



Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Iskola és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

A TANÁROK HANGJA –

Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében

Doktori (PhD) értekezés

a Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kara
Iskola és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájához tartozóan

Írta: Mrázik Julianna

Témavezető: Forray R. Katalin egyetemi tanár

Külső témavezető: Mátrai Zsuzsanna egyetemi tanár

Külső konzulens: Horváth H. Attila egyetemi docens

Pécs

2010.

1. fejezet	5
1.1. A témakör előzetes jellemzése	5
1.2. A kutatás személyes indítékai	5
1.3. A téma ismeretháttere	5
1.4. A kutatási irányzatok, paradigmák, stratégiák és módszerek következtetései	19
1.5. Összegzés	28
2. fejezet	30
2.1. A kutatás kiindulópontja, tárgya	30
2.2. A téma problémaelméleti háttere	30
2.3. A téma tudománytani beágyazottsága	33
2.4. A téma funkciója	35
2.5. A téma modellbe ágyazhatósága	36
2.6. A pedagógiai valóság bemutatása: szintjei és elemei	36
2.7. A szakirodalom pedagógusokkal kapcsolatos problémafelvetései	38
2.8. A jelen kutatás fókusza	42
2.9. Összegzés	44
3. fejezet	45
3.1. Megállapítások	45
3.2. A kutatás leírása	46
3.3. A tanóra-megfigyelések	52
3.4. A megfigyelések összegzése	57
3.5. A kérdőívek feldolgozása	57
3.6. Az interjúk feldolgozása	81
4. fejezet	86
4.1. Válaszok a kutatói kérdésekre	86
4.2. Az eredmények alkalmazása	90
5. fejezet	93
5.1. Az értekezés angol nyelvű tézisei	93
5.2. Az értekezés orosz nyelvű tézisei	97
Irodalomjegyzék / Hivatkozások	100
A szerző szakközleményei	106
Melléklet	110
A tanári kérdőív	111
A tanári interjúk szövegei	112
Ábrák jegyzéke	138

1.1. A témakör előzetes jellemzése

A tanárok hangja – Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében címet viselő doktori értekezés alapjául egy kvalitatív metodológiát követő kutatás szolgált. A bemutatásra és kifejtésre kerülő kutatás fókuszja a címben megjelölt problémakör volt. A kérdéskör elemzése alapján létrejövő doktori értekezés áttekintette a huszadik századtól napjainkig a pedagóguskutatás néhány paradigmáját, módszerét, a főbb pedagóguskutatási csomópontokat, valamint megcélózta a vizsgált pedagógusok megfogalmazta problémák összegyűjtését, leírását és elemzését – a tanárokkal együtt megvalósított kutatások paradigmájába illeszkedve.

1.2. A kutatás (személyes) indítékai

A kutató szándékát egyfajta jellemző, jól megkülönböztethető nyelvhasználat mentén reprezentálódó tanári gondolkodásmód feltárása vezette. E jellegzetes vonásokat, szemléletet mutató nyelvhasználat megközelítése, bemutatása volt a cél egy jellegzetes szemszögből: a pedagógusokat érintő, őket foglalkoztató problémák felől. Ezáltal a pedagógia világában tevékenykedők szemléletmódja közötti kapcsolat megkeresése és megtalálása, elősegítendő azok harmonizációját, a szereplők jobb kölcsönös megértését. A kutatás további törekvése, végső soron, a pedagógiai praxis jobbá tétele volt – amely remélhetőleg – minden, a pedagógia világában közreműködő vitathatatlan célja. A pedagógusok valóságos problémáinak feltárása, sajátos hangjuk meghallása nélkül előre vetíthető a résztvevők, az alakító és alkotó tényezők, a szereplők végleges elszakadása egymástól, a pedagógia valóságától. Foucault szavaival „Ha e diszpozíciók eltűnnének, ahogy keletkeztek, ha valamely esemény révén, amelynek legfeljebb csak sejthetjük a lehetőségét, ám jelenleg sem a formáját, sem az ígéretét nem ismerjük, e diszpozíciók meginognak – akkor lefogadhatjuk, hogy az ember úgy eltűnik, akár a tengerparti fövenybe rajzolt arc.” (Foucault 2000:431.)

1.3. A téma ismeretháttere

Az oktatás szereplőivel összefüggő kutatások szakaszaira, tartalmaira és módszereire vonatkozóan az 1950-es évektől elkülöníthető négy trend. Ezek a gondolati keretek 1) a tanulók kutatása, a tanulókkal végzett kutatások; 2) a tanárok (tevékenységük, gondolkodásuk) kutatása; 3) a tanárokkal együtt megvalósított és 4) a tanárok végeztek kutatások voltak. Az irányzatok jelentősen befolyásolták akadémiai figyelmet és ráirányították e kutatási területekre (Loughran 2004:59.) E trendeket számos pedagóguskutatási irány(zat) kísérte: a kezdeti kvantitatív paradigma mellett növekvő számban megjelentek a kvalitatív stratégiát követő kutatások is, amelyekhez változatos módszerrepertoár társult.

A tanuló-kutatási trend, amely – a tanulóval a középpontban – javarészt az osztálytermi megfigyelés eszközét alkalmazta, alkalmat adott arra, hogy egyfelől tanuló-megfigyeléseket végezzenek a kutatók, másfelől, hogy a tanuló kutatásán keresztül a figyelem a tanulóról a

tanári személyiségre irányuljon, ami egy újabb paradigma kialakulását segítette. Az ebből kinövő gondolkodási keret a tanárok gondolkodását, nézeteiket, a szakmáról alkotott hitét, tudását és tevékenységük kutatását helyezte előtérbe. Az ebben a logikában végzett vizsgálatok is alkalmazták az osztálytermi megfigyelés technikáját, ezúttal azonban a tanárral a középpontban, valamint teret nyertek a változatos kikérdezési metódusok, a különféle egyéni és csoportos interjúk. E fejlődés magával hozta azt a felismerést, hogy megbízhatóbb következtetéseket eredményeznek a tanári tevékenységvizsgálatok, ha a pedagógusokat magukat is bevonják a kutatásokba. Ez hozzájárult a tanárokkal együtt megvalósított kutatások létrejöttéhez, melynek egyik technikája lett az akciókutatás. A tanárok bevonása a kutatásba elvezetett a tanárok maguk végezte vizsgálatok területére, amely addig olyan szokatlan technikát, mint a self-study¹-típusú (az önelemző gondolkodásra készítő és az azt célzó) eljárást alkalmazta, az önéletírást, a narratívát használta a gondolkodás és a tevékenység feltárására, valamint a bizonyos művészeti ágakat hívott segítségül ehhez. Itt kaptak helyet a „tanárok hangja”²- módszerek.

A pedagóguskutatási irányzatok közül – a jelen kutatás szempontjából – a reflexív-reflektív irány bemutatása bizonyult relevánsnak. Alapfogalma, a reflexió, a helyzet kétségéből keletkezik és a probléma megoldásához vezet, a „reflexió párbeszéd a személy és a helyzet között, ha a helyzet érzelmileg hat a személyre.” (Szivák 2002:19.) A reflexiót ezek alapján tartalmilag úgy lehet megragadni, mint egy ésszerű választást és a választásért a felelősség vállalását. Többféle formája megkülönböztethető: így a kollegiális reflexió, amely a munkatársak közötti diskurzus szerepének tulajdonít fontosságot: a beszélgetések során kialakuló dialógusok elősegítik a komplex módon reflektáló gondolkodási minták megjelenését. Mivel a reflexió minősége – függően attól, hogy a pálya melyik szakaszában van a pedagógus – változik, létrejöttek a kezdő és tapasztalt tanárok összehasonlító vizsgálatai (Szivák 2002). A szakértőt – más tulajdonságok mellett – az is megkülönbözteti a tapasztalatlantól, hogy elméleti és praktikus tudását alkalmazva keretbe foglalja azt a problémát, amellyel szembesül. Fontos azonban, hogy mikor válik el és miképpen elhatárolható egymástól a kezdő és a szakértő. A megkülönböztetés alapulhat a reflektivitás vizsgálatán, a praxis során bekövetkezett esetek számosságán, a (szakmai) énkép realitásán valamint az ezek közötti összefüggések feltárásán. A kezdő és gyakorlott tanárookra vonatkozó vizsgálatok – nyilvánvaló és fontos alapvetéseik mellett – másik tanulása az, „mennyire nehéz a szakértők és mások közötti különbségek tárgyalása olyan szókinccs nélkül, amely a képességek valamiféle fejlődését is magában foglalja.” (Berliner 2004:78.) Tartalmi jegyeit illetően az önreflexió, mint a praxis észlelése, egyfajta okkereső magatartásként értelmezhető. A reflektív gondolkodásra irányuló vizsgálatok az okokat kereső attitűd jelenlétét kutatják a vizsgált pedagógusokban. Feltételezhető, hogy az önelemző gondolkodásnak nemcsak a minősége és az érvényessége, hanem mindezek felszínre juttatása (megszólaltatása) is döntő fontosságú a tanári sikeresség, hatékonyság, a praxis működtetése tekintetében.

A tanári tudás gyakorlati-reflektív irányát vizsgáló kutatásokat egy főképpen individualista megközelítés jellemezte. Ebből következően ez a típusú tudás a személyes gyakorlati tudás³ elnevezést kapta, vagy jártasságként⁴ említették. Ez az irányzat a narratíva-használatra, a tanári történetekre és önéletrajzi módszerekre fókuszált, azért, hogy segítségükkel felszínre kerüljön a saját praxisra vonatkozó tanári megértés. Minthogy a tanulást érő személyes és társas hatások között gyakran ellentét feszül, sokszor történt kísérlet

¹ A személy – ez esetben a pedagógus – saját maga (tevékenysége, gondolkodása, döntései), vizsgálatára irányuló, önelemző eljárás, más kifejezéssel ön-tanulmányozás

² Angol megfelelői a Teacher Voice és a Teacher Talk

³ Az angol nyelvű terminológiában a kifejezés megfelelője: Personal Practical Knowledge

⁴ A kifejezés angol szaknyelvi megfelelője: Craft Knowledge

arra, hogy ezt a két perspektívát összeegyeztessék, s ezzel létrejöjjön a két forma szintézise, a rendszerben való gondolkodás.⁵ (Senge és mtsai 2000) A tanárkutatások reflektív iskolája nyomán megkezdődött a reflektív tanárképzés kimunkálása, a „reflektív beszélgetés, a problémamegoldás tréninges formája, a mentori kapcsolatok” formájában. (Falus 2006:156.) A pedagógusképzés átalakulása azzal a változással is kapcsolatba hozható, hogy a pedagóguskutatások tendenciái és módszerei is más irányt vettek. A korábbi, reprezentatív mintás vizsgálatokat felváltották a kis mintás, főként a gondolkodást vizsgáló kutatások. Ebből kivált a reflektív gondolkodást vizsgáló paradigma, valamint a tanári, implicit teóriákat, preconcepciókat, előfeltevéseket vizsgáló paradigma. A reflektív gondolkodást kutató módszer: a szimuláció, a kommentár és a narratív módszer (hangos gondolkodás, támogatott felidézés, történet-elmondás, önéletírás). Az előzetes nézetekre épülő tanárképzés a tanárjelölteket aktív tanulónak tekinti, akik megkonstruálják saját tudásukat,

a) alkalmassá teszi a tanárjelölteket saját tanulásuk önszabályozásra, mint szakemberekére

b) a tanárképzés iskolai környezetben valósul meg

c) tanárképzők úgy viselkednek a tanárjelöltekkel, ahogyan elvárják, hogy ők bánjanak a tanítványaikkal. Gyakran szükségessé válik a meglévő nézetek módosítása, a „konceptuális váltás”, az innovációt, a korszerűsítést elősegítendő. (Falus 2006:124.)

1.3.1. A tanulók kutatása, a tanulókkal végzett kutatások

Az 1950-es és 1960-as évek között az oktatási kutatások fókuszja a tanulóra esett: tanórakutatás, osztálytermi megfigyelés – a tanulót célozva. A behaviorista pszichológia térhódítása előmozdította azokat a vizsgálatokat, amelyeknek középpontjában a tanulói tanulás állt. Az oktatáskutatások határozottan törekedtek arra, hogy egyedi részekre bontsák a tanulói tanulást és ezeket az elkülönített egységeket alávessék az intenzív vizsgálódásnak. Ebben az időszakban – noha a tanulói tanulás szoros függvénye a tanári hatásnak – mégsem volt fontos, hogy a tanár napi, a tanulókkal folytatott gyakorlatát vizsgálják. (Loughran 2004) A kutatások azon iránya, amelyben a tanulókat a hatékony tanár jellemzőiről, személyiségvonásairól kérdezte, és amely a jó tanár ismérveiről szóló, klasszikus tulajdonságlisták összeállítását célozta, már a XIX. század végén elindult. (Szivák 2002) Itt szükséges megemlíteni a jelen kutatási témával rokon vonásokat mutató, a tanulói nyelvhasználatot, az osztálytermi megnyilatkozásokat, a tanár-diák interakciókat vizsgáló, nyelvészeti, pedagógiai szempontú kutatásokat, (Antalné 2005) jelezve, hogy – noha ezek számosak – a tanulókkal kapcsolatos hasonló témájú kutatások részletesebb bemutatására a jelen doktori értekezés nem tért ki.

1.3.2. A tanárok kutatása

Az empirikus kutatások. A tanári tevékenység és gondolkodás empirikus vizsgálatának fokozatosan vált középpontjává a pedagógus személye. A tanulókat és a kezdeti tanárkutatási szakaszokra jellemző körülmény volt, hogy az akadémiai gondolkodás nem tulajdonított fontosságot a tanári tudásnak. Ez a szemlélet visszavetette a korai, a tanári tudás feltárására irányuló vizsgálódásokat. Az 1960-as évektől az 1970-es évekig a kutatások centrumába azonban a tanár került, a tanári tevékenység vált a kutatás tárgyává. A tanári tevékenységet úgy feltételezték ezek a vizsgálatok, mint elméleti alapvetéseket a gyakorlatban megvalósító cselekvéseket. Ezt az időszakot követően kezdtek megerősödni azok a (kutatói, akadémiai) szándékok, melyek megcélzották a tanártól elvárható tulajdonságok előre meghatározhatóságát, a tanári szándékok, és a képesség-, és készség-listák létrehozásával. A különféle, jól elhatárolható szakaszok nem egymás lezárását jelentették, hanem azt, hogy ezek

⁵ A terminus angol nyelven: System Thinking Approach

a felvázolt trendek egyidejűleg léteztek és egymást gyakran átfedve, erősítve vagy gyengítve működtek, hatottak. (Loughran 2004) A kimeneti követelmények meghatározása, a tanári szakma műveléséhez szükséges kritériumok, sztenderdek, és kompetencialisták összeállítása ma is egyike a (tanár)kutatások céljainak.

Az osztálytermi megfigyelések, tanórákutatók. A tanári tevékenység megfigyelésének előzménye, a tanári tevékenység középpontba állításával létrejövő folyamat-eredmény paradigma. Ennek alapvetése, hogy a tanár szándéka magatartásában fejeződik ki és azon keresztül hat, s a tanári tevékenység meghatározza a tanulás eredményességét. Ebbe a paradigmába tartozik az osztálytermi történések közvetlen, mennyiségi megközelítésű megfigyelése, feltételezve hogy a tanári eredményesség a tanulói és tanári tevékenység korrelációjából meghatározható, s hogy „az eredményes tanári tevékenység tanítható.” (Szivák 2002:11.) A tanórákutató⁶ fogalmával lefedett módszer, az akciókutatás és az osztálytermi megfigyelés egyfajta vegyítése. Lényegét a tanárok közötti együttműködés adja, ahol egy kimunkálásra, megoldásra váró feladatot kutatási tárgyá, problémává tesznek, s a tanóra e probléma feltárásáról és a lehetséges megoldásról szól. Tudománytanilag nem olyan megalapozott, mint az akciókutatás és nem is a legtökéletesebb eredmények elérésére törekszik. (Gordon Győri 2007) A tanórákutatók elméleti megalapozottságánál és az eredményorientáltságnál fontosabb azonban az a mára már világossá vált összefüggés, hogy azokban az országokban, ahol a tananyag nem egyszerű reprodukálás, repetíció tárgya, hanem alkotási folyamatként, vagy mint megoldásra váró problémával, kutatási tárgyként szembesül a tanuló a megtanulni valókkal, ott az iskola hatékonysága, a tanulói előmenetel, sikeresség, kimutathatóan jobb. (Gordon Győri 2002; Csapó, 2008:97.)

Nézetek és vélekedések. A tanártevékenység-vizsgálatokat célzók mellett megerősödtek azok a kutatások, amelyek a tanári gondolkodásban rejlő előfeltevésekre, nézetekre, hiedelmekre irányultak. Ennek háttérében az az elméleti alapvetés állt, hogy léteznek meghatározott nézetek, a hitek és sajátos pedagógiai tudás, melyet a pedagógus maga alkot meg – nagyrészt ezeknek az előzetes (naív) vélekedéseknek a fundamentumán – valamint az, hogy párhuzam létezik mindezek (a vélekedés, a hit és a tudás) és a tényleges gyakorlat megvalósítása között. Feltárásra várt, hogyan lehetséges információt nyerni erről a hasonlóságról és arról, mi játszik szerepet, mi releváns ennek megalapozásában. E jellegzetes (nézet)rendszer megismerését a tanórai tevékenységet elemző vizsgálatok, a self-study típusú kutatások egyaránt szolgálták. A tanári gondolkodás-vizsgálat modell⁷ segítségével a kutatók megkísérelték a tanítás során létrejött gondolkodási folyamatok azonosítását és dokumentálását. A modellt olyan deduktív technikák segítették, mint az osztálytermi videó,- és audiofelvételek, vagy a támogatott emlékezet módszere, amikor a tanárnak egy saját tanítást rögzítő videofilm megtekintése után fel kellett idéznie, mire gondolt a forgatás közben (Clarke–Gaalén 2004).

A kikérdezés. A kutatások egy másik iránya a gyakorló tanári tudásra irányuló, az azt elemző gyakorlati érdeklődés.⁸ Ez a kikérdezés-forma egyfajta ernyő-fogalom, amely alá – sok egyéb kérdéses forma mellett – a self-study is tartozik. A módszer rámutat, hogy nemcsak a nyelvezet, hanem ideológiai, politikai és történelmi perspektívák is befolyásolják a pedagógus-kikérdezés során nyert adatokat – mégis hiteles komponensei lehetnek a pedagógusgondolkodás feltárásának. Ez a technika megvilágítja azt a szemléletet, amely fontosságot tulajdonít nemcsak az akadémiai látásmód érvényre jutásának, hanem a terepen munkálkodó szakember megkérdezésének, egyaránt. A kikérdezés-metódus ez ideig még

⁶ Angol terminológiai megfelelője a Lesson Study kifejezés

⁷ Angol megfelelője a Teacher Thinking Model kifejezés

⁸ Angol terminológia szerint: Practical Inquiry

küzd a tanárkutatások sorában helyének elfoglalásáért, mert „számos kritika megfogalmazódott arra vonatkozóan, hogy alkalmazható-e megbízható kutatási módszerként.” (Loughran 2004:601.)

1.3.3. A tanárokkal együtt megvalósított kutatás

Az 1980-as évekkel következett a pedagógusgondolkodást előtérbe helyező áttörés, melynek következtében létrejöttek a tanárokkal folytatott kutatások. Ezt főképpen a tanárkutatásban széles körben elterjedt technikai-rationális kutatómetodológiával való elégedetlenség hívta életre. Az elmozdulás a tanári gondolkodás vizsgálata felé egyidejűleg újfajta módszertant is kívánt: teret kapott a kvalitatív típusú kutatási metodológia, amely elismerte, hogy a tanárok többet jelentenek, mint a kutatás pusztá tárgyát (Loughran 2004). E szemléletmód az oktatás sikerét már nem kizárólag a pedagógusok egyéni elkötelezettségében, elhivatottságában kereste, hanem egy „új professzionalizmus” – mesterségbéli tudás – kialakításában. (Csapó 1999:8.) A konstruktivizmus és a kognitív pedagógia előretörése okán létrejövő további irányzatok a tanári gondolkodás kutatásában a tanári tudás-elméletek leírása, a tanári tudás létrejöttének elemzése és a tanári tudás-változás vizsgálata voltak. Ezeknek a tudományos-elméleti alapja az volt, hogy a (pedagógiai) tudás kognitív struktúrába szerveződik, melyeket az egyén konstruál, és ennek más tudásokra nézvést transzfere van. Ez a kognitív struktúra meghatározza az észlelést, megértést és emlékezetet; ennek a kognitív struktúrának a változása hozza a mindennapos praxis változását. Ehhez az irányzathoz kapcsolódott a szakértő⁹ és újonc¹⁰ összehasonlító elemzése, problémamegoldó viselkedésének, gondolkodásának vizsgálata (Szivák 2002). A szakértő-újonc- vizsgálatokban tehát a kutatók összehasonlították a gyakorlott és kezdő tanárok kifejezőmódját és érvelését abból a célból, hogy a leendő vagy kezdő tanárt segítsék a pedagóguspályán haladásban, és hogy megkönnyítsék számára a tanításra vonatkozó szakértelem elsajátítását. A tanári gondolkodást vizsgáló paradigma a kognitivisták tanulmányozásában gyökerezett és egy individualista közelítésmódot képviselt. (Loughran 2004) Az ezerkilencszáznyolcvanas évektől megnyílt a szakértelem és a szakmai gyakorlat tanulmányozásának számos alternatív perspektívája. A pedagógusok problémáit, nézeteit vizsgáló irányok eltérő fogalom-apparátust alkalmaztak.

Az akciókutatás. A tanárkutatások metodológiájukat tekintve kvantitatív és kvalitatív stratégiát egyaránt alkalmaztak. A tanárokat a fókuszba helyező kutatástípusok azonban nem csupán e két irány mentén szerveződtek, és a kutatások besorolását tekintve az is nehezíti a helyzetet, hogy a kvalitatív metodológiák pontos osztályozása nem áll rendelkezésre (Sántha 2007). Emellett léteznek az akciókutatás típusú vizsgálatok, amelyek ténylegesen nem tartoznak egyik (kvantitatív, kvalitatív) válfajba sem. Az egyéb kutatásfajtákhoz mérten kevésbé alkalmazott metodológia (Kocsis 1993), amelynek célja a valós (pedagógiai) folyamatok mélyrehatóbb megértése (Havas 2004), sajátossága, hogy nem valamely előfeltevés igazolására törekszik, hanem a folyamatban résztvevők közötti hatásosabb kommunikáció létrejöttét és ezzel a praxis valóságos javítását célozza. Az akciókutatást végzők folyamatosan reflektálnak a történésekre, s a kutatás maga e reflexiókat összegzi. A pedagógiai akciókutatás révén a praxis olyan módon optimalizálódik, hogy a közreműködők folytonosan egybevetik a tanítás-tanulás folyamatát az eredménnyel, miközben a saját tevékenységüket behatóan elemzik, reflexióik keletkeznek, melynek következményeként tudatosabbá válhatnak pedagógiai ténykedésük során. (Havas 2004)

A pedagógiai akciókutatás kivitelezői nem kizárólagosan a kutatók, hanem tevékenyen közreműködnek benne a tanárok, akik valójában a kutatási tárgy minőségükből a kutatás aktív részeseivé, mint a kutatást végzők lépnek elő. További jellegzetesség, hogy az akciókutatás

⁹ Az angol nyelvű szakírás az Expert kifejezést használja

¹⁰ A kifejezés megfelelője az angol nyelvű terminológiában: Novice

célja „nem hipotézis, elmélet, kísérlet vagy akcióterv verifikálása, hanem azok alakítása, folyamatos javítása. Alapja az akció-alapú elmélet, amely stratégiai típusú (nem leíró, magyarázó elmélet). Irányt mutat a diagnózis és az akcióterv kidolgozásában, miközben a végrehajtott akció kiértékelése után is módosulhat. Az akciókutatás mindig kollaboratív.” (Kocsis 1993:19.)

A tanári gondolkodáshoz és problémalátáshoz közelebb jutást a leginkább a különféle stratégiák és paradigmák, a változatos technikák mentén végzett kutatások eredményeinek összessége, lehetséges ötvözése biztosíthatja. Valamennyi eljárás újabb adalékokkal szolgál annak a feltáráshoz, milyen nehézségekkel szükséges a pedagógusoknak szembesülniük és melyek azok, amelyeket maguk fogalmazznak meg, mint megoldandó feladatokat. A vizsgálati eljárások sokrétűsége azért fontos, mert a tanári gondolkodásnak egy jellegzetessége, hogy „a tanulási-tanítási folyamatban összegyűlő benyomásokat, tapasztalatokat a pedagógusok emlékezete személyes logikában tárolja, későbbi feldolgozásában is a személyes fogalmi kereteket, a pedagógiai munkáról alkotott kognitív sémákat használja.” (Havas 2004:6.) Azokban a vizsgálatokban – ahol együttműködhetnek a vizsgálat lefolytatóival – a tanárok folyamatosan reflektálhatnak tevékenységükre, mialatt a „konceptuális kereteknek a megalkotása, újraképzése és tudatosítása zajlik.” (Havas 2004:6.) Ennek folyamányaként praxisukat javítani, módosítani tudják, e személyes fogalmi keretek tágítására és ahol szükséges, felszámolására nyílik alkalom. „Ebben a folyamatban döntő a fejlesztő pedagógus nyitottsága, tanulékonyága és kritikai-önkritikai képessége.” (Havas 2004:6.) Ennek a kutatástípusnak döntő szerepe van a kutatói látásmód alakításában: a tanárokkal együttműködés új aspektusokat eredményezhet a vizsgálatokat megtervezők, irányítók számára egyaránt.

1.3.4. A tanárok végezte kutatások

A self-study-típusú vizsgálatok. „Régóta létezik az a nézet, miszerint a tanároknak cselekvéseiket a tanítványaik tanulásával kapcsolatos elvárásaikkal szüntelenül egybevetve kellene tanítaniuk.” (Loughran 2004:30.) Az efféle elvárások arra készítetik a pedagógust, hogy folyamatosan ellenőrizze saját gyakorlatát a praxis mélyebb megértése céljából, másrészt, hogy megkönnyítse tanulói számára a megértést. Felmerült azonban a kérdés, hogy ez milyen módon végrehajtható. Kizárólagos módszerek vagy egyetlen metódus alkalmazása leszűkíti, nem engedi a több szempontú elemzést. Szükséges volt egy olyan kutatástípus létrehozása, amely több eszköz együttes alkalmazását jelentette. Az ilyen típusú kutatások a self-study¹¹ - elnevezést kapták, amelyeknek a lényege, hogy elengedhetetlen a „mit, miért, és hogyan teszünk” – típusú kérdések állandó feltevése. „A self-study egy olyan kutatási gyakorlatot összegez, melyet az egyén azért végez, hogy önmagára, a tanításra, a tanulásra vonatkozó tudását feltárja és mindennek segítségével annak jobb megértésére jusson.” (Loughran 2004:31.)

A self-study - törekvések kezdete az 1990-es évek elejére tehető.¹² Ekkor megfogalmazódtak olyan alapvető kérdések, mint az, hogy a tanároknak miként lehetséges a tanulóik, hallgatóik tanulásának segítése, milyen módon kiteljesíthetők a tanári értékek a gyakorlatban. Maguk a kérdések nem számítottak újnak, mégis a tanítás tanításában részt vállalók egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítottak e felvetéseknek. A self-study vizsgálatok növekvő száma arra a történeti tényre volt visszavezethető, hogy az akadémiai világ hosszú ideig nem támogatta az új episztemológiai bázis felépítésében gondolkodó kutatói elképzeléseket. Mind a

¹¹ A terminus hazai kimunkálatlansága okán a kutatás mindvégig az angol szakszó használata mellett maradt

¹² Az AERA (American Educational Research Association: az Amerikai Oktatókutató Szövetség) 1992-es San Franciscóban megtartott Expanding Our Community: Learning From and Contributing to Practice (A társadalom kiterjesztése: tanulás és együttműködés a gyakorlattal) elnevezésű éves találkozóján

tudományos, mind a gyakorlat világában egyaránt jártas kutatók egy olyan kontextusban kívánták meghonosítani a self-study-t, melyben az addig teljesen példa nélküli volt: a tanárképzési gyakorlatban, arra törekedve, hogy e kétféle valóságot a lehető legjobban ötvözzék. Az, hogy egy oktatáskutatási adatbázis¹³ több mint kétezer self-study témájú publikáció adatát tartalmazza, egy példa a probléma interpretációs sokszínűségére. A fogalomhasználat korai szakaszában a self-study értelmezése, jelentése olyan önálló tanulói feladatmegoldás volt, melyhez az önértékelésen keresztül vezet az út. Ez a megközelítés azt is jelentette, hogy a tanulás iránti elkötelezettség a tanári hatáson kívüli egyéb faktorokon is múlik. A self-study-k létrejöttének egyik oka az a jelenség volt, – miközben a tanárképzés célja az iskolai praxisba kikerülő tanárok alakítása – hogy a tanárképzésben részt vevőknek, a leendő, kezdő és hivatásukat folytató tanároknak az iskoláról alkotott felfogása már jóval a pályára kerülést megelőzően, a korábban szerzett tapasztalatokban gyökerezik. Így fontos, hogy magukat a hallgatókat, a leendő tanárokat is bevonják a self-study folyamatába, amiatt, hogy a már rögzült nézetekre reflektálni tudjanak. A modellalkotás alapfogalom a self-study esetében. A „bort iszik és vizet prédikál” - szólást parafrázálva, ha a tanár „vizet iszik, és vizet prédikál”, tehát a felismerés, hogy a leghatásosabb, ha a tanár a szerint cselekszik, amit állít, egyfajta támpontot nyújt(hat) a pedagógusszakmára készülést illetően a leendő tanárok számára. (Loughran 2004:29.) A self-study segítségével alkotott tanítási modell-adás ugyanakkor számos félreértelmezéshez is vezethet: gyakran összetévesztik egy lehetséges utánpótlás mintaadással, vagy egyszerűen egy, a cselekvést megkönnyítő, lemásolandó sablonnak tekintik, miközben nem az. A modelladási lehetőségéből eredő félreérthetőség miatt, a tanárképzők törekvéseinek homlokterében állt az is, hogy miképpen lehet jobban megérteni a self-study modell rendeltetését, nyelvezetét, célját és lehetséges hozadékát. Egy kísérlet tanúsága szerint a kutatótanár nem tett mást, mint a hallgatói számára tudatosan, előre megtervezett helyzetekbe önmagát is bevonta. (LaBoskey 1994, 1997) A tanári portfólió¹⁴ segítségével modellezte azokat az interakciókat, ahol kifejezetten hangsúlyos volt a hallgatók közreműködése. A folyamat során fontos volt hangsúlyozni, hogy a modell félreértelmezhető: a portfólió kialakításával nem az volt a törekvés, hogy az valamiféle prototípusként, vagy az egyedüli helyes és járható útként szolgáljon. A kísérlet alapvető célja az volt, hogy kimutassa a folyamatba beavatottság hasznát – ez esetben a portfólió segítségével. A lehetséges félreértelmezésekkel számolva a self-study-típusú modell-alkotás egy fontos eleme, hogy abban szándékosan helyet kapnak az elkövetett hibák, a zavarodottság, a kuszaság, mert mindegyiküknek ösztönző hatása lehet. A tévedhetőség megengedett, ugyanakkor elengedhetetlen, hogy mindez jól kivehetővé váljék a hallgatók számára. A modellnek ez a jellegzetessége nem csupán a saját megértést, hanem a mások iránti reflektív szemléletmódot is segített kialakítani. A self-study útján megalkotott modell sokféle módon hasznosítható: a saját tanári gyakorlat bemutatására, a nevelői hatások illusztrálására, valamint a tanítás közbeni tanári gondolkodás feltárására. A self-study kutatások tapasztalatai átvezettek a tanári gondolkodást vizsgáló kutatásoknak abba a szakaszába, amely során a tanárok maguk váltak a kutatást végzőkké, miközben saját praxisuk lett a kutatás tárgyává.

Amint arra utalás történt, a self-study-kutatás magába foglal más metódusokat, egyaránt. Ilyen – egyebek között – a self-study és a narratíva kapcsolata. A self-study-ban létrejövő narratívát vizsgálva meghatározhatóvá vált az a tudás, amelynek birtokába a tanár a tapasztalás során jut el. A self-study-narratíva vizsgálatának hatékonyságát illusztrálták olyan esetek, amelyek végeredményeképpen felszínre jutottak a tanári tudás gyakorlati vonásai. A narratíva-

¹³ERIC (Education Resources Information Center): Oktatási Forrásinformációs Központ, honlapja: <http://www.eric.ed.gov/>

¹⁴ Olyan sokcélú dokumentum-gyűjtemény, amely nyomon követheti a tanulás folyamatát, teljesítmény-értékelést tartalmazhat, segítő reflexiók nyomán megfogalmazhat új célkitűzéseket

vizsgálatok fókuszában a self-study során megfigyelt tudás és a szaktudás között rejlő kapcsolat állt. „A self-study narratíva-vizsgálatának a kritikus pontja a – (tanár)képzés helyzetéről, pozíciójáról, státuszáról, ezek segítségével megszerezhető – tudás, nem az, hogy mit tár fel a selfről magáról.” (Clandinin–Connelly 1996:24,30.)

Az elemző vizsgálatokból kitűnt a humanisztikus kutatás¹⁵ hatása a self-studyra és elkötelezettségük az eszmék és az emberek közötti kötelékek iránt. A humanisztikus kutatásban és a self-studyban közös, hogy a teoretikus és a filozofikus szemponton túl létezik bennük egy morális szempont is. Alapvető kérdés, hogy milyen módon összeegyeztethető a tanári gyakorlat a tanárképzésben részt vevő hallgatókkal szembeni elvárásokkal. A tanári tudás mérlegelésekor, azaz a kinek a tudása, és a mi számít tudásnak - kérdések megválaszolásakor nem megkerülhetők a társadalmi vonatkozások sem (Allender–Manke 2002), amely felvetette a különféle társadalmi rétegekre vonatkozó és hiányzó self-study kutatások szükségességét (Brown–Gilligan 1993). A tanárokkal megvalósított kutatás¹⁶ tehát a megelőző évtizedekben teljességgel ismeretlen módszereket (Clarke–Galen, 2004) már meglévőkkel ötvöztött, ami egy merőben újszerű látásmódot eredményezett.

Összességében pedagóguskutatások közös gyökere a gyakorlati szakemberek azon szándéka volt, hogy hatást gyakoroljanak tanárjelölt hallgatóikra. A modell-kialakítás arra a vélekedésre épített, hogy a tanárképzés folyamata évekig tart, így tehát alkalmas időnek mutatkozik, hogy a naiv nézetek mögé felsorakozhassanak a tudományosan megalapozott nézetek — azok, amelyek legtöbbször a mélyben hallgatnak — és sokszor olyan dilemmák és témák keletkezésében játszanak szerepet, melyek a self-study ellenében igyekeznek fellépni.

Az önelemző gondolkodás. Az önelemző gondolkodás lényege, hogy annak minősége, érvényesítése és a tanítás sikeressége összefügg. A hatékony pedagógiai tevékenység napjainkra elfogadott jelszavává vált, hogy a művelője legyen (ön)reflektív és „önelemző gondolkodásra” kész és képes. (Szivák 2002:21.)

A reflexió létét, létrejöttét tanári tevékenység mindennapjaiban célozzák meg a fogalmitérkép-kutatások, a metafora¹⁷-elemzések. Az önelemzés fontosságát, a reflexió szükségességét főképpen a tanári tevékenységgel kapcsolatban hangoztatják a témával foglalkozók, gyakran tehát a képzet keletkezik, hogy az csupán a pedagógusszakmához kötődő sajátosság, amelyet speciálisan a tanári szakmára készülés során lehet elsajátítani. (Kevés szó esik arról, miképpen lehet fenntartani a reflexióra késztetést a pálya egésze során). Ugyanakkor a reflektált cselekvés voltaképpen minden professzió sajátja, a különbség gyakran abban rejtezik, hogy melyik szakma miképpen reagál erre. A pedagógusszakma (és -képzés) csak az utóbbi években ismert rá a reflektív, önelemző gondolkodás és készség alapvető jellegére. Ez a késlekedés abban is megmutatkozik, hogy tanárképzési curriculumok – jóllehet a reflektív tanár fogalma az 1980-as években keletkezett s az 1990-es években Magyarországon is elkezdődtek az ilyen irányú vizsgálatok (Sántha, 2006a) – nem, vagy csak esetlegesen hordozták magukban a reflektivitásra vonatkozó tartalmakat. Mára már nehezen elképzelhető, az önreflexióra felkészítés híján és a gyakorlására alkalmassá tétel nélkül miképpen lehet sikeres a pedagógiai praxis. Kérdéses, hogy nevelési-oktatási tevékenység során művelt személyiség-formálást miképpen lehet károkozás nélkül, hitelesen végrehajtani, ha magának a személyiséget formáló személynek hiányos vagy téves vélekedései vannak praxisáról, vagy ez a praxis reflektálatlan marad.

¹⁵ „Az egyik tradíció az oktatás és nevelés természetességére helyezi a hangsúlyt (a humanisztikus irány), a másik tudomásul veszi a modern társadalmak követelményeit és korlátait (a kutatásra alapozott megközelítés). A tudományos kutatások gyakran a humanisztikus irányzatok keretében megfogalmazott kérdésekre keresik a választ”. (Csapó 1998:15)

¹⁶ A terminus angol megfelelője a by teachers kifejezés

¹⁷ A metafora jelentése eredetileg két fogalom, tulajdonság tartalmi-hangulati kapcsolatán alapuló szókép

Az önéletírás. Az önéletírás¹⁸ módszere (mint a self-study egyik megvalósulási formája) alkalmasnak mutatkozott a tanárképzés, a tanári szakma, a pedagógiai praxis, és tevékenységrendszer megítélésének, értékelésének jobb megközelítésére. Az önéletrajz-technika képes arra, hogy megmagyarázza, leírja a tanítás egyéni metódusait és összefoglalja a saját pedagógiát vezérlő elveket, megfontolásokat. (Ebbs 1997) A kérdés ebben a módszerben az, hogy a szubjektumnak magának egyfajta „eszközzé” válása (a személyesség, a saját-élmény, jelleme vonásai, tulajdonságai), milyen haszonnal járhat mind a pedagógus mind a tanuló számára. A személyes történet, a gondolkodásra és cselekvésre ható formatív és kontextualizált élettapasztalat megosztása a leendő tanárokkal egy erőteljes struktúrát biztosíthat azoknak a tanárképzőknek, akik tudni a szeretnék, hogyan hat megélt életük a tanítás vagy a tanulás sikerességére. (Loughran 2004)

A különféle művészet-alapú technikák. A művészeteket alapul vevő tanárkutatói metodológia a pedagógus-tevékenységet a művészettel való viszony tükrében vizsgálta, az alkotás és a praxis lehetséges kapcsolatainak, a hasonlóságok és különbségek felismerésével, felismertetésével. A (képző-, irodalmi, média-) művészeti alkotások, mint eszközök szolgálták a tanári tevékenység és gondolkodás jobb megismerésére, a tanári önreflexió elősegítésére. Ez a tanári saját-tevékenység megismerésére irányuló eljárás a tanári gondolkodásra jellemző, erős „tartalom-, és szituáció-függés” (Nahalka–Golnhofner 2001:330.) feloldásában jelentős szerepet tölthet be: segítheti a tudás, rutin-, gondolkodás- és tevékenység-transzferet, tehát a tanári tudás egyéb területekre átvitelét illetve a saját tevékenység más aspektusú szemlélését. A saját praxisra vonatkozó kutatások megjelenítésére és kommunikációjára nyújthat további lehetőséget a tanárok és a tanárképzők számára a self-study-módszernek egy vizuális kultúrával és művészettel átítatott válfaja. Ennek a formának célja az, hogy a résztvevők jártasságot szerezzenek a self-study reprezentációjában és (re)interpretációjában. A művészi kutatás reflexív jellemvonása következtében különösen jól alkalmazható a self-study vizsgálatokban. A módszer – uralkodó – technikái a következők:

- a) a prezentáció (valamilyen képi módon megjelenítés, kivetítés)
- b) a fényképezés
- c) a videó-dokumentálás, filmfelvétel és
- d.) a művészi installáció (a multimédiás megjelenítés) (IIRC 2008).

Ez a technika változatos formákban megjeleníthető: egyedileg vagy csoportban végzett munka során pedagógiai témájú vagy kifejezetten tanárokról szóló, előzetesen nem látott filmek, felvételek vagy televízió-műsorok lejátszását, könyv-, vagy egyéb szövegek közös kiválasztását és olvasását valamint korábban már látott műsorok újranézését jelentheti. A közreműködők a mozgóképek, fotók megtekintése vagy a szövegek többszöri elolvasása után, először egy általános benyomás szereznek, amely egyben előkészíti és elősegíti a későbbi behatóbb vizsgálódást. A módszert alkalmazó kutatásvezetők feljegyzik a résztvevőket zavaró, megrázó, elszomorító, vagy ellenkezőleg: lebilincselő, lenyűgöző és örömet okozó momentumokat. A módszer célja az emóciók felszínre engedése, kontrollja és reflexiója. (O'Reilly Scanlon 2004) A szakmai előbbre jutást célzó, másik megközelítésmód, amikor például (inter-, és multi) kulturális ismereteket tartalmazó szövegeket vagy ismert, az iskola világához köthető tárgyú fényképeket dolgoznak fel a résztvevők. Osztályozhatják azokat különböző összetételű (nem, nemzetiség, vallási hovatartozás szerinti) csoportok szerint legrosszabb élmény vagy tanév alapján azt vizsgálva, hogy ezek között milyen különbségek, milyen azonosságok észrevehetők. Egyéb olyan fényképek is szóba jöhetnek, amelyekkel kapcsolatban a résztvevő újraérzi a büszkeség, a zavar, a megfelelni akarás, az aggodalom

¹⁸ Az angol terminológia a Biography kifejezést alkalmazza

sajátos érzését (Mitchell–Weber 1999). „A szépirodalmi művek (vagy részleteik) a neveléstudományi kutatásban vizsgálati eszközként is eredményesen használhatóak. Természetük, lényegük miatt alkalmasabbak a pedagógiai tartalom rejtett közvetítésére, ugyanakkor erősebb a felhívó jellegük a válaszra, véleménynyilvánításra.” (Hunyady 2006:19)

A narratíva. Az 1990-es évektől a tanárok által létrehozott kutatások váltak a tanárkutatások legfőbb, központi jellemzőivé (Clarke–Gaalén 2004). A folyamat-eredmény típusú vizsgálatokat a tanárok és tanulók belső történéseit – az észlelést, gondolkodási tevékenységeket, a szándékokat és a visszacsatolást elemző – kutatások követték, amelyek elvezettek a pedagóguskutatás gondolkodáskutatási paradigmájához. Itt a tanári hatékonyságot annak függvényeként tekintették, mennyire adekvát döntéseket tudott hozni a pedagógus, ebben segített a különféle „döntési modellek, rendszerek kidolgozása.” (Szivák 2002:30.) A pedagógus gondolkodás-kutatásának előzményei – a konstruktivizmus fejlődése – a tanárok praxissal kapcsolatos hitének, hiedelmeinek a kutatása felé terelte az irányt. A középpontban a pedagógusok előzetes nézetei, és a nézeteknek a gyakorlati nevelési tevékenységre kifejtett hatása, befolyása, mértéke álltak. A tanári hitet, vélekedést kutató elemzések annak a hipotézisnek az igazolására törekedtek, hogy a pedagógusok gondolkodását meghatározhatják nem fogalmi szinten jelen lévő képződmények is. Az erre irányuló kutatások kiindulópontjaként az a feltételezés szolgált, hogy a pedagógustevékenységet sokszor naiv, a mélyben meghúzódó elméletrendszer határozza meg, amely elvárásokat támaszt és nem verbálisan jut kifejezésre. Ez a – feltételezett elméletrendszer – hosszan, a korábbi iskolai tapasztalatok, a nevelés során alakul és szűrőként működik a pedagógiai praxisra vonatkozó ismeretek befogadásában. Az oktatott ismeretek, a tanárrá képzés azonban a tanár-jelölti prekoncepciót csaknem érintetlenül hagyja: az előzetes nézetek és a tanárképzési tartalmak között eltérés, „gyenge átvitel” áll fenn. (Szivák 2003:88.) Ennek felismerése, feltárása és módosítása vagy áthidalása egy újabb aspektust nyitott a kutatás számára, amely arra is választ adhat, van-e és „koherens-e a pedagógiai gondolkodás és tevékenység.” (Szivák 2002:19; Nahalka–Golnhofner 2001:332.)

A narratívakutatások rávilágítottak arra, hogy a tanárok – főként problémáikat illetően – de általában sem, vagy csak nagyon kevésbé hallatják hangjukat. Ennek egyik oka az a vélekedés, miszerint a tanári megnyilvánulás szociohistoriailag, tudomány(elméletileg) nem beágyazott, a pedagógusok csupán elbeszélők maradtak ahelyett, hogy jól behatárolható és kontextualizált megnyilatkozásaik közlöi lennének. A narratíva-módszer további kritikája még, hogy a történet-elmondások és narratívák egy szándékolatlan szövetséget hozhatnak létre azon erők között, amelyek jobbra elválasztani kívánják az elmélettől, a mikropolitikai perspektíváktól és a hatás-, és erő kifejtés szélesebb fogalmi térképétől a tanárokat (Goodson 1997).

A tradicionális alapkonfliktusok feloldására mutatkozott alkalmas eszköznek a narratíva-elemzés. Ezek egyike – egyebek mellett – az a jelenség, hogy miközben hagyományosan a tanár hatalmat gyakorol a diákja felett (ezt a különféle tanáriszerep-elvárásokat bemutató vizsgálatok, s főképpen metafora-elemzések mutatják, (Vámos 2001, 2003a, 2003b), ennek ellenére erősödik az a meggyőződés, miszerint a pedagógusoknak még sincs elég tekintélyük a mindennapi történésekben (Sükösd 2003:18; Bárdosi 1997; Nagy 1997). Emellett csekély a hatásuk arra a curriculumra és módszerre, amellyel tanítanak. Az akadémiai közegben sem problémamentes az oktató helyzete: miközben a leendő tanárokat képzőknek általában van súlyuk a szemináriumokon, hatásuk tanmenetükre és pedagógiájukra – tekintélyüket azonban időnként megnyirbálja az akadémiai és iskolai környezetben állandósult perifériális helyzetük, a gyakorlati terep és az egyetemi struktúra, a fennálló rend és az iskola igényei között feszülő konfliktus. Ilyen állandósult témák még az iskolai erőszak, az agresszió jelenléte,

megerősödése, a tanári tevékenységekkel kapcsolatos attitűd, s a hasonló, vagy feszültséggel terhes helyzetek megoldását célozták a XX. század utolsó negyedében végzett narratívakutatások, a részletek feltárásával, a szereplők „beszéltetésével”.

A tanárok hangja. A kutatói figyelmet emellett egy másik szakirodalomból vett állítás is vezette, amely szerint „a tanárok fontosak a tanulásra kifejtett hatásuk miatt” (OECD 2005:3) „egyre növekvő felismerés, hogy a tanári tudásba befektetés a leghatékonyabb eszköze a diákok tudása növelésének.” (Darling-Hammond 1999:1.)

A tanári minőséget tekintve, kifejtésre vár, mi ez a minőség és miképpen lehet ennek a minőségnek a meglétéről, alakulásáról tudomást szerezni.

A tanári tudás, tevékenység, gondolkodás és cselekvés, valamint ezek alkotó elemeinek feltárására, felszínre hozására a legalkalmasabb módszert kutató kérdésfeltevésekből, valamint a korábbi tanárkutatások tapasztalataiból megszületett az a kutatástípus, melyben a tanár fogalmazhatja meg a kutatói, azaz a személyes praxis vizsgálatát célzó kérdéseit. Az ilyen módon kapott válaszokat sikeresebben tudja integrálni saját tanári tevékenységébe. Ennek következtében az eredmények közelebb kerülhetnek hozzá, és egyre elérhetőbbé válik a tanári gondolkodás. Ezt a fajta kérdezőmódot, kutatási metodikát nevezik a „tanárok hangja,” a „tanárok beszélnek”- módszernek.

Egy másik lehetőség, hogy bizonyos mutatók, indikátorok mentén és ezeknek megfelelően válik vizsgálat tárgyává a tanár tevékenysége. Ilyen módon a praxis megfigyelésének egyik lehetséges szempontsorában helyet kapnak olyan, lényegi momentumok, mint a figyelem fenntartása, a pedagógus részéről elvárások helyes megfogalmazásának és helytállóságának kérdései, a személyes kapcsolatépítés lehetősége a tanulókkal, munkatársakkal; a tudásátadás problémája; a magyarázat; az alkalmazott módszerek repertoárjának kérdései. Ugyanígy a tér-, és eszköz-kihasználás is felmerül, mint a tanári tevékenység megfigyelési szempontja, vagy az, mit tesz a tanár a tanulók tanulási szokásainak alakítása céljából. Vizsgálható a tanítási célok meghatározása módja, formája és e meghatározott célok elérése, azaz a tényleges tanulás kérdése. Nem kihagyható a tanári tevékenység elemzése során a munkatársakkal együttműködés szempontja sem (Saphier–Gower 1987). A tanári tevékenység-vizsgálatok mellett egy másik megközelítés a tanári személyiség problematikáját veti fel, a sztenderdek, kompetencia-listák, indikátorrendszerek, mint kimeneti követelmények megfogalmazásával, amelyekbe beépültek az eddigi, a témához kapcsolódó kutatások eredményei. Ezeknek a kompetencia-listáknak a kritikájául azt fontos kiemelni, hogy ezeknek a fenti (kompetencia, és elvárás) -listák részint a kutatói, társadalmi elvárásokat tartalmazzák, másrészt pedig főként a tanári készségeket és képességeket feszegetik. A tanári problémalátásra vonatkozó elvárásokat, a probléma-látás képességére utaló és az annak fejlesztését szolgáló kompetenciákat ezek a listák kevéssé vagy egyáltalán nem tartalmazzák. A fenti disszonancia egyik lehetséges oka az, hogy a kutatók egyfajta sajátos (a tudományosság kritériumainak, az akadémiai, a kutatásmetodikai kánonoknak megfelelő) álláspont felől közelítenek, miközben a tanári tevékenységet végzők tulajdonképpen a vizsgálat alanyai egy másik, hasonlóképpen sajátos, de a kutatóitól mégis eltérő nézőpontból tekintenek a témára. Ez akképpen is megfogalmazható, hogy másféle valóságselemek tematizálják a kutatói gondolkodást és másfélék a gyakorló pedagógusit. Az előbbiről, a kutatói témákról a tudományos közlemények, szakpublikációk adnak számot. Az utóbbiról – a kisszámú, valóban a tanári hangot vizsgáló kutatás végkövetkeztetései. Azt, hogy a pedagógus tudása kontextusfüggő, mára már tényként kezeli a pedagóguskutatási szakirodalom. A tanárok emlékezete a tapasztalatokat személyes logikában őrzi, s ezek felidézésekor a személyes fogalmi kereteket, a pedagógiai tevékenységről maga konstruálta „kognitív sémáit” alkalmazza, (Havas 2004:6.) a pedagógus tudása széttöredezett, „saját mozaikdarabkáiból következtet a világ egészére” (Zsolnai 2001a:20). Azaz, a tanári tudás, a tanári tevékenység és a pedagógusgondolkodás

megismeréséhez a tanári személyes logika, azaz a sajátos gondolkodás, probléma-látás vezet, az általa alkotott kognitív sémák, konceptuális keretek – más megközelítésben: a reprezentációk – feltárásán keresztül. Nemcsak a reprezentációk és létrejöttük fontos ezekben a vizsgálatokban, hanem az, hogy közülük melyik „győzedelmeskedik”, válik uralkodóvá a többi felett, és „milyen emberközi tényezők” befolyásolják ezek irányát, „népszerűségét” (például a hatalom, a szeretet, a véleményirányítók befolyásolása.) (Pléh 1999) A kutatás ezeket a reprezentációkat egyrészt, mint tematizáló elemeket tekintette, másrészt megkísérelte azokat úgy kiválasztani, hogy közülük melyek azok, amelyek valamiféle problémát, nehézséget vagy megoldásra váró feladatot reprezentálnak. E reprezentációknak háromféle típusa beazonosítható: 1) a reprezentáció-szerveződés módja szerinti; 2) ítéletként, ahol a személy, akinek reprezentációi vannak, ezeket valamilyennek tartja (például igaznak); 3) az érzések világaként, melyben a reprezentációk bizonyos érzéseket váltanak ki.

Ez a felfogás a reprezentációk sajátosságának tartja azt, hogy azok valaminek a reprezentációi (Pléh 1999). A tanárok ismeretei létrehozásában és az ezt reprezentáló megnyilatkozásokban a nem megmagyarázható, intuitív elemek is szerepet játszanak (Farkas 1994), tehát a tanári megnyilvánulások elemzésekor e reprezentáció-típusok, intuitív elemek sem mellőzhetők, nem leválaszthatók a szövegekről és valójában kontextusszervező szereppel bírnak. A reprezentációk és a valóság közötti viszonyt (Pléh 1999), a tanári beszédre és a pedagógia valóságára vonatkoztatva és ebben a minőségében vizsgálva az a következtetés levonható, hogy egyfelől a reprezentációkban jelen van a (pedagógiai) valóság, másfelől a jelen kutatás ténylegesen ezt vizsgálja, a tanár felől közelítve, a tanári hangra koncentrálna, a pedagógust érintő problémák, mint a megjelenítésre váró valóság elemei irányából. Az elemzés fókuszja, hogy e pedagógiai valóságnak mely elemeit reprezentálja a tanári gondolkodás és nyelv. E valóságelemek összefüggéseinek vizsgálata a tanári gondolkodásban, amiatt is időszerű, hogy mára a „(kognitív) tudomány értékelő módja már nem a megfelelés, hanem a koherencia” (Pléh 1999). Az igazság-keresés paradigmáját felváltotta a következetesség és ellentmondás-mentesség keresése, azaz a koherencia kutatása. A tudományos tudáshoz hasonló módon, a tanári tudásnak is attribútuma, hogy nagy része rejtett,¹⁹ személyes jellegű, s mint ilyen, elválaszthatatlan személyes „hordozójától.” (Farkas 1994:138-139.) Az osztálytermi megfigyelés során, a tanári minőséget kutatva, megkerülhetetlen a tanári beszéd, és viselkedésmód vizsgálata. Mindez a tanári hatékonyságot az iskolai terepen vizsgáló kutatómunka fontosságára és szükségességére irányítja a figyelmet. A tanári hang kihagyásával nem értelmezhetők az osztálytermi történések, amelyek, a tanári munka hatékonyságára nézve lényeges információkkal szolgálnak. Szükséges lenne, hogy – miután feltárára kerülnek a tematizáló elemek, reprezentációk és a hozzájuk tapadó konnotációk és ezeken keresztül a problémák – a tanárt segítsék abban, hogy kialakuljon az a rutinja, készsége és képessége, hogy kijelentéseit, melyek eredetileg partnerek számára szóló közlések, a saját maga számára is közléssé tegye. Az eredetileg interszubbjektív intraszubbjektív (Pléh 1999) válják és ezzel a (tantermi), tanári nyelvhasználat reflexiója elindulhasson. „A nyelvi konvenciók ugyanis egy egész életformát, gondolkodásmódot, egy kultúrát, egy hagyományt képviselnek, s e nélkül a hagyomány és gyakorlat nélkül nincsen gondolkodás. A sajátosan emberi gondolkodás nem az önmagukba zárt reprezentáció világában, hanem az emberek között létezik. A nyelv konstitutív-konstruktív szerepének alapját a hagyomány adja. A nyelv ezen keresztül 'befolyásolja' a gondolkodást” (Pléh 1999).

A módszer sajátossága (tehát a tanárok megszólaltatása) egyben annak kritikáját is jelenti, minthogy „nincs mód arra, hogy a természetes nyelvből kiiktassuk az ellentmondásokat és a bizonytalanságokat” (Pléh 1999). Ezek a bizonytalanságok a kutatási következtetések

¹⁹ A kifejezés terminológiai megfelelője: tacit

kijelentésében is óvatosságra intenek. A tanári hang, mint vizsgálati metódussal szemben az ellenérzés gyakran abból táplálkozik, hogy „ahelyett, hogy elismeréssel odafigyelnénk ezekre a hangokra, amelyek annyira eltérnek, időnként csikorognak, gyakran sértőek, talán készségesebben hallgatunk olyan hangokat, amelyek a miénket visszhangozzák” (Elijah 2004:256). A jelen értekezés és kutatás feloldásra váró problémája, hogy „Az utolsó lépés minden kommunikatív aktus során olyan szociális konvenciók mozgósítása, melyek pontosan nem adhatók meg még olyan kommunikatív aktusok esetén sem, mint tudományos célú jegyzőkönyvvezetés, ahol látszólag egészen pontos, precizírozott és a résztvevők aktív értelmező, jelentésteremtő munkáját nem igénylő dolgokról van szó” (Pléh 1999). A tanárok hangja-típusú vizsgálatok egy új távlatot kínálnak a tanárkutatásokban és egyben alkalmasnak mutatkoznak, a kutatói és a praxisvilág között régóta fennálló szakadék áthidalására. Ezek a „hangok” egymástól eltérő vonásokat mutatnak, sokféleképpen szólnak, mérvadónak és eredetinek tekinthetők. Rámutatnak a tanári kontextusban létező disszonanciára és ellentmondásokra. A módszernek ebben a minőségében egy olyan diskurzus jön létre az aktorok (a kutatók, a gyakorló pedagógusok) között, amely „arra a (szöveg) környezetre reagál, amelyben maguk a tanárok is benne léteznek.” (Elijah 2004:247.) Másképpen megfogalmazva, a tanári hang meghallása és megértése arra is választ ad(hat), hogy miképpen jön létre a (pedagógiai) „valósággal történő kapcsolatok létesítése” (Pléh 1999). A szakirodalomban a személyes hang mint kutatói módszer és fogalom meghatározására valamint tudományos beágyazására számos próbálkozás történt. Ezeknek egyike, amikor a személyes hang megszólaltatását, mint az identitás megjelenítésének alkalmas módját írják le (Ivanic–Camps 2002). A személyes hang, mint kutatási eszköz mellett a kutatók még úgy érvelnek, hogy e hang alkalmas az autoritás és a tekintély (mint az osztálytermi történések feletti kontroll valamint a szakértelem) kifejezésére (Rose 1989). A (személyes) hang autentikussága alapján megkülönböztethető, s a személyes hang eredetisége visszautal a hang tulajdonosára. A módszer definíciós törekvéseinek eredményeit összegezve megállapítható, hogy amint az írástudás a műveltségé, úgy a megnyilatkozás védjegye a tekintély, a tartalom és az eredetiség (Stewart 1992). Ezen kívül a tanári beszéd úgy is megközelíthető, hogy benne a személyes elem egyfajta jelenlétet sugall (Bowden 1996). A pedagógusgondolkodást négy paradigmának megfelelően kutatók egy „ötödik nyelvről” tettek említést. E paradigmák szerint az oktatás feladata

1) az ismeretátadás,

2) a képességfejlesztés,

3) a személyiségfejlesztés,

4) a komplex kognitív struktúrák fejlesztése. E négy gondolkodásmód egyidejűleg négy nyelvként beazonosítható. A kutatás eredményeképpen azonban arra a megállapításra lehetett jutni, hogy gyakran a pedagógusgondolkodás még csak nem is paradigmátikus, hanem vélhetően ezeken a paradigmákon felül, vagy mellettük elhelyezkedő, koherensnek nem tekinthető jellemvonásokat, gondolkodást takar: egy ötödik nyelvet. A kutatók kifejezték azonban szkeptikusságukat egy ilyen, feltételezett, a paradigmák felett álló paradigmáról, egy másik nyelvezet meglétéről, miután ez a feltételezett újabb „nyelv” vélhetően „mesterkéltséget és életidegen” lehet. (Nahalka–Golnhofer 2001:131.) A személyes hang előnyben részesítése elősegíti a megnyilvánulók bizonyos mértékű szabadság-érzését, oly módon, hogy a nyilatkozót egy autentikus, őszinte hangon megszólaló megnyilatkozásra bátorítja s minél eredetibb és őszintébb a megnyilvánulás, annál megbízhatóbb eredményekre lehet jutni a vizsgálata során. A (személyes) hang, mint elemzési egység analízisére a hang birtokosa szempontjából is történtek próbálkozások. A szociohistorikus elméletfelfogás szerint „forma és tartalom a diskurzusban egy és ugyanaz, mihelyt megértjük, hogy a verbális diskurzus: társadalmi jelenség – az egész tartományát, minden egyes tényezőjét tekintve társadalmi, a

hangképtől a legtávolabbi absztrakt jelentésekig.” (Bahtyin 1981:259.) Egy fejlődés-elmélethez visszautalva a kutatók úgy érvelnek, hogy a hang egyidejűleg személyes és társas (ahelyett, hogy személyes vagy társas lenne), mivel a diskurzus-megértés alapvetően történetileg, kontextuálisan és szemiotikailag beágyazottan történik. „A sokféle hangzású 'harmadik hang' nem csupán csak kultúra-, és nem is csak személyiségfüggő, hanem mindkettő.” (Fleckenstein 1997:475.) A teoretikusok – szociohistoriai aspektusból – szólnak azonban a „személyes-társas, és a forma/tartalom dichotómiák hamisságáról” is (Elijah 2004:249.) A megállapítás, hogy a nyelv az emberek között van jelen (nem egy rajtuk kívül álló entitás), és egy „szociohistorikus megnyilatkozási láncban helyezkedik el” (Prior 2001: 59.), aláhúzza az emberek (a beszélő, a szöveg és a befogadó) közötti viszony(ok) fontosságát és hozzájárul a sokféle hang fogalmi behatárolása bővítéséhez. Ugyanakkor egyfajta idegenkedés is tapasztalható a kutatók körében - és vélhetően ez az oka annak, hogy a tanári hang-, és beszédkutatások kevésbé elterjedtek más módszerekhez viszonyítottan. Eszerint minden állítás, megnyilvánulás a tanárok felől a saját gondolkodás- és értelmezésmódot tükrözi, melynek bizonyos paradigmák megfeleltetése erőltetettnek hathat. Emellett egy, a kutatói előfeltevések szerint működő paradigma-rendszerrel azonosításkor kimaradhat a lényeg, amely lehetetlenné teszi a valóságos helyzet bemutatását. Azaz éppen a sajátos tanári gondolkodásmód és nyelvezet marad rejtve s ezzel együtt hamis következtetésekre lehet jutni. Ugyanígy problematikus és veszélyeket rejthet, a tanárhang-kutatások elterjedése ellen szólhat, s a konklúziókat megkérdőjelezi, hogy helyes-e a kutatói propozíciók megfogalmazása. Az akadémiai kontextus (a kutatói, a tudományos közlés világa) különbséget tesz az akadémiai és a személyes hang között. Egyre erősödő felismerés, hogy az egyetemi, kutatói közeg (a fakultások, tanszékek, kutatóhelyek) egyfajta akadémiai hangot fejlesztett ki és alkalmaz – a saját személyes hang rovására. Az akadémiai hang sajátossága, hogy távolságtartó, harmadik személyű, valamint gondot fordít az objektivitásra. Ezzel szemben a személyes hang jellemzője, hogy intim, egyes szám első személyű és nem ügyel az objektivitásra. Minthogy az akadémiai diskurzus távol tartja magát a gyakorlatias tudástól, a gyakorlati praxistól és azoktól az érzelmektől, amelyek az intellektusról és a tapasztalatról informálnak, elidegeníti, távolra helyezi magát a beszélőtől magától. Mivel általában az akadémiai diskurzust folytatók többre értékelik ezt a fajta beszédmódot a diskurzusok más típusától (legalábbis az akadémiai környezetben), a tanszékek (karok, kutatóintézetek) is ezt a jelleget viselő diskurzust gyakorolják. Ebből következően az akadémiai környezetben tevékenykedőket is ennek az elidegenítő mozzanatnak az elsajátítására próbálják készíteni (Elijah 2004). Ezzel az elidegenítő mozzanattal szembeni elégedetlenségüket az esetek nagyobb részében a női beszélők fejezik ki, amiről beszámolnak a női hangról szóló kutatások (Belenky és mtsai 1986). A sajátos akadémiai, kutatói nyelvezet alkalmazása tudatos tevékenység következménye: a tudósok kimutathatóan „két nyelvi készletet (repertoárt) használnak: egy 'empirista' szókészletet az elmélet kísérleti adatokkal történő meghatározására, egy 'véletlenszerű' (kontingens) szókészletet, hogy nézeteiket, cselekvéseiket szakmai, társadalmi és személyi tényezőkkel magyarázzák” (Farkas 1994:136,137.). Az empirista szókészlettel nézeteiket igazolják, a kontingens szókészlettel kifejezik eltérő véleményüket más tudósokkal szemben. E kétféle nyelvhasználat, és az elidegenítő mozzanat folytán bekövetkezhet nem csak a gyakorlattól elszakadás, hanem kétségessé válhat a saját tudás egyértelmű megfogalmazása. A személyes hang kutatásával foglalkozók néhány ellenvetést is megfogalmaztak. Bár a legtöbb kutató egyetért abban, hogy e hang egyszerre személyes és társas, mégis vitatják a személyes hang vizsgálata során kapott eredmények hangsúlyozását, mert azok a társas kontextusban adekvát módon nem elhelyezhetők. A másik ellenvetés, hogy nem csupán a személyes hang maga, megléte, jelenléte, ami számít, és ami vizsgálati tárgyként értelmezhető, hanem ennek a hangnak a minősége. A környezetükből kiragadott szövegrészek hibás következtetésekre vezethetnek:

éppen a jelentésüket, jelentőségüket veszítik el a dekontextualizálás során. Ugyanis az izolált és kontextusától megfosztott személyes hang „azok hangja lehet, akik megtanulták kicsivel beérni, elégedettnek lenni azzal, ami van és sosem kérdezni.” (Wershoven 1991:37.) Ezen túlmenően tanulságos kiegészítés, hogy a történetek és narratívák egy szándékolatlan szövetséget indukálhatnak azok között az erők között, amelyek a tanárt elválasztani akarják a politikai és mikropolitikai perspektívák, elméletek megismerésétől, az erő,- és hatáskifejtés kognitív térképének kiterjesztésétől. Mindez a dekontextualizálás veszélyére figyelmeztet, tehát „a történeteket nem csupán elmondani, hanem elhelyezni is szükséges.” (Goodson 1997:113.) Egy másik, az autoritással összefüggő probléma is megmutatkozik a narratíva műfajával kapcsolatban: az egyes tanári hangok túltreprzentáltsága másokéi felett. Ezek a tanári hangok ugyanis nem véletlenszerűen megjelenő hangok, hanem válogatottak és kontextusba illeszkedők. A tanárihang-kutatások gyakorta csak olyan tanárokat szólaltatnak meg, akiknek biztosan jellegzetes vagy releváns mondanivalójuk és sajátos irányultságuk van a tanítással, a praxissal, saját tanári tevékenységükkel kapcsolatban. A helyes megértéshez és reprezentáláshoz a kontextuális összehasonlítás elengedhetetlen, tehát a tanári megnyilatkozásokkal kapcsolatos állításokat kumulatív általánosításokra szükséges építeni, nem pedig morális ítéletekre (Hargreaves 1996). Mindehhez hozzátehető, hogy a tanár – szemben a kutató előnyével – nem érti meg a kutatót és nem is nyit a kutató megértése felé (erre utal, hogy a tanári nyelvhasználat nem nyit az akadémiai nyelvezet felé). A viszony tehát, amely a két szereplő között (a gyakorló tanár és a kutató) fennáll: aszimmetrikus. A kutató kétségtelen előnye, hogy miközben jártas az akadémiai nyelvben és megérti a tanárt, aközben valójában ez a megértés igazán akkor jön létre, ha a tanár a kutatói hipotézisnek megfelelően válaszol, s diszkrépancia lép fel, ha a kutatónak a natív (autentikus) tanári hangot kell meghallania. Az előzményekben szereplő okokat összegezve

- a) a tanári hang szociohistoriailag nem beágyazott,
- b) ugyanakkor kontextusfüggő, emiatt nehezen lehántható a valóságos jelentés és így nem, vagy nehezen mérhető, értékelhető,
- c) a tanári hang és beszéd nem egyezik a kutatói hanggal és beszéddel.

Azaz „a tanári megnyilatkozásokat akkor lehetne valójában értelmezni, ha az kongruens (volna) az azt vizsgáló kutatóéval, vagy ami még rosszabb, ha úgy értelmezik a tanári megnyilvánulást, mintha az a kutatóéval kongruens lenne – miközben nem az.” (Loughran 2004:256.) Így, a tanárihang-kutatására irányuló vizsgálatok hamis következtetésekhez vezethetnek. A tanári nyelvezet megértését – az emberi nyelvezet megértését általában – jellemzi, hogy a „pontosság és pontatlanság együttes kettősségében mozog”, a fogalmak egyidejűleg meghatározottak és meghatározatlanok, a megértés jórészt valószínűségi jellegű. (Farkas 1994:156.) Emiatt is óvakodnak a kutatók a tanárok megszólaltatásától, s következésképpen kisebb a tanárok hangján megszólaló kutatásoknak a száma. Ezen felül a tanári szövegek elemzése hosszadalmas, nagyméretű korpuszok felvételét és mozgatását, valamint interdiszciplináris szemléletmódot, felkészültséget igényel (szövegnyelvészetit, szociolingvisztikait, pedagógiait). A korpuszelemzésben mára jelentős segítséget nyújtanak a számítógépes elemző programok.

1.4. A kutatási irányzatok, paradigmák, stratégiák és módszerek következtetései

A számos következmény közül – a jelen kutatás szempontjából – két konklúziót szükséges kiemelni: egyfelől azt, hogy előzetes nézetek és a tényleges cselekvések összefüggést mutatnak, és azt, hogy a tanári tudásnak sajátos kontextusa van, amelyhez ez a tudás és gondolkodás kötődik, s amellyel együtt mozog. Másfelől a különféle pedagóguskutatási előzményekből következtek azok a fejlesztések, amelyeket összefoglaló néven sztenderdeknek vagy tanári kompetencia-listáknak lehet nevezni, és amelyek a tanárral

szemben támasztott elvárásokat, minimum-követelményeket hivatottak megfogalmazni. A tanárihang-kutatás és a tanári beszéd pedagógiai elemzése abból az aspektusból is aggályokat vethet fel, hogy „az oktatáson belül és kívül végzett vizsgálatok sora figyelmeztet arra, hogy a szakértelem sokszor korlátozott. A tanári tudás legnagyobb részben kontextusfüggő. Az ismeretek cselekvésekhez és helyhez kötöttek. A szakértő pedagógusok tehát, mint a szakértők sok más területen, valószínűleg a saját területükön tűnnek ki, és ennek a területnek is csak bizonyos kontextusaiban.” (Berliner 2004:76.) A tanári gondolkodás kontextus-függő jellegét tovább árnyalja, hogy az nem csupán pedagógiai kontextusfüggő, – a pályán eltöltött idővel és az életkor előre haladtával egyenesen arányosan – hanem „szituációfüggő” is egyben. (Nahalka–Golnhofer 2001:131.) Minthogy azonban a „kulturális (jelen esetben a pedagógiai) összefüggésektől elszakított (emberi) dolgok értelmetlenek” (Farkas 1994:147.), következésképpen a tanári tudás kontextus-függőségére nem negatív, a megértést hátráltató, akadályozó, hanem a megértést támogató, segítő vonásként szükséges tekinteni, mivel „megérteni csak kultúrán (azaz kontextuson belül) belül lehet a dolgokat.” (Farkas 1994:153.) Mindezek azonban arra intenek, hogy a tanári megnyilvánulások vizsgálata egyfelől a.) a konklúziók megfogalmazása e kontextus(ok), szituációk figyelembe vételével, e függőségi viszonyok tükrében történhetnek, másfelől b.) szükséges, hogy e szöveg-összefüggés azonban ne egyféle kontextustól függést jelentsen a pedagógus számára. Önmagában tehát nem maga a jelenség, a kontextushoz kötöttség a probléma, hanem az, ha e kötődés egysíkú vagy rugalmatlan. A tanárihang-kutatás típus gazdagítja a már eddig alkalmazott tanárkutatás-módszertani repertoárt azzal, hogy másfajta metódust kínál, és újabb megvilágításba helyezi tanári praxis vizsgálatát. Nem csupán módszertani újításról van szó, hanem ezen keresztül a tanárok számára érthetőbbé, a praxisban sikeresebben felhasználhatóvá válhatnak a végső megállapítások. A tanári beszéd vizsgálata segít az eleve fragmentált, mozaikszerű tanári tudás összerendezésében és ezzel egyidejűleg jobb hozzáférést biztosít a tanári kompetencia megismeréséhez, megértéséhez és leírásához. Mindezek mellett a tanárihang-kutatás megállapíthatja hiteles-e a tanári tevékenység, azaz a pedagógusok „hisznek-e tekintélyükben és a munkájuk eredetiségében.” (Elijah 2004:266.)

