

Attitűdmérés a minőségbiztosításról

A minőségbiztosítás kulcsfogalomként a közoktatási rendszer modernizációjában alapvetően két – egymással ellentétes irányú – ténnyel jellemezhető: mindenhol ez a téma, és ezért már akkor elegünk van belőle, amikor még bele sem kezdtünk; mindenhol ez a téma, mégis keveset tudunk róla, sokkal kevesebbet, semhogy tárgyyszerűen véleményezhessük.

Az azzal kell alapvetően számolnunk, hogy a közoktatás intézményeire nézve kikerülhetetlen feladatról van szó, amelynek fontos szerepe lesz a közeljövőben. Az egyik ok tehát, amely a minőségbiztosítással kapcsolatos attitűd mérése mellett szól, az éppen a minden pedagógust érintő volta. A másik, hogy koncepciózus, stratégiai kormányprogram épült köré, amely távlati állami támogatást is kilátásba helyezett. Az ilyenfajta rendszerszerű és folyamatra tervezett céltámogatásnak nincsenek nagy hagyományai a magyar közoktatásban. Éppen ezért a fogadtatása számos nehézséget vet föl, amelyekre az attitűdmérés rá tud világítani.

A harmadik ok az időben keresendő: az eddig végzett publikált mérések a Comenius-program meghirdetése előtt születtek. A pályázat kiírása gyökeres változást idézett elő: minden nevelőtestület számára döntéshelyzetet jelentett, s ebből következően elvileg már mindenkinek van személyes élménye a minőségbiztosítással kapcsolatban. Azért elvileg, mert okkal kérdőjelezhetjük meg, hogy minden magyar közoktatási intézménynek megvolt-e a szükséges és elegendő információja ahhoz, hogy a pályázat kérdésében érdemi döntést tudjon hozni.

Hipotéziseink

A vizsgálati alanyok – közoktatási intézmények dolgozói – körében a minőségbiztosítás megítélése inkább negatív, mint pozitív. A nevelőtestületi értekezletek, valamint beszélgetések során azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok attitűdje általában negatívabb a minőségbiztosításhoz. A kollégák olyan többlet-terhelésnek érezték a feladatot, amely nem fizetődik ki, s csak nehezíti amúgy is méltatlanul alábecsült munkájukat. Az oktatás humán – személyiségorientált – dimenzióját is feltették a közgazdasági kategóriák oktatásba történő bevonulásától és hegemóniájától.

A vezetők viszonya pozitívabb, mint a beosztottaké. A minőségbiztosítás kiépíthetőségének elemi föltétele a magas fokú vezetői elkötelezettség. Már a közoktatás rendszerébe is beszivárogtak azok a vezetőkkel szembeni igények, amelyek a menedzselésre való készségeket, az innovatív hajlamot, a változó körülményekhez való adaptivitás képességét fogalmazzák meg lényeges vezetői tulajdonságokként. Ezért a vezetőképzés és továbbképzés lényeges területe a minőségbiztosításra való fölkészítés.

Az attitűd függ attól, hogy milyen ismeretei vannak a vizsgált alanyoknak a tárgyról. Minél több és pontosabb az ismerete, annál pozitívabb a viszonya. Értelemszerűnek tűnik az a feltételezés, hogy minél több ismeretük van a pedagógusoknak a minőségbiztosítás folyamatáról, annál elfogadóbbak vele kapcsolatban. A pontos tájékozódás folyamán a kollégák megismerhetik azokat az előnyöket, amelyeket a szisztematikus belső minőség-

fejlesztés hoz létre. Kellő informáltság nélkül először valóban csak a buktatók és akadályok merülnek fel a kérdés kapcsán.

Ehhez az előfeltevéshez kapcsolhatók az alábbi mellékkövetkeztetések:

1. A különböző oktatási fokon dolgozó pedagógusok viszonyulásában eltérés mutatkozik. Az óvodapedagógusok attitűdje pozitívabb, s felfelé haladva az iskolafokokon egyre kevésbé az. Az újra való fogékonyosság és befogadás mértékét tekintve az a tapasztalatunk, hogy az óvodapedagógusoké a legaktívabb csoport. A pedagógus továbbképzések érdeklődő, nyitott, tanulni akaró és fejlődni képes alanyai legnagyobb számban óvónők. Ennek egyik oka vélhetően az, hogy ők – munkakörüknek fogva – óhatatlanul többet őriznek meg kreativitásukból. Felfelé haladva az iskolafokokon egyre inkább az ismeretátadás, versenytetetés lesz a domináns munkamódszer, s ez árt az érdeklődésnek. Az értékelés állandó kényszere beszorítja a pedagógusokat, kevesebb idejük és energiánk marad az új ismeretekre. A középiskolák egy részében uralkodó elitszemlélet pedig eleve megkérdőjelezi a minőségi fejlesztés szükségességét. S megint csak oda tértünk vissza, ahová a vezetők-beosztottak és ezzel együtt az ismeretek mennyisége esetében: több tudás a minőségbiztosításról pozitívabb attitűdöt vált ki.

2. A nagyobb településeken dolgozó pedagógusok attitűdje pozitívabb, mint a kisebbeken. A településnagysággal kapcsolatos hipotézis szintén a tárgyról szerzett ismeretek birtoklásával függ össze csakúgy, mint az előző esetekben. Az előfeltevés az, hogy minél kisebb a település, az érdeklődő kollégák annál nehezebben jutnak pontos és elegendő tudáshoz. Lévé az ország időtlen idők óta túlcentralizált, az információ mind infrastruktúrájában, mind továbbadott mennyiségében a perifériák felé csökkenő mértéket mutat. A közlekedési gondok, a nagyobb időráfordítás kényszere sok pedagógus számára megnehezíti a továbbképzéseken való részvételt. Így a kisebb településeken dolgozó kollégák minőségbiztosítással kapcsolatos tudásának megszerzése nehezebb feladat.

3. A pályán töltött évek száma negatívan befolyásolja az attitűdöt. A pályán töltött évek szinte törvényszerűen ölik a pedagógusokból a motivációt, nyitottságot és a megújulás képességét. Túlságosan nagy próbatétel a pedagógus-bérekkel megélni, a vállalkozói szféra hihetetlen gyorsaságú és ívű anyagi megbecsültségét nem nyomasztónak és nem igazságtalannak érezni, és mindezeket figyelmen kívül hagyva elhivatottságot érezni az iskolai munka minőségének fejlesztése mellett. Minél nagyobb a pályán töltött évek száma, annál jobban beleragadhat az ember a változtatás-változásra képtelenség fogságába.

A férfi/női nemhez való tartozás nem befolyásolja az attitűdöt. A valamilyen nemhez tartozás vélhetően nem mutat szignifikáns különbséget a viszonyulás irányát illetően. Egyébként is elenyésző a férfi kollégák száma. Az attitűd tárgya semleges a nemi hovatartozás szempontjából, nincs olyan tartalma, amely feltételezhetné az ezen az alapon történő beállítódást.

A mérőlap összeállítása és a mérés

A méréshez saját készítésű mérőlapot használtam, melynek itemeit a továbbképzések, nevelőtestületi értekezletek alkalmával leggyakrabban hallott kijelentésekből állítottam össze, segítségül kérve a pedagógiai intézetben velem együtt dolgozó munkatársaimat. A mérőlap eleje az alany mérés szempontjából fontos adatait tartalmazza.

A másik oldal összesen 19 állítást tartalmaz, ezek skálaértéke különböző. 10 pozitív attitűdöt jelöl, 9 pedig negatívát. Mindegyik itemhez négy választ adtam meg, elkerülendő, hogy páratlan válaszadási lehetőség esetén „középre”, azaz semleges szavazzanak a kollégák.

A mérőlap kitöltése gyors és egyszerű, mivel testszerűen, ikszeléssel kellett válaszokat megadni. A mérés során igen kis mennyiségű – összesen 15 – mérőlap volt értékelhető.

A mérést 270 kollégára kiterjedően végeztük, a mintavétel döntően Bács-Kiskun megyében történt.

A mérés eredménye

<i>a férfiak – nők aránya</i>		
férfi	29	11,40%
nő	226	88,60%
<i>az oktatási intézmény típusa, ahol az alany jelenleg dolgozik</i>		
óvoda	72	28,20%
általános iskola	142	55,70%
középiskola	41	16,10%
<i>az oktatási intézmény települése</i>		
megyeszékhely	138	54,10%
20 000 fő fölötti nem megyeszékhely város	33	12,90%
20 000 fő alatti város	23	9,00%
3000 fő fölötti község	13	5,10%
1000–3000 fős község	44	17,30%
1000 fő alatti község	4	1,60%
<i>beosztás</i>		
óvodapedagógus	62	24,30%
tanító	46	18,03%
tanár	97	38,00%
szakoktató	4	1,60%
vezető-helyettes	21	8,20%
vezető	19	7,50%
egyéb	6	2,40%
<i>összes beosztott</i>	<i>215</i>	<i>84,30%</i>
<i>összes vezető</i>	<i>40</i>	<i>15,70%</i>
<i>a pedagógus pályán töltött évek száma</i>		
0–5	29	11,40%
5–10	29	11,40%
10–15	44	17,30%
15-nél több	153	60,00%
<i>a közoktatási minőségbiztosítási folyamattal kapcsolatos ismeretek foka</i>		
nincsenek	12	4,70%
csak hallomásból ismeri	63	24,70%
vannak róla ismeretei, de nem pontosak	126	49,40%
jól ismeri a gyakorlatát, maga is részt vesz benne a munkahelyén	37	14,50%
jól ismeri, de nem vesz részt benne a munkahelyén	17	6,70%
<i>a minőségbiztosítással kapcsolatban a véleménye</i>		
egyáltalán nem ért egyet vele	34	13,30%
alig ért vele egyet	43	16,90%
eléggé egyetért vele	100	39,20%
teljesen egyetért vele	78	30,60%

1. táblázat

A mérés eredménye, összevetve a hipotézissel

1. A vizsgálati alanyok – közoktatási intézmények dolgozói – körében a minőségbiztosítás megítélése inkább negatív, mint pozitív.

E hipotézis nem igazolódott. A pedagógusok többsége a minőségbiztosítással inkább

egyetért, mint nem. Mindössze 13,3 százalékuk utasítja el teljesen, a többiek valamilyen fokban elfogadóak. Az „elégge és a teljesen egyetért” válaszok – azaz a kifejezetten pozitív attitűdök – a válaszadók 69,8 százalékát jellemzik.

Az előfeltevés volt tehát túlzó. Be kell ismerni, hogy az elutasító magatartásnak valószínűleg súlyánál nagyobb jelentőséget tulajdonítottam, hiszen az elutasítás mindig sokkal hevesebb érzelmi megnyilvánulással járt, mint a helyeslés.

A másik ok talán abban kereshető, hogy az említett nevelőtestületi értekezletek és továbbképzések alkalmával a kollégákkal akkor beszélgettünk, amikor még egyáltalán nem voltak konkrét ismereteik a minőségbiztosításról. Csak hallomásból tudták, hogy újra valami reform és feladat következik, s ez eleve negatív viszonyulást váltott ki bennük.

Ebből természetesen nem következik az, hogy egyetlen tájékoztató előadás vagy továbbképzés gyökeres fordulatot jelentett volna, de a beállítódást föltétlenül jobban árnyalta.

Harmadsorban a mérőlap csak általában kérdezte az alanyokat a véleményükről, nem úgy, mint konkrét, előttük álló, saját intézményükben megvalósítandó feladatot. Így nincs túl nagy veszélye a pozitív hozzáállásnak. Ez utóbbi feltevés tűnik a legvalószínűbbnek.

2. A vezetők viszonya pozitívabb, mint a beosztottaké.

	vezetők	beosztottak
egyáltalán nem ért egyet a minőségbiztosítással	0 %	15,8%
alig ért vele egyet	12,5%	17,7%
elégge egyetért vele	47,5%	37,7%
teljesen egyetért vele	40,0%	28,8%

2. táblázat

A feltevés helyes volt. A vezetők valóban erőteljesebb elkötelezettséget mutatnak a minőségbiztosítás iránt, mint a beosztottak.

Nincs olyan vezető, aki teljesen elutasítaná a minőségbiztosítást, szemben a beosztottak 15,8 százalékával. A teljes egyetértés foka a vezetők esetében 40 százalék, míg a beosztottaknál 28,8 százalék. Ez igen megnyugtató, tekintve, hogy a döntést legelőször a vezetőnek magának kell meghoznia. Mivel a folyamat intézményi szintű, a működés minden dimenziójára kiterjed és megszervezése magas fokú aktivitást igényel, a vezető kulcsszereplő benne.

