

Az oktatás céljáról, a tanári szerepről, a diákszerepről és osztálytermi interakcióról vallott pedagógusi nézetek

KARDOS MELINDA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat

Az osztálytermi interakciók és a tanári nézetek fontos helyet foglalnak el a hatékony oktatási folyamat megvalósulásában. Jelen tanulmány első részében leírja azon kutatások eredményeit, melyek a nézetekre és osztálytermi interakcióra fókuszálnak. Második részében jelen tanulmány a kapcsolatot próbálja feltárni a pedagógiai nézetek és osztálytermi interakciók, valamint osztálytermi gyakorlat között. A tanulmány eredményei ellentmondásokat találtak a tanári nézetek és az osztálytermi gyakorlat között, melyek a továbbiakban kerülnek részletes bemutatásra.

Kulcsszavak: oktatási folyamat, tanári nézetek, osztálytermi interakció, tanári szerep, tanulói szerep

Az iskolai tanulás hatékony megvalósulásának alapfeltétele a folyamatban részt vevő szereplők: a tanár és a tanuló közötti interakciók eredményes alakulása.

A tanulói és pedagógusi szerepváltozások közül a pedagógusmagatartás és pedagógusszerep alakulási folyamatát tekintve a reformpedagógia megjelenésével jól látható az ismeretközlő, távolságtartó, értékelés centrikus magatartás háttérbe szorulása. Egyre inkább az együttműködőbb interakciót érvényesítő, segítő, motiválásra orientált, differenciált bánásmódra képes pedagógiai magatartás a megerősített, ezen túlmenően az alkalmazkodó bánásmódot érvényesítő, a gyereket munkatársként kezelő magatartás kívánatos a pedagógus munkájában (Bábosik, 2006).

Az adaptatív bánásmódnak a pedagógusi munkában nem csak érvényesülnie kellene, hanem adaptatív magatartást kellene kifejleszteni a tanulóknak is, mivel a mindennapi életben bekövetkező gyors ütemű változás és fejlődés, megújulásra képes szakemberek foglalkoztatását és képzését teszi szükségessé. A megújulást elősegítő szemlélet viszont nehézkesen épül be a mindennapi oktatási gyakorlatba.

A tanulási folyamatot megújító szemlélet implementálásának nehézségeiről ír Halász (2014) tanulmányában, melyben a tanulás centrikus oktatáspolitikákkal és ezek sikerességének feltételeivel foglalkozik. Kiemeli azt, hogy a tanulási folyamat fejlesztése, bár jelentős imple-

mentációs kihívást jelent, a kihívások ellenére több fejlett országban is egyik legfontosabb célja lett az oktatáspolitikáknak, ami a globális gazdasági versenyben való előnyyszerzés miatt lett indokolt. A fejlett országok meglátása szerint, a globális versenypozíció javításának legfontosabb tartalékát az emberi erőforrás fejlesztése jelenti. Például a kelet- és délkelet európai országokban olyan curriculumreformokat vezettek be, melyek a kognitív képességek tömeges fejlesztését célozták, ugyanakkor ezek a reformok az osztálytermi tanulásszervezési folyamatok változását is maguk után vonták (Halász, 2014).

A tanulás eredményességének javítása, a tárgyaltak értelmében, elsődleges fontossággal bír. Bizonyítja ezt az is többek között, hogy ma már egy új tudományág foglalkozik a tanulási folyamat hatékonyságát befolyásoló tényezők vizsgálatával.

A „*tanulástudomány*” (learning science) azoknak a kognitív és társas folyamatoknak a megértését és megismerését tűzi ki célul, melyek elősegítik az eredményesebb tanulást, olyan tudás elsajátítását, amely az osztályteremben és más környezetben egyaránt hasznosítható.

Jelen kutatás a tanulástudomány körébe tartozó kutatások körét bővíti.

Kiindulópontként fontos megemlítenünk a tanulás általunk is alkalmazott konstruktivista értelmezési keretrendszerét, melyet kutatásunk felépítése során is szem előtt tartunk.

A tanulásról való mai gondolkodást a „konstruktivizmus” modellje írja le, amely szerint a tanulás a tudás személyes belső „felépítése”. Az emberi tudásról alkotott ezen nézetet elfogadják a tanuláskutatással foglalkozó szakmai közösségen belül, arról viszont élesen vitáznak, hogy ennek következtében az iskolai gyakorlat tényleges változása meg kell-e történjen.

Néhány szerző például az alábbi címmel jelentetett meg tanulmányt az amerikai pszichológiai társaság folyóiratában: „Miért nem működik a minimálisan irányított tanítás: a konstruktivista, felfedezéssel, probléma-alapú, tapasztalati és kutatás-alapú tanítás kudarcának elemzése”. A vita elemzése (lásd *Kirschner et al.*, 2006; *Scmidt et al.*, 2007; *Hmelo-Silver et al.* 2007; *Kirschner et al.*, 2007) azt is mutatja, hogy a kutatók körében a legnagyobb kérdés valószínűleg az, hogy a tudományos kutatás világából át lehet-e lépni a mindennapi oktatás világába. Mivel a két világot teljesen más logika jellemzi, ha a tudományos kutatás normái szerint igazuk is lehetne az elméletalkotóknak a hatékony tanulás értelmezését tekintve, ennek az igazságnak eszerint az értelmezés szerint kevés a jelentősége a pedagógiai gyakorlat javítását célzó cselekvés számára.

Halász (2014) leírása szerint Eric de Corte¹, aki többek között az Európai tanuláskutatói társaság EARLI² alapító tagja volt, 2010-ben közzétett tanulmányában a tanulásról való mai tudás legfontosabb elemeit négy pontban foglalta össze: „Constructive”, azaz a tudás belső személyes felépítésének elemére utal.