1.4.1. Fejlesztések a pedagóguskutatásban

A kutatási tapasztalatokból kinövő objektivációk egyike azok a fejlesztések, amelyek megfogalmazzák a tanári tevékenység követelményeit: a sztenderdek, a képesség,- és kompetencia-listák. Az empirikus pedagóguskutatási paradigmák sorába tartoznak a tanári tulajdonságok, mint kimeneti követelmények megfogalmazására törekvő vizsgálatok. Néhány – tipikus – sztenderdizálási szándék bemutatása rávilágíthat a tanárokkal szemben támasztott kritériumok jellegzetességeire. Összehasonlításuk az azonosságok és különbözőségek szempontjából egyfelől abból az aspektusból tanulságos, hogy mennyire teljes körűen fedik le a hiteles pedagógiai praxis lefolytatásához szükséges képességeket, jártasságokat. Azaz milyen módon reprezentálódnak ezekben a (tanári) tulajdonságlistákban a pedagógia világa és valósága.

1.4.2. A pedagógustól elvárható képességek egy lehetséges rendszere

A pedagógustól elvárható képességek egy lehetséges rendszere a „bizalomteli légkör megteremtésének” a képességét alapul – amelynek részei „az elfogadás, az empátia és kongruencia”; a szerepviselkedés-biztonságot, amely feltételezi a kommunikációs ügyességet, a rugalmas, gazdag viselkedésrepertoárt, a gyors helyzetfelismerést. Elvárja a konstruktív helyzetalkotást, az erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldást; az együttműködés képességét diákokkal, szülőkkel és kollégákkal; a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képességét

és a mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása) kialakításának és fenntartásának képességét.²⁰

Ez és a fenti kompetencia-listához hasonló összeállítások sajátja, hogy a javarészt pszichikus komponenseket helyezték előtérbe. Nem tértek ki olyan képességekre, amelyek a szakpedagógiai (mint a különleges bánásmóddal kapcsolatos, „a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás, a fegyelmezés, a deviáns magatartás kezelésére” (Kocsis 2003:105.) vagy a mindennapi iskolai ügymenet (mint az adminisztratív teendők) ellátásához szükségesek. Előnyük, hogy általános elvárásokat fogalmaztak meg, és nem szűkítették le az elvárások megfogalmazását konkrétumokra, de hátrányuk is ez: nehezen megfoghatóvá, mi az elvárás valójában a hiteles pedagógusteljesítmény érdekében. Emellett e listák csak a – valójában nem mérhető – tulajdonságok mellett érvelnek, a képességek objektíven értékelhető elemeit nem vették sorra, így a pedagógia világában és valóságában eligazodáshoz szükséges készségeket és képességeket nem tartalmazták teljes körűen.

1.4.3. Sztenderdizált tanári képesítési követelmények (INTASC)

A tanárok képességlistáinak kialakítása érdekében tett erőfeszítéseket az INTASC.²¹ Látható, hogy – egyebek mellett – több hasonlóságot is mutatnak az egymástól eltérő szakmai, társadalmi, politikai körülmények között létrejövő, a pedagógusokra vonatkozó elvárás-listák. E képesítési követelményeket tartalmazó felsorolás elemei a „a tantárgy ismerete, az emberi fejlődés és tanulás ismerete” és megjelenik benne – a már vizsgált sztenderd-listával összehasonlítva – „az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez” igénye. Emellett elvárásként szerepel a „többféle oktatási stratégia alkalmazása, a motivációs, tanulásszervezési, kommunikációs tervezési készségek” valamint a „tanulás értékelése” valamint az előző listától eltérően a „szakmai elkötelezettség és felelősség”- vállalás kritériuma illetve (az első felsorolásban is fellelhető elvárás) az együttműködés. (Falus 2006:131.) E lista felveti a szaktárgyi és pszichológiai tudás szükségességét ugyanakkor a tanár pszichikus tulajdonságainak kisebb fontosságot tulajdonít. Előnye mellett hiányossága, hogy a pedagógia világában felmerülő problémák nagy része megoldásában szükséges képességek tekintetében nem nyújt támpontot.

1.4.4. A tanári alkalmasságot jelző indikátorok (OECD)

A fenti két kompetencia-lista is jól mutatta, hogy legalább kétfelé szükséges bontani a tanárok hiteles praxis-megvalósítását célzó képességek sorra vételét: egyfelől az „empirikusan regisztrálható” jellemzőkre, amelybe beletartoznak a „tanár képzettsége és szaktárgyi tudása”, de olyan mutatók is, mint „a tanári képesítés szintje, a tesztekkel mérhető tanári képességek (szakmai alkalmasság) és a tanítási gyakorlat is, mint ahogyan a szakmai továbbképzések szintje”. Másfelől „empirikusan nem regisztrálható” tulajdonságokra, mint a „verbális képesség, kifejezőkészség, a kommunikációs készségek, a csapatmunkára való alkalmasság”, de elvárás a „hatékony tanulásszervezés, a tanulókkal végzett munka iránti motiváció, a tanulói sikeresség iránti elkötelezettség, a rugalmasság, a kreativitás és a feladatorientált magatartás”. Ebben a felsorolásban a pszichikus és a mérhető vonások mellett, a „tanítás céljával kapcsolatos tudatos elképzelések” (Santiago 2002:94.) kritériuma is megjelenik, azaz az elvárások megfogalmazásának, megfelelőségének problematikája, az

²⁰ Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a tanári mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém munkáját idézi (Nahalka–Golnhofner 2001:16)

²¹ INTASC (Inter State New Teacher Support and Assessment Consortium): Államközi és Tanári Értékelési és Támogatási Konzorcium, Washington D.C., USA. Honlapja: <http://www.ccsso.org/>

elvárás, hogy a tanár felelősséget vállaljon döntései megtervezésében és következményeiben, azaz „akarjon valamit a pedagógus.” (Zsolnai–Zsolnai 1987:80.)

1.4.5. A tanári szakma professzionalizációja / a professziógram

A tanári szakma műveléséhez szükséges kompetenciák megfogalmazása és összegyűjtése szükségszerűen következett a tanári tevékenységet vizsgáló – és főképpen a valóságos, pedagógiai terepen végzett tapasztalati kutatások eredményeiből. Azok a szándékok is előmozdították, amelyek a tanári cselekvéseket hatékonyabbá és sikeresebbé akarják tenni. Ezzel egyidejűleg azonban e listák létrehozását a pedagógushivatás megváltozó paradigmája is elősegítette. Ezt a változást lefedi a szakmai professzionalizáció terminus, lényegisége pedig az alábbi pontokban megragadható: a pedagógus-foglalkozás professzióvá válik, ahol az

„a) szakszerűvé lesz, ahol a pedagógiai képzés egyenrangúvá válik a szaktudományos képzéssel,

b) hivatássá lesz, ahol előírt képesítés(ek)e)t kell megszerezni,

c) értelmiségi pályává formálódik.” (Kozma 2006:157.)

Mindehhez hozzátehető, hogy a professzionalizációnak fontos mérföldköve a szakmai szerveződés, a hivatás fórumainak létrehozása, ezek legitimációja, a praxisra történő reflektálás, melyekhez elengedhetetlen a tanári hang érvényre juttatása, a személyes mozzanat. A professzionalizáció tartalmi jegyeivel hasonlóságot mutatnak egy másik folyamat, a szakmai szocializáció tartalmi jegyei (Merton és mtsai 1957). Valamennyi értelmiségi szakmára jellemző, hogy a releváns, képzésért felelős személyek a szakmai szocializáció specifikumát az elkötelezettség kialakításában, az önszabályozáson alapuló normatív szocializációban látják. A külső kényszeren alapuló szereptanulás csupán rövid ideig, a képzés elején jellemző. Ezt nevezik anticipatív szocializációnak, amelyben a résztvevők állandóan próbálgatják jövőbeli szerepeiket. A szakmai szocializáció lehetséges fokozatait a különféle tantárgyakhoz kapcsolódóan egybegyűjtik és tartalmazzák a professziógramok (Falus 2006). A professziógram a tanári tevékenység megfigyelésén, a tanártól elvárható és elvárando kompetenciákon alapul, lényege: a szakember tevékenységének megfigyelése, a munkáltató kikérdezése a szakma eredményes végzéséhez szükséges tudás, nézetek, képességek kifejtése: milyen szerepeket kell ellátnia, milyen feladatokat kell megoldania, milyen tevékenységeket kell végeznie az adott szakembernek. A professziógramokban azonban a kompetenciákon, az elvárásokon túl tehát már a legitimációs kívánalmat is magukban hordozzák. A professziógram elemei az általános szaktudományi és transzformációs pedagógiai kompetenciák (azaz a szakmaiság tudománytani nézőpontja); a tantárgyi tanulás értése és értelmezése terén igényelt kompetenciák (a tanulástani²² nézőpont); A tantárgyi tanulás életkori és egyéni jellegzetességeinek kezeléséhez szükséges kompetenciák (tanulóismerettani, vagy pedológiai nézőpont); a tantárgy tanulásához, valamint tanításához szükséges személyes (egyedi) kompetenciák hiteles-reflektív ismerete és kezelése (a pedológiai nézőpont). Elvárás a tantárgy tanulásához kapcsolódó oktatáspolitikai érdekek kezeléséhez szükséges kompetenciák (az oktatáspolitikai nézőpont érvényre jutása); a tantárgy tanításához szükséges kompetenciák köre (a tantárgypedagógiai-didaktikai-nevelésmódszertani nézőpont). A tanár képességei közé kell tartozniuk a szocializációs tevékenységek, illetve szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák, a perszonalizációs²³ teendők ellátásához szükséges kompetenciák, az

²² studioológiai (Zsolnai 1996a:129)

²³ A tanuló képességeihez, érdeklődéséhez alkalmazott, személyes bánásmód biztosítása. Zrinszky László (2002): *Nevelésselmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 74-76.

iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartási kompetenciák és az ügykezelés, információszolgáltatás kompetenciái. Rendelkeznie kell érdekképviseleti kompetenciákkal és késznek és alkalmasnak kell mutatkoznia a pedagógusnak az önmegvalósításra. (Kocsis–Zsolnai 1997:68-76.) Gyakran megfogalmazódik az a kritika a professziógrammal kapcsolatban, – és ezzel az elfogadtatását is megnehezíti – hogy teljesíthetetlen követelményeket támaszt a tanárral szemben.

1.4.6. Az ideális pedagóguskép összetevői

Megfigyelhető, hogy az idővel egyre növekvő számú pedagóguskutatás következtetése sorra beépültek az újabb kompetencia-listákba, ami további pedagógustulajdonságok szükségességét vetette fel. Egyfelől kibővültek a szükséges tanári képességek iránti elvárások, másfelől láthatóvá vált, hogy a teljességre törekvést feladni kényszerül, aki a pedagógia világában és valóságában felmerülő minden probléma megoldására alkalmassá tevő lista összeállítását tűzte ki célul. Azaz a túlzottan általánosító elvárás-felsorolások bizonyos korlátozást tettek kívánatossá, de nem az elvárások mennyiségében, hanem irányultságában. Ebbe a sorba tartozik az ideális pedagóguskép összetevőinek megnevezése, amelyben olyan kívánalmak szerepeltek a tanárral szemben, mint „lelkileg egészséges legyen, értsen a tervezéshez, a szervezéshez, az elemzéshez” emellett „jó kommunikátor, jó diagnosztika, biztonságos döntéshozó és biztonsággal eligazodik az értékek világában”. Emellett az ideális tanár „ismeri a különféle pedagógiai paradigmákat, alternatív pedagógiákat és programokat, felkészült ezek értékeinek és gyenge pontjainak megítélésében”; „elismeri, hogy műhibákat követhet el és vállalja a felelősséget”. „Jogérzéke fejlett, nyitott a filozófiára, a tudományra és a művészetekre, alkotásra, adaptálásra érett” és „a legkülönbélebb pedagógus munkaszerepekben (például: szervező, vizsgáztató, értékelő, lélekvezető stb.) képes hiteles teljesítményt nyújtani.” (Zsolnai 2001a:22.) Látható, hogy az eddig vizsgált képesség-listákhoz mérten itt jelent meg a pedagógia világát alkotó valóságelemek legszélesebb köre, valamint a reflexió iránti elvárás. Növum a pedagógiai műhiba²⁴ említése, a jogi jártasság gondolata és a mindennapi iskolai működéssel kapcsolatos teendőkre alkalmasság felvetése.

1.4.7. A tanári képzés jogi követelményei

A pedagógussal szemben támasztott elvárások és kompetenciák tekintetében alapvető probléma azonban a legitimitáció, vagyis ezek a felsorolások csupán ajánlásokként fogalmazódtak meg. Arra a felvetésre a választ, hogy mire érvényesek a kritériumok és melyik kompetencia az, amelyik elsajátításánál nincs mérlegelési lehetőség e kívánalmak jogszabályi szintre emelése hozhatja. A tanári képesítési követelmények kidolgozása azt a célt szolgálta, hogy a tanárrá képzés kimeneti követelményeit meghatározza. Fontos kérdés, hogy a jogszabályi rangú tanári képesítési követelmények mit tartalmaznak az előzetesen a kompetenciák és elvárások témakörében elvégzett kutatások következtetéseiből.

1.4.8. A tanári képzés követelményei²⁵

„A tanárképzés általános célja olyan pedagógusok képzése, akik felkészültek arra, hogy a hazai általános képzést, illetve szakképzést folytató intézményekben az 5-12. (13.) évfolyamok, illetve a szakképző évfolyamok tanulóinak a szakrendszerű oktatásában, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben a szakterületi képzettségüknek megfelelő

²⁴ A pedagógiai műhiba általában nevelési gondatlanságot, a készség ésszerűtlen hiányát jelenti: a diák megfelelő oktatásának kudarcaként értelmezhető. Idézi Jung, J. és Robertson, P. (2006): *Educational Malpractice in TESOL*. 1. évf., 1. sz. 6-15. írását [a szerző fordítása]

²⁵ Az osztatlan rendszerű tanárképzés képesítési követelményei szabályozva a 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelettel „A tanári képzés követelményeiről” címmel

területe(ke)n nevelő-oktató munkát végezzenek. A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok képzése, akik magas szintű, továbbépíthető elméleti és gyakorlati tudással, széles körű pszichológiai, pedagógiai és általános műveltséggel, informatikai, munkajogi és gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek. Képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, megbecsülésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására. Rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek- és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel. Személyisége érett, autonóm, kreatív; képesek önmaguk és tudásuk folyamatos megújítására, az emberi, társadalmi, nemzeti alapértékekkel való azonosulásra és azok közvetítésére.” A képzés főbb tanulmányi területei a pedagógiai és pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek megszerzésére irányuló képzés, melynek területei:

a) A pedagógia, a pszichológia és ezek határtudományainak elméleti alapjai: a pszichológia alapjai; a személyiség és fejlődése; a nevelés- és oktatáspszichológia, a nevelés- és oktatásszociológia alapjai; szociálpszichológia az iskolában. A nevelés történeti, filozófiai, elméleti alapjai; az oktatás elméleti alapjai; a hazai oktatás rendszere, irányítása, szabályozása, intézménytípusai; a vezetés- és szervezéselmélet, az informatika pedagógiai vonatkozásai.

b) A nevelő tevékenység feladataira felkészítés elmélete és gyakorlata: a tanulók megismerése és differenciált fejlesztése; osztályfőnöki munka; iskolai pedagógiai program kidolgozása, alkalmazása, fejlesztése; iskolai mentálhigiéné, egészséges életvitel, környezeti nevelés; a nehezen nevelhető gyermek; gyógypedagógiai problémák felismerése; gyermek- és ifjúságvédelem; napközi otthoni, tanulószobai és kollégiumi nevelés; tehetséggondozás, felzárkóztatás; felnőttnevelés; médiapedagógia; pályapedagógia.

c) Képességfejlesztés a tanulási-tanítási folyamat tervezése, szervezése, irányítása, értékelése terén: motiválás, aktivizálás, differenciálás, individualizálás; helyi tanterv, tantárgyi programok, taneszközök kidolgozása, alkalmazása, fejlesztése; oktatástechnikai eszközök használata; ellenőrzés, értékelés, osztályozás, mérés.

d) A tanárjelölt személyiségének fejlesztése: önismeret; kommunikáció, beszédtechnika; kapcsolatok kezelése az iskolán belül és kívül, csoportdinamika; nevelői attitűd; mentálhigiéné, konfliktusok kezelése; pedagógiai döntések, vezetés, szervezés; innováció, alkotás. A szakmódszertan (tantárgypedagógia), területei: a) az adott szakhoz kapcsolódó műveltségi, illetve képzési területe, az ezekből kialakítható tantárgyak oktatásának legfontosabb tartalmi, elméleti, metodikai oktatástechnológiai témakörei, kapcsolódva a szakterületi, illetve a pedagógiai és pszichológiai általános képzés, valamint az iskolai gyakorlatok területeihez is;

e) az adott szakot a rokon szakok, tantárgyak, illetve műveltségterületek vagy szakmacsoportok rendszerében átfogóan, integráltan elhelyező stúdium (pl. ember és társadalom, ember és természet, művészetek, műszaki szakképzés),

f) e rendelet 4. § (1) bekezdése a) pontjában foglalt képzés esetén a fentiekén kívül az adott szakterületi képesítési követelményekben foglalt szakismereteknek az oktatás, illetve szakképzés szempontjából szükséges kiegészítése vagy összerendezése is.

1.4.9. A tanári szak képzési célja, az elsajátítandó tanári kompetenciák²⁶:

„A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas: a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását”. Emellett (alkalmas) „A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére; a pedagógiai folyamat tervezésére: pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni”.

„A szaktudományi tudás felhasználásával (alkalmas) a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére: az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni.” A tanárjelölt alkalmas „az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani, szakterületének az egészség védelmével és fejlesztésével való összefüggéseit felismerni és ezzel a tanulók egészségfejlesztését elősegíteni”. Alkalmas „az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: a kereszttantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére”. Alkalmas „a tanulók testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére; a tanulási folyamat szervezésére és irányítására: változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására”. A tanárjelölt alkalmas „a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére, a szakmai együttműködésre és kommunikációra: a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel, a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra.” A tanárjelölt alkalmas „a szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre: a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére”.

A jogszabályban foglaltak szerint „A tanárnak a fent jellemzett alapvető feladatai ellátásához meghatározott ismeretekkel, képességekkel, valamint gyakorlati készségekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie”. Ezek a kompetenciák mindenekelelt:

²⁶ A kétszintű tanárképzés képesítési követelményei, szabályozva a 15/2006. (IV. 3.) az „Alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről” szóló Oktatási Minisztériumi rendelet 4. számú mellékletével

„A szakmai tudás: a tanulók, a tanulás és tanítás hatásmechanizmusainak kellő mélységű ismerete, az emberrel, a társadalommal és az oktatás társadalmi-gazdasági szerepével kapcsolatos meghatározó tudományos eredmények ismerete, a gyermeki, serdülőkori és ifjúkori fejlődésre, az egész életen át tartó emberi fejlődésre vonatkozó tudás, a nevelési-fejlesztési funkciókat betöltő szervezetek, intézmények, közösségek működésének, konfliktusainak, diszfunkcióinak ismerete. Az egyes tanulók személyiségének, tudásának, képességeinek, a tanulói szervezetek működésének, az oktatási programok és módszerek hatékonyságának megismeréséhez szükséges, tudományosan megalapozott módszerek, technikák ismerete, a tanulás különböző formáinak ismerete mind általános, mind pedig konkrét szaktárgyi vonatkozásban, a tanulói tudás különböző formáinak, szerveződésének, a fogalomrendszerek, készségek és képességek fejlődési törvényszerűségeinek ismerete. Alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható biológiai, pszichológiai, társadalmi és kulturális tényezőkről, az oktatás környezetét alapvetően meghatározó jogszabályok ismerete”.

„A szakmai képességek: a tanulók megismerése és a tanulócsoportok belső kapcsolatrendszerének feltárása terén képes a tanulókat szakszerűen megfigyelni és tapasztalatait szöveges vagy számszerű formában rögzíteni, képes a tanulók megismerésére és fejlődésük nyomon követésére alkalmas objektív adatgyűjtő eszközök, kérdőívek, tudásszintmérő tesztek alkalmazására, készítésére, képes a tanulócsoportok szerveződésének, dinamikájának szakszerű feltárására”. A tanári képesítési követelmények 1997-2006-ig érvényes előírásai a leendő pedagógus tartalmaztak elvárásokat a tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése terén. „Szakterületén (a leendő tanár) felkészült, és képes tanítási programok, tanulási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tananyagok, taneszközök, információforrások, tudáshordozók megválasztására”. „Képes a rendelkezésre álló taneszközöket saját munkájában felhasználni, rendszerbe szervezni, új eszközöket tervezni, képes a digitális tananyagokat kezelni, forrásaikat megtalálni, a tanítási-fejlesztési céloknak megfelelő tartalmakat kiválasztani, rendszerezni, szerkeszteni, képes a tanulók információs-kommunikációs technikákkal végzett osztálytermi vagy azon kívüli önálló munkáját irányítani.” A jogszabályban megfogalmazott kimeneti követelmények megfogalmazása kitér az osztálytermi munka szervezésére, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazására, ahol a tanár(jelölt) „képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében, képes az új kommunikációs-információs technológiákat osztálytermi munkájában is hatékonyan alkalmazni, e technikákban rejlő lehetőségeket tanítási céljainak, a tananyag megértésének, a képességek fejlesztésének szolgálatába állítani”. „Képes a tanítási egységek céljainak megfelelő, a különböző adottságokkal, képességekkel és előzetes tudással rendelkező tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő módszerek megválasztására, eljárások megtervezésére és alkalmazására, képes a közös munkát segítő osztálytermi rend és tanulási környezet megteremtésére, képes a tanórai munka hatékony, lendületes irányítására, a tanulók figyelmének, érdeklődésének felkeltésére és fenntartására”.

Az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása terén a tanárjelölt „képes a tanulók számára fejlődésükről az önértékelést és önbecsülést elősegítő módon a rendszeres és alapos visszacsatolást biztosítani, a különböző értékelési eljárások alkalmazására, a tanulók teljesítményeinek, fejlődésének szisztematikus nyomon követésére és elemzésére, a diagnosztikus és fejlesztő értékelés eljárásait rutinszerűen alkalmazni, elősegíteni a tanulók részvételét saját teljesítményük értékelésében”. A szakmai szerepvállalás és elkötelezettség terén, a „szakmai szerepek elfogadása és gyakorlása terén” a leendő tanárnak rendelkeznie kell „a hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációi készségeivel, a szaknyelvi szövegek olvasásának, interpretációjának, reflexiójának képességeivel”. Képes alkalmazni az

„információs-kommunikációs eszközöket, megfelelő önismerettel rendelkezik, képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre, közreműködik az iskolai keresztтанtervi feladatok megtervezésében, illetve nevelési feladatainak megoldásában és a tanulók tanórán kívüli tevékenységének szervezésében”. Emellett „képes együttműködni pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel, intézményekkel és szervezetekkel, képes a tanulók szüleivel árnyaltan kommunikálni, a tanulóval kapcsolatos tapasztalatait átadni.” Képes a „különböző társadalmi rétegekhez, kulturális, nemzeti vagy etnikai csoportokhoz tartozó szülőkkel partnerként együttműködni, részt vállalni az iskola szervezetfejlesztési, innovációs és minőségfejlesztési munkájában, új tanítási módszerek és eljárások kidolgozására, tudományos eszközöket alkalmazó kipróbálására és az eredmények szakszerű értékelésére”.

A jogszabály előírta, hogy az értékelkötelezettségek és szakmai attitűdök terén a tanárjelölt kész legyen a „demokratikus értékelkötelezettséggel és felelősségtudattal rendelkezve a sajátjától eltérő értékek elfogadására”, legyen „nyitott mások véleményének megismerésére és tiszteletben tartására”. Emellett „képes felismerni az előítéletesség és a sztereotípiákon alapuló gondolkodás megnyilvánulásait, és képes azokat szakszerűen kezelni az iskolában és azon kívül is, a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe venni”. Elvárás, hogy „tiszteletben tartsa a tanulók személyiségét, a családok nevelési szokásait és törekvéseit, támaszkodik az ezekben fellelhető értékekre” és legyen „érzékeny a hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletektől övezett kisebbségi létből fakadó nehézségekre”. További elvárás, hogy „személyes példájával és a közösségi viszonyok szervezésével” hozzájáruljon a tanárjelölt ahhoz, hogy „a tanulók nyitottá váljanak a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, a helyi, nemzeti, európai és egyetemes emberi értékek elfogadására”.

A jogszabályi szintű elvárások elemei – a tanárjelöltek kompetenciáit illetően – a szakmai tudás és a szakmai képességek csoportosításában a tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése, osztálytermi munka szervezésére, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazására, az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása terén, szakmai szerepvállalás és elkötelezettség, értékelkötelezettségek és szakmai attitűdök terén jelentek meg. A tudás, ismeret, alkalmasság és képesség fogalmak váltakoztak a megfogalmazásban.

Az elvárások megfogalmazásának tendenciáiban – a részint általános, csupán a kompetencia-körökre szűkítő, illetve a részletesen, sok szempontra kitérő és konkrét kritériumokat tartalmazó leírások; és irányában – egyfelől a leendő tanárokat, másfelől a már tanító pedagógusokat célzó – kettősség volt tapasztalható. Nehezen megállapítható, hogy a két típus (a részletező és az általánosító) közül melyik a célszerűbb – miközben a több elemet tartalmazó elvárás-listák egyidejűleg több támpontot is kínáltak az elvárt és szükséges kompetenciák közötti eligazodásban, s a szűkebb felsorolások ebben magukra hagyták a pedagógust. Bármely kompetencia-listát vagy jogszabályi előírást tekintve alapkérdés, hogy a jövőbeli tanárok (széles skálán mozgó) kompetenciái fejlesztését tudja-e, kész és képes-e segíteni a tanárképzés. A képzésben résztvevő és a végzett tanárok képzésről alkotott véleményét tekintve nagy a különbség az elvárt és a képzés során ténylegesen támogatott és fejlesztett kompetenciák között, „a tanári szakmára felkészítő stúdiumokkal kapcsolatban kevés emléknnyommal rendelkeznek.” (Kocsis 2003:119.) Ugyanakkor a pedagógia praxisban már működők számára is kétséges a hiányzó kompetenciák megszerzésének vagy a meglévők fejlesztésének útja és a kilátás arra, hogy a hiányzó kompetenciáikat pótolhassák.²⁷ „A továbbképzések között a fejlesztési típusú (az oktatáspolitikai prioritásokhoz kötődő), a

²⁷Az értekezésben elemzett tanári véleményekben is megtalálható erre utalás: „Kompetenciám hiányosságai (engem nem olyan gyerekekre készítettek fel, akik nem tudnak írni-olvasni középiskolában)” [PED9] „szakmai kompetencia hiánya” [6]

kompenzációs célú (a pedagógusok hiányzó végzettségeit, ismereteit pótló) továbbképzések vannak többségben, és igen csekély az iskola valóságos problémáin segíteni hivatott programban való részvétel.” (Halász–Lannert 2006:339.) A kezdő tanárok mentorálása²⁸ mindmáig megoldatlan feladat.

A tanárral szemben támasztott elvárások különféle listái változatos módon jelenítették meg a pedagógiai valóságot, ezen belül a pedagógustevékenységet, mint e valóságnak egy komponensét. Elemei a szakmai tudás, a szakmai képességek, tervezés és szervezés, módszerek alkalmazása, az értékelés és ellenőrzés, a szakmai szerepvállalás, és attitűd, valamint az (érték) elkötelezettség voltak. E kívánalmakban közös vonás volt, hogy mindegyikük részint cselekvési, részint szubsztanciális szempontból közelítette a tanári szerepet és ezek az aspektusok váltakoztak: egyik-másik kimaradt, de szükségképpen a legalaposabb leírását kívánták adni azoknak a tulajdonságoknak, képességeknek és készségeknek, amelyek a sikeres és hatékony, a minőséget szem előtt tartó professzióműveléshez és tanári személyiséghez elengedhetetlenek.

A pedagógia világa fennállásmódjának egyik lehetséges modellje a pedagógia világát, lehetséges világként, létezett világként; mint átöröklődött és ma is működő, ható világot; hiányvilágként; mint a „legyenek” világot és mint valóságos világot feltételezi. (Zsolnai 1996a:22.) A képességlistákban megfogalmazódó elvárások azonban a pedagógikumot csaknem kizárólag a „legyenek” világaként, vagy mint egy olyan lehetséges világot képezték le, melyben szerepet kaptak a ma működő és ható világ elemei. Eközben a létezett világ, az átöröklődött világ és a hiányvilág elemei nem voltak fellelhetők ezekben az elvárás-listákban. Ez a miatt probléma, mert a pedagógiai valóság ez utóbbi elemekből is építkezik²⁹ s e világok beleszövődnek a pedagógia mindennapi világába. A tanároktól elvárható és elvárando kompetenciákat tartalmazó összesítések valójában a kialakítandó kompetenciák megfogalmazásával foglalkoztak, a meglévőkkel, a valóságosan létezőkkel nem, vagy nem létezőkként feltételezték azokat. További lényegi kérdés tehát, hogy a pedagógus praxisról alkotott tudása, a számára valóságosan megoldandó problémák milyen szerepet játszanak a professzió kivitelezésére vonatkozó kívánalmak konstituálásában és ezek a sztenderdek milyen megoldás-lehetőségeket kínálnak a valóságos pedagógusproblémákra. Ha ezek a képesség-listák, az elvárando és elvárt kompetenciák a reflektált praxis kialakítását, kialakulását célozták meg, akkor szükséges, hogy az ezekhez elvezető (tanár)képzés, továbbképzés curriculumai tartalmazzák azokat az ismereteket, amelyek az önreflektív attitűdnek a kialakításában támpontokat adnak. Szükséges azonban azoknak az eszközöknek a kimunkálása is, amelyekkel alakítható és segíthető az (ön)fejlődés, a szakmai kompetencia-együttes elsajátítása. Ezen eszközök megtalálásához elengedhetetlen, hogy a kutatások fókuszába kerüljenek a tanárok probléma-prioritásai.

A kompetencia-listák tükrében tény, hogy a) a kompetencia-elvárások nem fedik le a teljes pedagógiai valóságot, b) ebből következően nem kínálhatnak megoldásjavaslatokat a változatos pedagógusproblémák teljes körére és c) megfogalmazásuk az akadémiai nyelvezethez közelít, semmint a hétköznapi, a pedagógusokhoz közel állóhoz.

1.5. Összegzés

A változatos pedagóguskutatási paradigmákat úgy lehet összegezni, hogy azok lényegisége, célja a tanári szakma és képzés hatékonyabbá tétele, a tanárképzés jövője attól függ, hogy a tanárképzők hajlandók-e gyakorlat elméleti megalapozására valamint az elmélet praxisorientálttá tételére és arra, hogy az így kapott eredményeket egy gyakorta ellenségesen

²⁸ A pályakezdő szakmai vezetése, mentortanári kísérete vagy rangidős felügyelete a pályán

²⁹ Példa erre az értekezésben elemzett tanári szövegekben, hogy a problémák sokszor „valaminek a hiányában” testesültek

viselkedő közönség elé tárják (Bullough 1991). Szükséges annak körülhatárolása, milyen módon elérhető az idézetben megfogalmazott kíváncsi, milyen realitással bír az elvárás, hogy a tanár (képzők) hajlandóvá váljanak az elmélet gyakorlattá tételének és mekkora a relevanciája az elméleti alapvetések elérhetőségének. Evidencia a következtetések megismerésének szükségessége, de kérdéses, hogy milyen módon tárhatók ezek az eredmények a szakmai közönség elé. Közös nyelv és a résztvevők kölcsönös egymás felé fordulása nélkül a tapasztalat nem megosztható a különféle aktorokkal, és az körükben nem közzétehető. A szakmai közönség, a gyakorló tanárok ellenállása, amely akadályt gördít kutatás világa és a praxis világa működtetői közé – egyéb tényezők mellett – éppen az eltérő hangból, a másfajta nyelvezetből és heterogén nyelvhasználatból következik.

A jelen kutatás szempontjából releváns kérdések voltak tehát, hogy a különféle elvárás-listák hogyan közelíthetők a praxishoz, miképpen válnak érthetővé, elfogadhatóvá és implementálhatóvá a gyakorló pedagógus számára. Ez utóbbi miatt a pszichológiai tény miatt is különös fontosságú, mely szerint „a kompetenciaérzés legerőteljesebben a valódi teljesítményből ered, a személyes képesség megtapasztalásából.” (Atkinson és mtai 1999:478.) E kompetencia-érzés kialakításában az elvárások kétséget kizáró megfogalmazása és birtoklása döntő fontosságú lehet.

2.1. A kutatás kiindulópontja, tárgya

A kutatás egyik kiindulópontja az a szakirodalmi megállapítás, hogy „oktatási reform nem lehet sikeres, ha magára hagyjuk az iskolát és a pedagógust” (Kozma 2006:151.), ami annyit tesz, hogy a pedagógusok döntő szereppel bírnak a pedagógia világát konstruáló és konstituáló folyamatokban, mégis gyakran kimaradnak a döntéshozatalból, a legitimálás műveleteiből, magukra maradnak az ilyen kontextusú történésekben. Mindezekhez hozzájárul még, hogy a neveléstudományi kutatások sem tulajdonítanak a pedagógusnak olyan fontosságú szerepet, mint egyéb komponenseknek (Hargreaves 1998; Zsolnai 2001b). Emellett „pedagógiailag kiaknázatlan” a természetes nyelven felszínre jutó tudásreprezentációk vizsgálatának lehetősége (Zsolnai 2005:138.), és e vizsgálatokon belül azok, amelyekben maguk a pedagógusok szólalnak meg. Szakirodalmi tény, hogy a pedagógus, a tanár személyes véleménye, probléma-látása és helyzetleírása gyakorta kiesik az oktatást, a pedagógiai praxist jobbitani igyekvő kutatások fókuszából vagy a tanárt érintő változások elindításakor, a pedagógia témái megvitatásakor. Eközben kutatások sora szándékozik igazolni a tanári munka hatékonyságának, a tanári személyiségnek a fontosságát – mialatt a tanárok közvetlen véleményét, hangját csak nagyon kevéssé lehet hallani, megismerni. A következőkben bemutatandó kutatás fókusza tehát a tanárok kérdezése és szóra bírása volt, megnyilatkozásaik vizsgálata abból a célból, hogy az őket érintő problémákról, megoldandó feladataikról és nehézségeikről kirajzolódjék egy kép. Mindez azonban oly módon történt, hogy a feltárára váró nehézségek nem előzetes feltevéseket vagy szakirodalmi állításokat identifikáltak, hanem a megfigyelt pedagógusok szövegein, beszédaktusain keresztül, a „tanárok beszélnek” módszerrel kerültek felszínre. A jelen doktori értekezés témaválasztását és a kutatás létrejöttét a pedagógia világában felmerülő, egyes, a pedagógiai praxis során felhalmozódó és megoldásra váró problémák összegyűjtésére és leírására irányuló szándék vezette és annak a feltárása, miként tettenérhető, hogyan reprezentálódik a tanári tevékenységek fontossága és a pedagógusok problémája. A fenti előzmények tükrében a jelen vizsgálat – a pedagógus szerepének és hangjának nagyobb hangsúlyt tulajdonítva – a pedagógusproblémákat a pedagógus felől, a pedagógus önnön problémalátásának, saját hangjának, megfogalmazásainak, szavainak is teret engedve közelítette meg. Az értelmezési keret csak részben elméleti alapvetés: lényegiségét a tanári megnyilvánulások formálták véglegesre.

2.2. A téma problémaelméleti háttere

2.2.1. A probléma fogalma, definíciója

A jelen kutatás sajátossága volt, hogy a kutatói probléma a pedagógusok problémája: a vizsgálatban részt vevő tanárok probléma-látása. Szükségessé vált egyfelől a kutatói probléma meghatározása, és annak a problémának a definiálása, amelyre a kutatás szerveződött. A jelen vizsgálat a kutatói problémát az alábbi definíciónak megfelelően értelmezte: „Olyan gondolati termék, amelyben kifejezésre jut, hogy a megszerzett tudás a meghatározott megismerési cél eléréséhez nem elégséges, de a fennálló ismerethiány pótlásához szükséges. A probléma a megismerés sajátos ellentmondása, amely a tudáshiány gondolati keresés útján való

kiküszöbölésre ösztönöz és így a megismerés fejlődésének közvetlen forrása.” (Fehér–Hársing 1976:70.) Ezzel egyidejűleg a „probléma” terminussal körülhatárolható a vizsgálat tárgya, amely megcélozza a pedagógusok által megfogalmazott problémák leírását, bemutatását. Szükséges tehát fogalmilag elhatárolni a kutatói problémát és a vizsgálat tárgyát, a pedagógusok problémáját. Fogalmi és tartalmi megközelítésben a probléma fogalmát négyféle módon lehetséges értelmezni:

- 1) mint hétköznapi, a gyakorlati élet során jelentkező és megoldásra váró nehézséget;
- 2) mint kérdést;
- 3) kérdő és kijelentő mondatok összefüggő rendszereként;
- 4) mint objektivált jelenséget, a kutatás tárgyát. (Fehér–Hársing 1976:65.)

A fentiek szerint a kutatás a pedagógusok problémáját – az előbbi felsorolás első tükrében – úgy értelmezte, mint a hétköznapi, a gyakorlati élet során jelentkező és megoldásra váró nehézségeket, a kutatói probléma pedig a pedagógusokat érintő problémák, mint objektivált jelenségek voltak. A probléma megfogalmazása már magába foglalja a rá vonatkozó, korábbi vagy előzetes tudás(oka)t, ismereteket, vagy ezeknek bizonyos hányadát, azaz problémaháttérrel rendelkezik.

2.2.2. A problémaháttér fogalma

A problémaháttérben megfogalmazódó kijelentések együttesét – melyek arról számolnak be, hogy a tanári tevékenység megoldásra váró problémahelyzetekkel telített – a kutatás kiindulópontnak és igaznak tekintette, feltételezve hogy e ténymegállapítások a valóságos tényállást tükrözik. Az előzetesen már ismert tények (ismeretháttér) mellett azonban a felmerülhettek további, még ismeretlen összetevők is. Ennek az ismeretlen komponens(ek)nek a meglétét kívánta feltárni a jelen kutatás, a tanári hangon keresztül, feltételezve, hogy az előzmények tényei és a még feltárássra váró adatok egymással összefüggést mutatnak.

2.2.3. A problémahelyzet fogalma – a pedagógusok problémahelyzete

A kutatásban bemutatott „problémahelyzet” (Fehér–Hársing 1976:65.) kettős. Egyfelől utal arra a problémahelyzetre, amelynek a bemutatását megcélozta a vizsgálat: a vizsgálatba bevont pedagógusoknak a vizsgált időszakban, hazai viszonyok között milyen természetű problémákkal, megoldásra váró szituációkkal kellett szembesülniük, milyen megoldásra váró feladatokkal néztek szembe mindennapi pedagógiai praxisuk során tevékenységeikben, cselekvéseikben s ezzel egyidejűleg maguk a tanárok mit tartottak problémahelyzetnek.

2.2.4. A kutató problémája

Másrésről azonban egyidejűleg problémahelyzet adódott a kutató számára is, amennyiben a témára vonatkozó, a pedagógusok probléma-prioritásaira vonatkozó „tudáshiányát” (Fehér–Hársing 1976:65.) kívánta felszámolni, bemutatni. A kutatás tárgyára vonatkozó tudás- és ismeretháttér sajátossága azonban, hogy ebben túlsúlyban vannak azok a következtetések, amelyeket a kutatók fogalmaztak meg, kutatói hipotézisük vagy előfeltevéseik igazolása következtében. A jelen vizsgálat alapvetése tehát, hogy a pedagógusproblémák bemutatásához elengedhetetlen, hogy – a kutatói, akadémiai aspektus mellett, azt kiegészítve – a praxisban cselekvő tanárok propozíciója ugyancsak érvényre juthasson. A kutatás azoknak a problémáknak a feltárásával tett kísérletet a kutatói tudáshiány felszámolására, amelyekhez javarészt a tanári megnyilatkozásokon keresztül lehetett eljutni.

2.2.5. A kutatói probléma és a kutatói kérdés kapcsolata

A tudáshiány tehát kérdés(ek) megfogalmazásával juttatható kifejezésre. A jelen kutatás konkrét problémája azonban – a téma problémaháttérének bemutatása emellett tanúskodik –

szerteágazó volt, így egyetlen kérdés megválaszolásával a kutatói probléma megoldásához nem lehetett hozzáférni. A kutatás leginkább több kutatói kérdés és az ezekre adott válaszok együttesével juthatott közelebb a megoldáshoz. A kutatói kérdések megfogalmazása a jelen vizsgálatban tehát

- a) a szakirodalom bázisán (az előzetes ismeret,- és problémaháttér alapján);
- b) a problémaháttérben már tényként kezelt válaszok más megközelítésbe helyezésével (a kutatások fókuszja nem kifejezetten a tanári problémákra irányult vagy előzetesen hipotetizált problémákat vizsgáltak a kutatók);
- c) a megkérdezett tanárok valóságos, megélt és az őket foglalkoztató problémák feltárását megcélozva történt.

A fenti logika alapján szükséges a vizsgálatban részt vevő pedagógusok mellett, a kutató „problématudatának” jellemzése. (Fehér –Hársing 1976:65.)

2.2.6. A kutatói probléma-tudat

A kutatói probléma-tudat reprezentálásának egy lehetséges módja volt a kutatói kérdések megfogalmazása. A probléma bemutatásához, feltárásához elvezető kérdések jellemzője, hogy sem a kérdező, sem pedig a válaszoló előzetesen nem ismeri a válaszokat, tehát a jelen kutatás a felmerülő kérdéseket egyúttal, mint „kutatói kérdéseket” fogalmazza meg. (Fehér–Hársing 1976:77.) A kutatói kérdésekben foglalt feltételezések és állítások tartalmazzák a kutatói problématudat vonásait, s ezek sokrétűségéből következően több kutatói kérdés megfogalmazása vált szükségessé.

2.2.7. A pedagógus probléma-tudata

A pedagógus probléma-tudat leírásának egy lehetséges eszközeként mutatkozott a tanári hang, minthogy a tudati reprezentációk elsősorban a nyelv használatával, a megnyilatkozásokkal és szóbeli közlésekkel megragadhatók és felszínre hozhatók. A tanári problémák leírása során a kutatás sajátos – a pedagógia valóságát tükröző – predikátumokat vett sorra, amelyek által a tanárokat érintő problémák, nehézségek feltárhatókká, tetten érhetőkké válhattak. Valójában tehát a kutatás eszköze a nyelv volt. „A nyelv mögött, a természetes nyelv megnyilatkozásai mögött elemi kijelentéseket (vagy kijelentés-összetevőket) kell találnunk. Ezek az elemi kijelentések formailag a világ elemi tényeinek felelnek meg” (Pléh 1999). Ez a reprezentációs viszony a kutatás kontextusa. Mind a problémahelyzetből, mind a problématudatból következően a jelen kutatás a vizsgálat tárgyát, mint „kijelentések és kérdések rendszerét” tekintette. (Fehér–Hársing, 1976. 65.)

2.2.8. A gondolatból probléma / látszatprobléma

A vizsgált helyzetek, illetőleg a feltárássra váró problémák először, mint gondolati objektumok jelentek meg. Egyfajta transzformáció vált szükségessé ahhoz, hogy ezek a gondolati objektumok tárgyasulhassanak, s ehhez az átvitelhez eszközöket kellett biztosítani, hogy általuk a gondolati objektumok az elemzés számára elérhetővé válhassanak. Ez egy általánosítási folyamat volt, amely során a tudati konstruktumokból – problématudat, problémahelyzet, gondolat – probléma lett. A pedagógusok problémáinak feltárására vetítve ezt az általánosítási folyamatot, a tanárok tanórai működésének elemzése, a tanári beszéd megfigyelése módot adott e gondolati objektumok beazonosítására. Ez lehetővé tette a szavak kategóriákká alakítását – ahol a kategorizáció alapja a megnyilatkozásoknak a pedagógia valóságához való viszonya – melyekkel a tanári cselekvés, ezen belül a tanári problémalátás jellemezhető. E megnyilatkozások lejegyzése a vizsgálhatóság, az érvényesség kritériumát szolgálta. Számolni kellett azonban azzal, hogy az átírás során torzulhat a beszélő szándéka, a megnyilatkozás eredeti tartalma. Torzíthatott még a megfigyelő attitűdje a megfigyeléshez, a

transzkripcióhoz. A gondolati objektumok felszínre juttatásához tehát további átviteli módokat kellett felkutatni. Ezek egyike a vizsgálatban résztvevők kérdőíves kikérdezése, ahol egyfelől az obszervációk során kapott adatok tisztítása, pontosítása történhetett. A kérdőív csupán zárt kérdéssorára adott válaszok elemzése további torzulást okozhatott volna, mert a kérdésekben a kutatói feltevések tükröződtek, tehát szükségessé vált a zárt és nyitott kérdések együttes alkalmazása, abból a célból, hogy részint a tanóra-tanulmányozás adatait megerősítsék, részint a vizsgálatban résztvevők megnyilvánulásai nagyobb teret kapjanak. Másfelől mód nyílt a megfigyelések és a kérdőívek tapasztalatainak egybevetésére, bennük rámutatni az azonosságra vagy eltérésekre. Végül a – kétszeresen szűrt – adatokkal lehetővé vált egy félig strukturált interjú-kérdéssor kialakítása: strukturált, mert a középpontjában a tanári problémákra kérdezés állt; strukturálatlan, mert teret engedett a tanárok szabad témaválasztásának, elbeszélésének – miközben a cél továbbra is a vizsgálat megbízhatósága valamint a tanári probléma-megfogalmazás hiteles és leginkább torzulás-mentes felszínre jutása volt. Mindez elvezetett a tanári problémalátás egy lehetséges leírásához. A tanárok beszámolóit utat nyitottak gondolati objektumaik, és általuk saját(os) problématudatuk felszínre jutásához. A tanári hang három irányból meghallása és hallhatóvá tétele rámutatott nem csupán a szubjektum, a vizsgálatban részt vevő egyén, az adott beszélő, hanem egyúttal a „vizsgált kérdéskörben érintett közösség problémáira” is (Fehér–Hársing 1976:65.), a pedagógusproblémákra.

A szakirodalmi és kutatási előzményekből látható, hogy a pedagógusokat érintő, még megoldásra váró és nehézséget jelentő feladatok jelen vannak a mindennapi praxisban és a kutatói gondolkodásban egyaránt. Az előfeltevés tehát, hogy a pedagógiai praxis, annak működése, működtetése problémákkal terhes – realitásnak tekinthető. Az a kérdésfelvetés, hogy e kihívások a pedagógusokat hogyan érintik, miképpen jelentek meg a gátló tényezők a mindennapjaikban, hogyan gondolkodnak róluk és mindez hogyan reprezentálódik, további válaszokra, elemzésekre vár. Két argumentummal indokolható, hogy a kutatás nem álproblémát vetett fel:

- 1) részint, mert egyszerű, logikai úton nem volt kikövetkeztethető a kutatói kérdésekre a válasz és a kutatói problémára a megoldás;
- 2) másfelől mert léteznek módszerek a problémafelvetésben jellemzett problémá(k) feltárására és a megoldásukra egyaránt.

2.2.9. Az interdiszciplináris szemléletmód szükségessége

A kutatói probléma összetettsége okán és a problémák hiteles bemutatása céljából a kutatás interdiszciplináris szemléletmódra törekedett. Célkitűzése nem a (csupán természetes) nyelvi jelenségek leírása volt: azokra egyfelől szociológiai szempontból tekintett, minthogy „a társadalmi tényeket, és nem arról levő vélekedéseket kell vizsgálnia, ugyanakkor a társadalmi tények azonban reprezentációk, gondolati képződmények” (Pléh 1999). Másfelől nyelvészeti (szöveg,- pszicho- és szociolingvisztikai) aspektusból, abban a vigotszkij-i felfogásban, hogy „a nyelv és a jelrendszerek közvetítenek a társadalom és az egyén között” (Pléh 1999). Harmadrészt pedagógiai szemszögből, minthogy elsődlegesen pedagógiai vizsgálat tárgyává tette a tanári megnyilatkozásokat.

2. 3. A téma tudománytani, pedagógiai rendszertani és rendszerezéstani beágyazottsága

2.3.1. Terminusok, kategórianevek, munkadefiníciók

A téma – a pedagógusok problémalátásának megvilágítása – a „fokális szerepű pedagógiák” témái körébe sorolható. (Zsolnai 1996b:164.) A fokális pedagógiák olyan, fókuszban álló tudásterületek, amelyeket az alapozó szerepű, interdiszciplináris pedagógiák, a különféle

pedagógiai alaptanok és heteronóm pedagógiák vesznek körül. A fokális pedagógiai tudást tematizáló elemek az alábbi szintek szerint szerveződnek:

1) A pedagógiai valóság rendszerszintjén. A kutatás témája a pedagógiai valóság rendszerére vonatkozóan a „szervezet,- a család,- az iskola, a csoport,- és individuálpedagógia” aspektusait érinti. (Zsolnai 1996a:165.) A „társadalmi befolyásoló tényezők által irányított szociális cselekvés szintjét, a makroszociális szintet, az interperszonális kölcsönhatások szintjét, a mikroszociális szintjét, valamint a cselekvő szubjektumban vagy individuumban kialakuló szabálytudat (intrapersonális) szintet.” (Kron, 2003:37.)

2) A pedagógia valóság „szemléletmódjának szintjén” (Zsolnai 1996a:173.) a téma a pedagógiai valóság olyan lehetséges metszeteit is érinti, mint a valóságpedagógia, a lehetőségpedagógia, a hiánypedagógia és lényegpedagógia, tehát a pedagógiai valóság lényegiségére rámutató valóságelemeket is sorra vette, az ezekre utaló tanári megnyilatkozásokat kívánt felszínre hozni. Emellett a kulturológiai pedagógiákat is érintette, melyekben az értékpedagógia, a személyiségpedagógiák, de a hibás, elégtelen működésre utaló patológiai pedagógiák elemei is helyet kaptak. A pedagógiai tudás szerveződési módjainak szintjén, a kutatás érinti az integrációs pedagógiák szintjét, hiszen a pedagógusproblémáknak léteznek életkor-pedagógiai és tantárgy-pedagógiai vonatkozásai egyaránt.

3) A „pedagógiai tudás szerveződési módjainak szintje” (Zsolnai 1996b:214.) egyik eleme a) a tudásbővülés, amelyet a kutatás úgy érintett, hogy egy kevésbé alkalmazott módszert alkalmazva valamint hagyományos kutatási eszközöket ötvözve törekedett a tanári problémaprioritásról adatok megszerzésére – ami önmagában is tudásbővüléshez vezetett. A pedagógusprobléma pedagógiai-társadalmi és egzisztenciális vizsgálatára hozzájárulhat egy erre vonatkozó b) tantárgyasított, diszciplinárizálódott tudásterület létrehozásához és új helyének kijelöléséhez – amelyben helyet kaphatnak a történeti és pedagógusképzési hagyományok egyaránt.

4) A kutatás közreműködni kívánt a (pedagógiai) tudás áttekinthetősége elősegítésében, ebben különös tekintettel a tudás használójára, a pedagógusra.

5) A „pedagógiai tudás elemzési szintje.” (Zsolnai 1996b:226.) E szinten különösen a gyakorlati pedagógia és a reflexiós pedagógia aspektusa került előtérbe, hiszen a pedagógusproblémák feltárása egyfelől megcélozza e problémák felszínre hozását, a velük szembesülés lehetőségét kínálva. Másfelől a problémákkal szembesülés egyfajta reflexiós folyamatot képes elindítani és ezzel egyfajta jártasság megszerzését is segíti az önreflektív válság útján, a pedagógus számára.

2.3.2. A kutatási téma dimenziói

A téma a társadalomontológiai alaptanok közül a „pedagógiai valóságtan” diszciplína alá sorolható. (Zsolnai 1996b:62.) E diszciplína a pedagógia világában létező, működő vagy éppen hiányzó, nem, vagy rosszul működő valóságokat foglalja magába. A diszciplína művelésével, működtetésével a pedagógiai praxisra vonatkozó információkat lehet megszerezni s általuk a pedagógiai praxis problémáira megoldás-lehetőségek kínálkoznak. A pedagógiai valóságot, a vizsgált tanárok viszonyát a pedagógiai valósághoz a kutatás megfigyeléseken, kérdőíveken, interjúkon, a tanárok beszédén, közlésein keresztül szándékozott megragadni és bemutatni.

1) A társadalomelméleti dimenzió. A téma társadalomelméleti, szociológiai vonatkozása, hogy egy jól definiálható társadalmi csoport tevékenységével, gondolkodásával és megnyilatkozásaival foglalkozik. E társadalmi csoport magán viseli a társadalom egészének jellegzetes vonásait, attribútumait. Vizsgálatával a társadalom egészére, működésére vagy diszfunkcióira vonatkozóan nyerhető információ, abból az aspektusból, hogy e társadalmi

csoport reprezentánsai mit tekintenek saját tevékenységükben problémának. A pedagógusprobléma jelentése e helyütt, a kutatásban részt vevők számára a fontos és a nehezen megoldható tanári tevékenységek megvilágítását jelentette és azt, hogy a fontos és problémás teendők között milyen prioritások mutatkoznak. A kérdésfelvetés azzal indokolható, hogy noha a pedagógustársadalmat érintő kutatások nem előzmény nélküliek, ezek azonban jobbra bizonyos kutatói megfontolások, attitűdök leképeződéseként jelentkeztek. A jelen problémafelvetés azoknak a kutatásoknak a láncolatába tartozik, melyek a tanári problémalátást azok keletkezésének helyén kívánta megragadni és a problémát a pedagógusok irányából – sajátos hangjuknak teret engedve –megközelíteni.

2) Az ontológiai dimenzió. Minthogy a pedagógusprobléma önmagában – a jelen felvetéstől függetlenül is – létező, megismerhető dolog, amely kutatható és kutatandó, valamint már fennálló vizsgálatok tárgyát képezi (erre mutatnak a szakirodalmi előzmények), ebből következően nem a jelen vizsgálat teremti meg problémaként. Ugyanakkor az értekezés az alkalmazott módszertannal és következtetéseivel újabb adalékokat szolgáltat a valós problémák pontosabb feltárására, okainak értelmezésére, tehát lételméleti (ontológiai) értelemben létezőt alkotott: létrehozott egy korábban nem létező elemzési modellt; egy előzetesen megalkotott modellt alátámasztott empiriával; a prioritás-vizsgálattal újabb aspektussal bővítette a pedagóguskutatásokat.

3) Az episztemológiai dimenzió. Episztemológiai szempontból a vizsgálat kísérletet tett a szóba jöhető kutatás,- és problémaelméletek, a lehetséges modellek sorra vételére, az előfeltevések megfogalmazása néhány módjának bemutatására. A kutatás episztemológiai dimenziója, hogy a pedagógusproblémákra irányuló fejtegetések nem előzmény nélküliek, tehát korábban történtek már kísérletek a probléma feltárására. A jelen probléma-feltárás abban tért el az megelőzőktől, hogy más módon kívánja megközelíteni, megismerni a tárgyalt problémát.

4) Az alkotástani (kreatológiai) dimenzió. A kutatás alkotástani vonása, hogy sorra veszi a téma feltárására létrejött módszereket, egy lehetséges tipológiájukat bemutatva, valamint foglalkozik a témához kapcsolódó terminológia problematikájával. Alkotástani komponens még, hogy – szemben az előzmény-vizsgálatokkal – a jelen kutatás a különféle technikák ötvözésével kívánt közelebb jutni a pedagógusproblémákhoz olyan módon, hogy nem a kutató aspektusa volt hangsúlyos, hanem a megkérdozetteké. A kutatás további produktuma, hogy nem kizárólag a fontos vagy nehézséget jelentő tevékenységeket, hanem azok tanárok által kialakított hierarchiáját, prioritásait is vizsgálta.

5) A narratológiai dimenzió. Az értekezés az ismerethátteret tárgyaló részében utal a téma narratológiai dimenziójára. Emellett rámutat a többféle fogalomhasználatra, amely a pedagógusproblémák kutatásával kapcsolatban felmerült, miközben egyfajta fogalom,- és narratíva-használat mellett kötelezi el magát: a pedagógusok megnyilatkozásai bázisán próbálja az őket foglalkoztató problémák prioritásait vizsgálni.

2.4. A téma funkciója

A jelen kutatási téma a pedagógia, mint „társadalmi alrendszer működő funkciók” közül az önreflexióra, önmegértésre készítő funkció (Zsolnai, 1996a:20.) alá sorolható, azzal, hogy valóságos pedagógiai problémák bemutatásával kívánt foglalkozni, s ezzel alkalmat kínálva a pedagógia világában cselekvők számára a szembenézésre. Mivel a pedagógia világában és valóságában számos pedagógiai álprobléma-felvetés történik, a jelen kutatás nem akarja ezeknek a sorát szaporítani. Emiatt a problémák megfogalmazását a kutatás alanyaira bízta s ezáltal a kutató szerepe a – tanárok által megfogalmazott – problémák megjelenítése és elemzése.

2.5. A téma modellbe ágyazhatósága

A kutatás a pedagógia világának lehetséges modelljei közül a praxeológiai modellbe ágyazva próbálja megfogalmazni megállapításait, amennyiben a modell kínálta lehetőségben benne rejlik, hogy „a cselekvést a valóságos pedagógiai létben, a valóságos pedagógiai létezők világában tételezzük.” (Zsolnai 1996a:22.) A következtetések azonban igazolás vagy cáfolás nélkül csupán vélekedéseknek tekinthetők. Ezért a kutatás nem elégedett meg egyfajta módszerrel feltárt rész-eredményekkel, hanem a többféle metódus ötvözésével kapott adatokkal törekedett propozíciói igazságának bizonyítására.

2.6. A pedagógiai valóság bemutatása: szintjei és elemei

A kutatás feltételezte, hogy e valóság különféle szinteken megragadható: egyrészt a „társadalmi befolyásoló tényezők által irányított szociális cselekvés makroszociális szintjén” (Kron 2003:37.) – amely azt jelenti, hogy a pedagógiai tevékenységeket társadalmi hatások is befolyásolják. Megjelenhet az „interperszonális kölcsönhatások mikroszociális szintjén, (Kron 2003:37.), azaz a szereplők kölcsönös egymásra-hatásában” valamint a „cselekvő szubjektumban vagy individuumban kialakuló szabálytudat intraperszonális” (Kron 2003:37.) szinten a tehát személyiséggel, a létezéssel összefüggésben. A pedagógiai valóság bemutatásának egy másik megközelítésmódon, a pedagógiába szövődő egyéb világokon, a pedagógiát, mint társadalmi alrendszer alkotó és alakító tényezőkön keresztül történhetett meg. E megközelítés alkalmat adott a tanári megnyilatkozások részletes megfeleltetésére. A pedagógiába szövődő világok, azok, amelyek „részleges autonómiával rendelkeznek, szervesen és jellegzetesen kapcsolódnak a pedagógia világához, az alábbiak: antropologikum, axiologikum, demografikum, esztétikum, etikum, jurisztikum, kulturologikum, metafizikum, organizztikum, ökológikum, ökonomikum, patológikum, politikum, szociológikum.” (Zsolnai 1996a:65,66.) A pedagógia világát alkotó tényezők: a „cselekvők tevékenysége(i), a cselekvő alanyok, az énkép, a pedagógusszerephez viszonyulás, önreflexió, a mindennapi élet, pl. kapcsolat a szülőkkel, a teljesítmény, az értékvilág, az idő, a közvetítő nyelv(ek) médiumok, a nevelés, tanulás belső környezete, a közvetítő szervezetek, a földrajzi tér, a metafizikum, abszolútum. A pedagógiát alakító tényezők: a természet és a társadalom, a társadalom és az idő, a társadalom és a tér, a szellemi lét.” (Zsolnai 1996a:14,15.)

A mikroszociális szintet és az alkotó tényezőket a kutatás, mint lehetséges társadalmi problémákat azonosította, a makroszociális szintet és a pedagógiába szövődő világokat, mint pedagógiai problémákat azonosította, s az intraperszonális szintet a pedagógiát alakító tényezőkkel a kutatás az egzisztenciális problémáknak feleltette meg. Ezek lettek a tanári megnyilatkozások elemzésének kutatói aspektusai. Egy kategória pedig a mindezeknek nem megfeleltethető elemek számára jött létre – amely egyidejűleg a tanári hang megszólaltatását, a tanári aspektus láttatását is szolgálta. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok problémalátásának bemutatása – a fentiek tükrében – a következő elemzési modell alapján történt (1. tábla):

1. tábla: A kérdőív nyitott kérdéseinek és a tanári interjúk elemzési modellje

<p>A társadalmi befolyásoló tényezők által irányított szociális cselekvés makroszociális szintje,</p> <p>A pedagógia világát alakító tényezők</p> <p>A társadalmi problémák</p>	<p>Az interperszonális kölcsönhatások mikroszociális szintje,</p> <p>A pedagógiába szövődő világok</p> <p>A pedagógiai problémák</p>	<p>A cselekvő szubjektumban vagy individuumban kialakuló szabálytudat intraperszonális szintje,</p> <p>A pedagógia világát alkotó tényezők</p> <p>Az egzisztenciális problémák</p>
<p>Elemi: társadalom és a tér, társadalom és az idő, természet és a társadalom, a szellemi lét</p>	<p>Elemi: pedagógikum, pedagógiai patológikum, demografikum, antropologikum, patológikum, szociologikum, politikum, jurisztikum, organisztikum, ökonomikum, kulturologikum, axiologikum, etikum, esztétikum, metafizikum</p>	<p>Elemi: cselekvő alanyok, értékvilág, teleologikum, valóság és kultúra objektivációi, tevékenységek, közvetítő nyelv(ek), médiumok, mindennapi élet, közvetítő szervezetek, belső környezet, idő, földrajzi és szociális tér, metafizikum (abszolútum), teljesítmény</p>
<p>„Önkényes” – a tanárok megnyilatkozásai alapján megjelenő és a fentiekkel nem beazonosítható – kategóriák</p> <p><i>a) A belső, a személyiségből eredő tulajdonságok (az önreflektív mozzanat)</i></p> <p><i>b) Az elvárások megfogalmazása, a tanárra általában vonatkozó megjegyzések</i></p> <p><i>c) A tanár személyiségétől független, rajta kívül álló tényezők</i></p> <p><i>d) A „szakmai hitvallás” – típusú megnyilatkozások</i></p>		

2.7. A szakirodalom pedagógusokkal kapcsolatos problémafelvetései

A szakirodalomban számos megállapítás található a pedagógusok problémáira vonatkozóan. A felvetések áttekintése során a következő problémátípusok körvonalazódtak:

- 1) A tanári presztízs problémája: „A pedagógusok gyakran presztízsveszteségnek élik meg, hogy a tanulók jelzéssel élnek vagy a szülők nemtetszésüket fejezik ki” (OM 2002);
- 2) Az iskola belső világa és a külső világ témái eltéréseivel kapcsolatos problémák: „Az iskolában a diákok és a felnőttvilágot reprezentáló pedagógusok között a szorosan vett tananyagon és az iskola konkrét ügyein kívüli problémákról alig esik szó” (Golnhofer–Szekszárdi 2003:240.), amely egyben utal a két világ közötti kommunikáció egyenetlenségére;
- 3) A pedagógiai kultúrában, a pedagógia világának szereplői közötti viszonyokban jelentkező nehézségek, mint „A hazai pedagógiai kultúra nem a személyközi viszonyokra épül” (Nagy 2002:329);
- 4) Az egzisztenciális tényezőkre visszavezethetők: „A pályaelhagyás legfőbb oka az alacsony pedagógusbér, az elégtelen adminisztrációs támogatás, a fegyelmezési problémák és a diákok alacsony motivációs szintje” (OECD 2001:118.);
- 5) Az oktatásirányítási szerkezetiségből adódó problémák: „A hosszú korszakban, amelyet az oktatási reformok uraltak Európában, az oktatás tervezése és irányítása fokozatosan kikerült a pedagógusok befolyása alól – vagy soha nem is került oda” (Kozma 2006:151.);
- 6) A gyakorló tanárok körében a képzés, a képzettség, a kutatásban való részvétel problematikája: „Az elmélet, a kutatás és a gyakorlat szisztematikus összekapcsolását a tanári személyzet hiányzó kvalifikációja, illetve az (...) empirikus kutatásban való részvétel hiánya miatt nem lehet garantálni” (Bergheim 2008:209.);
- 7) A szereplők közötti párbeszéd nehézségei: „Jöjjön már létre valamiféle hiteles szakmai diskurzus a gyakorló pedagógusok, a tantervpolitikusok, a szaktudományok jelesei és a pedagógiát, illetve az oktatáskutatást főhivatásszerűen művelők között azokban a kérdésekben, amelyek nemzeti kultúránk sorsával vannak összefüggésben” (Zsolnai 2001b: 189.) és
- 8) „A kutatók, egyetemi oktatók, a szakma ismerői, az általuk használt szaknyelv kisebb-nagyobb mértékben eltér a gyakorló pedagógusok nyelvétől.” (Nahalka–Golnhofer 2001:333.)

A továbbiakban hosszan sorolhatók még azok a nehézségek, amelyekkel – a XX. század végén, XXI. század elején – a pedagógusnak szembenéznie kellett és jelenleg is szembeül. A problémák véletlenszerű felsorolása, kiragadása, közülük némelyekre a rámutatás csupán ezt a sokrétűséget hivatott illusztrálni. A jelen értekezés nem az összes pedagógusprobléma sorra-vételére vállalkozott, hanem arra, hogy a tanárok felvetette problémákat és azok prioritásait bemutassa: milyen természetűek, melyek azok, amelyek számukra, mint fontos, de nehezen megoldható teendők jelentkeztek, és amelyekről maguk beszámoltak. A tanári nyelvhasználat néhány feltárt sajátosságán keresztül láthatóvá válhattak a tanári gondolkodás bizonyos, esetlegesen még feltáratlan, – vagy a gyakorló pedagógusi és az akadémiai látásmód eltérő voltában gyökerező – jellegzetességei (ellentmondásai, azonosságai, hiányosságai). A kérdés historiográfiai, tudománytani, szakirodalmi beágyazottságát áttekintve felismerhetővé vált, hogy a tanárok tevékenységére irányuló vizsgálatok, kutatások fókuszai – különösen a kezdetiek – javarészt a kutatók szándékait, előfeltevéseit tükrözték és kevésbé, vagy egyáltalán nem a vizsgált tanárok maguk megfogalmazta probléma-prioritásra koncentráltak. A jelen vizsgálat azt célozta meg, hogyan tárható fel a tanári tevékenység a tanárok probléma-látását alapul véve, és melyek a tanáriprobléma-látás csomópontjai. Az elemzés arra is

irányult, hogy a fontos tanári tevékenységek mennyire állítják nehéz helyzet elé a pedagógusokat. Az analízis a kifejezetten a tanárok közegeire vonatkozó, a saját élményekkel, a megoldásra váró kérdésekkel nyíltan szembenezés (Cs. Nagy 2005) momentumainak feltárására irányuló kutatások mögé kívánt felsorakozni. A kutatás lényegére jól rámutat egy tanulmány címében megfogalmazott állítás, miszerint „A valóság nem a nyelv háta mögött történik” (Karácsony 1997). A kutatás a pedagógia világában, a praxisban ténylegesen fellelhető valóság megragadására és bemutatására tett kísérletet, feltételezve, hogy ennek az egyik hiteles eszköze a pedagógia világában tevékenykedők beszédének és hangjának meghallása és megértése. A tanári nyelvhasználat megismerése révén feltárható a pedagógiai tevékenységet végzők sajátos problémalátása, ezen keresztül megismerhető a pedagógusok probléma-prioritása. Fontos azonban leszögezni, hogy a jelen, a tanári hangra, nyelvhasználatra és beszédre irányuló kutatás nem nyelvészeti fókuszú volt, hanem pedagógiai. Mindezen előzmények következtében a kutatás és az annak bázisán létrejövő értekezés a pedagógusproblémákat tette a vizsgálat tárgyává: a tanulói teljesítmények alakulására nézve meghatározó (OECD 2005; Darling-Hammond, 1999) tanárok problémalátását – amely a tanári munka minőségének egy mutatója. Lényeges lehet, hogy a tanári-minőség iránti elvárás eljut-e a gyakorló tanárokig, a tanárok hogyan fordítják le az elvárásokat a saját praxisukra vonatkozóan, hogyan fogalmazzák meg maguk számára az elvárásokat, és megjelenik-e ez a minőségi kívánalom a saját tevékenységben. Mindenekelőtt azonban vizsgálandó, hogyan vallanak maguk a tanárok a minőségi igények tekintetében, s megjelenik-e prioritásaik között a tanári minőség problémája. A hagyományos pedagógiai felfogás szerint döntő szerep jut a tanár ismereteinek, felkészültségének, a praxis során felmerülő nehézségekre és megoldandó feladatokra adott reakcióinak. Ez a fajta felelősség-juttatás azonban felveti, hogy a tanár alkalmas-e a problémákkal való szembenezésre, azaz, a megfeleltethetőség és a megfelelés mérhetőségét biztosító kritériumok kérdését. Ugyanakkor ezek az ismérvek Magyarországon ez ideig még társadalmi-szakmai elfogadásra, valamint legitimációra várnak. Ezek valójában a tanári professzió ismertetőjegyeit jelentik, azaz sztenderdjeit: az ideális vagy a tanártól elvárható kompetenciák listáját, amelynek az elemei – egyebek között – a szocializációs tevékenységek, a szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák, a perszonalizációs teendők ellátásához, az iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartási, ügykezelési, információszolgáltatási, érdekképviselői kompetenciák, és az önmegvalósítás kompetenciái. (Kocsis–Zsolnai 1997) Mindehhez hozzá tartozik a szakmai önbecsülés a reális énkép kialakításának igénye és az arra való képesség, készség megléte, elvárása. E kimeneti kritériumok kialakításában – túl a tanárképzés tartalmi és szerkezeti komponensein, a szabályozás, az oktatásirányítás tényezőin – fontos szerephez kellene jutnia a pedagógusok saját (és sajátos) problémalátásának, nyelvezetük megismerésének, elismerésének és feltárásának, amely a sajátos tanári tudáshoz hozzáférést és járható utat biztosít. Eltekintve váltakozásuk és változatosságuk bemutatásától, a tudásfogalmak lényegiségét alkotó tudás fogalma mára már átalakult. (Varga–Csörgő 2002) Ez az elgondolás nem a valamit tudást jelenti immár, hanem azt, hogy napjainkra az emberi tudás vált elidegeníthetetlen, kiaknázatlan és szüntelenül megújuló, kiaknázhatatlan erőforrássá, szemben a többi energia-hordozóval, amelyek mára már a kimerülés jeleit mutatják. A tudás fogalmának és tartalmának változása nem hagyta érintetlenül a pedagógiai tudás fogalmát sem. Mára már nem a pedagógus tudása a központi elem, hanem a tudásból levezetett kompetencia. A kompetencia kezdeti jelentése átalakult. (Csapó 2002, 2007) Mára a tanárképzés kompetencia-alapú tartalmi meghatározottsága nem valamilyen, kontextusfüggő képesség(ek) elsajátítását, a tartalomfüggő-tudás megszerzése kényszerét jelenti, hanem egy olyan jártasság megszerzését, amely az értékek közötti eligazodást teszi lehetővé. Ezzel a tudás, és a kompetencia fogalma mára már egyfajta jelentés-gazdagodáson esik át, ahol a kompetencia a „gyors problémamegoldás, sikerorientált idő- és erőfeszítés-befektetés,

kezdeményezőkézség és az értelmes kockázat vállalásának készsége.” (Brighelli 2006:165.) Minthogy a tanári alkalmasság elvárásait szükségképpen „legyen” kategóriákként, mint normatívákat fogalmazták meg a különféle kritérium-listák, napjaink felsőoktatása és benne a tanárképzés átalakulása egy újabb teret nyitott arra, hogy a tanári kompetenciára vonatkozó megállapítások felülvizsgálata megtörténhessen, alkalmat kínálva újabb kezdeményezések számára, amelyek a szükséges tanári kompetenciák megfogalmazására tettek volna kísérletet. A felsőoktatás átalakulása következtében a mesterszintű tanárszakon végzettekkel szemben támasztott elvárásokat úgy lehet jellemezni, hogy azok továbbra is a „legyen” normatív kategóriájába sorolhatók, miközben a „van” kategóriája csaknem figyelmen kívül marad. Valójában a különféle felsorolások, tervek, sztenderd-kialakítási elgondolások vagy éppen a szabályozók a kialakítandó kompetenciák megfogalmazásával foglalkoznak, a meglévőkkel nem. Feltárássra vár, hogy a pedagógia világát alkotó és alakító tényezők valóságosan mennyire hangsúlyosak a tanártól elvárt kompetenciák megfogalmazásában. Ehhez nem nélkülözhető e pedagógiai valóságot alkotó és alakító elemek felismerése, meghatározása. Ha a reflexió kialakítása, az önreflektív szakmai magatartás elérése egy lehetséges és elfogadható célkitűzés, akkor válaszra vár, hogyan jut el ehhez és miképpen támogatható ebben a pedagógus. S végül vizsgálendő, hogy a tantervek, tanárképzési curriculumok tartalmazzák-e az önreflektív attitűdöt kialakító ismereteket, tudást, támpontokat. Kevés információ van arra nézvést, milyen eszközökkel alakítja, támogatja a tanárképzés ezt a kockázatvállalónak minősíthető kompetenciát. Az információ-szűkösséget az is előidézi, hogy miközben a hiteles adatok erre a kompetencia-alakító folyamatra, ennek sikerességére vonatkozóan a praxis vizsgálatával elérhetők, aközben a vizsgálat nem merülhet ki csupán a kutatói előfeltevéseknek történő megfeleltetésekből vagy az elméleti hipotézisek statisztikai igazolásával. Elengedhetetlen a terepen munkálkodó, a pedagógiai praxist folytató, a pedagógia világában valóságosan érintett és abban konstituáló szerephez jutó pedagógusok megszólaltatása, hangjuk meghallása és beszédük megértése. Ezzel egyidejűleg biztosítandó a sajátos tudásukról való számadás lehetősége. A tanári hanggal feltáruhatnak további, a pedagógia világát valóságosan alkotó és alakító tényezők, amelyek hozzájuk kapcsolódó kompetenciák felismerését és ezek fejlesztését eredményezhetik. A napjainkban folyamatosan változó, formálódó és emellett a változásra ítélt pedagógusszerep közös komponense az a (külső) elvárás, hogy a tanár professzionalizálódott szakma-művelő legyen. A tanári személyiséggel és tevékenységgel kapcsolatban ez mára már kompetencia-listákban, sztenderdekben megfogalmazható. „Az a felismerés, hogy a modern ipari társadalmakban az oktatás is 'iparszerűen' működik, egy sor speciális képzettség kialakulásához vezetett: a pedagógiai kutatástól a tantervfejlesztésen, tankönyvíráson, taneszköz-fejlesztésen keresztül a pedagógiai vezetésig számos, korábban esetlegesen ellátott tevékenység vált magas szintű felkészültséget igénylő önálló hivatássá.” (Csapó 1999:8.) A pedagógusszereppel kapcsolatos mérlegelésekre, a jó tanári tulajdonságok vissza-visszatérő kérdésére régóta nem született megnyugtató válasz. Ennek okai többfélék, az egyik valószínűsíthetően az, hogy valaminek a jósága, megfelelősége viszonyrendszeren keresztül megítélhető, s a tanári tevékenység, és értékelés kritériumrendszere még kidolgozásra, legitimációra vár. Emellett tanári minőség követelményei javarészt a külső elvárások viszonyrendszerében feltételezettek (példák erre a szövegben hivatkozott, a tanártól elvárható és elvárando kompetenciákat tartalmazó listák, sztenderdek). Fontos azonban az is, hogy a leendő, a gyakorló tanár, pedagógus, a pedagógia világának alkotó tényezője és mint abban szerepet vállaló személy maga „a szakmai minőség vállalásával szembenéz-e a pedagógia világa őt minősítő környezetével” (Zsolnai 1996a:104.), azaz miféle reflexióval bír a tőle elvárt kompetenciákra. A megközelítés e módja egy másfajta attitűdöt eredményez a tanári minőség problematikájának feltáráskor és egyben felveti a szakma, és a praxis megvalósítójának személyes érintettségét és felelősségének kérdését. A jelen értekezésben bemutatott kutatás ezt a tanári minőséget kívánta tetten érni,

reprezentálni a megfigyelt tanárok megnyilatkozásai, sajátos hangja és beszédmódja bemutatásán keresztül, a tanárok problémalátására fókuszálva. Hosszú azoknak a kutatások a története, amelyek – eredményeik ellenére – csekély mértékben hatottak a megvalósuló tanári gyakorlatra. A tanárok maguk is gyakran érvelnek úgy, hogy ennek a – kutatás és a praxis közötti – gyenge átvitelnek az egyik oka, hogy „sok kutatás keveset mond számukra, mint végfelhasználók számára.” (Farkas 2004:247.) Ez azt jelenti tehát, hogy a kutatások konklúzióit elvont, tőlük távol eső, nehezen érthető és a pedagógiai praxisban látszólag egyáltalán nem alkalmazható, rosszul hasznosítható vagy csak nehézkesen és hosszú idő alatt beépíthető fejleményekként ítélik meg. Ennek a távolságnak az egyik oka abban a kettősségben megragadható, ami az akadémiai nyelvezet (a publikációk és a közlemények, a kutatási beszámolók nyelvezete) és a gyakorlati terepen használt, tanári nyelvezet között fennáll. E kétféle nyelv egyben a szereplők kölcsönös megértését is nehezíti. Egy további komponens is felmerül, a hozzáférése, amely szintén kétoldalú: részint a publikált eredmények hozzáférhetősége, elérhetősége, érthetősége, azaz ténylegesen kutatói szándék-e szólni a praxisban közreműködőkhöz és a tanárok hajlandósága is kérdéses az eredmények tényleges megismerésére, megértésére. A rendszerszintű pedagógiai mérések³⁰ (Báthory 2002:31,37) következtében, vagy a pedagógiai praxis működtetése során valamint a tanári tevékenység-vizsgálatokat követően nyilvánvalóvá vált sikertelenségek, hiányosságok, diszfunkciók, összefoglaló terminussal az iskolai kudarcok³¹ (Szabó 1999:118,128.) okainak feltárására több paradigma kibontakozott. Csupán utalva e problémák sokrétűségére, megjegyzendő, hogy az iskolai kudarc fogalma alatt nem kizárólag a tanulói sikertelenséget, hanem a pedagógia világát alkotó és alakító együttes tényezők hibás, nem adekvát működését is szükséges érteni, minthogy a tanulói sikertelenség nem leválasztható a tanári sikertelenség fogalmáról. A tanárok szakmai felkészültsége meghatározó az iskolai munka eredményességére, sikerességére nézvést. Az ehhez szükséges tudást a főiskolai-egyetemi alapképzés, a tanártovábbképzés, saját tanári tapasztalataik általánosítása és az önképzés révén lehet megszerezni (Csapó 1999). Minthogy a négyféle komponens:

- a) a főiskolai-egyetemi alapképzés,
- b) a tanártovábbképzés,
- c) saját tanári tapasztalataik általánosítása
- d) a tudatos önképzés

nem azonos szintek, a harmonikus együttműködés megvalósulása akadályokba ütközhet. Ez az eltérés nem csupán a szintek különbözőségében rejlik, hanem szerkezeti, tartalmi és – jelen értekezés fókuszát tekintve – az eltérő szinteken működő résztvevők nyelvezetében is. A négy forrást – a résztvevők nyelvhasználata, beszédmódja alapján – egymáshoz hasonlítva megállapítható, hogy csaknem mindegyikük más hangon szólal meg. Legközelebb a saját tanári tapasztalat és a tanártovábbképzések állnak, itt „beszélnek” azonos nyelven (minthogy a tanártovábbképzések résztvevői az előbbiekből rekrutálódnak), s meglehetősen a távolság ebből a szempontból az előzőek és az alapképzés résztvevői beszédmódja között. A negyedik tudásszerzési forrás egyik eleme az akadémiai, a kutatók felhalmozta eredményekről értesülés, az akadémiai nyelvezet megértésén keresztül – ennek akadályozottságára utalnak a már hivatkozott, az akadémiai és a praxis nyelvezete közötti különbözőségekre rámutató

³⁰ A rendszerszintű pedagógiai értékelés olyan bevett értékelési szisztéma, melynek keretei közt egy bizonyos kiválasztott tanulói populációból a reprezentativitás szabályai szerint mintát választanak, és a mintába került tanulók tudását, képességeinek állapotát, gondolkodását standardizált tantárgytervezetekkel megméri. A mintából következtetéseket vonnak le az egész populációra, sőt időnként az egész oktatási rendszerre vonatkozóan.