Nem utolsósorban az a feladat is rá vár, hogy döntése helyességéről meggyőzze kollégáit, és rávegye őket az együttműködésre. Ez új munkahelyi kultúra kialakításának kezdete, hiszen a hangsúly az egyének elszigetelt tevékenységéről a kisebb – alkotó munkát végző – csoportokra tevődik. Nemcsak a ráhangolás, hanem a munka elindítása is a vezető felelőssége, valamint az új feladatok végzéséhez szükséges feltételek megteremtése. Ahhoz, hogy mindezeknek eleget tudjon tenni, valóban erős meggyőződésnek kell fűtenie.

Az erősebb vezetői elkötelezettséget a feltevés szerint összefüggésbe lehet hozni az ismeretek természetszerűleg magasabb szintjével.

3. Az attitűd függ attól, hogy milyen ismeretei vannak a vizsgált alanyok a tárgyról. Minél több és pontosabb az ismerete, annál pozitívabb a viszonya.

A feltevés igazolódott.

	nincsenek ismeretei	csak hallomásból ismeri	vannak róla ismeretei, de nem pontosak	jól ismeri a gyakorlatát, jól ismeri a részt vesz	jól ismeri, de nem vesz részt
egyáltalán nem ért egyet	16,7%	17,5%	13,5%	5,4%	11,8%
alig ért egyet	16,7%	27,0%	14,3%	13,5%	5,9%
elégge egyetért	41,7%	41,3%	39,7%	35,1%	35,3%
teljesen egyetért	25,0%	14,3%	32,5%	45,9%	47,0%

3. táblázat. A közoktatási minőségbiztosítási folyamattal kapcsolatos ismeretek foka

Ötféle választ adhattak a megkérdezettek, s ezeknek összegzésekor az derült ki, hogy túlnyomó többségüknek vannak ismeretei, de azok nem pontosak. Ezek a pontatlan ismeretek azonban elegendőnek bizonyultak ahhoz, hogy pozitív legyen az attitűdjük a tárggyal kapcsolatban.

Az is kiderült, hogy minél több ismerete van a válaszadónak, annál erősebben támogatja a minőségbiztosítást.

A közvetlen tapasztalatok megerősítették az alanyokat pozitív attitűdjükben, s ez a kormányprogram helyességét támasztja alá.

Világos, hogy a legveszélyesebb a félinformáltság, a szóbeszéd alapú ismeretszerzés. Viszonylag magas azoknak a száma, akik csak hallomásból ismerik a minőségbiztosítást, s így vetik el.

Ugyanakkor az is említésre méltó tény, hogy akiknek semmiféle ismeretük nincs, nagyobb százalékban teljesen egyetértők, mint akik valamit hallottak róla, de konkrét ismereteik nincsenek.

A feladat adott: meg kell erősíteni a bizalmat a minőségbiztosítást egyáltalán nem ismerőkben, és ki kell építeni a csak hallomás útján tájékozottakban.

Általában véve úgy fest, hogy annak ellenére, hogy a minőségbiztosítási folyamat kiépítése kezdetben lassú és több munkával, mint eredménnyel jár, a kollégák perspektivikusan képesek látni a részvételben megnyilvánuló előnyöket.

Azért is nagyon nagy jelentőségű ez a következtetés, mert a minőségbiztosítás – mint közoktatásban megjelenő fogalom és minden intézmény számára előírt feladat – teljességgel új elem. Előzményei nincsenek, már ami a rendszerszerű és országos szinten tervezett megvalósítását illeti, ezért igen nagy a kockázata annak, hogy milyen lesz az elfogadottsága.

4. A különböző oktatási fokok pedagógusai viszonyulásában eltérés mutatkozik. Az óvodapedagógusok attitűdje pozitívabb, s felfelé haladva az iskolafokokon egyre kevésbé az.

A mérés nem igazolta, hogy jelentős különbség mutatkozna az elfogadás mértékében a különböző oktatási fokokon.

	óvoda	általános iskola	középsiskola
egyáltalán nem ért egyet vele	18,1%	11,3%	12,2%
alig ért vele egyet	18,1%	18,3%	9,8%
eléggé egyetért vele	27,8%	37,3%	65,9%
teljesen egyetért vele	36,1%	33,1%	12,2%

4. táblázat

Az azonban kiderül, hogy a középiskolák kétkedőbbek, hiszen ott a teljes egyetértés foka jóval alacsonyabb az óvodákénál és az általános iskolákénál. Ám az eléggé elfogadó attitűddel összeolvasva a végeredményben nem mutatkozik jelentős eltérés.

Az óvodák esetében viszont a szórás nagyobb, ott az elutasító attitűd átlaga enyhén magasabb, mint a következő iskolafokoké.

Mindezekből az következhet, hogy bár általában valóban az óvodapedagógusok járnak a legszorgalmasabban továbbképzésekre, a minőségbiztosításban mint meghirdetett országos programban minden oktatási fokozat talál magának elfogadásra alkalmas elemet.

Másrészt viszont az is valószínűsíthető, hogy inkább iskola-, mint óvodacentrikus nemcsak a program meghirdetése, hanem maga a folyamatépítés is. Az óvodáknál az ellenőrzés, értékelés szerepe – amely a minőségbiztosítás szerves része – nem annyira domináns, mint az iskoláknál.

5. A nagyobb településeken dolgozó pedagógusok attitűdje pozitívabb, mint a kisebbeken.

A feltevést igazoltnak tekinthetjük, ha megengedjük azt, hogy nem számítjuk az 1000 fő alatti település értékét, tekintettel a minta igen kicsi voltára (összesen négy megkérdezett dolgozó).

	megye- székhely	20 000 fő fölötti, nem megyeszékhely város	20 000 fő alatti város	3000 fő fölötti község	1000– 3000 fős község	1000 fő alatti község
egyáltalán nem ért egyet vele	14,5%	15,2%	4,3%	7,7%	15,1%	0%
alig ért vele egyet	14,5%	15,2%	13,0%	30,8%	25,0%	0%
eléggé egyetért vele	34,5%	39,4%	52,2%	38,5%	47,7%	50%
teljesen egyetért vele	37,0%	30,3%	30,4%	23,1%	11,4%	50%

5. táblázat

Nagyobb eltéréseket mutatnak az elutasító attitűdök értékei, a fordított hipotézis – az-az hogy minél nagyobb a település, annál kisebb az elutasító attitűd mértéke – nem igazolható.

Mindazonáltal a településnagyság átütő erővel nem befolyásolja az attitűd irányát.

6. A pályán töltött évek száma negatívan befolyásolja az attitűdöt.

Ez a hipotézis nem igazolódott.

	0–5	5–10	10–15	15-nél több
egyáltalán nem ért egyet vele	13,8%	13,8%	11,4%	13,7%
alig ért vele egyet	17,2%	27,6%	15,9%	15,0%
eléggé egyetért vele	41,4%	41,4%	52,3%	34,6%
teljesen egyetért vele	27,6%	17,2%	20,5%	36,6%

6. táblázat

Meg kell jegyezni, hogy az alanyok többsége 15 évnél régebben van a pályán, s jóval kevesebben vannak az összes többi kategóriába tartozó megkérdezettek.

Ennek ellenére azonban azt mondhatjuk, hogy téves volt a feltevés: ugyanis a régebben pályán levők kissé elfogadóbbak a minőségbiztosítással, mint a fiatalabbak.

Az ok az lehet, hogy a fiatalabbaknak sem csekélyebbek a gondjaik, mint idősebb kollégáinknak, legfeljebb más jellegűek. Lehetséges, hogy hatásukban még inkább motivációvesztők.

Ám ezzel még csak arra kerestem választ, hogy miért nincs nagy különbség az attitűd fokozatai között, arra azonban nem, hogy az idősebbek alapvetően miért elfogadóak?

Elképzelhető, hogy az évek tapasztalataival az a bölcsesség jár együtt, amely a minőségbiztosítást pozitív előjellel társítja.

Az is feltételezhető, hogy az idősebb kollégák inkább meg akarnak felelni az elvárásoknak, mint fiatalabb, esetleg lázadóbb szellemű társaik.

7. A férfi/női nemhez való tartozás nem befolyásolja az attitűdöt.

A hipotézis helyes volt.

	férfi	nő
egyáltalán nem ért egyet vele	10,3%	13,7%
alig ért vele egyet	24,1%	15,9%
eléggé egyetért vele	44,8%	38,5%
teljesen egyetért vele	20,7%	31,9%

7. táblázat

A nők válaszaiban nagyobb a szórás, de lényeges mértékben nem térnek el egymástól az attitűdök. Ám megint érdemes megjegyezni, hogy a férfi minta mindössze 11,4 százalékos, így az ő értékeik nem annyira árnyaltak.

A mérés eredményének összehasonlítása más – hasonló témájú – vizsgálatokkal

Vizsgálatainkat két fölmérés eredményeivel vetjük össze: Horváth Attila – Tóth Tiborné: Iskolaigazgatók a minőségbiztosításról; Magyar Gallup Intézet: Értékelés és minőségbiztosítás a magyar közoktatásban.

Az összevetés leginkább az eltelt idő függvényében lehet érdekes és tanulságos. A Horváth-féle mérést 1998 őszén végezték, a Gallup pedig 1999 tavaszán folytatta le vizsgálatát.

Az eltelt másfél év alatt bekövetkező szemléleti változások feltárása és okainak kutatása lehet az összehasonlítás legfőbb szempontja.

Azonban meg kell jegyezni, hogy a levonható következményekkel óvatosan kell bánni: Horváth Attilának a mérést csak középiskolai vezetők körére terjesztették ki, és 128 választ dolgoztak fel.

A Gallup a pedagógusok teljes körét faggatta, összesen 1979-et kérdezett meg, és dolgozta fel válaszaikat.

A mi vizsgálatunk szintén a pedagógusok teljes vertikumára kiterjed, és 270 válaszadó adatait tartalmazza.

Mindezek figyelembe vételével az alábbi érdekes összefüggésekre derült fény:

Az iskolahasználók igényei és a minőségbiztosítás kapcsolata

A Horváth-féle mérés azt erősítette meg, hogy a minőséget a válaszadók 60,6 százaléka szerint meghatározza az iskolahasználók igénye, de 36,2 százalékuk az mondja, hogy csak részben.

A Gallup azt vizsgálta, hogy a megkérdezettek a különféle szempontokat mennyire tartják fontosaknak a minőségbiztosítás során. A legerősebb faktor a „fogyasztó-vezetlenség” volt. Itt is széles körben értelmezett külső és belső fogyasztók elégedettségének fontosságára vonatkoztak az állítások csakúgy, mint az előző mérés esetében.

A mi vizsgálatunk – mely csak a szülőkre kérdez rá mint áttételes iskolahasználókra – szerint a pedagógusok 28,2 százaléka fogadja el azt a kijelentést, miszerint a szülő választása elegendő az intézmény minőségének megállapításához.

Az eredményekkel óvatosan kell bánni, mert egyrészt a vélemények nem pontosan ugyanazokra a kijelentésekre fogalmazódtak meg, másrészt pedig az iskolahasználók köre a mi mérésünk esetében szűken értelmezett. Csak a szülőkre – és rajtuk keresztül gyerekeikre – terjed ki.

Annyi azonban talán tévedés nélkül levonható, hogy a mérések között eltelt időben a fogyasztói befolyás mértékét más, a gondolkodásba beépülő új elemek is árnyalják már.

Az életkor és a minőségbiztosítással kapcsolatos attitűd kapcsolata

A Gallup a válaszokat az életkor függvényében nem vizsgálta.

A Horváth-féle mérés hipotézise ugyanaz volt, mint a mi mérésünk, azaz hogy a fiatalabb nyitottabbak volnának az újra, míg az idősebbek elutasítóbbak. S mindkét esetben tévesnek bizonyult a feltételezés.

A Horváth-féle mérés eredménye szerint az idősebbek határozottabbak, szívesen bevezetnék a minőségbiztosítást, míg a fiatalabbak óvatosak, inkább csak megismernék és elgondolkodnának rajta.

A 11 év feletti gyakorlattal rendelkezők 64,7 százaléka határozottan a bevezetés mellett áll ki, míg a 0–5 éves gyakorlattal bírók csak feleannyian, 32,6 százalékban.

A mi vizsgálatunk esetében a 15 év feletti gyakorlattal rendelkezők 71,2 százaléka inkább elfogadó a minőségbiztosítással, mint elutasító, a 0–5 éves gyakorlattal bíróknak pedig 69,2 százaléka.

Nőtt az elfogadó attitűd aránya az elmúlt másfél évben, s még figyelemre méltóbb, hogy eltűnni látszik a nagy különbség az idősebb és fiatalabb generáció attitűdje között.

Ismét fel kell hívni a figyelmet arra, hogy az utóbbi adatok a megkérdezettek teljes körére jellemzőek, azaz nemcsak vezetőkre.

