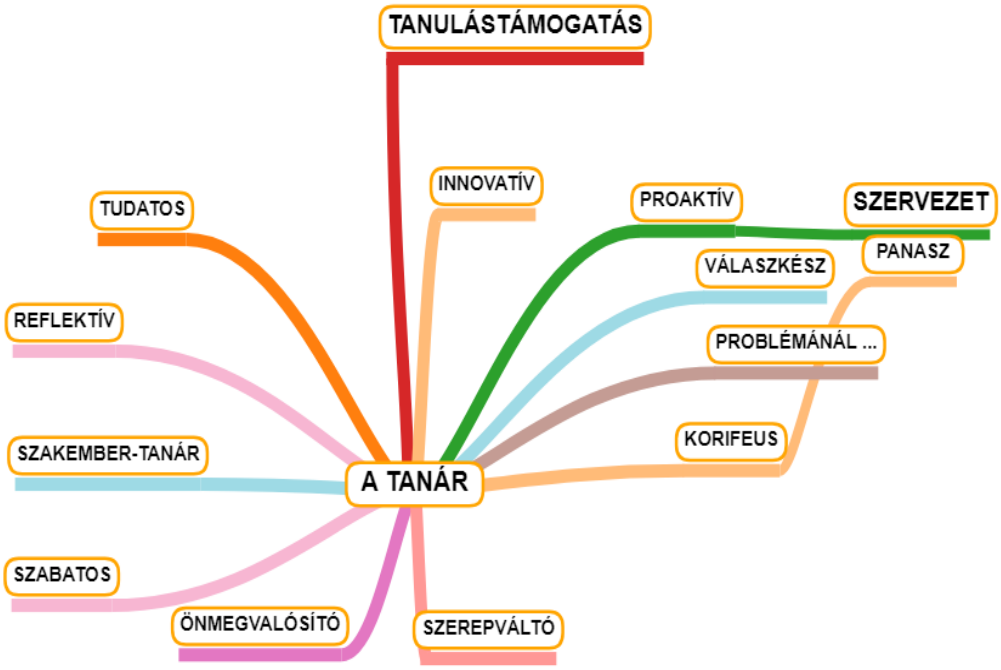
A GT néhány képviselője által kívánatosnak tartott eljárástól eltérően esetünkben az interjúk felvétele és az elemzés nem párhuzamosan haladt (Charmaz 2000). A szöveg elemzése során először az interjúk memói készültek el. A memók olyan szövegegységek, amik kategoriális szintű tartalmakat juttatnak kifejezésre. 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. 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 módon 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.	KORIFEUS	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. táblázat: Az elemzés kódrendszere



1. ábra: A nyílt és axiális kódolás

2. 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.