³¹ Az iskolai kudarcot azt értik, hogy a gyermek nem valósította meg a benne rejlő lehetőségeket, illetve nem ért el egyéni haladást.

kutatások (Elijah 2004). A különböző „nyelv” miatt egymás megértése csaknem lehetetlen. Szükséges tehát az átjárás, a valódi együttműködés megteremtése e különféle szintek és a heterogén résztvevők között. Az átjárhatóságot segítheti az azonos nyelvhasználat, a szereplők egymás hangjának és beszédjének kölcsönös megértése. E közös nyelv kialakításában a tanárképzőknek és a pedagóguskutatóknak (beleértve magukat a gyakorló pedagógusokat is) döntő a szerepe. S e helyütt szükséges egy további összetevő, szint bevonása: a kutatói. A kutatók, akik nem csupán „küldik üzeneteiket saját kutatási eredményeik alapján a pedagógiai praxisban tevékenykedőknek.” (Zsolnai 2001b:21.) A tudatos önképzés szintje magán viseli az előzők jegyeit. Az önképzés támpontjait és felhasználható matériáit érthető nyelvezet nélkül nem lehet eljuttatni a címzettekhez. Megjegyzendő, hogy e helyütt (sem) kívánatos a pedagógus valamiféle gyermeki státuszba helyezése, akinek a nyelve érthetetlen és a megértés kedvéért minden más alkotóelemnek ehhez az érthetetlen nyelvhez kellene igazodnia, adott esetben egyszerűsödni. Ellenkezőleg: az eltérő szintek és nyelvezetek egymáshoz közelítése szükséges, azzal együtt, hogy a pedagógusnak magának is aktív szerepet kell vállalnia. Különös fontosságot nyer az önképzés, melynek fókuszai lehetnek: a közös nyelv elsajátítása és a kutatási eredmények iránti érdeklődés felébresztése.

2.7.1. A szakirodalom és a problémaháttér összefüggései

A tanárokat célzó kutatások fókuszai aszerint változtak, hogy azok a

- a) a tanári tevékenységet, vagy
- b) a tanári gondolkodást vizsgálták-e.

Az újonnan létrejövő tanárkutatási paradigmák és gondolkodási keretek nem az előző időszakok végérvényes lezárultát követően jelentek meg, hanem egyidejűleg, folyamatosan versengve, egymást kiegészítve hatottak és léteznek. Így a jelen kutatás és értekezés vállalja, hogy mind a tevékenységvizsgálat-központú, mind a gondolkodásvizsgálat-központú kutatási előzményeket figyelembe veszi, s ezzel egyidejűleg a további aspektusokat kívánja beemlíteni:

- a) a természetes nyelven keresztül felszínre jutó tanári tudás-, és gondolkodásrepresentáció elemeinek sorra vétele;
- b) e tanári tudás-, és gondolkodásrepresentáció természetes nyelven keresztül a felszínre jutó elemeinek a pedagógia valóságával fennálló kapcsolatának elemzése; valamint
- c) e gondolkodás-, és tudásrepresentációk természetes nyelvi megjelenítője, a tanári hang megszólaltatása. Minthogy a gondolkodás-, és tudás representációja nem vizsgálhatók a természetes nyelvtől elkülönítetten, így a kutatás fókusza a tanári gondolkodás és „tudásrepresentálódás” (Zsolnai 2005:138.) vizsgálata volt, a sajátos tanári hang és beszéd segítségével, amely a téma egy lingvisztikai dimenziójú megközelítését is jelentette.

2.8. A jelen kutatás fókusza

E kutatási metodológiát követők azzal a nehézséggel szembesülhetnek, hogy a tanárok megszólaltatásával végzett pedagógustevékenység-, és gondolkodás-vizsgálatok „rendkívül komplex jellege miatt nagyon precíz, szinte már egzakt eljárásokat” (Nahalka–Golnhöfer 2001:332.) nem, vagy a következtetésekre nézvést megszorításokkal alkalmazhatnak. Ez egyidejűleg a módszer kritikáját is jelenti. E helyzet feloldására törekedve a jelen kutatás kétféle módon tett vállalást:

- a) Egyfelől leszűkítette a tanári tevékenység, és gondolkodás vizsgálatának perspektíváját: a pedagógusok által megfogalmazott problémák (nehézségek és megoldandó feladatok) vizsgálatára összpontosított. A kutatás egyik tétele tehát a tanári tudás problémaként

reprezentálódó elemeinek sorra vétele, a tanárok által szemantikailag megfogalmazott problémák bemutatása. E bemutatás kerete a pedagógia világába szövéző, pedagógia világát alkotó és alakító tényezők, kontextusa a pedagógiai praxis, s a kettő között álló, közvetítő eszköz, a természetes, emberi nyelv,

b) Másfelől a kutatás a tanárok megszólaltatása során feltárult problémákat nem valamely előzetes feltevés, hipotézis igazolása, hanem a leírás, a bemutatás céljából vizsgálja. Rávilágít arra, mely valóságelemekre tekintenek a tanárok, mint problémára, s hogy a feltárt nehézségek egybeesnek-e vagy eltérnek a szakirodalom és az előzmény-kutatások eredményeitől, a kutatók által megállapított problémáktól.

Az előzményeknek tekinthető kutatásokkal szemben – ahol nem a pedagógiai gyakorlatnak való megfelelés volt a cél,³² – a jelen kutatás, a tanári megnyilatkozásokat, mint a praxis, (azaz a pedagógiát alkotó és alakító tényezők, valamint a pedagógia világába szövéző világok) megjelenítőjét, e valóságelemek kifejezőjét vizsgálta.

Az egzakt mérőeszközök hiányából következően, a hiteles következtetések érdekében ezt a vizsgálatot a kontextus többirányú megközelítése és a többféle vizsgálati módszer (multi-kontextualitás és kombinált technikák) jellemezték:

a) a tanári megfigyelések - a megfigyelők észrevételeivel kiegészítve,

b) a tanári kérdőív – módot adva a nyitott kérdések segítségével a tanári saját hang megszólaltatásának, és

c) az interjúk.

A jelen kutatás feltételezte (a kutatási, szakirodalmi előzmények bázisán), hogy a kutatói, akadémiai problémalátás és a praxisban tevékenykedők problémalátása között ellentét feszül, melyet valószínűsíthetően előidézhet – további komponensek mellett – a sajátos tanári és a karakterisztikus akadémiai nyelv, beszéd és hang különbözősége. Ugyanakkor mindezeknek az okoknak a feltárása elvezethet a két fél közötti ellentétek feloldásához, azokhoz a tényezőkhöz, amelyek a kétféle nyelvezet és gondolkodásmód közötti összhangot szolgálják, s elősegíthetik a szereplők közötti könnyebb megértést. A kutatás propozíciója volt, hogy a tanári beszéd meghallása, meghallgatása és megértése nélkül az önreflexióra készítés sikeressége kétséges. Amennyiben hangjuk ily módon nem válik hallhatóvá, elérhetetlenek lesznek az információk arról az útról, amelyet az önreflektív válság során a pedagógusok már megtettek. Önmagában azonban, csupán a tanári megnyilatkozások összegyűjtése, leírása, a pedagógusok megszólaltatása, a természetes nyelvi elemek pusztán felsorakoztatása, a nyelv univerzális jellege miatt a tanári problémalátásra vonatkozó következtetések megállapítására nem alkalmas. (Fehér–Hársing 1976:46; Farkas 1994:56; Zsolnai 2005:139; Pléh 1999)

Ugyanakkor a jelen kutatás nem a tudományos vagy a tudományoskodó nyelvezetet kéri számon a gyakorló pedagógusokon, és nem a közlési kánon, a „formális kommunikáció” (Farkas 1994:32.) szabályainak megváltoztatását a kutatókon. Ellenkezőleg: a pedagógia világát alkotó és alakító tényezők közötti nyelvezet egységesülésének, kiegyenlítésének szükségességére próbál rámutatni. A kutatás egyik alapvető propozíciója, hogy a kétféle világ (a praxis és a döntéshozók, a kutatók világa) között gyenge átvitel, nehezen áthidalható rés van. Ennek okai között feltételezhető a felek eltérő nyelvezete és az egymás megértésére irányuló szándék hiánya. A tanári, sajátos nyelvezet, - a tanári hang - a feltárása nélkül ez a rés nem szűkíthető. A kétféle világ (a kutatói és a gyakorló tanári) eltérő nyelvhasználatnak közelítését, a különféle szemléletmódok harmonizációját és a szereplők kölcsönös megértését

³² „A pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézeteit vizsgálva nem a való világnak, a pedagógiai gyakorlatnak való megfelelés érdekelt bennünket.” (Nahalka–Golnhofer 2001:14.)

a „középfogalmak” (Farkas 1994:9) megkeresése és megtalálása segítheti. E középfogalmak nélkül a résztvevők, az alakító és alkotó tényezők végérvényesen elszakadhatnak egymástól. A kutatástörténeti előzményekből következően, felismerve, hogy a tanárok gyakran nem jutnak hangsúlyos szerephez a rájuk vonatkozó folyamatokban – főképpen Nyugat-Európában kiterjedt előzményekkel rendelkező és Magyarországon is egyre szélesebb körben alakuló – számos tanárkutatás jött létre (Nagy 2006).

2.9. Összegzés

A kutatók fókuszja – különösen a huszadik század végén és napjainkra – számos egyéb komponens mellett, a tanári tevékenységre és a tanári gondolkodás vizsgálatára is irányult. A tanári gondolkodást vizsgáló kutatások a tanárokról alkotott képet, a tanárképzés strukturális, és tartalmi jellemzőit, a tanári tevékenységekhez kapcsolódó szerep(ek)e)t, a tanári szerephez tapadó attitűdöket, a pedagógiai praxisról való gondolkodást ma már az elemzés tárgyává teszik. A tanári minőségre vonatkozó, a tanár, a pedagógus önmagáról alkotott, személyes, szakmai énképének problematikájával, saját presztízse megítélésével kapcsolatos kérdésfelvetések hasonló módon tanárkutatások középpontjában állnak (Nagy 2006). Mindeközben felmerül annak a közvetítő eszköznek, módszernek, kutatási eljárásnak, nyelvnek a kérdése, amelyen keresztül a leghitelesebben feltárulhat a pedagógusok gondolkodása és tudása. E - már meglévő, változatos - (kutatás) módszertani eszköztárat tovább finomítja, ha feltárul az a sajátos nyelv és hang, amelyen nem a kutatók vagy az oktatáspolitikusok szólalnak meg, hanem amelyen pedagógus maga fogalmaz, s a környezet számára közvetíti a lehetséges válaszokat a különféle fókuszú kérdésfelvetésekre. A témaválasztás alapmotívuma – a pedagógia világának és valóságának „társadalomontológiai és axiológiai-episztemológiai” (Zsolnai 1996a:67.) dimenziói mentén – a pedagógiai valóságra utaló tanári megnyilvánulások összegyűjtése, bemutatása, leírása volt. A középpontban az állt, hogy mit jelent, hogyan jelenik meg e valóság a tanár számára, hogyan látja és formálja a pedagógus e valóságot. A kutatás kitüntetetten vizsgálta, miképpen értékeli a pedagógus saját helyét, szerepét e valóságban, és e pedagógiai valóságból mi az, ami mint probléma jelentkezik a vizsgált pedagógusok számára. További kérdés, hogy a tanár számára ugyanaz jelent-e nehézséget, mint amit a pedagógiai kutatók vagy az oktatáspolitikusok központi dilemmáikként megfogalmaznak. E kutatás arra kereste a választ, milyen módon jelenik meg a pedagógiai valóság a tanári gondolkodásban és megnyilatkozásokban és arra, hogy létezik-e eltérés a terepen munkálkodók probléma-látása, probléma-megfogalmazása és az oktatásirányítók, kutatók probléma-látása között, s ha ez a különbözőség létezik, az milyen okokra visszavezethető.

A bemutatandó vizsgálatot az a téma-releváns szakirodalomban található állítás is előmozdította, miszerint „Az iskola, a pedagógus tényleges hatásának mérhetővé tétele, egy erről szóló általános elmélet kidolgozása, amelyben a megismert kutatáshoz képest a pedagógus tevékenységének feltárása is szerepet kaphatna, akár újabb mérföldköve lehet az empirikus neveléstudomány önigazolásának is.” (Ollé 2003:173.) A jelen kutatás ehhez az általános, a pedagógus-hatékonyság, és eredményesség mérhetővé tételéről szóló, még kimunkálásra váró elmélet kidolgozásához kíván hozzájárulni: a tanárok (pedagógiai) valóság-, és problémalátásának egy karakterisztikus módszerrel keresztül történő bemutatásával. Ez a módszer a tanári beszéd (a tanári hang), a tanári beszédmód, - és sajátos nyelv(ezet) vizsgálata, ahol a pedagógusok saját hangjukon megszólalva adnak betekintést a praxisba, számot adva a praxisban jelentkező, általuk megfogalmazott problémákról.

3.1. Megállapítások

„A tanárok hangja – Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében” című doktori értekezés és az alapjául szolgáló kutatás tárgya a pedagógustevékenységek fontosságának és nehézségének megítélése volt, osztálytermi megfigyelések, kérdőív és interjúk mentén, a résztvevő pedagógusok meghatározta prioritások alapján: a tanári hang segítségével.

A kutatás célja volt, hogy a tanári hang és a tanári beszéd, mint kutatási eszközök segítségével feltárja az ezredforduló utáni valós, hazai pedagógusproblémákat: melyek ezek a problémák, milyen súlyúak, s milyen mértékben befolyásolják a változó pedagógusszerep-megformálást. A kérdőívre adott válaszok szerint a pedagógusok a legfontosabbnak az érthető magyarázatot, a tudásátadást, a tananyag megértetését, a legproblémásabbnak a tanulók tanulási szokásainak alakítását ítélték. A kérdőíves kikérdezés szerint a legkevésbé fontosnak elsődlegesen a fegyelmezés bizonyult, ezzel szemben megfigyelésekkor, a nyitott kérdésekre adott válaszokban és az interjúkban a fegyelmezés, mint probléma, nyomatékkal megjelent.

A kutatás módszertanát a saját adatgyűjtés jellemezte, kvalitatív vizsgálati módszerekkel. A megfigyelést végzők jegyzőkönyvei, a nyitott kérdés válaszai valamint a tanári interjúk rámutattak a megnyilatkozások jellegzetességeire, a közöttük fennálló azonosságokra és eltérésekre. Mindezek hozzájárultak a kérdőíves kikérdezés adatainak értelmezéséhez. A vizsgálat feltételezte, hogy a pedagógusok probléma-látásának előterében szakmai, társadalmi és egzisztenciális problémák – ezen belül a képzettség, a gyakorlati elvárásoknak való megfelelés hiánya, az anyagi és szakmai bizonytalanság – álltak és hogy ezeket a nehézségeket a tanári megnyilvánulásokon, sajátos hang vizsgálatán keresztül lehet megragadni. Láthatóvá vált, hogy a megkérdezett tanárok probléma-prioritásai nem besorolhatók pedagógiai, társadalmi vagy egzisztenciális kategóriákba, azaz a pedagógiai, társadalmi, egzisztenciális problémák egybecsúsztak.

Legkevésbé nehéznek minősült a személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal, – a zárt kérdéssor válaszai szerint. A tanóra-megfigyelések visszatérő motívuma volt a tanítási módszerek változatosságának hiánya vagy a tanulást segítő eszközök szűkössége. Az eszközhasználat a probléma-priorításban háttérbe szorult.

A kérdőívet megválaszolók neme szerint nem volt jelentős eltérés a tanári tevékenységek problémásnak ítéelésében, egy korosztály kivételével a vizsgált korcsoportok azonos mértékben tartották problémásnak a tanári tevékenységeket a kérdőíves kikérdezés során. A kérdőívre adott válaszok alapján, a többféle iskolafokozaton tanítók kevésbé problematikusnak tartották a tanári teendőket. A tanárok – a zárt kérdéssorra adott válaszaik szerint – a tevékenységeket átlagosan inkább fontosabbnak, mint nehezen megoldhatóknak ítélték.

Nem volt lényegi eltérés a tanári tevékenységek megítélése között: a megkérdezettek szerint minden teendő csaknem egyenlő mértékben fontos és közel egyező nehézségű volt – amint a kérdőíves kikérdezést mutatta. A nyitott kérdések, az interjúk során a problémák gyakran valaminek a hiányában, rossz működésében sűrűsödtek.

A doktori értekezés áttekintette a kutatói kérdések szakirodalmi, probléma-, ismeretháttérét, valamint számot adott a kutatás nehézségeiről és következtetéseiről, melyek az eredmények hasznosíthatóságának lehetséges további irányait kijelölték. A konklúziók elsősorban a pedagógusképzésben alkalmazhatók, különös tekintettel a pedagógusjelöltek mentálhigiénés és egzisztenciális pálya-felkészítésére, ugyanakkor a megállapításoknak szerepe lehet a gyakorló pedagógusok önreflektív attitűdjének kialakításában és a pálya során e kialakult önreflexió támogatásában.

3.2. A kutatás leírása

3.2.1. A kutatás tárgya

„A tanárok hangja – Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében” elnevezésű kutatás tárgya a pedagógusok jelenlegi problémáinak összegyűjtése: mely tevékenységek fontosak, melyek nehezen megoldhatók számukra, miként tekintettek e problémákra, és ezekkel kapcsolatban milyen hierarchiát, fontossági sorrendet állítottak fel a megkérdezettek. Mindez osztálytermi megfigyelések, kérdőív és interjú alapján, valamint saját probléma-meghatározásuk segítségével történt. A tanári kommunikáció – elsősorban nyelvészeti aspektusú – elemzése a tanári nyelvezet különféle dimenzióit taglalják: a kérdés formájú alakzatokat, a tanári nyelv kapcsolat- és tekintélyteremtő, kultúraközvetítő funkcióját. Összességében megállapítható, hogy „még mindig a beszélt nyelv az elsődleges médium az osztályban.” (Antalné 2005:173.) Egy lehetséges további nézőpont a tanári nyelv, mint a problémalátás kifejezője. Szükségesek azok a kutatások, melyeknek fókusza nem a tanári beszéd nyelvészeti, hanem pedagógiai aspektusainak az értelmezése, amelyeken keresztül a pedagógia valósága megragadható a tanári megnyilatkozásokban. A kutatói nyelvezet ellentmondásosságára történt már utalás az értekezés korábbi szakaszában. E kutatói nyelvezethez hasonlóan a tanári nyelvezet is karakterisztikus ellentmondásokat tartalmaz: például a tanári kérdés-válasz szituáció sajátosságát, miszerint a tanár tudja a kérdésre a választ, tehát kérdésfeltevése – ebben az értelemben – mesterséges képződmény (ál-kérdés), minthogy valóságosan, a mindennapi szituációban, kérdésfeltevésakor többnyire a válasz még nem tudható. Idetartozó jelenség, hogy a tanórai helyzetekben a kérdésfeltevések kezdeményezője legtöbbször a tanár, s hogy miközben a tanári nyelvileg felette áll a tanulónak, mégis a közvetlen és igényes nyelvre kell őt nevelnie (Vincze 2000). A tanári nyelvezet ellentmondásossága azonban nem maga a jelenség, hanem a jelenség háttérében álló okok lenyomata. Minthogy a tanári nyelvezet valóságosan a tanári gondolkodás reprezentációjaként tekinthető, a feltárt ellentmondásosság – másképpen fogalmazva: inkoherencia – elsődlegesen a tanári gondolkodásban jelentkezik, s csak ezután tetten érhető a tényleges tanári megnyilatkozásokban. A kutatás az e sajátosságokkal bíró tanári gondolkodás egy szegmensét, a problémalátást állította a középpontba, amelyhez a jellegzetes vonásokat mutató tanári megnyilatkozások elemzésével kívánt közelebb jutni.

3.2.2. A kutatás előzetes feltevései

A kutatás nem fogalmazott meg előzetes feltevéseket – a fogalom tudományelméleti kategória-értelmében – osztozva ebben más, hasonlóképpen kvalitatív metodológiát követő vizsgálatok e sajátosságában (Sántha 2006b). Célja egy hiányjelenségre, egy relatíve kimunkálatlan – a tanárok beszélnek – területre fókuszálva megállapítások lehorgonyozása, a tanári hang meghallása és a tanári beszéd (esetlegesen még) hiányzó, pedagógiai szempontú

feltárása, leírása volt. Feltételezte, hogy miközben a pedagógia, mint ismeretterület reflexiója nem elkerülhető, egyidejűleg világossá kell válnia, mire kell reflektálnia pedagógusnak és a reflexió folyamatát miképpen tudja végrehajtani. Mindez azonban nem lehetséges, ha ezek a szándékok nem szólnak a tanárhoz, vagy nem az ő nyelvén, nem az ő hangján szólnak. A sajátos tanári hang, megnyilatkozás és beszéd feltárása a miatt is indokolt, hogy az egyfelől megérthetővé válják, másfelől az alapvetések, problémamegoldások, nívumok és a praxisban jól hasznosítható eredmények a tanárok számára e sajátos nyelven is megfogalmazhatókká formálódjanak.

3.2.3. A kutatás módszertana

3.2.3.1. A módszer indokolása

A kutatás a kvalitatív típusú kutatások (ezen belül az osztálytermi vizsgálatok) körébe tartozik. A résztvevők száma, az eszközök ehhez illeszkedve alakultak, következtetései célja tehát nem egy előzetes feltevés igazolása vagy elvetése, hanem a tanári problémákra (prioritásukra, azonosságukra, eltéréseikre és ellentmondásaikra) rávilágítás – a megkérdezettek közegeiben – abból a célból, hogy ez a pályára készülést, a pályán maradást segítse. Emellett rámutatott a pedagógusproblémákról vélekedés változásának szükségére. Megállapításai egy reprezentatív kutatás előzetes feltevéseinek megfogalmazásában, a lehetséges összefüggések előre jelzésében segíthetnek.

Az elemzés módszertana kétfelé vált: kombinált technikája révén részint a beavatkozás nélküli vizsgálatok al-módszerét követte (résztvevő megfigyelések), másfelől a beavatkozással vizsgálatokét (interjú és kérdőív). Ezekre a típusokra azért esett a választás, mert a korábban bemutatott és jelenleg is alkalmazott pedagóguskutatási metodikák nem teljességében láttatják a problémát. A jelen problémafeltárás a beavatkozással, kvalitatív és a nem-beavatkozással kvalitatív vizsgálatok mögé sorakozik azzal, hogy az eddigi módszerek – melyekről az értekezés korábban már számot adott – mentén tett megállapításokhoz kíván adalékokat szolgáltatni. A trianguláció³³ értelmében tehát a jelen vizsgálat komplementere kívánt lenni a témában eddig végzett kutatásoknak. (Sántha 2007:72.) Fő módszere a teacher talk metódus volt, amelynek lényegi jellemzője, hogy abban jobbra a tanárok beszélnek. A kombinált technikák alkalmazását az eszközök ötvözését (a résztvevő megfigyelést, a kérdőíves megkérdezést és az interjú technikát) indokolta az a szándék, amely karakterisztikusan kívánta leírni a tanári gondolkodást, a tanári problémalátást befolyásoló valóságselemeket. Emellett a különféle módszerek alkalmazása egymást erősítették: a megfigyelések során kirajzolódott tanárproblémák a kérdőíves adatok értelmezését, majd az interjúk kérdései strukturálását segítették. Mindezek mellett a különféle kikérdezési módok, technikák alkalmas adtak a sokféle összefüggés megteremtésére, s egyidejűleg alkalmasnak mutatkoztak az egysíkú szövegösszefüggésből eredő esetlegesen torz következtetések kivédésére. A kombinált technika alkalmazása továbbá segítette az eltávolodást a tanári megnyilatkozások kontextus-függőségétől és annak hatásaitól.

3.3.3.2. Az alkalmazott módszertan bemutatása, a vizsgálati eszközök jellemzése

A kutatás módszertanát a saját adatgyűjtés jellemezte, a résztvevő megfigyelés, a kérdőíves kikérdezés és a (fél) strukturált interjú módszerén keresztül.

³³A trianguláció módszerkombinációs modell abból indul ki, hogy a kvalitatív és a kvantitatív módszercsoportok, eljárások és technikák nem vetélytársak, hanem egymás komplementerei.

2. tábla: A kérdőíves elemzés metszetei

kérdéstípusok	Kérdésenkénti megítélés metszetei			Összesített megítélés metszetei			Összesített megítélés metszetei (kérdésenként)		
	KOR	NEM	FOK	KOR	NEM	FOK	KOR	NEM	FOK
A fontos tevékenységek A problémás tevékenységek A fontos és problémás tevékenységek									

Megfigyelés. A megfigyelő azt a feladatot kapta, hogy – az egyenként 10 – tanóra során, a pedagógusok szóbeli közléseit, megnyilvánulásait, problémáit listázza, saját megfigyelései alapján abból a szempontból, hogy azokat a pedagógus, mint problémát jelölte-e meg, vagy a megfigyelt tanár számára megoldandó feladatként, problémahelyzetként jelent-e meg. Erről a megfigyelő jegyzőkönyvet készített. A létrejött jegyzőkönyvek alapján pedagógiaiailag releváns valamint sajátosan pedagógiai kategóriák keresése történt, azoknak a fogalmaknak, szavaknak a kiválasztása, amelyek a tanári gondolkodást a problémát jelentő dolgok aspektusából tematizálják. A dokumentumok elemzését követően megtörtént a kapott, tipikus problémák listázása, kategóriákba sorolása. Emellett a kutatás vizsgálta azokat a beszámolókat, megjegyzéseket, amelyeket a megfigyelők fűztek a látottakhoz. A tanóra-megfigyelések három szakasza között a szempontok korrekcióra szorultak, e korrekciókat a megfigyelést végzőkkel együttesen szükséges volt megtenni. A változtatásokat abból a célból kellett végrehajtani, hogy a különböző időpontban végzett megfigyelésekkor még pontosabb kép szülessék a megfigyelt tanárok tevékenységéről (akciókutatási elemek).

Kérdőív. A kutatás további szakaszában kérdőíves kikérdezés történt. A kérdőív zárt kérdéssora egy tanári tevékenységlistát vett alapul (Saphier–Gower 1987). A megkérdezetteknek 14 fő tanári tevékenységet kellett fontosság szerint megítélniük. Majd ugyanezeket a teendőket a nehezen megoldhatóság szempontjából is értékelniük kellett. A kérdőív kiválasztásának oka egyfelől, hogy noha a lista – a korábban bemutatott kompetencia-listákkal – hasonlóságot mutat abban, hogy felsorolja a tanártól elvárható és elvárható tulajdonságokat, azonban a tanári alap (fő) tevékenységeket sorra vevő, felhasznált felsorolásban nem a hatékony tanár jellemzői, az ideális tanárkép, sztenderdek, kompetenciák bontakoznak ki, hanem: paraméterek. Paraméterek, amelyek „olyan állandók, melyek az alkalmazás körülményeivel együtt változnak.” (Saphier–Gower 1987:6.) Magukban rejtik a módosíthatóság lehetőségét, tehát nem a jó tanár kész receptjét kínálják, hanem a képes és képessé tehető, a praxist működtető és működtetni tudó tanárét.³⁴ Mindez nem kijelentések formájában, hanem kérdésekként fogalmazódott meg, egy példáját nyújtva annak, hogy a reflektivitásra készítés és a reflexió fenntartása érdekében milyen folyamatos kérdésfelvetésre és válaszok megadására nyílik szükség a pálya során. Másfelől e tevékenységlista hazai adaptációja – a jelen értekezést kivéve – ez ideig nem történt meg. (A teljes kérdőív megtalálható az értekezés Mellékletében).

Nyitott kérdés. A kérdőív tartalmazott egy nyitott kérdést: „Leírná, mi jelentette, jelenti az Ön számára a nehezen megoldható vagy megoldhatatlan problémát, zavaró körülményt vagy aggodalomra okot adó jelenséget, amellyel meg kell(ett) küzdenie a tanári tevékenységében?”, amely a tanárok zárt kérdésekre adott válaszai mellé kért kiegészítést – abból a célból, hogy ne csupán a kutatói aspektus érvényesüljön, hanem a tanári hang is megszólalhasson. A kérdőív nyitott kérdésére érkező válaszok elemzési nehézségét jelentette, hogy azok gyakran hiányosak voltak vagy a kérdőív ide vonatkozó része kitöltetlen maradt. Minthogy a tanári reflexiót eredményesebben lehet

³⁴ skillful teacher

vizsgálni azokban az esetekben, ha a megkérdezett maga fogalmazhatja meg véleményét, szükségesnek mutatkozott, hogy interjúk kérdezzenek újra arra, hogy a pedagógus maga milyen problémát lát maga körül. Az, hogy a nyitott kérdés esetenként válasz nélkül maradt többféle magyarázatot indukál: lehetséges, hogy figyelmetlenségből hagyta ki a válaszadó (erre utalnak azok a jelek, amikor a nemre, a korra vonatkozó részeket sem töltötte ki a válaszadó, s ebből nem értékelhető kérdőívek következtek), vagy, mert nem tartotta fontosnak a válaszadást. Egy másik lehetséges értelmezés, hogy nem tudta megragadni, röviden bemutatni azt a problémát, ami foglalkoztatja. Ez utóbbi mellett szóló érv a kutatás egyik megállapítása is: a kérdőívre adott válaszok alapján világossá vált, hogy a tanárok számára nem volt kiugróan fontos és kiemelkedően nehéz feladat: csaknem egyező prioritásúak voltak számukra az előttük álló teendők. Ebből következően nem vált számukra lehetségessé egynek a kiragadása, és az sem volt járható út, hogy az összes nehézséget felsorolja a megkérdezett a nyitott kérdésre adott válaszban. A kérdések fontosságát és problematikuságát értékelő skálák értékei megegyeztek az iskolai osztályzatok értékeivel (1-től 5-ig).

Interjú. Az osztálytermi megfigyelést, a kérdőíves kikérdezést interjúk követték. A félig strukturált interjúk fókuszában a megkérdezett pedagógus számára a nehezen megoldható vagy megoldhatatlannak tűnő problémák, a zavaró körülmények vagy gondot okozó jelenségek álltak, azok, amelyekkel meg kell(ett) küzdenie a tanári tevékenységében – nyomatékkal a tanári hangnak teret engedve, nem a kutatói szándékot előtérbe helyezve. Az interjúk átírára, rögzítésre kerültek. (A hosszabb interjú-részletek a Mellékletben találhatóak.)

A kutatás módszertani szempontból kvalitatív metodológiát alkalmazott. Nem a számszerűség volt a törekvés, hanem az adatok mögött húzódó összefüggések bemutatása. A megfigyelések, a kérdőív és az interjú együttes alkalmazása több funkciót látott el: a megfigyelés során gyűjtött adatok helytállóságát támogatta a kérdőíves kikérdezés és az interjú; a megfigyelés és az interjú a kérdőíves válaszok értelmezését segítette. A módszerek ötvöztetésével lehetővé vált a megfigyelések, a kérdőívre adott válaszok és az interjúk között meghúzóó egyezőségek, hasonlóságok és ellentmondások kimutatása. A kutatás végkövetkeztetései nem a teljes pedagógustársadalomra érvényesek, de igazolták a problémafelvetés relevanciáját, támpontokat adtak a tanárok tevékenység,- és probléma-prioritásai tekintetében valamint kiindulópontjaiként szolgálhatnak egy nagyobb populációra kiterjedő vizsgálatnak, amely feltételezhetően hasonló megállapításokra jutna.

3.2.3.3. A résztvevők bemutatása

A kutatás a részt vevők halmazaként az oktatás egyes szereplőit jelölte meg. Ez a halmaz lefedi a 2006/2007. tanév II. félévében, 2007/2008. tanévben és a 2008/2009. tanév I. félévében Magyarország 49 településén, 169 iskolájában megfigyelt összesen 587 fő, általános,- és középiskolában valamint mindkét szinten tanító tanárokat. A megkérdezettek besorolása – aszerint, hogy milyen iskolafokon tanítanak – az ISCED³⁵ (UNESCO 1997) szintjei szerint történt.

A megfigyelők. 232 fő nappali tanári alapszakon tanulmányait a 111/1997-es (VI. 27.) A tanári képzés követelményeiről szóló Kormányrendelet szerint folytató, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi, Természettudományi és Művészeti Karán hallgatói jogviszonyban álló tanár szakos hallgató végezte a megfigyelést, azok közül, akik a nevelésmélet és a hozzá kapcsolódó gyakorlat stúdiumokra jelentkeztek. Felkészítésük egyetemi szemináriumon történt, a 10 tanóra-megfigyelést megelőzően. A résztvevő megfigyelést befejezve – a felkészítés időtartamával megegyező mértékű, – a tapasztalatokat összegző szemináriumok megtartására került sor.

³⁵ International Standard Classification of Education (az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere)

A kérdőív válaszadói. 100 kérdőíves kikérdezés történt. A kérdőívet kitöltők száma a kutatás kvalitatív vonása szerint alakult, ahol nem a válaszadók részvételi aktivitásának számszerűsítése volt a cél, hanem a sok szempontot mérlegelő válaszok tendenciáinak bemutatása. 1400 válasz elemzésére került sor a tevékenységek fontossága és ugyanennyi a tevékenységek problémássága átlagára vonatkozóan. A kiegyenlített elemszám céljából, a különféle csoportok (kor, nem fok) miatt, a kapott értékek összehasonlíthatósága végett és a következtetések megbízhatósága érdekében a válaszadók kiválasztása az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2008. évi statisztikai adatszolgáltatása (OKM 2008) arányaihoz illeszkedve történt, az iteráció módszerét alkalmazva. A vizsgált iskolatípusokon tanítók egymáshoz viszonyított valóságos arányát a kérdőívek száma is követte. A központi oktatási statisztika adataihoz illeszkedésből következett az egyes csoportok túlreprezentáltsága (így az ISCED 2 és ISCED 3 iskolafokozaton a 40-50 éveseké). A mindkét fokozaton tanítók létszáma valóságosan is kisebb, emiatt ez a csoport a vizsgálatban alulreprezentált volt. A kérdőíves megkeresésnél a vizsgálat figyelembe vette minden korcsoportban és iskolafokozaton a nők nagyobb létszámát. A központi oktatási statisztika adataira vetítetten az összes ISCED 2 és ISCED 3 fokon tanító tanár közötti nők arányához hasonlóan viszonyult a női megkerdezettek száma. Az iskolafokozatokon belül a nők arányára hasonló módon alakult a kérdőívek száma. A kérdőíves válaszok elemzése az életkort, az iskolafokozatot és a válaszadók nemét tartalmazó metszetek alapján készült. Mindezek mellett a kérdőív nyitott kérdésre 64 értékelhető válasz született.

Az interjúk alanyai. A 15 elkészült interjú alanyai esetében nem volt irányított a kiválasztás: a kutatás nem törekedett csak vezetők vagy pályakezdők, vagy régóta a praxisban tevékenykedők megkerdezésére. Ennek célja volt, hogy ne bizonyos – munkakörhöz, korosztályhoz, településhez kötötten – csomósodjanak a problémák, hanem lehetőség szerint a pedagógusokat összességében érintők juthassanak a felszínre. Azok váltak interjú-alanyokká, akik szívesen megnyilatkoztak és volt mondanivalójuk.

A vizsgálat nem tért ki a probléma-prioritások vizsgálatára a pályán eltöltött idő metszetében (ezt az életkorral illeszkedőnek tekintette) és az iskolai végzettséget, a diplomák számát sem vette háttéradatként (itt az iskolafokozat – amelyen a megkerdezett pedagógus tanított – töltötte be ezt a szerepet). Nem kötötte településhez vagy régióhoz a résztvevők merítését, miközben a lehető legváltozatosabb kép kialakítására törekedett, amely a válaszadók munka,- és lakhelye szerint kirajzolódhatott.

3. tábla: A válaszadók jellemzése: megfigyelők, a helyszínek, a válaszadók

Időszakok	A megfigyelők száma (fő)	A települések száma (db)	Az iskolák száma (db)	A tanárok száma (fő)
2006/2007. II. félév	83	11	63	249
2007/2008. I. félév	36	15	35	108
2007/2008. II. félév	44	13	42	132
2008/2009. I. félév	69	10	29	98
Összesen	232	49	169	587

4. táblázat: A résztvevők, a válaszadók jellemzése életkor, iskolafokozat és nemek szerint

Megfigyelés	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 2-3	A megfigyelt tanárok száma (fő)
A 20-29 évesek	76	108	29	213
A 30-38 évesek	79	79	21	179
A 41-48 évesek	36	51	20	107
Az 50-59 évesek	32	44	12	88
Összesen	223	282	82	587
<i>ebből nő</i>	<i>144</i>	<i>190</i>	<i>39</i>	<i>373</i>

Kérdőív	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 2-3	A kérdőívet kitöltők száma (fő)
A 20-29 évesek	7	5	2	14
A 30-38 évesek	18	11	2	31
A 41-48 évesek	24	16	2	42
Az 50-59 évesek	4	6	3	13
Összesen	53	38	9	100
<i>ebből nő</i>	<i>44</i>	<i>24</i>	<i>2</i>	<i>70</i>

Nyitott kérdés	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 2-3	A válaszadók száma (fő)
A 20-29 évesek	6	11	4	22
A 30-38 évesek	6	13	4	22
A 41-48 évesek	3	6	2	11
Az 50-59 évesek	3	3	3	9
Összesen	18	33	13	64
<i>ebből nő</i>	<i>11</i>	<i>25</i>	<i>7</i>	<i>43</i>

Interjú	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 2-3	Az interjúalanyok száma (fő)
A 20-29 évesek	2	–	1	4
A 30-38 évesek	2	1	2	4
A 41-48 évesek	2	2	–	4
Az 50-59 évesek	1	1	2	3
Összesen	7	4	5	15
<i>ebből nő</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>9</i>

3.3. A tanóra - megfigyelések

3.3.1. A megfigyelők reflexiói a tanári megnyilatkozásokra

A szövegek elemzésekor felmerült, hogy a megfigyelt jelenséget, tanári megnyilatkozást ki minősíti problémának: a megfigyelő reflexiójaként jelenik-e meg vagy a pedagógus számára jelent nehézséget. Ugyanakkor egy sajátos aspektusról lemondásra kényszerült volna a vizsgálat, ha a valóságos pedagógiai terepen munkálkodó megfigyelő reflexióit figyelmen kívül hagyta volna. A megfigyelők megjegyzései alkalmat adtak arra, hogy a kutatás egybevesse azokat a kérdőívre adott válaszokkal és az interjúk következtetéseivel. (A keretben a megfigyelő kódja található)

A megfigyelések beszámolóiban, a tanári megnyilatkozásokat rögzítő jegyzőkönyvekben visszatérően megjelent a frontális módszer, gyakran helytelenített, nem adekvát tanítási metodikaként. A korrekciók tekintetében szükséges volt fókuszálni arra, hogy ki tekint az adott jelenségre, (nyelvi) megnyilatkozásra, mint problémára. Fontos volt kiszűrni, megkülönböztetni, hogy ez a tanítási eljárás nem a megfigyelésben részt vevő tanár számára volt problematikus, hanem a megfigyelő számára (például az adott szituációban nem a frontális lett volna az adekvát módszer, színesebb módszertani eszköztárt várt volna el a megfigyelt pedagógustól, túlnyomórészt a frontális módszert találta a tanórákon, tehát az alkalmazott módszertan kimerült ennek az egyféle módszernek a használatában). Hasonlóképpen az iróniát, a humor jelenlétét vagy hiányát a tanórán ugyancsak nem a megfigyelt tanárok tekintették problematikusnak, hanem a megfigyelő. Világossá vált, hogy az irónia használata nem a megfigyelt pedagógus számára jelentett akadályt, hanem a megfigyelő ezzel kapcsolatos megjegyzései regisztrálhatók. Azaz a megfigyelő az irónia, a gúny durvább vagy nem odaillő használatát érezte problémaként. A vizsgálat egyik nehézségét így az jelentette, hogy az adatfelvételi dokumentumok analizálása során – a hiteles következtetések érdekében – visszatérően szükséges volt tisztázni, hogy a megfigyelő állít-e, vagy az, akit megfigyelt. További összehasonlításra adtak alkalmat a megfigyelők észrevételei, a kérdőíves válaszok és az interjúk között fennálló azonosságokat és eltérések.

3.3.2. A megfigyelőknek a megfigyelésekre általában vonatkozó reflexiói

„A tanárok minél inkább eltávolodnak a katedrától a térben annál közvetlenebb kapcsolatot képesek kialakítani a diákokkal (...) a katedra szimbolikusan védelmet jelent a pedagógus számára.” [H15]

„Viszont azt is tapasztalnom kellett egyes osztályokban, (de ez valószínűleg az életkorral is összefüggésben van) mivel bátrabbak lettek, sokkal több mindent megengednek maguknak a tanárokkal szemben. Előfordult, hogy már szemtelennek éreztem, egy-két megnyilvánulásukat. Tehát a bátorságuk növekedésével kitolódta a határok. A fegyelmezés már nem igen alkalmazható, és már kisebb mértékben alkalmazzák. Azért nem alkalmazható, mert a tanulókat, mivel kialakult ez a könnyedebb kapcsolat, nem képesek úgy megfélemlíteni, mint akár évekkal ezelőtt.”[CSOZ]

„Meglepődve tapasztaltam, hogy a pedagógus több diák nevét nem tudja.”[GAA]

„Habár az órán nem sok mindenre lehetett figyelni, ha csak arra nem, miként fenyegeti a tanár a diákokat szaktanárral. (Később, kérdéseimre felelve elmondták, hogy kettő hatásos eszközük van a fegyelmezésre. Az egyik a szaktanári figyelmeztetés, amivel elvileg nem szabad fenyegetőzni, de ha hármat összegyűjtenek a diákok, kirúgják őket, míg a másik az igazgatónővel való elbeszélgetés lehetősége. Állítólag az intézmény igazgatójától úgy félnek

a tanulók, mint a tűztől és a tanárok is úgy beszéltek róla mintha ő lenne Dr. Hannibal Lecter, aki az emberek veséjébe lát és addig beszél nekik mélyen a szemükbe nézve, míg azok átharapják a saját nyelvüket. Amúgy az igazgatónő kedves szimpatikus asszonynak tűnt.)”[GAA]

„A 10/b osztályban tartottak matematika órát. A tanár úr a terem felé haladva elmondta, hogy ne lepődjek majd meg az osztály viselkedésén, egyrészt nagyon rossz képességűek, és kezelhetetlenül neveletlenek. A tanár állítása szerint még az alapműveletek is problémát okoznak a 16-18 éves tanulóknak.” [GAA]

3.3.3. A szövegszerűen megjelenített reflexiók a tanári megnyilatkozásra

A tanár szövege	Memo (a megfigyelő megjegyzései)
„Ezt sürgősen tedd el! Ez már pofátlanság. Vagy ha olvasgatni akarsz, menj ki... Ki akarsz menni?”	Az affér ellenére az óra további részében a tanárnő nem viselkedett máshogy a lánnyal, mit a többiekkel: őt is felszólította, de nem próbálta nyilvánosan kifejezni esetleges ellenszenvét. [FEN]
Drága gyerekeim, olvastuk a feladatot, hogy kivételesen hogy kellene gondolkodni? „Hogy folytassuk?”	Ebből a mondatból egy másik nagyon jellegzetes mondatszerkesztése is kiderül: nagyon gyakran, mikor a gyerekeknek mond valamit, úgy fogalmazza meg, mintha ők együtt csinálnák a dolgot, nem pedig csak a gyerekek. Ezzel mintegy közösséget vállal velük. [FEN]
„Mikikém” „Drága gyerekeim”	Nagyon gyakran „gyerekeim”-nek szólítja a diákokat, sőt, mikor felszólít egy gyereket, akkor is ezt a formulát használja. Ezt leginkább azonban nem dicséretkor szokta használni, hanem mikor dorgálni készül. [FEN]
„Nem lehet mindig ezt mondani, ez már uncsi” „Oldd meg a feladatot!” – Mit nem lehet ezen érteni?”.	Egy gyerek mindig azt jelenti, hogy nem értette a házit. A tanárnő nála már besokallt (az ilyen mondatok végét általában kedvesen, de nem zavaróan, elneveti, hogy ne tűnjön bántónak). Ez persze a jelentés enyhe kigúnyolása volt, hiszen a diák ezt nyilván értette, de éppen ez volt a tanár célja: hogy pontosan fogalmazzon, hogy végiggondolja, mit, miért nem értett. A gyerek rögtön elkezdte konkrétan mondani azt a példát, amit nem értett. [FEN]
„ejnye-bejnye”, szedjétek össze magatokat „jujj” „nagyon jó, úgy van”, „picit várok, hogy írjátok le”.	Leginkább ezt is egy anya nevelő szavaihoz tudnám hasonlítani: Nagyon nehéz nem negativitások által megmondani, mi az a szókincs, amit használ, de ahhoz kétség sem fér, hogy pedagógusként teljesen megfelelő a szókincse. [FEN]
„Nem szeretem, ha önhatalmúan mást csinálsz, mint amit mondok!”	A tanár domináns, fegyelmeznie nem kell sokat, viszont nem tűri, ha nem értik meg pontosan az utasításokat a diákok és másképp viselkednek: egyértelműen érződik a tanár-diák hierarchia, és ezzel tisztában vannak a diákok is, nem szólnak bele az órába jelentkezés nélkül. [SZEN]

A tanár szövege	Memo (a megfigyelő megjegyzései)
<p>Tanárnő: „Dávid, úgy látom, hogy te ma boltba mész.” Dávid: „Miért?” Tanárnő: „A füzeted utolsó lapjára írsz. Szóval boltba kell menned, nem?” Dávid: „De. Igen.”</p>	<p>A tanárnő nevelési tevékenységében a humor is jelen van. A padok között sétálva látja, hogy az egyik fiú füzete hamarosan betelik, nem közvetlen utasítással parancsol rá, hogy vegyen füzetet, hanem az alábbi párbeszéd zajlik le kettejük között, amely szerintem nagyobb hajlandóságot vált ki a gyerekekben azzal kapcsolatban, hogy tényleg meg is csinálja azt, amire a tanárnő kéri. [CSAA]</p>
<p>Diák: „Mondja el a tanárnő az iskola történetét a kezdetektől a végéig!” Tanárnő: „Akkor osztályfőnöki órára nézz utána!” (Az osztály kárörvendően nevet) A másik szituáció: Diák: „Mondja el a volt osztályai névsorát!” Tanárnő: „Nézz utána az utolsó osztályom névsorának az iskola albumában!” (Az osztály ismét kárörvendően nevet)</p>	<p>Nagyon tetszett nekem, ahogy a [tanár] reagált ezekre a felvetésekre, amelyekkel sarokba akarták őt szorítani. Az, ahogy ezt a szituációt kezelte egyszerre jelzi, hogy a gyerekeket egyenrangú partnernek is tekinti, mert egy kézlegyintéssel elintézhette volna a dolgot, hogy ne kérdezzenek már ilyen, ide nem illő dolgokat, de ő feladattal bízta meg őket a felvetett kérésekkel kapcsolatban, tehát jelezte azt is, hogy valamennyire komolyan veszi őket. [CSAA]</p>
<p>„Te mit csinálsz a pad alatt fiam? Most tanulsz irodalomórára a verset? Na halljam: mondd fel! Már biztosan tudod, hiszen tegnap otthon megtanultad. Nem? Biztosan mást tanultál, igaz? Meg kell tanulnotok beosztani az időtöket! Most mit csináljak veled?”</p>	<p>A feje felé csap a könyvvel, de csak játékosan. A kezén hajtja végre a kísérletet: Melyik a keményebb ütközés. Kemény könyvvel, puha fedelű könyvvel, vagy szivaccsal. Ezzel arra kényszeríti a diákot, hogy a kísérletre figyeljen, de óvatos, nem üti meg nagyon, és kedveskedve megsimogatja a fejét, mikor jól válaszol. [BEK]</p>
<p>„Laci, van valami kérdésed? ...Marcikám, adjak neked esetleg egy messzelátót?...Tudom, hogy nagy a kísértés, de nem az életetek múlik rajta. Ha becsületesen dolgoztok, és úgy értek el jó eredményt, akkor az nektek is örömet</p>	<p>Nagy figyelmet fordít arra, hogy ne tudjanak a tanulók beszélgetni, sem pedig a könyv vagy füzet segítségét kihasználni. Természetesen több alkalommal is próbát tesznek a diákok a szomszéd tudásának kihasználására. A következő figyelmeztetések, és megjegyzések hangzanak el a pedagógus részéről [BEK]</p>

A tanár szövege	Memo (a megfigyelő megjegyzései)
<p>okoz, és nekem is. Ráadásul ezzel a saját tudásotokat is felmérhetitek. Higgyétek el, a becsületesség később is csak hasznotokra válik.”</p>	
<p>„Ha erre valaki tudja a választ, annak beírok egy nagy büdös ötöst”. „Na idefigyeljetek haverok!” „Valakinek ismerős az hogy Szózat?” „Édes fiam, kiváglak mint macskát szüretkor!”</p>	<p>A humornak nagy szerepe van az osztályteremben, stresszoldó, bár ha egy határt túllép, veszélyeztetheti az óra menetét. A humornak nagy szerepe van a nevelésben, hiszen az önirónia sokszor megkönnyítheti a nehéz szituációkat. A tanárnak viszont az is a feladata, hogy megtanítsa hogy együtt kell nevetni valakivel, és nem rajta. [FET]</p>

A megfigyelések alapján az alábbiak váltak megállapíthatóvá:

- 1) A tanári szövegekben felismerhető – s ezt a megfigyelők észrevételei is megerősítik – a tanulói magatartás negatív befolyásolása,
- 2) A manipuláció, (az affér ellenére a tanár nem mutatja ki ellenszenvét; noha közösségvállalásnak tűnik, a pedagógus azonban csak imitálja, hogy együtt fog dolgozni a tanulókkal; a reális érzelmek titkolása a kedvezőbb fogadtatás érdekében);
- 3) Az inkongruencia (a kedveskedő formulák inadekvát használata);
- 4) A tanári szerep hatalmi, anyai szerepként felfogása (a „domináns” tanáriszerep-felfogás, amely nem tűri, ha nem értik meg az utasításait; akinek fegyelmeznie kell), példa erre „Az autokrata tanároknál a hangnemből egyértelmű volt, hogy a pedagógus a főnök az osztályban, és a diák az alárendelt. Az ilyen típusú oktatók általában nagyon odafigyeltek a rendbontásra, és igyekeztek a gyerek figyelmét magukra vonni” [SZI]
- 5) Az ironikus hangvétel, amely ismételten a tanulói befolyásolás eszköze. „Az általam megfigyelt órákon viszont nem egyszer volt alkalmam tapasztalni, hogy a tanár a „vicceivel” kellemetlen helyzetbe, sokszor zavarba hozta a diákot, és ezek a precedensek az én emlékeimben is elég tisztán élnek. Az a véleményem tehát, hogy a pedagógus tanítsa az „együtt nevetést”, ne pedig a „rajta nevetést”. [FET]
- 6) Megfogalmazódtak a megfigyelő(k) részéről a tanár személyére vonatkozó elvárásai, s megjegyzéseit, a megfigyelést, következtetéseit időnként ehhez „igazította”. Erre példa „Fontosnak találom a tanár szerepét abban, hogy ne csak leadja az órai anyagot szárazon, hanem tudja a gyerekeket motiválni, és játékosan tanuljanak. Itt nem arra gondolok, hogy végig játszanak az órán, hanem a feladatok bevezetésében legyen valami, amittől megjöhet a diák kedve a munkához. Ami bemelegíti a gondolkozásmódját az elkövetkező pár percre. Tegye érdekesebbé az anyagot, amit át kell adnia.”[KAA]

„Az elvárásaim egy tanár iránt roppant egyszerűek: vegyen emberszámba engem, ne akarjon uralkodni rajtam, segítsen, ne követeljen, ne nézzen le, próbáljon megérteni. Igyekezzen a leadandó anyagot a diák nyelvezetére átültetni, valamint a pedagógus bírjon a hallgatóval megegyező jogokkal, ha azt akarja, hogy kölcsönös tisztelet és megértés uralkodjon a tanteremben.”[VEG]

„Tanítani türelemmel, szakértelemmel és odaadással, hisz én is ezt várnám el a gyermekem tanáraitól.”[BBK]

7) A tanítási metódusokra (főképpen a frontális módszer alkalmazására) vonatkozó észrevételek: „A frontális tanulásszervezésben nem lehet az osztályokat megfeleltetni az elvárásoknak. Egyszerűen a tanárok nem nyitottak az új módszerekre, nincs bátorságuk felvállalni azt, hogy lehet olyan tudás, amit még ők sem szereztek meg. A tanár hatalma kisebbnek tűnne, ha feladnák ezt az elvet.” [SZT]

„Frontális oktatást preferálta a nálam nem sokkal idősebb tanár úr, tudása érezhetően teljes körű volt, próbálta az évszámokhoz köthető eseményeket felfűzni egy szála.”[LTT]

Ami a megfigyelések (és a megfigyelők kommentárjai) elemzésekor szembetűnő volt, hogy e reflexiók nem feleltettek meg előre kialakított kategóriáknak. Ez esetben lényegiségét veszítette volna el, azaz egy kutatói látásmóddal azonosultak volna, ami torz következtetésekhez vezetett volna. Maguk a reflexiók hordozták önmagukban kategorizálásuk szempontjait. A pedagógusok esetében, a problémákra én-védő mechanizmusokkal reagáltak, tehát a problémák kiváltó eredőit a pedagógusok önmagukon kívülálló tényezőkre vezették vissza – a problémás helyzetekként, megoldandó feladatként látott jelenségek előidézőiként a megfigyelők is csaknem kizárólag a tanulókat jelölik meg. E meglátásokban – mint a pedagógusok által megfogalmazott észrevételekben – hangsúlyos a fegyelmezés problémája, amelyet az iskolások „bátorságának megnövekedése”, életkora – az idősebb diákok már életkoruknál fogva problémát jelentenek – a tanár-diák kapcsolat „könnyedebb” volta, a tanár „megfélemlítési-potenciáljának” csökkenése vált ki. Mindehhez, mint probléma-forrás kapcsolódik a diákság „viselkedése” (amelyhez a „helytelen” konnotációja tapad) „rossz képességei” és „kezelhetetlen neveltlensége.” Mindezek a reflektált kijelentések a tanulókat, mint tömböt feltételezik. Csupán egy lényegtelennek tűnő megjegyzés, amely a pedagógia valóságában létező személyközi viszonyok egyik minőségére utal és amely mint ilyen, magyarázó erejű lehet: „Meglepődve tapasztaltam, hogy a pedagógus több diák nevét nem tudja”. E reflexió mögött rejlő állítás elvezethet a felismeréshez, hogy a fegyelmezés és más, a praxis során megjelenő problémahelyzet előidézője nem csupán a pedagógiai alapviszony egyik vagy kizárólag másik komponense lehet. A pedagógia valóságát alkotó és alakító tényezők, mint problémát előidéző, és mint a probléma megoldását jelentő faktorok közösen lépnek fel. Ez az együttes látás,- és láttatás módja a problémák keletkezésének a megfigyelők és a megfigyelték részéről is hiányos. A továbbiakban a megfigyelések során keletkezett olyan tanári szövegek (részletek) transzkripcióinak elemzése következik, amelyek releváns információval rendelkeznek a tanárok megnyilatkozásaira vonatkozóan. 'Memo' (Nagy 2002) jelzéssel a szöveg-fragmentumok mellett a megfigyelők megjegyzései is szerepelnek. A memó-k közlése egyfelől azt a célt szolgálja, hogy a tanári szövegek ne kontextusukból kiragadva szerepeljenek, másfelől ne csupán a kutatói látásmód jusson érvényre, hanem a megfigyelő reflexiói is helyet kapjanak, s ez által a kontextus egy további megközelítésmódja is teret nyer.

3.4. A megfigyelések összegzése

Összegzésül megállapíthatóvá lett, hogy a megfigyelők kommentárjai sokkal diverzifikáltabb képet mutatnak a problémacsomópontokról a tanárok nyitott kérdésre vagy interjú során adott válaszaiknál. Bármely felvetés kiragadása önkényes lett volna – s minden megfigyelői reflexió nem ideidézhető. A példák sokasága azt a sokféleséget igazolta, ahogy a megfigyelők észrevételei szerteágaztak. A megfigyelések során sem csúcsosodtak ki jellegzetes problémák (kivételek a fegyelmezés és a frontális oktatás), s a megfigyelésekre vonatkozó megjegyzések a praxisban működők tevékenységét sajátos módon láttatták.

3.5. A kérdőívek feldolgozása

A kutatásban részt vevő pedagógusoknak az alábbi kérdéssorban szereplő tanári tevékenységek fontosságával és kivitelezhetőségével kapcsolatban kellett véleményt kifejezniük:

- 1) A tanulók figyelmének fenntartása és a feladatra összpontosítása.
- 2) A tanulók számára az elvárások megfogalmazása és az, hogy az elvárásai megfelelőek-e.
- 3) A személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal.
- 4) A fegyelmezés.
- 5) Az érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megérttetése.
- 6) A tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele.
- 7) A rendelkezésre álló idő, tér és eszközök kihasználása.
- 8) A tanári rutin(ok) alkalmazása.
- 9) A tanári stílus(ok) és azok változatos alkalmazása.
- 10) A tanulók tanulási szokásainak alakítása.
- 11) A tanítási céljaim meghatározása.
- 12) A rejtett tanterv.
- 13) Ténylegesen mit tanultak meg a tanulók.
- 14) A munkatársakkal való együttműködés lehetősége.

3.5.1. A fontos tevékenységek vizsgálata

A kérdőívben szereplő tanári tevékenységekre vonatkozóan a tanároknak arra kellett válaszolniuk, hogy azokat milyen mértékben ítélték fontosnak. A kérdéseket az iskolai osztályzatok fokozataival megegyező módon, az alábbiak szerint kellett minősíteniük: nem fontos tennivalók (1); általuk valamennyire fontosnak tartott tevékenységek (2); a meglehetősen fontos teendők (3) a fontosnak minősíthetők (4); a szerintük nagyon fontosnak ítélt foglalatosságok (5). Emellett lehetősége volt a válaszadónak további megjegyzéseiket, véleményüket hozzáfűzni válaszaikhoz.

3.5.1.1. A tevékenységek fontosnak ítéltése életkoronként

A tanári tevékenységek fontossági megítélésének elemzése az a válaszadók összesített megítélésének elemzésével kezdődött – az életkor összefüggésében. Ebben az esetben a válaszok összessége lett az elemzés tárgya. Megállapíthatóvá vált, hogy a válaszadók összességében és átlagosan minden felsorolt tanári tevékenységet fontosnak minősítettek, azaz 4-es osztályzatnál egyik sem kapott rosszabbat. Ezzel együtt, a tevékenységek összesített megítélése egyike sem érte el a nagyon fontos értéket. A vélekedés értékei e két megítélés között mozogtak – egymástól kis eltérésekkel. A 30-38 éves korosztály tulajdonította a tanári teendőknek a legnagyobb fontosságot, másodsorban az 51-59 éves korcsoport, majd a 41-48 évesek és végül a 20-29 évesek, miközben a két szélső megítélés között csupán kéttizednyi eltérés volt. A megítélések értékei között, a korcsoportok alapján lényegi különbségek, látható

fontossági prioritások tehát nem mutatkoztak. Ez azt mutatta, hogy az életkori különbözőség, a kor növekedése – és e mögött a feltételezetten hosszabb idő a pályán – nem rejt magában a tevékenységek közötti fontossági megítélés változását, miközben a fiatalabb korosztály tekintett a tanári teendőkre a legkevésbé fontosként a középkorosztály azonban a legfontosabbnak tartotta azokat. Ez azt is jelezheti, hogy a fiatalabb korosztály más teendőket tekintett fontosnak, de azt is, hogy másfajta és további teendők felsorolásakor ugyanerre a következtetésre lehetne jutni. Ez rámutat pálya elején állók esetében a felkészítésből hiányzó elemekre: a lényeglátásra vonatkozó képességek kialakítására a fontossági prioritások tekintetében. Ugyanennek a kompetenciának a fejlesztésének szükségesességét mutatja az idősebb korosztály megítélése is. Ez egyidejűleg felveti azt is, hogy ha az életkori különbségek alapján nem változik kiemelkedően a fontossági prioritás, milyen más összefüggéshez köthető, ahol a tanárok fontosság alapján történő tevékenység-megítélése nagyobb eltérést mutathat. Így elemzés tárgya lett az összes fontossági megítélés – az iskolafokok metszetében. (1. ábra)

3.5.1.2. A tevékenységek fontosnak ítéltése iskolafokonként

A megkérdezett tanárok tevékenység megítélése – a fontosság szempontjából – attól függően, hogy milyen iskolafokon tanítottak, az életkor összefüggéseiben vizsgált megítélésnél is kisebb mértékben mutattak eltérést. Az általános iskola felső tagozatán tanítók és azok véleménye között, akiknek ilyen és középiskolai gyakorlatuk is volt, csaknem megegyező mértékben tartották fontosnak a tanári teendőket. A csupán középiskolai tapasztalattal rendelkezők e két másik fokozatnál fontosabbnak vélték a teendőket, azonban egy tizedes különbséggel, tehát valóságosan az iskolafokokkal összefüggésben a véleménynek nem tértek el egymástól. Ebben a metszetben sem esett a megítélés a fontos érték alá és nem érték el a nagyon fontos megítélést: a válaszok értékei a kétféle megítélés közepe körül mozogtak. Az iskolafok az életkornál is kevésbé mutatott összefüggést a tanári teendők közötti fontossági sorrend felállításában. A következőkben a válaszadók neme alapján kerültek elemzésre az adatok. (2. ábra)

3.5.1.3. A tevékenységek fontosnak ítéltése nemek szerint

A tevékenységek közötti fontossági sorrend felállításában a legkisebb különbség a nemek szerinti metszetben mutatkozott, mindössze egytizednyi. Megállapíthatóvá vált, hogy a férfitanárok és a nő pedagógusok azonos módon ítélték fontosnak a felsorolt tanári teendőket. Ebben az összehasonlításban is az értékek a fontos minősítést – valamennyivel afölött – érték el, a nagyon fontos megítélést azonban nem. (3. ábra)

3.5.1.4. A tevékenységek fontosnak ítéltése életkor, iskolafokozat és nemek szerint

A kumulált válaszokat értékelve láthatóvá vált, hogy a tanári tevékenységek fontosnak ítéltése nem mutat kiemelkedő különbségeket a három metszet egybevetése során. Az életkor és a válaszadók nemét tekintve teljesen egyező megítélés született, ettől csekély értékkel eltért az iskolafok szerinti megítélés. Ezek az értékek minden esetben az (5) érték a nagyon fontos alatt maradtak és nem kerültek a (4)-es átlag, a fontos alá. A vizsgálatban tehát nem mutatkozott tehát olyan összefüggés, amelyben jelentős eltérés vált volna regisztrálhatóvá a megkérdezettek fontossági megítélésére vonatkozóan – a pedagógus-tevékenységeket illetően. Ez rámutatott arra, hogy egy kiterjedtebb vizsgálatban és más összefüggések tükrében is szükséges a fontossági-prioritás elemzése: a pályán eltöltött idő, a további diplomák, szakképzettségek száma vagy a nyelvtudás szempontjából. E paraméterekre a jelen kutatás – egyebek között a kvalitatív aspektus okán, tehát a miatt, mert a jelenség természetét vizsgálta és nem a számszerűségét – nem tért ki. (4. ábra)

3.5.1.5. A tevékenységek fontosnak ítéltése – kérdésenként

A megkérdezett tanárok közül legtöbben az érthető magyarázatra, a tudásátadásra és a tananyag megértetésére vonatkozó minősítették a legfontosabbnak, ezután a tanulók tényleges tudása, melyet a tanári tevékenység nyomán megszereznek, mint második legfontosabb kérdés következett. Harmadsorban az a kérdés minősült a tanári válaszok alapján a legfontosabbnak, amely a tanulók figyelmének fenntartására és a feladatra összpontosítása vonatkozott, és csaknem ugyanilyen mértékben helyezték a fontossági sorrendbe a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tételét, mind fontos teendőt. A 2. kérdést, amely arra vonatkozott, hogy a pedagógus fontosnak tartotta-e a tanulók számára az elvárások megfogalmazását és az, hogy az elvárásai megfelelőek-e, csaknem ugyanolyan mértékben ítélték fontosnak, mint a személyes, jó kapcsolat kiépítését, meglétét a tanulóikkal. A fontossági-prioritást tekintve ide tartozó még a tanulók tanulási szokásainak alakítására kérdező kérdés. E kérdéseket követi – a fontosság sorrendjében, a tanári válaszok alapján – a tanítási célok meghatározása valamint a munkatársakkal való együttműködés lehetősége. Négy tevékenység kivételével (a fegyelmezés, a tanári rutin(ok), a tanári stílus(ok) és azok változatos alkalmazására kérdező és a rejtett tantervre vonatkozó) a kérdések megítélése, abból a szempontból, hogy mennyire tartották azokat fontosnak a pedagógusok, a 4-es átlag alatti értéket kapták. Az 5-ös, tehát a „nagyon fontos” minősítést egyetlen tanári tevékenység sem érte el, a válaszok összessége alapján. A 4-es és 5-ös átlag közé eső válaszok közötti eltérések csekély mértékűek. (5. ábra)

Összességében láthatóvá vált, hogy a tanárok a tanári tevékenységek egy lehetséges, tizennégy kérdést magába foglaló választékából négy helyezkedett el – a fontossági megítélésben – a „fontos”, tehát a 4-es átlag alatt. A többi tevékenység „nagyon fontos” minősítést kapott. A kérdésekre adott válaszok prioritását tekintve a tevékenységek megítélése között jelentős különbség nem felfedezhető: a tanárok egyaránt fontosnak tartják csaknem mindegyik tanári tevékenységet, közöttük jelentős prioritás-béli eltérés nem kimutatható. Feltételezhető, hogy további kérdések felsorakoztatásával és megkérdezésével is ez a – hierarchiát nélkülöző – kép tárulna fel.