A dokumentációs fegyelem és a minőségbiztosítás

A Gallup erre a területre nem kérdezett rá.

A Horváth-féle mérés eredménye alapján az idősebb kollégáknak alacsonyabbak az elvárásai az adminisztrációs fegyelem területén, de a fiatalabbak is meggyőzésre szorulnak szükségességéről.

A mi vizsgálatunk azt igazolja, hogy a megkérdezettek 73,7 százaléka úgy véli, hogy a minőségbiztosítás dokumentálása felduzzasztja az amúgy is tetemes adminisztrációt.

Mivel a minőségbiztosítás dokumentációs kényszere meglehetősen nagy, ugyanakkor kikerülhetetlen, számolni kell az ezen a téren jelentkező nehézségekkel.

Az értékelés szerepének visszaszorulásával kapcsolatos attitűd

A Horváth-féle mérés ezt az iskolaméret és a pedagógusértékelés gyakorisága összefüggésében vizsgálta, és azt állapította meg, hogy minél nagyobb az iskola, annál inkább folyik benne értékelés.

A Gallup eredménye alapján a pedagógusok 81 százaléka szerint negatív hatású az, hogy visszaszorult az ellenőrzés és értékelés szerepe a közoktatásban.

A külső értékelés szerepével kapcsolatban az iskolai pedagógusok 75 százaléka véli úgy, hogy az nem csorbítja szabadságukat, míg az óvodapedagógusoknál ez 65 százalék.

A Gallup eredménye szerint minél magasabb a minőségbiztosítással kapcsolatos ismeretek foka, annál kevésbé féltik az autonómiájukat a pedagógusok.

A mi vizsgálatunk ugyanezt erősíti meg, azaz a válaszadók 77,3 százaléka úgy gondolja, hogy nem ért egyet azzal a megállapítással, mely szerint semmi szükség a folytonos értékelésre és önértékelésre, mert ez a pedagógusok autonómiáját csorbítja.

A minőségbiztosítással kapcsolatos ismeretek foka

A Horváth-féle mérés esetében:

a válaszolók tudása elegendő vagy jó a minőségbiztosításról	52,0%
bizonytalannak ítélte magát a fogalom értelmezésében	7,9%

8. táblázat

A Gallup vizsgálatának eredménye:

	vezetők	beosztottak
találkozott már a minőségbiztosítási elméletekkel és kezdeményezésekkel	76%	49%
hallott az Oktatási Minisztériumban folyó ez irányú stratégiai tervezés munkálatairól	95%	72%
bizonytalannak ítéli magát ismereteiben	21%	35%

9. táblázat

A mi vizsgálatunk eredménye:

	vezetőkre vetítve	összes megkérdezett
vannak különböző szintű ismeretei a minőségbiztosításról	95%	70,6%

10. táblázat

Ha csak azt vizsgáljuk, hogy jól ismeri-e a minőségbiztosítást, akkor összevethetőbbé válik az adat a Horváth-féle méréssel.

a minőségbiztosítást jól ismerők aránya	32,5%
a csak hallomásból ismerők	5,0%
aki nem hallott róla	0,0%

11. táblázat

Mindkét mérés eredményére vonatkoztatható a Gallup végkövetkeztetése is, mely szerint: „Eredményeink arra utalnak, hogy a pedagógusok meglepően korszerű látásmóddal, meglehetősen nagyfokú nyitottsággal és pozitív várakozással tekintenek a minőségbiztosítással kapcsolatos központi kezdeményezésekre.”

A minőségbiztosítás folyamatában való részvételi szándék mértéke

A Horváth-féle mérés esetében a válaszadók 45,2 százaléka nyilatkozott úgy, hogy szívesen részt venne a minőségbiztosításban, a Gallupnál ez az adat 60 százalék a vezetők, 40 százalék a beosztottak esetében.

A mi vizsgálatunk szerint a részvételi szándék 60 százalékos.

Ha a részvételi szándék idő folyamán növekvő mértékéhez hozzáadjuk a csendes szimpatizánsokét, akkor okkal gondolhatjuk, hogy egyre többen vannak, akik bekapcsolódnának a munkába.

Következtetések

A minőségbiztosítással kapcsolatos attitűd mérése és az összehasonlítás más kutatásokkal nagy általánosságban egyaránt azt az eredményt hozta, hogy az Oktatási Minisztérium programja megfelelő táptalajra lelt, fogadtatása inkább kedvező, mint elutasító a magyar közoktatás szakmai főszereplői körében. Ez azért nagyon megnyugtató végeredmény, mert nyilvánvaló, hogy a minőségbiztosítási folyamat kiépítése a döntés és elhatározás megszületése után a „közkatonaakra” vár. Nélkülük, az ő elkötelezettségük hiányában ez a nagyléptékű munka kivitelezhetetlen.

A pozitív attitűd tehát reményteli helyzetet jelent, azonban figyelembe kell vennünk a következőket, mielőtt illúziókat kergetnénk:

Attitűd és nézetek

Minden attitűd tapasztalaton keresztül fejlődik. Nagyon fontos tehát, hogy ezekhez a kétségtelenül meglévő pozitív viszonyulásokhoz pozitív tapasztalatok társuljanak, hogy megerősödjének.

Attitűd és érzelmek

További figyelembe veendő szempont, hogy a modellálás igen nagymértékben segíti az attitűdváltozást.

Ebből az a – hazai gyakorlatban egyáltalán nem ismeretlen – következtetés adódik,

hogy minél gyakorlat-közeli és életszerűbb módon történik az attitűdtárgy megismerése, annál nagyobb irányú kívánt változást lehet elérni a válaszadóknál.

A modellálás az emocionális befogadást segíti, melynek jelentősége a kutatók szerint nagyobb, mint a kognitív szférában megnyilvánuló értékelés.

Attitűd és viselkedés

Nem feledhető tény, hogy jelenlegi kutatási ismeretek szerint nagyon kevés bizonyíték van annak alátámasztására, hogy bármi kapcsolat állna fenn attitűd és viselkedés között. Az attitűd alapján történő viselkedés predikációjának lehetősége gyakorlatilag nulla. Általában az mondható el, hogy az emberek hajlamosabbak attitűdjüket viselkedésükhöz igazítani, mint fordítva.

Továbbá nagyon valószínűtlen, hogy az alanyok vélekedése „úgy általában” az attitűd tárgyáról megegyezzen egy konkrét esetben megnyilvánuló viselkedéssel. Ez többek között attól is függ, hogy az oktatási intézményekkel együttműködő szolgáltatók mennyire hitelesek és meggyőzőek. Ezeket pedig jelentős mértékben az befolyásolja, hogy az adott szolgáltató ipari vagy közoktatási tapasztalattal rendelkezik-e.

Mindezek után joggal kérdőjelezhető meg az attitűdkutatás értelme. Ha nem vonható le következtetés a viselkedésre nézve, milyen gyakorlati jelentősége van egyáltalán? Az alább felsorakoztatott érvek megkísérlik igazolni a dolgozat megírásának értelmét.

A viselkedés ugyan nem írható le az attitűdből, annak csak egy változóját jelenti sok más változó mellett. De ha ezt az egy változót meggyőző kommunikációnak tesszük ki, elérhetjük a módosulását. Ez még mindig kevés azonban ahhoz, hogy a viselkedésben is megnyilvánuljon. Ám ha a megváltoztatott attitűd a környezeti összefüggésekben megerősítést kap, akkor van esély arra, hogy nem az attitűd igazodik a viselkedéshez, hanem a viselkedés a megváltozott attitűdhez. Továbbá feltételezhető az is, hogy az emberek attitűdje akkor is változik, ha új információkat kapnak az attitűd tárgyáról. S ha rendelkeznek a megfelelő információkkal s ezekhez később sikeres tapasztalat is társul, akkor lehet abban bízni, hogy elegendő alapja van a tevékeny részvételnek.

Még tovább haladva az attitűdök „felhasználhatóságát” kutató gondolkodásban: ha a meggyőző kommunikáció része a kilátásba helyezett jutalom, a befolyásolás mértéke érdemlegesen fokozódik.

A kommunikátorok – oktatáspolitikai döntéshozók, pedagógus-továbbképzések előadói – felelősége tehát nagy.

Figyelembe kell venniük, hogy ha az attitűd meggyengül amiatt, hogy eltérés mutatkozik a feltételezett és valós tapasztalatok között, azaz nemkívánatos eredményekkel szembesül, akkor az attitűd a valós tapasztalatokhoz fog alkalmazkodni. Ez ismét a kormányzati program tervezőinek és megvalósítóinak felelőségére hívja fel a figyelmet.

A túlzó jutalmak használatával kapcsolatban – bármennyire is elméleti a minőségbiztosítással kapcsolatban ez a kérdés – azt lehet megállapítani, hogy az az előnyösebb, ha éppen hogy elegendő ösztönzöt alkalmazunk a viselkedés kiváltásához.

A minőségbiztosítással kapcsolatos attitűd mérése és az összehasonlítás más kutatásokkal nagy általánosságban egyaránt azt az eredményt hozta, hogy az Oktatási Minisztérium programja megfelelő táptalajra lett, fogadtatása inkább kedvező, mint elutasító a magyar közoktatás szakmai főszereplői körében. Ez azért nagyon megnyugtató végeredmény, mert nyilvánvaló, hogy a minőségbiztosítási folyamat kiépítése a döntés és elhatározás megszületése után a „közkatonaakra” vár. Nélkülük, az ő elkötelezettségük hiányában ez a nagyléptékű munka kivitelezhetetlen.

Mivel célunk a viselkedés tartós kiváltása, s a kialakítás a legnagyobb veszély, el kell kerülni a túlzó jutalmat. A kedvező attitűdök fennmaradásának inkább feltétele a pozitív teljesítménybeli tapasztalat, mint az ösztönzés. Ezért a legfontosabb teendő a pedagógusokat a szükséges hozzáértés megszerzéséhez optimális körülmények között hozzásegíteni, amelyek aztán elvezetik őket a várt teljesítményekhez.

A minőségbiztosítással kapcsolatos attitűdök iránya alapján nem reménytelen a kormányprogramra és ezzel együtt a közoktatás minőségfejlesztésére való ráhangolódás. Ahhoz azonban, hogy ez a bizalom ne múljon el, sőt megizmosodjon, elsősorban kitartó és korrekt felvilágosító munka szükséges. Ezen túlmenően pedig törekedni kell arra, hogy a vizsgált attitűdben megnyilvánuló pozitív készenléti helyzetet a tapasztalatok megerősítsék, aminek a jelentősége két szempontból sem hanyagolható el: egyrészt a központi törekvések megvalósulását könnyítené, másrészt ez a megvalósulási folyamat magas fokú egyetértéssel történhetne.



A Bizantológiai Intézet Alapítvány könyveiből

A reformpedagógiai irányzatok kialakulása

Értelmezési szempontok

Az utóbbi időben mind az elmélet, mind a gyakorlat szintjén fokozott érdeklődés tapasztalható a reformpedagógiák iránt. Az oktatási rendszer új keletű pluralizmusa lehetővé tette a sajátosan magyar kísérletek (1) mellett a nemzetközi irányvonalakhoz kapcsolódó intézmények (iskolák, óvodák) megjelenését is. Számos alapvető forrást tettek közzé, színvonalas összegző munkák láttak napvilágot.

A reformpedagógia történeti előzményei mellett annak társadalmi, szellemtörténeti beágyazottsága is az alaposan feldolgozott témák közé került a legújabb neveléstörténeti tankönyv tanúsága szerint is. (2)

E tanulmány a reformpedagógia kialakulását tágabb, tudománytörténeti, tudományfilozófiai szempontból értelmezi.

Tézisem szerint a reformpedagógiák létrejötte a pedagógia tudományának legutolsó igazán nagy fordulata. A kérdés az, hogy a fordulat – használjuk egyelőre ezt a viszonylag semleges szót – miként értékelhető tudománytörténeti szempontból. Vajon a Rousseau óta tulajdonképpen majdnem kész programmal rendelkező új – megalkotója által negatívnak nevezett – nevelésnek miért volt oly hosszú időre szüksége arra, hogy elfoglalja a neveléstudomány fő hadállásait?

A kérdés megválaszolását Kuhn paradigmaváltás-elmélete szerint kísérelem meg. Úgy találtam, hogy a reformpedagógia kialakulására használható a tudományos forradalmakra vonatkozó Kuhn-i elmélet. Ennek pedig egyik alaptétele, hogy két, azonos tudományos értékkel bíró paradigma közötti választást szubjektív elemek is befolyásolnak. Tanulmányom utolsó részében ezt az egyéni tulajdonságokon túlmutató szubjektív szempontot keresem, amely a 20. század folyamán megváltozó érzelmi struktúrában, a gyermek iránti fokozott érzékenységben mutatható föl.

