

Tanulóképek és iskolaelméletek

Az elmúlt évtizedben a pedagóguskutatásokban megkülönböztetett figyelmet szenteltek a pedagógusok pedagógiai nézeteinek, s ennek keretében fontos helyet kaptak a pedagógusok tanulóval kapcsolatos elképzelései. (Golnhofer – Nahalka, 2001) Ugyanakkor kevés olyan kutatás folyt, amely a szülők és gyerekeik tanulófelfogását, valamint iskolaelméletét kívánta volna megismerni. (Gábor – Vajda, 1995; Hunyady, 2002)

Az elmúlt két évtizedben a gyermekkort és a gyermekek iskolai szocializációját vizsgáló kutatásokra erőteljesen hatott az úgynevezett csendes vagy kognitív forradalom, amelyben nagy szerepet tulajdonítottak többek között az egyén nézeteinek, személyes tudásának a világ megismerésében és az egyén fejlődésében. E megközelítés alapján főként azt vizsgálták, hogy a gyermekek milyen módon szerzik ismereteiket önmagukról mint tanulókról, mi jellemzi a diákok tanuló- és iskolaképét, az iskolával kapcsolatos koncepcióit, s e koncepciók minek hatására, milyen módon alakulnak, változnak.

Kutatásunk e hiányt próbálta pótolni szülőkkel és gyermekekkel végzett, részben strukturált kvalitatív interjúk alapján. (Részletesebben lásd *Nahalka István* bevezető tanulmányát.) Célunk az volt, hogy megragadjuk a szülők és gyermekeik körében élő tanuló- és iskolaképeket, naiv elméleteket, megismerjük azok tartalmát, változásait, a tanulófelfogások és az iskolaelméletek összefüggéseit.

Tanulókép, tanulófelfogás, iskolakép, iskolafelfogás, iskolaelmélet – olyan fogalmak, amelyeket a különböző pszichológiai, pedagógiai kutatásokban többféle tartalommal használnak. A kép és a fogalom kifejezések között jelen elemzésben nem teszek különbséget, az előző fogalmakat szinonimaként alkalmazom. (E probléma elemzését lásd *Vámos Ágnes* tanárképpel, tanárfogalommal foglalkozó cikkében.)

E rövid áttekintésben a kutatási eredmények közül csak a gyerekek tanuló- és iskolafelfogásának néhány lényeges sajátosságát, tartalmát emelem ki.

A tanulószerep észlelése, a tanulókép

A tanulószerepről, a tanulórol a mai gyerekekben már korán kialakul sajátos elképzelés. Érzik, hogy a felnőttek, főleg a szülei fontosnak tartják az iskolába járást. Ezt a vélekedést felerősíti, hogy a gyerekek már iskoláskoruk előtt részt vesznek különböző sport-, tánc-, nyelvoktatásban óvodákban vagy egyéb intézményekben, a televíziók számos oktató programot közvetítenek számukra. Tehát korán elkezdődik a szocializáció az oktatásban való részvételre, részben a tanulószereppel kapcsolatos elvárások érzékelésén, részben a szerep megélésén keresztül (*Paris – Cunningham, 1996*). A rendszeres iskolába járás együtt jár a tanulószerep rendszeres gyakorlásával, ami felveti azt a kérdést, hogy a gyerekekben a bővülő tapasztalatszerzés hatására milyen tanulófelfogás alakul ki.

Mielőtt tanulófelfogásukról faggattuk volna, a gyerekeket megkértük, hogy írják le, milyenek látják magukat. Többségüknél a megfogalmazott tulajdonságok a tanulószerephez kapcsolódtak: „jó tanuló”; „jó tanuló és jó gyerek” (7–8 évesek); „okos és jó gyerek”; „jól tanulok és kedvelnek” (11–12 évesek); „jól tanulok és népszerű vagyok” (15–16 évesek). E sajátosságok mellett ritkábban jelentek meg egyéb jellemzők, mint például: „jól tu-

dok kártyázni”; „tudok kézen állni” (6–7 évesek); „tudok sütni, főzni” (11–12 éves); „nyitott és őszinte vagyok”, „számíthatnak rám”, „jó a humorom” (15–16 évesek). A gyerekek, az ifjak többségénél a tanulószerep „elnyeli” az egyént, a személyiséget. Emögött sokféle ok húzódik meg, de leginkább mégis két dolog emelhető ki: az egyik, hogy a gyerekek, az ifjak fő tevékenységüknek az iskolába járást tekintik, a másik, hogy a felnőttek, a tanárok, a szülők döntően az iskolai sikeresség alapján értékeli őket.