3.5.1.6. A tevékenységek fontosnak ítéltése – kérdésenként és életkoronként

A tanári tevékenységeket összesítve, átlagosan a 30-38 éves és az 51-59 éves korosztály értékelte fontosnak. A két korcsoport válaszadásának értékei között lényeges eltérés nem állt fenn. A 20-29 és a 41-48 éves korcsoport egymástól alig eltérő mértékben ítélte fontosnak a felsorolt tanári tevékenységeket, de az előbbi két korosztálynál kisebb mértékben. Megállapítható azonban, hogy – a tanári tevékenységek fontosságát tekintve – lényegesen nem különbözik egymástól a négyféle korcsoport megítélése a tanári tevékenységek tekintetében: a tanárok megítélése szerint a felsorolt tanári teendők egyike sem kapott rosszabb minősítést a „fontos”-nál és nem érte el a „nagyon fontos” szintet. A tanárok – az életkor változásával sem változtatják megítélésüket a teendőkkel kapcsolatban és ugyanilyen módon nem változik az sem, hogy csaknem minden tevékenységet fontosnak tartanak, közöttük nem állítanak fel hierarchiát. Fontos, hogy az 50-59 éves, a legidősebb korcsoportban sem kevésbé fontosak a tevékenységek megkérdezettek számára. Ez egyfelől „egy bizonyos rugalmatlan séma” (Nahalka–Golnhofner, 2001:18.) jelenlétét mutatja, tehát sem az életkor előre haladtával, sem a pályán eltöltött idő növekedésével nem alakult ki a tevékenységek között a fontosság szerinti különbségtétel igénye, gyakorlata: egyaránt fontosak a tanári teendők.

A tevékenységek fontosságának megítélését tekintve, az egyes kérdésekre adott válaszok metszetében, láthatóvá vált, hogy a tanulók figyelmének fenntartása és a feladatra

összpontosítása a 41-48 éves korúaknál, a tanulók számára az elvárások megfogalmazása az ezek megfelelése 30-38 évesek kivételével egyetlen korosztálynál sem érte el a „fontos”, a fegyelmezés a 20-29 éves korcsoportban pedig a „meglehetősen fontos” szintet. Minden további kérdés minősítése a „fontos” szint felett helyezkedett el, a 41-48 éves korúak számára a tanítási célok meghatározása nagyon fontosnak minősült. (6. ábra)

Összegezve a tanári tevékenység fontosságára irányuló vizsgálatot – az életkor metszetében – megállapítható, hogy csekély eltérés tapasztalható a különféle korosztályok válaszai között. Kijelenthető, hogy sem a fiatalabb, sem az idősebb korosztály nem hierarchizált a tevékenységek között – a fontosság tekintetében.

3.5.1.7. A tevékenységek fontosnak ítéltése – kérdésenként és iskolafokozatonként

A tanári tevékenységek fontossági sorrendje attól függően, hogy a megkérdezettek melyik iskolafokozaton tanítanak, nem változott. Az ISCED 2 és ISCED 3-as szinten tanító, tehát azon tanárok válaszai között, akik az általános iskola felső tagozatán vagy középiskolában tanítanak, lényeges eltérés nem volt tapasztalható. Azoknak a tanároknak a válaszai, akik mindkét szinten tanítottak már, összességében átlagosan kevésbé fontosnak jelezték a kínált tanári tevékenységeket a másik, két iskolafokozathoz képest. Megállapítható, hogy a tanári tevékenységek fontossági rangsora jelentősen nem változott – a válaszokat abban az összefüggésben tekintve, hogy a megkérdezettek melyik iskolafokozaton tanítanak.

A tanári tevékenységek fontosságát vizsgálva abban az összefüggésben, hogy a megkérdezett tanárok melyik iskolafokozaton tanítanak és a kérdések metszetében az ISCED 2-es szinten tanítók válasza alapján a tanári rutinokra vonatkozó kérdés nem érte el a „fontos” minősítést. Ugyanilyen helyezést kapott az ISCED 2-3-as szinten tanítók válaszai alapján a tanítási célok meghatározása. Ezek kivételével minden iskolafokon és minden teendőt „fontos”-nak tartottak a tanárok – a „nagyon fontos” minősítést egyetlen kérdés sem nyerte el. Ettől kis mértékben elmaradt az ISCED 2-es és az ISCED 3-as szinten tanítók a tanulók figyelmének fenntartása és a feladatra összpontosítására, az érthető magyarázatra, a tudásátadásra, a tananyag megértetésére vonatkozó kérdések megítélése, valamint ugyanezen a szinten (ISCED 3) oktatók a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele és a tanulók tanulási szokásainak alakítására vonatkozó kérdések megítélése. Az ISCED 2-3-assal jelölt, mindkét iskolafokozaton tapasztalattal rendelkező tanárok a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tételét, a rejtett tantervet és a munkatársakkal való együttműködés kérdését kevéssel a „nagyon fontos” szint alá helyezték. (7. ábra)

Összesítve – három kérdés kivételével – minden iskolafokozaton legalább fontosnak ítélték meg a tanárok a kérdéseket, tehát abban a metszetben, hogy hol tanítanak, lényeges prioritáskülönbségeket nem lehetett megállapítani.

ISCED 2. A tanárok tevékenység-megítélését az iskolafokozattal összefüggésben nézve, és az egyes kérdésekre kitérve, megállapítható, hogy az ISCED 2-es fokozaton (az általános iskola felső tagozatán tanítók) a megkérdezettek a tanulók figyelmének a fenntartását és az érthető magyarázatot, a tudásátadást, a tananyag megértetését ítélték meg a legfontosabbként. A harmadik helyen állt a fontossági rangsorban a tanulókkal a személyes, és jó kapcsolat kiépítése és megléte. A tanulók számára az elvárások megfogalmazása és azok megfelelésének kérdése és a tanulók tényleges tanulása – kérdések a fontossági sorrendben a negyedik helyre kerültek. A tanóra hatásosabbá és hatékonyabbá tételét, a rendelkezésre álló idő, tér és eszközök kihasználását érintő kérdéseket egyaránt az ötödik helyen említették a megkérdezettek – a fontosságot tekintve. A 9. kérdés a hatodik helyet foglalta el a fontosnak ítélt tevékenységek között, ez a tanári stílusokra és azok változatos alkalmazására vonatkozott. A tanítási célok meghatározását tekintő és a rejtett tantervi kérdéseket egyforma fontosságúnak ítélték meg ezen az

iskolafokozaton. A fegyelmezés és a tanulók tanulási szokásainak alakítása 4,1-es átlagot kapott a fontossági sorrendben. A sort a 8. kérdésre adott válaszok zárják: a tanári rutinok alkalmazására vonatkozóak.

ISCED 3. Az ISCED 3-as iskolafokozaton (középfokú oktatás, a 15-19 korúak iskolái) a legfontosabb tevékenység – 4,9-es átlag-értékkel – a válaszadók szerint az érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése lett. 4,8-as átlagot a fontossági megítélésben a tanulók figyelmének fenntartása, a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele és a tanulók tanulási szokásainak alakítását jelentő tevékenységek kaptak. A harmadik legfontosabb teendőként ítélték a tanárok a munkatársakkal együttműködést. Sorrendben ezt követte és ugyanazon fontosságot tulajdonítottak a pedagógusok annak a kérdésnek, amely a tanulók számára az elvárások megfogalmazását, azok helyességét tartalmazta, és a tanulókkal a személyes, jó kapcsolat kialakítására és a meglétére, valamint a tanulók tényleges tanulására vonatkozó kérdést. A tanári stílusokra és azok változatos alkalmazására, valamint a tanítási célok meghatározására vonatkozó kérdések 4,4-es átlagot kaptak. 4,3-as értékelést kapott a rejtett tantervre vonatkozó kérdés, 4,2-es átlagot a rendelkezésre álló idő, tér és eszközök kihasználása és a tanári rutinok alkalmazása. A fegyelmezés fontossága utolsó prioritásként szerepel.

ISCED 2-3. Az ISCED 2-3-as fokozaton a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele, a rejtett tantervre és a munkatársakkal való kapcsolat fontosságára utaló kérdések tűntek a legfontosabbaknak. Ezt sorban a rendelkezésre álló idő, tér és eszközkihasználás követte, amelytől a fontossági megítélésben az érthető magyarázat fontosságára kérdező és a tanulók tényleges tanulására vonatkozó kérdések csak kevéssel maradtak el. A 3. 8. és 9. kérdések egyforma megítélés alá estek. Ebbe tartoznak a személyes, jó kapcsolat kiépítése a tanulókkal, a tanári rutinok és a tanári stílusok változatos alkalmazása kérdések. Ezeket a kérdéseket követte, hogy mennyire fontos a tanulók számára az elvárások megfogalmazása és ezek megfeleltetésére. Végül a tanulói szokások alakítása és a tanítási célok meghatározása kérdések zárták a fontossági megítélés sorát. Megállapítható, hogy ezen az iskolafokozaton a megkérdezettek a tanári tevékenységeket – a tanítás céljainak meghatározására vonatkozó kérdés kivételével – csaknem azonos mértékben ítélték fontosnak.

3.5.1.8. A tevékenységek fontosnak ítéltése – kérdésenként és nemek szerint

A tanári tevékenységek fontosságának megítélése a válaszadók nemével összefüggésben nem mutatott jelentős különbséget. A férfi tanárok és a nő tanárok is közel egyformán tekintették fontosnak a felsorolt tanári tevékenységeket. (8. ábra)

Azonosságok a nemek között. Az egyes kérdéseket tekintve az érthető magyarázatra vonatkozó kérdés egyaránt magas értéket kapott a tanárok fontossági megítélésében, s a nő és férfi tanárok egybehangzóan vélekedtek így. A rendelkezésre álló tér és idő kihasználását, és a tanítási célok meghatározását ugyancsak egyformán ítélték fontosnak a tanárok. Azonosan ítélték meg a tanári rutinokkal kapcsolatos és a rejtett tantervre utaló kérdéseket. A fegyelmezési és a tanári stílusok változatos alkalmazására vonatkozó kérdésekre is azonosan válaszoltak. A tanulók tényleges tanulására vonatkozó és a munkatársakkal együttműködést érintő kérdésekhez is megegyező a férfi és nő tanárok attitűdje. A nemek alapján kialakult metszet azt mutatta, hogy a tanári tevékenységek fontossága egyaránt magas prioritású mindkét nem képviselői között.

Nők. A női tanárok az érthető magyarázatra, a tudásátadásra és a tananyag megértetésére valamint a tanulók tényleges tanulására vonatkozó kérdéseket ítélték a

legfontosabbaknak. Ezután az 1. kérdés, a tanulói figyelem-fenntartás és feladatra-összpontosítás következett, majd a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele, a tanulók tanulási szokásainak alakítása és a munkatársakkal együttműködését illető kérdések. A személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal és a tanítási célok meghatározása kérdések a fontosnak tartott tevékenységek sorában a negyedik helyet foglalja el. A tanári stílusok változatos alkalmazását és a rejtett tantervre vonatkozó kérdéseket a nőtanárok azonos módon ítélték fontosnak. Ettől kevéssel elmaradt a tanári rutinok alkalmazására vonatkozó kérdés fontosként megítélése.

Férfiak. A férfi tanárok az érthető magyarázatra, a tudásátadásra és a tananyag megértetésére vonatkozó kérdésre válaszoltak úgy, hogy az a legfontosabb a tanári tevékenységek közül. Ezt a tanulók tényleges tanulását illető kérdés követte, de nagyobb különbséggel, mint az a nőknél lehetett tapasztalni. A tanulói figyelem-fenntartása, a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele, a tanulók tanulási szokásainak alakítása-kérdések azonos megítélés alá estek – fontosság szempontjából – a férfi tanárok válaszaiban. Ezután a fontossági sorrendben, a tanítási célok meghatározására utaló kérdés következett. A személyes, jó kapcsolat fontossága volt a rangsorban a következő. A rendelkezésre álló idő, tér, és eszközök kihasználására utaló, a tanári stílusok és azok változatos alkalmazására és a rejtett tantervre vonatkozó kérdésekre adott válaszok a fontossági sorrendben a hatodik helyet foglalták el. A tanári rutinokra vonatkozó a következő a rangsorban, s a sort a 4. kérdés zárta a fontossági megítélésben: a fegyelmezés.

A fegyelmezés, a férfi válaszadóknál és a rutin kérdése a nőknél nem érte el a „fontos” szintet. A többi kérdés – mindkét nem esetében – fontos, vagy azt meghaladó mértékű, a „nagyon fontos” minősítést azonban nem éri el. Kevéssel amögött maradnak, és azonos a két nem között a prioritása az érthető magyarázatnak, a tudásátadásnak, a tananyag megértetésének. A nők ugyanilyen fontosnak tartják azt, hogy ténylegesen mit tanultak meg a tanulók.

A tanári tevékenységek fontosságára vonatkozó kérdések tanulmányozásakor láthatóvá vált, hogy bár kivehető egyfajta sorrendiség a tanárok válaszaiból, arra nézvést, hogy mit tartanak a leginkább fontosnak, mégis megállapítható, hogy releváns eltérés vagy különösen fontosnak tartott tevékenység – a nemekkel kapcsolatban – nincs. Attól függően tehát, hogy nő vagy férfi tanár volt-e a válaszoló, lényegesen nem tűnik ki egyetlen tevékenység sem a fontossági sorrendből (4-es és 5-ös átlagok között mozogtak a tanári válaszok, kis eltérésekkel). Ez azt jelenti, hogy a két nem esetében – miközben magas prioritásúak a tevékenységek – nem volt látható hierarchia a fontos és nem fontos tevékenységek között, azaz a nők és a férfiak csaknem egyformán fontosnak tartották azokat, s közöttük, jól láthatóan, nem tettek különbséget.

3.5.1.9. A tevékenységek fontosnak ítéltése életkor, iskolafok és nemek szerint

Az összes fontossági megítélés átlagának – amely a meglehetősen fontos és a fontos tartományokat nem hagyta el – mint vonatkoztatási alapnak megfelelően láthatóvá vált, hogy ez alatt helyezkedtek el a tanulók figyelmének fenntartása és feladatra összpontosítása kérdés esetében a férfiak általi és a korosztályok szerinti megítélés. A tanulók számára az elvárások megfogalmazása és azok helytállósága kérdés fontossága is az össze megítélésnél alacsonyabb értéket kapott a 30-38 évesektől, az 50-59 évesektől, valamint a 40-48 évesektől. A személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal kérdés az összes megítélésnél alacsonyabb fontosságú minősítést kapott az életkori csoportok metszete alapján. Ugyanez a réteg és a férfiak a fegyelmezést ítélték az összes megítélésnél kevésbé fontosnak – ebből a 20-29 évesek csupán valamennyire fontosnak gondolták. A tanulók tanulási szokásainak alakítása a felső tagozaton és a

már mindkét iskolafokon tapasztalattal bíró tanárok megítélése alapján kisebb fontosságú volt, mint az összes megítélés. A tanítási célok meghatározását a felső tagozaton és középiskolában is tanító pedagógusok tartották kevésbé lényegesnek – az összes megítéléshez viszonyítva. A többi megítélés az összes ítélet felett helyezkedett el. A 14 tanári teendőből öt tért el az átlagtól lefelé, azaz a kevésbé fontosság irányába, de nem jelentős mértékben. Ez azt mutatta, hogy a megkérdezett tanárok nagyobb hányada jobbra fontosnak tartja a felsorolt teendőket, mint nem fontosaknak. Az átlagtól lefelé eltérés a korcsoportok szerinti metszetben mutatkozott a legélesebben. (9. ábra)

3.5.2. A problémás tevékenységek vizsgálata

A kérdőív zárt kérdéssorában szereplő tevékenységek nehézségére, problematikusságára vonatkozóan a tanároknak az alábbi kérdésre kellett választ adniuk: A fontosnak tartott tevékenységek mennyire okoztak problémát a praxis során? A tevékenységek fontosság alapján történő megítéléséhez hasonlóan az iskolai osztályzáshoz hasonlóan kellett a válaszadóknak értékelniük a kérdéseket, ezúttal azonban a nehézségük szempontjából. Az értékek itt az alábbi módon voltak megfelleltethetők: a pálya során számukra nem problémaként jelentkezett (1); valamennyire problémát jelentett tevékenységek (2); a meglehetősen problematikus teendők (3); a mindig problémát okozók (4); valamint a tanárok szerint nagyon problémásnak minősülő feladatok.

3.5.2.1. A tevékenységek problémásnak ítéltése életkoronként

A válaszok összesített megítélése a meglehetősen problematikus megítélés alatt maradt, tehát a 3-as osztályzatot (átlagot) nem érték el. A teendőket ezen belül a legnehezebbnek az 51-59 éves korosztály minősítette, tőlük kis mértékben eltérően a 41-48 éves korcsoport. A 30-38 évesek számára mutatkoztak valamennyire problémát jelentőnek a teendők – tehát ez a korcsoport ítélte legkevésbé nehéznek azokat. A két szélső megítélés között az eltérés nyolctizednyi volt. (10. ábra)

3.5.2.2. A tevékenységek problémásnak ítéltése iskolafokonként

A tevékenységek összesített megítélése a mindig problémát okozó szint alatt maradt (a 3-as átlag/osztályzat) körül. Ezen belül a mindkét, az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában is tapasztalattal bíró tanárok – a másik két fokozathoz viszonyítva – ítélték kevésbé problematikusnak a teendőket. A csak a felső tagozatban és a csak középiskolában oktatók kismértékű eltéréssel ítélték meg, közel azonosan nehéznek a tanári tevékenységeket. Attól függően, hogy hol tanítottak a tanárok, a teendők problémásnak-ítélése nem mutatott jelentős különbségeket és nem érte el a nagyon problémás szintet. Megállapíthatóvá vált, hogy a különféle szinten tanítók számára csaknem megegyezően nehéznek mutatkoztak a tanári teendők, miközben ennek mértéke közepesnek volt tekinthető. (11. ábra)

3.5.2.3. A tevékenységek problémásnak ítéltése nemek szerint

A válaszok összesített adatsorát tekintve, azokat a válaszadók neme alapján értékelve, láthatóvá vált, hogy a férfi és nő tanárok megítélése között csekély az eltérés, ami a tanári tevékenységek nehezen kivitelezhetőségére vonatkozott. Ezen belül a nő pedagógusok értékelték nehezebbnek a teendőket. Mindkét nem kumulált probléma-megítélése a 3-as osztályzat (átlag) alatt maradt, számukra a pálya során a pedagógustevékenységek valamennyire problémát jelentőknek minősültek. (12. ábra)

3.5.2.4. A tevékenységek problémásnak ítéltése életkor, iskolafokozat és nemek szerint

Az összesített válaszokat egymásnak megfeleltetve láthatóvá vált, hogy az iskolafok metszetében a teendők fontosságának megítélése jobban eltér az átlagtól, mint a problémáság megítélése. A nemek metszetében a fontosság eltérése az átlagos megítéléstől jobban eltért,

mint a problémásság megítélése. Az élet kor metszetében a teendők fontosságának megítélése inkább eltért az átlagos megítéléstől, mint a problémásságé.

Megállapíthatóvá vált tehát, hogy a fontosságról vélekedés jobban eltért az átlagtól, mint a problémásságról vélekedés. Az átlagtól a legkevésbé tért el a problémásság a nemek metszetében – azaz a férfi és a nő tanárok megítélése nem különbözött arra vonatkozóan, hogy mennyire tartották nehezen megoldhatónak a felsorolt tanári tevékenységeket.

A fontossági vélekedés legkevésbé az iskolafok, legjobban az életkor szerint tért el az átlagtól, míg a problémásság a válaszadók neme szerint a legkevésbé, az életkor szerint tért el az átlagtól nagyobb mértékben. (13. ábra)

3.5.2.5. A tanári tevékenységek problémásnak ítéltése – kérdésenként

A tanároknak a – korábban már valamilyen mértékben fontosnak tartott – tevékenységekkel kapcsolatban arra kellett választ adniuk, hogy ezeken mennyire tartották problémásnak, azaz nehezen megoldható feladatnak a pálya során.

A tanári tevékenységeket a tanárok egyaránt és összességében a „meglehetősen problematikus” szintnél magasabbra nem értékelték. A legproblémásabb volt számukra ezek közül a tanulók tanulási szokásainak alakítása, melyet a tanulók figyelmének fenntartása, összpontosítása követett és ugyanilyen mértékben annak megállapítása, hogy ténylegesen mit tanultak meg a tanulók. A tanóra hatékonyabbá, hatásosabbá tétele, a tér, idő és eszközök kihasználása ezt követték nehézség tekintetében. Egyforma akadályt jelentett a tanároknak az elvárások megfogalmazása és az, hogy ezek az elvárások megfelelőek-e; az érthető magyarázat és a tudásátadás, a tananyag-megértetés és a tanítási célok meghatározása. „Valamennyire problémát jelentő”-nek ítélték a személyes kapcsolat kiépítését, a tanári stílusok változatos alkalmazását, a rejtett tantervet és az együttműködést munkatársakkal. Mindig problémát okozónak és nagyon problémásnak – megítélésük alapján – egyetlen tanári teendő sem mutatkozott és nem volt olyan tevékenység sem, amelyet nem tekintettek problémásnak. Négy kérdés kivételével valamennyi teendőt átlagosan „meglehetősen problematikus”-nak ítélték a megkérdezettek s e megítélések között lényeges eltérés nem volt megállapítható. A tanárok tehát nem állítottak fel probléma-prioritásokat, hanem – a „nagyon problémás” és a „mindig problémás” alatt mozogva – majdnem megegyező mértékben tartották problémásnak a kérdések mögött rejlő tennivalókat. (14. ábra)

3.5.2.6. A tevékenységek problémásnak ítéltése – kérdésenként és életkoronként

A 20-29 éves korosztály

Valamennyire problémaként tekintettek a 20-29 évesek az elvárások megfogalmazására, helytállóságára és a személyes, jó kapcsolat kiépítésére a tanulókkal. E kérdések minősültek számukra a legkevésbé nehéznek. Legproblémásabbnak tekintették a tanulói szokások alakítását. Válaszaik egyik kérdésre vonatkozóan sem kaptak „meglehetősen problémás” vagy ennél rosszabb helyezést. A tevékenységek nehéz feladatként megítélése mutatta a metszetek közül a legnagyobb eltéréseket, korosztályonként és kérdésenként is. Ez arra engedett következtetni, hogy a nehezen megoldhatónak tartott feladatok a pályán eltöltött idővel nem csökkennek és a megkérdezettek az életkor növekedésével nem tekintenek a tevékenységekre kevésbé problémásként.

A 30-38 éves korosztály

Ez a korcsoport a legproblémásabbnak minősítette a ténylegesen mit tanultak meg a tanulóim és a tanulói szokások alakítására vonatkozó kérdést. Fontos, hogy az összes válasz közül a fentiek kapták a legproblémásabb minősítést és ebben a korosztályban. Ezeket

a kérdéseket kivéve, minden tevékenység megítélése a „meglehetősen problematikus” szint alatt maradt. Legkevésbé nehezen megoldhatónak számukra a személyes, jó kapcsolat kiépítése bizonyult a tanulókkal. A tanulók figyelmének fenntartása és feladatra összpontosítása és az érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése kérdések azonos megítélés alá estek – valamennyire problémát jelentőnek tartották ezeket.

A 41-48 éves korosztály

Az életkor és a tennivalók kérdésenkénti megítélése esetében – az életkorral összefüggésben – látható lett, hogy a 41-48 éves korosztály úgy tekintett a tanulók tényleges tudására, melyet a tanár tevékenysége nyomán szereztek meg, és a munkatársakkal együttműködésre, mint ami mindig problémát okozott. Ezt a két tevékenysége minősítették – válaszaik közül – a legnehezebben kivitelezhetőnek. A tanári rutinok alkalmazása mutatkozott ebben a korcsoportban a legkevésbé nehéznek, de ez az ítélet is a „meglehetősen problematikus” tartományban maradt.

Az 50-59 éves korosztály

Az 50-59 évesek számára a tanulók tényleges tudásának kérdése és a tanulói szokások alakítása kevésbé maradt el a „mindig problémás” helyezés mögött – válaszaik alapján e két teendőt tartották a legnehezebbnek. Számukra a legkevésbé problematikusnak a munkatársakkal való együttműködés lehetősége tűnt. (15. ábra)

3.5.2.7. A tevékenységek problémásnak ítétele – kérdésenként és iskolafokozatonként

Az iskolafokozat és a tevékenységek problémásnak ítétele között megállapíthatóvá vált az az összefüggés, hogy a legkevésbé nehezen kivitelezhetőnek azok látták a praxist, akik mindkét iskolafokozaton (általános iskola felső tagozata és középiskola) rendelkeztek tapasztalattal – ez az ISCED 2-3-al jelölt szint. A leginkább problémát jelentett a tanárok számára a tanári munka az ISCED 3-as szinten, tehát a középiskolai fokon. Ennél könnyebben megvalósíthatónak ítélték a feladatokat az ISCED 2-es, azaz az általános iskola felső tagozatán dolgozó tanárok – miközben mindegyik szinten a problematikuság mértéke a közepes körül maradt. E tapasztalatok úgy összegezhetők, hogy azok a tanárok, akik szélesebb rálátással rendelkeznek a tanári tevékenységre – tehát jártasabbak az eltérő iskolafokozaton oktatásban – a tanári szakmát kevésbé problematikusnak ítélték meg azon társaiknál, aki csupán az oktatás egyetlen szintjén tanítottak. Mindemellett további megállapítás, hogy releváns eltérés a problematikuság mértékében nem volt tapasztalható, azaz a problémáság nem differenciálódott az iskolafokozatok metszetében. (16. ábra)

ISCED 2

Az ezen az iskolafokozaton tanítók számára a legnehezebb teendőnek a tanulók szokásainak alakítása bizonyult; majd az a kérdés, hogy ténylegesen mit tanultak meg a tanulók. Azonos nehézségűnek tartották a tanulók figyelmének fenntartását, a feladatra összpontosítását valamint az érthető magyarázat, a tudásátadás és a tananyag megértetése feladatokat. A legkevésbé nehéznek bizonyult számukra személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal.

ISCED 3

Ezen az iskolafokozaton minden tevékenység megítélése a „meglehetősen problematikus” szint alatt maradt. Ezen belül a legnehezebben megoldhatónak tanulók tanulási szokásainak alakítása bizonyult, ettől kevésbé elmaradt annak megítélése, ténylegesen mit tanultak meg a tanulók. Egyforma megítélés alá esett ezen az iskolafokozaton a tanóra hatásosabbá és hatékonyabbá tétele és a munkatársakkal együttműködés

lehetősége. Legkevésbé nehéznek tartották a személyes, jó kapcsolat kiépítését a tanulókkal.

ISCED 2-3

A mindkét iskolafokozaton tapasztalattal rendelkező tanárok számára a legproblémásabbnak az tűnt, hogy ténylegesen mit tanultak meg a tanulók. Ezután a tanulók tanulási szokásainak alakítása következett. Azonos megítélést kapott a rendelkezésre álló idő, tér és eszközök alkalmazása és a tanítási célok meghatározása kérdések. Legkevésbé problémát jelentőnek tartották a válaszadók a személyes, jó kapcsolat kiépítését a tanulókkal.

3.5.2.8. A tevékenységek problémásnak ítéltése – kérdésenként és nemek szerint

A tanári tevékenységeket a férfiak nagyobb számban tartották nehezen megoldhatónak, azonban ez a problematikusság a közepes átlag alatt maradt. Ennél még inkább elmaradt a nő tanárok szerinti megítélés mértéke. A nemek alapján elemzett tanári tevékenységek problematikussága, úgy leírható, hogy – miközben a teendők nehézségének megítélése a közepes átlag alatt maradt – más metszetekhez viszonyítva ebben a metszetben volt tapasztalható a nagyobb eltérés. Azaz a pálya nehéznek ítéltése különvált a nők és a férfiak között: a férfiak nehezebben megoldhatónak tartják a tanári tevékenységeket. Ez egyik oka lehet annak, hogy a pályán kisebb számban vannak és maradnak a férfiak. A nők kevésbé tekintik a tanári tevékenységeket problematikusnak – ami egyfelől egy pszichológiai immunitást is eredményez – másfelől azonban ebben benne rejlik, hogy a férfiaknál kisebb mértékben tekintettek a tevékenységekre, mint megoldásra váró, vagy nem repetitív, hanem alkotó attitűdöt kívánó feladatokra. Mindez abba az irányba is mutathat, hogy a nők kevésbé reflektáltak úgy a tevékenységeikre, mint olyanra, amely alkotó hozzáállást kíván. (17. ábra)

Nők

A nőtanárok a legproblémásabb minősítést a tanulók szokásainak alakítása tevékenységének adták. Ettől kis mértékben tért el a tanulók tényleges tanulása kérdés nehéznek ítéltése. Harmadsorban a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele minősült nehezen végrehajtható feladatként. Az érthető magyarázat és a munkatársakkal együttműködés lehetősége megegyező mértékben, a „valamennyire problémát jelentő” teendők sorába került. Legkevésbé megoldhatónak a személyes, jó kapcsolat kiépítés a tanulókkal mutatkozott a nő pedagógusok számára.

Férfiak

A férfi válaszadók a legproblémásabbnak – azonban a „meglehetősen problematikus” szinten maradván – a tanulók szokásainak alakítását minősítették. Másodsorban legnehezebbnek a rendelkezésre álló idő, tér és eszközök kihasználása, a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele teendők minősültek. Legkevésbé megoldható volt a férfi pedagógusoknak a munkatársakkal való együttműködés lehetősége és annak megállapítása, hogy ténylegesen mit tanultak meg a tanulók. Az elvárások megfogalmazása, az érthető magyarázat és a tanítási célok meghatározása teendők azonos megítélés alá estek, egyforma nehézséget jelentettek.

3.5.2.9. A tevékenységek problémásnak ítéltése kérdésenként életkor, iskolafok és nemek szerint

Az összes problémásnak ítéltetés értékeit egy vonatkoztatási alapnak tekintve láthatóvá vált, hogy nyolc tanári tevékenység – az összes problémásnak ítéltetéshez viszonyítva – kevésbé problémásnak bizonyult, a „nem probléma” értéket azonban nem érték el. A tanulók figyelmének fenntartása kérdést a férfiak, a középiskolai tanárok, a nők, a 30-38 évesek

csoportja, a 20-29 évesek, és a mindkét iskolafokozaton tapasztalattal bírók tekintették az összesnél kevésbé fontosnak. Az elvárások megfogalmazását a nők, a középiskolai tanárok a 30-38 évesek, a mindkét fokon oktatók és a 20-29 éves korcsoport (ők a legkevésbé problémásnak) tartotta az összesnél kevésbé nehéznek. A személyes, jó kapcsolatot a tanulókkal nők, a középiskolai tanárok a 30-38 évesek, a mindkét fokon tanítók gondolták kisebb nehézségűnek, mint a megítélések összessége. A fegyelmezés a kevésbé problémás megítélés felé tért el a nők, a két fokozaton oktatók és a 20-29 évesek megítélése szerint. A középiskolai pedagógusok és a 20-29 évesek kisebb mértékben tartották problémásnak az érthető magyarázat kérdését, mint a megítélések kumulált értéke. A rendelkezésre álló tér és idő kihasználása az átlagosnál kisebb problémát jelentett a 30-38 évesek és a középiskolai tanárok számára. A tanári rutinok alkalmazása a 20-29 évesek és a nők, a 30-38 évesek és a középiskolában tanítóknak tűnt kevésbé nehéznek. A tanári stílusok a mindkét iskolában tanári tapasztalatot szerzett válaszadóknak nem okozott akkora problémát, mint az összes résztvevőnek. (18. ábra)

3.5.3. A fontos és problémás tevékenységek összefüggése

A megkérdezett tanárok kérdőívre adott válaszait, melyek a tevékenységeket a fontosság és a megoldhatóság nehézsége alapján rangsoroltak, a kutatás következő szakaszában egybevetette. Lehetővé vált az egyes kérdések összehasonlítása azok fontossága és problematikussága szempontjából, azzal a céllal, hogy a tanári teendők fontosabbak vagy problémásabbak minősültek-e a pedagógusok számára. Emellett összehasonlíthatóvá vált, hogy a – valamilyen mértékben fontosnak ítélt – teendők egyidejűleg mennyire jelentettek problémát a megkérdezettek számára.

3.5.3.1. A fontos és problémás tevékenységek összefüggése – az életkor szerint

Az életkor összefüggésében a teendők kétféle megítélését egybevetve megállapítást nyert, hogy a tanárok közel feleannyira ítélték problémásnak, mint fontosnak azokat. (19. ábra)

3.5.3.2. A fontos és problémás tevékenységek összefüggése – az iskolafokozat szerint

Abban az összefüggésben tekintve a kumulált válaszokat, hogy milyen iskolafokozaton oktattak a megkérdezettek, láthatóvá vált, hogy a teendők problémássága közelítőleg feleakkora volt, mint azok fontossága. (20. ábra)

3.5.3.3. A fontos és problémás tevékenységek összefüggése – a nemek szerint

Az összesített válaszokat tekintve a válaszadók neme alapján megállapítható lett, hogy a tanári tevékenységek nehéznek ítéltése feleakkora értéket képviselt, mint azok fontossági megítélése. (21. ábra)

3.5.3.4. A fontos és problémás tevékenységek összefüggése – az életkor, az iskolafokozat és a nemek szerint

A három mutató (az életkor az iskolafokozat és a neme) összefüggésében az átlagos fontossági és problémássági megítélést tekintetve a válaszadók neme szerint nem volt lényegi eltérés. Az életkor és az iskolafokozat szerint, mindkét megítélés eltér az átlagos értéktől – egymáshoz viszonyítva azonban nem mutattak lényegi különbséget. Mindhárom mutató alapján kijelenthető, hogy a problémásnak ítélt mértéke feleakkorának mutatkozott, mint a fontossági megítélés mértéke, azaz a tanárok kétszer olyan fontosnak találták a pedagógus-tevékenységeket, mint nehezen megoldhatónak. (22. ábra)

3.5.3.5. A fontos és problémás tevékenységek összefüggése – kérdésenként

A problematikus mértéke a 4-es szintet érte el – „mindig problémát okozott” – a fegyelmezés. Fontossága mértékű volt. Mindig problémát okozott a tanároknak a tanóra hatékonyabbá tétele – de ennél fontosabbnak minősült. Hasonló megítélést kapott nehézség és fontosság tekintetében a rendelkezésre álló idő, tér kihasználása. A tanári stílusok alkalmazása is mindig problémát okozónak minősült, de nem tartottak ennyire fontosnak. A tanítás céljainak meghatározása azonosan minősült fontosnak és problémásnak. A tanulók tanulási szokásainak alakítása is mindig nehézséget okozott, de a problémásnál magasabb prioritást kapott e teendő fontossága. A tanulók tényleges tanulása az egyik legfontosabbnak minősült – de megoldhatósága ennél kevésbé nehéznek mutatkozott. Mindig problémát okozó volt a munkatársakkal együttműködés lehetősége, de a fontossági értékelésben magasabb értéket kapott. Ezen előbbieken alott maradt a tanári rutinok alkalmazása megítélése, amely az összes választ tekintve – ebben a metszetben – a legalacsonyabb nehézségi és fontossági prioritást kapta, s alig kevéssel ítélték fontosabbnak, mint nehezen megoldhatónak a tanárok.

Ezeket a tevékenységeket a megkérdezettek tehát a „meglehetősen fontos” (3) „fontos” (4) és tartományokba sorolták, ami a „meglehetősen problematikus” (3) és „mindig problémát okoztak” (4) tartományokkal együtt mozgott. A „nagyon problémás” minősítéstől csupán kis mértékben elmaradt a tanulók figyelmének fenntartására és a számukra az elvárások megfogalmazására és helytállóságára vonatkozó kérdések megítélése. E két kérdést ennél kevésbé értékelték azonban fontosnak. A fontosság tekintetében magas prioritást kapott az érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése – problematikus szempontjából azonban kisebb értéket kapott. Hasonlóan tartották fontosnak a tanulók tényleges tanulását, – miközben ennél alacsonyabb mértékben problematikusnak. (23. ábra)

3.5.3.6. A tevékenységek fontosnak és problémásnak ítéltése – kérdésenként és életkoronként

A 20-29 éves korosztály

A legfiatalabb megkérdezettek körében a tevékenységek problémásnak ítéltése – a tanulók szokásainak alakítására és a tanulók tényleges tanulására vonatkozó kérdések kivételével – a „meglehetősen problematikus” szint alatt maradt, azaz e két kérdésen kívül minden tanári tevékenységet valamennyire problémát jelentőként ítélték meg. A fontosság tekintetében azonban – a tanulók számára az elvárások megfogalmazására vonatkozó kérdést kivéve – a fontossági megítélés értékei nem mozogtak együtt a problematikus mutatóival: a 2. kérdést leszámítva minden egyéb tevékenységet 4-es feletti prioritásúnak, tehát fontosnak ítélték meg a legfiatalabb korosztály képviselői. Ebben a korosztályban a szélső értékek – a problémát nem jelentő, a nagyon problémás, a nagyon fontos és a nem fontos minősítések – nem jelentek meg. A korcsoport a felsorolt teendők közül legkevésbé problémásnak a tanulók felé az elvárások megfogalmazását, és legkevésbé fontosnak a fegyelmezést. A legfontosabbnak ítélték az érthető magyarázatra, a tudásátadásra és a tananyag megértetésére vonatkozó kérdést. Legnehezebbnek tűnt számukra a tanulói szokások alakítása.

A 30-38 éves korosztály

E korcsoport válaszai közül a tanulók számára az elvárások megfogalmazására és a tanulók tényleges tanulására vonatkozó kérdéseken kívül – ezeket a „meglehetősen problematikus” szint fölé helyezték, a „mindig problémát okozó” minősítést azonban nem elérve – minden kérdés fontossági megítélése a „meglehetősen problémás” szint körül mozgott. Ebben az összehasonlításban a 20-29 éves korosztállyal csaknem megegyező ítéletek

születtek. A tevékenységek többségét – nyolc kérdést – a fiatalabb korosztálynál kevésbé problémásnak tartottak, hatot azonban nehezebben kivitelezhetőnek ítélték meg mint az előző korcsoport. Ezek a tanulók figyelmének fenntartása, az elvárások megfogalmazása, a személyes, jó kapcsolat kiépítése, a fegyelmezés, az érthető magyarázat és a tanóra hatékonyságát érintő tevékenységek voltak. A „mindig problémát okozó” szintet azonban ezek a teendők sem érték el. A legkevésbé problémát okozónak mutatkozott a személyes és jó kapcsolat kiépítése a tanulókkal. A legfontosabbnak ítélték az érthető magyarázatra, a tudásátadásra és a tananyag megértetésére vonatkozó kérdést (ebben megegyezik a 20-29 éves korosztály véleményével) valamint a tanulók szokásainak alakítását, a tanítási célok meghatározását és a rejtett tantervet. Ez a korosztály csaknem minden tevékenységet a „fontos” kategória fölé sorolt – a tanulók felé az elvárások megfogalmazását érintő kérdés – kivételével. Azaz a fontossági elvárások nem illeszkedtek a problémásság megítéléshez, miközben a valamilyen mértékben fontosnak ítélt értékei belül és a valamennyire problémásnak ítélt mértékben nem mutatkozott jelentős eltérés. Tehát – önmagukhoz viszonyítva – csaknem egyformán voltak fontosak a tevékenységek és csaknem egyforma mértékben tartották azokat nehéznek a tanárok.

A 41-48 éves korosztály

E korosztály megítélése 6 kérdés esetében a „mögleghetősen problematikus” szint alatt marad. A további kérdéseket valamilyen mértékben mindig problémát okozónak, két kérdést a nagyon problémástól csak kis mértékben elmaradónak tartottak: a tanulók tényleges tudására vonatkozót és a munkatársakkal együttműködést érintőt. Ezek tehát számukra a legproblémásabb tevékenységekként jelentek meg. Összességében minden tevékenységet nehezebben kivitelezhetően ítélték meg e korcsoport tagjai az előző két korosztálynál. A „nagyon problémás” vagy „nem problémás” minősítést egyetlen teendő sem érte el, de nem volt „nem fontos” vagy „nagyon fontos” teendő sem. Legkevésbé problémás feladatnak tekintették a tanulók számára az elvárások megfogalmazását. Válaszaik közül legfontosabb minősítést a tanuló szokásainak alakítása – ebben azonosság látszik a 30-38 éves korcsoport válaszaival – és a tanítási célok meghatározása kapták.

Az 50-59 éves korosztály

Az 50-59 éves korosztály megítélése szerint tizenegy kérdés a „mögleghetősen problematikus” szint alatt maradt (a munkatársakkal együttműködést ennél alacsonyabbra minősítették: mint „valamennyire problémát” jelentőt). E korosztály egyetlen tanári tevékenységet sem tartott nagyon problémásnak, és a „mindig problémát okozó” szintet sem érte el egyik tevékenység megítélése sem. A legproblemátikusabbnak ítélt tevékenységeknek mutatkoztak számukra a tanulók tanulási szokásainak alakítása és a tanulók tényleges tanulására vonatkozóak.

Ugyanakkor ezeknek a tevékenységeknek a fontossága minden esetben meghaladta a problémásság értékeit. A válaszok mögött azonban valóságos tevékenységek állnak, olyanok, amelyek a pedagógiai praxis lényegiségét érintik. Egyrészt a jártasság kívánatos, elvárt, másrészt azonban vélhető, hogy gyakorlottság a reflexióra készítés ellenében hat. Minél magasabb korú – több időt a pályán eltöltő – a tanár, annál kevésbé tartja problémásnak a tanári tevékenységeket. Mindez egyidejűleg kevésbé sarkallja a tanárt arra, hogy feladatait problémahelyzetként fogja fel, hanem azokra, mint szokványos procedúrákra, repetitív foglalatosságokra tekint. (24. ábra)

3.5.3.7. A tevékenységek fontosnak és problémásnak ítéltése – kérdésenként és iskolafokozatonként

ISCED 2

Ebben a metszetben a legfontosabb tanári teendőnek a tanulók figyelmének fenntartását jelölték meg a válaszolók. Emögött nem sokkal szerepelt a fontossági sorrendben az érthető magyarázat, a tudásátadás és a tananyag megértetésének kérdése. Ugyanezen tanári teendők kiemelkedő fontosságához a nehezen megoldhatóságuk nem illeszkedett: a fontos teendő a meglehetősen problematikusággal járt együtt. Legkevésbé problémát az elvárások megfogalmazása és a tanári rutinok alkalmazása jelentett, amely egyidejűleg a legkevésbé fontos tevékenységet is magában hordozta (itt közelített leginkább egymáshoz a fontosság és a problematikuság összefüggése). Nem fontosnak vagy nagyon problémásnak, nem problémának vagy nagyon problémásnak ezen az iskolafokozaton nem ítélték meg a tanárok egyetlen tevékenységet sem.

ISCED 3

Ezen a szinten a leginkább problémásnak a tanulók tanulási szokásainak alakítása tűnt a válaszadók számára – itt a megítélés a „mindig problémát okozó” tartományba került. A többi tanári tevékenységet illetően a válaszok a „meglehetősen” problematikus” értéket nem haladták meg. Hat teendő ezt a szintet sem érte el. A legfontosabb a tanulók figyelmének fenntartása, a feladatra összpontosítása és az érthető magyarázat, a tudásátadás és a tananyag megértetése volt a megkérdezettek számára. Az ISCED 3 szinten, és a fontosság/problémáság vetületében nem szerepeltek a „nem probléma” illetve a „nagyon problémás” értékelések, ahogyan a „nem fontos” és a „nagyon fontos” minősítések sem.

ISCED 2-3

A tanári tevékenységek nehezen megoldhatóságát az iskolafokozattal összefüggésben vizsgálva felismerhetővé vált, hogy azok a tanárok, akik tapasztalattal bírnak mind az ISCED 2-es és az ISCED 3-as iskolafokozatról, tehát általános iskolában és középiskolában is tanították már, a tanári tevékenységeket a másik két iskolafokozathoz mérten kevésbé problémásnak ítélték. Ugyanezek a pedagógusok a másik két iskolafokozathoz viszonyítva fontosabbnak ítélték meg a tanári tevékenységeket. Számukra inkább fontosak, mint problematikusak voltak a felsorolt tanári aktivitások. A legkevésbé jelentett problémát a tanulók számára az elvárások megfogalmazása és azok megfelelése, leginkább problémásnak annak megismerése, hogy ténylegesen mit tanultak meg a tanulók. A két szélső – a nagyon fontos, a nem fontos, a nem probléma és a nagyon problémás – minősítést egyetlen tanári teendő sem kapta a kétféle iskolafokon is tanító tanároktól. A legfontosabbnak minősült számukra a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele, a rejtett tanterv és a munkatársakkal együttműködés. (25. ábra)

3.5.3.8. A tevékenységek fontosnak és problémásnak ítéltése – kérdésenként és nemek szerint

A fontos tevékenységek problémásnak ítéltését a nemekkel összefüggésben tekintve megállapíthatóvá vált, hogy a nőtanárok fontosabbnak ítélték meg azokat és nem nehezen megoldhatóknak. A nők a férfiaknál kisebb mértékben tekintettek a tanári tevékenységekre úgy, mint nehezen megoldható feladatokra. A férfiak kevésbé ítélték meg fontosnak a felsorolt tanári tevékenységeket, azonban inkább problematikusnak tartották azokat. A két nem esetében azonban kitűnt, hogy a tanári tevékenységek fontosságának a megítélésében jelentős eltérés nem volt tapasztalható: mindkét nem fontosnak ítélte azokat. A problémásnak ítéltésben a férfiak és a nők között az eltérés, egymáshoz viszonyítva, már nagyobbak mutatkozik. A problémásnak ítéltetés és a fontosnak tartás az érthető magyarázatra, a tudásátadásra és a tananyag megértetésére vonatkozóan a két nem esetében azonos

mértékű volt, tehát a kétféle érték teljesen illeszkedett egymáshoz. Emellett a tanárok számára ez a tevékenység mutatkozott egyidejűleg a legfontosabbnak. (26. ábra)

Nők. A női válaszadók számára legfontosabb tevékenységnek bizonyult az érthető magyarázat, a tudásátadás és a tananyag megértetése. Ugyanennyire ítélték fontosnak a tanulók tényleges tanulását. A fontosság sorrendjében a tanulók figyelmének fenntartása és a munkatársakkal együttműködés lehetősége következett. A tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele valamint a tanulók tanulási szokásainak alakítása ezeket követte. A fegyelmezés és a rendelkezésre álló idő, tér és eszközök kihasználása az előzők mögé kerültek a fontossági sorrendben. Legkevésbé fontosnak ítélték a tanári rutinok alkalmazását. A fontossági sorrendhez nem illeszkedett a problémásság sorrendje: ebben a rangsorban legmagasabb értéket a tanulók tanulási szokásainak alakítása kapta. Mögötte helyezkedett el a tanulók szokásainak alakítása – a nehézség tekintetében. A tanulók tényleges tanulása kérdése a nehezen megoldhatóság szempontjából – bár alacsonyabb értéket kapott a fontosságnál – fontos és problémás megítélés alá esett. Legkevésbé nehéznek a személyes, jó kapcsolat kiépítését, meglétét tekintették nehezen megvalósíthatónak a nő tanárok.

Férfiak. A legfontosabbnak a férfi tanárok is – a nőkkel megegyező módon – az érthető magyarázatra, a tudásátadásra, a tananyag megértetésére vonatkozó kérdést tartották. A nőkkel megegyezően, a tanulók tényleges tanulása második a fontossági megítélésben, de alacsonyabb értékkel, mint a női válaszadóknál. Ezt a kérdést követte – egyező értékekkel – a fontossági sorrendben a tanulók figyelmének fenntartása és feladatra összpontosítása, a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele és a tanulók tanulási szokásainak alakítása. Azonos fontosságúnak tartották a rendelkezésre álló időt, tér és eszközök, a tanári stílusok, és a rejtett tanterv kérdéseit és ennél kisebb értékkel, egyforma fontosságúnak ítélték a tanári rutinokat és a munkatársakkal együttműködést. Legkevésbé fontos volt számukra a fegyelmezés. A férfiak számára is – a nőkhöz hasonlóan – a tanulók tanulási szokásainak alakítása volt a legproblémásabb, de alacsonyabb értékkel. Legkevésbé nehéznek a munkatársakkal együttműködés lehetőségét tekintették.

3.5.3.9. A tevékenységek fontosnak és problémásnak ítéltése – életkor, nem és iskolafokozat szerint

A tanári tevékenységek nehézségének elemzésekor, az életkor, az iskolafokozat és a nemek szintjét egybevetve minden elemzett korosztály, mindkét nemhez tartozók és mindhárom iskolafokozaton tanítók csaknem egyenlő mértékben tekintették fontosnak a felsorolt tanári tevékenységeket. A tanári tevékenységek megítélése a „fontos” tartomány körül, vagy afelett maradt, függetlenül a válaszadók korától, nemétől vagy attól, hogy melyik iskolafokozaton tanítanak.

A tanári tevékenységek nehezen kivitelezhetőségét tekintve azonban megállapíthatóvá vált, hogy a tanári tevékenységek az iskolafokozat vetületében problémásabbnak bizonyultak, mint a másik két metszet esetében. Azaz a tanárok probléma-megítélése az iskolafokozat összefüggésében változott: itt mutatkoztak a legnehezebbnek a tanári tevékenységek. A nehezen kivitelezhetőség csaknem egyenlőnek mutatkozott, alig eltérve a „mindig problémát okozó” mértéktől a kor és a nemek metszetében; itt a legalacsonyabb a tevékenységek nehéznek ítéltése. Mindhárom metszetben a problémásság mértéke alatta marad a tanári tevékenységek fontossága mértékének – kortól és a válaszadó nemétől és az iskolafokozattól függetlenül – a tanárok számára inkább fontosak voltak a tanári teendők, mint nehezen megoldhatók. Azaz, a teendő megvalósítása, a tevékenység fontosság maga alá gyűrte azt, hogy egyébként esetlegesen nehezen végrehajtható. (27. ábra)

Összességében kijelenthető, hogy a tanári tevékenységeket a megkérdezettek csaknem azonos mértékben tartották fontosnak, minden metszet tekintetében (kor nem és iskolafokozat), – ez a megítélés az ötös skálán 4-es érték felett maradt –, tehát magas prioritásúaknak ítélték azokat a fontosság szempontjából. A tanári tevékenységek problémásnak ítéltése a megkérdezettek kora, neme és az iskolafokozat alapján feleakkora mértékű volt, mint a fontosnak ítéltésük, s a nehézség mértéke mindhárom metszetben egyezően – a fontossághoz mérten – alacsonyabb prioritású.

3.5.3.10. A tevékenységek megítélése a szélső értékek szerint és összesítve

Arra a kutatói kérdésre, hogy a tanárok mit tekintenek problémának, melyek azok a főbb pedagógustevékenységek, helyzetek, feladatok, amelyeket fontosnak, ugyanakkor problémásnak tartanak a pedagógusok saját megfogalmazásuk szerint, a kérdőíves kikérdezés alapján válaszként megfogalmazható, hogy a válaszok összességét nézve – a problémás és a fontos teendők esetén egyaránt – leggyakrabban a tanulók tanulási szokásainak alakítása szerepelt a tevékenységek közül.

Ezt az előfordulást követte a személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal, majd ugyanolyan gyakran említették a munkatársakkal együttműködés lehetőségét, a tanulók tényleges tanulására vonatkozó, az érthető magyarázatra, a tudásátadásra, a tananyag megértetésére vonatkozó kérdéseket, a fegyelmezést, az elvárások megfogalmazását és azok helytállóságát. Három alkalommal említették a tanítási célok meghatározását és egyszer merült fel a szélső értékek között a rejtett tantervre utalás, a tanári stílusok és azok változatos alkalmazása, a tanári rutinok alkalmazása, valamint a tanulók figyelmének fenntartása és a feladatra összpontosítása.

A megítélés szélső pólusaiként, mint a legfontosabb vagy a legproblémásabb valamint a legkevésbé fontos és a legkevésbé problémás teendők között nem szerepeltek olyan tevékenységek, mint a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele valamint a rendelkezésre álló idő, tér és eszközök kihasználása.

A szélső értékelések tekintetében, a metszeteket vizsgálva megállapítást nyert, hogy a résztvevők legfiatalabb korosztálya az érthető magyarázatot a tudásátadást, a tananyag megértetését, mint a legfontosabbat; a tanulók tanulási szokásainak alakítását, mint legproblémásabbat, valamint a tanulók számára az elvárások megfogalmazását, mint a legkevésbé problémásnak tartott teendőket említette.

A 30-38 évesek korcsoportja a rejtett tantervet értékelte legfontosabbnak, a tanulók tényleges tanulását, mint a legproblémásabbat; a fegyelmezést a legkevésbé fontosnak, miközben a személyes, jó kapcsolat kiépítését a tanulókkal a legkevésbé problémásnak gondolta.

A 41-48 évesek számára a tanítási célok meghatározása volt a legkevésbé fontos; a tanulók tényleges tanulása és a munkatársakkal együttműködés mutatkozott a legproblémásabbnak. Legkevésbé fontos volt számukra a fegyelmezés, miközben s legkisebb mértékben vélték problémásnak a tanulók számára az elvárások megfogalmazását és azok helytállóságát.

A legidősebb megkérdezett korosztálynak a tanítási célok meghatározása volt a legfontosabb; legnehezebb a tanulók tanulási szokásainak alakítása és a tanulók tényleges tanulása megállapítása. A fegyelmezést nem tartották fontosnak, az együttműködés lehetőségét a munkatársakkal a leginkább megoldhatónak.

A nemek szerinti elemzés az mutatta, hogy a nők számára legfontosabbnak tűnt az érthető magyarázat, a tudásátadás és a tananyag megértetése. Legnehezebbnek tartották a tanulók tanulási szokásainak alakítását. A legkevésbé fontos teendő számukra a tanári rutinok voltak: ez a pedagógus-tevékenység, ebben az összegzésben kizárólag a nők említésében szerepelt. Legkisebb mértékben gondolták problémásnak a személyes, jó kapcsolat kiépítését a tanulókkal.

A férfi tanárok – a nőkkel megegyező módon – az érthető magyarázat, tudásátadás, a tananyag megértetése kérdését vélték a legfontosabbnak. A legnehezebb tevékenységgel kapcsolatban is megegyezett véleményük a női pedagógusokéval: a tanulók tanulási szokásai esetén. A fegyelmezés nem volt számukra fontos; a munkatársakkal való együttműködés lehetősége nem mutatkozott nehezen megoldhatónak.

Az iskolafokokozatok szemszögéből tekintve az általános iskola felső tagozatán tanítók a tanulók figyelmének fenntartását, a feladatra összpontosítását gondolták legfontosabbnak. Legnehezebbnek tűnt számukra a tanulók tanulási szokásainak alakítása. Legkevésbé fontos a tanítási célok meghatározása, leginkább nem problémásnak a személyes, jó kapcsolat kiépítése mutatkozott.

A középiskolai tanárok számára az érthető magyarázat volt a legfontosabb, s – a másik két iskolafokozattal megegyező módon – a tanulók tanulási szokásainak alakítása a legnehezebb. Ugyanez minősült esetükben a legkevésbé fontos teendőnek is. A személyes, jó kapcsolatot a tanulókkal és a tanári stílusok alkalmazását a legkevésbé problémásnak gondolták. Ez utóbbi teendő kizárólag ebben a metszetben jelent meg a prioritások között.

Azok a pedagógusok, akik mindkét vizsgált iskolatípusban rendelkeznek tanári tapasztalattal, a legfontosabbnak ítélték a munkatársakkal való együttműködés lehetőségét. Nem tűnt számukra fontosnak a tanítási célok meghatározása, de a legproblémásabbnak tartották az elvárások megfogalmazását, azok helytállóságát, valamint a személyes, jó kapcsolat kiépítését a tanulókkal.

A következő összefoglaló táblázat a tanári kérdőív zárt kérdéssora alapján kapott válaszokat mutatja úgy, hogy abban helyet kapnak a megkérdezett tanárok leggyakrabban említett probléma, és fontossági prioritásai, valamint az általuk a legkevésbé nehezen megoldhatónak vagy kevésbé fontosnak tartott tanári tevékenységek, tehát a megítélések szélső értékei. (5. tábla)

5. táblázat: A tevékenységek megítélése a szélső értékek szerint

	A legfontosabbnak ítélt tevékenység	A legproblémásabbnak ítélt tevékenység	A leginkább nem fontosnak ítélt tevékenység	A leginkább nem problémásnak ítélt tevékenység
A 20-29 évesek	<i>Az érthető magyarázat</i>	<i>A tanulók szokásainak alakítása</i>	<i>Az elvárások megfogalmazása és azok megfelelése</i>	<i>Az elvárások megfogalmazása és azok megfelelése</i>
A 30-38 évesek	<i>A rejtett tanterv</i>	<i>A tanulók tényleges tanulása</i>	<i>A fegyelmezés</i>	<i>A személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal</i>
A 41-48 évesek	<i>A tanítási célok meghatározása</i>	<i>A tanulók tényleges tanulása A munkatársakkal együttműködés</i>	<i>A fegyelmezés</i>	<i>Az elvárások megfogalmazása és azok megfelelése</i>
Az 50-59 évesek	<i>A tanítási célok meghatározása</i>	<i>A tanulók szokásainak alakítása A tanulók tényleges tanulása</i>	<i>A fegyelmezés</i>	<i>A munkatársakkal együttműködés</i>
Nő tanárok	<i>Az érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése A tanulók tényleges tanulása</i>	<i>A tanulók tanulási szokásainak alakítása</i>	<i>A tanári rutinok alkalmazása</i>	<i>A személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal</i>
Férfi tanárok	<i>Az érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése</i>	<i>A tanulók tanulási szokásainak alakítása</i>	<i>A fegyelmezés</i>	<i>A munkatársakkal együttműködés lehetősége</i>
ISCED 2 fokon tanítók (az általános iskola felső tagozata)	<i>A tanulók figyelmének fenntartása és feladatra összpontosítása</i>	<i>A tanulók tanulási szokásainak alakítása</i>	<i>A tanulók tanulási szokásainak alakítása</i>	<i>A személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal</i>
ISCED 3 fokon tanítók (középiskola)	<i>Az érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése</i>	<i>A tanulók tanulási szokásainak alakítása</i>	<i>A tanulók tanulási szokásainak alakítása</i>	<i>A személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal A tanári stílusok és azok változatos alkalmazása</i>
ISCED 2-3 fokon tanítók (az általános iskola felső tagozata és középiskola)	<i>A munkatársakkal együttműködés lehetősége</i>	<i>A tanulók tanulási szokásainak alakítása</i>	<i>A tanítási célok meghatározása</i>	<i>Az elvárások megfogalmazása, A személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulókkal</i>

3.5.4. A kérdőív nyitott kérdésére adott válaszok

A tanári kérdőív nyitott kérdésére „Leírná-e, mi jelentette, jelenti az Ön számára a nehezen megoldható vagy megoldhatatlan problémát, zavaró körülményt vagy aggodalomra okot adó jelenséget, amellyel meg kell(ett) küzdenie a tanári tevékenységében?” adott válaszok elemzése arra irányult, a tanárok megnyilvánulásaiban rejlő, a pedagógia világra és valóságára utaló elemekre rámutasson.

3.5.5. A nyitott kérdésre adott válaszok megfeleltetése az elemzési modellek

3.5.5.1. A mikroszociális szint. Az elemzési modellben az interperszonális kölcsönhatások mikroszociális szintjével jelzett kategóriát – mely a szereplők egymásra hatására mutat rá a pedagógiai tevékenységekben – a kutatás egyfelől, mint pedagógiai problémákat tekintette, másfelől megfeleltette a pedagógia világát alkotó tényezőknek. E tényezők a cselekvők tevékenysége(i), a cselekvő alanyok, az énkép, a pedagógusszerephez viszonyulás, önreflexió, a mindennapi élet, a kapcsolat a szülőkkel, a teljesítmény, az értékvilág, az idő, a közvetítő nyelv(ek) médiumok, a nevelés, tanulás belső környezete, a közvetítő szervezetek, a földrajzi tér, a metafizikum, abszolútum. (A szögletes zárójelben a válaszadók kódja található).

„A beszédcentrikus nevelést, a tartós nyelvi alapokat és az ezekhez szükséges fegyelmezést, de aktív munka elérését, valamint a minél eredményesebb nyelvvizsgázást/érettségizés” [NY60]

„A fegyelmezés egyre nehezebben kivitelezhető. Nem rutinból kell tanítani, de sok mindennél, pl. a fegyelmezésnél hasznos a rutin. Egy ember szerintem egy stílussal rendelkezik” [23]

„A fegyelmezés eltérő a felnőtt és a középiskolás korosztálynál” [20]

„A fegyelmezés nem fontos. Úgy értem, le kell kötni a diák figyelmét, bevonni így nincs szükség rá. Ha van, az 'régen rossz'. A tanítási célok meghatározása magamnak nagyon fontos, a diákoknak nem kell tudnia feltétlenül” [43]

„A kiegészítés. Másodikként az osztálylétszámot a magatartás romlását. Bárkit felvesznek manapság az iskolába. Próbálunk iskolai szinten is lépést tartani a technikai eszközök fejlődésével. Hagyományos eszközökkel fegyelmezni már nem nagyon lehet, ha érdekes feladatokat kapnak a tanulók (alternatív ped. módszereket alkalmazok), a figyelmüket sikerül fenntartani, és jó a kapcsolatunk, akkor nincs gond. Ez nem mindig sikerül. Mindez (a tanári tev.) nagyon sok elfoglaltságot, sok munkát, nagyon kicsi előrelépést, haladást jelent” [9]

„A szakmunkás osztályaimnál szoktam a legtöbbet gondolkozni azon, hogy mivel kötöm le a figyelmüket. Általában valamennyi diákkal jó kapcsolatunk van, – ennek előnye, hogy mindent elmondanak nekem, hátránya, hogy, fegyelmezéssel akadnak problémáim” [10]

„Fegyelem és figyelem elérése. Motiváció 'előcsalogatása' és fenntartása” [1]

„Fegyelmezés a tanórán, mert beszélget a diák, vagy bekiabál a tanuló. A tanulók otthon hagyják a felszereléseiket, nem készülnek fel az órára (a házi feladat hiánya). A gyerekek mással foglalkoznak a tanórán (füzetbe rajzolnak, vagy éppen a pad alatt a mobiltelefonjukkal játszanak, stb. A

diákok szemtelenek a tanárral, nem adják meg neki a kellő tiszteletet, és az a stílus, amit néhány tanuló megenged magának, az felháborító” [M71]

„Ha a tanuló nehezen fegyelmezhető. Ha ellenáll a tantárgynak. Ha zavarja társait vagy mást csinál órán. Ha nincs felszerelése, pl. Füzet, könyv. Ha az érthető magyarázat nem lenne fontos, miért csinálnánk?” [I15]

„Nagyon fontos a fegyelem de elérni nem dresszúrával kell, hanem a kíváncsiság felkeltésével” [36]

„Többet ártana a szigorú fegyelmezés, mint amennyit használnia” [VAE]

Azokat a megnyilatkozásokat, amelyekben előfordult a fegyelmezés kérdése, a kutatás a pedagógiai problémáknak megfelelő kategóriába sorolta. A kérdőív zárt kérdéseire adott válaszok összességét tekintve ezt a kérdést említették a megkérdezettek a leggyakrabban, mint a legkevésbé fontosat. A nyitott kérdésekben a fegyelmezés említése hasonló arányú volt. A nyitott kérdésekben azonban a tanárok egyfelől – egyezően a zárt kérdésre adott válaszaikkal – nem minősítették fontosnak, másfelől azonban, ebben a válaszadási formában a fegyelmezés kapott „fontos” és „nagyon fontos” minősítéseket, egyaránt. Ez azt mutatta, hogy a tanári gondolkodásban a fegyelmezés problematikája erőteljesen jelen van (a fontossága szempontjából, a megoldhatósága és eszközei tekintetében, a funkcióját illetően, lényegiségét nézve) – a megfigyelések során is gyakori problémaként jelentkezett az osztályteremben a rend fenntartása – a kérdés megítélése azonban nem mutatott homogén képet attól függően, hogy milyen típusú volt a válaszadás, a véleményformálás nem volt koherens.

3.5.5.2. A makroszociális szint. Az elemzési modellben a társadalmi befolyásoló tényezők által irányított szociális cselekvés makroszociális szintjével jelzett kategóriát – mely a társadalmi hatásokra mutat rá a pedagógiai tevékenységekben – a kutatás egyfelől, mint társadalmi problémákat tekintette, másfelől megfeleltette a pedagógia világába szövődő világok elemeinek. Ezek az elemek az antropológikum, axiológikum, demografikum, esztétikum, etikum, jurisztikum, kulturologikum, metafizikum, organisztikum, pedagógikum, pedagógiai patológikum ökológikum, ökonomikum, patológikum, politikum, szociológikum.

„A családi háttér és szűkebb környezet negatív hatásainak ellensúlyozása. Dohányzással, droggal kapcsolatos problémák. A teljesen motiválatlan gyerekek motiváltságának kialakítása. Az általam képviselt értékrend elfogadtatása. A magatartászavaros, hiperaktív, 'diszes' gyerekekkel való speciális foglalkozás. Erre egyáltalán nem készítettek fel az egyetemen (a speciális foglalkozásra). A módszertani eszköztáram nagyon hiányos volt az egyetemről kikerülve” [8]

„A diákok és szüleik érdektelensége, 'majdcsak átrugdosnak az érettségien, ha már odáig eltologattak'- jelenség, alapvető nevelési hiányosságok, szerintem a gyerekek elkényelmesedtek és túl nagy az önbizalmuk. Nem tudnak mit kezdeni a korlátokkal és a szabályokkal” [2]

„A gyermek és családja alapos ismerete nélkül nem szabadna hozzálátni a tanításhoz. A család szociokulturális háttérének ismerete tehát fontos, ehhez, nincs idő a gyerekekre, tanárokat kell rávennem erre. Gyerekekkel sosincs problémám” [12]

„A hátrányos helyzetű diákok problémáinak kezelése és megoldásának kezelése egyre többször merül fel. A diákok önkontrolljának hiánya,

alapvető viselkedési normák ismerete hiányzik jó néhány tanulónál. Az agresszivitás fokozódik a (diák) közösségekben és a nagyfokú érdektelenség is” [3]

„A kollégáim érdektelenségével nem foglalkozni. Nem cinikusnak lenni, ha érdektelenséget tapasztalok. Az egyre növekvő adminisztráció a tanári munka minőségének rovására megy. A családi háttér a diákoknál nem mindig optimális a szülő-diák-tanár együttműködéshez. Minden unalmas a gyerekek számára, legfőképp a tanítási órák” [3]

„A konfliktus abból adódik, hogy én képviselem az iskola, tanulás szerepének jelentőségét, az iskola méltóságát, ezzel pedig szembe kerül az a szülői magatartás, mely szerint az iskola, a tanulás nem a legfontosabb az életben való érvényesüléshez” [7]

„A szülők egy része áthárítana olyan feladatokat, melyek ősidóktól kezdve szülői feladat. Ugyanakkor vannak olyan túlzó szülői elvárások az iskolával szemben” [7]

„A szülők egyre kevesebbet foglalkoznak otthon a gyerekeik nevelésével, amely az iskolai magatartásban, hozzáállásban is megnyilvánul egyre gyakoribb, hogy egy jól szituált család esetében nem jut elég idő a gyerekekre, akik aztán úgy gondolják, hogy nincsenek kötelezettségeik, sokszor túlzott önbizalommal rendelkeznek” [CSEV]

„Aggodalomra okot adó jelenség: a tanulók mindinkább erősödő megalapozatlan önbizalma, jogaik hangsúlyozása kötelességeik ellenében – és itt se a szülők nagy része, se a társadalom hivatalos oldala nem segít. Ósdinak tartják a közösségi nevelést. Zavaró körülmény: nem illik kimondani, hogy a tanulás akaratot és erőfeszítést igényel, valamint, hogy a 'játékosság' nem lehet a fő cél” [14]

„Sajnos egyre nehezebben kezelem azokat a szülőket, akik nem megfelelő helyen kezelik az iskola és a tanulás helyét az életükben és a gyermek életében” [7]

A diákokkal, a szülőkkel való kapcsolatot említő megnyilatkozásokat a kutatás a társadalmi eredetű problémákat összefoglaló kategóriába sorolta. Ez alkalmat adott az egybevetésre a zárt kérdéssorban szereplő, és a tanárok szerint a legkevésbé problémásnak minősülő tevékenységek között a legtöbbször említett kérdéssel, amely a személyes, jó kapcsolat kiépítésére, meglétére vonatkozott a tanulókkal. A (diákkal, szülővel, családdal való) kapcsolat témája a nyitott kérdésekben is hasonló gyakorisággal jelentkezett, mint a zárt kérdéssorral kapcsolatos megítélésekben. Miközben azonban a kérdőívekben a megkérdezett pedagógusok a legkevésbé problémát okozónak tartották a társadalmi kapcsolatok kiépítését, meglétét, addig a nyitott kérdésekben ez a kérdést, mint nehézségekkel telített, problémás dilemmát jelezték. Megállapítást nyert, hogy a családdal, a szülővel és a diákokkal meglévő kapcsolat témája foglalkoztatja a pedagógusokat, számukra lényeginek mutatkozott, a kétféle kérdés-típus során azonban eltérő volt a megítélésük.

3.5.5.3. Az intraperszonális szint. A cselekvő szubjektumban vagy individuumban kialakuló szabálytudat intraperszonális szintjével jelzett kategóriát – mely a belső, a személyiségből eredő hatásokra (az önreflektív mozzanatra) mutat rá a pedagógiai tevékenységekben – a kutatás egyfelől, mint egzisztenciális problémákat tekintette, másfelől megfeleltette a pedagógia világát alakító tényezőknek, melyek a természet és a társadalom, a társadalom és az idő, a társadalom és a tér, a szellemi lét.

„A fizikát sajnos nem sok diák szereti, fő feladatomban annak megszerettetésére, és könnyebb elsajátítására fektetem a hangsúlyt, és arra törekszem” [BEA]

„A jó tanár a személyiségével nevel” [36]

„A művészeti osztályokban feltűnően sok a diszlexiás, díszgráfiás és diszkalkúliás tanuló. Az osztályok húsz-huszonegy fősek és az egyik osztályban ahol voltam hét ilyen problémával küzdő tanuló volt, akik az adott órán amely alól fel voltak mentve más órára készültek. Erről az iskoláról már az a hír járja, hogy az összes ilyen problémával élő diákot felveszik az intézménybe, hiszen a havi tandíj miatt nem jelentkeznek elegendő számban így kénytelenek felvenni a tanulási nehézségekkel küzdő diákokat is” [BAL]

„A tanári eredményesség jelentősen személyiségfüggő” [?]