A tudományos forradalmak Kuhn-i elmélete

A Thomas Kuhn által a tudományos forradalmak leírására kidolgozott paradigmaváltás-elmélet a tudományfilozófia egyik legnagyobb vihart kiváltott teóriája. „A tudományos forradalmak szerkezete” (3) című könyve 1962-es megjelenése óta viták kereszt-tüzében áll. Kuhn szerint a tudósok idejük nagy részében a normál tudományt művelik. A normál tudomány legfontosabb fogalma a paradigma. Műve első kiadásában Kuhn úgy fogalmazott, hogy a paradigma az, amit a tudósok igaznak gondolnak. A paradigma részeként említi többek között az elméleteket és a módszereket is. Ezzel nagyon fontos tényre hívta fel a figyelmet, arra, hogy léteznek a maxi-elméletek – nála a paradigmák – és azon belül vannak a mini-elméletek, ám ezek viszonyát nem fedte fel pontosan.

„A paradigmák mintákat adnak, melyekből a kutatás egyes koherens hagyományai származnak.” (4) A normál tudomány kutatási módszerét Kuhn a rejtvényfejtéshez hasonlítja. Adottak a kérdések és a megoldások, „csak” a megoldáshoz vezető utakat kell

megtalálni. A megoldás maga az élet, a természet, s a rejtvényfejtés célja minél közelebb hozni a valóságot az elmélethez. A jó tudományos elméletnek egy későbbi munkájában őt ismérvét sorolta fel Kuhn, ezek: pontosság, konzisztencia, hatáskör, egyszerűség és termékenység.

A paradigmaváltás két legfontosabb fogalma az anomália és a válság. A kettő közötti összefüggést így érzékelteti: „Amikor ... valamely anomália kezd többnek látszani, mint a normál tudomány egyik rejtvénye a sok közül, akkor megkezdődik az átmenet, a válság, a rendkívüli kutatások időszaka.” (5)

„A válságok befejeződésének három módja ismeretes. Néha a normál tudomány végül képes megbirkózni a válságot kiváltó problémával, bár többen kétségbeestek, mert azt hitték, hogy a probléma maga a fennálló paradigma végét jelenti. Más esetekben még látszólag gyökeresen új megközelítéseknek is ellenáll. Ilyenkor esetleg úgy döntenek a tudósok, hogy tudományterületüknek ebben az állapotában a probléma nem oldható meg a közeljövőben. A kérdést címkével látják el, és félreteszik egy fejlettebb eszközökkel rendelkező eljövendő nemzedék számára. Végül van egy harmadik lehetőség, és most minket leginkább ez érdekel: a válság egy új paradigmajelölt megjelenésével és az elfogadása körül folyó küzdelemmel végződik.” (6)

Az új paradigmajelölt megjelenése Kuhn szerint egyetlen emberhez kötődik. Mégpedig olyanhoz, aki valamely okból nem a fennálló paradigma szerint közelít a megoldandó kérdéshez, hanem teljesen új nézőpontot visz a vizsgálatokba. Ezen új nézőpont alapján alakít ki egy új paradigmajelöltet, amely azzal válik paradigmává, hogy a tudósok többsége elfogadja azt.

Ezekből két megállapítás következik. Az egyik az, hogy a tudomány nem kumulatív jellegű, vagyis nem a tudás felhalmozódására, hanem a maxi-elméletek váltakozására épül. A másik pedig az, hogy egy új paradigmának ugyanolyan jól meg kell magyaráznia tudománya tárgyát, mint az előzőnek.

„Amikor a tudósoknak versengő elméletek között kell választaniuk, akkor két, a választási kritériumok teljesen azonos listája mellett elkötelezett ember ennek ellenére is különböző következtetésekre juthat. (...) Azon különbségek közül, amelyekre gondolok, némelyik az egyén korábbi kutatói tapasztalatából származik. (...) Más, a választás számára releváns tényezők a tudományokon kívül fekszenek. (...) Álláspontom tehát az, hogy minden egyéni választás a versengő elméletek között objektív és szubjektív tényezők, vagyis közös és egyéni kritériumok keverékének függvénye.” (7)

„Kepler korai döntése a kopernikuszi világkép mellett részben korának neoplatonikus és hermetikus irányzataiban való jártasságához kötődött; a német romantika azokat, akik hatása alá kerültek, fogékonyra tette az energia-megmaradás felismerésére és elfogadására; a 19. századi brit társadalomtudományi gondolkodásnak hasonló hatása volt a fennmaradásért folytatott küzdelem darwini koncepciójának hozzáférhetőségére és elfogadhatóságára.” (8)

Az eddig vázoltakban gyökerezik a tudományos forradalmak Kuhn-i elmélete, amelyek kulcsfogalmai: normál tudomány, paradigma, anomália, válság, forradalom. Legvitatottabb tézise pedig az, hogy a paradigmaváltásban szubjektív tényezők is szerepet játszanak.

Annak ellenére, hogy Kuhn elméletét megfelelőnek látom a tudományos forradalmak természetére vonatkozólag, el kell fogadnom néhány jogos ellenvetést, amelyeket kritikusai vetettek fel. (9)

Az egyik ellenvetés szerint nem lehet azt mondani, hogy egy adott tudományban egy adott pillanatban csak egyetlen paradigma létezik. „A tudománytörténet szinte minden nagyobb korszakát számos versengő paradigma jelenléte jellemzi. Ezek közül egyik sem uralkodik a többi fölött, s a tudományos közösségeken belül folyamatosan és makacsul vitatják mindegyik alapvető felvetéseit.” (10)

Az első mondattal egyetértek, azzal a megszorítással, hogy a „szinte minden” és a „számos” kitétel túlzó, helyettük mindkét esetben a „néhányő használható, ugyanis a tudományok történetét, ha nem jellemezhetjük is, de leírhatjuk uralkodó paradigmákkal. Számos paradigmáról általában csak a válságok időszakában beszélhetünk, amikor a régi paradigma mellé felsorakozhat néhány alternatív jelölt. A második mondatot nem fogadom el, hisz egy tudomány normális működését ásná alá, ha állandóan megkérdőjelezné saját alapjait.

Teljesen jogos az a felvetés, hogy „Kuhn nem oldja meg azt a döntő kérdést, hogy mi a kapcsolat a paradigma és a hozzá tartozó elméletek között.” (11) Így elfogadható *Laudan* meghatározása, aki paradigmák helyett kutatási hagyományokról beszél. „A kutatási hagyomány egy sor általános felvetés a vizsgált terület létezőiről és folyamatairól, továbbá a terület problémáinak vizsgálatára és a rá vonatkozó elméletek felépítésére alkalmas eljárásokról” (12)

Kuhn azon álláspontja sem állja meg egyértelműen a helyét, mely szerint az új paradigma létrejötte egy emberhez kapcsolódik. Inkább beszélhetünk a paradigma sorsát nagyban befolyásoló alapmű(vek)ről.

Az sem lenne helyes, ha a tudományos forradalom kifejezést a változások sebességére való tekintettel alkalmaznánk. Sokkal inkább alkalmas ez a fogalom a változások eredményének jellemzésére.

A legvitatottabb kérdés, hogy szubjektív elemek is szerepet játszanak-e a paradigmaválasztásban, vagy a váltás mindig racionális folyamat. Az emberi gondolkodás, viselkedés racionalizmusát még nem sikerült bebizonyítani a pszichológiának, sőt a freudizmus egyenesen ennek megkérdőjelezésére épül. Amíg ez a probléma nem tisztázódik megnyugtatóan, addig én a szubjektív szempontokra egyúttal példát is szolgáltatva hiszek Kuhnnek, s kutatandónak ítélem az egyéni túlmutató, tudományon kívül eső szubjektív befolyásoló tényezőket.

Reformpedagógiának nevezzük az 1880-as évektől kialakuló, gyermekközpontú, a korszerűsített Herbart-i pedagógiával jellemezhető nevelés megváltoztatására irányuló, elsősorban az elit iskolákat érintő pedagógiai mozgalmakat.

A következő fejezet arra keresi a választ, hogy – a fentieket figyelembe véve – elmondható-e, hogy a reformpedagógiák elterjedésével paradigmaváltás zajlott le a neveléstudományban.

Reformpedagógia: reform vagy forradalom?

A reformpedagógia fogalmának meghatározásában fontos szerepet játszik kialakulása időpontjának megjelölése. Ezt az időpontot az 1880-as évekre szokás tenni. Ha egyetlen dátumhoz kellene kötni az eseményt, akkor *Ellen Key*: „A gyermek évszázada” (13) című könyve megjelenésének évét, 1900-at nevezhetnénk meg. (14) E könyv az a programadó munka, amely széles körben ismertté tette az új paradigmát.

A reformpedagógiák mibenlétének meghatározásakor nem lehet eltekinteni attól sem, hogy a mai gyermekközpontú pedagógiai módszereknek, ha voltak is mélyebbre nyúló történeti gyökereik, hagyományaik csak a múlt század vége óta vannak.

„Alig találunk olyan ma is aktuális pedagógiai gondolatot, didaktikai-metodikai megoldást, alternatív iskolakoncepciót, amelynek gyökerei ne nyúlnának vissza az irányzat valamelyik korabeli törekvéséhez.” – fogalmaz *Németh András*. (15)

Vág Ottó a következőket írja a reformpedagógiáról: „Valamennyi fejezet közös kulcsszava a nevelési reform. A tárgyalt elméletalkotók, akárcsak a tárgyalt pedagógiai mozgalmak támogatói, a meglévő nevelés megváltoztatására, reformjára törekedtek.” (16)

Mészáros István még két fontos jellemzőt említ. Azt állítja, hogy a reformpedagógia az elit iskolák pedagógiája volt, és a korszerűsített Herbart-i pedagógiával helyezkedett szembe. (17)

A meghatározások nagyon fontos szempontokra hívják fel a figyelmet. Összegezve a fenti definíciókat, a következőt mondhatjuk: reformpedagógiának nevezzük az 1880-as évektől kialakuló, gyermekközpontú, a korszerűsített Herbart-i pedagógiával jellemezhető nevelés megváltoztatására irányuló, elsősorban az elit iskolákat érintő pedagógiai mozgalmakat.

A legfontosabb kérdés eldöntése maradt hátra. Vajon a reformpedagógia – nevének megfelelően – „csak” megreformálta a pedagógiát, vagy gyökeresen át is alakította azt?

Ha a neveléstudomány alakulásáról van szó akkor a kérdés könnyen eldönthető. Amint Németh András fentebb idézett véleménye mutatja, a modern pedagógia tulajdonképpen a reformpedagógiával kezdődik. Németh tételesen fel is sorolja azokat az elemeket, amelyeket a mai neveléstudomány a reformpedagógiáktól kapott. Ezek a következők: gyermeki szabadság, gyermekközpontúság, öntevékenység, csoportmunka, önkormányzat, koedukáció, gyermekművészet, munkaiskola, szaktanterem, projektoktatás. (18)

Nem szükséges tovább bizonygatni, hogy a mai pedagógia legfontosabb összetevői a reformpedagógiára vezethetők vissza. Sokkal inkább vizsgálatra érdemes, hogy mekkora volt a különbség a reformpedagógia és a korabeli tudományos gondolkodás között.

A reformpedagógia előtti neveléstudományt, „mint arra Mészáros István felhívja a figyelmet”, a korszerűsített Herbart-i pedagógia uralma jellemezte. „A Németországban kibontakozó herbartianus pedagógia – tanítványai és követői lelkes közvetítésével – úgyszólván a századfordulóig egyeduralkodó, sőt utána is jelentős helyet foglalt el a nevelői gondolkodásban, aminek rutinszerű alkalmazása az iskola gyakorlatát, az iskolák életét merevvé és gépiessé tette.” (19) A herbartianus pedagógia spekulatív, mechanisztikus lélektani és normatív filozófiai alapokon nyugodott. *Herbart* „... a nevelés célját az adott társadalom igényei által meghatározott erkölcsi normák megvalósítása útján vélte elérhetőnek...” (20)

A reformpedagógia a herbartianus pedagógiának mind a pszichológiai alapjait, mind a nevelési célrendszerét megkérdőjelezte. Előbbi tekintetében a gyermektanulmányi mozgalom hozott áttörést. A reformpedagógia nevelési célrendszerét pedig Ellen Key így foglalja össze: „A mai nevelés legnagyobb bűne, hogy a gyermeket nem hagyják békén. A jövőbeni nevelés célja az lesz, hogy egy olyan, külső és belső értelemben szép világot hozzon létre, amelyben a gyermek növekedhet. Ebben az új világban hagyni kell, hogy a gyermek mindaddig szabadon mozogjon, amíg csak mások jogának megrendíthetetlen határai nem ütköznek.” (21)

Ezek a nevelési elvek nem voltak teljesen újszerűek, a program Rousseau-val tulajdonképpen kész volt. Nem új a nevelési eszközök mindegyike sem. A pszichológiai alapokat viszont frissen rakták le. A reformpedagógia újdonsága a három tényező: nevelési célrendszer, nevelési eszközök és az új pszichológia összekapcsolódásában van.