A megkérdezetteknek a tanulóképét – az interjúk elemzése alapján – két szempont mentén lehet leginkább leírni: a tanulói tevékenységek sajátosságai és az iskolai pályafutás jellegzetességei.

Teljesen egyöntetű az a vélemény a diákok körében, hogy a tanulók fő tevékenysége az iskolába járás és a tanulás, amelyet nemcsak kötelezettségként, de kényszerként is átélnek. Erre utalnak többek között az iskolához kapcsolt metaforák, hasonlatok (az iskola mint munkahely, irodaház, börtön), de ezt fejezték ki hosszabb szövegekben, kijelentésekben is a tanulók. Néhány példa: „Nem jó hely, mert mindennap járni kell, meg tanulni kell, de legalább okos leszek” (10 éves). „Iskola nélkül semmirekellő lennék. Utcasep-rő, nincs jó munkája, szegyenkezik” (12 éves). „Kötelezettsége az embernek, hogy bejár, ott eltölt egy időt, tanul, figyel, délután hazamegy” (17 éves). A kötelezettség és a kényszer érzését áthatja az is, hogy fontos dolog az iskolába járás, mert ezen keresztül lehet ismereteket vagy műveltséget szerezni, megfelelő (jó) bizonyítványt elérni, munkahelyet találni, biztosítani a jó élet lehetőségét. E szempontokból szinte nincs különbség – a megfogalmazás minőségét kivéve – a különböző életkorú gyerekek között.

A fő tevékenységhez szorosan kapcsolódva alapvetően befogadó, a felnőttek elvárásait elfogadó tanulófelfogás jelent meg az interjúkban. A tanuló passzív lény, aki befogadja a tananyagot, szorgalmas, érdeklődés nélkül is tanul, akit fegyelmezzéssel nevelnek megfelelő viselkedésre, tehát csendes, nyugodt, nem hangoskodik, nem rohangál, szépen beszél, nem rágózik, nem iszik, nem dohányszik, nem drogozik, aki döntési jogokkal nem vagy alig rendelkezik. A megkérdezett diákok többsége a felnőttek ilyen irányú elvárásait, nevelőeljárásait elfogadja. Gyakran különösebb indoklás nélkül: „Ez jól van így” (11 éves); „Én is így csinálnám” (15 éves).

A passzív vagy befogadó tanulókép mellett megjelent az aktív diák is: „Próbáltunk a kezdetektől barátságokat kötni, aki szimpatikus volt, azzal hazamenni. Gyakorlatilag egymásra vagyunk utalva, sokkal jobban telnek így a napok, hogyha elröhögjük vagy elszórakozzuk az időt” (17 éves). A különböző életkorú diákok szerint a diákképbe beletartozik az is, hogy a diákoknak kedvelt iskolai tevékenységeik is vannak, amelyek azonban nem az oktatáshoz, hanem az iskolához mint a társas élet színteréhez kötődnek. Ez a tanulókép a tanítási órák közötti szünetekben beszélgető, társaival játszó, különböző iskolai vagy az iskola által szervezett szabad idősebb tevékenységekben részt vevő tanulói tapasztalatból származik. Ez jelenti a diákok számára a tanulókép pozitív, kedvelt elemét. Az interjúalanyok közül néhányan a diákok és a tanárok között is említésre érdemesnek tartották a társas életet, a jó beszélgetéseket, a kirándulásokat. Tehát a tanulók a fő tevékenységnek tekintett tanulástól eltérően a társas kapcsolatokban megélt, elképzelt tanulót tekintik aktívnak, önmaga életét alakítóknak.