„A tanári stílusok alkalmazása egyre fontosabbá válik” [26]

„Az antiszociális viselkedésű gyerekekkel kapcsolatos kommunikációs elégtelen stratégiák. Az egységes elvárások megteremtése nem lehetséges a tantestületben” [4]

„Az önbecsülés és az egzisztenciám veszélye. Csalódás a kollégák szakmaiságában. Szakfelügyelet/tanács hiánya. Értéktelen, ’mondva-csinált’ továbbképzések” [17]

„Azért teszek játékos elemeket az órába, mert egyrészt a gyerek belefeledkezik a játékba, így nincs ideje mással foglalkozni” [ROG]

„Dühös voltam saját magamra, hogy tehetetlen vagyok az ‘adott pillanatban’. Elpirultam, kiabáltam, remegett a hangom és mindenkit a Gyermeket ellenségnek láttam, aki nekem feltétlenül hozni akarja ezt a kint. MA már hálás vagyok... Nevetek magamon. Most egy ilyen környezetbe kerülve nem tudom, miként viselkednék. Gyanítom, a szomatikus tüneteim hasonlóak lennének... és csak bízni merek, hogy az indulataimat tudatosabban uralnám” [54]

„Egyre nagyobb kihívás a tanár számára, hogy 45 percre lekösse a tanulók figyelmét” [3]

„Egyre nehezebb együttműködni a tanulókkal ebben a feje tetejére állt világban, ahol a szerepek sokszor felcserélődnek. A diákok általános teljesítménye pedig sokkal gyengébb, mint 5-6 évvel ezelőtt” [ÁE]

„Én 2000-ben kiléptem az oktatásból, így a tanártársadalom, az oktatásügy problémáit olyan távolról szemlélem, mint egy marslakó, tehát válaszaim nem vonatkozathatók a jelenre. Én konzervatív beállítottságú tanár voltam és vagyok, az u.n. kompetencia-alapú oktatással-neveléssel nem tudok mit kezdeni” [N15]

„Felfoghatatlan néhány kollega hozzáállása család szociokulturális hátterének ismeretéhez” [12]

„Ha nincs kontaktus – nincs konfliktus” [T31]

„Ha szemellenzösen megyek be, a gyerekek is azok lesznek, onnantól kezdve halott ügy az egész” [SV]

„Hogyan tanítok időnként fontosabb, mint amit tanítok” [44]

„Itt úgysem változik semmi. Legfeljebb a diákok jönnek- mennek” [H15]

„Kompetenciám hiányosságai (engem nem olyan gyerekekre készítettek fel, akik nem tudnak írni-olvasni középiskolában)” [PED9]

„Módszereim kissé konzervatívak, ám elveim radikálisak: alkalmazkodj a csoporthoz!” [12]

„Nagyon fejlett a kritikai érzékük (a tanulóknak). Emellett az iskolát egy szolgáltatásnak tartják, ahol minél többet szeretnének kapni a lehető legkisebb energia-befektetés mellett. Ha fenn tudom tartani a figyelmüket, akkor ez nem olyan nagy probléma. Bár néha épp a túlzott lelkesedés borítja fel a rendet. Van, aki az egyéniségével éri el a legnagyobb hatást” [8]

„Nagyon jó a kapcsolatam a munkaközösségen belül, iskolavezetéssel már volt problémám” [10]

„Nekem fontos, hogy én se unjam a saját óráimat. Amikor még iskolában tanítottam problémát jelentett a tanári karon belüli klikkesedés, széthúzás” [8]

„Nem az óra a lényeg, hanem a gyerek és az hogy az első lépésben felkeltsük az érdeklődésüket, második lépésben megszeressük a tantárgyat és utolsó harmadik lépésben a szenvedélyükké váljon. Ez a cél” [GY14]

„Óvodapedagógusként a figyelem ébrentartása nem jelent problémát számomra. Viszont kamasz korosztályú csoport körében véleményem szerint problémát okozhat, hogy az ő érdeklődésüknek megfelelően tudjam végrehajtani a munkámat.”

„Sajnos a tanulók számára a szerintük nem fontos, a későbbiekben sohasem használatos, esetleg még nem is vizsgatárgyat tanítok, ezért sokukat egyáltalán nem érdekel (tisztelet a kivételnek.) Tantárgy: díjszabáselmélet” [PED10]

„Szívesen dolgoznánk olyan feltételrendszer közepette, mint amilyenben városi kollégáink tehetik ezt” [SZN]

„Tanulók számára nem fontos tantárgyat tanítok” [13]

A kutatás ennek a kategóriának feleltette meg azokat a megnyilvánulásokat, amelyekben a legkivehetőbb módon megmutatkozott a tanárok saját hangja.

3.5.5.4. A tanárok megnyilatkozásai alapján megjelenő – az előzőknek nem megfeleltethető vagy egybeolvadó problémák (a tanári aspektus)

E kevert kategóriába sorolta a kutatás azokat a megnyilatkozásokat, amelyek társadalmi eredetűnek vélték a pedagógiai problémákat (ilyenek a diáklétszámra vonatkozó megjegyzések vagy az erkölcsre utalók) vagy pszichológiai okokból eredőeket pedagógiai feladatot jelentőknek tekintettek (ilyen a figyelem-megtartás kérdése, vagy a motiváció). Emellett azokat a nézeteket, amelyek az előző kategóriákba nem voltak besorolhatók. Ebben az aspektusban gyakran említették a válaszdók az adminisztrációt, a motiválást, a

társadalmi értékrend változását, az oktatásirányítással kapcsolatos (így a NAT-ot) témákat, mint nehézséget okozókat.

„A NAT egy évtized alatt sem módosította a tanulásról és a tanításról alkotott felfogást. Nem következett be az a közoktatási paradigmaváltás, amit reméltek tőle (a NAT-tól). A mai gyakorlatban a NAT 'írott malaszt', vagyis papíron porosodó üdvösség. A konstruktív pedagógia törekenysége, gyengesége a tantestületi gyakorlatban” [1]

„A tanév elején tanulásmódszertani órákat tartunk, lázadoznak ellene. Így keveseknek hatékony. Később magyar nyelv tantárgy tananyagaként a szövegértés, lényegkiemelés stb. előkerül. Érettségi tételként is előkerül, hogy legalább addigra tudatosítsák” [7]

„A tanulók figyelme kb. 20-25 percig tart ki. Az elvárásaimra emlékeztetnem kell őket – időről időre el kell ismételni” [15]

„A társadalmi értékrend változása. Ezt tetézi az alkalmatlan politikusi oktatásirányítás intézkedéssorozata” [4]

„Aránytalanul magas diák-létszám” [PED11]

„Lehet, hogy nem gondolkodtam el alaposan a témáról, de így elsőre KUDARC-élményt sejtek a kérdés mögött. Nekem (többféle iskolatípusban tanítok) az volt: 1.) tizenéves gyerekek írástudatlansága a 21. szdban (iskolában eszközt, emberséget, tudást kapna, de otthon mást lát pl. a cigánygyerekek), 2.) elembertelenedés az adminisztráció javára (sokat kell könyvelni az érdemi munka kárára). Egy személyes jellegű: osztályfőnökként egy érettségi előtt álló gyerek nyelvtanból megbuktatása annak ellenére, hogy felvételire befizettek” [NVK]

„Magas osztálylétszám, szakmai kompetencia hiánya. Túl sok adminisztrációs teendő hárul a pedagógusokra ma már. A tantestület egy célért való küzdése, a maximális lojalitás hiánya, a kompromisszumkészség hiánya a tantestület részéről. Mintha néhányan a saját szalonnájukat sütögetnék. A diákság részéről a motiválás jelent egyre nagyobb gondot, a tisztelet kivívása egyre nagyobb feladat, probléma az egyenletes és folyamatos energia-befektetés a tanulásba a diákok felől” [6]

„NAT, normatíva, napi politika, helytelen integráció, igénytelenség, erkölcsi válság, értékharc, oktatáspolitikai” [18]

„Felesleges adminisztráció pontos betartása, követése” [1]

A megfigyelések során gyakorta problémaként jelzett eszközhasználatot, azaz a rendelkezésre álló szemléltető taneszközök meglétének vagy alkalmazásának hiányát a tanárok a nyitott kérdésekre adott válaszaikban csaknem egyáltalán nem említették, mint problémát okozó témákat. A zárt kérdéssorra adott válaszaikban a rendelkezésre álló tér, idő és eszközhasználat kérdése nem szerepelt sem a legproblémásabb sem a legfontosabb teendők között ugyanakkor nem ezt tartották a legkevésbé fontos vagy legkevésbé problémás teendőnek sem.

A zárt kérdésekre adott válaszaikban a pedagógusok a legproblémásabb feladatnak tartották a tanulók tanulási szokásainak alakítását. A személyes meglátásnak, vélemény-kifejtésnek helyet adó nyitott kérdések során azonban ez a probléma – jól látható módon és a zárt kérdéssorhoz hasonló erősséggel – nem mutatkozott.

3.6. Az interjúk feldolgozása

3.6.1. Az elemzés szempontjai

A résztvevők megnyilatkozásainak feltárása a „valósággal történő kapcsolatok létesítése szempontjából” (Pléh 1999) történt, a tanári szövegekben megjelenő megnyilatkozások tulajdonságainak, a valósággal fennálló kapcsolat minőségére vonatkozó valóságelemek sorra vételével – abból a célból, hogy az interjúkban a kérdőíves kikérdezéshez hasonlóan csomósodtak-e a probléma-prioritások.

3.6.1.1. A pedagógiaileg releváns elemek

A kutatási metodológiáról szóló részben leírt módon (megfigyelés, kérdőív, interjú) kapott halmazokat a jelen feltárás „pedagógiaileg releváns jelenségeknél” (Kron 2003:36.) tekintette, minthogy ezekről a vizsgálatba bevont pedagógusok adtak számot részint a tevékenységük közben (a megfigyelések alkalmával osztálytermi szituációkban, az iskolában); részint kérdőíves kikérdezések során, valamint az interjúkkor. Jóllehet a pedagógia lényegiségét megragadó törekvések számosak, gyakorta elmarad a pedagógiaileg releváns jelenségek, közelebbről a pedagógikum definiálása. A jelen probléma-feltárás abban az értelemben tekint a pedagógikumra, mint „mind az intézményesült, mind a nem-intézményesült pedagógia világában megtestesülő értékek, illetve értéktételezések teleologikus beállítódással történő elsajátítása (megtanulása), illetve az abban való – teleologikus jellegű segítő közreműködéseknek a sora az értékszármasztás, értékteremtés érdekében.” (Zsolnai 1996a:65.) Valamennyi tanulmányozott elemben (a metodológiai részben leírt, különféle eljárásokkal kapott válaszokban, és regisztrált manifesztációkban) közös, hogy ezek a résztvevő tanárok megnyilatkozásai. Ez egyben az egyik oka annak, hogy a kutatás mindezeket pedagógiaileg relevánsnak tekintette. Feltételezte ugyanis, hogy pedagógiaileg releváns vagy más kifejezéssel a sajátosan pedagógiai jelenségek a tanárok beszéde alapján megragadhatóak. A kutatói propozícióból és kérdésből következően, az összes megnyilatkozásból az elemzés tárgyául kiválasztás alapja pedig az volt, hogy a pedagógiaileg releváns közlésekből melyek azok, amelyeket a pedagógusok, mint problémát jelentőkre mutattak. Kizárólagosan az a tulajdonság, hogy a pedagógusok nyelvhasználatában jelen van, még nem jelenti azt, hogy az egyidejűleg pedagógiaileg relevánsnak is tekinthető – ez csupán egy szükséges feltételként tételezhető. A pedagógiaileg relevánsnak minősülés másik feltétele, hogy ezek a jelenségek magát a pedagógia világát és valóságát milyen mértékben tartalmazzák, tükrözik, vagy milyen eredményesen lehet e világot és valóságot általuk leírni.

3.6.1.2. A tanári megnyilatkozások kapcsolatának leírása a pedagógia világával és valóságával

Arra a kérdésre tehát, hogy tanári szövegek hogyan reprezentálják a pedagógiai valóságot, a kutatás válaszul a pedagógiába szövődő világokra, a pedagógiát alkotó és alakító tényezőkre, mint a tanári megnyilatkozásokban megjelenő valóságelemekre fókuszált. Ezek közül azokat tette az analízis tárgyává, amelyek a tanárok számára problémaként fogalmazódtak meg a pálya során. Ugyanakkor világossá vált, hogy a tanári problémalátást és szóhasználatot tematizáló jelenségek élesen nem elkülöníthetők kizárólagos kategóriákra. A tanári gondolkodás elemeinek puszta sorra vétele is mutatja, hogy a pedagógiai, egzisztenciális és társadalmi szintek nehezen leválaszthatók egymásról, egybecsúsznak, s valójában közös kategóriát hoztak létre: a társadalmi-egzisztenciális-pedagógiai. E különálló törzsfogalmak interpretálására a társadalomtudományok fókuszálnak, a három fogalomkör együttes vizsgálatára azonban mindez ideig még nem fejlődött ki diszciplinárizálódott tudásterület és a

módszertanok is kialakulatlanok. Minthogy tehát a pedagógusok problémái nem elhatárolhatóak kizárólag pedagógiaiakra, vagy pusztán, mint társadalmi vonásokat mutatókra, és csak egzisztenciálisakra, a pedagógiai-egzisztenciális-társadalmi kategóriát mint „középfogalmat” (Farkas 1994:9.) szükséges alkalmazni – abban az értelemben, hogy e különféle kategóriák csak együttesen képesek leírni a kutatás tárgyát: a pedagógia világát és valóságát, s abban a pedagógusok problémalátását a tanárok megnyilatkozásain keresztül. E középfogalom azonban nem elégséges a tanári problémalátás mélyreható bemutatására és nem lehetett kizárólagosan a tanári szövegek elemzési kerete. Így szükséges volt az alkalmazott modell létrehozása amiatt, hogy a kutatás ne valamiféle paradigmának vagy előzetes feltevésnek feltettesse meg a tanári megnyilatkozásokat, hanem rávilágítson arra, mely (pedagógiaiilag releváns vagy sajátos) közlések azok, amelyeket a tanárok maguk fogalmaznak meg. Ez az önkényesnek tűnő mozzanat azonban nem függetlenül és nem véletlenszerűen történt, hanem maguk a tanári megnyilatkozások, a tanárok beszédét tematizáló, az azokban megjelenő reprezentációk, szavak vezették. Az így létrejött elemzési keret alkalmasnak mutatkozott azoknak (kutatói) kérdéseknek a megfogalmazására, amelyekre a vizsgálat ténylegesen kereste a választ:

- 1) A tanárok mit tekintenek problémának?
- 2) A tanári beszéd, a tanári megnyilatkozások tartalmazzák-e a pedagógiai valóságelemeket?
- 3) Ha tartalmazzák, akkor ezek hogyan szerveződnek (valaminek a hiányában öltenek-e testet vagy különös fontosságúaknak ítélik-e a pedagógusok)?
- 4) Mely valóságelemeket nem tartalmazza tanári beszéd?
- 5) Van-e koherencia a tanári probléma-látásban?
- 6) Van-e hasonlóság a tanárok problémalátása között?

A tanári gondolkodás, vélekedés, nézet, és nézetrendszer koherenciájának kérdése nem előzmények nélküli. Az előzményként tekinthető kutatás megállapította, hogy „nagyon sok következetes, logikus pedagógiai gondolkodásmód nem létezik.” (Nahalka–Golnhofer 2001:332.) A hivatkozott előzményekhez viszonyítva – ahol a fókuszban „nem a való világnak, a pedagógiai gyakorlatnak való megfelelés” (Nahalka–Golnhofer 2001:14.) állt – a jelen kutatás elsődleges szempontja, hogy miképpen reprezentálódik a pedagógia világa és valósága, a pedagógiába szűrődő világok a tanári gondolkodásban és ezt a természetes nyelven keresztül, a tanári hang segítségével igyekszik bemutatni.

3.6.2. Az interjúk megfeleltetése az elemzési modellnek

A következőkben tanári interjúk részletei kerülnek bemutatásra, valamint szövegek feltárása a bennük rejlő, főbb és jól megkülönböztethető kategóriáknak megfeleltetés alapján. A kutatás törekvése volt a teljes szövegrész-korpuszok elemzése, mert a kiragadott, kontextusuktól megfosztott szövegrészletek torz következtetéseket okozhattak.

Az interjúk fókusza, a beszélgetések vezérfonala a „Mi jelentette, jelenti az Ön számára a nehezen megoldható vagy megoldhatatlan problémát, zavaró körülményt vagy aggodalomra okot adó jelenséget, amellyel meg kell(ett) küzdenie a tanári tevékenységében?” kérdés volt. (A részletesebb interjú-szövegek az értekezés Mellékletében találhatóak).

Az elemzés azt mutatta, hogy az interjúk esetében a kategóriák időnként egybecsúsztak, példa volt erre a pedagógiai cselekvések és a tanári énkép kategóriáink nehezen szétválaszthatósága, a társadalmi és a diák-szülő-tanár-kapcsolatból eredő konfliktusok elkülönítése. A szövegek

tanulmányozása rámutatott arra, hogy néhány, a sajátosan pedagógiai probléma időnként valaminek a hiányában jelent meg, mint például: „Sokat gondolkoztam már azon, hogy amikor én voltam ennyi idős, akkor kezdett megszűnni, illetve meg is szűntek az úttörő szövetségek, a KISZ táborok, lehet hogy kár volt ezeket megszüntetni? Szerintem ennek a pozitív hatását, az egyenrangúság elvét mára már nem is ismerik, hiányzik”. [BKZS] „elhibázott a mostani törvényi, kötelező előírások kuszasága, megvalósíthatatlan illúzióinak, csalóka ábrándjainak sora, szakszókinccsel való értelmezhetetlenségeinek szajkózása, hisz épp nem adottak sokszor a minimum-feltételek sem, s ezt ellenőrzésekkel, megszorításokkal, iskola-bezárásokkal, osztály-összevonásokkal, tanári óraszám-emelésekkel (burkolt fizetésmegvonás), végig-gondolatlan ’újításokkal’, károkozó óraszám-csökkentésekkel (pl. alsó tagozatban is csak heti 1 énekóra), nem lehet kiegyenlíteni. Épp ellenkezőleg, ezekkel a hozzáértés hiányáról tanúskodó ötletelésekkel csak tovább süllyesztik az oktatás színvonalát”. [TIH]

A fegyelmezés kérdése – a megfigyelésekhez és a nyitott kérdésekre adott válaszokhoz hasonlóan – az interjúban is felvetődött. „Úgy gondolom minden nap, amit az ember a gyerekekkel tölt egy kihívás, soha sincs két egyforma nap és egyforma probléma. Eddigi tanítóként és tanárként iskolán belül és iskolán kívüli munkában tevékenykedtem. Az állandó és nehezen megoldható probléma, ami az általános iskola felső tagozatától kezdődik: a fegyelmezetlen viselkedés, és az érdeklődés felkeltése – fenntartása. Ezek a problémák életkori sajátosságok is egyben, hiszen az énkép és a testkép megváltozás, valamint a krízisek ideje ez. A fegyelmezetlenség, már alsó tagozatban megjelenhet, amit legtöbbször az osztály tanulói közül 2-3 ember okoz. Úgy gondolom, hogy őket könnyebben lehet irányítani, lehet hatni a lelkiismeretükre, és a pedagógushoz való kötődésük miatt gyorsabb a visszaállás. Ezeket a gondolatokat tapasztalatból írom.” [VAG]. A fegyelmezés problémája az interjú során mutatkozott a leginkább nehezen leválaszthatónak a többi problémáról: „A diákok agresszivitása (verekedések, fenyegetések), a fegyelmező eszközök elégtelensége. A nagyon vegyes osztályok-gyakran ’lerontják’ a ’jobb sorsra érdemes’ gyereket. A motiváció teljes hiánya, a kulturális különbségek (a roma gyerekek eltérő kulturális-viselkedésbeli mintái). Nincs jövőképe a gyerekeknek, vagy rossz (például a helyi gengszter a követendő példa.). A családi háttér nem megfelelő (a szülő nem működik együtt). A dohányzással kapcsolatos problémák, az absztraháló képesség, az ok-okozati összefüggések felismerésének hiánya. A fegyelmezés, az igazolatlan hiányzások, a szövegértés, szövegalkotás terén mutatott hiányosságok. A speciális gondoskodást igénylő gyermekek nagy létszáma egyes osztályokban, a szemetelés, az iskolán belül a gyerekek különbségei: a szakmunkások és a gimnazisták mintha néha nem is egy bolygóról jönnének, és ők ezt néha még jobban kiélezzik.” [10]

Megjelent a figyelem lekötése és a figyelem fenntartása, a motiválás, mint problémák többféle megfogalmazási módja. „Azért ír az egyik osztálytársuk a táblára, mert így én nem fordítok hátat az osztálynak, másrészt az írás egy lassabb, a saját tempójukban zajlik le. Így talán érthetőbb lesz a tananyag, én pedig szemmel tarthatom a diákokat. Megakadályozhatom, hogy ne csökkenjen, lankadjon le a figyelem”. [BUZ] „Ha a tanuló képes az órán kitartóan figyelni, akkor a tanítás menetének bármely mozzanatában újabb és újabb gondolatai

keletkezhetnek, tehát a figyelemfenntartás más készségek és képességek működését is mozgósítja. A figyelemfenntartással elősegítjük őt a világ többoldalú megismerésére is, kíváncsiságát motiváljuk közben, s egy olyan emberré nevelheti a pedagógus a tanítványát, akiben készítés alakulhat ki későbbi, élete során a megismerés irányának és mélységének a növelésére”. [KOVG] A tudásátadásból eredő nehézségek – amint az a kérdőíves kikérdezés válaszaiból láthatóvá vált – az interjúk elemzésekor is kitűntek. „Pályakezdő koromban én is biztos beleestem abba a hibába, hogy nem tudtam megfelelően kezelni a gyerekeket, itt nem a fegyelmezésre gondolok, hanem a 'tudásátadás folyamatára'. Nálunk ráadásul, ahol vannak 8 osztályos évfolyamok is, ténylegesen gyerekekről lehet beszélni, akikkel, véleményem szerint egy kicsivel nehezebb bánni, mint az idősebbekkel. Egyébként látom a nálamnál fiatalabb kollegákat is, hogy gyakran ebbe a hibába esnek, hogy tudományosan az ember túl sok mindent akar megtanítani gyerekekkel, és el kell telnie ahhoz pár évnek, hogy rájövünk arra, hogy egyrészt erre nincsen szükség, másrészt meg, hogy a tanulók egy jó része számára ez teljesen felfoghatatlan. Nekik az bőven elegendő, ami a középiskolai követelményrendszerben, kerettantervben benne van”. [VAR]. A tudásközvetítéssel összefüggő felvetések is szoros összefüggést mutattak más természetű problémákkal: „Már egyre nehezebb, főleg a kisebbeknél ötödik, hatodikban a figyelem fenntartása. De a történelmet általában szeretik, úgyhogy töri órákon nincs ezzel gondom. A német már más kérdés. Mert a nyelvóra az olyan, hogy ha valaki nem érti, azt ritkán érdekli az óra. Németórán általában játékos feladatokkal, keresztrejtvényvel, totóval próbálom fenntartani a figyelmet. Történelem órán pedig egy-egy nehezebb témakörnél filmekkel, források elemzésével, és ez pont az a tantárgy, amin lehet sztorizgatni is. Szerintem jó kapcsolat nélkül a diákokat nem is lehet tanítani. Ezzel sosem volt bajom, minden gyereket imádok, még a problémásakat is, és úgy érzem, hogy ők is szeretnek engem. Nem feszengnek az óráimon, mernek kérdezni, és ha kell, bizalommal fordulnak hozzám. És ami nagyon fontos, hogy közvetlenek, de mégsem szemtelenek. Sajnos nem tudok fegyelmezni, nem vagyok kiabálós típus, sőt ha valakire erélyesen szólk, az is inkább viccesen hat, mint fegyelmezően. Inkább érdekes próbálok lenni az órákon, már amennyire az anyag engedi”. [TOTM]

Felismerhetővé vált, hogy a metafizikum, az abszolútum valóság-elemei nem kaptak szerepet a megfigyelt pedagógusok probléma-prioritásaiban. A földrajzi tér, az ökológikum nem szerepeltek a tanári beszédet és gondolkodást tematizáló, azoknak témát adó interjú-megnyilatkozásokban. A szóstatistikai elemzés a nemleges megfogalmazások nagyobb számú előfordulását jelezte. A problémák a tanári énkép, cselekvések és a tanárok diákokkal, szülőkkel való kapcsolat témái körül csomósodtak. A legkevesebb megnyilatkozás vonatkozott az adminisztrációra és az együttműködésre, a taneszközökre: „A változtatások során a tananyagot óriásira emelték, de emellett az óraszámot nagyon lecsökkentették. Nagyon sok egyórás tantárgy került be a tantervbe, amik most más tantárgytól vesznek el, szerintem, értékes 45 perceket. A követelményszintről nem is beszélve. Az emeltszintű érettségien olyan dolgokat, ismereteket várnak el, amiket majd talán az egyetem keretein belül is elég lenne megtanulni. Egyszerűen túl nagy a tananyag. A másik igen nagy probléma a helyes tankönyv megtalálása. Mert az bizony vagy nem létezik vagy nagyon nehéz ráakadni. A tankönyvek kapkodnak, össze-vissza ugrálnak a tananyagban és a kétszintű érettségi miatt ráadásul nem is egyértelműen vannak meghatározva a követelmények.” [BUZ]

A sajátos tanári hang leginkább az interjúk során jutott felszínre. (Megfogalmazásaikban a „legyen” többször fordult elő, mint a „van”). Az interjúk – a hosszabb szövegek révén – lehetőséget adtak arra, hogy a tanári énképre, a hivatásra vonatkozó reflexiók további analízis tárgyává váljanak. Itt váltak leginkább láthatóvá a belső, a személyiségből eredő tulajdonságokra vonatkozó utalások – az önreflektív mozzanatot – a tanárra általában vonatkozó megjegyzések, a felé irányuló elvárások megfogalmazása, valamint a tanár személyiségétől független, rajta kívül álló tényezőkre utaló és a „szakmai hitvallás” – típusú megnyilatkozások. E szövegekben megfigyelhető volt, hogy egyes szám harmadik személyben (nem első szám első személyben) a tanárról, a nevelőről, mint harmadik személyről tettek említést a megkérdezettek. Én-erősítő, én-védő mechanizmusok nyomai láthatók azokban a megfogalmazásokban, amelyekben a pedagógus arról adott számot, hogy „Az írásbeli értékelésnél azt mondhatom, hogy majdnem száz százalékosan objektív vagyok”, vagy az olyan megállapításokban, mint „Szerintem egy gyerek nevelésének 70% -át a család teszi ki. A maradék 30% a média, a kortársak és a tanárok.” [LAN] A beszélők inkongruensek voltak abban, hogy időnként a tanári személyiségnek máskor a tantárgynak tulajdonítják a sikert. „Viszonylag könnyű helyzetben vagyok, mert a történelem erre nagyon alkalmas tárgy, például politikai hozzáállás kapcsán, hogy nem csak fekete és fehér létezik, hanem mindennek van jó és rossz oldala is.” [LAN], amit a más tárgyat tanító tanár is elmondhat, indoklásul, ha sikeres.

Itt szükséges a szakmai kommunikáció minőségére vonatkozó megjegyzésekre kitérni. A tanárok beszéltetésekor – szemben a tanórai megfigyelésekkel – gyakrabban fordultak elő azokat a terminusok, amelyek az akadémiai nyelvhasználathoz állnak közelebb. Időnként tetten érhető volt egyfajta általánosítási tendencia, amely arra utalhat, hogy olyan szakmai tényekről, mint például a pedagógiai mérések tapasztalatai a gyakorló tanárok nem közvetlenül a kutatóktól, szakmai anyagokból értesülnek. Egy ilyen általánosító megjegyzés, hogy a PISA-vizsgálatok állításai „igazak a magyar gyerekek összességére” (részlet egy interjúból). Ezzel együtt az is láthatóvá vált, hogy a megkérdezettek tájékozottak a vizsgálatok tapasztalatairól – kérdés azonban, hogy információikat szakközleményekből vagy a szakmai közvélekedésből szerzik-e. Ugyanakkor a tanárok ismerték a rendszerszerű pedagógiai mérések eredményeit, a szaktudományos nyelvezet elemeit alkalmazták interjúik során – mindezek az akadémiai hatás következményei lehetnek. Ezzel egyidejűleg válaszaik gyakran azonos vonásokat mutattak a hétköznapi kommunikáció jegyeivel. A tanórai megnyilatkozások javarészt a hétköznapi szóhasználat felé közelítettek. Írásban adott válaszaikban, a nyitott kérdésre adott feleleteikben – melyeket szöveghűen adott közre az értekezés – gyakran jelentek meg nyelvhelyességi szempontból kifogásolható elemek. Szóbeli megnyilvánulásaik esetében „szakértőibb” megfogalmazásokkal lehetett találkozni.

Az interjúk végkövetkeztetéseként megfogalmazhatóvá vált, hogy egybemosódtak a társadalmi/egzisztenciális/szakmai problémák: a szövegek azt mutatták, hogy gyakran a társadalmi vagy az egzisztenciális gyökerű problémákból keletkeztek pedagógiaiak vagy a társadalmi vagy az egzisztenciális hatások nehezen voltak elkülöníthetők a pedagógiai problémáktól.

4.1. Válaszok a kutatói kérdésekre

1) Arra a kutatói kérdésre, hogy „Melyek azok a tevékenységek, helyzetek, feladatok, amelyeket elsődlegesnek tartanak a pedagógusok a tanári tevékenységet illetően – saját megfogalmazásuk szerint”, válaszként megfogalmazható, hogy nemek szerint – a válaszok összességét tekintve – nem volt jelentős eltérés a tanári tevékenységek problémásnak ítéelésben. A 30-38 éves korcsoport kivételével a vizsgált korosztályok azonos mértékben tartották problémásnak a tanári tevékenységeket. Az ISCED 2-3-as iskolafokozaton tanítók kevésbé problematikusnak tartották a tanári teendőket a másik két iskolafokozathoz viszonyítva. A kérdőív zárt kérdéseire adott válaszokat összegezve legnehezebben megvalósíthatónak a tanulók tanulási szokásainak alakítása, ezt követően a tanulók figyelmének fenntartása és a feladatra összpontosítása bizonyultak, s ebben a sorrendben a harmadik helyen állt a ténylegesen mit tanultak meg a tanulóim kérdés. Legutolsóként szerepelt a probléma-prioritások között a munkatársakkal való együttműködés lehetőségének dilemmája. A problémalátást tematizáló fogalmak – a tanárok nyitott kérdésre adott válaszaik vagy szóbeli megnyilvánulásaik esetén, a tanári megfigyelések során, az interjúkban – a tanári énkép, a figyelem lekötése, a diák-szülő kapcsolat, a társadalom, szakmai és pedagógiai problémák, az adminisztráció, az együttműködés, az oktatásirányítás kategóriáiba rendeződtek. A fegyelmezés, a tanuló motiválása, a diák késése és hiányzása számos esetben, mint probléma, megjelent. A megfigyelések során megállapítást nyert, hogy a tanárok zöme a hagyományos pedagógiai (Nagy 2005) értékeket, módszertant és elvárásokat követte. A kisiskolák esetében a pedagógusok problémának tartották a kisebbségi tanulók nevelésének nehézségeit egyfelől, másfelől az iskola befejeztével – a nagyobb iskolákhoz, azok elhelyezkedéséhez, adottságaihoz viszonyítva - a tanár tart a tanuló eltérő környezetbe való beilleszkedése körülményeitől. A különleges bánásmód esetében sem ennek a módszertana vagy a megvalósíthatósága tölti el riadalommal a pedagógusokat, hanem az, hogy a gyengébb képességűek a jobb képességűeket hátráltatni fogják. A tanármegfigyelések során kibontakozó problémák sorra vétele után láthatóvá vált, hogy az iskolák (szocio-ökonómiai beágyazottságuk, profiljuk, méretük tekintetében) és a tanulók közötti különbségek (a gyengébb tanulók „hátráltatják” a jobban teljesítőket) valóságos félelmet rejtettek a pedagógus számára.

2) „A tanári beszéd, a tanári megnyilatkozások tartalmazzák-e a pedagógiai valóság-elemeket” kérdésre a kutatás tapasztalataiból következő válasz az, hogy bizonyos, jellegzetes összetevőket tartalmaztak a pedagógusok gondolkodását reprezentáló megnyilatkozások, s noha sokrétűek, hiányzó elemeik folytán teljességében nem írják le a

realitást. A megfigyelések és kérdőívek tapasztalata egybeesik: nem emelkedett ki egyedülállóan fontos vagy problémás teendő, s a problémák és fontos tevékenységek sokaságában nem rajzolódott ki prioritás. Kiugróan és jellegzetesen problémát jelentő tevékenységek nem voltak regisztrálhatóak, miközben ez az egyenletes megítélés a fontosság tekintetében magas, a problémátság tekintetében ingadozásmentesen, de alacsony szinten maradt. Két elemre szükséges kitérni. Az egyik azt mutatta, hogy a megfigyelésekkor, a nyitott kérdésekre adott válaszokban és az interjúkban a fegyelmezés említése hangsúlyosabb volt a többi teendőnél, miközben a kérdőíves kikérdezés során – a fontosság tekintetében – a legalacsonyabb prioritást kapta, s a nehezen megoldhatóság szempontjából is öt tevékenység megelőzte. Ebben a kérdésben tehát eltérés volt a megfigyelések tapasztalatai és a kérdőíves válaszok tanulságai között. A másik jelenség a megfigyelők észrevételeinek az a visszatérő motívuma volt, amely a tanítás módszereinek változatosságát (vagy változatlanóságát), adott esetben az eszközök hiányát említette. Ez az elem megfeleltethető volt a kérdőív tanóra hatékonyabbá és hatásossá tétele kérdésének, amelyet a teendők fontossági és nehezen megoldhatósági sorrendjében három tevékenység előzött meg, a rendelkezésre álló idő, tér és eszközök kihasználásának, amelyet a fontosságban nyolc teendő előzött meg, a problémátságban négy, a tanári stílusok változatos alkalmazásának, amely a tizennégy kérdés közül a tizedik helyen állt fontosság és nehezen megoldhatóság szempontjából, egyaránt. Láthatóvá vált, hogy a módszertani, eszközhasználati, stílus-béli változatosság – miközben fontosnak mutatkozott a tanárok megítélése szerint – nem szerepelt a legfőbb probléma-prioritások között. Ennek egy lehetséges magyarázata egyfelől, hogy a tanárok számára ezek a tevékenységek valóban nem okoztak problémát a pályájuk során, másfelől azonban – ezt az iskolában végzett megfigyelések alátámasztották – az eszközhasználatot, a változatos stílust és módszerek alkalmazását nem tekintették feladatuknak.

A megfigyelések tapasztalatai tehát – ebben a szegmensben – egyeztek a kérdőívre adott válaszok értékeivel.

3) "Hogyan szerveződnek (a pedagógiai valóság elemei) – valaminek a hiányában öltenek-e testet vagy különös fontosságúaknak ítélik-e a pedagógusok" kutatói kérdésre vonatkozóan a tanárok, a kérdőíves válaszaikban egyetlen tevékenységet sem ítélték kiemelkedő fontosságúnak és a problémák, a nyitott kérdések, az interjúk során gyakran valaminek a hiányában, rossz működésében csomósodtak. Sem a fontosság, sem a nehezen megoldhatóság nem rendeződött különféle alakzatokba, hanem viszonylag homogén képet mutatott. Feltételezhető tehát, hogy további újabb tanári teendők megfogalmazásakor, más pedagógusproblémák felszínre hozásánál is hiányozna a problémák között hierarchia és további tanári tevékenységek vizsgálata során sem válna jól láthatóvá fontossági sorrendjük. A tevékenységek megítélése közötti csekély eltérés(ek) egy lehetséges értelmezése ennek következtében tehát az, hogy vélhetően a megkérdezett pedagógusok nem tennének különbséget a problémák között és ezzel egyidejűleg nem rangsorolnának a fontos teendők között, bármilyen, tetszőleges hosszúságú tevékenység-lista esetén sem. A tanári gondolkodásrepresentációból hiányzó, de a benne jelen lévő elemek egyaránt tanulsággal járnak: mint a pedagógia világát és valóságát alkotó tényezők fundamentálisak, tehát e világ lényegiségét, koherenciáját illetően döntő szerepük van, így a hiányzó komponensek ezt az immanenciát veszélyeztetik.

4) A „Mely valóságelemek nem tartalmazza tanári beszéd” kérdésre válaszul azt találta a kutatás, hogy a tízféle valóság-alkotó elem közül az idő, a földrajzi tér, ökológikum, esztétikum, metafizikum, és az abszolútum nem kaptak szerepet a megfigyelt, a nyitott kérdésre válaszoló és az interjút adó pedagógusok probléma-megfogalmazásaiban. E hiányzó kategóriák háttérben állhat, hogy

a) a kutatók által megfogalmazott alapvetéseken alapuló modell nyelvezete eltér a gyakorló pedagógus nyelvezetétől (a tanári nyelv jobbra hétköznapi és nem a tudományos nyelvezetre hasonlít, amint az a tanórai megfigyelések, az interjúk lejegyzett szövegei mutatták), elemei tehát nehezen megfeleltethetők a valóságos megnyilatkozásoknak, valamint

b) a pedagógia teljes világához és valóságához – annak modelljéhez – viszonyítottan kevesebb valóságélem tematizálja a tanári gondolkodást és problémalátást. Ennek következtében hiányos a pedagógia világának leképeződése a tanári gondolkodásban és e gondolkodást tetten érő nyelvezetben, s a problémalátás is csupán e szűkített reprezentációk mentén csomósodik.

5) A korábbi kutatási előzmények egyik megállapítása, hogy a tanári gondolkodás nem paradigmikus és nem koherens. (Nahalka–Golnhofer 2001:332.) E megállapítás mentén keletkezett kutatói kérdésekre, miszerint „Van-e koherencia a tanári problémalátásban” és „Van-e hasonlóság a tanárok problémalátása között”, azt a megállapítást lehetett tenni, hogy a tanárok kérdőívre adott válaszaiban, a tevékenységek fontossági és problematikussági megítélésében, ugyanazon kérdések esetében néhány azonosság kimutatható volt. A személyes, jó kapcsolat kiépítését, meglétét a diákokkal és a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tételét azonos mértékben ítélték fontosnak az ISCED 3-as és az ISCED 2-3-as fokozaton tanító tanárok. A fegyelmezés fontossága azonos megítélés alá esett az ISCED 2 és az ISCED 3-as fokon oktatók esetében. A korcsoportok tekintetében a 20-29 éves és a 41-48 éves korosztály megegyezően ítélte a tanulók számára az elvárások megfogalmazását és azok megfelelőségét. A teendőket a nemek összefüggésében és fontosságukat tekintve, azonosság mutatkozott az érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése megítélésében, a rendelkezésre álló idő, tér és eszközök kihasználása és a tanítási célok meghatározása kérdésekben.

A problémásnak ítélt vizsgálatok – az iskolafok metszetében – az ISCED 3 és ISCED 2-3 fokon tanítók a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tételét minősítették a megkérdészetek azonos módon.

A fontos tevékenységek és a problémás tevékenységek megítélése a nemek szerinti metszetben az érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése egyforma (a problematikusság mértéke ehhez nem illeszkedik és nő valamint férfi válaszadó szerint eltér.) Ugyanebben az összehasonlításban és az iskolafokozat metszetében az ISCED 3-as és az ISCED 2-3-as szinten tanítók a tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tételét minősítették egyező módon fontosnak, az ISCED 2 és ISCED 3-as szinten a fegyelmezést (a problematikusság mértéke ettől elmaradt.) A fontosság és problémáság egybevetésekor az ISCED 3 és az ISCED 2-3- szinten oktatók a tanóra hatásosabbá és hatékonyabbá tételét tekintették nehezen megoldhatónak, az ISCED 2 és az ISCED 3-as fokon a tanárok a tanári rutink alkalmazását. Az összesített elemzésben, a kétféle minősítés a tanítási célok meghatározása esetében kapott megegyező értéket. A fontos tevékenységek és a problémás tevékenységek összesített metszetében a tanulók figyelmének fenntartása és feladatra összpontosítása valamint, hogy ténylegesen mit tanultak meg a tanulók egyforma megítélés alá estek a pedagógusok válaszaiban. Ez esetben a fontosság mértékéhez illeszkedett a problematikusság mértéke – azaz ugyanolyan mértékben voltak fontosak a teendők, mint amennyire nehezek. Miközben tehát csaknem azonos jelenségek tematizálták a tanárok problémalátását, prioritásaik között felismerhetővé vált a hasonlóság, ugyanakkor megnyilatkozásaikban bizonyos inkohérenca, ellentmondás megjelent. Ilyen a fegyelmezés kérdése, amely a kérdőíves kikérdezéskor nem kapott magas prioritást a problémásnak ítélt tevékenységek között, a megfigyelésekkor, a nyitott kérdések során, a szóbeli beszámolók

alatt azonban igen. A kutatás során, az értelmezések következtében láthatóvá vált, hogy a tanári problémák gyakran nem besorolhatók kizárólag pedagógiai, társadalmi vagy egzisztenciális kategóriákba. A pedagógiai, társadalmi, egzisztenciális szempontok tehát egymásról nem leválaszthatók, hanem átjárhatók és szövedéket alkottak. Ebben a szövedékben azonban a valóságnak csak bizonyos elemei, darabkái mutatkoztak meg, és ezek a valóság-részletek gyakran, mint valaminek a hiányát jelző komponensek jelentek meg. Kevésbé volt érzékelhető – a megkérdezettek körében – az önreflexió, a pedagógus önreflexióra készítése, késztetése. A problémák okát a saját személyen túlra helyezték és megoldást is önmagukon kívül állónak gondolták: időnként az én-védő mechanizmus³⁶ (Atkinson és mtsai 1999:509.) maga alá gyűrte a reflektív attitűdöt. Egy további megállapítás tehát, hogy miközben a kutatók, a tanári pályát elemzők és a tanári sikerességet vizsgálók gyakran önreflexióra ösztönzik a pedagógust, az önreflektivitás képessége és a késztetés erre gyakran hiányoznak.

6.) A „Milyen reflexióik vannak a pedagógusoknak pedagógusproblémákra?” kérdést illetően a megfigyelések során megismert, a kérdőívekkel kimutatott magasabb prioritású problémákra reflektálásra adtak lehetőséget az interjúk, a kialakult probléma-prioritás további felvetésekkel egészült ki. A pedagógusok nehézségei gyakorta valaminek a hiányában jelentkeztek. Megnyilatkozásaikban a leggyakrabban előforduló a negatív, hiányt kifejező vagy nemleges megfogalmazások voltak. Kevésbé volt tapasztalható, hogy a megkérdezettek problémái háttérében a saját praxis megvalósításából adódó okokra mutatnának: jobbra a külső komponensekben (az oktatásirányításban, az adminisztráció jellegzetességeiben, a tanulók hiányos szocializációjában) látják a nehézségek forrását. Az egzisztenciális vonatkozású „az egyéni és a társas léthelyzettel összefüggő” (Bábosik 2003:35,40.) témák az összevonás, a tagozatok megszűnése formájában jelentek meg a tanári beszámolókbán. Az interjúk és a nyitott kérdések válaszainak elemzése alapján látható lett, hogy a tanári gondolkodásban a természetes nyelven keresztül megragadható valóság-reprezentáció nem volt teljes körű: bizonyos komponensek hiányoztak, míg mások jelen voltak. A tanárok tehát úgy reflektáltak a tevékenységekre, hogy rangsorolták azokat, fontosság vagy problémásság alapján, megítélésükben azonban a kutatói szándéknak megfelelő zárt kérdéssorra és a nyitott kérdésre adott válaszok vagy interjú-megnyilatkozások között eltérések mutatkoztak. Más dolgokat említettek nehezen megoldhatónak a kérdőíves válaszokban, és mást a szabadon kifejtendő válaszaikban. A kevesebb valóságelemből építkező világra tehát kevesebb elemet tartalmazó reflexió tudott születni. Valószínűsíthető tehát, hogy a nem összefüggő tanári gondolkodás (nézetek, nézetrendszer és tudás) nem eredendően inkoherens, hanem mert benne inkoherens módon reprezentálódik a pedagógiai valóság.

7) Azt a kérdést vizsgálva, hogy „A fontosnak ítélt valóság-elemeket egyben problematikusnak ítélik-e a praxisuk szempontjából?”, láthatóvá vált, hogy nem fontosnak és nagyon fontosnak a teendők egyikét sem minősítették a megkérdezettek. A legmagasabb prioritást a fontos teendők közül – a kérdőív kérdéseire adott válaszok kumulált értékei alapján – az érthető magyarázatra, a tudásátadásra, a tananyag megértetésére vonatkozó kérdés és a mögötte meghúzódó feladat kapta és az a kérdés, amely arra vonatkozott, hogy ténylegesen mit tanultak meg a tanulók. A tanárok a legkevésbé fontosnak ítélték a fegyelmezést és a tanári rutinok alkalmazását. A fontossági hierarchiát tekintve azonban a fontosnak minősítésben lényegi eltérések nem mutatkoztak. A tanári tevékenységek egyikét sem tartották nem problémásnak vagy nagyon

³⁶Azok az attitűdök, amelyek a szorongástól és az önértékelést fenyegető veszélyektől védenek, én-védő funkciót szolgálnak

problémásnak, azaz a szélső értékeket nem kapták meg a tanári tevékenységek. Leginkább nehezen kivitelezhetőnek, mindig problémát okozónak minősült a tanulók szokásainak alakítása. A legkevésbé nehéznek a munkatársakkal való együttműködés lehetősége mutatkozott. A legfontosabb teendőket nem minősítették a legnehezebben megvalósíthatóknak, tehát a két megítélés nem illeszkedett egymáshoz. Ugyanígy a legproblémásabb teendők sem egyeztek a legfontosabbakkal. A tevékenységek fontossági megítélése egymáshoz mérten nem mutatott kiemelkedő eltéréseket és a problémáság értékei sem tértek el jelentősen egymástól. A teendők fontosnak ítéltése és azok problémásnak tartása között látható vált a különbség: a feladatok nehezen kivitelezhetőségének értékei elmaradtak a fontosnak ítélt értékei mögött. A pedagógusok számára tehát inkább fontosnak minősültek a tanári tevékenységek, mint nehezen kivitelezhetőeknek, miközben releváns probléma- vagy fontossági prioritás nem volt tapasztalható, azaz csaknem egyező mértékben tartották fontosnak és azonos módon értékelték nehéznek a tanári teendőket.

8) A kutatói kérdésre, amely arra vonatkozott, hogy „Milyen módon fogalmazzák meg ezeket a problémákat s hogyan kerülnek a felszínre?” válaszul megállapítható, hogy a megkérdezett pedagógusok probléma-megfogalmazása és megnyilatkozásaik magukon hordozták a hétköznapi kommunikáció jegyeit és kevésbé a kutatók által használt nyelvezet közelített. A kérdőív nyitott kérdését kitöltetlenül hagyók hiányzó „válaszaiból” mindössze következtetni lehet egyfelől arra, hogy a tanárokat váratlanul érte, hogy véleményüket kérték, másfelől arra, hogy problémalátásuk nem fókuszált illetve, hogy problémáik megfogalmazásában járatlanok. A problémák megnevezésének bizonytalanságára utalt, hogy a tanár – a kérdőív tanúsága szerint – nem tudott, vagy nem kívánt prioritást felállítani a nehezen megoldható feladatok között. Mindez abból is eredhet, hogy csaknem egyformán fontosnak tekintettek minden tanári teendőt.

A problémaháttér-részben jelzett, egy nem-paradigmatikus, időnként vagy esetlegesen „mesterkéltnek és életidegennek” feltételezett tanári nyelv (Nahalka–Golnhofer 2001:131.) eshetőségét tekintve a jelen kutatás arra talált példákat, hogy e nyelvezet – az interjúk során – mesterkéltebb, több pedagógiai-szaknyelvi elemet tartalmazott, a tanórákon, a megfigyelésekkor azonban jobbra a hétköznapi, a mindennapos nyelvhasználattal mutatott rokon vonásokat. A tanári nyelvhasználat (a tanórai, az aktorokkal való kommunikációkor) a probléma-látás és a problémák megfogalmazása a mindennapi, kevésbé az akadémiai nyelvhasználat felé közelített. Ez a kettősséget egyfelől az okozhatta, hogy a gyakorló tanár nem érti meg a kutatót és nem is nyit a kutató megértése, az akadémiai nyelvezet felé, nem sajátítja el, nem alkalmazza azt – szemben a kutató előnyével. Ugyanakkor a tanárok birtokolják a sajátos, a praxissal átitott tanári nyelvezetet – gyakorta a kutatóval ellentétben, aki csupán az akadémiai nyelvet bírja. Emiatt tanulságos e sajátos tanári nyelv feltárása – minthogy a tanári gondolkodás reprezentálója – úgy, hogy abban nem (csupán) a kutatói szándék nyer alátámasztást.

4.2. Az eredmények alkalmazhatósága

Az eredményeket elsősorban a pedagógusképzésben lehet alkalmazni, különös tekintettel a pedagógusjelöltek szakmai, mentálhigiénés és egzisztenciális felkészítésére. A következtetések ráirányíthatják a figyelmet a tanári nyelvezet megismerésének és megértésének a fontosságára. E sajátos nyelvezet nem lehet akadálya a tanárok megkérdezésének, mit jelent számukra a hiteles tanári teljesítmény és mi okoz nehézséget ennek megvalósításában. Végül, az önreflexió fontosságának kiemelésével és az önreflexióra készítés – amelynek a tanári hang meghallása az egyik komponense – hangsúlyozásával tovább építhetővé válhat a híd a kutatás és a praxis között.

4.2.1. A kutatási eszköz implementálhatósága

Láthatóvá vált továbbá, hogy a tanárkutatások sorában a tanári beszéd, mint közlésforma, a sajátos tanári hang eszközként alkalmazására történtek kezdeményezések, ezek azonban még létjogosultságukért küzdenek. Minthogy a tanári beszéd, szóhasználat reprezentálják a tanári gondolkodást, az azt tematizáló elemeket, így azon keresztül lényegi információk szerezhetők e jellegzetes gondolkodás,- és látásmódról. A tanári hang mint eszköz, alkalmas lehet a pedagógusgondolkodás,- és tevékenység megismerésére, rajta keresztül a professzionális szakma-művelés elősegítése, az önreflexiós képesség és késztetés kialakítása. A tanárnak azonban biztosnak kell lennie, hogy ezt a viselkedést végre is tudja hajtani (Atkinson és mtsai 1999) A professzionalizálódás, az önreflektivitás, ez a fajta magabiztosság elérése kevésbé valószínű, aligha elvárható és végrehajthatósága is kétséges a tanári megnyilatkozások meghallása, megértése nélkül, sajátosságai figyelmen kívül hagyásával. A kutatás egyik következtetése, hogy amint erre a sajátos hangra a pedagógusok felfigyelnek, a maguk számára is lehetővé válik a saját tanári hangban rejlő lehetőségeket kiaknázása.

4.2.2. A következtetések hasznosíthatósága a tanári alapozó képzésben

A megállapítások – nevezetesen, hogy a tanári problémák leválaszthatatlanok egymásról, s valójában közös kategóriát hoztak létre valamint, hogy a tanárok nem rangsoroltak a problémák között, és minden vizsgált tanári teendőt csaknem azonos fontosságúnak tartottak – felhasználhatók egyfelől az átalakuló tanárképzés alapozó szakaszában: a tanárjelöltek reális szakmai énképének kialakítására törekvésekben, a változó struktúrán belül a tartalmak felsőoktatás-pedagógiai szemléletű módosításában. Miután a kutatás fókusza az a feltételezés volt, hogy a pedagógusok problémáinak előterében az egzisztenciális, a szakmai anyagi és problémák, a szakmai bizonytalanság állnak – ezen belül a képzettség, a gyakorlati elvárásoknak való megfelelés – a téma probléma, ismeret,- és szakirodalmi háttere feltárásakor világossá vált, hogy a pedagógiai- társadalmi-egzisztenciális aspektus együttes vizsgálatára még nem diszciplinárizálódott komplex tudásterület, ez további kimunkálásra vár.

4.2.3. Az eredmények alkalmazhatósága a pályaszocializáció során

A következtetések alkalmazhatók a gyakorlatban már tevékenykedő, tapasztalt pedagógusok önreflexiója támogatásában, a praxis-specifikus ismeretek, készségek és jártasságok bővítésében – abból a célból, hogy a tanári tevékenységet ne váltsa fel a bejáratott rutin, a megoldásra váró feladatok repetitív végrehajtása.

4.2.4. A szakmai támogatásban alkalmazás lehetőségei

Harmadsorban a konklúziók felhasználhatók a belépő, kezdő tanárok sikeres támogatását biztosítani képes szakértő, segítő tanárok tevékenységében – minthogy a pályakezdők rendszerbe illesztett mentorálása Magyarországon mindez ideig megoldatlan feladat. Szakirodalmi tény (Gordon-Györi 2002, 2004) azonban, hogy a sikeres oktatási rendszerek, működő tanárképzési modellek kimunkált eleme a tanári pályára lépők szakmai vezetése. Szükséges tehát, hogy a pedagógus maga érezze fontosnak, hogy a pedagógiai tevékenységek során értse, és ezzel együtt a megfelelő módon reflektálja saját szerepét, azaz reális szakmai énképpel bírjon. Elengedhetetlen azonban, hogy a pedagógus-hivatás hiteles műveléséhez segítséget kapjon, melyben döntő szerepe és lényegi felelőssége van a további aktoroknak (a tanárképzőknek, a tanár-továbbképzőknek a kutatóknak).

4.2.5. Tanár- továbbképzési implementációs kilátások

Végül a következtetések felhasználhatók a tanár-továbbképzések tartalmainak módosításaiban – azzal céllal, hogy a pálya során jelentkező problémákkal szembesülést a

pedagógusok ne frusztrációként éljék meg, hanem alkotó cselekvésként tekintsenek a pedagógustevékenységekre. Elsődleges, hogy pedagógusképzés végeztével ne érjen véget ez a hosszú, a tanárképzés időtartamán túlmutató építkezési folyamat, és lényegi fontosságú a segítők képzése valamint közreműködésük praxisorientált támogatása. Fontos, hogy a képzés, vagy a pálya során, a továbbképzésben olyan eszközökhöz juthassanak a praxisban tevékenykedők, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy a tanári szakmából kevésbé problematikus, javarészt nehézségeket magában rejtő professzió váljék. Kívánatos lenne, hogy a praxis olyan feladatok sorát jelentse, amelyek alkotó tevékenységre ösztönzőek.

4.2.6. A kutatás lehetséges további irányai

További elemzés tárgya lehet, hogy mely – a jelen kutatásban nem elemzett – problémák, tevékenységek azok, amelyek nagyobb prioritást kaphatnak a tanári gondolkodásban, mely csomópontokban lennének kimutathatók jelentős eltérések a tanári feladatok megítélésében. Szükségesek továbbá azok az újabb kutatások, amelyeknek felismerik a tanári hang mint sajátos kutatóeszköz valódi fontosságát és megcélozzák a tanári hang hiteles kutatóeszközként elismerését. Az, hogy a vizsgálatban nem volt regisztrálható olyan mutató, amellyel összefüggésben jelentős eltérés mutatkozott a megkérdezettek probléma és fontossági prioritásaira vonatkozóan – a pedagógus-tevékenységeket illetően – rámutatott arra, hogy egy kiterjedtebb vizsgálat esetében, illetve más metszetek, mutatók tükrében is relevanciája lehet az elemzés folytatásának: úgy, mint a pályán eltöltött idő, a további diplomák, szakképzettségek száma vagy a nyelvtudás szintje – amely kutatás folytatásának lehetséges irányait is kijelöli.

5.1. Az értekezés angol nyelvű tézisei /Theses

Abstract

1. Theses and research titled 'Teachers' Voice – Evaluation of pedagogues' activities among some roleplayers of the education' focused on gathering the recent problems of the teachers on the base of their preferences, in the classroom environment.
2. The research paid attention especially to listing the recent problem-priorities of teachers. Supposedly the nucleus of the problems of the pedagogues has been connected with profession, society, existence, skills and material or professional uncertainty. The survey highlighted further ways of making inquiries, upon the related professional literature.
3. The aim of the research was to reveal the real problems of the high school teachers after the turn of the century, what these problems were, how stressful they were and how they did impact on the changing teacher's role. It has started to be very fashionable to use the terms self-reflection or to become self-reflective, and expectations have indeed made teachers self-reflective among researchers and pedagogical surveys of late. So, the expectations exist while the exploration of the process is contemporarily still going on and not at all known. In the meantime in that, how to fulfill the expectations, how to meet the requirements, just like the teacher has remained alone, he or she is liable to go along their way without support.
4. The study has examined the related professional literature. The study's effort – among many others – was to understand and to listen to the voice and talk of the practicing teachers, and apply these voices as a mean of teacher-research. The results of the study could be applied mainly in teacher training, especially in mental and existential preparing of students.

5.1.1. The Subject of the Research

The research titled 'Teachers' Voice – Evaluation of pedagogues' activities among some roleplayers of the education' focuses on gathering the recent problems of teachers on the basis of their preferences in the classroom environment. The aim of the study was to reveal the real troubles of Hungarian educators in the state education sector, the nature of these problems and how they affect the formative role of the teacher. Supposedly, the nucleus of the problem was connected with existence, skills and material or professional uncertainty. The dissertation shared the related professional literature, the process of the survey, conclusions and highlighted the possible implementations of results. The implications of the research could be applied mainly in teacher training, especially in the intellectual and existential preparation of pre-service teachers.

5.1.2. Aim of the Research

The aim of the research was to reveal the real problems of the high school teachers after the turn of the century, what these problems were, how stressful they were and how they impacted on the changing teacher role. It has started to be a trend to use the terms self-reflection or to become self-reflective, and expectations have indeed made teachers self-reflective among researchers and pedagogical surveys of late. So the expectations exist while

the exploration of the process continues and without certain of the final outcome. In the meantime the teacher has remained alone in fulfilling expectations and meeting requirements, and is liable to go along his or her way without support. “Teachers, aside from their in-class service, perform several other duties only indirectly related to education. The traditional role of schools expands into such fields as social care, transition into the world of work, the struggle against different forms of deviation, and other social problems.” (Lannert 2001:86) The ability which is needed to understand this role is often reflectivity, although the teacher remains alone in the development of forming it, supposedly. The study referred to formulate some conclusions in setting up a process wherein one can exercise self-reflection.

5.1.3. Specialist Literature

It is clear, upon the related bibliography, that the presumed problems are multiple and numerous. First, the researcher should face the diversity of the difficulties and after then narrow them down. Items related to recent issue: “Over the years, educational researchers have investigated many factors considered to affect student learning. At the heart of this line of inquiry is the core belief that teachers make a difference”. (Wright et al 1997:57) and “Teachers are central to any consideration of schools, and majority of education policy discussions focuses directly or indirectly on the role of teachers” (Hanushek–Rivkin 2006:1053).

5.1.4. Problem-identification

The study used the informal meaning of the term of problem, not the theoretical one. One of the main problems is, while reviewing special literature, for example, the methodological culture. “Methodological culture of teachers – classroom work is still dominated by frontal teaching, although recently increasing efforts have been made to involve more differentiated methods, for example cooperative teaching, less rigid class structures, and use of ITC. The most frequently used method of organisation of the teaching-learning process is differentiation within a heterogeneous class. The picture is highly diverse by educational programmes: differentiated class work is a lot more prevalent in general schools, and ICT is more frequently used in secondary institutions.” (Szekszardi 2006) A further problematic feature is the teacher-pupil interaction: “There is a contradiction between students' expectations from the school and the school's values as perceived by students. While students expect the school to help them develop their personality and increase their self-reliance, in their opinion the school considers strengthening discipline and community-minded attitude to be its most important job. Students enjoy school tasks less and less, fewer of them think they have a say in shaping school rules, and they increasingly feel oppressed by school assignments and their image of teachers has been deteriorating.” (Szekszardi 2006) Finally, violence is another threatening phenomenon in the school. “Problem of the aggression is more and more conspicuous within the school walls. Surveys conducted among school children reveal the grievances (mostly originating from teachers) students of different ages foster. The most frequent occurrences are related to evaluation in a broad sense. In a lot of schools the judgmental and disciplinary function of evaluation seems to be more prevalent than necessary. In many cases the educational potential of formative evaluation is unexploited. Student behaviour that is a problem for teachers often includes verbal abuse, but student aggression manifesting in vandalism is also a major concern.” (Szekszardi 2006)

5.1.5. Research Questions

Ever since the pedagogical researches had started there have appeared many monitors, surveys, data and reports about the actual matters, issues and problems of the teachers and teacher activities. However, these previous examinations were structured or set up on the base of assumptions of researchers. The possible problem-framing was quite hypothetical and

suggested the presuppositions of the inventors of questions, not that of the involved teachers. The research has supposed in research that there are existential problems that are in the forefront of teacher thinking – including skills, lack of conformity to practical demands, and material and financial uncertainty. The study has focused on finding the problems that are primary for the educators. An important factor in the examination was that the teachers should share their views upon their opinion and how these problems have occurred in the classroom situations.

5.1.6. Methodology

The methodological characteristic of the survey was the technique of the teachers' voice, data collecting with qualitative methods: via observation of teachers, their classroom activities, utterances. 84 pre-service students had been collecting data in almost 22 settlements and 50 schools. Students were given the task of listing the noticeable problems of teachers, upon their observation and declaration of the pedagogues. Each of the students participated in 10 lessons. Then they recorded these observations. These records served as the basic data source to develop categories, items of classification of the possible problems of the teachers. After the analysis of the before mentioned documents the researcher categorised and enrolled the typical problems and items. The following categories have been compounded:

- 1) pedagogical,
- 2) societal, and
- 3) existential ones.

The categories were determined upon a societal-ontological consideration as these have been either constituent or forming facts of a societal subsystem.

5.1.7. Process of the Research

During the observation of classroom activities and utterances of the teachers, the research focused on specific problems, such as: role of the teacher, pupils' activity, conductional techniques, being late, consolidation (e.g. of classes), inconsistency between the role players, diligence, value transmission, computer (e.g. skills), partnership with parents, conducting without stress, absence (e. g. of pupils from the school), discipline in class, sustainability, closing up of some departments, impatience. Shortage of time, lack of preparing for the lessons, rewarding skills, creativity, measurement, evaluation, electing of a method, motivation were selected as problematic points, too. In case of listing troubles, environmental education, responsibility, maintenance of the attention, and competition for the pupils are different kinds of questions too, that show a considerably diverse picture. Now, these elements of the problem list have started to serve as items of the research. Then – because of the diversity of terms – the researcher had to set up some categories upon which these issues could be classified. The deeper analysis revealed that some of the issues could not be put unambiguously in one or other category, so this required creating further grades of classification. These were:

- 1) Societal/Pedagogical Problems
- 2) Societal/Existential Problems
- 3) Pedagogical/Existential Problems

After making such sub-classes of terms the researcher found that the observed and listed problems of the participant teachers have covered each other, e. g. one category coincides with another. Teachers' difficulties are not separable as only existential, simply pedagogical or just societal ones. Problems of how to discipline or motivate and the phenomenon of being

late and absence of pupils have occurred almost in every case. Most of the teachers followed the 'traditional pedagogical' values, methodology and demands during the observations. The statement (Halasz–Lannert 2003) in which the main problem of teachers is related to the handing over of knowledge, namely that they consider it as the most important thing, has been approved in our observation, too. In case of the small-sized schools, the difficulty lies in how to educate the ethnic children, sometimes teachers are afraid of the adaptation of pupils to another environment – after finishing the school. The differences between the schools do mean a real fear factor for the pedagogues. In case of the children with specific educational demands the problem for the teachers is not how to deal with them, but rather that the child with weak skills will hold back those who have better capabilities.

5.1.8. Results

The understandable explanation, the transmission of knowledge, the making understandable of curriculum were considered as the most important activities, by teachers.

The teachers considered the shaping the learning habits of the students as the most problematic.

The disciplining (e.g. maintaining order in the classroom); the shaping of the students' learning habits, the teacher routines and the declaration of the expectations for students proved to be least important.

The development of personal, good contact, its existence with students were qualified as little difficult as the declaration of the expectations and its pertinence, and cooperation with colleagues and finally the diverse application of the teacher styles.

There is not a considerable difference according to the respondents' gender in considering how the teacher activities are problematic.

With the exception of an age group, the examined age groups evaluate the teacher activities as same problematic.

Teachers with practice on several levels of teaching considered the teachers' tasks less problematic.

The pedagogues evaluated the teacher activities rather important than difficult, averagely.

There was not a substantive difference between the judgments of the teachers' activities: the all asked tasks have been considered equally important and just as difficult, by the participants.

5.1.9. Implementations of Results

After the analysis of the differences between male and female teachers, it has revealed that the men-teachers have rather considered the profession as a not easily solvable one. It would be important to make the participants able in the teacher training to reach professional means, methods and help which can ease for them and inspire them in carrying out of career in a creative way. The results could applicable in the teacher education primarily, especially in their vocational, mental-hygienic and existential preparation, to help them in self-reflection. Secondly, these results could be useful in post-graduate and in-service teacher training, where the routine can threaten the practitioners. Although the examination included the teachers in public education, the conclusion could be applicable for higher education, too. The possible tasks for the teacher training appear in the next areas:

1. There is a need for a more practice-oriented training of the would-be-teachers, that not to let them look at the teacher activity as a set of difficulties. Since self-reflectivity is expected, so the helping collaboration is unavoidable. This can be helpful in the practice-specified acquisition of pedagogical knowledge and thinking.

2. The support if the in-service teachers: the changing of the contents of the postgraduate teacher training in direction where the creative task or problem-solving replaces routine.

An additional income of conclusions of this research could be for the changing European and Hungarian teacher training to open new ways for those researches which can serve the revealing of the necessary new contents for the new structures. Directions of the future researches of this sort would be the following:

a) Methods of becoming self-reflective;

b) Methods of sustaining the ability of being self-reflective (with monitoring, support along the career), so let the teacher training not end by graduating from the university but start;

c) The missing aspect of higher-educational didactics;

d) Establishing the possibilities for teachers to build a real (positive) self-concept.

5.2. Az értekezés orosz nyelvű tézisei/ Тезисы

Резюме

1. Исследование названное „Голос учителей – Суждение действий педагога среди единственных характеров образования” сосредоточилось на том, чтобы собирать сегодняшние проблемы преподавателей на основ их предпочтения, в окружающей среде классной комнаты.

2. Цель исследования состояла в том, чтобы показать реальные неприятности венгерских педагогов, на что походят эти проблемы и как они затрагивают на формирование роли преподавателя. Исследование предположило, что центр проблем связан с существованием, навыками и материальной, общественной, экзистенциальной или профессиональной неуверенностью. Разделено связанная с тезисами профессиональная литература и усилие обзора, и хотелось бы отметить способы наведения дальнейшей справки.

3. С тех пор, как педагогические исследования начались, там появились много мониторов, обзоров, данных и сообщений о фактических делах, проблемах и дилеммах которые связаны были с действием преподавателей. Однако, эти предыдущие экспертизы были структурированы или настроены на основе предположений исследователей. Возможное создание проблем было весьма гипотетическим и предложило предположения изобретателей вопросов, а не преподавателей.

4. Исследование предполагалось в том, что существуют экзистенциальные проблемы, которые находятся в центре деятельности размышления преподавателя - включая навыки, нехватку соответствия практических требований, материальной и финансовой неуверенности. Обзор сосредоточился на обнаружении проблем, которые являлись первичными для педагогов. Важный фактор в экспертизе был то, что преподаватели должны разделить их взгляды относительно к им мнениям и как эти проблемы произошли в ситуациях классной комнаты.

5. Результаты могут быть применены главным образом в обучении преподавателей, особенно в умственной и экзистенциальной подготовке студентов.

5.2.1. Предмет Исследования

Цель исследования состояла в том, чтобы показать реальные неприятности венгерских педагогов в государственном секторе образования, природу этих проблем и как они затронули формирующуюся роль преподавателя. Проблемы преподавателей были связаны с существованием, навыками и материальной или профессиональной неуверенностью. Утверждения исследования могли быть применены главным образом в обучении преподавателя, особенно в интеллектуальной и экзистенциальной подготовке преподавателей предобслуживания.

5.2.2. Цель исследования

Предметом исследования была показание реальные проблемы педагогов после наступления нового века, каковы эти проблемы, насколько напряженными они являются и как они действительно воздействуют на изменяющуюся роль преподавателя. Тем временем преподаватель остался одним в выполнении ожиданий и отвечая требованиям, и был склонен продвинуться его или её путь без поддержки.

5.2.3. Вопрос об исследовании

С тех пор, как педагогические исследования начались, там появились много мониторов, обзоров, данных и сообщений о фактических делах, проблемах и о проблемах действий преподавателей. Однако, эти предыдущие экспертизы были структурированы или настроены на основе предположений исследователей. Возможное создание проблемы было весьма гипотетическим и предложило предположения изобретателей вопросов – а не вовлеченных преподавателей. Это исследование предположило в исследовании, что у педагогов бывают экзистенциальные проблемы, которые находятся в центре деятельности размышления преподавателя - включая навыки, нехватку соответствия практическим требованиям, материальной и финансовой неуверенности. Обзор сосредоточился на том, чтобы находить те проблемы, которые являлись первичными для учителей. Важный фактор в экспертизе был то, что преподаватели должны делиться взглядами, относительно их мнения и как эти проблемы произошли в ситуациях классной комнаты.

5.2.4. Методология

Методологическая особенность обзора была техникой голос преподавателей, данные, собирающиеся с качественными методами: через наблюдение преподавателей, их действий классной комнаты, произнесения. Студенты предобслуживания собрали данные почти в 49 урегулированиях и 169 школах. Студентам давали задачу внесения в список значимых проблем преподавателей, после их наблюдения и декларации педагогов. Каждый из студентов участвовал в 10 уроках. Тогда они сделали запись этих наблюдений. После анализа документов были зарегистрированы типичные проблемы и пункты. Следующие категории были составлены: педагогические, социальные, и экзистенциальные. Категории были определены после социально-онтологического рассмотрения, поскольку эти категории были или элементом или формирующимися фактами социальной подсистемы.

5.2.5. Результаты

Понятное объяснение, передача знания, создание понятия учебного материала для преподавателей рассматривались как самые важные действия.

Педагоги рассматривали формирование привычек изучения студентов как на самую проблематичную деятельность.

Дисциплинирование (например поддерживающий заказ в классной комнате); формирование привычек изучения студентов, рутин преподавателя и декларации ожиданий для студентов, были наименее важными.

Развитие личного, хорошего контакта, его существование со студентами было испытано так немного трудное, так же как декларация ожиданий и её уместности, сотрудничество с коллегами и наконец разнообразное заявление стилей преподавателя.

Нет значительного различия среди действий преподавателей с точки зрения их проблематичность – смотря на роду ответчиков в рассмотрении.

Кроме одной возрастной группы, различные возрастные группы оценили действия преподавателя, как те же самые проблематичны.

Преподаватели, с практикой на двух уровнях обучения, рассуждали задачи преподавателей как менее проблематичные.

Педагоги оценили действия преподавателя, более важными чем трудными, в спеднем.

Не было основного различия среди суждения действий преподавателей: все спрошенные задачи считались одинаково важными и так же трудными, по мнению участников.

5.2.6. Выполнение

Возможно применить результаты в образовании преподавателя, в профессионально-технической, умственно-гигиенической и экзистенциальной подготовке педагогов-кандидатов. Выводы могут направить внимание на познание языка преподавателя и на важность его понимания. Этот определенный язык, не может быть препятствием чтобы спрашивать преподавателей, что обозначает подлинная работа и что является тяжёлым в её реализации. Выдвижение на первый план самоотражения - для которого слушание голоса преподавателя является одним из компонентов - может быть мостом между исследованием и практикой.

- Allender, J., Manke, M. (2002): Reflecting and Refracting Self-Study Artifacts: Jazz Poetry. IV. The Fourth International Conference On Self-Study Of Teacher Education Practices Making a Difference. In: *Teacher Education Through Self-Study*. East Sussex, England: Herstmonceux Castle, 1. évf., 5-20.
- Antalné Szabó Ágnes (2005): *A tanári beszéd kérdésalakzatai*. I. Magyar Nyelvőr, 129. évf., 2. sz. 173-185.
- Atkinson, R. L., Atkinson R. C. Smith, E. E., Bem D. J. és Hoeksema, N. (1999): *Pszichológia*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- Bábosik Zoltán (2003): *Az egzisztencializmus hatása a pedagógiára*. Új Pedagógiai Szemle, 53. évf. 2. sz. 35-40.
- Bahtyin, M. M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four essays*. University of Texas Press, Austin.
- Bárdosi István (1997, szerk.): *Nyitott iskola: A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): *A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága*. Új Pedagógiai Szemle, 52. évf. 2. sz. 31-37.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. és Tarule, J. M. (1986): *Women's Ways of Knowing*. Basic Books, New York.
- Bergheim, A. (2008): Megjegyzések a gyakorlati szakaszokhoz az észak-rajna vesztfáliai tanárképzés első fázisában. In: Zsolnai József, Terhart, E. és Óhidy Andrea (szerk.): *Tanárkép és tanárképzés*. Pápa.
- Berliner, D. C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science Technology & Society*, 24 (3) 200-212. In: Berliner, D. C. (2005): *Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása*. Pedagógusképzés, 3. évf. 2. sz. 71-91.
- Bowden, D. (1996): *Stolen Voices: Plagiarism and Authentic Voice*. *Composition Studies: Freshman English News*, 24. évf. 1-2 sz. 5-18.
- Brighelli, J. P. (2006): *Butaságra kárhoztatva. Az iskolák programozott halála*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Brown, L.M., és Gilligan, C. (1993): *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development*. *Feminism & Psychology*, 3. évf. 11-35.
- Bullough, R. V. (1991): *Exploring Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 42. évf. 1. sz. 43-51.