- „Self-regulated” – az önszabályozó mechanizmusok működésének elemére utal.
- „Situative” – a kontextushoz kötődés elemére utal.
- „Collaborative” – a tanulás társas vagy szociális természetére utal.

Ezeket írja le a mozaikszóba foglalt „CSSC learning” tömörítés, amely az eredményes ta-

nulás fent bemutatott négy meghatározó elemét mutatja be. Bár ezek az elemek régebb óta ismertek, a legtöbb országban nem jelennek meg a mindennapi iskolai gyakorlatban. A tanuláskutatások gyakorlati hasznosítása céljából az alábbi módon próbálták a gyakorlat nyelvére fordítani a tanuláskutatás eredményeit: „a tanár-centrikus megközelítés felől a tanuló-centrikus megközelítés felé kell elmozdulni” vagy „kooperatív tanulásszervezési formákat kell alkalmazni” (*Halász*, 2014)-

Az EARLI szakmai szervezethez hasonló szakmai szervezetekbe tömörülő tanulás és tanítás kutatásával foglalkozó szakemberek, a tanulásról való tudás gyakorlati alkalmazásának nehézségeit általában abban látják, hogy leginkább a tudástranszfer szemlélet jelenik meg az oktatási gyakorlatban, illetve kommunikációs problémák gátolják a tanulási folyamatok átalakítását (*Halász*, 2014)

Az iskolai gyakorlat a legtöbb helyen ma is a korábban kialakult hiedelmek és rutinok alapján valósul meg. Legjobban ezt a nézetet a pedagógus kommunikációban ma is gyakran használt „tudásátadás” metafora fejezi ki. A legtöbb országban az iskolai gyakorlat azt a nézetet követi, miszerint a tudás átadható, mivel olyan implicit tanuláselméletet követ, amely „ismeretként” vagy „műveltségként” kezeli a tudást. A „tanulás tanítása” vagyis a tanulás bonyolult képességének fejlesztése nem igen jelenik meg szakmai feladatként.

Halász (2014) kiemeli, hogy bár vannak olyan kezdeményezések is, amelyek a tanulásról való mai tudáshoz próbálják alakítani az iskolai gyakorlatot, ezek azonban általában szűk körben maradnak és az „alternatív” jelzővel utalnak gyakran ezekre a kezdeményezésekre (*Halász*, 2014).

Alternatív iskoláknak a II. világháború után kialakult iskolákat nevezik a neveléstudományi szakirodalomban. A Pedagógiai Kislexikonban megjelenő meghatározások szerint, az alternatív jelzőt tágabb értelmezésben is használhatjuk mindazon iskolákra, melyek eltérnek a hagyományos iskoláktól (*Langerné-Buchwald*, 2010).

Párhuzamot vonva a két oktatási paradigma irányelvei között a hagyományos és alternatív oktatás sajátosságait az 1. táblázatban összesítette Cucosra³ támaszkodva Trif (2012).

¹ Tanulmány adatai: de Corte, E. (2010): Historical developments in the understanding of learning. In: Dumont H., Istance, D. & Benavides, F. (eds.) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD. Paris, 36–67.

² Teljes nevén European Association for Research on Learning and Instruction, azaz a „Tanulás és Tanítás Kutatóinak Európai Szövetsége”.

³ Constantin Cucos: Pedagógia generală,

A hagyományos paradigma irányelvei	Az alternatív paradigma irányelvei
A tartalomra helyezi a hangsúlyt, az információk helyes, pontos és végleges elsajátítására.	A hangsúly az információk közötti kapcsolatokon van, az új koncepciók felfogásán, kihangsúlyozva a folyamatos tanulás szükségességét.
A tanulás egy eredmény.	A tanulás egy folyamat.
Létezik egy hierarchikus és egy alárendelő struktúra, ahol a konformizmus (az átlagnak megfelelő viselkedés) a megerősített, az átlagtól eltérő gondolkodásmóddal szemben, mely nem megerősített, háttérbe szorított.	Jelen vannak a nem hierarchikus irányelvek, a tanárok és a tanulók leginkább úgy tekintenek egymásra, mint emberekre és nem, mint szerepekre.
A tanulás struktúrája szorosan meghatározott, kötelező oktatási programok jellemzik.	A tanulás struktúrája flexibilis, instruktív-formatív folyamatok mennek végbe, választható tantárgyak vannak és alternatív munkamódszerek.
Az ismereteket egy mindenki számára azonos, kötelező ritmusban sajátítják el.	Elfogadja azt a tényt, hogy a fejlődési potenciálok nézőpontjából a tanulók különböznek, ez a tény indokolja a tananyag elsajátításának eltérő ritmusát.
A hangsúly az elért sikerek számára tevődik.	A hangsúly annak az egyénnek a személyiségfejlődésére tevődik, aki tanul.
Túlnyomó részt a külső környezetnek tulajdonít jelentős szerepet.	Előnyben részesíti a képzelőerő és kreativitás aktiválását, a tanuló belső tapasztalatainak potenciálját.
A lineáris, analitikus gondolkodás fejlődésére tevődik a hangsúly, a bal agyfélteke potenciáljára.	Arra törekszik, hogy mindkét agyféltekét igénybevevő oktatási folyamatot működtessen, követve a bal agyfélteke racionalitásának összekapcsolását a jobb agyfélteke intuícióival.
A tanulók értékelése szigorúan meghatározott címkék alapján történik, ez a tény olykor stigmatizáláshoz vezethet, a tanuló korlátozásához az adott címkéhez mérten.	A címkézésnek másodlagos/kisegítő szerepe van, nem szükséges, hogy ez meghatározott értékelés legyen, mely leírja és stigmatizálja a tanulót.
A tanulók teljesítményét a külső normákhoz és standardokhoz viszonyítják.	A tanulókról írt jelentésben teljesítményüket önmagukhoz mérik, lehetőségeik és az elért szint függvényében.
A hangsúly az elméleti jellegű ismeretekre van helyezve.	Az elméleti ismeretek bővítésére és ezek gyakorlati tapasztalatokkal történő megerősítésére helyezik a hangsúlyt az osztálytermen belül és az osztálytermen kívül is.
Bürokrácia és kitarás a közösség javaslataival szemben.	A közösség javaslatai beszámítottak-számba vettek és támogatottak.
Az osztálytermek szigorúan funkcionális szempontok szerint szervezettek és tervezettek.	Az osztálytermek szervezése és tervezése szem előtt tartja az ergonómiai szempontokat (világítás, szellőztetés, fizikai kényelem).
A tanulást a folyamat közben valósítják meg, az információáramlás a tudományos fejlődéshez mérten történik.	A tanulásnak előremutató jellege van, ami a jövőben fog kiteljesedni, az információ áramlás a tudományos fejlődést előrevetítik.
Az információ iránya egy irányúnak értelmezett, a tanártól a diák felé.	Az együttes tanulás a megerősített a tanár-diák kapcsolatban.