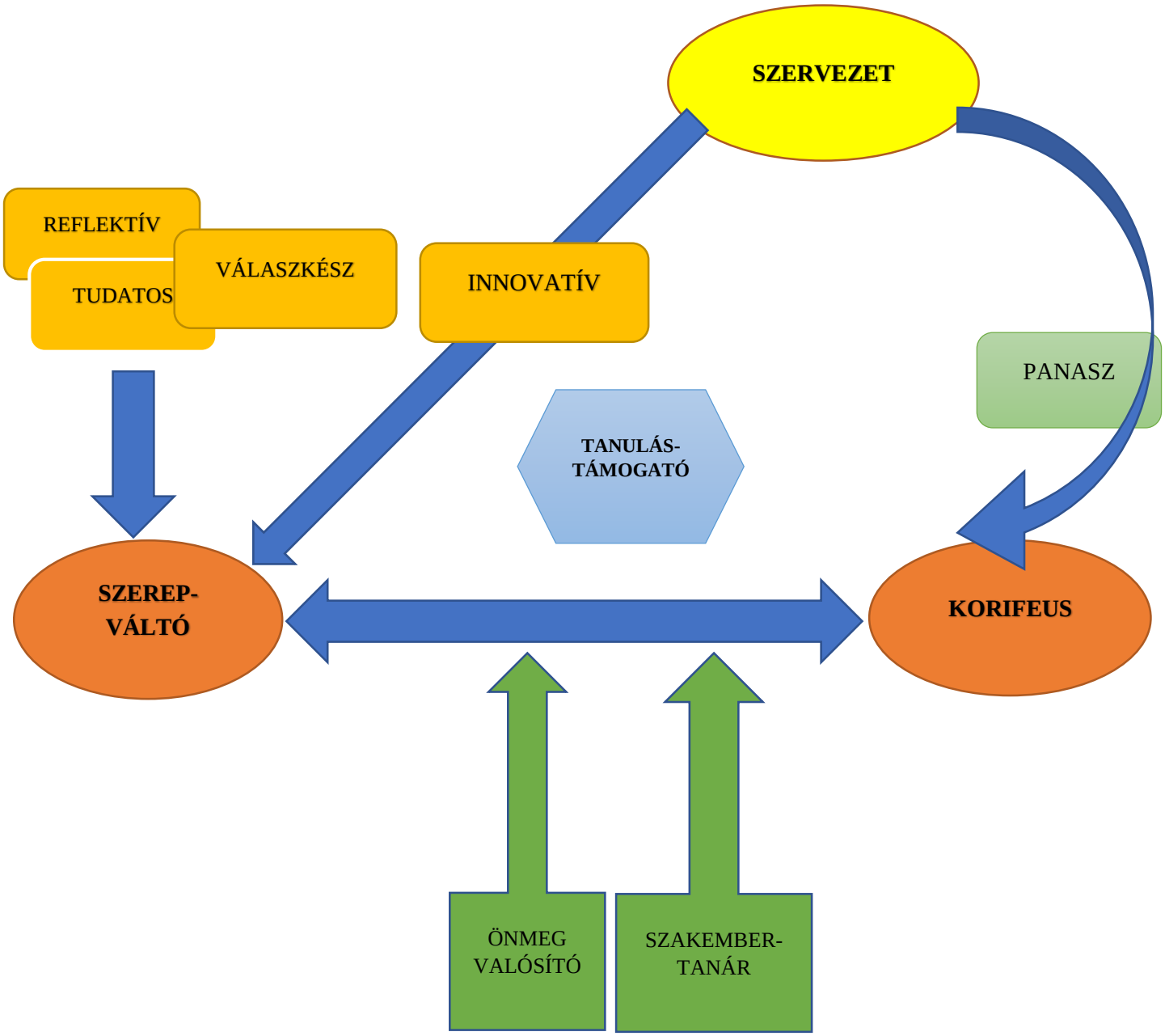
A REFLEKTÍV-TUDATOS-VÁLASZKÉSZ kódok sok szempontból hasonló attitűdtényezőkre vonatkoznak. A kódolás során külön kezeltük őket, végig figyelve arra, vajon együtt jelennek-e meg az interjúalanyoknál, képezhető-e belőlük egy közös jellemző. Az eredmények azt mutatják, hogy a három jellemző együttes megjelenése gyakori ugyan, de sokszor külön is szerepelnek. Leginkább az jellemző, hogy a tanár válaszkész, reagál a diákjai

igényeire és ehhez igazítja tanítási gyakorlatát. Azok a tanárok, akiket reflektívnek minősítettünk, szinte mind tudatosak és válaszkészek 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. 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, az általában legalább 10 éve tanít, de nem ritka a több évtizedes tanítási tapasztalat sem – ez az eredmény inkább az első magyarázatot támasztja alá.

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, számottevő 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 kapcsolatrendszer, 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.



2. ábra A szelektív kategorizálás struktúrája

Az 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. 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 olyan nehézségnek érzékel, ami a szerinte optimális munkavégzést gátolja, hanem az, hogyan reagál erre a nehézségre, milyen megküzdési repertoárt mutat fel. A KORIFEUS jellemző elsősorban arra vonatkozik, amikor az interjúalany a nehézségek említése mellett elhárítja magától a felelősséget, saját tanítási gyakorlatát külső körülményekre hivatkozva mutatja be. Akkor minősítettünk KORIFEUSnak egy tanárt, 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 és 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 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 jelen kutatás alapján 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.

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 2. 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 rá, 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 válaszaira adható reakciókig kiterjedő magabiztos begyakorlásának. A tanulástámogató attitűd alakulását befolyásolja az iskolai szervezet, mind a deklarált értékek, mind 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).