- Clandinin, D. J. és Connelly, F. M. (1996): *Teachers' Professional Knowledge Landscapes Teacher Stories – Stories of Teachers – School*. Educational Researcher, 25. évf. 8. sz. 24-30.
- Clarke, A. és Gaalen, E. (2004): The Nature of the Teaching and Learning in Self-Study. In: Loughran, J. J. Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. és Russell T. L. (szerk.): *International Handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer, 2004.
- Cs. Nagy Ibolya (2005): *Elviselhető-e a zseni?* Hitel, 18. évf. 9. sz.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1999): *Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek*. Új Pedagógiai Szemle, 49. évf. 12. sz. 4-13.
- Csapó Benő (2002): *A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Új Pedagógiai Szemle, 52. évf. 2. sz., 38-45.
- Csapó Benő (2007): *A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében*. Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 3-4. sz., 11-23.
- Csapó Benő (2008): Tudásakkumuláció a közoktatásban. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 95-108.
- Darling-Hammond, L. (1999): *Solving the Dilemmas of Teacher Supply, Demand and Standards: How We Can Ensure a Competent, Caring, and Qualified Teacher for Every Child*. Teachers College, the National Commission on Teaching and America's Future, Columbia University, New York.
- Ebbs, C. (1997): *Preservice Teacher Developmental Tasks and Life History Research*. Education, Summer.
- Elijah, R. (2004): Voice in self study. In: J. J. Loughran, Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. és Russell T. L. (szerk.): *International Handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útja*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Farkas János (1994): *Perlekedő tudáselméletek*. Gondolat Kiadó – BME Szociológia Tanszék, Budapest.
- Fehér Márta és Hársing László (1976): *A tudományos problémától az elméletig*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Fleckenstein, K. S. (1997): *A third voice: The Heterophonic Blend of Culture and Psyche*. JAC: A Journal of Composition Theory, 17. évf. 3. sz. 473-487.
- Foucault, M. (2000): *A szavak és a dolgok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (2001, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Goodson, I. (1997): *Representing teachers*. Teaching and Teacher Education, 13. évf. 1. sz. 111-117.
- Gordon Győri János (2002): *A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje*. Magyar pedagógia, 102. évf. 4. sz. 491-515.

- Gordon Győri János (2004): Pedagógusképzés, -továbbképzés és a pedagógusok együttműködésének formái Szingapúrban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 11. sz. 98-109.
- Gordon Győri János (2007): *Tanórákutató (Lesson study): Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései*. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 2. sz. 15-23.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. (2006): Teacher Quality. In: Hanushek, E. és Welch, F. (szerk.): *Handbook of the Economics of Education*. North-Holland, Amsterdam.
- Hargreaves, A. (1996): *Revisiting voice*. *Educational Researcher*, 25. évf. 1.sz. 12-19.
- Hargreaves, A. (1998): Realities of Teaching. In: Husén, T., Postlethwaite, T. N., Clark, B. R. és Neave, G. (szerk.): *Education: The Complete Encyclopedia*. Elsevier.
- Havas Péter (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 6. sz. p. 3-8.
- Hunyady Györgyné (2006): Pedagógikum a szépirodalomban. In: M. Nádasi Mária (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- IIRC (2008): The Image and Identity Research Collective / IIRC. Online: <http://iirc.mcgill.ca>
Utolsó hozzáférés: 2008. június.
- Ivanic, R. és Camps, D. (2002): *I am how I sound. Voice as Self-representation in L2 Writing*. *Journal of Second Language Writing*, 10. évf. 1-2 sz. 3-33.
- Karácsony András (1997): *A valóság nem a nyelv háta mögött történik*. *Századvég*, 2. évf. 7. sz. (tél) 131-142.
- Kocsis Mihály (1993): *A képességfejlesztő tanítóképzés modellje*. Kandidátusi értekezés. Kézirat.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra könyvek. Pécs.
- Kocsis Mihály és Zsolnai József (1997): *Kritika és koncepció*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs, 68-76.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kron, F. W. (2003): *Pedagógia*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- LaBoskey, V. K. (1994): *Development of Reflective Practice*. Teachers College Press, New York.
- LaBoskey, V. K. (1997): Teaching to Teach with Purpose and Passion. Pedagogy for Reflective Practice. In: Loughran, J. T. Russell, T. (szerk.): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. Falmer Press, London, 150-163.
- Lannert, J. (2001, szerk.): *Education in Hungary. Report*. National Institute of Public Education (NIPE - OKI). Budapest.
- Loughran, J. J., Hamilton M. L., LaBoskey, V. Kubler R., és Tom L. (2004, szerk.): *International Handbook of Self Study*. Springer.

Merton, R.K., Reader, G.G. és Kendall, P.L. (1957, szerk.): *The Student-Physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*. Cambridge: Harvard University Press; In: Molnár Regina és Molnár Péter (2002): *Az orvosi pályaszocializáció*. *Lege Artis Medicinae* 12. évf. 4. sz. 250-254.

Mitchell, C. és Weber, S. (1999): *Reinventing Ourselves as Teachers: Beyond Nostalgia*. Falmer Press, London.

Nagy József (2005): *A hagyományos pedagógiai kultúra csődje*. *Iskolakultúra*, 15. évf. 6-7. sz. MIII-MXI.

Nagy Mária (1997): *Tanárok, települések, régiók*. *Educatio*, 6. évf. 3. sz. 516-530.

Nagy Mária (2002): *Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek*. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. sz. 301-331.

Nagy Mária (2006): *A tanárok hangja, osztálytermi viselkedésük*. In: Nagy Mária és Lannert Judit (szerk.): *Az eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Nahalka István és Golnhofer Erzsébet (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

OECD (2001): *Teacher Demand and Supply*. Paris.

[http://www.oelis.oecd.org/olis/2002doc.nsf/LinkTo/NT00003046/\\$FILE/JT00137104.PDF](http://www.oelis.oecd.org/olis/2002doc.nsf/LinkTo/NT00003046/$FILE/JT00137104.PDF)

Utolsó hozzáférés: 2009. június

OECD (2005): *Why is Teacher Policy Important?* In: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Final Report: Teachers Matter, OECD. Online:

<http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/35004095.pdf>. Utolsó hozzáférés: 2009. június.

OKM (2008): *Központi statisztikai adatok*. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Budapest.

Online: [www.om.gov.hu] http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks08_fm/index.html. Utolsó hozzáférés: 2009. június.

Ollé János (2003): *Iskolai tudás és műveltség. Az iskola formatív értékelésének eredményei*. *Iskolakultúra*, 13. évf. 6-7. sz. 173. [Kritika Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás című könyvéről*].

OM [Oktatási Minisztérium] (2002): *Az Oktatási jogok biztosának beszámolója 2001. évi tevékenységéről*. Budapest. Online: <http://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2000/iskola.html>.

Utolsó hozzáférés: 2008. június.

O'Reilly Scanlon, K. (2004): *She's Still On My Mind: Teachers' Memories, Memory-Work and Self Study*. Nem publikált doktori értekezés. In: O'Reilly-Scanlon, K., Crowe Ch. és Weenie, A.: *Pathways To Understanding: "Wahkohtowin" as a Research Methodology*. *McGill Journal of Education*, Winter, 39. évf. 1. sz. 29-44.

Pléh Csaba (1999): *A kommunikáció és a reprezentáció. A reprezentáció fogalmi kérdései a kognitív tudományokban*. Online: <http://www.cogsci.bme.hu/csaba/docs/magyar/kognitiv%20tudomanykommrep.doc>.

Utolsó hozzáférés: 2008. június.

Prior, P. (2001): *Voices in Text, Mind, and Society. Sociohistoric Accounts of Discourse Acquisition and Use*. *Journal of Second Language Writing*, 10. évf. 1-2. sz. 55-81.

Resolution on the Feminised Nature of the Teaching Profession. (1998): In: *The Second World Congress of Education International Meeting July 25-29 in Washington D.C., USA*.

Rose, S. K. (1989): *The voice of authority: Developing a Fully Rhetorical Definition of Voice in Writing*. The Writing Instructor, 8. évf., 3. sz. 111-118.

Sántha Kálmán (2006a): *Történelmi áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról*. Neveléstörténet. 1-2. sz. 206-215.

Sántha Kálmán (2006b): *Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban?* Új Pedagógiai Szemle, 2006. 57. évf. 11. sz. 3-11.

Sántha Kálmán (2007): *Beavatkozás nélküli vizsgálatok*. Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 7-8. sz. 68-77.

Santiago, P. (2002): *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. A Literature Review and a Conceptual Framework for Future Work*. Education Working Papers, OECD (Draft).

Saphier, J. és Gower, R. (1987): *The Skillful Teacher. Buliding your Teaching Skills*. Research for Better Teaching, Carlisle, Massachusetts.

Senge, P., McCabe, C. N. H., Lucas, T., Kleiner, A., Dutton, J. és Smith, B. (2000): *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. Nicholas Brealey Publication, London. In: Bognár Mária (2004): *Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón*. Új Pedagógiai Szemle, 50. évf. 1. sz. 40-58.

Stewart, D. C. (1992): *Cognitive Psychologists, Social Constructionists, and Three Nineteenth Century Advocates of Authentic Voice*. Journal of Advanced Composition, 12. évf. 2 sz. 279-290.

Sükösd Csaba (2003): *Gondolatok a Közoktatásról*. Fizikai Szemle, 53. évf. 5. sz. 181-183.

Szabó Balázs Gábor (1999): *Az iskolai kudarc leküzdése: kihívás az európai építkezési folyamat számára*. Új Pedagógiai Szemle, 49. évf., 12. sz. 118-127.

Szekszárdi J. (2006): *The Internal World of Schools*. In: Loboda, Z., Lannert, J. és Halász, G. (szerk.): *Report. Education in Hungary 2006*. Utolsó hozzáférés: 2008. június. Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=eduhun2006>.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának vizsgálati módszerei*. Műszaki Könyvkiadó / Pedagógus Könyvek, Budapest.

Szivák Judit (2003): *Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei*. Iskolakultúra, 13. évf. 5. sz. 88-95.

UNESCO (1997): *International Standard Classification of Education*. Paris. Utolsó hozzáférés: 2008. október. Online: <http://www.ei-ie.org/library/eu/pdf.php?id=115>

Vámos Ágnes (2001): *A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában*. Magyar Pedagógia, 101. évf. 1. sz. 85-108.

Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiai kutatásban*. Iskolakultúra, 13. évf. 4. sz. 109-112.

Vámos Ágnes (2003b): *Tanárkép, tanárfogalom a családban*. Iskolakultúra, 13. évf. 5. sz. 113-119.

Varga Csaba és Csörgő Zoltán (2002): *A tudás társadalma*. Stratégiakutató Intézet – Nemzeti Ifjúságkutató Intézet – Ipargazdasági és Tanácsadó Kft, Budapest [2 kötet].

- Vincze Tamás (2000): *Attitűd és nyelvhasználat*. Új Pedagógiai Szemle, 50. évf. 7-8. sz. 40-47.
- Wershoven, C. (1991): *Personal Writing in the Composition Class: When the Personal is Dangerously Political*. The Writing Instructor, 11. évf. 1. sz. 31-37.
- Wright, S. P., Horn, S. P. és Sanders, W. L. (1997): *Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation*. Journal of Personnel Evaluation in Education, Kluwer, Boston, 11. évf. 1. sz. 57-67.
- Zsolnai József (1996a): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996b): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2001a, főszerk.): *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán. Az alkotó pedagógia programja*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.
- Zsolnai József (2001b): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv és irodalompedagógiai kutatások körében*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.
- Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Zsolnai József, Terhart, E. és Óhidy Andrea (2008, szerk.): *Tanárkép és tanárképzés*. Pápa. 44.

Nemzetközi folyóiratban idegen nyelven megjelent tanulmány

Julianna Mrazik (2009): *Teachers-problems-teachers' problems: What is considered as a problem, among the main teacher activities, by Hungarian teachers*. US-China Education Review – From Knowledge to Wisdom, 6. évf. 1. sz., Chichago, USA. 58-66. Online: <http://www.davidpublishing.com/>

Online megjelent idegen nyelvű tanulmány

Mrázik Julianna (2007): *A hazai pedagógusok problémái*. Scientia Pannonica, 1. évf. 2. sz. Veszprém. (Megjelent: 2009-ben) Online: http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=category§ionid=6&id=17&Itemid=29

Julianna Mrazik (2007): Problems of Hungarian Teachers in the state education sector in a changing world. In: István Tarrósy – Susan Milford (szerk.): *European Higher Education in a Changing World - A View From The Danube Region*. Publikon Books, Pecs, 1-8. <http://www.publikon.com/htmls/studies.html?ID=38&essayID=388>.

Idegen nyelvű konferencia előadás

Julianna Mrazik (2008): Problems Faced by Classroom Teachers in Hungarian Schools. In: *Innovative and Creative Perspectives: New Directions in Educational Research*. 11th Conference of the Junior Researchers of EARLI (július 8 - 11.). Leuven, Belgium. 48. Online: http://www.earli-jure2008.org/docs/JURE_2008_Programme_Book.pdf.

Julianna Mrazik (2007): Global Questions – Local Answers. In: *European Higher Education in a Changing World - A View from the Danube Region*. 4th Danube Rectors' Conference on Regional Co-operation. (július 22-29.) Pécs.

Magyar nyelvű konferencia előadások

Mrázik Julianna (2007): *A hazai pedagógusok problémái*. In: VII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Poszter szekció, (október 25-27.) Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, In: MTA Pedagógiai bizottság: Program tartalmi összefoglalók 120.

Mrázik Julianna (2007): *Hazai pedagógusok problémái*. Kutatási beszámoló (június 19-20-21.). In: Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kara Interdiszciplináris Doktori Iskola: Bölcsészettudományok (Nyelvtudomány) és Társadalomtudományok (Neveléstudomány) IV. Kutatásmódszertani konferenciája. Pápa

Recenzió:

Mrázik Julianna (2007): *Egy kézikönyv margójára*. Pedagógusképzés, 5. évf. 3. sz. 145-152. Online: http://www.pedagogia-online.hu/tksz/_dok/2007-3.pdf.

A szerző további publikációi

Kötetben megjelent önálló tanulmány

Mrázik Julianna (2002): Romákhoz fűződő beállítódás vizsgálata: az előkutatás folytatása. Alkalmazott nyelvészeti konferencia füzetek - Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola Idegen Nyelvi Lektorátusa Kiadó, 93-96. Online: <http://portal.duf.u/main.php?folderID=1164>.

Mrázik Julianna (2006): Médiumpedagógia. In: Bárdossy Ildikó, Forray R. Katalin, Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Intézete, Pécs. 236-252. Online: <https://christal.elte.hu/curriculum2/Pedagogia/28K%E9ri/HTML/hefopmenu.htm>.

Magyarországon megjelent Acta - cikkek

Mrázik Julianna (2002): *Hallgatók és végzetek nyelvismerete az Európai Unió 2001-es White Paper-je tükrében*. Acta Paedagogica, II. évf. 3. sz. 8-13. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pécs.

Mrázik Julianna (2001): *Egy lehetséges tartalomelemzési akcióról – pedagógiai kreatológiai vizsgálódások tanárszakos hallgatók körében*. Acta Paedagogica, 1. évf. 1. sz. 36-40. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pécs.

Kötetben megjelent idegen nyelvű tanulmány

Mrázik Julianna (2008): Interpretierungsrahmen der (staats)- bürgerlichen Erziehung (Civic Education) heute in Ungarn. In: Nóra Hoffmann és Monika Nikzentaitis-Stobbe (szerk.): *Politische Bildung in Mitteleuropa*. MitOst, Berlin, 52-58.

Társszerzős tanulmányok

Bohár András†, Gécz János és Huszár Zsuzsa és Mrázik Julianna (2001): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata pécsi tanárszakos hallgatók körében. In: *Romák a XXI. Század Magyarországnán*. Ars Longa Alapítvány, Budapest, 204-213.

Bohár András, Gécz János és Huszár Zsuzsa és Mrázik Julianna (2001): Hallgatók roma-képének és beállítódásainak vizsgálata a Pécsi Egyetemen In: Csapó Benő (szerk.): *Konferencia különkiadás*. MTA Nemzetközi Együttműködési Iroda – Magyar Pedagógia, 247.

Gécz János, Huszár Zsuzsanna, Mrázik Julianna és Sramó András (2001): *A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata*. Köznevelés, 57. évf. 35. sz. 7.

Bohár András, Gécz János, Huszár Zsuzsanna, Mrázik Julianna és Sramó András (2002): *A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében*. Magyar Pedagógia, 102. évfolyam 1. sz. 31-60. Online hozzáférés: <http://www.magyarpedagogia.hu/document/janos-gecz-study-of-student-teachers-attitudes-towards-romans.pdf>

Recenzió

Mrázik Julianna (2000): *Normatudat – nyelvi norma*. Iskolakultúra, 10. évf. 5. sz. 110-114.

Konferencia-program tartalmi összefoglalókban megjelent írások

Idegen nyelven

Julianna Mrazik (2009): Citizenship education in the context of education policy. In: *Expert Debate: Perspectives for non-formal Citizenship Education in Central, Eastern and Southeastern Europe*. MitOst Association, (április 22.) Praha, Czech Republic Online: <http://www.bpb.de/files/J3IJJ0.pdf>

Magyar nyelven

Mrázik Julianna (2000): Az olvasásértés és az angol nyelvi teljesítmények összefüggése. In: *Az iskolai tudás mérése*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 19-20.

Mrázik Julianna, Géczi János, Bohár András, Huszár Zsuzsa és Sramó András (2001): Romafóbia az egyetemi hallgatók körében. In: *Romológia a felsőoktatásban és kutatásban*. Pécsi Tudományegyetem, BTK Romológia Tanszék, Pécs. 58-65.

Mrázik Julianna, Géczi János, Bohár András, Huszár Zsuzsa és Sramó András (2001): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata pécsi tanár szakos hallgatók körében. In: *Romák a 21. század Magyarországon*. Ars Longa Alapítvány, Budapest, 204-214.

Mrázik Julianna, Géczi János, Bohár András, Huszár Zsuzsa és Sramó András (2001): Hallgatók roma-képének és beállítódásainak vizsgálata a Pécsi Egyetemen. In: *Az értelem kiművelése*. I. Neveléstudományi Konferencia, (október 25-27.) poszter szekció, Budapest, 247.

Mrázik Julianna, Géczi János és Huszár Zsuzsa (2002): Deklarált roma nyelvelsajátítási hajlandóság mértéke egy tanszéki kutatás tükrében. In: *Nyelvek és kultúrák találkozása*. XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, (március 27-29.). Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Szeged

Mrázik Julianna (2003): Európai Uniós prioritások – különös tekintettel a nyelvi és kommunikációs képességekre. In: *A többnyelvű Európa*. XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, (április 14-16.) Széchenyi István Egyetem, Győr.

Mrázik Julianna (2005): Lehet másképpen? A nyelvoktatás kreatív megközelítése. In: *Program tartalmi összefoglalók VII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti, Nyelvvizsgáztatási és Medicinális Lingvisztikai Konferencia*. Programfüzet. Dunaújvárosi Főiskola Idegen Nyelvi Lektorátusa, Dunaújváros. 22.

Mrázik Julianna (2005): Nyelvpedagógiai stúdiumok helye a tanárképzésben. In: *A világ nyelvei – a nyelvek világa*. XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, *Összefoglalók kötete*. MANYE-Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézet, Miskolc. 11.

Mrázik Julianna (2005): Tanárszakos hallgatók szakmai énképvizsgálata. In: *Program tartalmi összefoglalók*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, 220.

A szerző közleményeire hivatkozások

Berek Sándor (2008): *A cigány/roma integráció és az oktatás*. MEDIARIUM – kommunikáció – egyház – társadalom (A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Kommunikáció- és Médiatudományi Intézetének Folyóirata). Tél-tavaszi. II. évf. 1–2. szám. 112-122. ISSN 1789-0357. Debrecen. Hivatkozva = Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.) Tananyagok a pedagógia szakos képzéshez. PTE BTK NTI Romológiai és Nevelésszociológiai Tanszék – Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006., 3-252.p.]. Online: www.epa.oszk.hu/01500/01515/00003/pdf/mediarium-ii_1_112-121.pdf

Julesz Máté (2008): *Környezeti nevelés*. Iskolakultúra, 18. évf. 11-12., 101-110 (104.o) Hivatkozva = Géczi János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. Magyar Pedagógia, 1. 31-36. Online: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00135/pdf/2008-11-12.pdf#page=>

Ács Zoltán (2007): *A zoopedagógia elméleti és gyakorlati kérdései*. Doktori értekezés. Hivatkozva: Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna (2002): A

romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. Magyar Pedagógia 102. évf. 1. szám

31–61. Online: http://nevelestudomany.phd.elte.hu/vedesek/2008/phd_2008_acs_zoltan.pdf

Huszár Zsuzsanna – Géczi János – Sramó András (2003): *Kisebbségi attitűdök* szocio-demográfiai háttere. Iskolakultúra, 13. évf. 4. sz. 42. o. (40-50) 42. o. Hivatkozva = Géczi

János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. Magyar Pedagógia, 1. 31–61. Online: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00070/pdf/tan2003-4.pdf>

Takács Viola (2005): *Tanár szakos hallgatók véleménye romákról*. Iskolakultúra, 15. . 11. sz. Hivatkozva = Géczi János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek Körében. Magyar Pedagógia, 1. 31–61. Online: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00098/pdf/iq2005-11.pdf>

Ács Zoltán (2007): *A zoopedagógia elméleti és gyakorlati kérdései*. Doktori értekezés. [73. oldal] Hivatkozva: Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. Magyar Pedagógia 102. évf. 1. szám 31–61. Online:

http://nevelestudomany.phd.elte.hu/vedesek/2008/phd_2008_acs_zoltan.pdf

Gyuris István (2009): *Az információelmélet, a kibernetikai és a rendszerelmélet hatása az oktatás során végbemenő kommunikációs folyamatra*. In: Sz. Lukács János (2007): Oktatástechnológia jegyzet. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Alkalmazott Pedagógiai Intézet. Hivatkozva: Mrázik Julianna: *Médiumpedagógia - a médiumok alkalmazása az oktatásban*. Online: <http://www.integratorforum.hu>

MELLÉKLET

A kérdőív zárt kérdéssora

A válaszadó neve: férfi (1) nő (2), életkora: év, iskolafokozat, amelyben tanít(ott): alsó, közép, felső, más egyéb:.....

1. A tanulók figyelmének fenntartása és a feladatra összpontosítása:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

2. A tanulók számára az elvárásaim megfogalmazása és az, hogy az elvárásaim megfelelőek-e:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

3. A személyes, jó kapcsolat kiépítése, megléte a tanulóimmal (hallgatóimmal, diákjaimmal)
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

4. A fegyelmezés:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

5. A érthető magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

6. A tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

7. A rendelkezésre álló idő, tér és eszközök kihasználása:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

8. A tanári rutin(ok) alkalmazása:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

9. A tanári stílus(ok) és azok változatos alkalmazása:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

10. A tanulók tanulási szokásainak alakítása:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

11. A tanítási céljaim meghatározása:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

12. A rejtett tanterv(em):
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

13. Ténylegesen mit tanultak meg a tanulóim, diákjaim, hallgatóim:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

14. A munkatársakkal való együttműködés lehetősége:
nem fontos (1) valamennyire fontos (2) meglehetősen fontos (3) fontos (4) nagyon fontos (5). Megjegyzéseim:

Tanári praxisomban a fenti kérdések közül:

nem probléma: (1) valamennyire problémát jelent(ett):(2) meglehetősen problematikus: (3) mindig problémát okozott: (4) nagyon problémás:(5)

A kérdések száma:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.

A tanári interjúk szövegei

Interjú #1

„Szerintem egy jó nevelőnek feltétlen példát kell mutatnia. Legyen hiteles és következetes, tudjon dicsérni is, ne csak büntetni. És az sem árt, ha toleráns és empátikus. Magával szemben mindenki elfogult, de a visszajelzések alapján jó pedagógusnak tartanak. Hogy ez magába foglalja-e azt is, hogy jó nevelő vagyok, azt nem tudom, de nagyon rossz nem lehetek. Pozitívumként a hitelességet mondanám és az empátiát. Ezen kívül megpróbálok mindenre logikus magyarázatot adni, ami általában sikerül is. A negatívum vagy hátrány, hogy nem mindig vagyok következetes. Jobb lehetne a konfliktuskezelő képességem, és néha szigorúbbnak kellene lennem. Elsősorban a személyes példaadást mondanám. Emellett rászólok a diákokra, ha nem a feladattal foglalkoznak, vagy rendetlenkednek az órán. Gyakran használom a humor vagy az irónia eszközeit, de ez inkább a felsőbb korosztálynál hatásos. Nagyon ritkán adok beírást, mert az csak ott hat, ahol a szülő az iskola pártján áll, és sajnos egyre kevesebb ilyen szülővel találkozom. Ez más a kicsiknél, vagyis az alsóbb korosztálynál és a nagyoknál. A kicsiknél nagyon fontos a sok 5-ös, szerintem jobban motivál, mint tíz 1-es. Sok szorgalmi feladatot adok és megpróbálok számukra minél érdekesebbé tenni a tananyagot. A nagyoknál az érdekesség és hitelesség a legfontosabb, emellett az, hogy a valóságról szóljon az anyag, ezért sokszor hozom párhuzamba a jelennel. És persze náluk is nagyon fontos a dicséret. Az írásbeli értékelésnél azt mondhatom, hogy majdnem száz százalékosan objektív vagyok. A szóbeli feleleteknél már gyakrabban előfordul, hogy valaki kicsit jobb vagy rosszabb jegyet kap. Általában, ha valaki magához képest jól felelt, akkor felfelé, ha magához képest rosszul, akkor lefelé 'csúszik' az osztályzat. Szerintem egy gyerek nevelésének 70%-át a család teszi ki. A maradék 30 % a média, a kortársak és a tanárok. Én megpróbálok a tantárgyon keresztül nevelni. Viszonylag könnyű helyzetben vagyok, mert a történelem erre nagyon alkalmas tárgy, például politikai hozzáállás kapcsán, hogy nem csak fekete és fehér létezik, hanem mindennek van jó és rossz oldala is. Remélem annyira sikerül is ez, mint amennyire szeretném”.[LAN]

Interjú #2

„A diákok agresszivitása (verekedések, fenyegetések), a fegyelmező eszközök elégtelensége. A nagyon vegyes osztályok-gyakran 'lerontják' a 'jobb sorsra érdemes' gyereket. A motiváció teljes hiánya, a kulturális különbségek (a roma gyerekek eltérő kulturális-viselkedésbeli mintái). Nincs jövőképe a gyerekeknek, vagy rossz (például a helyi gengszter a követendő példa.). A családi háttér nem megfelelő (a szülő nem működik együtt). A dohányzással kapcsolatos problémák, az absztraháló képesség, az ok-okozati összefüggések felismerésének hiánya. A fegyelmezés, az igazolatlan hiányzások, a szövegértés, szövegalkotás terén mutatott hiányosságok. Kompetenciám hiányosságai (engem nem olyan gyerekekre készítettek fel, akik nem tudnak írni-olvasni középiskolában). A speciális gondoskodást igénylő gyermekek nagy létszáma egyes osztályokban, a szemetelés, az iskolán belül a gyerekek különbségei: a szakmunkások és a gimnazisták mintha néha nem is egy

bolygóról jönnének, és ők ezt néha még jobban kiélezzik. A gyerekek szociális kompetenciája, alapvető viselkedési szabályok hiánya, rendőrségi ügyek. Egyes idősebb kollégák nem tudnak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez. Az antiszociális viselkedésű gyerekekkel kapcsolatos kommunikációs elégtelen stratégiák. Az infrastruktúra: gyakran (én) hozok fénymásolópapírt, hogy tudjak fénymásolni a gyerekeknek. A drogos, alkoholista gyerekek kezelése. A bejáró gyerekek nagyon rossz körülményei (családlátogatásoknál tapasztalt élmények, pl: fürdőszoba hiánya, ronggyal fűtenek). A tanári karon belüli problémák. Az erkölcsi értékrend gyakran teljes hiánya, pl.: szexuális szokások”. [10]

Interjú #3

„Úgy gondolom minden nap amit az ember a gyerekkel tölt egy kihívás, soha sincs két egyforma nap és egyforma probléma. Eddigi tanítóként és tanárként iskolán belül és iskolán kívüli munkában tevékenykedtem. Az állandó és nehezen megoldható probléma, ami az általános iskola felső tagozatától kezdődik: a fegyelmezetlen viselkedés, és az érdeklődés felkeltése - fenntartása. Ezek a problémák életkori sajátosságok is egyben, hiszen az énkép és a testkép megváltozás, valamint a krízisek ideje ez. A fegyelmezetlenség, már alsó tagozatban megjelenhet, amit legtöbbször az osztály tanulói közül 2-3 ember okoz. Úgy gondolom, hogy őket könnyebben lehet irányítani, lehet hatni a lelkiismeretükre, és a pedagógushoz való kötődésük miatt gyorsabb a visszaállás. ezeket a gondolatokat tapasztalatból írom. A legnagyobb aggodalomra okot adó jelenség, mely egyben megoldhatatlan problémává vált számomra az volt, amikor az osztályomban, ahol kistanítóként gyakorlatoztam az egyik fiú viselkedése túrhetetlen volt már jóval azelőtt is hogy én odakerültem. Nagyon okos volt, könnyen megjegyzett mindent, értett a matematikához, de nem szerette társait, és az tette boldoggá ha valakit szóval vagy tettel bánt és fájdalmat okoz neki. Mindenki félt tőle, pedig még csak 4. osztályos volt. Sajnos kiderült, hogy nem csak az iskolában, hanem otthon is hasonlóan agresszív viselkedést mutat a kisfiú. Édesanyja sem bírta vele, apjuk elhagyta őket, majd lett egy mostohaapja és egy kistestvére. Mentorommal elkísértük az asszonyt a családsegítőhöz, sokat beszélgettünk vele a megoldást keresve, de sajnos a vége az lett, hogy a gyereket kiemelték a családból és gyerekotthonba vitték. Azóta nem tudom mi lett vele, de nagyon sajnálom hogy nem sikerült megmenteni őt. Ami a nagy tanulság, hogy a szülők nagyon sok minden múlik, ha nem áll a gyerek mellett és nem segíti a pedagógus munkáját, akkor a tanár tehet bármit, akkor sem fog változni semmi”. [VAG]

Interjú #4

„1997-ben matematikatanárként kezdtem tanítani az iskolában. Az akkori igazgató, P. Károly mint óraadót alkalmazott, ám 1999-ben főállású pedagógusként folytathattam munkámat. Mivel nagyon élveztem a középiskolás korosztállyal való együttműködést, rögtön ezévben osztályfőnök lehettem egy matematika orientációs közösségben, ahol heti hét órában tanítottam nekik a matematikát. Pedagógusi munkám elsősorban a gyerekekben rejlő tehetség kibontakoztatására koncentrált, melynek

fontosságát ma is elsőrangúnak vélek. Előtte az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola adjunktusa voltam. Azt hiszem hozzám mindig is közelebb állt a tinédzser korosztály – már a főiskola előtt is tanítottam középiskolában. Úgy vélem, a középiskolai-gimnáziumi légkör jobban kedvez egyfajta személyesebb tanár-diák viszony kialakításának, mely éppen a sikeres oktatás feltétele. Nem utolsó sorban természetesen személyes megerősítésekre is vágytam, melynek esetemben a tehetséggondozás a fokmérője. Az igazgatói tisztségre először 2002-ben pályáztam, majd 2007-ben ismét én nyertem el ezen pozíciót. Természetesen már 2002 előtt elvégeztem egy közoktatás-vezetői szakot a Műszaki Egyetemen, s pedagógus szakvizsgát is tettem, vezetői munkámat az iskola felvirágoztatása, oktatói-nevelői stratégiáinak korszerű átalakítása, kapcsolatrendszerének bővítése és egyéniséget elfogadó légkör kialakítása vezérelte. 2002-es vezetői programomban a figyelmet (sok egyéb mellett) a kétszintű érettségi és alkalmazható tudás átadásának hangsúlyozására összpontosítottam, egyfajta kompetencia alapú oktatás bevezetésére. A valóság közeli problémáktól megközelített tanítási módszert sikerült is domináns rendszerré tennünk iskolánkban, melyet jól példáz az is, hogy nálunk a diákok – akár csak a felsőoktatásban – maguk választják meg kurzusaikat, természetesen bizonyos kereteken belül maradva. A tehetséggondozás mellett legfőbb erényünknek talán a diákok személyes szabadságának megőrzése mondható. Nos, mivel úgy vélem, a tehetségígéreték tehetséggé fejlesztését már középiskolás kor előtt meg kell kezdeni, olyan szisztémát vezettem be intézményünkben, mely a nyolcadik osztályos tanulókkal is foglalkozik. Szakköröket, házi versenyeket indítottunk, melyek keretein belül az adott szakterülethez jól értő team fejleszti a gyerekeket. A tanórán kívüli tevékenységek lehetőségeinek kiszélesítése mellett (tantárgyhoz kapcsolt szakkörök, színjátszó csoport, filmes foglalkozások, rádiózás, tanulmányi kirándulások és utak – a riporter) tehát kompetenciakonzentrált arculattal rendelkeztek, s rendelkeznek a mai napig. Természetesen mindez a gyerekek nem pusztán vékony szeletét, de széles rétegét érinti; célunk az érdeklődésük felkeltése és ébren tartása. A tehetséggondozás nálunk sosem egyenlő csupán a versenyekre való kondicionálással. A tanórán kívüli programok mellett egy tanóra keretein belül zajló tehetséggondozás rendszerét is kialakítottuk, mely újfajta képzési struktúrárt eredményezett. 2003 óta – a hagyományos fakultációs szisztémával szemben – intézményünkben nívócsoportos formában oktatjuk a különböző tantárgyakat. Vegyük példaként a magyarórát! Azon diák, aki a bölcsélet ezen ága iránt jobban érdeklődik, heti hat órában, tanórai kereteken belül foglalkozhat mélyebben e diszciplínával — míg más tanulók a középszintű érettségire való felkészítésre koncentráltan, úgymond alapszinten sajátíthatják el a tantárgyat. Ehhez kapcsolódik ugye a kurzusok szabad választhatóságának lehetősége is. Oktatási rendszerünk tehát differenciáltan működik, ahol az érdeklődőbb, tehetségesebb gyerekekkel a szakmában legjáratosabb kollega foglalkozik. A nálunk tanító pedagógusok mondhatni könnyedén simultak bele ebbe az oktatási rendszerbe, már-már természetesnek tartják azt. Alapvetően támogatják egymást a kollegák, noha az ütközések, súrlódások sem ritkák. Én a magam részéről törekszem egy határozott, hatékony, ám demokratikus vezetői magatartás kialakítására és fenntartására. Lényegében tehát az említett tanítási stratégia megegyezik a kompetencia alapú oktatással. Fontosnak tartjuk – a kortárs pedagógiai áramlatok

szellemében – az ismeretátadás és képességfejlesztés kényes egyensúlyának fenntartását. EU-s pályázatok segítségével — melyeken mintegy 16 millió forintot nyertünk – folyamatosan fejlesztjük az intézményi pedagógiai kultúrát: tanárainkat továbbképzésekre küldjük és bővítjük technikai eszköztárunkat is. Ma már számítógépekkel, projektorokkal dolgozunk a tanórákon, nemcsak a pedagógusok, de sokszor a diákok is. Iskolánkban egyre fontosabb szerepet játszik a digitális kommunikáció; a szóbeli és írásbeli érintkezéssel kívül e-mailekben, fórumokon tartjuk egymással a kapcsolatot, úgynevezett virtuális tanszobával is rendelkezünk – az internet pedig tanórákon is mindig elérhető. A szüleim is pedagógusok; édesapám tíz éven keresztül a Sz-i Általános Iskola igazgatója volt. Talán e minta volt az, mely később engem is erre a pályára szólított, noha kezdetben geológusnak készültem. Nehéz erre a kérdésre válaszolni, de tudja, úgy érzem, számomra ez a megfelelő hivatás. Az ember azért akar tanár lenni, mert az a meggyőződése, hogy közvetíteni tudja a diákjai számára mindazon ismereteket és értékeket, melyek birtokában vannak, s melyeket releváns tudásnak tart. Azt hiszem, leginkább ez az, ami motiváló erejű lehet: tudás-, és értékközvetítés, mely a gyerekek akkori és későbbi boldogulását és sikereit elősegíti. Ezen felül, szeretek emberekkel foglalkozni, s tenni értük valamit. Jó érzés régi diákjaimmal akár húsz év távlatában találkozni! Tény ugyanakkor, hogy kezdetben pusztán oktatni akartam, pedagógusnak nem is engedtem magamat hívni. Az ember persze változik: ma már legalább olyan fontosnak érzem a nevelési aspektusokat is. Talán éppen ez az a változás, mely az igazgatósághoz vezetett. Hatékony tanításhoz a fegyelem elengedhetetlen. Szükség van szabályok felállítására, s a tanár domináns jelenlétére. Persze ez nem vasfegyelmet, pusztán működő együttműködési stratégiát jelent. Ellenséges légkörben senki sem szeret dolgozni – sem a pedagógus, sem a diák. A jó kapcsolat kialakítása ugyanakkor nem lehet tudatos koncepció eredménye, ez egyszerűen kialakul az együttműködés során, s válik a tanórák gördülékenységének alapfeltételévé. Ha egy tanár nagyon elkötelezett, a lelkesedése sok esetben még a hiányzó szaktudását is kompenzálhatja; a gyerekekben az vált ki elismerést, ha azt látják, hogy az ember mindenképpen értük tesz. Mivel matematikatanár vagyok, a kérdés megválaszolását most a szakterületemre redukálnám. Az érettségi követelményeket minden tanulónak el kell ugyan sajátítania, ám hogy ezen felül teljesít-e még, az már az ő döntése. Tanóráim alkalmával különböző nehézségi szintű feladatokat szoktam felkínálni, melyek közül ki-ki a tehetségének megfelelőt oldhatja meg – saját választás, s nem utasítás alapján persze. Ezen módszer mozgatórugója a sikerélmény biztosítása mindenki számára. A sikerélmény pedig a tanulás alapja. Mivel inkább a sikerek, s nem a kudarcok hangsúlyozására törekszem, talán nincsen alkalma a diákoknak egymás negatív megítélésére. A gimnáziumi tanuló mindamellett amúgy is intelligensek. A gimnáziumi réteg ugyan az oktatási rendszer csupán vékony szeletét képezi, ám ők magasan a legjobbak között végeztek a PISA felméréseken. Eredményeiket a szakiskolák eredményei átlagos (avagy picit az alatti) pozícióra egyenlítették ki. Ennek következménye pedig a magyar diákok és oktatás negatív megítélése lett. Vezetési pályafutásom alatt az I. Béla tisztán gimnáziummá vált. A pedagógiai viszonyok nemzetközi változásainak következményeképp – vagyis, hogy pályázati szempontból kevésbé versenyképes egy vegyes profilú középiskola – 2004-től megszűnt a

szakközépiskolás osztályunk. Helyette egy öt éves, nyelvi előkészítő évfolyammal rendelkező oktatási mechanizmust vezettünk be. Mivel pályázati szempontból szintén előnyösebb egy nagy, integrált intézmény kialakítása, az elkövetkezendő időszakban mi is erre törekedtünk. 2008-ban az I. Béla Gimnázium integrálódott egy általános iskolával, egy óvodával és egy kollégiummal is. Intézményünk mára egy erős oktatási bázissá alakult át, mely amellett, hogy versenyképességünket lehetővé teszi, biztonságot, s egységes pedagógiai szemléletet közvetítő nevelési koncepciót képes nyújtani a gyerekek számára. Azt hiszem, talán ez lehet az, amiért érdemes dolgozni”.
[KOM]

Interjú #5

„Elég sok mindenről lehet itt ebben a témában beszélni, ha kimondottan a tanításra gondolunk, akkor azt gondolom, hogy tudományos háttérrel jól ellátja az egyetem a hallgatókat. Bár a többi egyetemről nem nagyon tudok nyilatkozni, de mi az ELTÉ-n olyan képzést kaptunk, amivel nem volt soha semmilyen problémánk a későbbiekben. Sokkal inkább probléma volt az egyetemen, hogy módszertanilag viszonylag kevés képzésben részesültünk, ami azt jelenti, hogy szerintem elég kevés volt a tanítási gyakorlat a gyakorló iskolákban, és hát a módszertanos órák is szerintem kevés volt, valószínűleg jóval többre lett volna szükségünk, ahhoz hogy igazából a tanításról legyen valami fogalmunk. Nem tudom, hogy ez a mostani Bologna-rendszerben hogyan fog majd menni, vagy hogyan valósították meg, de remélem, hogy a régi rendszernél nagyobb hangsúly fog majd kerülni a pedagógiára. Az ember pályakezdő tanárként szerintem azzal szembesül, hogy igazából, alig tudta azt, hogy hogyan kellene kezelni a gyerekeket. Erről szerintem nem egyetemi előadást kell tartani, hanem itt ebben a témában szerintem sokkal hasznosabbak lennének a gyakorlati órák. Pályakezdő koromban én is biztos beleestem abba a hibába, hogy nem tudtam megfelelően kezelni a gyerekeket, itt nem a fegyelmezésre gondolok, hanem a 'tudásátadás folyamatára'. Nálunk ráadásul, ahol vannak 8 osztályos évfolyamok is, ténylegesen gyerekekről lehet beszélni, akikkel, véleményem szerint egy kicsivel nehezebb bánni, mint az idősebbekkel. Egyébként látom a nálamnál fiatalabb kollegákat is, hogy gyakran ebbe a hibába esnek, hogy tudományosan az ember túl sok mindent akar megtanítani gyerekekkel, és el kell telnie ahhoz pár évnek, hogy rájöjjünk arra, hogy egyrészt erre nincsen szükség, másrészt meg, hogy a tanulók egy jó része számára ez teljesen felfoghatatlan. Nekik az bőven elegendő, ami a középiskolai követelményrendszerben, kerettantervben benne van. Szerintem nem az a jó tanár, aki a tankönyvhöz, meg a követelményekhez képest többet ad nekik, hanem szerintem az a jó tanár, aki mondjuk azt jól meg tudja tanítani, amit őnekik tudniuk kell. Aztán még gyerekekkel való kapcsolatban meg fegyelmezésben: véleményem szerint osztályra válogatja. Általában nem szokott ilyenfajta problémám lenni, de volt néhány olyan osztály, amelyikben elég keményen küzdöttem, hogy rend legyen. Nagyon nehéz megtalálni azt az okos középutat, hogy mondjuk ne is az legyen, hogy egy adott osztály passzív akkor ott minden rendben van, és akkor én nem tudom, hogy, ők dolgoznak-e rendesen, vagy mondjuk bele merjen-e az ember olyan újabb módszerekbe, hogy csoportmunka, meg mindenféle kooperatív tanulási módszerek. Nyilván mondjuk, egy kicsit nagyobb zajjal járna a tanteremben, de mennyire fogja föl

az ember úgy, mint fegyelmi probléma, közben esetleg meg tényleg úgy látom, hogy tényleg dolgoznak, csak esetleg valaki elmegy a folyosón akkor annak a számára nem ilyen egyértelmű.. Az utóbbi évek elég kemény tapasztalata, hogy a leghagyományosabb tanári módszer, hogy egyfajta előadást tartanak, egyre kevésbé működik. Mintha a tanulók figyelme mondjuk, nem terjedne ki arra, hogy ha egy tanár negyed óra hosszát beszél, akkor azt már nem tudják követni, és figyelni. Erről például teljesen letettem az utóbbi időben. Kicsit próbálok a szemináriumokon használatos módszereket alkalmazni. De azért még az a fajta frontális munka ezért még működik, hogy állandóan kérdésekkel visszautalni, olyanra, amit már vettünk, vagy másik órákon vettek a tanulók. Ez még valamennyire szokott működni. De már ezek helyett is vannak azért más módszerek is, amelyeknek kidolgozott tudományos háttere van, hogy milyen módszertannal kellene oktatnunk. Nekem ebben két dolog adott nagy segítséget: az egyik az iskola két évvel ezelőtt részt vett egy európai uniós programban, ami kimondottan arról szólt, hogy hogyan lehet bevezetni újszerű pedagógiai módszereket, és sok szó esett csoportmunkákról, projekt-munkákról, arról hogy a tanárnak a szerepe egyre inkább egy koordinátor és nem a tudásnak a forrása, hanem inkább csak próbálja a tudásszerzési mindenféle folyamatokat koordinálni és segíteni. A másik pedig, hogy mind irodalomból, mind történelemből egyre inkább olyan tankönyvek jelennek meg amelyek, kimondottan ezeket a fajta munkákat részesítik előnyben. Mindegyiknél rengeteg a melléklet, kérdés, feladat. Én igyekszem ezeket használni csoport munkába. És ha ezt tényleg komolyan gondoljuk, hogy kompetenciákat mérünk, és nemcsak azt várjuk el a gyerektől, hogy visszaadjon, mint egy telefonkönyv mindenféle dolgokat, akkor ez kell, hogy dolgozzon, hogy tudása legyen. Hogy tudja megfogalmazni az elvárásait, vagy inkább a gyerekek kreativitása a fontos vagy a lexikális tudás? Azt gondolom, hogy persze a gyerekek kreativitása a fontosabb dolog, de a kettő nem választható szét egymástól, tehát hogy valószínűleg nem lehet bizonyos alaptudás, lexikális tudás nélkül dolgozni, mert akkor mivel kapcsolatban válik kreatívvá. Meg hát akkor hogyan fejlesztem a kompetenciáját, ha nincsen mögötte egy kis alapismeret. A két fogalom szerves egésznek alkot, és csak együtt kezelhető. Én ebben úgy vagyok, hogy nem a mennyiséget tartom fontosnak, hanem inkább azt, hogy biztos legyen az alapjuk, ahonnan már el tudnak indulni. Főleg a 'minőségi' munkára helyeztem a hangsúlyt, mert onnan már könnyebb lépnie a hallgatóknak az úgynevezett 'minőségi-mennyiség' irányába. Megfelelőek szoktak lenni a követelmények? Mert gondolom ez is egy problematikus kérdés, hogy mi az, amit lehet még követelni, és mi az, ami már felesleges? Az ember ebbe kezdő tanárként szokott problémát jelenteni, de ha már van minimum öt éves szakmai tapasztalata, akkor ezek már nem szoktak problémát okozni. Ez elég világosan le van fektetve. Középiskolákban a kimeneti szabályozás szerintem elég világosan körül van írva. Követhetővé teszi, hogy mit kell követelni a gyerektől, és mi alapján kell értékelni őket. Most már több évre visszamenő tapasztalatunk van az új típusú érettségiről, tehát tudjuk, hogy oda mi kell. Azoknál volt ez csak némileg kellemetlen, akik először estek bele, mert 2005-ben, hogy őszinte legyen én magam sem tudtam sem láttam ezt kristálytiszán, hogy mi lesz ennek az új dolognak a kimenetele. De most már megvan ennek a tapasztalata. Úgyhogy lehet arra koncentrálni, amire ténylegesen szükség van. Az új típusú érettségi, és

természetesen a tantervek is szabályozzák, hogy az adott évfolyamokon mi és hogy kell tudni, sőt jelenleg ez már nemcsak lexikális tudásra vonatkozik, hanem kompetenciákra is. Mivel a már említett kétszintű érettségi, jelenti a felvételit is egyben, ezért hatványozottan fontos a kreativitás is, de mindenképpen csak a lexikális tudás mellett lehet ezt a képességet megfelelően érvényre juttatni. Azt gondolom, hogy az én óráimat nem hiszem, hogy az jellemezné, hogy a diákoknak rettegniük kellene, vagy félelemben lennének tartva. Bárkinek bármilyen gondja van, mondhatja. Normális légkörben zajlanak az óráim, szerintem. Amúgy meg a tanórán kívül a gyerekekkel hogyan lehet kapcsolatot építeni, hát eléggé nehéz feladat, Úgy gondolom, hogy ma ez elég reménytelen kísérlet, hogy több száz tanulóval, akiket tanítok annyira szorosabb kapcsolatban legyek. Azt gondolom, hogy azért van egy osztályközösség, meg egy osztályfőnök, hogy nagyjából az osztályfőnök legyen egy bizalmasabb kapcsolatban. Főleg egy nagyvárosi iskolában meg aztán abszolút csak az osztályfőnök és az osztálya között alakulhat ki kötetlenebb, szoros kapcsolat. Én még ebből a szempontból kivételes helyzetben vagyok, hiszen egy kisvárosi gimnáziumban taníthatok, ahol igaz, hogy egyre több a gyerek, de még itt talán nagyobb esélyem van megismerni a hallgatóim többségét. Bár ez a kisvárosi környezet sokszor nemcsak előnyei vannak, hanem azért valljuk be rengeteg hátránya is van. Különösebb gondot nem jelent a fegyelmezés. Általában az a tapasztalatom, hogy a tanulók középiskolás korban már nagyrészt tudnak megfelelően viselkedni. Ez tipikusan az a korosztály már, akik belátják, hogy az iskolában bizony dolgozni kell, meg csinálni kell a dolgokat. Fiatalabb tanulók esetében ez általában nagyobb gondot szokott okozni. Én tanítok a nyolcosztályos gimnáziumi tagozatban, az alsóbb osztályokban is, és ott nem mindegyik gyerek látja be, azt hogy ez az ő érdeke, hogy tanulnia kell. Ott a tanárnak nyilván jobban kézben kell tartani az osztályt. De mindezek ellenére mégsem állíthatom a fiatalabb diákjaimról, hogy nagyon energiába kerülne az ő tanításuk, csupán más módszereket kell alkalmazni a cél elérése érdekében. Én azt sem gondolom egyébként, hogy a tankönyvvel ne kelljen törődnie egy tanárnak. Meg hát azért van a tankönyv, hogy használhassák a gyerekek. Otthon is és a tanórán is egy nagyon jó segítséget, mankót ad a diákoknak a tankönyv. Egyébként a mai tankönyvpiacon rengeteg könyv található meg, szerintem lehet jót találni. Most nem az van, mint amikor én voltam gimnazista, hogy a tanárok gyakran nem foglalkoztak a könyvvel és csak azt tanították, amit ők jónak gondoltak. Ennek nagyon része volt az is, hogy akkoriban csak egyfajta könyv közül lehetett „választani”. De ma már ez nincsen. Válasszon minden tanár olyan könyvet, amiből szívesen tanít, meg amit úgy gondol, hogy megfelelő. A tanároknak szabad tankönyv-választási joguk van. Úgyhogy ez szerintem megoldja ezt a kérdést. Természetesen a tankönyvet én is nagyon propagálom a diákok felé, de nem Szentírásnak veszem azt, ami benne van. Sőt már többször az is előfordult már, hogy a diákok előtt kritizálni is szoktam a tankönyvíróit, ha valamely logikai lépéssel nem értek egyet. Akkor mindig el szoktam mondani, hogy szerintem ez hogyan nézne ki, vagy hogyan lenne érthetőbb, és ezeket példákkal is alá szoktam támasztani a közérthetőség kedvéért. Ez sem egy utolsó szempont egyébként, hogy a diákságban kifejlődjön egy olyan forráskritikai érzék, amit a későbbiekben hasznosítani tud. Persze itt nem arról van szó, hogy az legyen a cél, hogy a tanulók nem higgyenek el semmit sem amit, olvasnak, csak

éppen megfelelően kell az adatokat szelektálni. És én ebben segítek a diákoknak, hogy ne történjen félreértés. Mivel én főleg magyart tanítok, és meggyőződésem, hogy a versek tanulása nagyon hasznos, ezért háromhetente új verseket adok fel, amit mindegyik órám elején ki is kérdezek egy- két diáktól. Szerintem ezzel hatékonyabbá lehet tenni az órákat, és ráadásul még a memóriájukat is nagyban fejleszti ez a feladat. Ezzel a módszerrel árnyaltabbá lehet tenni az órákat, és a tanulók teljesítményének a megítélésében is sokat segít nekem. De ez is igaz, mint minden sok más jellegű dolgot is, ennek az előnyét is csak később, évek múltával fedezi fel a diák. Ezek a folyamatok mindenképpen hosszútávra vannak méretezve, a diákok akkor abban az adott szituációban nem nagyon értékelik a dolog lényegi jelentőségét. Meg hát nem utolsósorban egy olyan általános műveltséget ad, ami mindenképpen fontos én azt gondolom. Még abban az esetben is igaz ez az általános műveltség kialakítása- és fejlesztése, hogy ha valaki nem bölcsészettudományi szakterületen képzelel el a jövőjét, hanem például valamilyen műszaki-, vagy manapság nagyon divatos pénzügyi szakterületen tanul majd tovább. Szerintem ez csak hosszú évek tapasztalata után alakul ki a tanárban egy olyan időérzés, hogy ezt teljesen ki tudja használni. Sajnos ez nekem még most sem mindig sikerül, az hogy az általam tervezett anyagot végig is lehet venni 45 perc alatt. Nálam az soha nem szokott lenni, hogy nem tudnám kitölteni az időt, hanem inkább mindig az a baj hogy sohasem lehet az adott anyagot rendesen befejezni. Az előbbi problémakör inkább a fiatalabb, pályakezdő tanároknál szokott jelentkezni. Végül is ezek a munkáltató órák, amiken a kooperatív tanulás áll a középpontban, és a tevékenység a fontos, arra jók nagyon, hogy ha nincs már annyi idő hátra, akkor nem muszáj annyi feladatot megcsinálni. Ha a másik szakomra gondolok, a történelem- könyvek is tele vannak olyan forrásokkal, ábrákkal meg térképekkel, amelyekkel nagyon jól lehet dolgozni. Ugyanakkor hangsúlyozza is a szerző, hogy ezek nem azért vannak, hogy azt mindet meg kell tanulni, és a feladatokat megcsinálni, hanem lehessen válogatni, végül is az a cél, hogy a kompetenciákat fejlesszünk a gyerekeknél, hogy tudjanak forrást elemezni, a térképről leolvasni az adatokat, ábrákat elemezni. Ahhoz nem kell mindent egyesével végig gyakorolni, hogy ezt a gyerekek mind tudják. Akkor szoktam segíteni főleg, ha azt veszem észre, hogy valami nincsen rendben. Tehát valamilyen oknál fogva, nem jó a diák tanulási módszere. Mondjuk, ha azt látom, hogy értelem nélkül tanul, csak bemagolja a dolgokat. Meg persze az sem jó, hogy ha valaki azt hiszi, hogy négy- öt főbb vázlatpont megtanulásával helyettesítette a folyamatos szöveg tanulását. Az új típusú érettségi nagyon-nagyon hangsúlyozottan helyezi előtérbe retorikai képességeket felvonultató ismereteket. Ahhoz hogy valaki 10-12 percen keresztül önállóan folyamatosan tudjon beszélni, nem elég pár vázlatpont megtanulásával készülni. Ezek úgy gondolom, hogy az előbbi példák csak kivételek, szerintem ezek a tényezők a nagy átlagnál nincsenek így. Az a helyzet, hogy a tudásátadás kérdéskörében eléggé pesszimista vagyok. Ez főleg az utóbbi időben alakult ki. Szerintem valami kiment az emberek alól ami, fontos, és erről nem feltétlenül az iskola tehet. Mert ha most arról beszélünk, hogy alpműveltség, mert úgy ez a klasszikus régi gimnáziumoknak ez egyfajta feladata volt. Főleg a nem túl kellemes görög és latin tanulásra gondolok itt. Ez a funkciója például teljesen elveszett a középiskolának. Egyrészt azért szerintem, mert a társadalom manapság ezt

nem várja el. A szülők is jobban praktikus dolgok tanulását várják el az iskoláktól. Azt hiszem, itt egy ellenforradalom törne ki, ha mi itt klasszikus nyelveket próbálnánk meg tanítani. Egyrészt nem is lenne rá jelentkező, másrészt, ha kötelezővé tennénk, akkor még aztán biztos egy szabályos forradalom lenne, már főleg a szülők részéről. Ebbe azért ezeken kívül biztosan beletartozik a gyerekek, a tananyag és nem is kis részben a tanári kar felhígulása. Nyilvánvaló, hogy egészen más az, amikor a lakosságnak csak egy egészen kis töredéke jut el az érettségiig. Nyilván ebben az esetben egyfajta elitképzést folytatott a gimnázium. Megint más egy ilyen nagyon széles tömeget foglalkoztató középiskola. Mert gyakorlatilag, ha megnézzük manapság nemcsak a középiskolákban, de még a főiskolákon és egyetemeken is tömegoktatás zajlik. Ma már az sem számít talán egy 'nagy dolognak', ha valaki diplomát szerez valahol, csak annak a milyensége viszont már annál fontosabb. Kicsit talán itt most siránkoznom kéne a tanárok sanyarú anyagi helyzetén, meg társadalmi megbecsülésén, de sajnós az a szomorú tapasztalat, hogy sok esetben nem a legjobb diákokból lesznek tanárok. Sőt manapság már abszolút az, az elfogadott tendencia, hogy ha nem veszik fel sehová sem a hallgatót, akkor még nyugodtan lehet menni tanárképzőkre, hiszen oda úgyszólván felveszik, meg úgysem lesz tanár belőle. Én személy szerint nagyon sajnálom, hogy ez a folyamat vette kezdetét már régóta, és ezzel nem a tanári pályáról szeretném 'kipropagálni' a hallgatókat, csak éppenséggel megszűnt ennek a szakmának a szeretete, és az elhivatottság. Meg hogy visszakanyarodjak az eredeti kérdéshez, hogy mennyire van meg az iskolának a tudásátadó funkciója, arra még azt tudnám mondani, hogy szerintem az egész társadalomból, valahogy kiveszett a műveltség iránti igény. Manapság ez a konkrét funkciója kevésbé van meg a középiskolákban. Azért beszélnek gyakran arról, hogy kompetenciákat kellene fejlesztenünk, mert hát ugye a nemzetközi vizsgálatok is azt mutatják, hogy a magyar diákoknak viszonylag gyenge a szövegértési- és alkotási képességük. Mintha talán ez az irány lenne a domináns a mai közoktatásban, és nem az általános műveltség pallérozása. Szerintem egyre inkább ez az irány figyelhető meg. Én azzal értek nagyjából egyet, amit Babits Mihály írt valamikor az 1920-as években, a középiskolai tanári gyakorlatáról. Mégpedig azt, hogy arra kellene megtanítani a diákokat, hogy gondolkodni, írni meg beszélni. Ez lenne a jó, tehát nem is arról van szó igazából, hogy bele kell önteni a fejükbe egy 'csomó tudást', mert ha azt nem használja, úgysem tud vele mit kezdeni később. Szerintem nem is tudományokat kellene oktatni a világban, mert az megint olyan hogy egyfélért vagy kétfélért választ belőle, azokkal fog foglalkozni később, a többivel teljesen felesleges foglalkoznia. Tehát ez lenne jó hogyha, egy kis önálló gondolkodásra, és azt a képességet elérni velünk, hogy gondolataikat megfelelően le is tudják írni vagy elmondani. Én azt hiszem, hogy jó kapcsolatban vagyok mindegyik tanárral. Tehát ebben az iskolában szerintem egy közepes tanári gárda van, ami önmagában nem lenne egy nagy gond viszont az már egy speciális helyzet volt, hogy én magam is ide jártam középiskolába, és amikor visszajöttem ide tanítani, azért sokan voltak tanárok, akik még engem is tanítottak. De ők is nagyon kollegiálisan fogadtak. Azt hiszem, hogy kimondhatom azt, hogy nem volt itt a mi együttműködésünkben soha probléma". [VAR]

Interjú #6

„Már egyre nehezebb, főleg a kisebbeknél ötödik, hatodikban a figyelem fenntartása. De a történelmet általában szeretik, úgyhogy töri órákon nincs ezzel gondom. A német már más kérdés. Mert a nyelvóra az olyan, hogy ha valaki nem érti, azt ritkán érdekli az óra. Németórán általában játékos feladatokkal, keresztrejtvénnyel, totóval próbálom fenntartani a figyelmet. Történelem órán pedig egy-egy nehezebb témakörnél filmekkel, források elemzésével, és ez pont az a tantárgy, amin lehet sztorizgatni is. Szerintem jó kapcsolat nélkül a diákokat nem is lehet tanítani. Ezzel sosem volt bajom, minden gyereket imádok, még a problémásakat is, és úgy érzem, hogy ők is szeretnek engem. Nem feszengnek az óráimon, mernek kérdezni, és ha kell, bizalommal fordulnak hozzám. És ami nagyon fontos, hogy közvetlenek, de mégsem szemtelenek. Sajnos nem tudok fegyelmezni, nem vagyok kiabálós típus, sőt ha valakire erélyesen szólok, az is inkább viccesen hat, mint fegyelmezően. Inkább érdekes próbálok lenni az órákon, már amennyire az anyag engedi. Ezért alkalmazok sok játékot is, mert ha figyelnek és dolgoznak, akkor nincs nagy rendbontás az osztályban. Általában kikérem a férfi kollégák tanácsát a szünetben, a viselkedési problémás gyerekeket ugyanis kénytelen vagyok fegyelmezni. Általában ha nagyon rossz a helyzet, kiküldöm őket a teremből, és átirányítom az igazgató úrhoz. Ez általában elég szokott lenni. A jó magyarázat a tanár feladata elsődlegesen szerintem. A jó magyarázat kell a megértéshez, és csak ez után várható el a diáktól, hogy számon kérhető legyen, és feladatokat oldjon meg. Nem mondhatnám, hogy gondot okoz az érthető tudás átadása. Mindig törekszem a legegyszerűbb és legérthetőbb magyarázatra, mivel ez az általános iskolában nagyon fontos. Ha esetleg nem ért valaki valamit, akkor bátran kérdezhet az órán, és megpróbálom még egyszer elmondani úgy, hogy érthető legyen. A rendelkezésre álló időt kihasználni nehéz dolog, mivel az óra elején adminisztrálni kell, és sok idő megy egyes osztályokban a fegyelmezéssel is. Általában számon is szoktam kérni az óra elején egy totó formájában, szóval magára az új anyagra 25-30 perc marad. Ebbe nagyon nehéz beleférni, főleg történelemből. Főleg térképet szoktam, de azt németórán is. Mást nem nagyon, általában a tankönyv és a munkafüzet képet, forrásait szoktam használni. A tankönyvi források elegendőek, mivel így is nehéz tartani az iramot. A tanári rutin elengedhetetlen. Vannak olyan szituációk, amikor csak a rutin segíthet. Ha a gyerekek tudnak olyanokat is kérdezni, amire a rutin, és a felkészültség nélkül nem tudna az ember válaszolni, vagy az is a rutintól függ, hogy észre veszi-e a tanár, hogy egy adott osztály milyen tanulási módszert igényel, és képes-e alkalmazni azt az osztályban. Nem tudom, sikeresen tudom-e alakítani a tanulók tanulási szokásait. Igyekszem felhívni a figyelmüket, hogy nézzenek meg történelmi filmeket a tv-ben, ha vannak, és hogy nézzenek körül a neten egy-egy témazáró előtt. Másik pedig az, hogy tudják, hogy minden órán számon kérek, és tanulnak is rá általában. Történelemből pedig megkövetelem a térkép ismeretét, és a nagy része meg is nézi a térképet, ha tanul. Azonban vannak osztályok, ahol nem igazán tudom befolyásolni azt, hogy tanulnak-e vagy sem. Jaj, és hát igyekszem rászoktatni őket, hogy ne magoljanak, ez is nagyon fontos. Persze, hogy fontos, hogy tényleg tanul-e valamit a diák. Nem is tanár az, akinek ez nem fontos. A tehetséges tanulók támogatása nagyon fontos. A Falusi iskolákban szükség is van erre, mert a fiatalok egy hátránnyal indulnak a városi iskolásokkal

szemben. Tartok szakköröket, ha éppen igény van rá németből, de sajnos ez mostanában nincs. És igyekszem a gyerekeket versenyekre rávenni, és segítek a felvételire való felkészülésben. Igen, hála az istennek jóban vagyunk a kollégákkal. Ha nem lenne így, elég nehezen lehetne tanítani, mivel ha valaki nem szeret a munkahelyén lenni, akkor az a munkája rovására megy. Főleg a problémás gyerekek kapcsán a férfi kollegák tanácsai nagyon hasznosak, és néha a tevőleges segítségüket is szoktam kérni, ha már végleg nem tudok egy fegyelmetlen diákkal mit kezdeni. Az alsó tagozaton a Csilla tanítja a németet, és például vele egyeztetnem kell, hogy mit és hogyan tanítson meg, kompromisszumokat kell kötnünk. Ez főleg a 4. osztályosok esetében fontos, mert a következő évben én veszem át őket, így azért tudnom kell, hogy mit tudnak. A szülőkkel nem feltétlenül a jó kapcsolat, inkább maga a kapcsolat fontos. Igyekszem azért, ha gond van valakivel, felvenni a kapcsolatot a szülővel, főleg, mert mi vagyunk a felelősek a gyerekekért, ha itt vannak”.
[TOTM]

Interjú #7

„Az első 14 kérdésére 5-ös a válaszom, nagyon fontos! Ami a gyakorlati tanításokat látva is megerősödött bennem: ha a tanár személyisége, felkészültsége, ügyszeretete remek, akkor minden megkötés, kötelezővé tétel béklyó. Ha rátermett, akkor ő tudja a módszert, csak szakmailag állandóan képezze magát, igazgatója pedig legyen képes megadni neki az optimális feltételeket, a többit ui. a személyiségének magával ragadó varázsával, tehetségével nemcsak hogy megoldja, de tőle kell ellesni a tanári aureolát, ami nemigen adható. Vagy megvan, és akkor rajongva követik tanítványai, v. hiányzik, s akkor küszködés lesz osztályrésze, s diákjai is csak elszenvedik őt. (Kár, hogy a legrátermettebbek már régóta elkerülik a tanítást, a tanítók pedig gyakran csak rálegyintenek a szaporodó "törvényi-tönkretétel" ésszerűtlenségekre.) Központilag garázdálkodó, felülről jövő a tévedések garmadája. Lehet, hogy jó szándékúak, de mire a mindennapok magasára kerülnek, gyakorta a szándékkal ellentétessé válnak. A nevelési kérdéseket területe-, nemigen érintem, de meggyőződésem, hogy a tanári eredményesség jelentősen személyiségfüggő. Ezért is elhibázott a mostani törvényi, kötelező előírások kuszasága, megvalósíthatatlan illúzióinak, csalóka ábrándjainak sora, szakszókincssel való értelmezhetetlenségeinek szajkózása, hisz épp nem adottak sokszor a minimum-feltételek sem, s ezt ellenőrzésekkel, megszorításokkal, iskola-bezárásokkal, osztály-összevonásokkal, tanári óraszám-emelésekkel (burkolt fizetésmegvonás), végig-gondolatlan „újításokkal”, károkozó óraszám-csökkentésekkel (pl. alsó tagozatban is csak heti 1 énekóra), nem lehet kiegyenlíteni. Épp ellenkezőleg, ezekkel a hozzáértés hiányáról tanúskodó ötletelésekkel csak tovább süllyesztik az oktatás színvonalát.

A kártételek következményei helyenként már érezhetők, de igazán nagy gondok – ha ez így megy továbbra is – 10-15 év múlva fognak nehezen helyrehozható visszasságokat okozni. Ha rosszul látnám, úgy kérem, szíveskedjék arra a megbocsátható számlára írni tévedésemet, hogy mindössze 40 évet töltöttem tanárkodással. Ami pedig talán a legfontosabb: akik jelenleg gyakorolják a nevelés, oktatás gyönyörű hivatását, tudják, hogy amikor mögöttük becsukódik a tanteremajtó, akkor minden ott történő és elhangzó az

ő egyéni, kizárólagos felelősségük és joguk. Nem kötelező ártani, épp ellenkezőleg, a jót kell terjeszteni!” [TIH]

Interjú #8

„Amikor gyermekvállalás után ismét munkába álltam, megdöbbenetek a változások. A probléma fő okát abban látom, hogy már több más intézmény is kínálja ugyanezt a képzést, kedvezményekkel kecsegtetik a diákokat, ezért már nem vagyunk kizárólagos helyzetben. Kevesebb osztályt tudunk indítani, emiatt volt, akit elbocsátottak, és akik időközben elmentek „jobb” helyre. Szó szerint lélekölő a jelenlegi helyzet, bár tanítani még mindig szeretek, de a tanulók személytelenségét, és lelkesedésének hiányát látva néha úgy érzem, nincs meg a motiváció, ami miatt a pályán maradnék. Még az is jobb volt, amikor nagyobb létszámú, rendtelenebb osztályban kellett tanítani, mert legalább nem volt olyan egyhangú. Másik ok a vezető távozása, aki összetartotta és ösztönözte a tanári gárdát, valamint az eltávozott tanárok jelenléte is hiányzik a közösségből. Közülük volt, aki ittléte alatt újabb diplomát szerzett, majd azzal helyezkedett el egy másik pályán. A diákokkal nincs semmi probléma, becsületesen tanulnak, de a közeg már nem olyan jó, a munkabeosztás miatt keveset tudok a családdal lenni, és a tagozat bezárásától is félnék. A kétszintű érettségi szerintem teljesen le van „butítva”, és a középfok letétele nem igényel különösebb felkészülést, ami szintén elszomorító. Megbántam, hogy annak idején a magyart és a történelmet választottam, mert nem látok esélyt rá, hogy más foglalkozást űzzek. Gondolkodom egy másik diploma, vagy szakma megszerzésén, de ez az időbeosztás és az anyagi helyzetem miatt nehezen megoldható”. [SZIE]

Interjú#9

„Az ELTE matematika-kémia szakán végeztem, még 1988-ban, a tanári szakot ezekkel egy időben jártam végig. Az, hogy a tanítást választottam, nem volt egyenes út. Legszívesebben vegyészként helyezkedtem volna el abban az időben, az iparban. Volt is rá több lehetőségem, de ki tudja miért, nem tetszettek annyira. Aztán egy nap telefonált a volt osztályfőnököm, hogy a Kölcseyben beindul a kétnyelvű francia képzés és megkérdezte, hogy lenne-e kedvem ott tanítani. Igent mondtam. A tantestületbe való beilleszkedésem nem volt problémás, hiszen a legtöbb tanárt ismertem gimnazista koromból. Ismerősökhöz mentem vissza és nagy szeretettel fogadtak. Manapság viszont úgy gondolom, hogy a fiatal tanároknak sokkal nehezebb beilleszkedniük. Főleg a személyiségükből fakadnak a problémák, és sajnos nem jön vissza régi diák sem, hogy itt tanítson. Nálunk indult először kétnyelvű tanítás, és még nem volt kialakult metódusunk arról, hogy mit is fogunk tanítani, és hogyan. De először is egy egyéves képzésen vettem részt Franciaországban, hogy ne legyen problémám a francia nyelven való oktatással. Az olyan problémákról, mint például a metodika egy idősebb kollégához bizalommal fordulhattam, de különben mindent megbeszéltünk, és saját magunk alakítottuk ki módszereinket, hiszen írott anyag erről akkoriban még nem nagyon létezett. Most voltam a Francia Intézetben egy svájci szervezet

előadásán, akik már konkrétan elkezdtek foglalkozni a kétnyelvű tanítás metodikájával.

Még nagyon fiatal voltam, és ez zavaró volt. 1989-ben aztán rögtön bedobtak a mélyvízbe, hiszen az első osztály, akiknek matekot tanítottam, az a saját osztályom volt, 42 fővel. Persze, voltak problémák, de ez olyan, mint egy kémiai reakció. Összeöntünk két anyagot, reakció következik be és a kettő közötti különbség során derül ki, hogy elégedettek lehetünk-e, vagy sem. Én mindent összevetve az voltam, az vagyok. Talán ha 2-3 diák volt eddigi munkám során, akikre szakmailag nem voltam hatással. Szakmai és nyelvi problémáim nem nagyon voltak, azokat mindig meg tudtam beszélni tanártársaimmal, a lektorokkal. Ami a legnehezebb volt, az az emberek közötti kapcsolatból fakadó problémák kiküszöbölése. Mint mondtam, nem volt sok problémám, sem a tanárokkal, sem diákokkal, de ennek ellenére meginogtam mondjuk a rossz óráim után, és feltettem magamnak a kérdést, hogy mi az oka a rossz órának. Bármennyire is megvolt az óravázlatom, sokszor nem lehetett előkészülni, hiszen nem tudhattam, hogy egy osztálynak, mondjuk, mi okoz problémát. De szerettem, szeretem a kihívásokat, és egy idő után már hagytam, hogy az órák a saját medrükben folyjanak tovább.

A legfontosabb számomra az volt, hogy a tanár nem gyerekekkel ül szemben, hanem emberekkel, akiket felnőttként kell kezelni. Az elvárásaim, értékelésem hosszú évek során alakultak ki. Szakmailag viszont nagyon fontosnak tartom, hogy a tanár legyen kikezdehetetlen, hiszen ez szakmai alkalmatlanságáról tanúskodna. Matektanárként elég nehéz volt jó kapcsolatot kialakítani az első osztállyal. Akkoriban kezdtem el egy tanártársammal vízi túrákat és kerékpáros kirándulásokat szervezni. Persze az ember nem lehet mindig a topon, de ezt el kell fogadni, és törekedni kell a tökéletesség felé. Mindig fel kell tenni a kérdést, felül kell vizsgálni a történeteket. Ebből lehet épülni. A tanár elé „agyak” érkeznek, és ez számomra kihívást, izgalmat jelent, hogy mennyire tudom átadni a tudományt.