1. táblázat: Az oktatási paradigma irányelvei (Cucos, 1996) idézi Trif, 2012. 20–21. o.).

Összegezve a táblázatban megjelenített sajátosságokat, láthatjuk, hogy a hagyományos oktatási paradigma az információátadásra helyezi a hangsúlyt, a tanár-diák kapcsolatot hierarchikus módon alakul és az értékelés külső normákhoz és standardokhoz viszonyított, ellenben az alternatív paradigma szemlélete szerint a hangsúly az új információk közötti kapcsolatra tevődik, a tanár-diák kapcsolat nem hierarchikus irányelvekre épül, a tanulók teljesítményét pedig leginkább önmagukhoz méri.

Jelen tanulmányban arra keressük a választ, hogy melyik nézet szerint (hagyományos vagy alternatív) vélekednek a megkérdezett pedagógusok az oktatás céljáról, tanárszerepről, tanulószerepről és mindezen nézetek hogyan tükröződnek az osztálytermi folyamatok vezetéséről vallott nézeteikben.

Az osztály vezetésére számos stratégia ismeretes a szakirodalomban és ezek a stratégiák széles körben elérhetőek a tanárok számára.

Ritter és Hancock (2007) tanulmányukban Glickman, Tamashiro (1980) és Wolfgang (1995)⁴ modelljét mutatják be, melyben az osztályvezetési stratégiákat három típusba sorolják:

- a) az intervencionalista (beavatkozó) stratégia szerint a tanulók úgy tanulják meg a megfelelő viselkedést, ha az adott viselkedés megerősített a tanár által, vagyis jutalmak illetve büntetések által. Az intervencionalista tanár állításai szerint a tanároknak ajánlott a magas fokú kontroll lépéseit gyakorolni a tanulók felett az osztálytermi tevékenységekben.
- b) a nem-intervencionalista (a be nem avatkozó) a másik végletet képviseli, mely szerint a tanulók egy belső hajtóerővel, késztetéssel (drive) rendelkeznek, melynek feladata, hogy kifejeződjék a világban. Következésképpen a nem-intervencionalisták kiemelik, hogy a tanulókat engedni kell szabadon

megnyilvánulni és hatást gyakorolni az osztálytermi kontextusban, illetve a tanároknak kevésbé kellene beavatkozniuk a tanulók viselkedésének irányításába.

- c) a két véglet között az interakcionalisták szerint a tanuló a külső környezeti ingerekkel, tárgyakkal és emberekkel kapcsolatba kerülve sajátítja el a megfelelő viselkedést. Szerintük a tanulóknak és tanároknak közösen kellene felelősséget vállalniuk az osztálytermi folyamatok alakulásában (Martin, Yin és Baldwin, 1998 idézi Ritter és Hancock, 2007).

Hasonló módon vizsgálta az osztálytermi gyakorlat és a nézetek kapcsolatát Rahimi és Asadollahi (2012). Tanulmányukban megvizsgálták a kapcsolatot az iráni tanárok osztályvezetési irányultsága és a tanítási stílus között. A vizsgálat során háromszáz tanár töltötte ki az ABCCTAP (Attitudes and Beliefs on Classroom Control inventory and Teaching Activities Preference questionnaire) kérdőívet. A begyűjtött adatok értelmezése során arra a következtetésre jutottak, hogy a legtöbb iráni tanár órávezetési stílusát tekintve a beavatkozás híve (intervencionalista). Továbbá az eredmények szerint azok a tanárok, akik intervencionalistábbak voltak, az órávezetéskor sokkal több „tanítás” jellegű gyakorlatot használtak, mint azok a társaik, akik az órávezetési irányultságukat tekintve interakcionalistának bizonyultak. Egy mélységi elemzés feltárta, hogy az órávezetésre irányuló nézetek 28%-ban előre jelezhetik a gyakorlatban megjelenő tanítási stílust (Rahimi és Asadollahi, 2012).

A továbbiakban metaanalízis formájában összesítjük azokat a kutatásokat, melyek a pedagógusi nézetek, osztálytermi interakciók összefüggéseit vizsgálják (l. 2. táblázat).

⁴ Tanulmány adatai: Glickman, C. & Tamashiro, R. (1980): Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37. 6. sz., 459–464.