A három területen a reformpedagógia gyökeresen újat alkotott a herbartianus pedagógiával szemben. Hosszabb távon ugyan, de gyökeresen megváltoztatta a pedagógiai gondolkodást, ezért elterjedését tudományos forradalomnak minősíthetjük.

Az előző fejezetben ismertetett Kuhn-i modell alapján röviden a következőképp foglалhatjuk össze a reformpedagógia kialakulásának folyamatát. Herbart teremtette meg – ezen a téren egyébként elévülhetetlen munkájával – a pedagógia tudományát. „Herbart sikere elsősorban annak köszönhető, hogy a pedagógiát olyan szigorúan rendszerezett diszciplínává tette, amely pontosan meghatározott helyet foglal el a tudományok sorában. A nevelés céljaira és módjaira vonatkozó nézeteket reflektálás nélkül összegző hagyományos neveléstanokon túllépve, a pedagógiát a nevelés tudományának egységes elméletévé fejlesztette, amelynek minden egyes eleme összefügg egymással, és egyetlen vezérgondolatból, a célból vezethető le.” (22)

Ezzel Kuhn értelmezésében létrejött a pedagógia tudományának első paradigmája, s a neveléstudomány normál tudománnyá lett. Ha a Herbart-i felfogást nem is tekinthetjük

egyeduralkodónak, a reformpedagógia megjelenéséig a különböző irányzatok tudományosságban nem vehették fel a versenyt a herbartiánus pedagógiával.

A normál tudományon a rést az anomáliák ütik. A herbartiánus pedagógiát szinte elterjedésétől kezdve bírálták, ám leginkább neuralgikus pontjának gyakorlati alkalmazása bizonyult. Már a korai bírálatok is erre a területre összpontosultak. (23) A reformpedagógia apostola, Ellen Key is leginkább ezt ostromozta, mint azt a tőle már idézett részlet is bizonyítja. Ez a folyamat vezetett a paradigma válságához.

A fentebb már bemutatott folyamatok eredményeként létrejött a reformpedagógia, mint a neveléstudomány új paradigmája, melynek legsikeresebb megfogalmazójának Ellen Key-t tekinthetjük. Az ő nagy hatású munkája egyfajta vízváltó a reformpedagógia történetében.

Sokkal nehezebb megmondani, hogy meddig tartott a paradigmaváltás folyamata. Németh András és *Pukánszky Béla* (24) közösen írott cikkükben kimutatták, hogy Magyarországon még a 1940-es években is érvényesült a herbartiánus pedagógia hatása. Ugyanakkor a herbartiánus pedagógia örökösei sem vonhatták ki magukat a reformpedagógia hatása alól. A pszichológiai alapok és a gyermekközpontúság elemei benyomultak a hagyományos pedagógiába, és egyre inkább a reformpedagógia vált meghatározóvá.

A reformpedagógia olyan paradigma, amely nemcsak ugyanolyan életképesnek bizonyult, mint a herbartiánus paradigma, hanem hosszú távon még életképesebbnek is annál. A reformpedagógia kialakulása és győzelme azonban csak abból a szempontból tekinthető sikernek, hogy a mai pedagógia „központját”, a gyermeket az őt megillető helyére emelte a neveléstudományban. Tette ezt, mint láttuk, a gyermektanulmány s más pszichológiai módszerek segítségével. Ezek az elméletek azonban, minden jó szándékuk és tudományos erényük ellenére, gyakorlatilag nem alkottak a valósághoz közelebb álló képet a gyermekről, mint a spekulatív lélektan. A gyermek lelki életére vonatkozólag a mai pedagógiában is olyan sok magyarázat létezik, hogy kérdéses, lehet-e valaha a pedagógiát szilárd alapokra helyezni.

Nagy hiányossága a reformpedagógiának az is, hogy nem tudta átalakítani a pedagógia gyakorlati alkalmazását. A mai iskolák hétköznapijaiban jórészt még mindig azok a pedagógiai módszerek vannak „divatban”: frontális osztálymunka, verbalizmus stb. –, amelyek ellen már a századfordulón is felvették a harcot.

A herbartiánus pedagógia ugyanis megfelelő válaszokat kínál a közoktatás kiterjesztésével előálló didaktikai problémákra. A széles néptömegek műveltséghez juttatása jelenti a modernitást az elmúlt két évszázad oktatásügyében. Ezt kívánja a kapitalizálódó társadalom érdeke. A reformpedagógia, „noha jó néhány ága a gyakorlatból indul ki”, nem tud mit kezdeni a tömegekkel. Elsősorban a gyermek egyéni sajátosságainak társadalmi szempontból kevésbé hasznos kifejllesztésére összpontosít. A verbalizmus, a frontális osztálymunka gyakorlatban is alkalmazható nagy tömegek oktatásában, míg a csoportmunka, a projekt-oktatás kevésbé sikeres a mindennapokban.

Mindezek ellenére a reformpedagógia élő paradigma. Életképességéhez nemcsak tudományos értékei szükségesek, hanem az is, hogy a tudósok valóban elfogadják paradigmaként. Kuhn szerint a paradigmaválasztás nem csak elfogulatlan döntések sorozata. A következő fejezetben arra teszek kísérletet, hogy megragadjam azokat a közösségi, egyéneken túlmutató szubjektív tényezőket, amelyek tudósok sokaságát készítette a reformpedagógia elfogadására.

A reformpedagógia szubjektivitása

A reformpedagógia kialakulása a hagyományos neveléstudomány bástyáin ütött rést. Itt a tudomány szón van a hangsúly. Nemcsak azért, mert Kuhn elméletének értelmezé-

séhez ez elengedhetetlen, hanem azért is, mert Herbart után a pedagógiát valóban tudománynak kell tekinteni.

Friedrich Tenbruck szerint – akinek polgári kultúráról szóló cikkét a tanulmány e része megírásakor vezérfonalul használtam – a tudomány volt a kultúra ösztársadalmi vá válásának egyik fontos színtere. A 19. század vége neveléstudománya fontos része a korabeli polgári kultúrának.

„A kultúra ... az általános életnek az az immár elkülönült és önállósult szférája, amelyben a »kulturális javakat« többnyire írásban rögzített »kulturális objektivációként« termelik és továbbítják. Sem nem a pusztán készen kapott tartalmakhoz és formákhoz kötődő, hagyományos szimbolikus rend (...) sem nem a rendek tipikus életformáinak szokásos és példamutató mintázata.” (25)

Tenbruck hangsúlyozza, hogy a polgári kultúra nem a hagyományos, rendi értelemben vett polgárság kultúrája. „S bárhogyan keletkezett is, nevére nem mint egy osztály különös kultúrája, hanem mint valamennyi polgár általános kultúrája jogosult, amelyben valamiképp mindenki részesedett. Nem azért hívták polgárinak, mert a polgárság rendi kultúrája kívánt lenni, hanem azért, mert csak polgárként részesedhetek benne, s csak azok, akik e kultúra nyilvános reflexiójához és szabad társadalmulásához csatlakoztak.

A széles néptömegek műveltséghez juttatása jelenti a modernitást az elmúlt két évszázad oktatásügyében. Ezt kívánja a kapitalizálódó társadalom érdeke. A reformpedagógia, „noha jó néhány ága a gyakorlatból indul ki”, nem tud mit kezdeni a tömegekkel. Elsősorban a gyermek egyéni sajátosságainak társadalmi szempontból kevésbé hasznos kifejlesztésére összpontosít. A verbalizmus, a frontális osztálymunka gyakorlatban is alkalmazható nagy tömegek oktatásában, míg a csoportmunka, a projekt-oktatás kevésbé sikeres a mindennapokban.

Nem azért vált hatalmassá, mert az egyik rend kultúrája volt, hanem azért, mert olyan általános és nyilvános kultúra volt, amelynek az ember akarva-akaratlanul, közvetlenül-közvetve, de részese lett.” (26)

Ha az újfajta polgári kultúra nem a régi, rendi értelemben vett polgári kultúra, akkor nem is annak alapvető értékei mozgatják. (27) A neveléstörténetben létezik a felfogás, miszerint Herbart a régi, puritán polgári erkölcsökre és nevelési elvekre alapulva összegezte a pedagógiáját, és hozta létre azt tudományként. (28) A reformpedagógia ebben az értelmezésben az újfajta polgári kultúra térhódítása a neveléstudományban.

Az eredetileg feltett kérdésünk egyik felére, tudniillik miért akkor alakult ki a reform-

pedagógia, amikor, azt a nagyon banális választ adhatjuk, hogy azért, mert a polgári kultúra akkora vált olyan erőssé a neveléstudomány területén, hogy a herbartianus pedagógiával szemben győzelemre segítse saját paradigmáját, a reformpedagógiát. A reformpedagógia polgárosodást jelent a neveléstudományban.

Ezzel a meghatározással egy lépéssel közelebb jutottunk a tudósok paradigmaválasztásában szerepet játszó szubjektív elem meghatározásához, mivel azt a polgári kultúra sajátosságai között kell keresni. Ehhez azonban érdemes bevezetni a kultúra egy másfajta értelmezését. *Raymond Williams* ezt írja: „Bizonyos értelemben az érzések struktúrája alkotja ... egy-egy korszak kultúráját.” (29)

A polgár egy bizonyos érzelmi struktúrával rendelkező ember. A szubjektív elemet tehát az érzelmi struktúrában kell keresni. Még pontosabban az érzelmi szerkezet változásában.

Összeötvözve a két kultúraelméletet, azt mondhatjuk, hogy csak azt tartozhatott a polgári kultúrához, aki rendelkezett a megfelelő érzelmi struktúrával. A tudósokat a reformpedagógia mint paradigma választására az ösztönözte, hogy az jobban megfelelt az érzelmi struktúrájuknak.

A kétféle polgári kultúra érzelmi struktúrájának meghatározásához *David Riesmann*-nak az emberi karakter és a történelem kapcsolatáról írott munkáját hívhatjuk segítségül. „Magányos tömeg” című könyvében Riesmann „belülről irányított” és „kívülről irányított” embertípusról beszél. A belülről irányított ember „az élet kezdetén az irányítást szüleitől kapja meg általánosított, de mégis szigorúan követendő célok kijelölésével”. (30) A belülről irányított embert élete során jórészt a gyermekkorában beléültetett „iránytűk” vezérlik. Ezt a fajta embertípust azonosíthatjuk a rendi polgári kultúra emberével.

A kívülről irányított ember számára azonban nem a beültetett iránytűk a fontosak, hanem a kortárs csoportok irányító véleménye. Ahhoz, hogy a kortárs csoportok között sikeresen tudjon szocializálódni, újfajta érzelmekre van szüksége. Ezek közül Riesmann különösen nagy jelentőséget a „mások kívánságai és cselekvése iránti rendkívüli érzékenységek” (31) tulajdonít. Ezt a fajta embertípust tekinthetjük az új értelemben vett polgári kultúra hordozójának.

Mivel a kívülről irányított embernek nem célja gyermekeiben iránytűket elhelyezni, nevelési elveit áthatja a gyermeke iránti érzékenység. Ennek bizonyosságát leginkább a családi nevelés változásain lehet lemérni. (32)

Az egyéni indokokon túlmutató szubjektív elemet a polgári kultúrába tartozó tudósok érzelmi struktúrájában fontos szerepet játszó, a gyermekek irányában megmutató érzékenységben jelölhetjük meg.

A gyermek iránti érzékenység, amelynek leghatásosabb szószólója Rousseau volt, a neveléstudományban a reformpedagógia elterjedésével jutott győzelemre. Rousseau nézetei azok megfogalmazásakor az osztálykultúra részei voltak, amelyek azután jelentős helyet kaptak a polgári kultúrában, a polgári kultúra világméretű kultúrává válásával pedig a neveléstudományban.

Nehéz lenne azonban eldönteni: vajon Rousseau hatására alakult át legalább részben az érzések struktúrája, vagy a struktúra változása kedvezett-e tanainak. Azt hiszem, az igazság valahol itt is félúton lehet. A 19. század nem lehetett volna olyan Rousseau nélkül, amilyen lett, viszont igazán sikeressé őt is tanainak győzelme tette. Ehhez kellett gondolatainak hitelessége, elsöprő ereje, de az újfajta polgári kultúra érzékenysége is.

Jegyzet

(1) Például ZSOLNAI József munkássága.

(2) MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 1999.

(3) A legújabb magyar kiadásból dolgoztam: KUHN, 2000.

(4) KUHN, 2000. 40. old.

(5) KUHN, 2000. 91. old.

(6) KUHN, 2000. 93. old.