Persze, ég és föld a kettő (a profi és a kezdő pedagógus), bár nem látványos az átalakulás. Azt hiszem, akkor könnyebbültem meg, amikor már körülbelül kétszer letanítottam egy anyagot. Vagyis olyan 5-6 év kellett hozzá, amíg megtanultam azt, hogy szakmailag mit kell nyújtanom. Az ember mindig szembesül a problémáival. Profi pedagógusként azért egyszerűbb, mert van már egy „adatbázisod”, ami megkönnyíti a munkád. Ezt kezdő pedagógusként fel kell építened. Ugyanakkor, ami közös a kezdő illetve a profi munkájában, hogy ugyanúgy kell órára készülni, dolgozatokat javítani, de hát Istenem, ez a hivatáshoz tartozik. Ami profi pedagógusként nehezebb, az a családi háttér, hiszen az idő múlásával a család gyarapodik, és ilyenkor már sokkal nehezebb mellettük dolgozni. Ellenben az órákra való készülés sokkal gyorsabb, hiszen már tudom, hogy szakmailag mit kell nyújtanom és a dolgozatokhoz is annyi feladatot találni már manapság, hogy csak azt kell kiválogatni, hogy egy-egy osztály a saját szintjének megfelelő feladatot kapjon.

Az évek múlásával nem sokban változott meg a diákokkal való kapcsolat, azt hiszem az alapelvem miatt, amit már említettem. Ahogy korosodtam úgy csökkentek a konfliktus helyzetek. Régebben volt olyan, hogy egy-egy fiú diák versengett velem, hogy megmutassa, hogy nem én vagyok a „májer” az osztályban, ilyen ma már nincsen. A mai diákok problémája az, hogy túlságosan kinyílt a világ, olyan sok információ éri őket, hogy azt nem

képesek feldolgozni, és deviancia lép fel. Az én, az ego felerősödött, és sajnos a mai családok túl könnyen mennek szét, amivel a tolerancia-küszöb is csökken. Ezért fontos az, hogy a tanár partnerként kezelje a vele szemben ülő diákokat, és nyugalmat biztosítson nekik. Mellesleg elég nehéz, hiszen a diákok nagy része 20 percig tud csak koncentrálni, nyugalomban lenni. Ez olyan, mint amikor régen bement az ember a boltba, és 2 fajta kenyeret tudott venni, barnát és fehéret, ma viszont óriási a választék. A diákok bármilyen problémájukkal fordulhattak hozzám, főleg a saját osztályom keresett, keres meg, hiszen tudják, hogy bennem megbízhatnak. Az, hogy más osztályokból nem keresnek meg ilyen problémákkal, az azt mutatja, hogy a többi kollégám is jól áll a dolgokhoz.

Osztályfőnökként több dolgom van, és jóval nagyobb felelősséggel is jár. Például, hogy csak valami materiális példát említsek, ott van a bankett megszervezése, az, hogy a velem töltött évek alatt minden rendben történjen. Nevelés szempontjából ugyanannyi problémával jár mind az egyik, mind a másik. Itt a Kölcseyben minden tanár rémülődik, amikor egy sportosztállyal van órája, nekem ez idáig soha nem volt velük olyan problémám, ami maradandó nyomot hagyott volna. Ellenben mondjuk egy kétnyelvű osztályban, ahol az éneken, testnevelésen és kémián kívül mindig szét van szedve az osztály, sokkal nehezebb lekötni a figyelmüket és egyben tartani őket. Osztályfőnökként már voltam olyan helyzetben, amikor teljesen eszköztelennek éreztem magam. Volt régen az osztályomban egy halálos beteg lány, akinek nem tilthattam meg, hogy lógjon az iskolából azért, hogy a barátjával legyen, hiszen nem lehetett tudni, hogy még mennyi van neki hátra. Beszéltem ezekről vele, de mindig elfogadtam a helyzetet. Aztán sikeresen leérettségizett és rá két évre halt meg. Mind osztályfőnökként, mind emberként természetesnek tartottam, hogy részvételem nyilvánítsam. Lehetne több eszközöm is ahhoz, hogy a problémákat megoldjam. Bár fővárosi gimnázium lévén ránk nem jellemzők olyan problémák (drog, bűncselekmény), amik, mondjuk, egy külvárosi iskolában előfordulhatnak, de a gyermek-szülő kapcsolatba nagyon nehéz úgy beavatkozni, hogy jó irányba menjen.

Igen ért atrocitás, de ritkán. Volt olyan, hogy egy szülő elmarasztalt amiatt, hogy túl sokat követeltem. Míg más szülők megerősítettek abban, hogy követelni kell. Egyszerre kaptam kritikát és dicséretet, kritikát főleg az olyan diákok szüleitől, akik nem jól teljesítenek. Vannak kisebb, mindennapos problémák, például dolgozat után a reklamálás, de ez hozzá tartozik a munkámhoz.

Nem tudok párhuzamot vonni a két intézmény között, hiszen – és most csak a mi iskolánkról beszélek – ennek a Waldorf iskolának nincs meg az a szervezeti struktúrája, ami a Kölcseynek megvan. Bár eléggé idealisztikus elveket vall ez az iskola, mégis szigorú elvárásokat támaszt a diákokkal szemben. Ez nem baj, hiszen a kisdíák tudja, hogy mire számíthat, biztonságban van. Az oktatás célja a kreativitás, sok időt hagynak a kibontakozásra. De ha a pedagógusok nem képesek a döntéshozatalra és ezekért nem vállalnak felelősséget, ha nincs elegendő tudásuk, akkor nincs struktúra, és káosz uralkodik, ami még jobban lelassítja a tanulási folyamatot. Ezzel ellentétben, a Kölcseyben szerintem jó a struktúra, különböző bizottságok vannak, akikhez bátran lehet fordulni mindenfajta problémával.

A szociális háttérű problémákat az iskola nem tudja megoldani. Felzárkóztatásra, tehetséggondozásra van lehetőség, ha a diáknak van kapacitása, de sokan vannak, akik elutasítják az ilyen fajta segítséget. Sajátos nevelésigényű gyerekek, mint a diszlexia vagy a diszkalkulia vannak a gimnáziumban, de régen a Vakok Intézete is küldött vak diákokat, akiket előbb felkészítettek. Visszatérve a diszlexiára, diszkalkuliára, ezek marginális problémák, de vannak kivédési módszerei – eddig három diákom volt, akik sikeresen leérettségiztek.

Ott (a Waldorf iskolában) az első két évben a közösség kialakítása a lényeg, a szocializáció, és majd csak harmadikban az egyén. Például év elején volt három gyerkőc, akik már tudtak olvasni. A tanárok nem engedték, hogy ők határozzák meg a munka mentetét. Ezt eleinte nem találtam jó megoldásnak, de később rájöttem, hogy a gyerek ezáltal ébred majd rá arra, hogy mások nem úgy működnek, mint ő. Ha valaki zseninek akarja nevelni a gyermekét, akkor a Fazekasba küldi, de ezáltal garantálja, hogy gyermeke nem fog tudni játszani, és normális kapcsolatokat kialakítani. A szülőnek mérlegelni kell, hogy neki gyermeke teljessége-e a fontos, vagy valami más.

A kémiában, ahol megnyirbálták az óraszámot, kevésbé a felhasználható tudás számít. De a környezetvédelem már egy jó ideje részét képezi a tananyagnak, az életforma viszont kevesebb teret kap, azt nehezebb is beékelni az anyagba. A matematikában eddig is a felhasználható tudás számított, olyan tananyagok voltak, vannak, amiket a diák valóban fel tud használni, a feladatok az életből hozott példák. Így a diákok jobban értik az összefüggéseket. Ugyanakkor tudást is kell adni a gyerekeknek, így tudja csak kompetenciáját fejleszteni. Olyan 2000 körül volt egy matematikai mozgalom, amely elérte, hogy csökkentsék a tananyagot, kevesebb elméletet kell tanítani, viszont megjelentek új témakörök, mint például a statisztika, valószínűség számítás. A változtatások ellenére a definíció, tételtanulás nem kikerülhető, a matematikában nem lehet mellébeszélni. Biztos, hogy a diákoknak van fogalmuk arról, hogy mi az a kúp, de mégis megtanítom, meg felrajzolom a táblára, hogy biztosan tudjam, hogy mindenki ugyan arra a mértani testre gondol. A kémiában már nem olyan merev a struktúra, hiszen ennek a tantárgynak a lényege, hogy észre kell venni ami körülöttünk zajlik. Az aktuális témák is helyet kapnak a tananyagban, például a pár éve történt franciaországi atombaleset, ami remélhetőleg megtanította a diáknak, hogy ha gázszagot érez, akkor ne gyújtson villanyt, hiszen robbanás következhet be.

Van lehetőségem a továbbképzésre, és ki is szoktam használni azokat. Az iskola 80%-át finanszírozza az ilyen továbbképzéseknek, és ha jól tudom hét évente 120 pontot kell összegyűjteni, ez által is motiválva vagyok. Főleg a szakmámat érintő képzésekre, konferenciákra járok, de az új érettségi bevezetésével kapcsolatos konferenciákon igyekeztem ott lenni. Azt gondolom, ha lesznek nevelési vagy módszertani problémáim, akkor ezekre a képzésekre is el kell majd menjek.

A Waldorfban mindennek megvan a maga ideje, és az értő olvasás sem az első osztály elvégzéséhez kötött. Ez a probléma fellelhető a gimnáziumban is, bár itt meg kell említenem, hogy én vagyok az olvasásmérések koordinátora, és a gimnáziumi átlagot nézve a mi gimnáziumunk messze az átlag felett van a szövegértés terén. Az értő olvasás főleg a matematikai szövegértelmezéseknél okoz problémát, de a kétnyelvűek még nehezebb helyzetben vannak.

Nekik idegen nyelven sokkal figyelmesebben kell olvasni, mint többi társaiknak. Volt már arra is példa, hogy a francia szöveg értése jobban ment, mint a magyaré.

A Waldorfban az értékelés nem osztályzatokkal történik. Az iskolák többsége azonban a teljesítményt osztályzatokkal határozza meg. Ez mind fejlődés-lélektani, mind pedig pedagógiai szempontból ronthat a diákok motivációján, lelki sebeket okozhat. A gimnáziumokban semmiképp nem lenne értelme bevezetni ezt a módszert, a Waldorf is kezd áttérni a felsőbb osztályokban az érdemjegyek osztására. Gondolj bele, én megrettennék, ha mindarról a kb. 150 gyerekről kellene írásos értékelést csinálnom... ez lehetetlen. Ráadásul sok diák nem is várja el, hogy értékeljem, mint embert. A Waldorfban az első osztálynál az értékelés csak a szülőnek szól, erre nyomtatékosan felhívják a figyelmünket. A kisdíákoknak az osztályfőnök egy bizonyítványverset ír, amely tükröt tart a gyerekeknek, és ha a diák okos, akkor megértheti, hogy a vers róla szól. Az osztályfőnök mindig olyan történetet ír, ami jellemző a diákra és mesés elemeket használ fel, majd az utolsó versszak jelenti a feloldást. Például a fiam mindenkiről tudott mindent, de nem szeretett nyitni a többiek felé. Az ő verse a hegyszirten álló kastélyról szólt, aminek minden ablaka, ajtaja zárva volt, és a király mogorván ücsörgött a trónján. A nép pedig félt a dühös királyt. Aztán az utolsó versszakban eljött egy tündér, akinek hála a király kiment a nép közé, akik ujjongtak és rögtön a szívükbe zárták az uralkodót.

Mindenki, ha visszatekint, így látja az új generációkat: a színvonal romlott az övékhez képest, kevésbé toleránsak, jellemükben felerősödtek a negatív tulajdonságok. Ellenben, mint már mondtam, manapság túl könnyen esnek szét családok, és az iskola nem képes a család funkcióját betölteni. Mégis törekedni kellene rá, hiszen az oktatás része az új kihívás, és ez egy elég nagy kihívás. A legfontosabb feladat tanárként, hogy ép, kiegyensúlyozott emberek kerüljenek ki a kezem közül, mind szellemileg, mind személyiségileg. És, hogy ehhez biztosítani tudjam a szükséges tananyagot, háttértudást. Szeretem a hivatásom, a problémák ellenére, hiszen ez egy olyan szellemi, pszichikai kapcsolatot igényel tanár-diák között, ami egyúttal kihívást is jelent, másrészt pedig mindkét fél számára építő jellegű”. [FEL]

Interjú#10

„Nehéz erre a kérdésre válaszolni. (Miért választotta a tanári pályát?) Tulajdonképpen elsősorban a reáltantárgyak iránt vonzódtam, így akadtam rá a biológia és kémia szakra. Az hogy végül tényleg tanár lett belőlem, már csak jött az egyetem után. Természetesen pedagógusnak is tanultam, de kezdetben még egyáltalán nem érdekelt annyira az a tény, hogy az egyetem elvégzése után tényleg tanítani fogok. Sokkal jobban érdekelt a szakirányom. 14 éve tanítok megállás nélkül. Kezdetben általános iskolában tanítottam a biológiát, de mióta Enyingen megnyílt a gimnázium, lassan öt éve, azóta csak itt. Igazából a pedagógiát és a pszichológiát meg lehet tanulni nagyon jól, de azt, hogy a szakmában ki miként tudja kamatoztatni, ahhoz már bizonyos adottság kell. Az nem számít, ha valaki pedagógus családba született, bár sok mindent el lehet tanulni a szülőktől. Szeretni kell a gyerekeket, kell egy bizonyos alázatosság a szakma iránt, és nem elsősorban az a jó pedagógus, aki

szakterületének a tudósa. Érdekes, hogy sohasem a fegyelmezással voltak a gondok, azokat így vagy úgy meg tudtam oldani már a legelején is. Sokkal inkább azzal, hogy a 45 perces óra kereteibe mennyi minden nem fért bele. A diákok minden egyes anyagra reflektálva kértek tőlem élménybeszámolókat, esetleg ha kémiáról volt szó, akkor plusz kísérleteket kértek, hogy széles érdeklődési körüket ki lehessen elégíteni. És bizony sokszor ezek a plusz dolgok az előírt tananyag rovására mentek. Persze nagy örömöm volt ezeket teljesíteni, mert így tudtam alakítani az órák menetét, és rájönni, hogy mi is az a dolog, amivel könnyebben megjegyeznek az egyes tanulók valamit, kinek mi az erőssége. A másik nagy probléma a hatalmas osztálylétszám volt, de ez most is az. Nehéz 25 vagy még több gyerekre egyszerre figyelni. Adódnak is ebből problémák. Két kritikus osztálya van ennek a gimnáziumnak, amit ki kell emelni ebből a szempontból. Van egyszer a 11. osztály. Ezen az évfolyamon csak egy osztályt indítottunk, de így is rengetegen vannak. Olyan ez, mint egy olvasztótégely, kezdetben úgy indult, mint más gimnáziumokból átiratkozott diákok csoportja, aztán minden évben ide kerültek a lebukottak is. Ők most 35-en vannak. Nagyon sokan és nagyon rosszak. A másik osztály pedig tavaly ősszel indult, mint szakmunkás iskolát végzett emberek osztálya. Ők most két év gyors-felzárkóztatás alatt készülnek leérettségizni. Velük tulajdonképpen az a probléma, hogy az idézőjeles szakmunkásképző laza évei után nehezebben megy nekik a tanulás. Elszoktak a kemény magolástól és a koncentrációtól. Az átlagéletkoruk is nagyobb a többi osztályhoz képest, itt 20-22 éves fiatalok tanulnak. Mindig az érdeklődési körüknek megfelelő témával igyekszem a tananyagot kiegészíteni, szemléltetni. Szerencsére van három huszonéves gyermekem, így nem nehéz az ő nyelvükön beszélni. Tulajdonképpen van egy bevált tanári szokásom. Minden egyes biológia és kémia órát úgy tartom meg, hogy nem én írom a táblára a jegyzetet, hanem az egyik diák, én csak, mint diktáló és óralevezénylő veszek részt ezeken. Persze próbálom a többieket is munkára bírni a folyamatos kérdezőgétéssel, így haladunk előre a tananyagban. Azért ír az egyik osztálytársuk a táblára, mert így én nem fordítok hátat az osztálynak, másrészt az írás egy lassabb, a saját tempójukban zajlik le. Így talán érthetőbb lesz a tananyag, én pedig szemmel tarthatom a diákokat. Megakadályozhatom, hogy ne csökkenjen, lankadjon le a figyelem. A másik fontos dolog szerintem a problémák orvoslására, a rugalmasság és nyitottság. Ha valami gondjuk van, meg kell hallgatni őket, persze nem szabad átesni a ló túloldalára sem. Sajnos én nagyon szeretném, ha mindenki azonos szinten tudná és kedvelné a biológiát, de ez lehetetlen. Akit kevésbé érdekel, mondjuk, a szerves molekulák kötődése, attól nem várhatom el, hogy betéve tudja a vegyjeleket, de azt igenis elvárom tőlük, hogy a hétköznapi élettel, példákkal találjanak összefüggést. Így könnyebben meg tudják érteni, és jegyezni a tananyagot. A naplóba természetesen a dolgozatok osztályzatai kerülnek be, de a végleges értékeléseket nagyban tudja befolyásolni az, hogy mennyi egyéni feladatot végzett el az adott diák, mennyire volt aktív az órán.

Természetesen fontosnak tartom, hogy kedveljenek a diákjaim. Az első pillanattól kezdve törekedni kell arra, hogy elfogadjanak a gyerekek. Szerintem, ha engem kedvelnek, mint embert, akkor nagyobb kedvvel ülnek be az óráimra, és akkor kedvelni fogják a tantárgyat is. És ha mindez rendben van, akkor a tanulókkal sem lehet már nagy gond. Az eredményességnek feltétele az, hogy a tanulók kedveljék a tanárt. Egyértelműen a demokratikus,

baráti kapcsolat a célravezetőbb. Világ életemben demokratikusan álltam a tanár-diák viszonyhoz. Diákkoromban is ezt láttam, akkor működött, nálam is bevált recept. Voltak tanármodellek, persze. Tiszteletből, szeretetből. Kezdetben, mikor még azt sem tudtam, hogyan kezdjek neki egy órának, eszembe jutottak a régi órák. Két-három év múlva aztán az ember rájön a saját stílusára, csak egy kis tapasztalat kell.

(A mai oktatás leggyengébb pontjai, problémái): Akkor most maradnék a szakomnál, a biológiánál, bár ez a probléma mostanában szinte minden tantárgyat érintett. A változtatások során a tananyagot óriásira emelték, de emellett az óraszámot nagyon lecsökkentették. Nagyon sok egyórás tantárgy került be a tantervbe, amik most más tantárgytól vesznek el, szerintem, értékes 45 percek. A követelményszintről nem is beszélve. Az emeltszintű érettségien olyan dolgokat, ismereteket várnak el, amiket majd talán az egyetem keretein belül is elég lenne megtanulni. Egyszerűen túl nagy a tananyag. A másik igen nagy probléma a helyes tankönyv megtalálása. Mert az bizony vagy nem létezik vagy nagyon nehéz ráakadni. A tankönyvek kapkodnak, össze-vissza ugrálnak a tananyagban és a kétszintű érettségi miatt ráadásul nem is egyértelműen vannak meghatározva a követelmények. Először is a tanár és diák közös problémáját könnyíteni lehet egy megfelelő tankönyvvel. Nemrég voltam Budapesten egy oktatás és iskolai kiállításon, ahol a továbbképzési lehetőségek mellett új taneszközöket is bemutatnak. Volt egy interaktív tábla, ami projektoros rendszerrel működött. A tanár előre beolvashatta a tananyagot és a hozzá írt prezentációját, kisfilmeket, amiket aztán akár az óra közben is lehet animálni. Ehhez a rendszerhez tartozik még egy feleltető gép is. Minden diákhoz tartozik egy kérdés, amit előre szintén be lehet vinni a memóriába, és a rendszer nagy-nagy előnye, hogy az osztályzatokat is tárolni tudja és jelezni ki hogyan áll mondjuk évközben. Nagyon érdekes dolognak tartom mindezt, és rendkívülien tetszik is, csak igen-igen drága dolgok ezek még egy középiskolának. Másrészt nagy könnyítés lenne minden tanárkollégámnak, ha az osztálylétszámot legalább a felére csökkentenék le. Nyelvóráknál sikeresen működnek ezek a dolgok, miért ne lehetne ezt minden tanóránál megoldani? Szerencsére van lehetőség a szemléltetésre, nem is ezzel van a gond, sokkal inkább azzal, hogy idő nincs rá. Mint már mondtam, nagyon kevés az óraszám. Nagyon jó filmjeink vannak, de nem lehet mindig minden tananyaghoz nézni egyet, mert az az óra rovására megy. Persze azért érdekessé lehet tenni egy-egy órát velük, de csak ha becsempészem őket. Főként mikor egy lazább nap van, szünet előtt, péntekenként, hasonló időpontokban. Ezeket a lehetőségeket érdeklődéssel fogadják a diákok. Lenne rá nagyobb igény is, hogy pörgősebbé váljon az óra. Persze megvannak ezeknek az óráknak a hátránya is. 25-30 főből mindig akadnak olyanok, akiket kevésbé érdekel a dokumentumfilm, vigyázni kell, hogy ne legyen túl hosszú, éppen annyi ideig tartson, amit még a gyerek figyelme be tud majd fogadni.

A biológia és a kémia egy nagyon képlékeny tantárgy, egy picit mindig változik. Új eszközök, kísérleti dolgok születnek, így muszáj az embernek képeznie magát. Szerencsére vannak bemutató előadások és konferenciák, ahol az ország gimnáziumaiból érkező kollégákkal tudunk beszélgetni, aktualizálni néhány dolgot. Jó ilyenkor megtudni, ki milyen szinten van az

oktatás területén, és egyáltalán az országban miként gondolkodnak a nevelés fontosságáról. Nemrégiben voltam egy ilyen konferencián.

A saját osztályom egy nagyon jó osztály. Nincs velük sok probléma. Szerintem a gondok megelőzésére már a legelején meg kell értetni velük, hogy mi is a pedagógus dolga. Amellett hogy neveljen és okítson, egy kicsit a szülők helyébe is kell lépnie, hiszen sok órát töltünk együtt. A lényeg, hogy elfogadjanak, mint tanárt és mint embert. Demokratikusan viszonyulni az osztály dolgaihoz és engedni, hogy ők is beleszólhassanak mindenbe. Persze mindig próbálom úgy alakítani a dolgokat, hogy aztán mégis minden úgy legyen, ahogy szerintem mindenkinek a legjobb. Tapasztalatok alapján olyan hangot találni velük, hogy egyszer se tűnjön úgy, hogy a tanár a diktátor.

Minden évben elvittem őket valahová, főleg természetbe mentünk túrázni. Szervezés, hosszadalmas dolog és horribilis költségeket emészt fel, ráadásul a középiskoláknak a mai oktatásügyi rendszer nem is ír elő hivatalosan kirándulásra szánt időt, amit aztán az állam munkanapnak nézne, és fizetett tanítási napokként jegyezne be. De én nagyon fontosnak tartom a kirándulásokat, mert közösségépítő. Olyankor én sem tűnök egy hivatalos intézmény falai közé szorított szigorú pedagógusnak.

A fegyelmezés nagyon fontos, először is, jól megismerni őket. Kit mi érdekel, mivel lehet kordában tartani. Másodszor semmit sem szabad tiltani, mert akkor azt annál inkább meg akarja majd tenni. Mindig arra gondolok, hogy a saját gyermekeimmel otthon mit csinálunk, és ők mit csinálnának egy adott helyzetben, próbálom az osztályomat is akként irányítani. Egy osztálykiránduláson soha nem az az elsődleges, hogy én, mint pedagógus mit szeretnék. Ha voltunk már három múzeumban, akkor nem erőltetem rájuk a következő tízet. Engedem nekik, hogy az ő akaratuk is érvényesüljön, és próbálom úgy terelgetni a döntésüket, hogy a végén mégiscsak az én ötletem valósuljon meg. Ahhoz, hogy mindez észrevétlenül bonyolódjon le, sok tapasztalatra van szüksége egy pedagógusnak”. [BUZ]

Interjú #11

„Nem olvastam az utóbbi években intézményi dokumentumokat, de az iskola legfontosabb célkitűzésének a fegyelmezett, felelősségtudó és szakmailag sikeres emberek nevelését tekintem, amit összhangba hozhatónak tartok a saját elképzeléseimmel. Nem tartom valószínűnek, hogy a tanárok tájékozottak a hivatalos nevelési célokban, de mindenki tiszteli az iskola hírnevét és tekintélyét, amit mindenki szeretne megőrizni munkájában és megőriztetni a tanulókéban is. A diákok tájékozottságát ebben a kérdésben ugyanígy ítélem meg, a tekintélyét, presztízsét ismerik, a célokat egyáltalán nem. Véleményem szerint nagy különbség van a képzési specializációhoz szorosan és nem szorosan kapcsolódó órákon érvényesíthető célok között, mivel a szakmai órákon a diákok többsége sokkal motiváltabb, a pályaorientáció miatt, ami már lényegében a középiskolai jelentkezésnél eldől.” [NY60]

Interjú #12

„A tanulók figyelmének fenntartása nagyon fontos, mert úgy gondolom, ez hozzásegíthet az órai együttműködő munkához. Ha a tanuló képes az órán kitartóan figyelni, akkor a tanítás menetének bármely mozzanatában újabb és újabb gondolatai keletkezhetnek, tehát a figyelemfenntartás más készségek és képességek működését is mozgósítja. A figyelemfenntartással elősegítjük őt a világ többoldalú megismerésére is, kíváncsiságát motiváljuk közben, s egy olyan emberré nevelheti a pedagógus a tanítványát, akiben készítés alakulhat ki későbbi, élete során a megismerés irányának és mélységének a növelésére. A figyelemfenntartás és a feladataira összpontosítás a diákokban a szociális kompetenciát is fejleszti, hiszen megtanulja az együttműködésen alapuló viselkedési szabályok tartalmát, és gyakoroltatja önmagával is ezt. Az egyre intenzívebben fejlődő, átalakuló társadalom elvárja a kooperatív tevékenységet, s ekkor elengedhetetlen a figyelemkoncentráció is. A diákokkal a figyelemfenntartást és a feladatra való összpontosítást úgy érhetjük el, hogy változatos módszerrel, az érdeklődésükre hatva vezeti be a tanár az elvégzendő feladatot, hiszen a munkának akkor van jó hatásfoka, ha az individuumban a feladat hasznosságáról való meggyőződés él. A tanulóban előnyös tehát tudatosítani, hogy az érzi, egyéb foglalkozáson tanúsított figyelem nemcsak széles látókörűvé teszi, hanem az otthoni tanulást is megkönnyíti. A feladatra összpontosításnak a munkában bármely életkorban (gyerek, ifjú, felnőtt) mindig meghatározó szerepe volt, van és lesz. Ez viszi előbbre az életet, s ez által önmagunkat. Valamennyi munkahelyen és munkaformában tehát nagyon fontos szerepe van a figyelemfenntartásnak, a feladatra összpontosításnak, de az emberi létet, egyéniséget figyelembe véve meghatározott intervallumokon belül ennek intenzitása változó. Úgy vélem, a figyelem és az összpontosító képesség az akaratedzés jó gyakorlata napjainkban is.

Valamennyi pedagógusnak abból kell kiindulni, hogy az adott társadalom elvárásait leképezze diákjainak, és ezt úgy fogalmazza meg számukra, hogy világos, könnyen megérthető legyen. Minden esetben tehát alkalmazkodni kell ahhoz, hogy a tanulóknak is úgy tudatosuljon az elvárás, hogy ez az ő érdekeiket szolgálja. A diákok esetében (általános iskola) ez a rövidebb távlatokat kell, hogy magába foglalja, mert így a hatóereje megnövelhető. Az életkor növekedésével a helyes nevelés eredményeként az elvárás távlatai megnövekednek, önálló belátáson is alapulhatnak (14 évestől, de természetesen ez a személyiségtől is függ). A tanár feladata tehát olyan elvárások megfogalmazása, amelyek: emberközpontúak, segítik a sokoldalú személyiség kibontakozását, figyelembe veszik az értékek és érdekek harmóniáját, motiválják a diákot a feladatmegoldásaiban (iskolában és az életben), de nem avatkozik be személyisége ellentmondást nem tűrő megváltoztatásában, engedik a tanulót embernek, lelke mélyén is gyereknek lenni, a tanár-diák toleranciára épülnek. A személyes, jó kapcsolat kiépítése és megléte a tanulókkal szintén fontos. Véleményem szerint a közös munka elengedhetetlen feltételei közé tartozik, tényező valamennyi munkában, munkafolyamatban.

Ez a kölcsönös elfogadáson alapszik, amelynek több összetevője van. Elsősorban a különböző személyiségek jegyeinek dominanciája. A jó kapcsolat kialakítása elősegíti a diákokban az együttműködési készség

fejlődését, a tantárgy iránti érdeklődést, szeretetet. Felébreszti ez által a tanulási kedvet akkor is, ha a tantárgyat nehéznek, 'száraznak' találják. 'Megtanulom, mert kedvelem ezt a tanárt' – hangzik el gyakran a diákoktól. A jó kapcsolat megléte esetén a diákok személyisége jobban megismerhető, így a pedagógus nevelőmunkája hatékonyabbá válhat. A jó kapcsolat révén a lélek mélyén elrejtett dolgok is a felszínre kerülhetnek, s ezzel a gyereket egy esetleges későbbi problémától meg lehet menteni. A személyes, jó kapcsolat (tanár-diák) kiépítésének az általános iskola alsó és felső tagozatán nagyon nagy szerepe van. Ha a kisiskolás korban a gyerekekben az a kép alakul ki, hogy a tanárhoz bátran fordulhat a gondjaival, akkor érzi azt a biztos hátteret, amelyre ebben az életszakaszban minden diáknak szüksége van vagy lehet. Az egyre személytelenebbé váló világban úgy vélem, még a felsőbb iskoláskorban (középsiskola) is fontos szerepe van a személyes, jó kapcsolat kiépítésének a nevelő és diák között.

A fegyelmezést szintén fontosnak tartom a tanári munkában. Ideális lenne, ha a fegyelmezést a tanítási órákon nem kellene alkalmazni, de mindaddig, amíg szabályok, elvárások léteznek, s ezek bár összeegyeztetettek, életkort is figyelembe véve a személyiséggel, nem lehet figyelmen kívül hagyni. Mindig akadnak olyan diákok, akik nem tudják elfogadni az előírtakhoz való alkalmazkodást. Ebben az esetben a nevelés részét képezi az, hogy bennük is tudatosítsa a nevelője e fegyelem szükségességét. Ilyenkor alkalmazni kell a fegyelmezést, mert ez is a nevelés egyik eszköze. A fegyelmezés alkalmazása esetén azonban figyelni kell arra, hogy a tanítvány belássa: nem ellene, hanem érte cselekszik így nevelője, tudnia kell a diáknak mikor, miért nem volt megfelelő a viselkedése, kinek ártott a viselkedésével, milyen fegyelmezési fokozatok vannak, s ezekből mit hágott át. Elengedhetetlen, nevezetesen az is, hogy a tanuló világosan lássa, hogy ebből a helyzetből is kiléphet, pozitív irányba fejlődhet. Ehhez azonban egyéni útmutatással kell a diákot hozzájuttatni. Tudatosítani kell a diákokban, hogy a fegyelmezett élet, munka által alakul a világ és a személyiségünk. Az értő magyarázat, a tudásátadás, a tananyag megértetése nagyon fontos, mert ez is a tanulás motivációi közé tartozik. Ha a tanár érthetően magyaráz, a diák könnyebben megérti a tananyagot, nagyobb kedvvel lát ahhoz, hogy azt el is sajátítsa. A tanítás és a nevelés folyamatát át kell hatnia a tudásátadás megértésen történő megvalósításának. Az értés nélküli ismeret felszínes, könnyen feledhetővé válik, s természetesen nem lesz képes a diák ezt alkalmazni. Napjaink elvárása pedig az alkalmazható tudás megszerzése. A tanuló szellemét tehát ápolni, gondozni, fejleszteni kell. Meg kell vele láttatni a világ jelenségeit, a köztük levő összefüggéseket, s ha ez nem megy önálló, felfedezettető, ráláttató módszerrel, akkor ezt érthető, szemléltető magyarázattal kell megvalósítani. Az egyértelmű magyarázat a diákkal az „én tudtam ezt” élményt is felfedeztetheti, tehát énképét pozitív irányba befolyásolhatja. A tudásátadáskor olyan helyzetet kellene teremteni, hogy ne csak befogadó legyen a diák, hanem szerepcserével társainak is örömmel átadó. Az 'önképzőkör' 'társképzőkörkén' funkcionálhatna, amely a szociális kompetencián keresztül a tanuló sokoldalú személyiségét, kommunikációs készségét, képességét is fejlesztené. A tanóra hatékonyabbá és hatásosabbá tétele meglehetősen fontos. Napjainkban a tanár az iskolában (tanítási órákon és a napköziben, tanulószobán, szakkörön, egyéb foglalkozásokon) szerzett ismeretelsajátításra alapozhat. A tanulók a délutáni időszakot nagyobb rész

felügyelet nélkül töltik otthon. A szülők túlterheltsége miatt még az átmeneti időszakokban is (alsó, felső tagozat) elmarad a rendszeres segítség, alkalmankénti ellenőrzés. A diák tehát önmagára és az iskolájára, nevelőjére marad a tudás elsajátítása és a személyisége hatékony és célirányos nevelése terén. Egyértelmű tehát, hogy hatékonyabbá kell tenni a tanítási órákat. Ehhez megfelelő munkaforma a kooperatív munka, amikor is a csoport önmaga jut a felismeréshez, a tudáshoz. Ezt azonban ötvözni kell megfelelő szintű és meghatározott idejű, helyű segítő tanári magyarázattal. Az anyagrészt jellegét figyelembe véve alkalmazni lehet a páros munkát is. Így változatos tevékenységi forma jobban leköti a tanulók figyelmét, fejleszti az alkalmazkodási készségüket, mert egymást segítve, korosztályi nyelven önállóan szerez ismeretet. A rendelkezésre álló idő, tér és az eszközök kihasználása meglehetősen fontos. A hatékony munka háromtényezős összetevőjének tekintem az időkeretet, a teret és az eszközöket. A tanári munkában lényeges szerepe van a tervezésnek. Az időkerettel való rendelkezést, felhasználhatóságot azonban jelentősen befolyásolják a tanulók képességei, a munkatempójuk, a munkára való ráhangoltságuk. A tanár feladata, hogy az időkeretet a legjobban kihasználja. Fontos, hogy ne legyenek üres járatok, mert ez a képességek, készségek fejlesztésétől veszi el az időt. A tér tervezése is hasznos. A szaktanterem hiányában a változatos munkaformákhoz célszerű 'újabb' térszerkezetet kialakítani. A hagyományt megbontó elrendezés is segítheti a munkafolyamatot. Az eszközök kihasználása lényeges tényező a tanítási, nevelési folyamatban. Véleményem szerint e tekintetben arra kell törekedni, hogy a rendelkezésre álló készletből a leghatékonyabbat válasszuk ki. A modern, a tanulók számára érdekes és használt eszközök közül kell választani. Szívesen hallgatnak CD-ről például verseket, rímrészleteket, projektoros megoldással képelemzéseket végezhetnek.

A diákok szívesen készítenek otthon kiselőadásokat, s ezt a pendrive-on viszik az iskolába, s természetesen magyarázzák a látottakat. A tanári rutin alkalmazása véleményem szerint meglehetősen fontos a tanári munkában. Ezt olyan esetekre értem, amikor a tervezettől eltérően kell folytatni egy megkezdett munkafolyamatot. A tanulók egy lépésnél megakadtak, tehát értelmetlen a továbbhaladás. A tanárnak ilyenkor is tudni kell, mennyi időre van szükség körülbelül a hiányosságok pótlására, s erre a tevékenységre fordított idő hol és milyen körülmények között hozható be, hiszen az órák tananyaga a tanmenetnek megfelelően pontosan meghatározott. A tanári rutinnak egy-egy helyettesítéskor is szerepe lehet, hiszen a sokat tapasztalt ember kb. az első öt perc után látja az osztály összetételét (képességszint), a munkamorálját, s meg tudja határozni a továbbhaladás irányát és módját. A rutin azonban negatív irányba is hathat akkor, ha nem veszi figyelembe a tanulókat, ha őket nem partnerként tekinti a tanítási folyamatban, vagy ha a jól megszokott dolgokat alkalmazza a tanár, s figyelmen kívül hagyja a megváltozott feltételeket, az újabb elvárásokat, követelményeket.

A rutint egyeztetni kell a megújulás akarásával. A tanári stílusok, és azok változatos alkalmazása a tanulókkal való hatékony együttműködést szolgálja. Tehát fontosnak tartom a tanári munkában. Véleményem szerint minden tanárra jellemző egy stílus, amely tudatosan a diákokban is, tehát pontosan tudják a tanulók azt, kinél meddig mehetnek el. Lényegesnek tartom a

következetes és céltudatos tanári magatartást a tanítási és nevelési folyamatban. Ezt az általam említett két magatartásformát a diákoknak is el kell fogadniuk, természetesen nem kényszerből. Ezek elfogadásában a módszerek, eszközök változatossága, a tanár személyisége is segít. Elengedhetetlen azonban az is a tanári munkában, hogy a tanár megszólítható legyen. A diákok ne csak a tananyaggal kapcsolatos kérdéseket tegyék fel neki, hanem problémáikkal is merjenek hozzá fordulni. A tanár munkáját és stílusát vezérelje ilyen esetekben a partnerközpontúság, a megértés, de nem az engedékenység. A következetes tanár képes beláttatni a diákjaival a rájuk váró feladat árny- és fényoldalát is, tehát az életre készíti fel őket, s tudjuk az élet szabályokból áll, amit be kell tartani úgy, hogy közben a személyiségünk ne sérüljön lényegesen. A szabály áthágása pedig minden társadalmi berendezkedésben meghatározott elbírálás alá esik. A tanulók tanulási szokásainak alakítása nagyon fontos már kisiskolás korban, általános iskola első osztályában is. Úgy vélem, a helyes szokás kialakítása a tanulási motivációt jelentősen segíti. A tanulókkal először egy általános tanulási szokásról kell beszélgetni. Meg kell határozni az írásbeli és a szóbeli megoldásának a sorrendjét, a tanulásra fordított időt. Fontos azt is tisztázni, mennyi idő teljen el az egyes tantárgyak tanulása között, mikor célszerű elkezdni a munkát. Érdeemes beszélni arról is, hol, milyen körülmények között hatékonyabb a tanulás (pl.: külön szobában, íróasztalnál). A tanulást segítő tényező a figyelemkoncentráció, amelyet zavaró tényezők is csökkenthetnek (TV, rádió, magnó). Ha a zavaró tényezőket nem lehet kiiktatni, akkor arról kell beszélni, melyik az, amelyek a legkevésbé vonja el a figyelmet a munkáról. Minden tanárnak a tantárgyára jellemző tanulási módszert ismertetni, gyakoroltatni kell a diákjaival, hogy az elsajátítás gyorsabb, mélyebb, a megőrzés tartósabb, a felidézés pontosabb legyen. Lényegesnek gondolom, hogy a diákok vázlatot is készítsenek tanulásuk közben akkor, ha nincs órai vázlat. A vázlat köré könnyebben fel tudják építeni a gondolataikat. A tanulás záróeseménye az önellenőrzés vagy más (nagyobb testvér, szülő) ellenőrzése. Ehhez is meg kell tervezni az időkeretet. Fontos, hogy ne a megtanult anyag után történjen azonnal a lecke felmondása, mert ilyenkor még csak felszíni raktározás történhet. Az általános tanulási szokásokat megbeszélve a diákok kipróbálhatják azokat. Természetesen az egyénre szabott tanulási szokás kialakítása sem maradhat ki a tanári munkából. A tanulóval, a szülővel együttműködve lehet jó eredményt elérni e téren. A tanítási célok meghatározása nagyon fontos, hiszen e nélkül a munka értelmetlen. Cél nélkül csak 'lebegni' lehet a világban. A cél meghatározása tehát a tanári munka kiindulópontja, amelyet a tananyag tartalma is meghatároz. Természetesen figyelembe kell venni a tervezéskor a diákok életkorát, szociális háttérét, képességeit, készségeit. A célkitűzést az adott kor társadalmi elvárásainak, szabályainak megfelelően kell meghatározni. A tanárnak átgondolt, a realitás alapján álló célt kell kitűzni a tanítási, nevelési folyamatban. A célok kitűzésekor a lépcsőzetesség elvét érdemes alkalmazni, vagyis úgy építkezni, hogy a tanuló is lássa, miként lehet a kicsi lépésekből a nagyvá válni, a globalitást elérni. A rejtett tanterv valamennyire fontos abban az esetben, ha nem egyeztethető össze a haladás üteme a külső elvárásokkal. A rejtett tanterv is a tanítás, nevelés folyamatát segíti, hiszen azon alapul, hogy a diákokkal a kitűzött reális cél el tudja a nevelő érni. Célszerűbb lenne egy iránymutató, kevésbé szigorú időkeretek és feladatmegoldások köré épülő

tanterv készíttetése. A felhasználható időkeret és tananyag haladás közbeni átrendezésével a tanulási motivációt, az egész tanítás, nevelés lényegét az adott helyzethez lehetne alakítani, s így juthatnánk el az alkalmazható tudás és a tolerancián alapuló magatartás kialakításához. A tanév munkájának egyik értékmérője, hogy mit tanultak meg tanulói az általa átadott tananyagból, viselkedési szabályokból, normákból. Ennek tükrében a tanítási munka során számomra ez nagyon fontos. Így mérhetem le egyrészt azt, hogy mennyire fogadták el tanári stílusomat, milyen mértékben azonosultak a célkitűzéseimmel, mennyire figyeltek az óráimon. A tanulók tanulása függ a tanár magyarázatának érthetőségétől, szemléletességétől is. A tantárgy nem tanulása esetenként dacos ellenállás kifejezése a tanár személyisége ellen. Ezt azonban a lehető legrövidebb időn belül ki kell küszöbölni. Nem tekinthetünk el azonban attól a tényről sem, hogy a tanulást a külső tényező, a társadalom milyen értéknek minősíti. Gyakran a tantárgyak között mesterségesen kialakított rangsor – hasznos vagy lényegtelen tantárgy – is meghatározza a diákoknak az adott tárgyhoz való viszonyát. Véleményem szerint ma minden tantárgy nyújt a diákoknak olyan ismereteket, amelyeket alkalmazni tudnak a mindennapi életben; fejleszti logikus gondolkodásukat, esztétikai érzéküket; s az érzelmükre is hat; s ezzel a harmonikus személyiségfejlődésüket is alakítja. Ha azt akarja a tanár, hogy diákjai elsajátítsák az általa átadandókat, akkor törekedjen arra, hogy a diákok világosan lássák a megtanulandók szükségességét. Ne feledje el a nevelő azt, hogy a lényegkiemelésnek fontos szerepe van a tanulásban, s ehhez kooperatív munkaformát alkalmazzon, mert így érdekelttebbé teheti a diákokat a tevékenységben. A munkatársakkal való együttműködés a tanári hivatásban elengedhetetlen, hiszen a diákok oktatása, nevelése közös munka eredménye lehet. Minden kolléga a saját tantárgya jellegének és személyiségének megfelelően neveli, oktatja diákjait, tehát hozzájárul a tanuló világképének, személyiségének az alakításában. A kollégákkal való hatékony együttműködés úgy valósulhat meg, ha közös célt tűzünk ki, s ezt a célt lebontjuk, ki, mit, milyen szinten tud megvalósítani. A nevelés, oktatás folyamatában ellenőrizni, visszajelezni kell egymásnak a megvalósítás mértékét. Meg kell beszélni a lehetséges újabb lépéseket, esetenként kisebb teameket kell kialakítani egy probléma megoldására. A közös munka alapelve az egymás iránti tolerancia, egymás szakmai munkájának elismerése, segítése a személyiség tiszteletben tartásával. A feszült külső tényezők, a társadalmi mobilitás azonban gyakran hátráltatja a harmonikus együttműködést”. [KOVG]

Interjú# 13

„Kelleni fognak a tanárok, csak nem most. 42 évemmel az egyik legfiatalabb pedagógus vagyok a tantestületükben. Az azt mutatja, hogy kiöregednek a most pályán lévők, és 6-8 év múlva szükség lesz új, fiatal pedagógusokra. Kijöttem az egyetemről, fél évig tanítottam ebben az intézményben, majd elmentem szülni, és 30 évesen tértem vissza. Nem tagadom, hogy nehéz volt újra beleszokni. Nem fogadott mindenki kitörő örömmel, nem mindenki akart neki segíteni, mikor idősebb kollégákhoz fordultam tanácsért. Szerintem el kell végezni az egyetemet, majd családot alapítani, elmenni szülni, aztán mikor majd már lasszóval keresik a tanárokat, akkor munkára jelentkezni”. [KUN]

Interjú # 14

„A pályán már a 10. tanévet fogom elkezdni, mint tanár. Informatikusként kerültem testközelbe a tanári pályával. Jelenleg az egri Eszterházy Károly Főiskolán tanulom én is ezt a nem mindennapi szakmát, pedagógiát hallgatok. Eddig csak mint ösztön működött bennem a tanítás, de már pár évvel ezelőtt tudatossá vált bennem, hogy nem megyek vissza informatikusként dolgozni, hanem maradok a tanítás mellett. Bár azt is be kell, hogy valljam a tanítás csak az egyik része a dolognak, ami forr bennem, én nevelni is szeretnék, hisz anyaként is látom ennek napi fontosságát és nem csak a családban, hanem a tanítási folyamatban is. Jelenleg egy egészségügyi szakközépiskolában dolgozok. Problémák: a gyerekek érdektelensége a tanulás illetve a tananyag irányába, szülők alulmotiváltsága, családi gondok, pénzügyi problémák hatása a gyermek fejlődésében (érzelmi és értelmi egyaránt), sokasodó terhek a pedagógusokra, értelmetlen mérési tendenciák, anyagi források hiánya az intézmények fenntartásában, alkoholfogyasztás, drogok, agresszió.

A tananyag megszerettetését és a rendszeres tanulást a legnehezebb a középiskolában elérni. Nap, mint nap azzal szembesülök, hogy már az informatika sem vonzza őket. Eleinte nem volt meglepő, hogy a kötelező olvasmányokról lövésük sincs, sőt már azt is tudomásul vettem, hogy a Himnuszt is csak énekelni lehet és 1 versszakból áll, sőt azt is, hogy gond a testnevelés órákra való átöltözés, nem még a mozgás. A 10 év múlásával viszont tudomásul kell vegyem, hogy őket a szakmám az informatika sem úgy hozza lázba, mint ahogy engem óráról-órára. Nekik az a fontos, hogy legyen internet, legyen letölthető program és csevegő rendszer, ahol egymással megbeszélhetik a sulis utáni programot. Na de az már számukra nonszensz, hogy tanulni, megérteni a gépeket, melyik mit tud, illetve honnan, kiknek köszönhetjük ezt az 'áldást'. Lelombozó látvány az is, hogy nem becsülik meg azt, hogy az iskolák mennyi anyagi forrást, áldozatot hoznak azért, hogy ne az elavult gépeken tanulhassanak. Úgy bánnak az eszközökkel, mint otthon. semmi nem számít... és ez borzasztó. Persze azért ez nem mindig van így, és elmondható, hogy tanári odafigyeléssel, munkával ez jól kezelhető. A tanév közepére már más szemmel próbálják értékelni, de ehhez tényleg a napi kapcsolat szükséges, és itt van a NEVELÉS! Sokat elmond a gyereke anyagi háttéréről vagy a családban betöltött nevelésről, hogy miként alakulnak át közösségi emberré. Ez is nap mint nap kihívás. Nehéz őket motiválni, közösséggé formálni. Sokat gondolkoztam már azon, hogy amikor én voltam ennyi idős, akkor kezdett megszűnni, illetve meg is szűntek az úttörő szövetségek, a KISZ táborok, lehet, hogy kár volt ezeket megszüntetni? Szerintem ennek a pozitív hatását, az egyenrangúság elvét mára már nem is ismerik, hiányzik. Ebből adódnak az agresszív viselkedési formák is, szerintem. Nincs türelem, megértés, esetek átérzése, sokszor látom az utcán is, hogy a humanizmus, az empátikus viselkedés már csak szófordulat lesz. (Természetesen a gazdaság, a megélhetési gondok is nagyban hozzá járulnak az indulatokhoz, az irigységhez, rosszabb esetben a nélkülözéshez.) Nálunk az iskolában is így van, bár mi még a szerencsésebb intézményekhez tartozunk,

mert a gyerekeink ugyan nem a felsőbb réteg gyermekei, de nem is éheznek. viszont nem mondható ez el a városunkra jellemző munkanélküliségre, azon családok gyermekeire. Menekülnek a szülők és ez által a gyermekek is a gondoktól, ilyenkor egyértelműnek látszik számukra, hogy keresni kell valami más örömet, pl. alkohol, cigaretta és a drogok valamilyen formája. Ha az iskola nem tud segíteni a családoknak, az állam szintén nem, akkor mi lesz itt? Nem akarok politizálni, hisz nem kompetenciám, és nem is szoktam, de elkésérítő, hogy a terhek milyen mértékben vannak jelen az élet minden területén”. [BKZS]

Interjú# 15

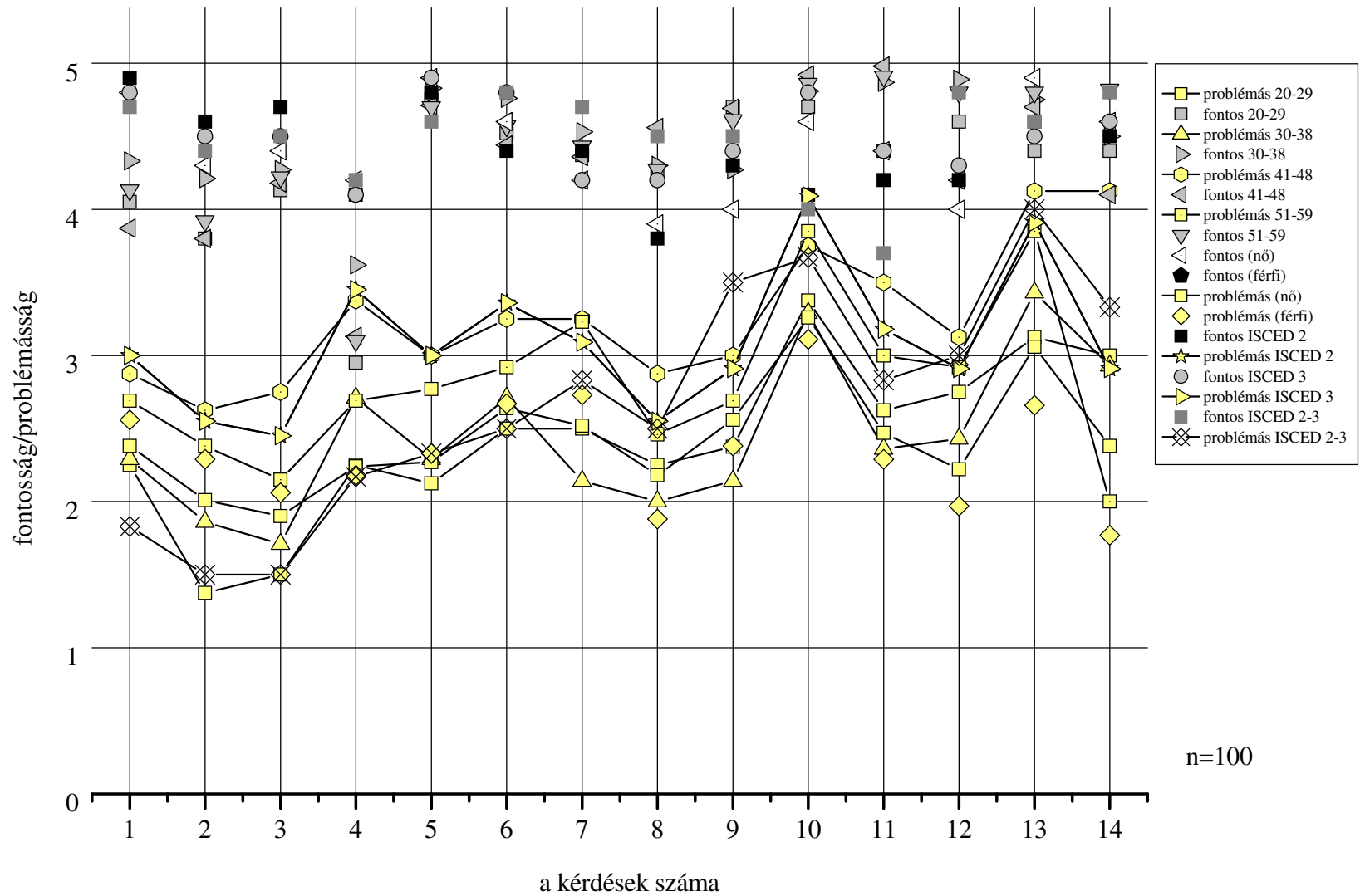
„Végeztem egy rövid közvélemény-kutatást, úgy tűnik, nálunk mindenki elégedett. Az eszközök rendelkezésre állnak, van kellő számú szótár és szemléltető tárgy is. Villámmal is taníthatunk, ha gondoljuk, szóval felszereltség téren minden oké. Sajnos, a gondjaink a színvonalassal vannak: egyre több a buta gyerek – itt most nemcsak a lustákra gondolok, hanem főleg a szorgalmasakra, akik mégsem rendelkeznek megfelelő értelmi képességekkel – hogy a tananyagot elsajátítsák. Sajnos, ezt a többi órán is meg lehet figyelni: sokszor a magyarul elmondott feladatot sem értik meg a diákok! Másik probléma: az egyre nagyobb létszámú csoportokban nehéz a különböző képességű tanulók differenciáltan történő oktatása. Ez főleg akkor nagyon nehéz, ha a csoport nulláról kezd, és a felel kb. kétszer olyan gyorsan tudna és szeretne haladni, mint a többiek.” [FAG]

A kutatás 2009 januárjában zárult.

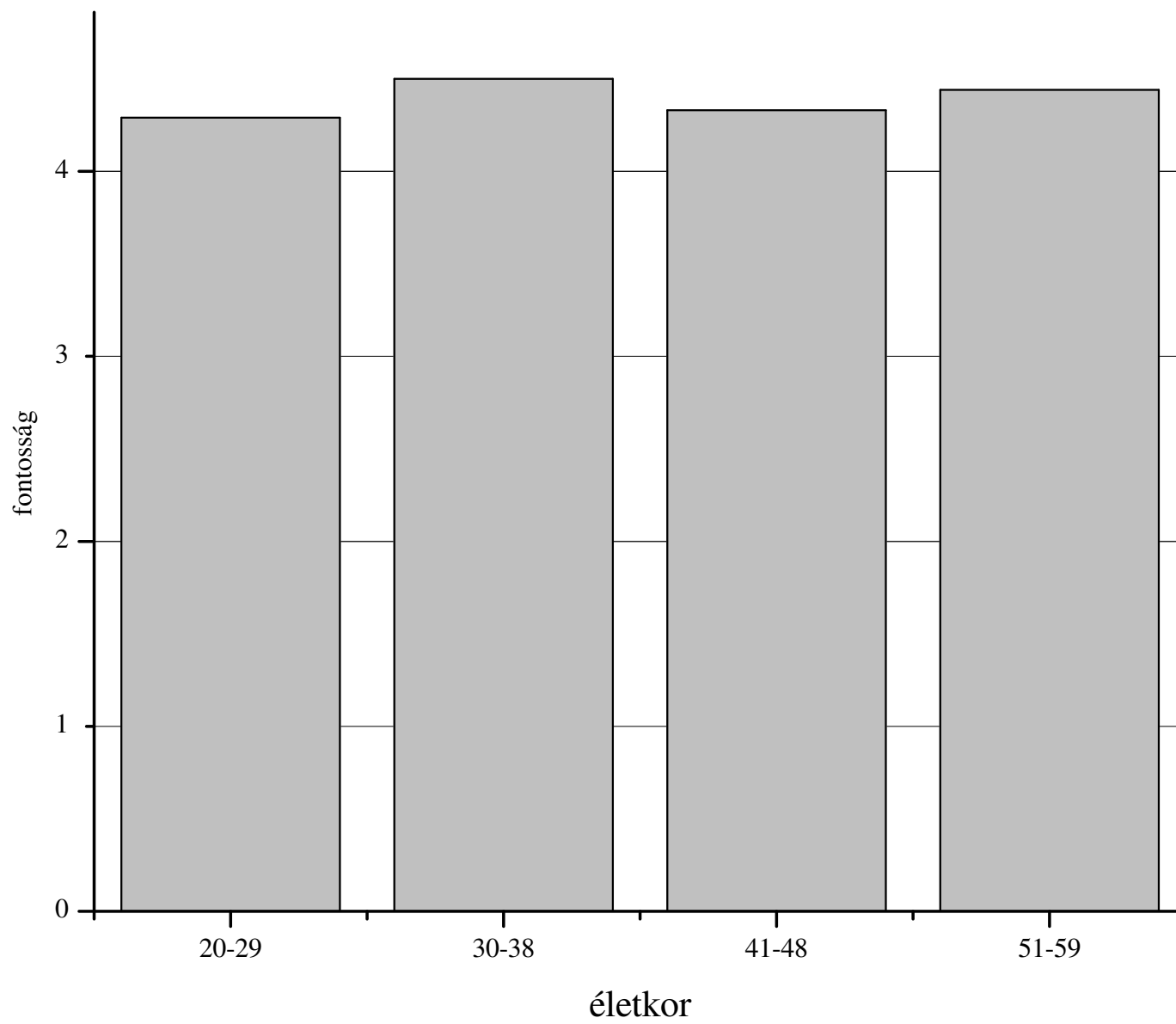
Ábrák jegyzéke

1. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése az életkor szerint.
2. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése az iskolafok szerint.
3. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése a nemek szerint.
4. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése életkor, iskolafok és nemek szerint.
5. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése – kérdésenként.
6. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése – kérdésenként és életkoronként.
7. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése – kérdésenként és iskolafokokozatonként.
8. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése – kérdésenként és nemek szerint.
9. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése kérdésenként, életkor, iskolafok és nemek szerint.
10. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése életkor szerint.
11. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése iskolafok szerint.
12. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése nemek szerint.
13. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése életkor, iskolafok és nemek szerint.
14. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése – kérdésenként.
15. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése – kérdésenként és életkoronként
16. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése – kérdésenként és iskolafokokozatonként
17. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése – kérdésenként és nemek szerint
18. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése kérdésenként életkor, iskolafok és nemek szerint
19. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése életkor szerint.
20. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése iskolafok szerint.
21. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése nemek szerint.
22. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése az életkor, az iskolafok és a nemek szerint.
23. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése kérdésenként.
24. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése kérdésenként és életkor szerint.
25. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése kérdésenként és iskolafok szerint.
26. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése kérdésenként és nemek szerint.
27. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése kérdésenként, életkor, iskolafok és nemek szerint.

**27. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése
(kérdésenként életkor, iskolafok és nemek szerint)**

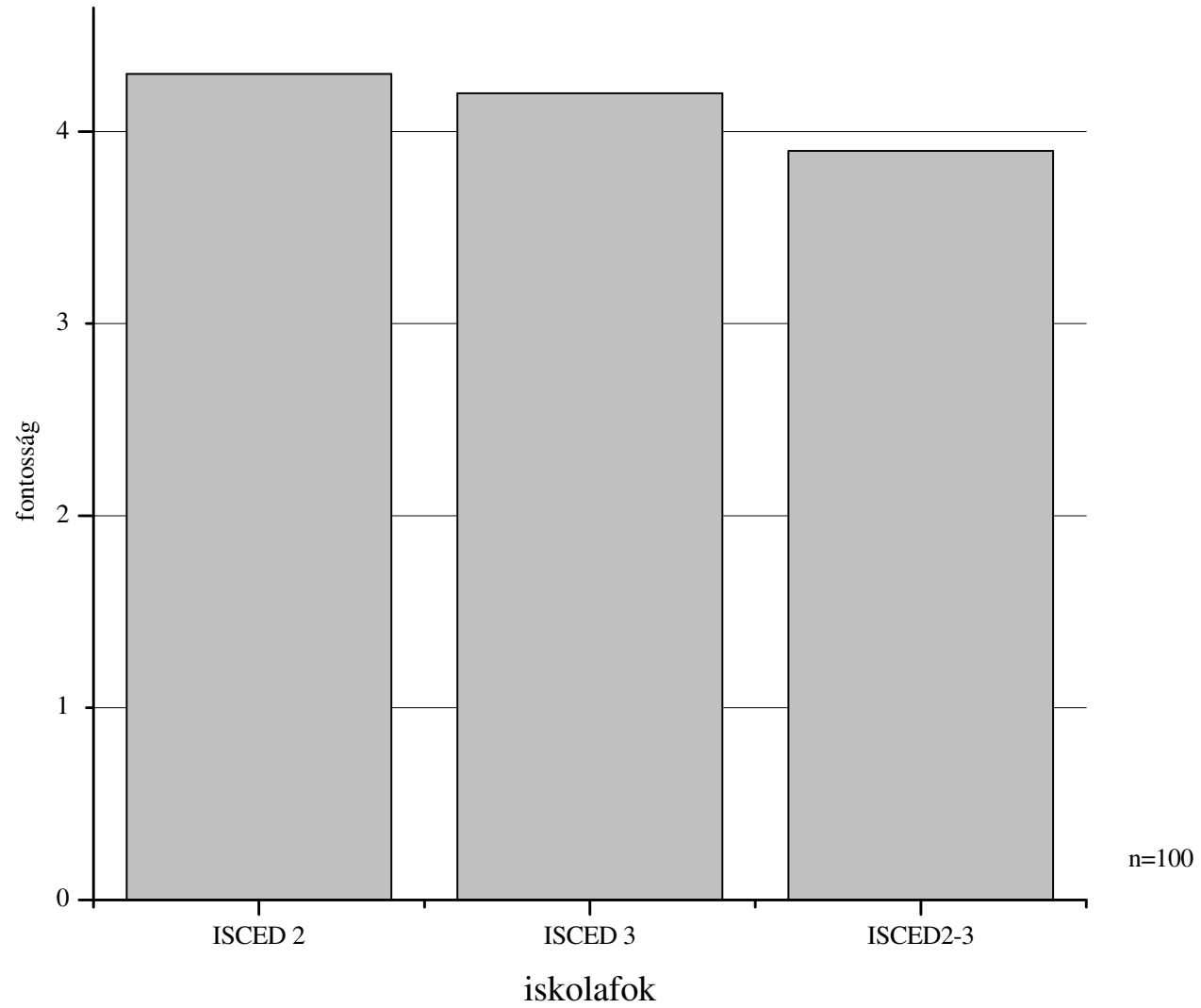


**1. ábra: A tevékenységek fontosnak ítélése
(életkor szerint)**

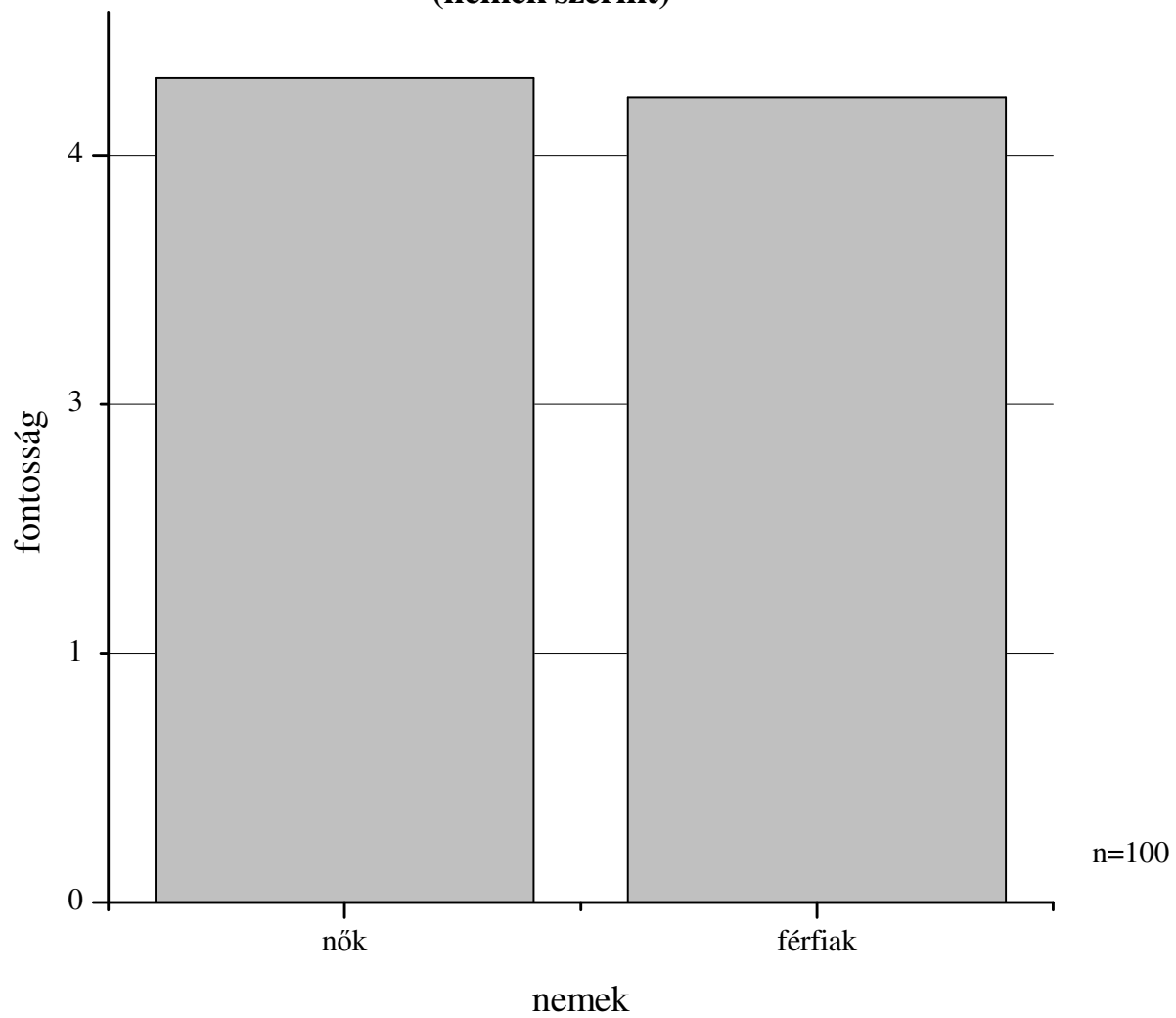


n=100

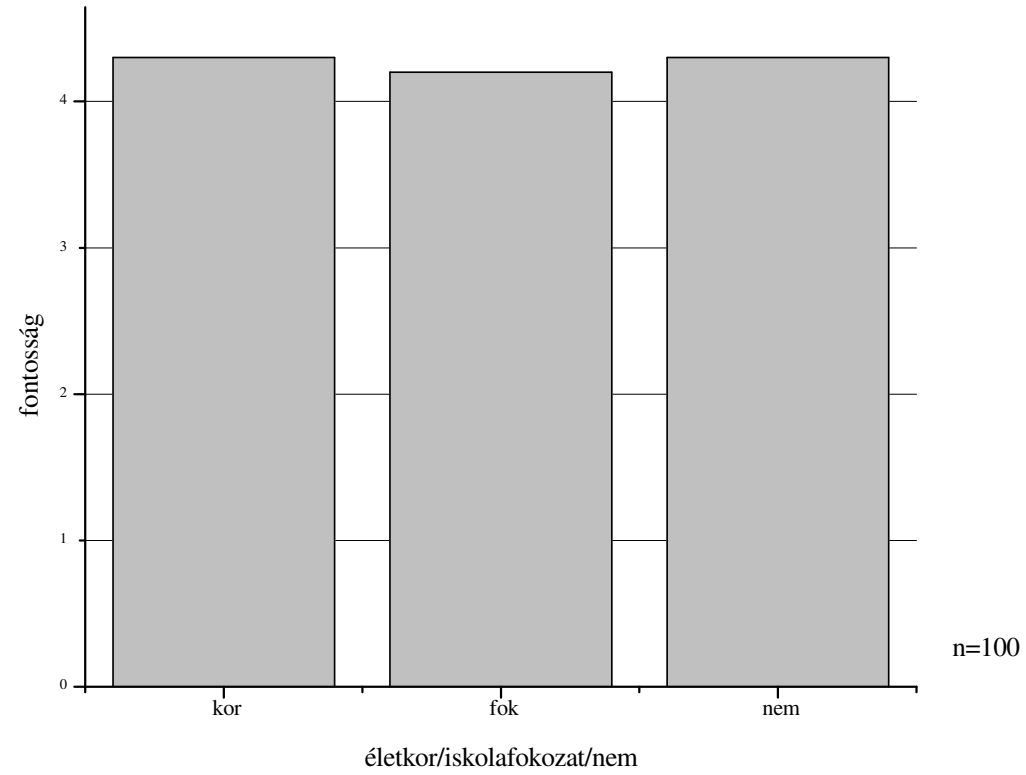
**2. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése
(iskolafokonként)**



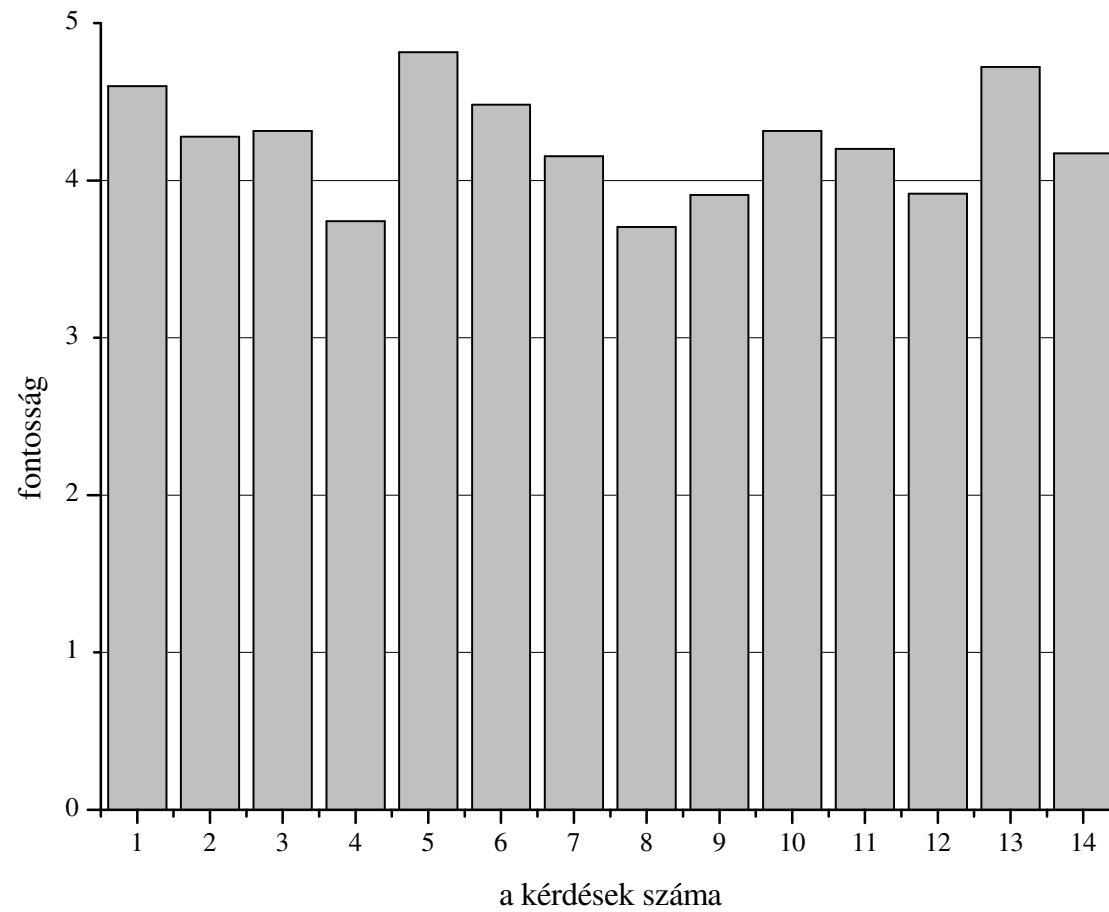
**3. ábra: A tevékenységek fontosnak ítélése
(nemek szerint)**



4. ábra: A tevékenységek fontosnak ítélése
(életkor, iskolafokozat és nemek szerint)