Szerzők, évszám	Kutatás célja	Vizsgálati eljárás	Eredmények
Knoblauch, D., Chase, M., A. (2015).	Ebben a tanulmányban a kutatók pedagógus hallgatók én-hatékonyására vonatkozó nézeteit vizsgálták arra vonatkozóan, hogy az iskolák elhelyezkedése (vidéki, külvárosi, városi) befolyásolja-e a tanár hatékonyság érzetét.	Összesen 368 hallgató vett részt a kutatásban. Eszközként a TSES skála- (Teacher Sense of Efficacy Scale) Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy (2001) által kidolgozott rövid változatát alkalmazták.	A pedagógiai gyakorlatot követően szignifikáns növekedés volt kimutatható a pedagógushallgatók én-hatékonyaság érzetében. Azonban a városi környezetben tanító hallgatók szignifikánsan alacsonyabb én-hatékonyaság érzetet mutattak, mint a külvárosi-, illetve falusi környezetben tanítók. Emellett a kutatásban kitértek a pedagógushallgatók attribúciójának vizsgálatára a tanítást követően. Mindhárom környezetben a pedagógus hallgatók ugyanolyan mértékben alkalmaztak külső ok-tulajdonítást, megtalálhatóak voltak mindannyik esetében az én-kiszolgáló attribúciós torzítások illetve az alapvető attribúciós hiba.
Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen M., Numi, J. E. (2014).	A kutatásban az osztálytermi interakciók minőségének és a tanulók viselkedésének kapcsolatát vizsgálták a kutatók teljesítmény helyzetekben.	70 osztályból származó 166 finn gyermek (első- és második osztályosok) teljesítménnyel kapcsolatos viselkedését tanulmányozták kihívást jelentő teszt helyzetekben.	Az eredmények kihangsúlyozták a gyerekek adaptív teljesítmény viselkedésének elérése érdekében, a meleg és támogató osztálytermi interakciók fontosságát. Ugyanakkor azt is kiemelték a kutatás eredményei, hogy a tanárok a gyerekek feladathoz való hozzáállásához igazítják az osztálytermi interakciókat.
Riensties, B., Brower, N., Lygo-Baker, S. (2013).	A kutatásban a TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) program hatását vizsgálták.	Kilenc felsőoktatási intézményből, összesen 73 pedagógus vett részt egy online tanárképző programban. Az adatokat a TPACK segítségével gyűjtötték, illetve az elő- és utóméréshez a Tanári Hiedelmek és Szándékok (Teacher Beliefs and Intentions) kérdőívet használták a kutatók.	A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a vizsgált pedagógusoknak szignifikánsan eltérő nézetei és szándékai voltak. Az eredmények arra utaltak, hogy a tanítással kapcsolatos ideális koncepciók nagyban eltértek attól, amit gyakorlatba ültettek a vizsgált pedagógusok. A 33 résztvevő eredményei, akik a pre- és poszt-tesztben is részt vettek, azt mutatják, hogy a TPACK program hatására fejlődés volt kimutatható a vizsgált pedagógusok körében. Az programban az idő előrehaladtával a pedagógusok egyre kevésbé voltak meggyőződve a tudásátadás érdeméről, vagyis változás következett be nézeteikben.
Petek, E. (2013)	A tanulmányban a kutató szeretné feltárni a kapcsolatot a tanárok nézetei (az osztálytermi interakcióról) és az osztálytermi gyakorlataik között.	Alkalmazott módszerek: félig stuktúrált interjú és támogatott felidézés technika egy nem angol anyanyelvű és egy anyanyelvű angol tanár esetében.	Az eredmények azt mutatják, hogy a tanári nézetek és a gyakorlatok, nem minden esetben függenek össze. A tanulmány rávilágít a tanárok nézetei és az osztálytermi interakciók közötti különbségekre és kiemeli a további kutatások és tréningek szükségességét, amelyek a tanárok tudatossági szintjét növelik az osztálytermi interakcióval kapcsolatosan.
Rahimi, M., Asadollahi, F. (2012)	A tanulmány iráni tanárok osztály vezetői stílusát vizsgálja, valamint azokat a tanítási módszereket, amelyeket a tanárok az angol nyelvórákon alkalmaznak.	300 tanár töltötte ki az „Attitűdök és hiedelmek az osztály irányításról „skálát, valamint „ A tanítási módszerek és hatékonyság „ kérdőívet.	Az eredmények szerint a legtöbb iráni tanár óravezetési stílusát tekintve a beavatkozás híve (intervencionista). Továbbá az eredmények szerint azok a tanárok, akik sokkal intervencionistábbak voltak az osztálytermi interakciókban sokkal több tanítási gyakorlatot használtak, mint azok a társaik, akik az óravezetési irányultságot tekintve interakcionista bizonyultak. Egy alaposabb elemzés feltárta, hogy az óravezetési irányultság 28%-ban előrejelezheti a tanítási stílust.

Eveyik, A. E., Kurt, G., Mede, E. (2009)	A tanulmány egy török angol nyelv, mint idegen nyelv, tanár nézeteit vizsgálja az osztály vezetésével, irányításával kapcsolatosan, valamint vizsgálta az osztály vezetéssel kapcsolatos nézeteket és a valós gyakorlat között megjelenő hasonlatokat és eltéréseket.	Vizsgálati eljárásként az attitűd és nézetek vizsgálatára az osztály vezetési leltár (ABCC- Attitudes and Beliefs on Classroom Control) került alkalmazásra, a tanítási filozófia vizsgálata pedig egy támogatott felidézést alkalmazó ülés keretében zajlott. A kutatásban egy 29 éves tanár vett részt, aki 7 év oktatási tapasztalattal rendelkezett.	A kutatás eredményeinek elemzése során együttjárást mutattak ki a résztvevő tanár nézetei és valós osztály vezetési gyakorlatai között.
Ritter, J.T., Hancock, D., R., (2007)	Ebben a tanulmányban a tanári végzettség forrása (hagyományos vagy alternatív), a tanár tapasztalati szintje (tapasztalt vagy kezdő) és a tanár osztály vezetési stílusa (intervencionista, nem intervencionista vagy interakcionista) közötti összefüggéseket vizsgálták.	Az attitűd és nézet skálát alkalmazták a kutatás során. (ABCC Attitudes and Beliefs on Classroom Control) 158 középiskolai tanár vett részt a felmérésben.	Arra a következtetésre jutottak, hogy sem a tanárok képesítésének forrása sem a tapasztalati szint önmagában nem befolyásolja, nincs hatással a tanárok osztályvezetési stílusára. Ugyanakkor, azok a tanárok, akik hagyományos képesítéssel és sok év tapasztalattal rendelkeztek szignifikánsan kevesebb kontrollt gyakoroltak az osztály tevékenységekre és a tanulói viselkedésekre, azon kollégáikkal szemben, akik más képesítési és tapasztalati háttérrel rendelkeztek.