(7) KUHN, 1999. 174–175. old.

(8) KUHN, 1999. 175. old.

(9) A kifogások forrása Larry LAUDAN tanulmánya (LAUDAN, 1999), aki saját elméletének felvázolása előtt csokorba szedte a KUHNt ért legfontosabb vádakat.

(10) LAUDAN, 1999. 254. old.

(11) LAUDAN, 1999. 254. old.

(12) LAUDAN, 1999. 259. old.

(13) Magyarul részletek: KEY, 1976.

(14) A könyv igazi világhírnevét a Francis MARO (igazi nevén: Marie FRANZOS) által készített, s később KEY által is jóváhagyott, 1902-ben megjelent német nyelvű kiadásnak köszönhetette.

(15) NÉMETH, 2000. 135. old.

(16) VÁG, 1985.

(17) MÉSZÁROS, 1982.

(18) NÉMETH, 2000. 135. old.

(19) MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 1999. 188. old.

(20) *uo.*

(21) KEY, 1976. 60. old.

- (22) MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 188. old.
(23) PUKÁNSZKY, 2000. 10–12. old.
(24) NÉMETH – PUKÁNSZKY, 1997.
(25) TENBRUCK, 1998. 53. old.
(26) TENBRUCK, 1998. 66. old.
(27) A rendi értelemben vett polgárság értékstruktúrájának kialakulását jól mutatta be Max WEBER. In: WEBER, 1982.
(28) PLAKE véleményét idézi: PUKÁNSZKY, 2000. 12. old.
(29) WILLIAMS, 1998. 37. old.
(30) RIESMANN, 1983. 74. old.
(31) RIESMANN, 1983. 82. old.
(32) ROBERTSON, 1998.

Irodalom

- KEY, Ellen: *A gyermek évszázada*. Bp, 1976.
KUHN, Thomas: *Objektivitás, értékítélet és elméletválasztás*. In: FORRAI Gábor – SZEGEDI Péter (szerk.): *Tudományfilozófia szöveggyűjtemény*. Bp, 1999.
KUHN, Thomas: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Bp, 2000.
LAUDAN, Larry: *Az elméletektől a kutatási hagyományokig*. In: FORRAI Gábor – SZEGEDI Péter (szerk.): *Tudományfilozófia szöveggyűjtemény*. Bp, 1999.
MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Bp, 1999.
MÉSZÁROS István: *Kodály, Németh László és a reformpedagógia*. Magyar Pedagógia, 1982/4. sz. 307–322. old.
NÉMETH A.: *A reformpedagógia múltja és jelene*. Bp, 1998.
NÉMETH A.: *A reformpedagógia aktualitása a gyermek évszázadának utolsó évtizedében*. In: PUKÁNSZKY B. (szerk.): *A gyermekkor évszázada*. Bp, 2000. 135–148. old.
NÉMETH A. – PUKÁNSZKY B.: *Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében*. Magyar Pedagógia, 1997/3–4. sz. 303–317. old.
PUKÁNSZKY B.: *A gyermek évszázadának hajnalán*. In: uő: (szerk.): *A gyermekkor évszázada*. Bp, 2000. 9–20. old.
RIESMANN, D.: *A magányos tömeg*. Bp, 1983.
ROBERTSON, P.: *Az otthon mint fészek*. In: VAJDA Zsuzsanna – PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A gyermekkor története*. Bp, 1998. 267–286. old.
TENBRUCK, F. H.: *A polgári kultúra*. In: WESSELY A. (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Bp, 1998. 52–70. old.
VÁG O.: *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Bp, 1985.
WEBER, M.: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Bp, 1982.
WILLIAMS, R.: *A kultúra elemzése*. In: WESSELY A. (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Bp, 1998. 33–40. old.

Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban

A nyelvoktatás iránti fokozott érdeklődés és a minőségbiztosítási láz a közoktatásban napjainkra magával hozta az eredményesség vizsgálatának igényét. Ezúttal egy átfogó, városi szintű vizsgálatról számolunk be, mely az angol nyelv oktatását járta körül, önkormányzati megrendelésre. Az első részben a vizsgálat céljait és háttérét mutatjuk be, majd az adatgyűjtés eszközeinek jellemzése után közreadjuk néhány pécsi iskola hatodik és nyolcadik évfolyamain elvégzett angol nyelvi felmérés kvantitatív eredményeit. Ezután három tipikus iskolát, majd a vizsgálatban részt vevő három angol szakos tanár portréját mutatjuk be, jobbbára kvalitatív eljárások alkalmazásával. Elemzésünkben kitérünk a helyi tantervekben megfogalmazottakra, az angol nyelv oktatásának feltételeire, és kísérletet teszünk a konkrét vizsgálaton túlmutató trendek kiemelésére.

Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzatának megrendelésére nyolc pécsi általános iskolában vizsgáltuk az angol nyelvoktatás eredményességét. A megrendelőt elsősorban az emelt óraszámú tanuló osztályok teljesítménye érdekelte, a tanulók tudásszintjének az iskolák helyi tantervi követelményeivel való összevetése alapján. Munkacsoportunk azonban szükségesnek találta az alapórászámú tanuló gyerekek tudásmérését is az eredmények többoldalú megközelítése és pontosabb értelmezése érdekében. Ugyanis nem áll rendelkezésre olyan adat, melynek alapján az alap-, illetve emelt óraszámú tanuló gyerekek reálisan elvárható szintjét meghatározhatnánk, illetve teljesítményüket értékelhetnénk. A heti óraszámú történő kiindulás azt feltételezi, hogy egyes összefüggés van a heti óraszám és a diákok teljesítménye között. Egy előző tanulmányunkban (1) és más forrásokban is bebizonyosodott (2), hogy ez az iskolai nyelvoktatás összetevőinek durva leegyszerűsítése, mivel a diákok idegen nyelvi teljesítménye, hasonlóan az egyéb iskolai teljesítményekhez, sok más változótól függ. (3)

Mivel a megbízható pedagógiai kutatáshoz a lehető legtöbb forrásból kell adatokat gyűjteni, arra törekedtünk, hogy különböző eljárások kombinációjával nyerjünk adatokat a pedagógiai folyamat résztvevőitől. Az átfogó pedagógiai értékelésnek csak egyik összetevője volt a diákok angol nyelvi teljesítményét mérő komponens, ezért az eredmények kizárólag az osztálytermi megfigyelések, a tanárok és diákok kérdőíves vizsgálatainak, a helyi dokumentumoknak és a diákpuláció egyéb jellemzőinek figyelembe vételével értelmezhetőek.

Az adatokat a következő eljárások alkalmazásával gyűjtöttük:

- dokumentumok elemzésével;
- tantárgyi tudásmérő feladatlapokkal;
- tanári és tanulói kérdőívek alkalmazásával;
- osztálytermi megfigyeléssel.

A munkát a három szerző közösen végezte külső mérőbiztosok és egy statisztikus bevonásával. Az angol nyelvi tantárgyi tudásmérő feladatlapokat Nikolov Marianne állított

ta össze és értékelte. A tanári és tanulói kérdőíveket közösen állítottuk össze, azok adatait eddig csak részben dolgoztuk fel, elsősorban a tanárok válaszáinak áttekintésével. Az osztálytermi megfigyeléseket Bors Lídia és Lugossy Réka végezte és foglalta össze, míg a dokumentumokat, a tanári kérdőíveket és interjúkat Bors Lídia összegezte.

A nyelvi felmérés célja az volt, hogy a vizsgált általános iskolákban tanuló diákok angol nyelvi teljesítményéről adjon átfogó és iskolákra lebontott megbízható, objektív képet. A kijelölt iskolákban minden emelt szinten tanuló hatodikos és nyolcadikos diák részt vett a projektben, valamint minden iskolából legalább egy alacsonyabb óraszámú csoport, amelyik iskolai keretben tanulja az angolt. Összesen nyolc pécsi iskola vett részt a vizsgálatban, de írásban csak hét iskola 485 diákja méretett meg, mivel egy új iskolában még nem volt nyolcadikos évfolyam.

Az iskolák helyi tanterveinek általános jellemzői

Ismeretes, hogy a Nemzeti alaptanterv 1998. évi bevezetése újszerű feladat elé állította az iskolákat: pedagógiai programot kellett készíteniük, amelynek része volt az egyes műveltségi területek helyi követelményrendszerének kidolgozása. Mivel tantervkészítési ismereteket nem tanítottak az elmúlt évtizedekben a hazai tanárképző intézményekben, ennek a kihívásnak változó sikerrel feleltek meg az amúgy is túlterhelt tanárok.

Az áttanulmányozott tantervek közös vonása, hogy a NAT követelményein alapulnak, ami természetes, de gyakran szó szerinti idézetei annak, a helyi sajátosságok figyelembe vétele nélkül. Több iskolánál tapasztaltuk túl magas követelmények megfogalmazását, melyek teljesítése a helyi adottságok miatt akadályokba ütközik. Úgy fest, hogy az iskolák helyi tantervei külső olvasó számára, adminisztratív feladatként íródtak, de nem ezeken a dokumentumokon alapul az iskolai nyelvoktatás, illetve nem adaptálják a követelményeket a diákok teljesítményéhez. Ezt a tényt a továbbiakban konkrét példákkal támasztjuk alá a kiemelt iskolák esetében. Másik tipikus eljárásként egyes iskolák olyan tanterv-részeket használnak, melyeket ismert tankönyvkiadók bocsátottak közre. A gondot ebben az esetben is az adaptálás nélküli átvétel jelenti, azaz a helyi adottságokat figyelmen kívül hagyva tűznek ki célokat, a megvalósíthatóság mérlegelése nélkül.

A mérőeszközök és az értékelés folyamata

A helyi tantervek sokfélesége és a teljesítmények várhatóan eltérő szintje miatt a hatodikos és nyolcadikos diákok számára realisan elérhető szintet tükröző, a helyi tantervektől és tananyagoktól független mérőeszközöket dolgoztunk ki. A feladatokat úgy állítottuk össze, hogy legyen köztük olyan, melyet a leggyengébb diákok is sikerrel megoldanak, de a magasabb teljesítmények is jól elkülöníthetőek legyenek.

A négy alapkészség közül hármát értékeltünk, a beszédkészség fejlettségét közvetlenül nem volt alkalmunk mérni, egyrészt az idő szűkössége, másrészt a források hiánya miatt. Ez a tény eleve gyenge pontja pedagógiai értékelésünknek, mivel az általános iskolai nyelvoktatásnak elsősorban a hallás utáni beszédértést, illetve a beszédkészséget kellene fejlesztenie, itt azonban a gyerekek beszédkészségéről csak közvetett következtetéseket vonhatunk le. Nagy valószínűséggel állítható, hogy a három mért készség területén jól teljesítő diákok beszédkészsége magasabb szintű a gyengébb eredményt elérő tanulóknál. Az óralátogatások helyenként engedtek némi bepillantást a megfigyelt diákok beszédkészségének fejlettségébe. Erről részletesebben az óralátogatások kapcsán lesz szó.

A vizsgálat teljes lebonyolítása két hetet vett igénybe 2000 áprilisában. A feladatlapok két változatban (A és B) készültek, hogy a megbízhatóságot ezzel is növeljük. A lebonyolítás kezdetekor minden csoportnak azonos magyar nyelvű utasításokat olvastak fel, míg a feladatok utasításai angolul szerepeltek. Minden feladat egy példával kezdődött,

így a megoldás annak a diáknak sem jelenthetett problémát, aki az utasítást esetleg nem értette. A többségükben jó eredmények ezt igazolják. A felmérés során a diákok két 45 perces feladatlapot oldottak meg kontrollált körülmények között. A lebonyolítást külső mérőbiztosok alkalmazásával igyekeztünk megbízhatóvá tenni, de nem tudtunk minden iskola minden csoportjához külső biztost küldeni. A nyelvi csoportok egymástól eltérő időpontban, tanórai keretben, azonos feladatokat oldottak meg.

Az első feladatlap mindkét évfolyamon öt olvasott szöveg értését mérő feladatból állt. Szerepelt köztük egy korábban már nagyméretű populáción standardizált feladat is, (4) ezáltal a teljesítmények nemcsak önmagukkal, hanem hosszú távon más diákokéval is összehasonlíthatóak. A feladatok között voltak igen könnyű, a szó és egyszerű mondat szintjén mozgó szövegek, és a tipikus tankönyvszövegeknél hosszabb, körülbelül kétszáz szavas szövegek is. Az olvasási feladatok a globális értést, a lényeg kiemelését, a fontos információ kiszűrésének képességét, valamint a jelentés kontextusból történő kikövetkeztetését mérték. A hatodikos feladatlap 46 (A és B füzet: 10+10+10+8+8), a nyolcadikos 45 (A füzet: 10+10+8+8+9; B füzet: 8+10+10+8+9) ítemet tartalmazott. Minden feladat objektíven értékelhető volt, párosításon alapult, így például szöveget címmel, szót vagy feliratot a jelentésével, kérdést válasszal kellett összekapcsolni.