Kívételnek tekinthető az a tanulófelfogás, amelyben a diák aktív szerepe a tanulás-tanítás terén is megjelenik. Példa erre egy alternatív iskola 16 éves tanulójával készült in-

A gyerekek, az ifjak többségénél a tanulószerep „elnyeli” az egyént, a személyiséget. Emögött sokféle ok húzódik meg, de leginkább mégis két dolog emelhető ki: az egyik, hogy a gyerekek, az ifjak fő tevékenységüknek az iskolába járást tekintik, a másik, hogy a felnőttek, a tanárok, a szülők döntően az iskolai sikeresség alapján értékeli őket.

terjúból: „Van egy tanár, akit eléggé szeretek, de elég furcsák a tanítási módszerei, mint ha az lenne az életcélja, hogy minél jobban megszívasson mindenkit. Általában a diákokkal úgy beszél, mintha nem emberi lények lennének. Egyszer történt meg, hogy úgy beszélgetett velem, mintha egyenrangúak lennének, s ez nagyon nagy sikerem volt.”

Összegezve megállapítható, hogy a diákok tanulófelfogásának legjellemzőbb eleme a kötelezettségként és kényszerként megélt iskolába járás, illetve tanulás, amelyhez azonban az iskola, a tanulás fontossága is hozzákötődik. Többségük számára a tanuló passzív lény, aki csak diáktársaival zajló társas kapcsolataiban lehet aktív, szabad egyén. A tanulófelfogás forrásai – más kutatások eredményeivel összhangban – a szülők, a pedagógusok elvárásai, a diákok által a családban és az iskolában megélt nevelési tapasztalatok, valamint a tanuló értelmi, érzelmi, fizikai sajátosságai.

A tanulók iskolaelméleti

Számos kutatási eredmény alapján állítható, hogy az iskolakép kialakulásában, formálódásában alapvető szerepe van a tanulók iskolai sikerekkel kapcsolatos nézeteinek. Kutatásunkban ezért mi is vizsgáltuk, hogy a diákok miként vélekednek a sikeres iskolai pályafutás kritériumairól.

Különböző országokban végzett vizsgálatok azt jelzik, hogy első, második osztályban a tanulók kognitív, fizikai és társas területeken általában ítélik meg a sikert. Alapvető kritériumnak azt tekintik, kit dicsérnek meg a tanítók (*Blumenfeld és mtsai.*, 1982). Ezekkel egybecsengett az általunk megkérdezett 6–8 éves diákok véleménye azzal a két kiegészítéssel, hogy a sikeresség általános kritériumai leggyakrabban a „jó gyerek, jól nevelt gyerek” megfogalmazásban jelentek meg és a szülők szempontjai kiemelt szerepet kaptak. A sikeresség kritériumai közül már az iskolába járás kezdetekor megjelenik a szimbolikus osztályzat (általában a piros pontok), majd az ötjegyű osztályzat jelentősége, illetve központi szerepe. Ezt a tendenciát felerősíti, hogy a korai serdülőkorban az iskolai érzékelés elkülönül a fizikai és a társas kompetenciától. (*Körössy*, 1997. 78.) Az interjúk szövegének elemzése azt mutatja, hogy az életkor előrehaladtával a jegyközpontúság mellett a sikeresség kritériumai módosulnak attól függően, hogy milyen a tanulóknak az iskolai feladatokhoz való viszonya, hogyan látják saját tanulási képességeiket, hogyan értelmezik az erőfeszítés, a szorgalom szerepét, milyen jelentőséget tulajdonítanak a társas kapcsolatoknak. Más kutatási eredményekkel egybehangzóan állítható, hogy a tanulóknál az iskolai sikeresség kritériumai egyre inkább differenciálódnak, kimunkáltabbakká válnak és határozottan befolyásolják a diákok iskolaelméletének sajátosságait, változásait. (*Stipek – Tannatt*, 1984; *Weinstein*, 1984; *Nicholls*, 1992)

Sokféle vizsgálatban próbálták megragadni, hogy milyen jellegű elméletalkotás jellemzi a tanulókat az iskolával kapcsolatban. Ezek közül szélesebb körben ismert, elfogadott *Nicholls* megközelítése, amely szerint a feladat- vagy az én-orientáltság alapú iskolaelmélet általános a tanulók között. Az utóbbiban a „képesség” társas összehasonlítására esik a hangsúly, az előbbiben a személyes erőfeszítésre és a jó tantárgyi teljesítésre.