2. táblázat: A kutatás témájával kapcsolatos kutatások összegzése időrendi sorrendben

A szakirodalom részleges áttekintését követően, illetve a gyakorlati megfigyeléseinkre alapozva a központi kérdés, amire a kutatás során választ keresünk a következő: Milyen módon befolyásolja a tanári nézetrendszer az osztálytermi interakciókat?

Feltételezzük, hogy a tanárok nézetrendszere és az osztálytermi kommunikációs viselkedése között összefüggéseket figyelhetünk meg: a pedagógusok nézeteiben megjelenik az alternatív szemlélet, ellenben az osztálytermi folyamatok vezetésében leginkább a hagyományos szemléletet alátámasztó intervencionista osztályvezetési stílus jelenik meg.

Kutatásunk hipotézisének vizsgálata érdekében megyei szinten, Szatmár megyében, Romániában végzünk kérdőíves felmérést a tanári nézetek és az osztálytermi interakciók megnyilvánulásait feltárása érdekében.

Összefüggéseket vizsgálunk a tanárok nézetrendszere és az osztálytermi interakciók között: alternatívak vagy hagyományosak-e a vizsgálatba bevont tanárok nézetei és ezek összefüggenek-e az osztálytermi interak-

ciók formájával – intervencionista-nem intervencionista-interakcionista.

A kvalitatív mintavételi eljárások közül a minta-előstruktúráls-szelektív mintavételi eljárás alkalmaztuk. Az eljárás jellemzői és lehetőségei *Sántha* (2009) leírása szerint: világosan megfogalmazott előfeltevések, információra van szükségünk a vizsgált változók eloszlásáról, az eseteket viszonylag nagy számuk miatt össze lehet hasonlítani. Az esetek összehasonlítását csak az előre meghatározott dimenziók mentén lehet elvégezni, így az új és váratlan összefüggések felfedezése csak korlátozott számban lehetséges. Kutatásunkban viszonylag világosan megfogalmazott előfeltevéseink voltak a tanári nézetek és az osztálytermi interakció összefüggéseit illetően. Előfeltevésünk szerint a hagyományos nézeteket jelennek meg inkább a pedagógusok nézeteiben és intervencionista osztályvezetési stílus a leggyakoribb.

A vizsgált változók eloszlásának vizsgálata érdekében kérdőívet alkalmaztunk. A kérdőívet megyei szinten a magyartanárok segítségével jutattuk el a magyar nyelven oktató iskolákba.

Kardos Melinda

Önkéntes formában, anonim módon kértük a kérdőív kitöltését, ami hatást gyakorolt a mintaszámra és a minta eloszlására. Ennek következtében kutatásunk mutató értékű és modellkutatásnak tekinthető, ez alatt azt értjük, hogy olyan modellt próbálunk ki egy kisebb mintán, ami nagyobb mértékű ráfordítással (több ember bevonása – hosszabb idő – nagyobb populáció) bármikor kiterjeszhető egy nagyobb mintára – bármilyen kontextusban, országhatártól függetlenül.

A kérdőív az alábbi részelemekre bontható:

- Demográfiai kérdések
- Nézetek feltárása: a trianguláció elvének szem előtt tartása érdekében a nézetek vizsgálatára három különböző módot választottunk:
 1. A hagyományos és alternatív oktatási paradigmát leíró kijelentések értékelése egy 4 fokú Likert-típusú skálán: a tanulásra, a tanári szerepre, a tanulói szerepre, az osztálytermi interakcióra, az osztályvezetési stílusra vonatkozóan.
 2. Metaforaválasztás.
 3. Mondatbefejezés-technika.

A kérdőíves felmérésben összesen 383 pedagógustól kaptunk vissza önkéntesen, anonim módon kitöltött kérdőívet 500 kiküldött kérdőívből. A 383 vizsgálati személy közül a nemek eloszlását tekintve a válaszadók 80% nő, 20% férfi. A résztvevők közül a legfiatalabb kérdőívet kitöltő pedagógus 23 éves, a legidősebb 69 éves, a vizsgálati minta átlagéletkora 41, 7 év.

A vizsgálat eredményeinek bemutatása

A kérdőív első részében egy 1-től 4 fokig terjedő Likert-skálán kellett a résztvevőknek vélekedni arról, hogy milyen mértékben értenek egyet a tanulás célját, a tanár szerepét, a diák szerepét, az osztálytermi folyamatokat értékelő kijelentések hagyományos, illetve alternatív értelmezésével. A skála értékei közül az 1 értéktől: „Egyáltalán nem értek egyet” vélekedéstől növekvő módon fokozatosan halad a 4 értékig: „Teljes mértékben egyet értek” vélekedésig.

A skála kérdéseire, illetve kategóriáira kapott átlagértékét az 3. táblázatban mutatjuk be.