A második feladatlapban két hallott szöveg értését mérő feladat mellett hatodikban két, nyolcadikban egy írásfeladatot oldottak meg a diákok. A szövegeket mindenhol egymás után kétszer, magnóról hallották a gyerekek, a magnóhallgatás előtt és után elegendő idő állt rendelkezésükre a szövegek tanulmányozására, illetve a megoldások véglegesítésére. A két szöveg a hatodik osztályban 14 (7+7), a nyolcadikban 15 (7+8) íteemből állt. Az írásbeli feladatok a hatodikosoknál két rövid kiegészítendő szöveget tartalmaztak. A tanulók egy meghívóba írták be megadott listáról az odailő szavakat, illetve egy igen rövid szöveg alapján adatlapot töltöttek ki. Mindkét írásfeladatot 8–8 ponttal értékeltük. A nyolcadikosoknak összefüggő szöveget kellett írniuk megadott szempontok szerint: naplóbejegyzések segítségével baráti levelet. Ezt a feladatot értékelési szempontsor alapján pontoztuk (maximum pont: 32).

Eredmények

A teljes mintán elvégzett statisztikai elemzés szerint a feladatok a várakozásoknak megfelelően működtek. Összességükben teljesíthetőnek és a célpopuláció számára reálisnak bizonyultak, a mezőnyt széthúzták. A feladatlapok megbízhatósági mutatói kiválóak (hallott szöveg értése: Cronbach Alpha = 0,8-nál kicsit magasabb mindkét évfolyamon, olvasott szöveg értése: 0,94 vagy magasabb). (5)

A hallott szöveg értését mérő feladatok könnyűek voltak, a gyerekek többsége jól oldotta meg őket. Az olvasási feladatok közül voltak nagyon könnyűek és akadtak nehezebbek. Az általában jól teljesítők mindhárom területen jól oldották meg a feladatokat, a legtöbb gondot, a várakozásnak megfelelően, az egyetlen produktív készség, az írás okozta.

Hatodik osztályban a kizárólag a szó szintjén mozgó és csak másolást igénylő írásfeladatok sok diáknak gyengén sikerültek. Úgy látszik, a tanulók nagy része szavak értő másolására sem képes, ezen a területen alapvető hiányosságok mutatkoznak. Hasonló a helyzet a nyolcadikosok íráskészségével kapcsolatban. Szinte kizárólag a heti öt órában tanulók oldották meg jó szinten a feladatot, nagyon sokan hozzá sem láttak.

Összességében elmondható, hogy a nagyon könnyű beszédértést mérő feladatok jól sikerültek a pécsi diákoknak, az olvasási feladatok már jobban széthúzták a mezőnyt, míg az írásfeladatokban nagyon szélsőséges teljesítményt mutattak, ez a leggyengébb nyelvi készségük.

A vizsgálatban összesen 212 nyolcadikos és 273 hatodikos diák vett részt. Megoszlásuk iskolánként és heti óraszám szerint a következőképpen alakult:

6. osztály tanulók száma	olvasás		beszédértés		írás		összes		
	átlag	%	átlag	%	átlag	%	átlag	%	
heti 2 óra	42	19,80	43,04	5,25	75,00	3,42	42,86	9,49	53,63
heti 3 óra	32	25,17	54,73	4,72	67,53	4,48	55,88	11,46	59,38
heti 4 óra	12	24,71	53,72	5,70	81,00	4,50	56,77	11,64	63,83
heti 5 óra	187	37,14	80,74	6,39	91,27	6,42	80,30	16,65	84,10
összesen	273	32,10	69,90	5,99	85,60	5,66	70,70	14,58	75,40

8. osztály tanulók száma	olvasás		beszédértés		írás		összes		
	átlag	%	átlag	%	átlag	%	átlag	%	
heti 2 óra	27	17,90	39,00	5,09	67,09	2,00	8,21	8,33	38,10
heti 3 óra	25	24,72	53,74	4,58	61,00	7,48	23,37	12,26	46,04
heti 4 óra	41	30,92	67,23	5,10	69,00	12,40	39,00	16,14	58,41
heti 5 óra	119	38,67	84,07	6,30	84,44	23,64	73,88	22,87	80,80
összesen	212	32,57	72,80	5,66	76,55	16,65	53,30	18,29	67,55

1. táblázat. Hét pécsi általános iskola tanulójának létszáma, heti óraszámok szerinti megoszlása (pontszám és teljesítményszázalék)

A hatodikos és nyolcadikos diákok összesített teljesítménye a vártnak megfelelő arányokat mutat. Az egyértelműen kimutatott tendenciák egyike, hogy az alacsonyabb heti óraszámú tanulók teljesítménye mindkét évfolyamon alacsonyabb a magasabb órásműakénál. Ez mindhárom készsége igaz.

Az átlagos teljesítmények százalékos megoszlása viszonylag magas értékeket mutat, ami azt jelenti, hogy a leggyengébb tudású diákoknak is sikerült teljesíthető feladatot adni, ezzel sikerélményt biztosítani. Ugyanakkor az eredményeket annak tükrében kell értelmezni, hogy a feladatok igen könnyűek voltak.

Összességükben a heti négy és öt órában tanulóknak a teljesítménye mindkét évfolyamon jónak mondható, bár a hatodikos heti négyórásokról csak fenntartással általánosíthatunk, mivel összesen 12 diák szerepelt mintánkban. Az is könnyen megállapítható az adatokból, hogy a heti öt órában tanulók a többi csoporthoz képest mindhárom készsége területén jóval magasabb teljesítményt nyújtottak.

Három hiányosságra azonban fel kell hívni a figyelmet. A felmérés adataiból nem derül ki, van-e a résztvevők között olyan diák, aki az angolt második idegen nyelvként tanulja. Egy 1997-es pécsi vizsgálatban megállapítottuk, hogy bármely nyelvet második idegen nyelvként tanulók alacsony (heti 2–3) órászámúban is legalább úgy vagy jobban teljesítenek, mint magasabb órászámúban, de első nyelvként tanuló társaik. (1) Mint az 1. táblázatban látható, ebben a vizsgálatban hasonló jelenséget tapasztaltunk a heti 2 és 3 órában tanulók teljesítményében a hallott szöveg értését mérő feladatok esetében, de a többi készsége területén ez a tendencia nem jelentkezett.

A másik kérdéskör a vizsgált diákok szociokulturális háttérét érinti. Az előbb hivatkozott tanulmányban (1) minden tanított idegen nyelvre vonatkozó nyolcadikos osztályos felmérésben a tanulók szülői háttérének ismeretében nem volt eldönthető, a magasabb órászámú vagy a szülői ház a meghatározó a jobb teljesítmények mögött. Ebben a vizsgálatban ilyen adatok nem állnak rendelkezésre, de az egyértelműen megállapítható az egyes iskolák közötti igen eltérő százalékos eredményekből, hogy néhány hagyományosan színvonalas és méltán népszerű intézmény – vélhetően jó családi háttérű – diákjai kimagaslóan jól teljesítenek. Meg kell azonban jegyezni, hogy ezekben az iskolákban a kevesebb órában tanulók szintén alacsony eredményt értek el. (Lásd 2. táblázat.)

A felmérés harmadik hiányossága, hogy nem tudni, hány év alatt jutottak el a vizsgált diákok az elért szintre. Erre vonatkozóan nem gyűjtöttünk adatokat, de a kérdőívek és az

iskolák helyi tanterve, valamint önértékelése figyelembevételével további megállapítások tehetők iskolánként.

Az adatok kezelése során problémát okoztak a gondatlanul kitöltött besoroló adatok. A diákok egy része a két feladatlapon különbözőképpen sorolta be önmagát, például heti óraszám szerint. Ezt utólag megkíséreltük korigálni: például ha a gyerekek többsége heti két órát írt, de egy-két diák heti hármat, azonos csoportba tettük őket. Mindezek a végleges eredményeken nem változtatnak.

A diákok teljesítménye iskolánként igen eltérő képet mutat. Volt olyan csoport, amelyben a diákok egyetlen kivétellel hibátlanul oldották meg az olvasási feladatokat. Ezzel kapcsolatban feltétlenül meg kell jegyezni, hogy bár a csoport teljesítménye a másik feladatlapon is magas, ilyen pontszámok megkérdőjelezzik a csoport eredményének megbízhatóságát és hitelét. Egyik lehetséges magyarázat, hogy mivel külső mérőbiztos nem áll módunkban minden egyes csoporthoz biztosítani, a tanulóknak alkalma lehetett egymásról lemásolni a jó megoldást, de ezt utólag megállapítani nem lehetséges. Sajnálatos módon egy másik, országos reprezentatív mintán történt angol és német nyelvi mérésrel kapcsolatban is hasonló gondok merültek fel az írásfeladatok kapcsán. (8) A feladatok értékelése során egyértelműen beigazolódott, hogy több iskolában azonos szövegeket hoztak létre a diákok. Ennek valószínűsége külső segítség nélkül minimális, tehát feltételezhető, hogy a diákok vagy egymásról, vagy a tábláról másoltak. Máshol egyértelmű jeleit tapasztaltuk annak, hogy szóbeli segítséget kaptak, valószínűleg diktálás formájában.

iskola kódja	osztály	óraszám	olvasás (%)	beszédértés (%)	írás (%)	összes (%)
11	6	5	80	94	79	84
		3	54	68	62	61
	8	5	91	76	79	82
		4	74	68	48	63
		3	49	58	11	35
12	6	4	55	82	57	64
	8	4	66	74	44	61
13 (A jelű)	6	5	60	74	68	67
		2	36	80	43	53
	8	5	55	67	42	55
		2	39	81	5	42
15 (B jelű)	6	5	89	94	85	89
		3	71	88	74	78
	8	5	92	92	86	90
		3	63	54	37	51
16	6	5	57	87	72	72
		3	44	48	41	44
	8	4	79	63	33	58
17	6	5	87	98	83	89
		2	46	73	46	55
	8	5	100	98	83	94
		2	37	48	10	32
18 (C jelű)	6	5	82	90	81	84
		2	46	75	39	53
	8	5	89	83	71	81
		3	51	60	18	65

2. táblázat. Az iskolák eredményei a három alapkészség tekintetében és összesítve, évfolyamonkénti, heti óraszám szerinti bontásban (%-ban) (6)

A fentiek alapján megállapítható, hogy a mérőeszközök alkalmasak voltak a hatodikos és nyolcadikos tanulók tudásának mérésére. Jól elkülönítették a gyengébbeket a kiválóktól úgy, hogy minden résztvevő talált teljesíthető feladatot. (7)

A vizsgált iskolákban a gyerekek teljesítményei rendkívül eltérő képet mutatnak, és ez egyes iskolákon belül is jellemző. Sok diák szinte minden feladatot hibátlanul oldott meg, mások néhány feladathoz hozzá sem láttak, bár mindenütt elegendő idő állt rendelkezésre. Fontos tanulság: úgy fest, heti 5 órában érhető el a vizsgált iskolákban jónak mondható átlagteljesítmény. A heti 2–3 órában tanulók lemaradása látványos és behozhatatlan. A nyelvi felmérés eredményeiből nem állapítható meg, vajon azokkal a gyerekekkel ugyanilyen eredmények születtek volna-e, akik jelenleg heti 5 órában tanulják a nyelvet. Másképpen fogalmazva: lehetséges, hogy a jó és kiváló tehetségű, nyelvérzékű és szorgalmú diákok vannak túlsúlyban a heti öt órában tanuló csoportokban, szemben az alacsony óraszámú tanuló diákokkal, akiknek többsége eleve gyengébb képességű. Erre a lehetőségre utalnak azok a jelek, melyek a tanárokkal készült interjúkban kerültek felszínre. Az egyre népszerűbb, korai idegen nyelvi programokban a diákok teljesítményen alapuló szelekciója is egyre korábbi időpontra kerül. Az iskolák egy része már az alsó tagozaton (az egyik iskolában például a harmadik osztályban) kiválasztja különböző tantárgyi teljesítményekre alapozva azokat a gyorsabban haladó diákokat, akiket a magasabb óraszámú csoportokban helyeznek el, míg a lassúbb gyerekek alacsonyabb óraszámú csoportokban folytatják a megkezdett nyelvi tanulását.