Többen empirikus kutatások alapján úgy vélik, hogy a kisebb gyerekek növekedés-teoretikusok, hisznek abban, hogy a nagyobb erőfeszítés növeli „képességeiket”, tudásukat, iskolai teljesítményüket. Kutatásunkban mindegyik életkori csoportban találkoztunk olyan diákokkal, akik növekedés teoretikusok. Egy-két jellegzetes megfogalmazás: „Jól tudok mindent, csak akarni kell” (8 éves); „Ha sokat tanulok, okos leszek” (7 éves); „Tanulnom kéne nagyon, nagyon erősen, hogy minél több ötösöm legyen” (10 éves); „Csak összeszedettedben kellene csinálni” (16 éves). A növekedés-elmélet általánosabb meglátére utal az a hazai kutatás, amely Fejér megye 10 településének 14 intézményében zajlott. A megkérdezett 11–12 éves tanulók többsége, ha tanár lenne, akkor tanítványjaiban a legfontosabbnak a szorgalmat tartaná, ezt követné a jó magatartás és a tanulmányi ered-

mény. Ez a sorrend közvetve az erőfeszítés elvének meglétére utal a 6–7. osztályos tanulók körében. (Hercz, 2001. 17.)

Az erőfeszítés-elmélet az idő múlásával sok tanulónál átalakul, s a „valóság-elmélet” megalkotói, hívei lesznek, amely szerint „az iskolai képesség” stabil dolog, nehezen lehet megváltoztatni erőfeszítés által. Egy jellegzetes példa az interjúkból: „a matematika nem megy nekem, próbálkoztam, most inkább mással foglalkozom” (16 éves).

Az iskolai tapasztalatok növekedésével főként középiskolás korban néhány tanulónál a növekedés elméletét felváltja a „kismunka elve”. Eltávolodnak az iskola céljaitól, unalmas, frusztráló helyként gondolnak rá. (Doyle, 1983) Egy 1997-es országosan reprezentatív hazai vizsgálat szerint a magyar tanulók körében is jelen van az utóbbi nézet. A diákok 52 százaléka értett egyet azzal, hogy iskolája olyan hely, ahol jól érzi magát, de 30 százaléka nem fogadta el ezt az állítást. (Aszmann, 2001. 58.) Az életkor emelkedésével növekedett azoknak a tanulóknak az aránya, akik az utóbbi véleménnyel értettek egyet. A válaszoló diákok 38,4 százaléka érezte úgy, hogy az iskola nagyon gyakran, illetve gyakran unalmas hely számára. Az életkor növekedésével ugyancsak emelkedett az iskolát unalmasnak tartó tanulók aránya, ami az érettségi előtt álló fiatalok körében a legmagasabb (fiúk: 48 százalék, lányok: 38 százalék). A kismunka elve interjúalanyai körében is megjelent, főként a 15–17 évesek körében: „Nem kell semmit változtatnom a tanuláson, mert nekem így tökéletes, bőven megvagyok elégedve magammal... Otthon azt várják, hogy ne legyen bukás... Akkor érzem jól magam az iskolában, ha a tanárok nem kötnek bele semmibe és minden csöndes” (17 éves).

A kutatások egy része arra hívja fel a figyelmet, hogy az életkor előrehaladtával a diákok az erőfeszítést komplexebben értelmezik. A nagy erőfeszítést kockázatként kezelik, kerülnek azokat a tanulási stratégiákat, amelyek sok erőfeszítést igényelnek vagy túl elemiek. Középiskolás interjúalanyaink körében is jellegzetes az a megközelítés, hogy elkülönböztetik a komoly tanulást megérdemlő és az ilyet nem érdemlő tárgyakat. A diákok többféle indokot is megfogalmaztak, hogy milyen alapon döntenek az erőfeszítéseikről, a tanulási stratégiáikról. A legjellegzetesebb okok a következők voltak: a követelmények szintje, az ellenőrzés szigorúsága, a tantárgy kapcsolata a választott pályával, a tanár személyes tekintélye, a szülői elvárások.

Az interjúkban részt vett középiskolás tanulóknak egy másik (kisebb) csoportja inkább teljesíteni akar, magas motivációs szint és kitarás jellemzi őket az iskolai feladatokkal kapcsolatban, tudják, hogy mely tanulási stratégiák sikeresek, saját iskolai teljesítményükkel kapcsolatban pozitív énképpel rendelkeznek.