A vizsgálat eredményeinek összesítése	Hagyományos nézetek	Alternatív nézetek
A tanulás céljára vonatkozó nézetek.	2,6	3,3
A tanár szerepének értelmezésére vonatkozó nézetek.	1,6	3,3
A tanuló szerepének értelmezésére vonatkozó nézetek.	2,4	2,8
Az osztálytermi folyamatokra vonatkozó nézetek.	2,9	2,8
Itemek összesítése	2,6	3

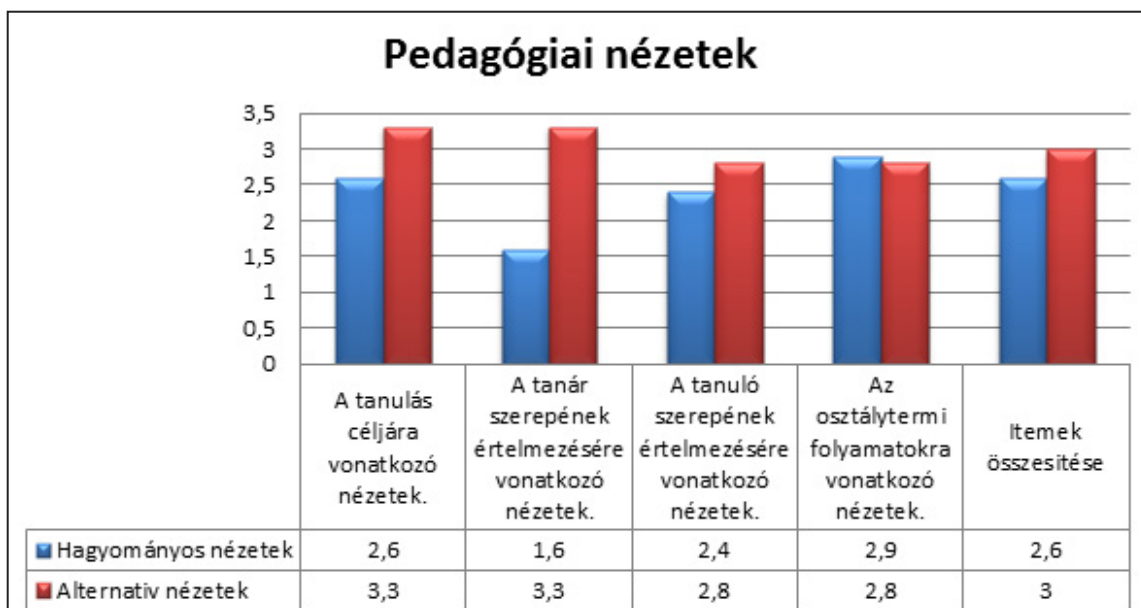
3. táblázat: A hagyományos és alternatív nézetek átlagértékeinek eloszlása

Az átlagértékek eloszlását tekintve elmondhatjuk, hogy összességében, illetve külön értelmezve a tanulás célját, a tanár szerepét, illetve a tanuló szerepét tekintve az alternatív szemlélet tükröződik a tanárok nézeteiben, ellentétben az osztálytermi folyamatokat tekintve a hagyományos szemlélet nagyobb mértékben jelenik meg, mint az alternatív szemlélet. A két szemlélet közötti különbség nem mondható számottevőnek, mutató értékű, azt igazolva, hogy amint a szakirodalomban is megjelenik: Halász (2014) tanulmányában ugyancsak a tanulási

folyamatot megújító szemlélet implementálásának nehézségeiről ír.

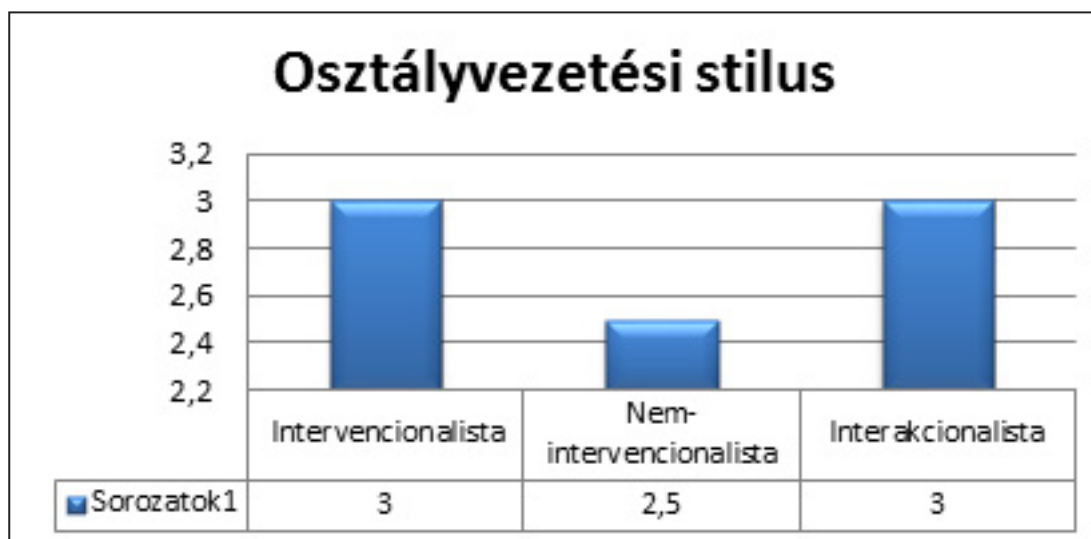
A kapott értékek eloszlását szemléltetjük az 1. ábrán.

Az osztálytermi folyamatokat tekintve az osztályvezetési stílusok közül az intervencionalista és az interakcionalista stílus egyenlő arányban jelenik meg, mindkettő 3 átlag értéket kapott a maximum 4-ből. A kapott érték nincs összhangban a skála első felében felmért osztálytermi folyamatok hagyományos szemléletével, mivel a hagyományos szemlélet az interakcionalista osztályvezetési



1. ábra: A hagyományos és alternatív nézetek átlagértékeinek eloszlása

stílust érvényesíti leginkább. Alacsonyabb natkozó átlagértékek eloszlását a 2. ábrán átlagértéket kapott a nem-intervencionalista összesítettük. 2,5 értéket. Az osztályvezetési stílusra vo-



2. ábra: Az osztályvezetési stílus átlagértékeinek eloszlása

A kérdőív második felében arra kértük a vizsgálatban résztvevő pedagógusokat, hogy hét javasolt metafora közül válasszanak ki egyet, melyhez a pedagógus leginkább hasonlítható.