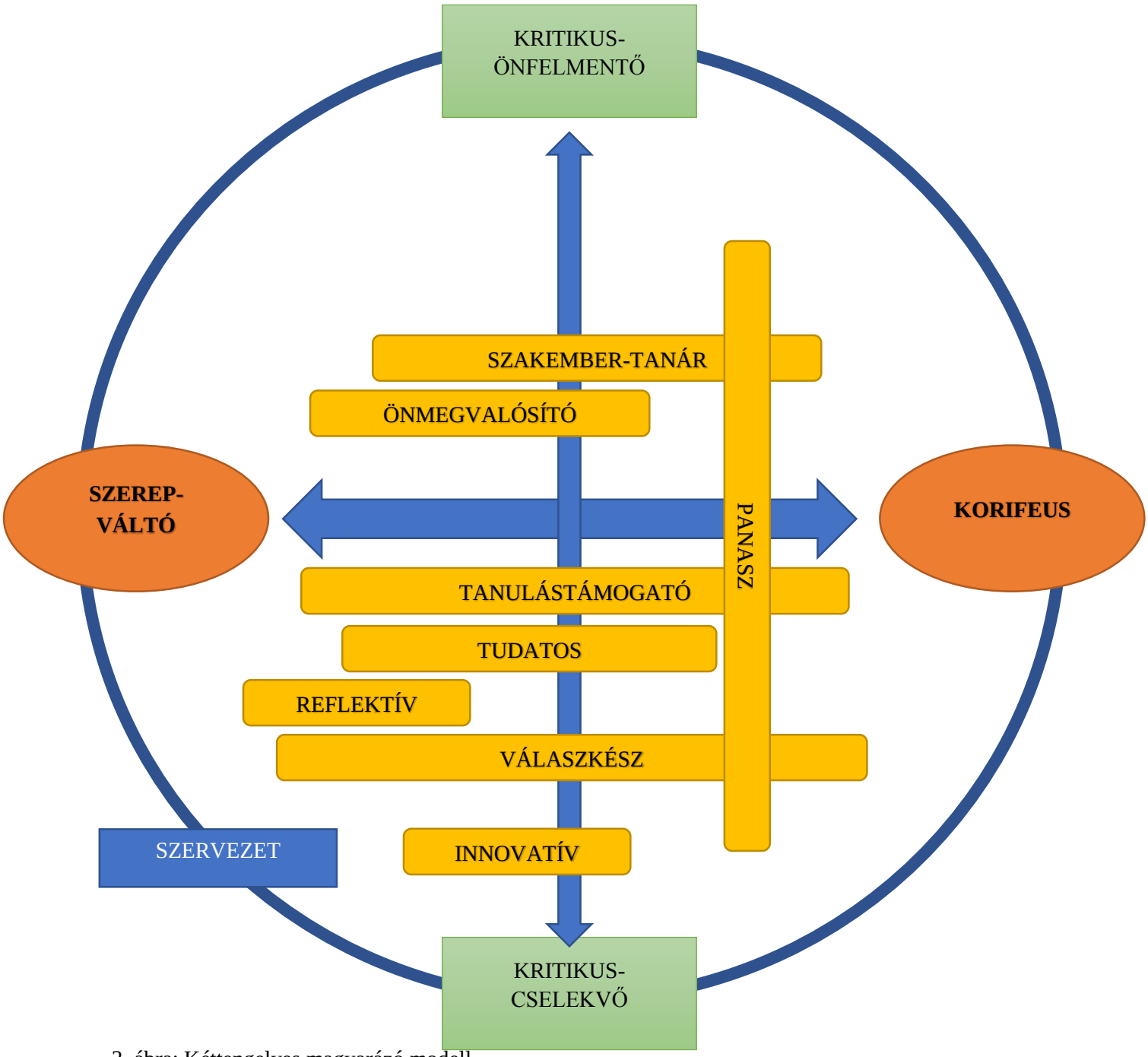
Az elemzés kéttengelyes magyarázó modellje

Az elemzés eredményeként a kódkategóriák egy négyosztatú síkban helyezkednek el (3. ábra). 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, hogy míg a szerepváltók 96 %-a a szakember-tanár kategória jellegzetességeivel is rendelkezik, addig a szakember-tanár kategóriához tartozóknak csak 33%-a sorolható a szerepváltók közé, ugyanakkor 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 (az ábrán kék kör) 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.



3. ábra: Kéttengelyes magyarázó modell

Kitekintés

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy 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 nagyobb, 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 tevékenységükben 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 kölcsönhatásban 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 a 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 szembeállítás 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.

Bibliográfia

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.

Corbin, J. & Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan.

D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés.* Budapest: Új mandátum Könyvkiadó.

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.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine.

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.

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.

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.

Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Budapest: Balassi Kiadó.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

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.

Sallay Viola (2015): Előszó a magyar kiadáshoz. In: Corbin, J.& Strauss, A.: *A kvalitatív kutatás alapjai.* Budapest: L'Harmattan.

Szabolcs Éva (1996): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest: Keraban Könyvkiadó. 330-339.