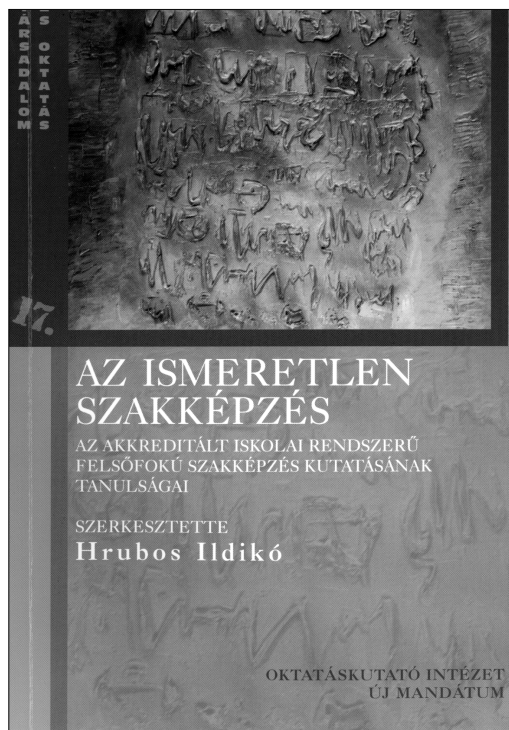
Az iskolák működése, a tanulás segítése szempontjából lényeges kérdés, hogy a diákok miként működtetik az iskolaelméleteiket. A tanulók fokozatosan felfedezik, milyen különbségek vannak az egyes iskolai feladatok között a szükséges kompetencia szempontjából. Például voltak olyan diákok, akik érzékelték egy egyszerű iskolai munkalap kitöltése és egy komoly problémamegoldó-készséget igénylő feladat által igényelt hozzáértés közötti különbséget. A társas kapcsolatok területén is tapasztaltuk ezt a jelenséget, az életkor előrehaladtával egyre gazdagabb leírásokat adtak az iskolai társas környezetről, az osztályklímáról. Az iskolai tevékenységek értelmezésében a diákok között már korán különbségek fedezhetők fel. Az első és második osztályosok körében már találtunk eltérő értelmezést arról, hogy miként értelmezik az olvasást, az írást, csak írásnak, olvasásnak vagy a kommunikáció különböző formáinak tekintik, számos funkcióval kombinálva.

A fentiek nemcsak azt jelzik, hogy a diákok egyre jobban megértik az oktatást, de arra is utalnak, hogy jelentős gazdagodás, differenciálódás következik be a diákok iskola-felfogásában is.

Kutatásunk további részében sor kerül a különböző életkorú és nemű tanulók vallotta iskolaelmélet kognitív és affektív tartalmának elemzésére, a diákok és a szülők naiv tanuló- és iskolaelméleteinek az összevetésére, összekapcsolására.

Irodalom

- Aszmann Anna (2001): Magyar diákok egészségi állapota és az iskola. In: Szekszárdi Ferencné és Schüttler Tamás (szerk.): *Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 49–72.
- Blumenfeld és mtsai. (1982): The formation and role of self-perceptions of ability in elementary classroom. *Elementary School Journal*, 401–420.
- Doyle, W. (1983): *Academic Work. Review of Educational Research*. 159–200.
- Gábor László – Vajda Zsuzsa (1995): Gyermekeszmények és iskolai elvárások. Egy fővárosi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 20–21. 29–43.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hercz Mária (2001): *Iskolaértékelés tanulói szemmel*. I. Neveléstudományi Konferencia, kézirat
- Hunyady Györgyné (2002): Iskola-imázs. *Iskolakultúra*, 4. 29–40.
- Kőrössi Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (összeáll.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Nicholls, J. G. (1992): Students as Educational Theorists. In: Schunk, D. – Meece, J. (szerk.): *Student perception in classroom*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. 267–286.
- Paris, Sc. G. – Cunningham, A. E. (1996): Children becoming students. In: Berliner, D. C. – Calfee, R. C. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan Lib. Ref., New York. 117–148.
- Stipek, D. J. – Tannatt, L. M. (1984): Children's judgement's of their own and of their peer's academic competence. *Journal Educational Psychology*, 76. 75–84.
- Weinstein, R. (1984): Students perceptions of schooling. *Elementary School Journal*, 83. 287–312.



Az OKI és az Új Mandátum Kiadó könyveiből