A válaszok eloszlásának arányát a 4. táblázatban összesítettük.

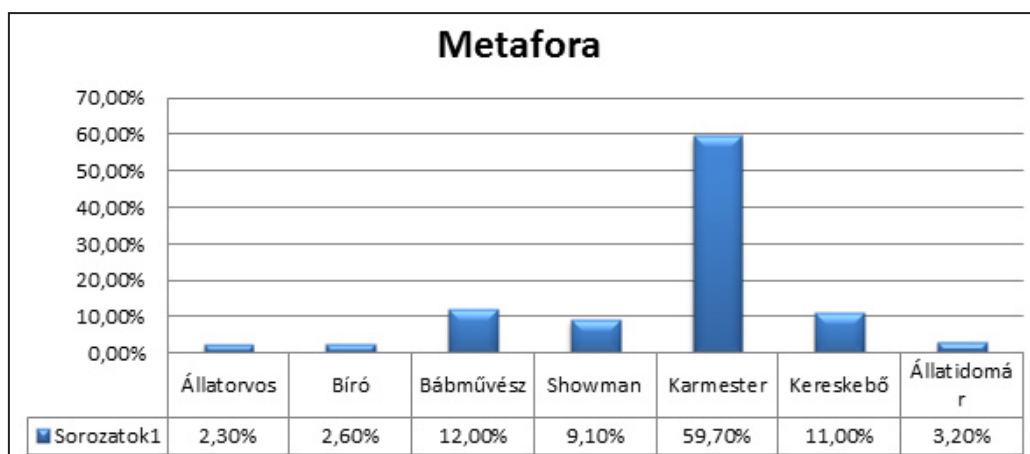
Minta	Állatorvos	Bíró	Bábművész	Showman	Karmester	Kereskedő	Állatidomár
308 válasz	2,3%	2,6%	12,0%	9,1%	59,7%	11,0%	3,2%
75 hiányzó válasz	7	8	37	28	184	34	10

4. táblázat: A pedagógusok által választott metaforák átlagértékeinek eloszlása

A 383 válaszadó közül 308 értékelést kaptunk, 75 személy nem válaszolt erre a kérdésre.

A válaszadók részt (59,7%) a „Karmesterhez” hasonlítják a pedagógus munkáját, ezt követi a „Bábművész” (12%), illetve a „Kereskedő” (11%). Értelmezésünk szerint a választott metaforák összefüggnek a skálán megjelenő értékekkel, mivel a „Karmester” szerep a pedagógust irányító szerepben tünteti fel, ami a hagyományos oktatási szemléletet tükrözi, ugyanakkor jelentős szerepet kap a zenekar, azaz a tanulók is, ami az alternatív szemlélet sajátossága. E szerint az értelmezés szerint, akárcsak a skála értékei szerint a

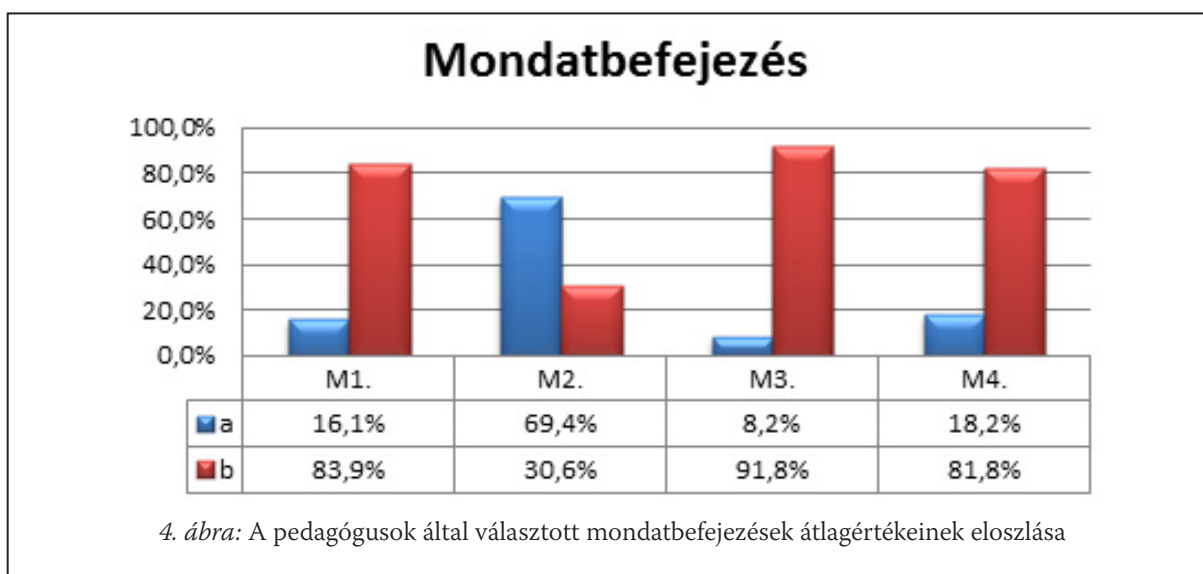
pedagógusok nézeteiben mindkét szemlélet elemei megjelennek. A második legnagyobb értéket kapó „Bábművész” metafora a pedagógust aktív szerepben, ellenben a tanulót megfigyelő, azaz passzív szerepben tünteti fel, ami a hagyományos nézeteket és az intervenconalista oktatási stílust tükrözi. A harmadik leggyakoribb választott metafora a „Kereskedő” az adok-veszek folyamatot szem előtt tartva ugyancsak a skála értékeiben megjelenő osztályvezetési stílust tükrözi, vagyis az interakcionista stílust, melynek során a tanár és a diák is szerepet kap. A metaforák értékeinek eloszlását a 3. ábrán szemléltettük.