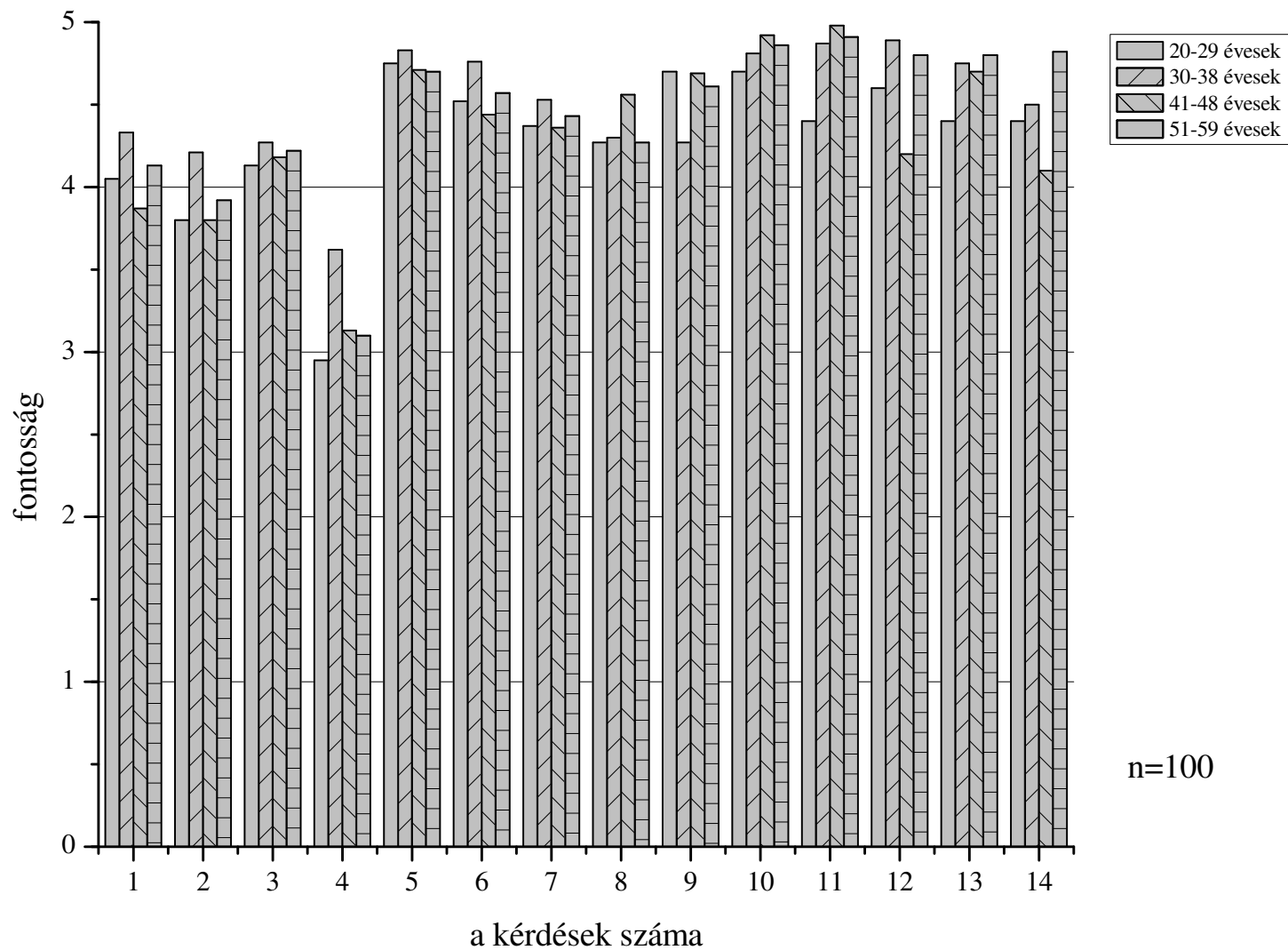


5. ábra: A tevékenységek fontosnak ítélese
(kérdésenként)

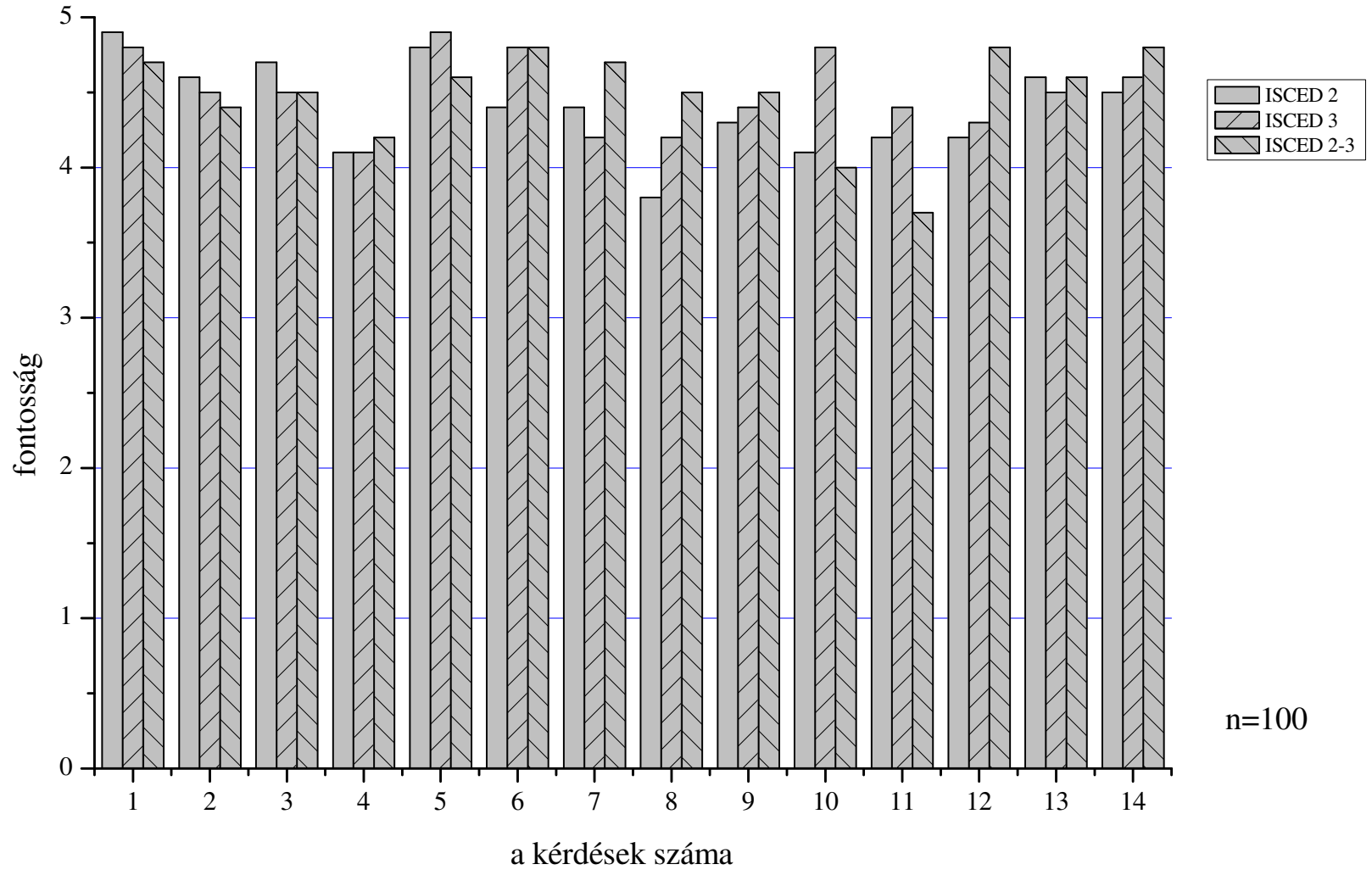


n=100

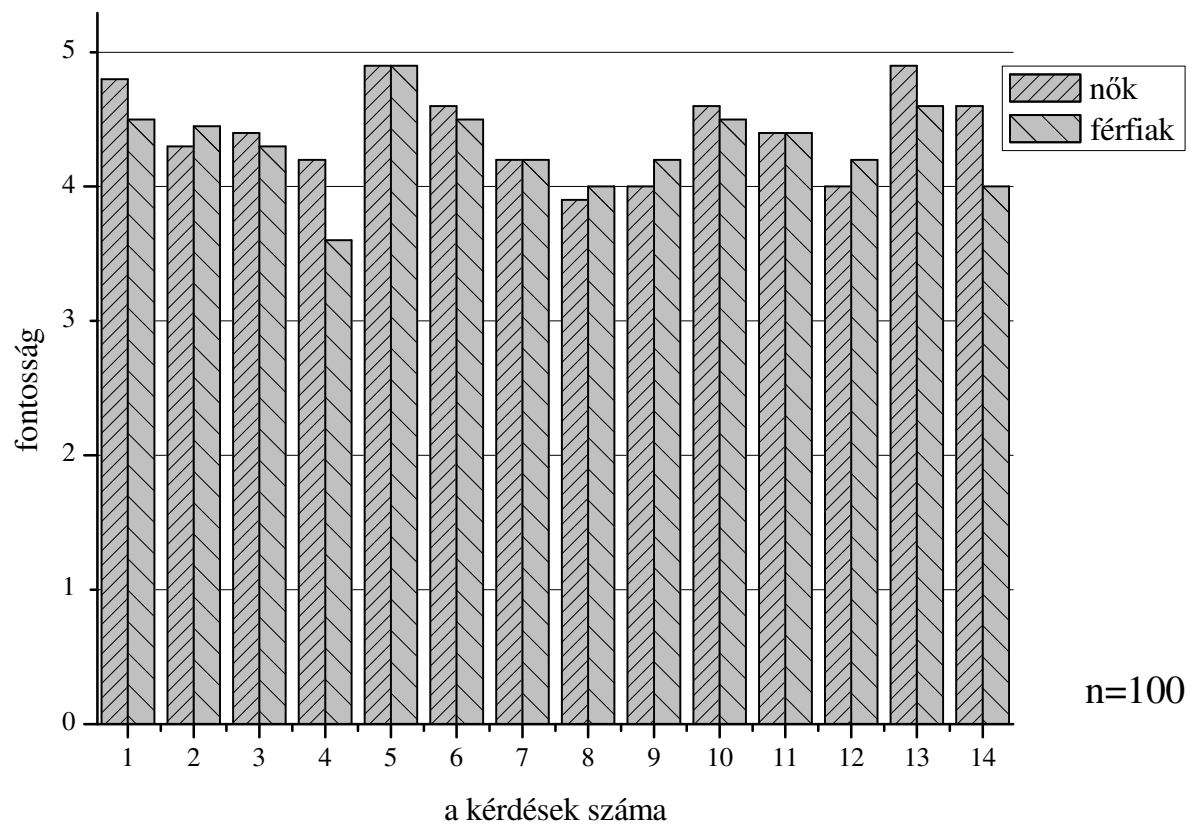
**6. ábra: A tevékenységek fontosnak ítélese
(kérdésenként és életkor szerint)**



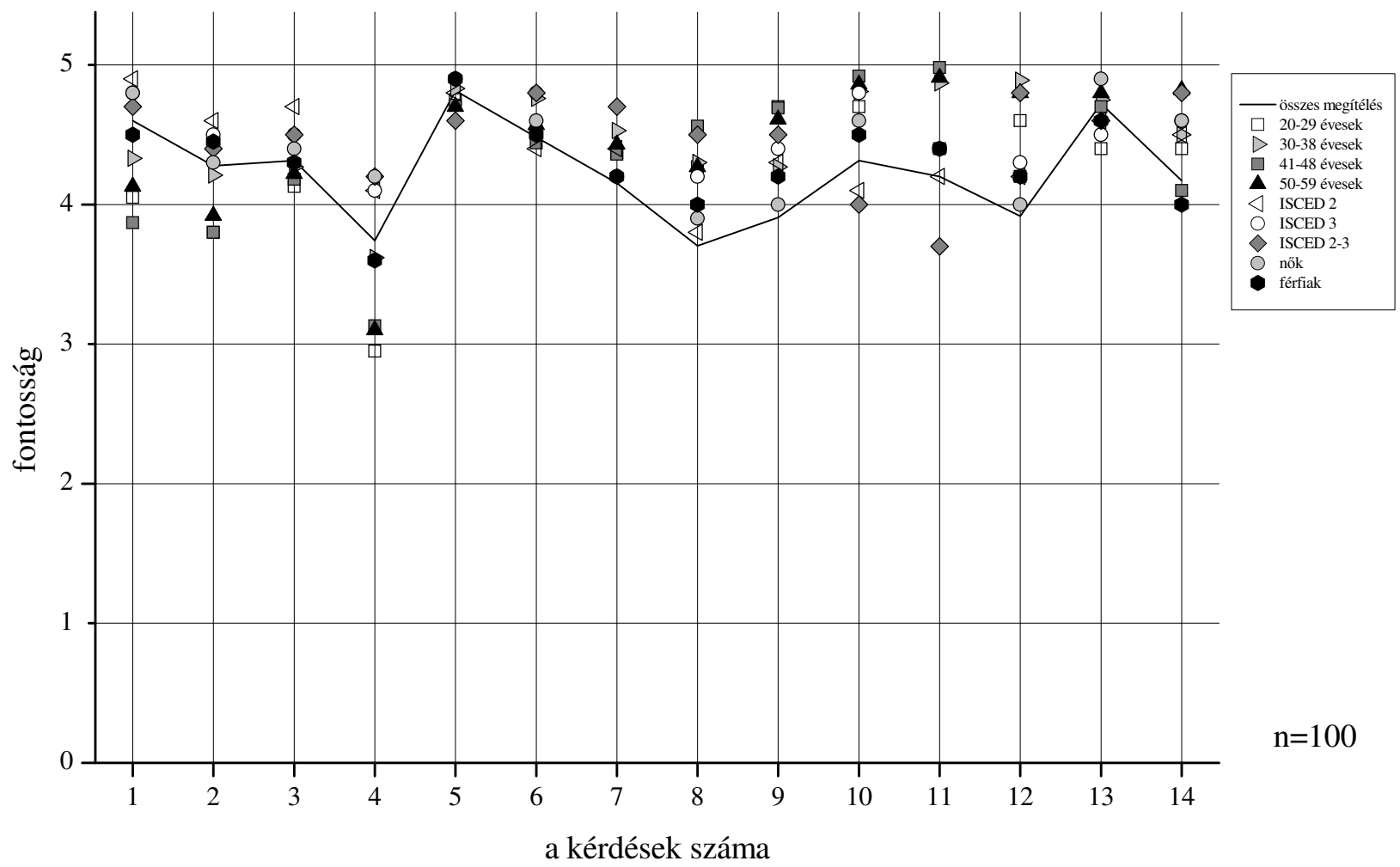
**7. ábra: A tevékenységek fontosnak ítélese
(kérdésenként és iskolafok szerint)**



**8. ábra: A tevékenységek fontosnak ítélese
(nemek szerint és kérdésenként)**

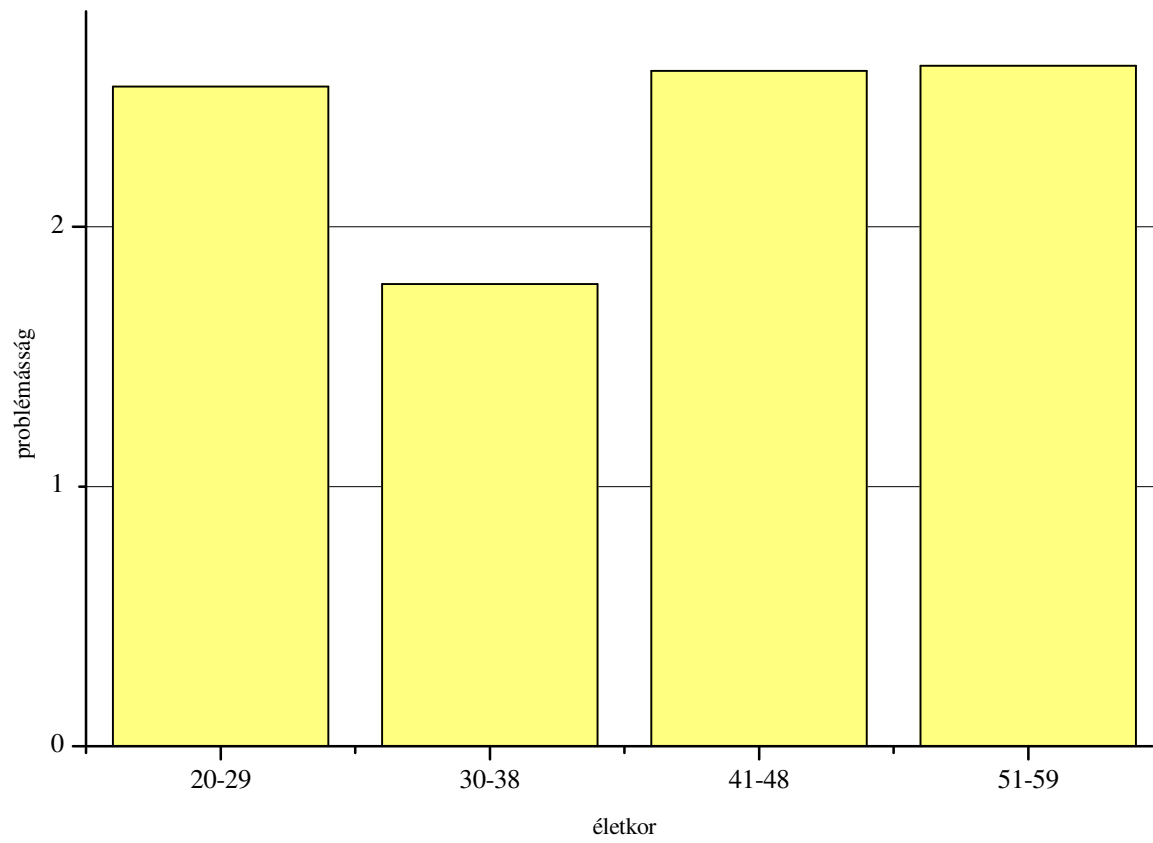


9. ábra: A tevékenységek fontosnak ítéltése kérdésenként
(életkor, iskolafok és nemek szerint)



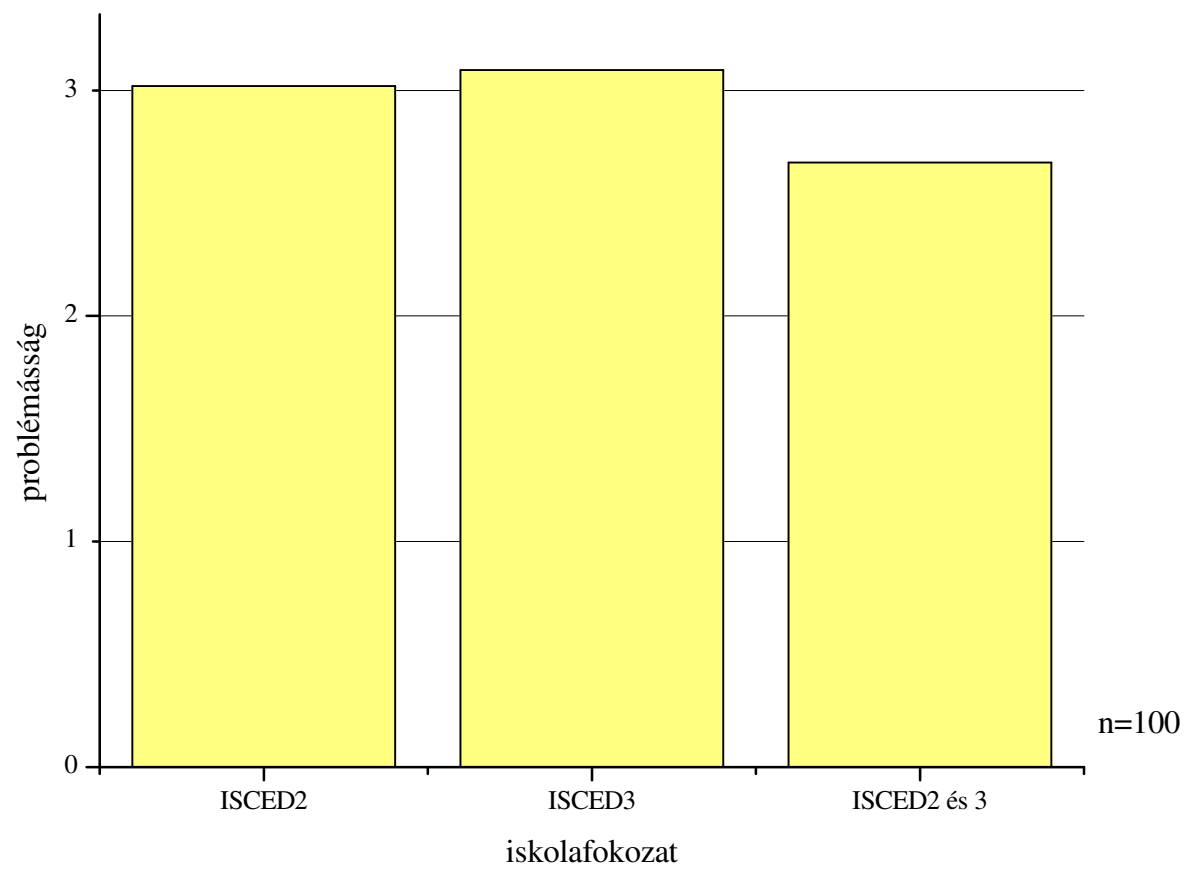
n=100

10. ábra: A tevékenységek problémásnak ítélese
(életkor szerint)

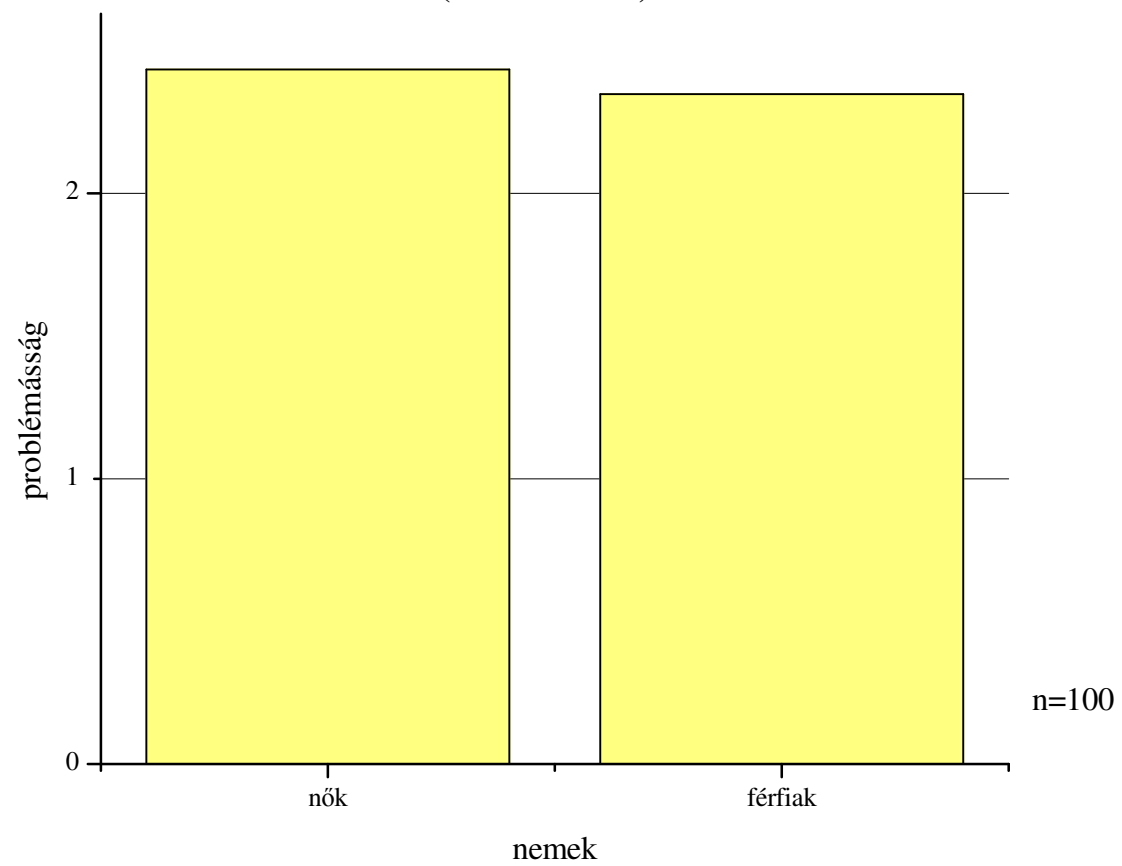


n=100

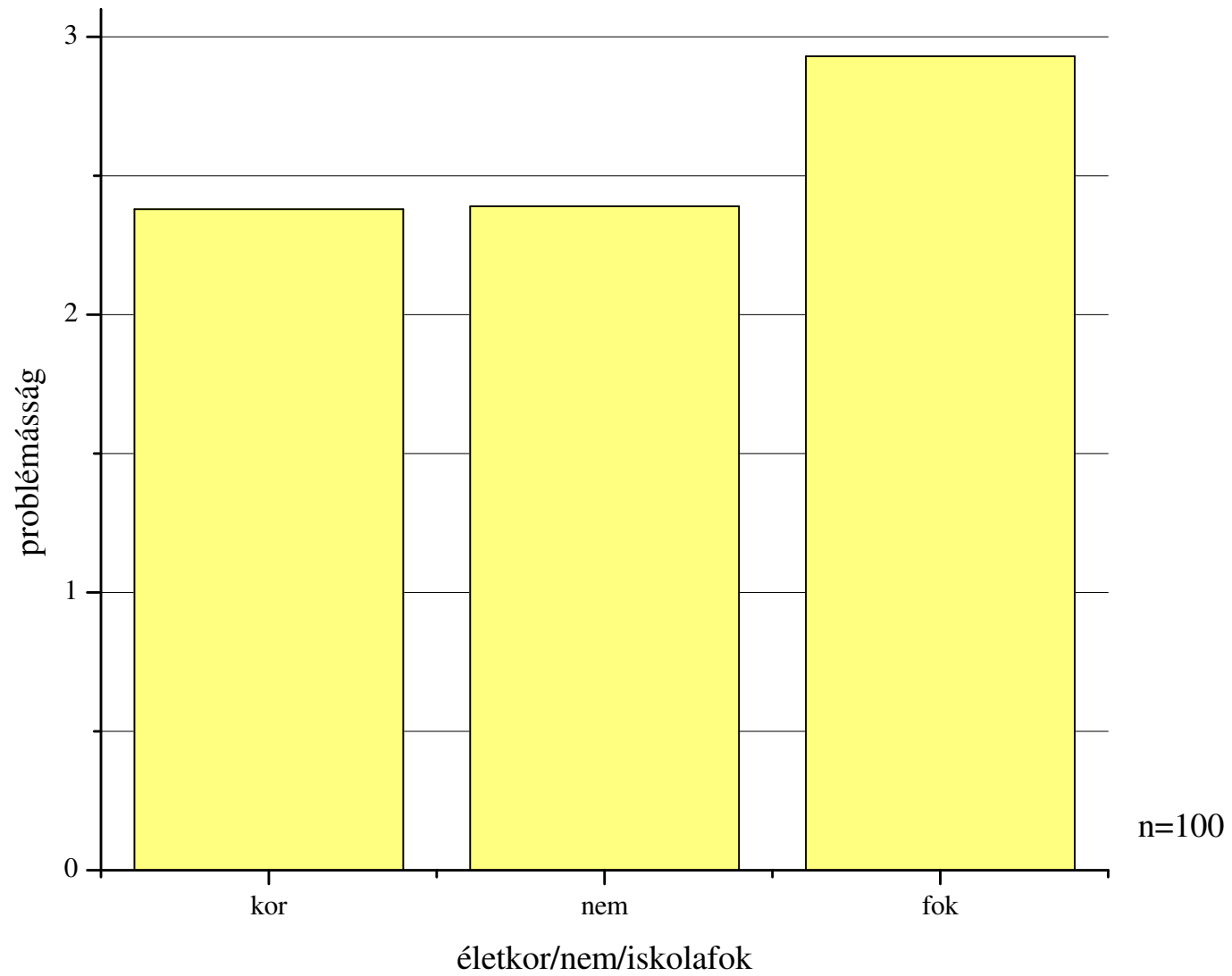
11. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése
(iskolafokozat szerint)



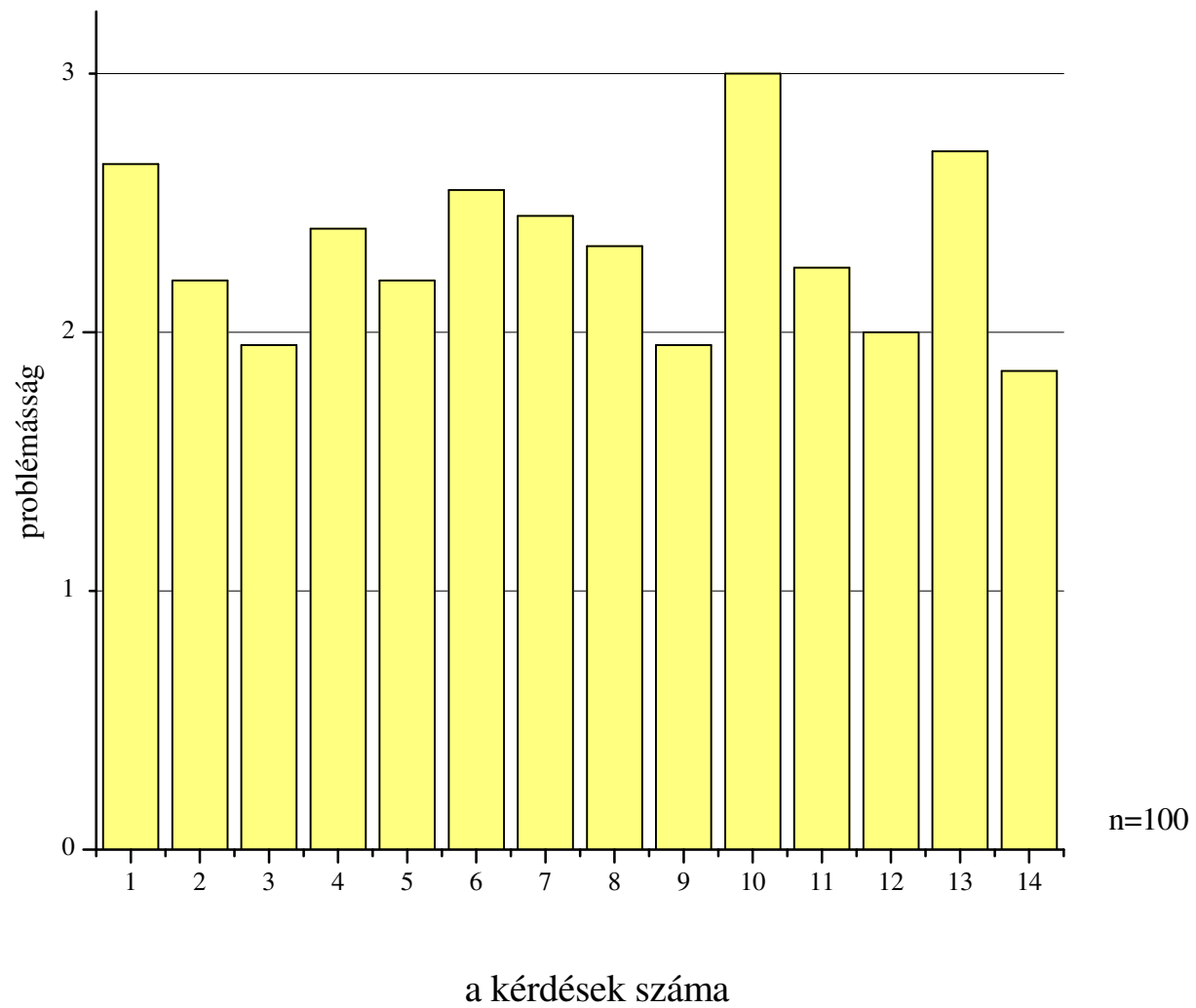
**12. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése
(nemek szerint)**



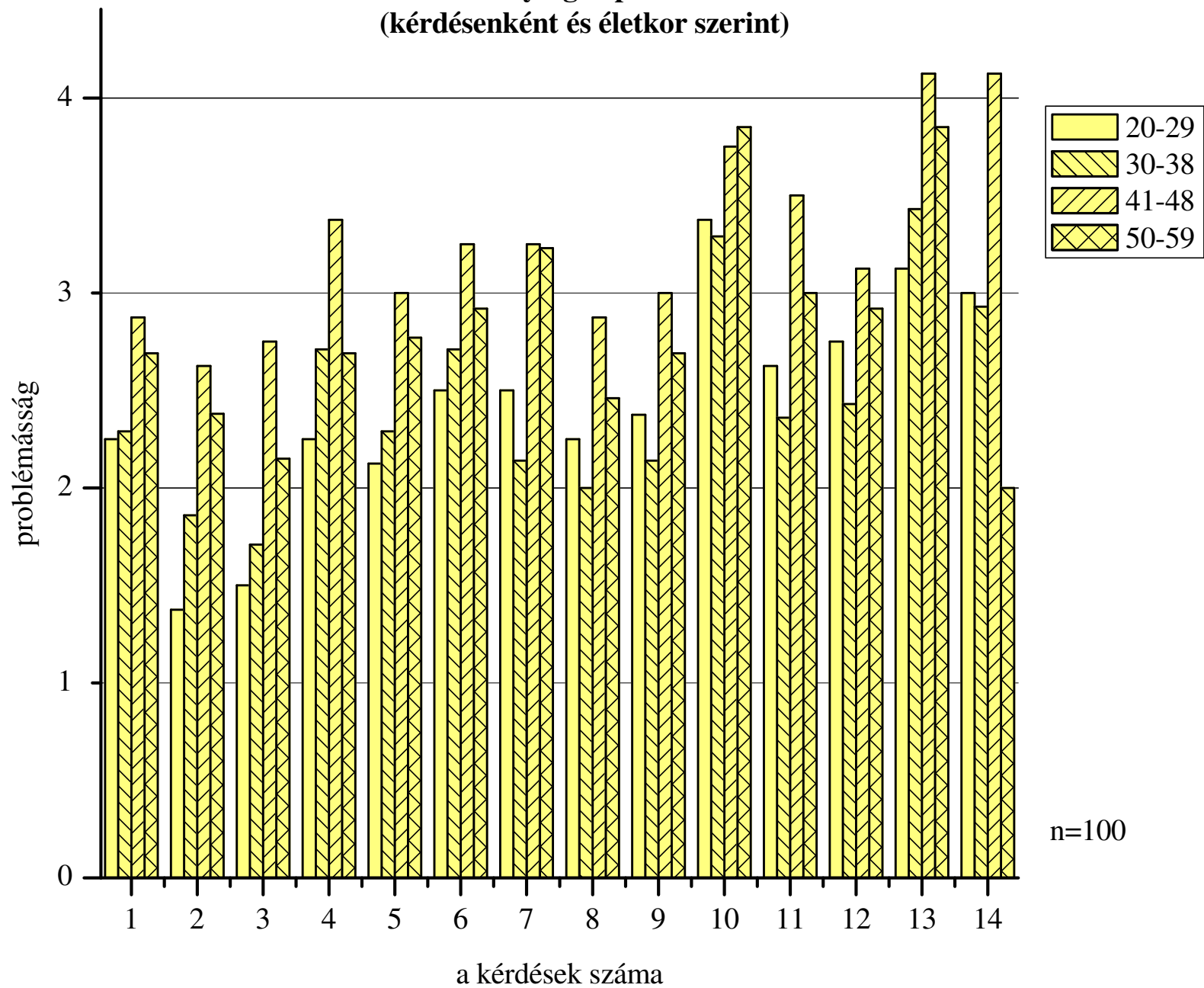
13. ábra: A tevékenységek problémásnak ítélése
(életkor, iskolafok és nemek szerint)



14. ábra: A tevékenységek problémásnak ítélése
(kérdésenként)

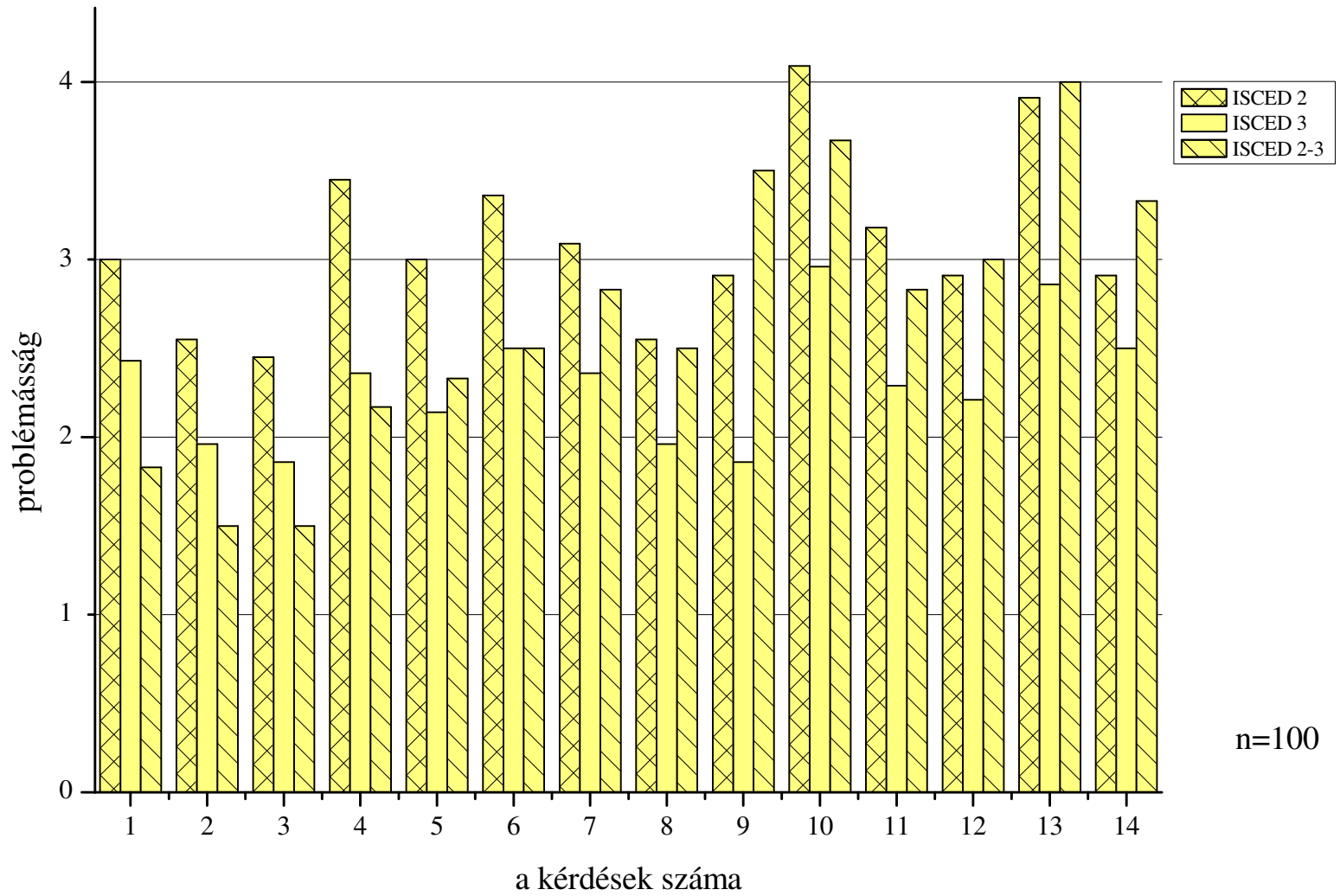


**15. ábra: A tevékenységek problémásnak ítélese
(kérdésenként és életkor szerint)**

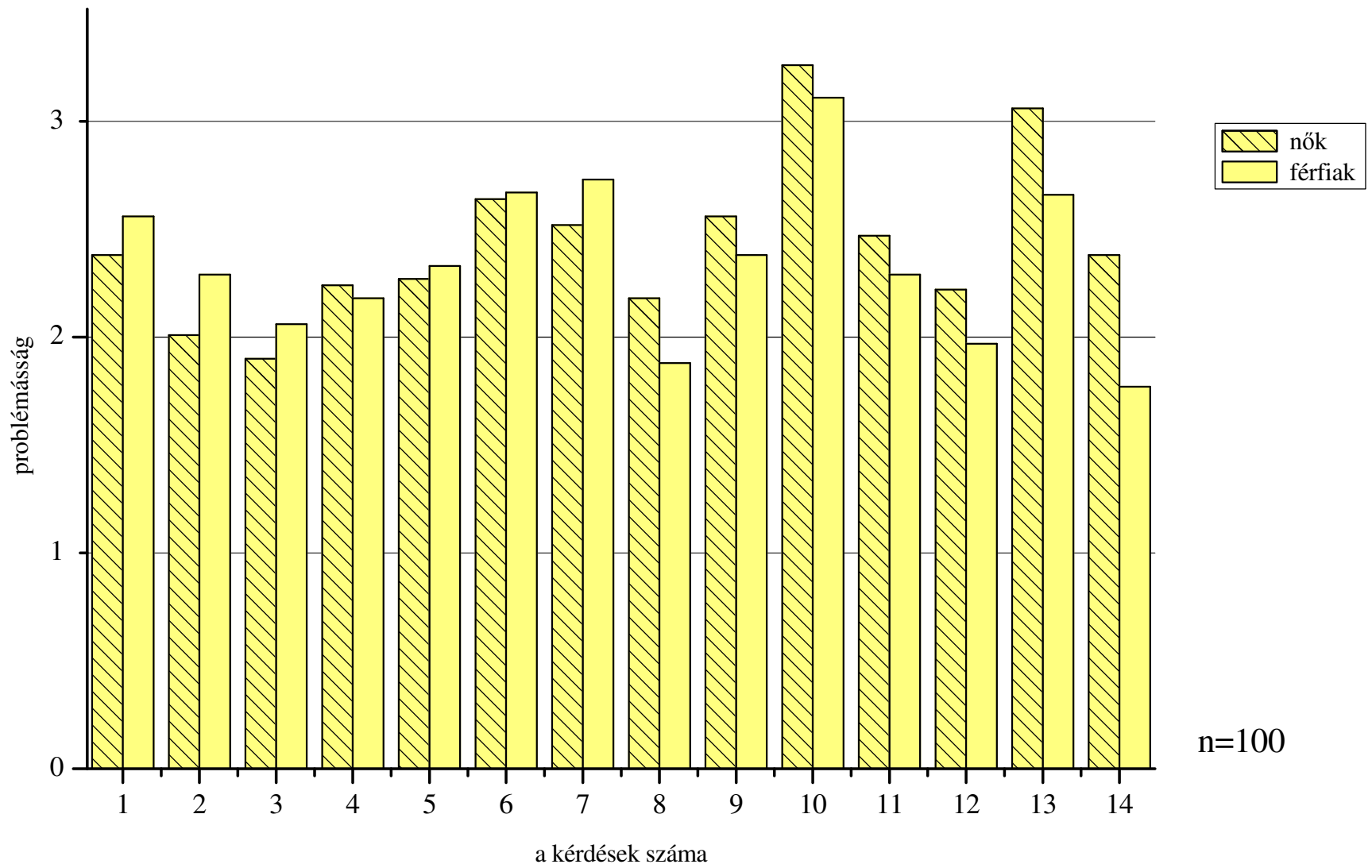


n=100

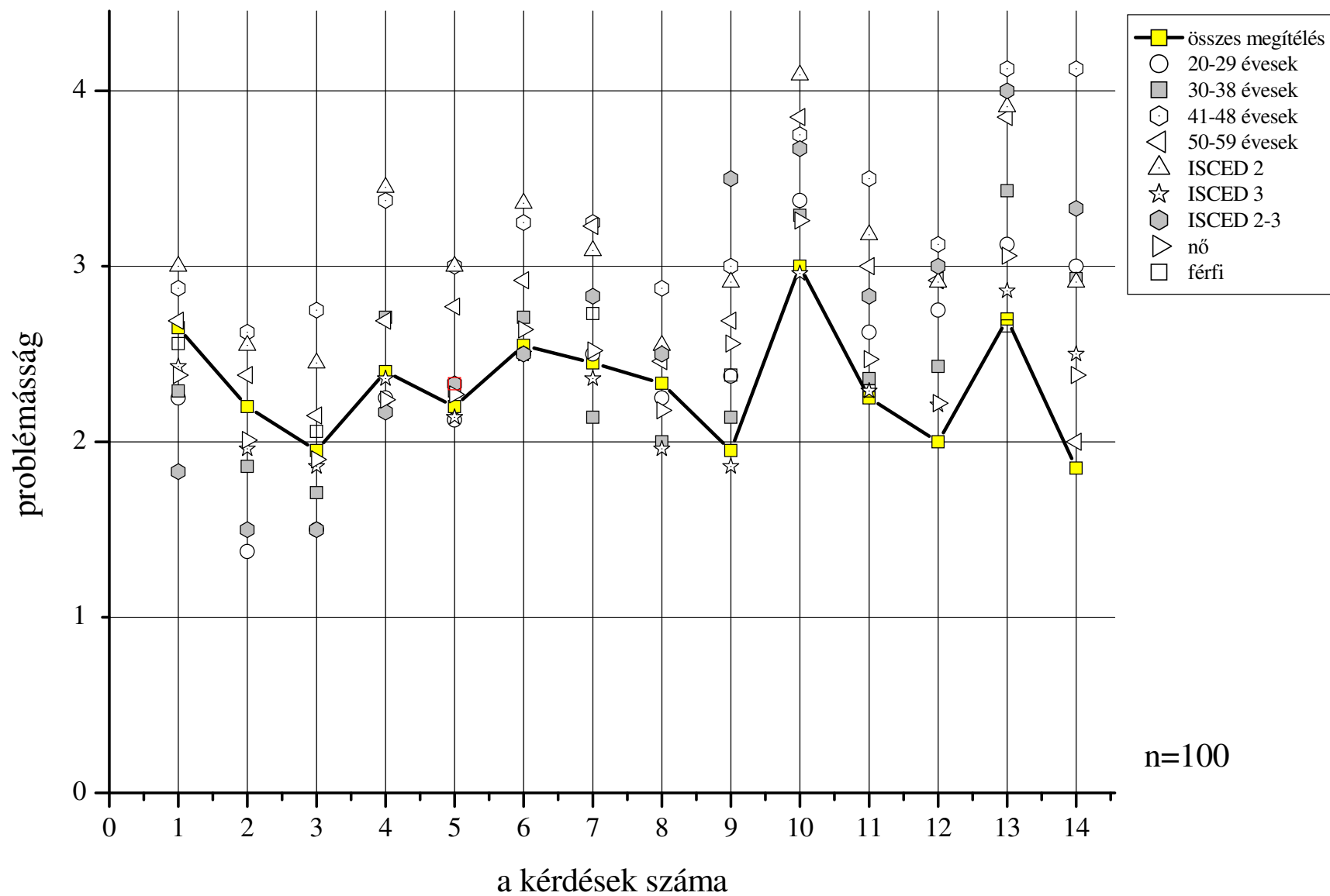
**16. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése
(kérdésenként és iskolafokozatonként)**



17. ábra: A tevékenységek problémásnak ítélese
(kérdésenként és nemek szerint)

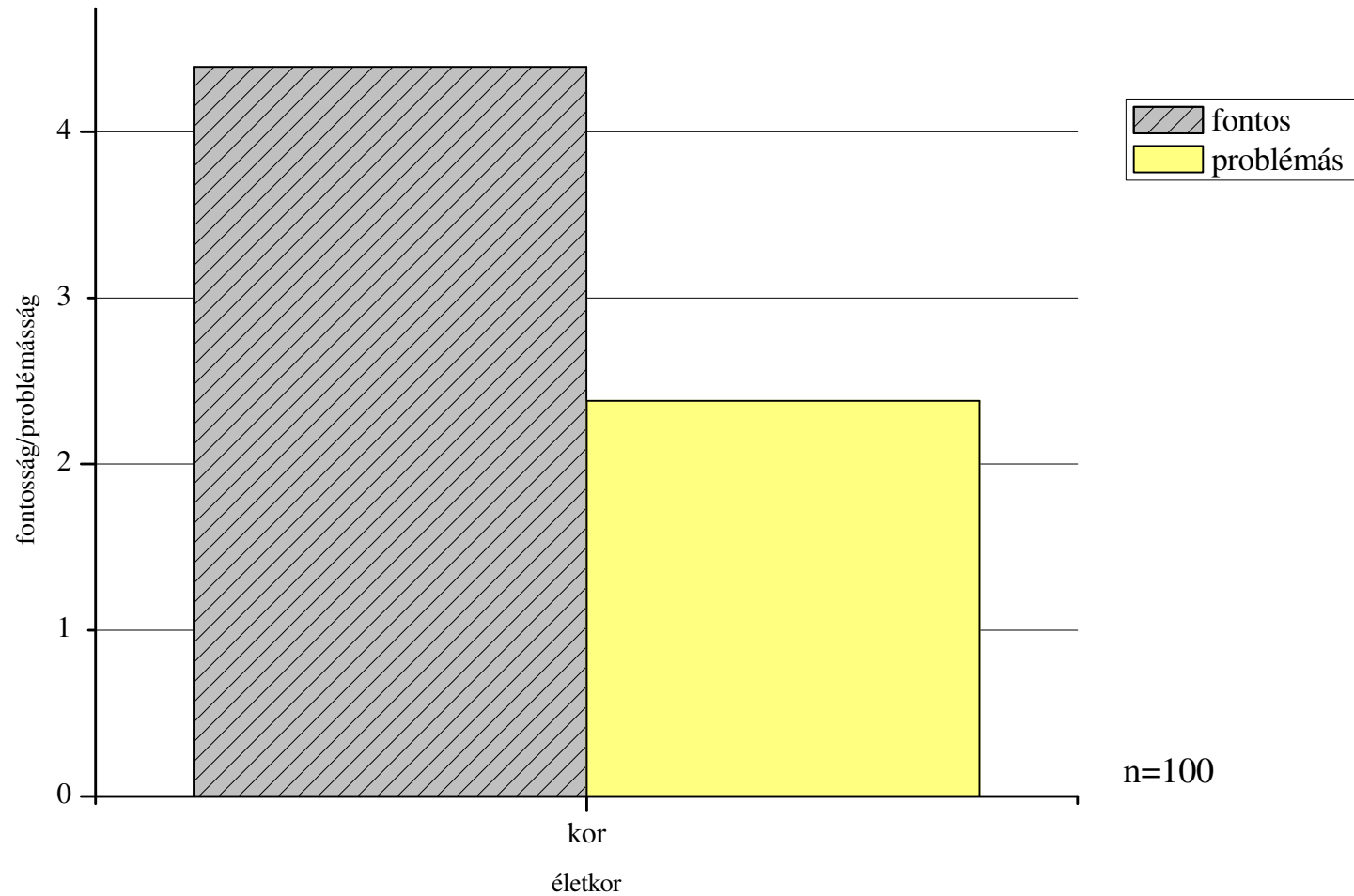


18. ábra: A tevékenységek problémásnak ítéltése kérdésenként
(életkor, iskolafok és nemek szerint)

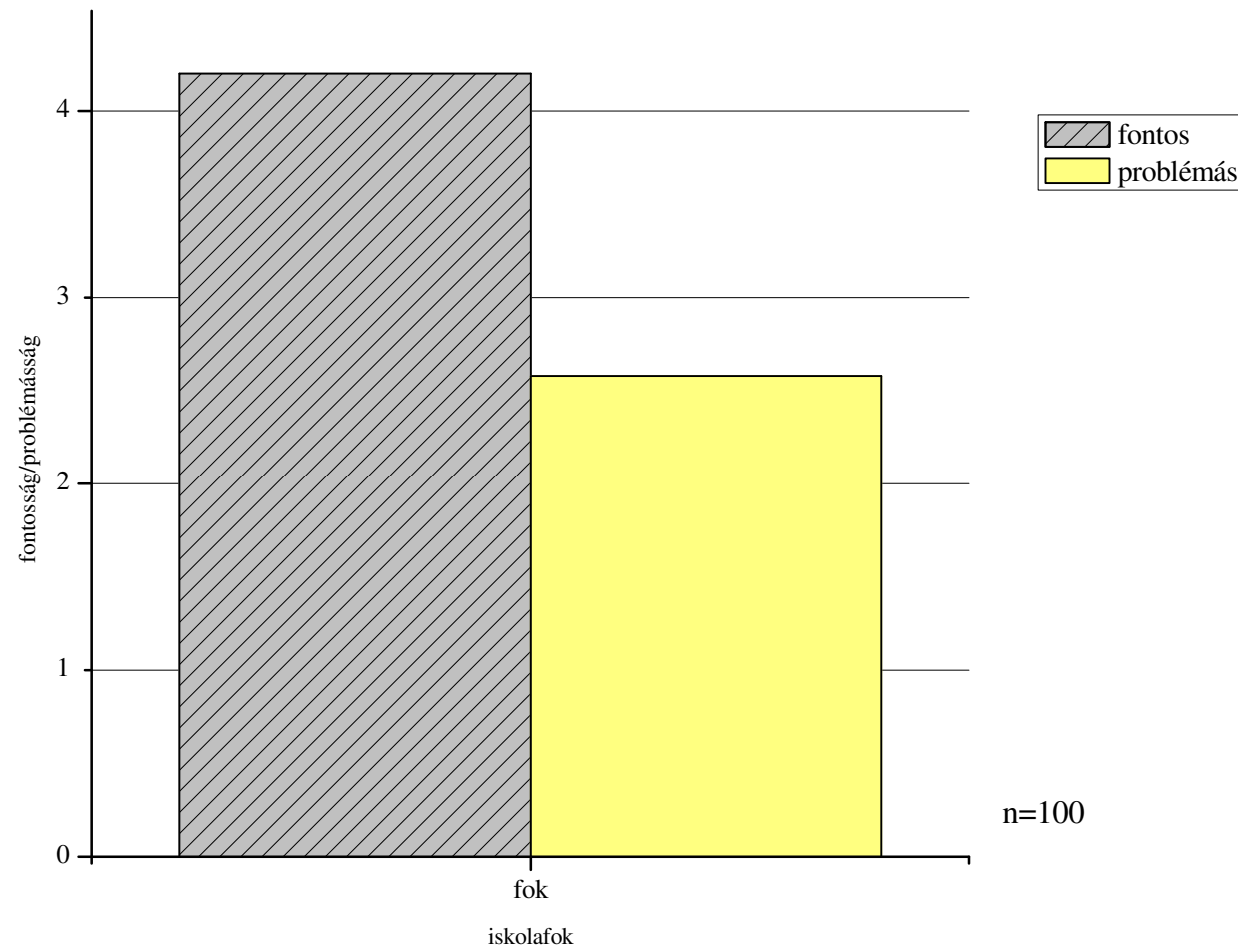


n=100

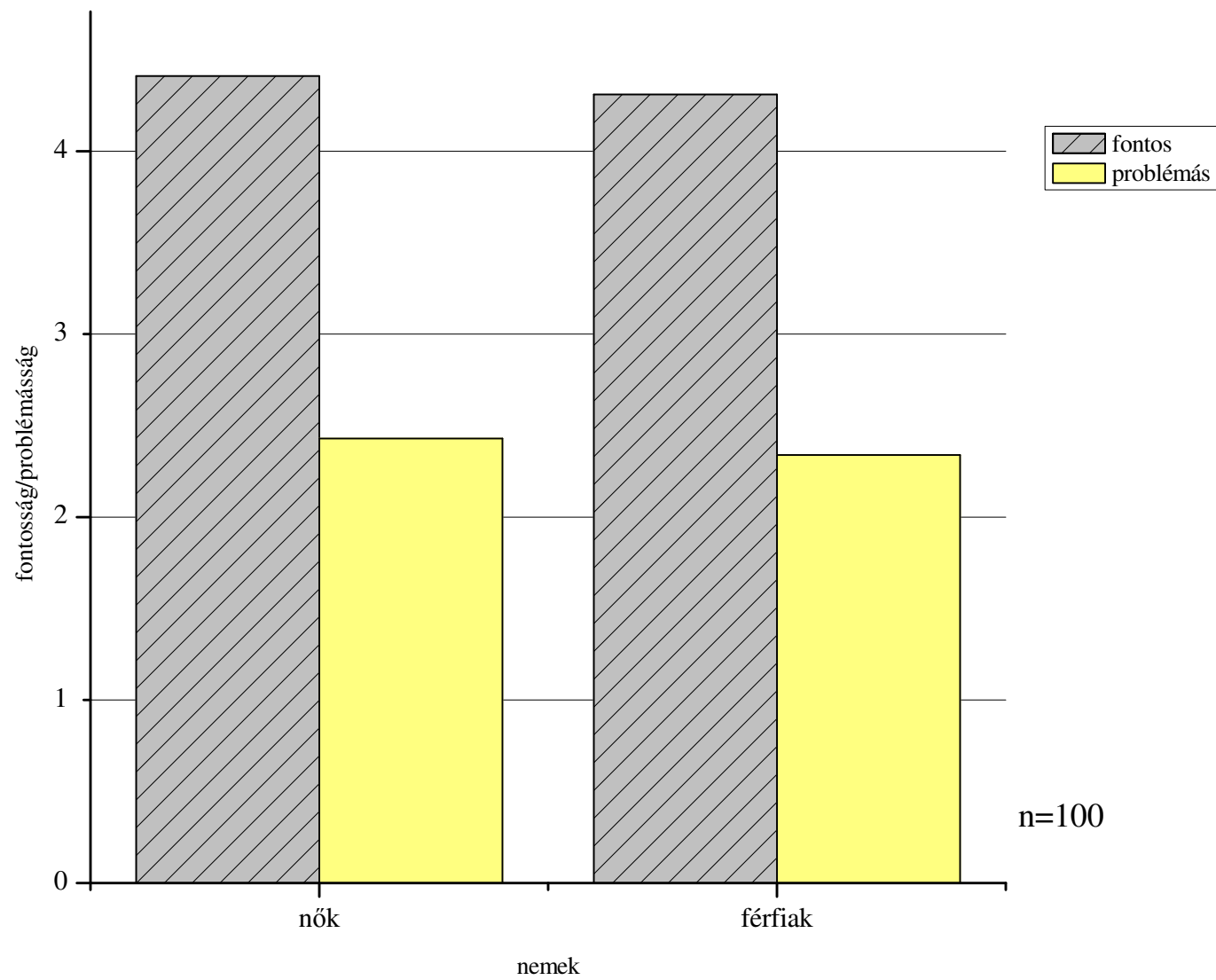
**19. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése
(életkor szerint)**



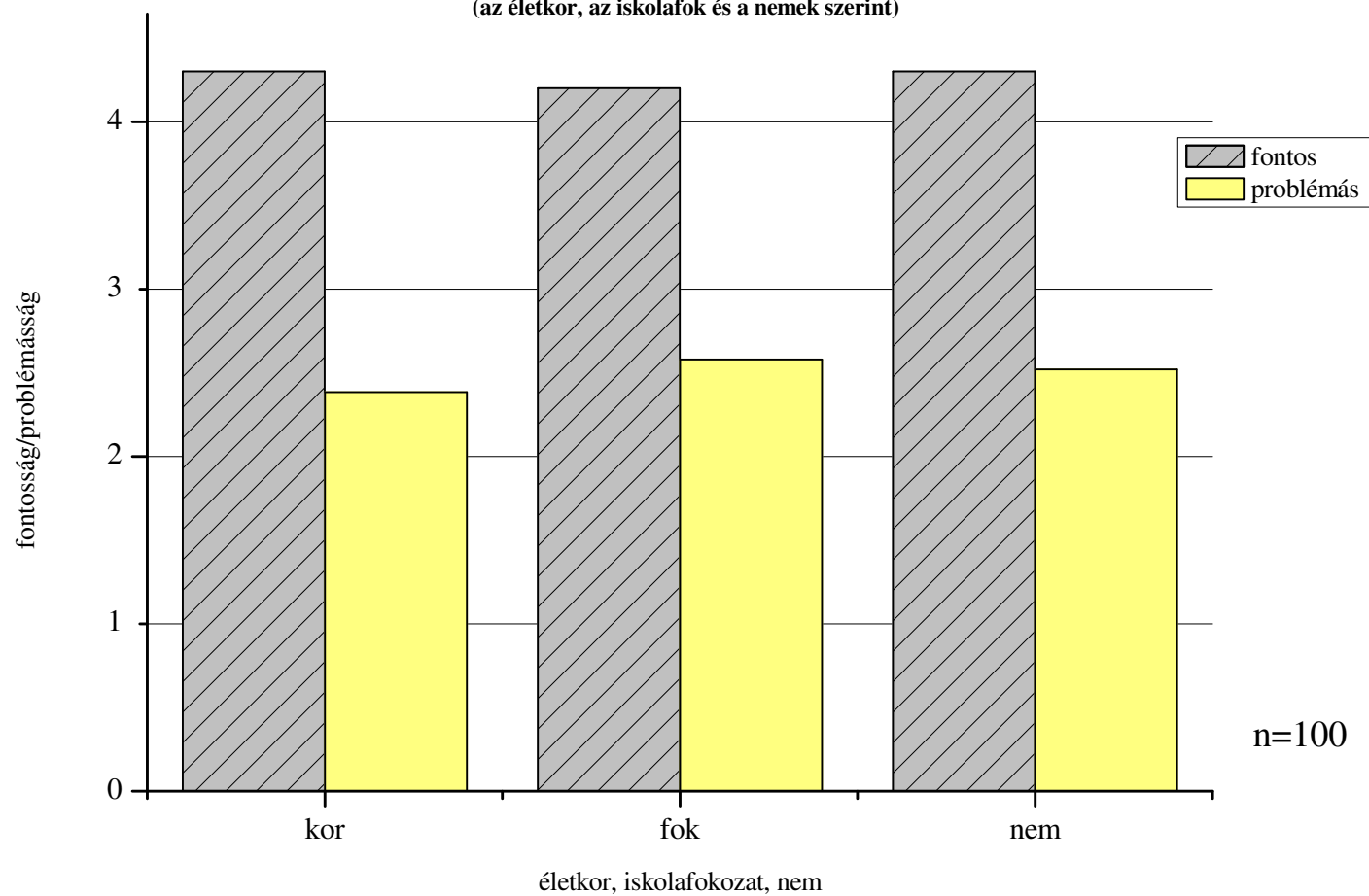
20. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése
(iskolafok szerint)



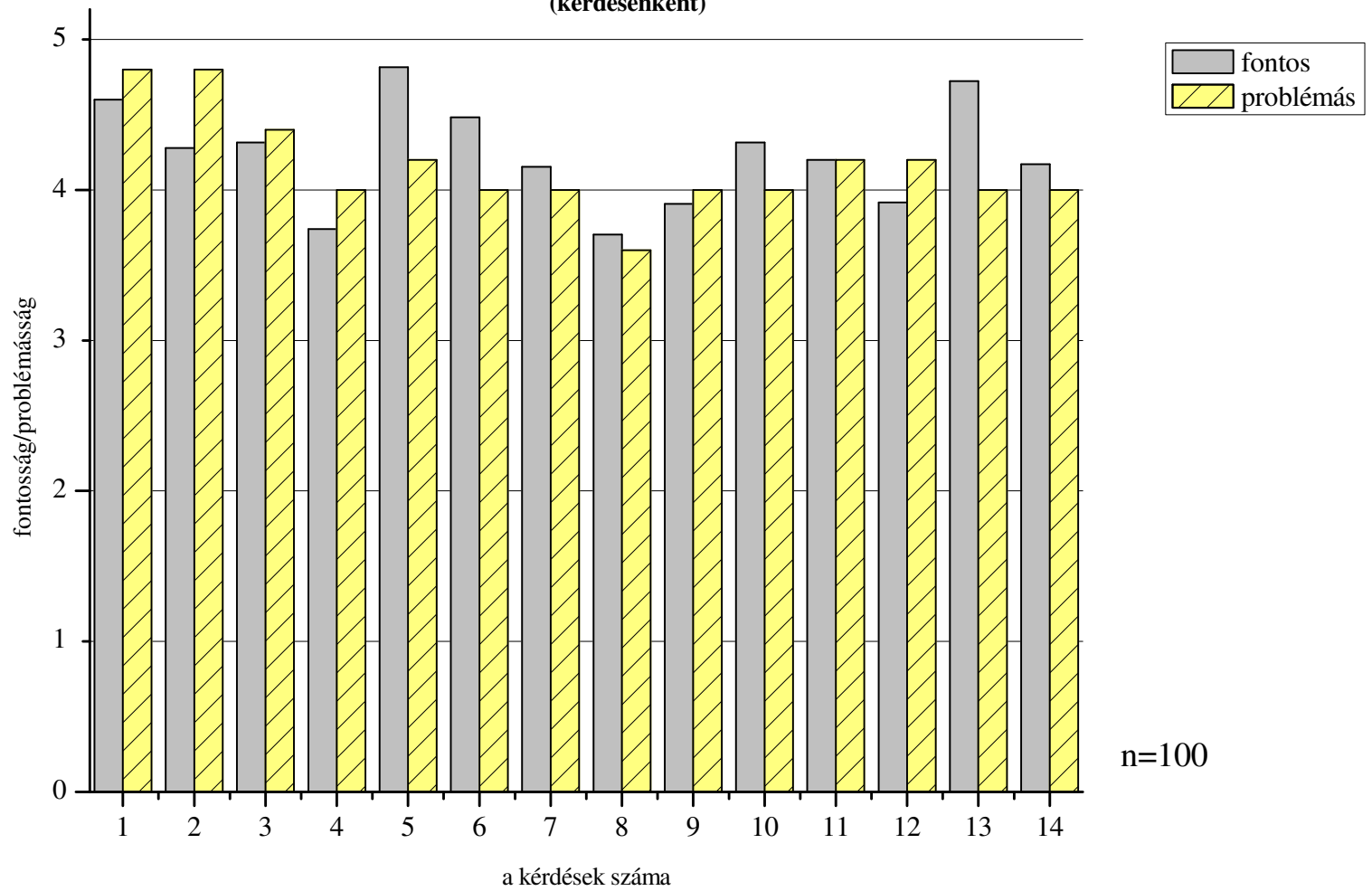
21. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése
(nemek szerint)



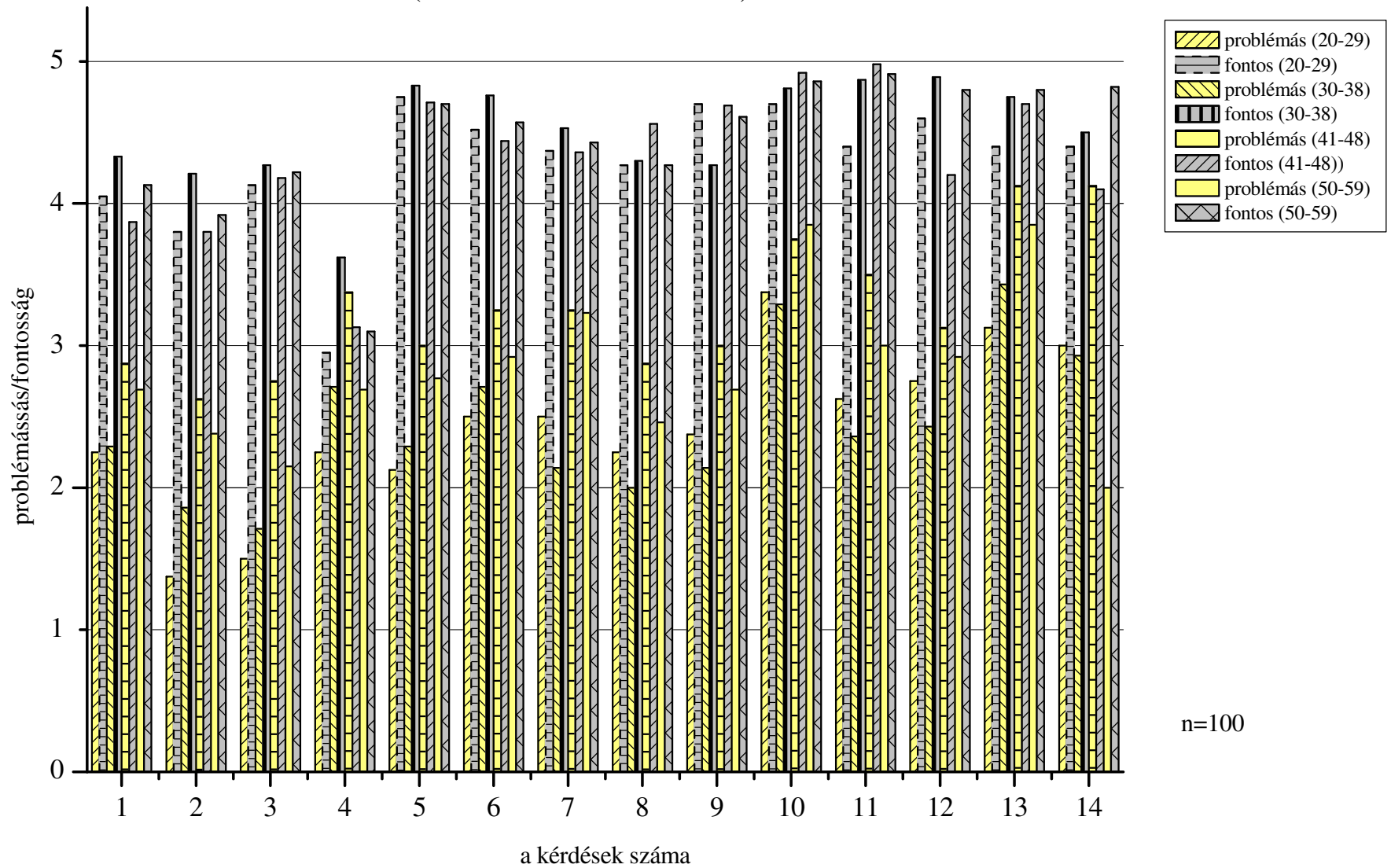
22. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése
(az életkor, az iskolafok és a nemek szerint)



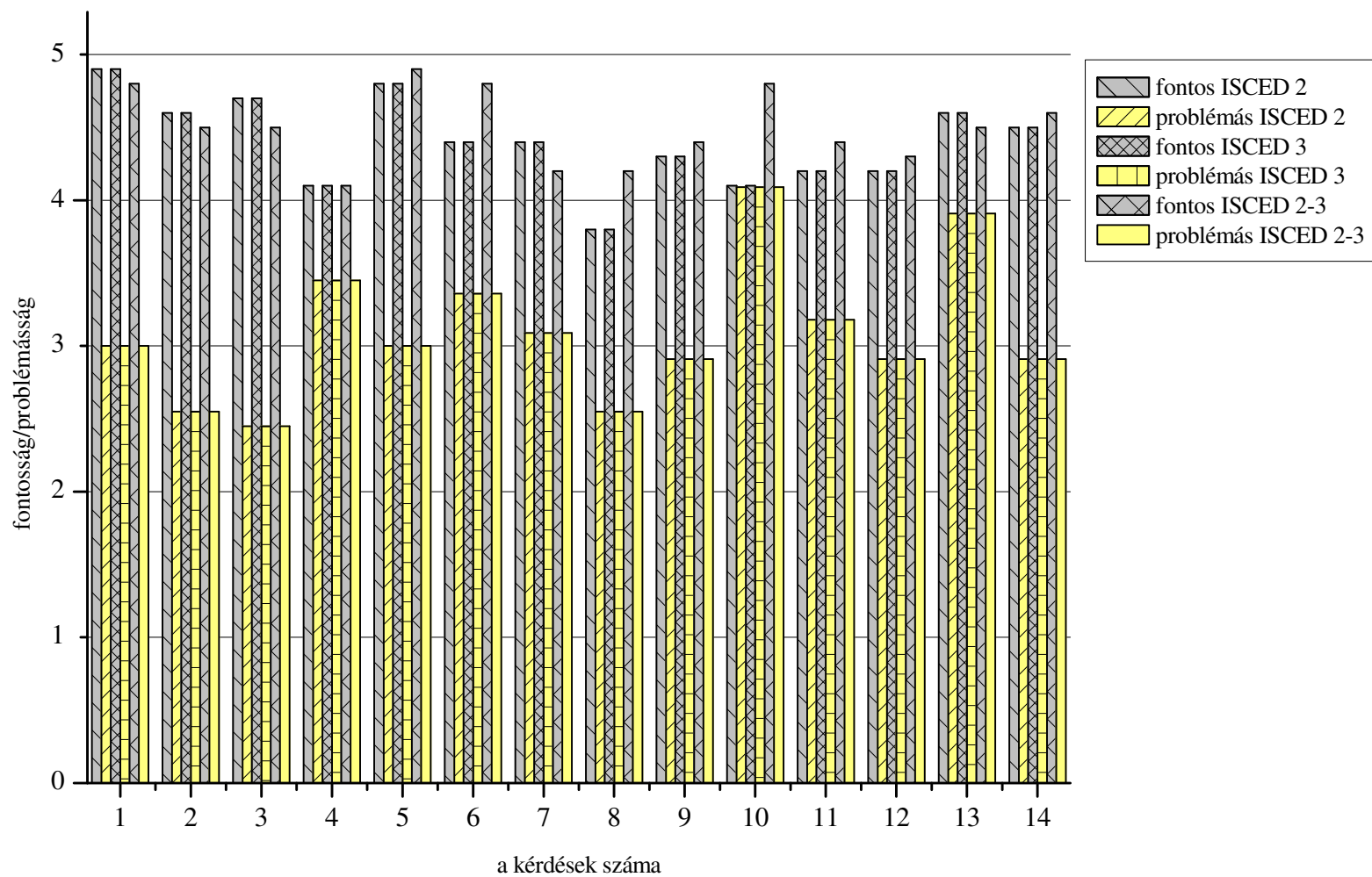
23. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése
(kérdésenként)



24. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése
(kérdésenként és életkor szerint)



25. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése
(kérdésenként és iskolafok szerint)



26. ábra: A fontos és problémás tevékenységek összefüggése
(kérdésenként és nemek szerint)