3. ábra: A pedagógusok által választott metaforák átlagértékeinek eloszlása

A mondat-befejezési technika alkalmazása során az oktatás céljára (M1.), a tanár szerepére (M2.), a tanuló szerepére (M3.) és a tanár-diák kapcsolatra vonatkozóan kezdtünk el mondatokat, melyeknek a pedagógusok választottak befejezést két megadott lehetőség közül, me-

lyek szerint az *a. mondatbefejezés* mindegyik mondat esetében a hagyományos szemléletet, ellenben a *b. mondatbefejezés* mindegyik mondat esetében az alternatív szemléletet tükrözte. A választott mondatbefejezések eloszlásának arányát a 4. ábrán szemléltetjük.



4. ábra: A pedagógusok által választott mondatbefejezések átlagértékeinek eloszlása

Amint azt az ábra is mutatja, a választott mondatbefejezések közül túlnyomórészt az alternatív szemlélet tükröződik a az oktatás céljára, a tanuló szerepére, illetve a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó mondatok befejezésének választásában, kizárólag a tanár szerepére vonatkozó mondat választott befejezése tükrözi a hagyományos szemléletet.

Következtetések

A vizsgálat során összesített adatok részben igazolják felvetésünket, miszerint a tanárok nézetrendszerre és az osztálytermi kommunikációs viselkedése között összefüggéseket figyelhetünk meg: a pedagógusok nézeteiben megjelenik az alternatív szemlélet, ellenben az osztálytermi folyamatok vezetésében leginkább a hagyományos szemléletet alátámasztó intervencionalista osztályvezetési stílus jelenik meg. Beigazolódott feltételezésünkben az a része melyben az alternatív szemlélet elemeinek jelenlétére tértünk ki a pedagógusok nézeteiben, a skála átlagértékei, a metaforaválasztás és a mondatbefejezések egyaránt rámutattak az alternatív nézetek jelenlétére, azonban az a rész hipotézisünkben, melyben az osztálytermi folyamatokra tértünk ki részben igazolódott be, mivel nem egyöntetűen az intervencionalista óra-vezetési stílus a jellemző a megkérdezett pedagógusok körében, ugyancsak megjelenik az intervencionalista stílus mellett az interkonacionalista stílus is.

Értelmezésünk szerint a megkérdezett pedagógusok körében elkezdődött egy váltás a hagyományos szemléletről az alternatív szemlélet irányába, azonban ez a váltás az oktatási gyakorlatban nehézkesen épül be, a vélekedések szintjén is.

Továbbfejlesztési javaslatként érdemes lenne a mindennapi oktatási gyakorlat megvalósulását alaposabban megvizsgálni, érdemes lenne a megkérdezett pedagógusok nézeteit és osztálytermi megnyilvánulásait az óráikról rögzített videofelvételek elemzésével mélyfúrászerűen vizsgálni.

Felhasznált irodalom

- Bábosik István (2006): Nevelés a tudásalapú társadalomban. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Műszaki Kiadó, Budapest, 11–24.
- Eveyik, A. E., Kurt, G., Made, E. (2009): Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. World Conference on Educational Sciences, Nicosia, North Cyprus, *New Trends and Issues in Educational Sciences*, **1**, 1. szám, 612–617.
- Halász Gábor (2014): *Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai*. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 79–104.
- Knoblauch, D. & Chase, M., A. (2015): Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, **45**, 104–114.
- Langerné Buchwald Judit (2010): *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*, Pannon Egyetem, Neveléstudományok Doktori Iskola, Doktori PhD értekezés. URL: http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Langerne_Buchwald_Judit_dissertation.pdf
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M., K., Poikkeus, A., M., Siekkinen, M., Nurmi, J., E. (2014): The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, **39**, 248–261.
- Petek, E. (2013): Teacher's Beliefs about Classroom Interaction and their Actual Practices: A Qualitative Case Study of a Native and a Non-native English Teacher's In-class Applications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **70**, 1195–1199.
- Rahimi, M. & Asadolollahi, F. (2012): On the relationship between Iranian EFL teachers' classroom management orientations and teaching style. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **31**, 49–55.
- Riensties, B., Brower, N., Lygo-Baker, S. (2013): The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, **29**, 122–131.

Kardos Melinda

- Ritter, J. T., Hancock, D. R. (2007): Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, **23**, 1206–1216.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív kutatások módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Trif Letitia (2012): *Didactica din perspectiva centrării pe elev*, Academia de vară, Universitatea „1 Decembrie 1918”, Alba Iulia.
URL: http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/47997/Trif+L_Didactica+centrarii+pe+elev.pdf

Teachers' beliefs on the purpose of learning, teachers' and students' role as well as on the classroom interaction

Classroom interaction and the teachers' beliefs are important in the process of effective learning process. In the first part of this paper reports the author provides exploratory findings of the studies focusing on the beliefs and the classroom interactions. The second part attempts to unveil the relationship between teachers' beliefs and classroom interaction and their actual practices. The findings of the study indicate contradiction between teachers' beliefs and their actual practices which will be discussed in detail in an other study.

Keywords: *learning process, teachers' beliefs, classroom interaction, teacher's role, student's role*

- Kardos Melinda (2017): Az oktatás céljáról, a tanári szerepről, diákszerepről és osztálytermi interakcióról vallott pedagógusi nézetek. *Gyermeknevelés*, **5**. 3. sz., 18–28.