Három tipikus pécsi iskola

A mérésben részt vevő nyolc iskola közül kiválasztottunk hármat (A, B és C-vel jelölve a 2. táblázatban), amelyek tükrözik a többi iskola lényeges jellemzőit, és az ottani tapasztalatok általánosítható tanulsággal szolgálhatnak. Az egyik iskola (A) peremkerületi, hátrányos szociokulturális családi környezetben élő gyerekeket nevel, a másik (B) belvárosi, hagyományosan a legsikeresebb iskolák egyike és a legmagasabb iskolai végzettségű szülők gyerekeivel foglalkozik, a harmadik (C) igen vegyes összetételű, lakótelepi környezetben nevelkedő tanulókat oktat.

A három iskola közül kettőre jellemző a fokozott versenyszellem, szinte minden külső megmérettetésre benevezik legtehetségesebb diákjaikat, ezzel is igyekeznek helyüket az iskolák rangsorában erősíteni, és a szülők, valamint a fenntartó számára dokumentálni.

A következő részben a három kiválasztott iskolát jellemezzük az alábbi szempontok szerint: az angol nyelv oktatásának feltételei, a helyi tanterv jellemzői, a tudásszintmérés eredménye, az osztálytermi megfigyelések és a tanári kérdőívek tapasztalatai.

Az A jelű iskola

Az angol nyelv oktatásának feltételei

Az intézmény a város egyik leghátrányosabb szociokulturális környezetében működő iskolája, amely az iskola-összevonás óta még nehezebb körülmények közé került, mivel az alsó és felső tagozatos diákok egymástól távol eső épületben vannak. Emiatt a mindkét tagozaton dolgozó nyelvszakos tanároknak az iskola épületei között kell ingáznuk a tanórák közötti szünetben. Az intézmény eszköz- és szakos ellátottsága megfelelő, öt angol szakos pedagógusa van. A tanárnők közül négyen középkorúak, közülük hárman átépzéssel szereztek angol nyelvtanári diplomát.

A helyi tanterv

Az iskola helyi tanterve a NAT-ra alapozva logikusan építkezik, de a követelmények túl magas mércét állítanak jó néhány tanuló elé. Például: a fogalomkörök leírásánál 6. osztályban szerepel a szenvedő szerkezet és a feltételes mód tanítása, amely még későbbi életkorban is nehezen elsajátítható. Az előzőekben tanult szókincs gyakorlásával és általános készségfejlesztéssel lenne érdemes foglalkozni ezen az évfolyamon. A jelen tu-

dásszint-mérés eredménye is indokolja a helyi tantervben megfogalmazott követelmények csökkentését, igazítását a diákok képességeihez.

A tudásszintmérés eredménye

A hatodikos heti öt órában tanulók átlagos teljesítménye jóval alatta van a város más iskoláinak azonos óraszámú tanuló diákjai átlagának, és ez arányosan jellemző mindhárom mért készsége. Ugyanakkor a kétórás csoport a városi átlagot mutatja, bár olvasásból némiképp az átlagnál alacsonyabb a teljesítmény, a beszédértésnél kicsit meghaladja azt.

A nyolcadikosoknál a hatodikosokhoz hasonló arányú az elmaradás a város más iskoláinak eredményeitől, de a hatodikosokhoz képest is gyengébbek a teljesítmények. Felmerül a kérdés, vajon az anyanyelven hogyan olvasnak és írnak ezek a gyerekek, és mennyit értenek az iskolában hallott szövegekből, például az órai magyarázatokból. Az eredmények kizárólag az egyéb szociokulturális tényezők nagyon alapos elemzése után lennének értelmezhetőek. A tanári kérdőívek adatai és a személyes tapasztalatok alapján igen sok a halmozottan hátrányos helyzetű diák.

Ellentmondásos ebben az iskolában az a tény, hogy a heti két órában tanulók teljesítménye a beszédértés területén mindkét évfolyamon jelentősen magasabb a heti öt órában tanulóknál, és az ő teljesítményük ebben a készségben a városi átlagot jobban megközelíti. Ennek egyik oka talán módszertani eljárásokban kereshető. Lehetséges, hogy tanáraink írásbeli készségeik fejlesztésénél nagyobb hangsúlyt fektetnek a hallott szöveg értésének gyakorlására. Az is lehet, hogy olyan diákok járnak ezekbe a csoportokba, akiknek eleve fejlettebb a beszédértése anyanyelven is. Megkérdeztük a tanárokat is, de elfogadható magyarázattal nem tudtak szolgálni. Lehetségesnek tartották, hogy az egyik emelt szintű csoportban a magnetofon minősége nem volt megfelelő.

Összességében ebben az iskolában kaptuk a legellentmondásosabb adatokat. Az óramegfigyelések és a tanárokkal, diákokkal készített kérdőíves vizsgálat tükrében sem adható magyarázat a meglepő mérési eredményekre, ezért további kutatás szükséges.

Az osztálytermi megfigyelés tapasztalatai

Az egyes meglátogatott tanórák után mindenkivel személyre szólóan megbeszéltük a tapasztalatokat, önértékelést és értékelést végeztünk. Itt azokat a közös jellemzőket és tanulságokat elemezzük, melyek túlmutatnak a vizsgált nyolc iskolán.

A tanárok módszertani felkészültsége jó, rendszeresen járnak módszertani továbbképzésre, és óráikon alkalmazzák az új ismereteket. Nyelvi felkészültségük megfelelő, de frissítésre szorul, egy-egy nyelvi hiba előfordul. A megfigyelt tanárok óravezetése túlnyomóan angol nyelvű, csak a legszükségesebb esetben beszélnek magyarul. A gyerekek láthatóan tudták követni a jobbara angol nyelvű óravezetést.

A jó nyelvtanár tulajdonságai között a magas színvonalú nyelvtudás és a szakmai felkészültség a leggyakrabban említett követelmény. Ezután következik a gyermekszeretet, a tanulók motiválásának képessége, a szakmaszeretet és a következetesség. A türelmet és empátiát is említették néhányan, míg a rendszeresség fontosságát egy tanár hangsúlyozta. Eredményesnek leginkább az angol nyelv megszeretésében érezték magukat a tanulók versenyeken és továbbtanulásban elért eredményeit értékelték munkájuk legnyilvánvalóbb sikerének.

Megfigyelt óráikon a nyelvi drillektől logikusan vezették át kommunikatív feladatokhoz a tanulókat. Például az egyik 6. osztályban a nemrég tanult igeidő használatát fokozatosan nehezedő feladatokkal gyakorolták: először a három igealakot drillezték kontextus nélkül, majd a megfelelő idejű igealakokat kellett mondatokban alkalmazni, végül önálló szövegben használni interjú készítésére pármunkában. A munkaformák változatosak voltak: minden órán használtak egyéni, osztály-, pár- és csoportmunkát, amihez a tanulók láthatóan hozzászórtak. E munkaformák jól segítettek a négy nyelvi készség fejlesztését. A 7. osztályban az óra eleji bemelegítő beszélgetés bizonyította, hogy a diákok képesek mindennapjaik és a múlt eseményeiről kis segítséggel kötetlenül társalogni (történelmi vetélkedőre készültek Lengyelországról). A szókincs fejlesztésére két feladat szolgált ezen az órán: egy szinonima-kereső feladat és egy képleírás, amely emberi érzelmeket és külső tulajdonságokat leíró szókincset igényelt. A tanulók érdeklődők és aktívak voltak minden meglátogatott tanórán.

A pedagógusok diákokkal való kapcsolata példás, a helyi körülményekhez alkalmazkodva több tanulónál nemcsak tanári, hanem folyamatos pótszülői szerepet is fel kell vállalniuk, amit őszinte odaadással tesznek. A tanárok igyekeznek diákjaikat a tanórákon kívül is foglalkoztatni, ennek bizonyítéka, hogy minden jelentős versenyen és pályázaton részt vesznek.

A tanári kérdőívek és interjúk eredménye

A tanári kérdőívek adatai alapján az iskola tanárai rendkívüli energiát fektetnek önképzésükbe, mindegyikük évente legalább egy tanfolyamot elvégez, módszertani és nyelvi fejlődésük fejlesztése érdekében. Az angol nyelven való olvasás és konferenciák látogatása is szerepel a továbbképzési listákon. További fejlődési területként főleg a nyelvfejlesztést jelölték meg. A nyelvi munkaközösség példásan működik, támogatják egymást az igényesebb nyelvtanítás érdekében, anyagaikat és tapasztalataikat rendszeresen kicserélik.

1996 óta minden évben indulnak a 6. osztályosok számára szervezett megyei angol versenyen és az Oxford Tankönyvkiadó pályázatán, ahol tanulóiik rendre bejutnak az országos kiállítás résztvevői közé. Az angol nyelvi vers- és prózamondó versenyen is rendszeresen indulnak, valamint a megyei olvasási projektben éveken keresztül kitartóan olvastak diákjaikkal. Az 1999/2000-es tanévben az országismereti vetélkedőn is döntőbe jutottak. Az országos versenyen (OÁTV), amelyet 7–8. osztályosok számára szerveznek, kimagasló eredményeik vannak: 6., 11. és 14. helyezések. Mindezt igen hátrányos körülmények között, valószínűleg rendkívüli erőfeszítések árán érik el.

A B jelű iskola

Az angol nyelv oktatásának feltételei

Az iskolának az angol nyelv emelt szintű oktatásában több évtizedes hagyományai vannak, nagy presztízsnak örvend értelmiségi szülők körében. Eszköz- és szakos ellátottsága megfelelő, nyolc angol szakos pedagógus tanít, akik közül ketten hosszú és elismerten sikeres szakmai gyakorlattal rendelkeznek.

A helyi tanterv

A különböző óraszámú csoportok követelményszintje elkülönül egymástól, de a tanmenetek nem. Az iskola egyik sajátossága, hogy a 3. osztály végén helyi vizsgát szerveznek a tanulók további oktatásának megszervezése, az emelt óraszámú csoportok kialakítása érdekében. A vizsgát a korosztály számára túl korainak ítélik, de a tanárok szerint a szülői nyomás hatására kénytelenek a válogatást elvégezni, és azt szigorúan dokumentálni. A vizsgán fordítási feladat is szerepel, mely ellentmond a kisgyermekkori nyelvro-

tatás alapelveinek. A tantervi célok között szerepel a 8. osztályosok legjobbjainak felkészítése az államilag elismert középfokú nyelvvizsgára. Bár a nyelvvizsga követelményei és tematikája messze meghaladja az átlagos 14 éves korú fiattól elvárható szintet, és a gyerekek életpasztalata is hiányos jó néhány feladat megoldásához, az itt tanuló diákok közül többen sikeresen veszik ezt az akadályt.

A tudásszintmérés eredménye

A nyelvet heti öt és három órában tanulók oldották meg a feladatokat. A hatodikos heti öt órás csoportban az eredmények kiválóak. Mindhárom készség területén arányosan a városi iskolák azonos óraszámában tanuló diákjainak szintje fölött teljesítettek. A heti három órában tanulók teljesítménye arányaiban a városi átlaghoz képest még magasabb, bár nem ismeretes, tanulnak-e másik idegen nyelvet, ami nagyban hozzájárulhat a színvonalhoz. Itt is mindhárom készség területén kiválóak az eredmények az óraszámok tükrében.

A nyolcadikos heti öt órás csoportban szintén remekül sikerültek a feladatok, arányosan mindhárom mért készség területén kimagaslóan jók az eredmények. Ki kell emelni a levélírás feladatban elért átlagot. Ugyanakkor a heti három órában tanuló nyolcadikosok teljesítménye a hatodikosokéhoz képest meglepően alacsony, beszédértésben elmarad a városi átlagtól, bár a másik két készség területén meghaladja azt. Ezt az ellentmondást csak az óramegfigyelések és a tanárokkal, diákokkal kitöltött kérdőívek alapos elemzése ismeretében kísérlelhetjük meg feloldani.

Az osztálytermi megfigyelés tapasztalatai

Valamennyi emelt óraszámú csoport óráján jól motivált tanárok és diákok sikeres együttműködése volt tapasztalható. A 6–7–8. osztályokban különösen magas nyelvi szintet értek el a tanulók, szókincsük gazdag, beszédképességük kiváló. Ezt az eredményt sokféle készségfejlesztő feladattal és folyamatos értékeléssel érik el. Hatodik osztályban videón néztek meg egy rövid jelenetet, amelyhez változatos csoportmunkában szervezett feladatot kaptak, hetedikben izgalmas detektívtörténetet hallgattak és dolgoztak fel változatos módszerekkel. Nyolcadikban már valóban a középfokú nyelvvizsga szókincsét használták, beszédképességük is megközelítette azt. A tanár-diák kapcsolat is jó, oldott légkörben, jó dinamikával dolgoztak. Ebben az iskolában a diákok egy része reális, de kritikus véleményt adott a nyelvtanításról és tanáraitól, valószínűleg a családi háttér tükröződéseként.

A tanári kérdőívek és interjúk eredménye

A tanárok többsége rendszeresen gondoskodik önképzéséről, egyikük kiemelkedően aktívan jár továbbképzésekre. Diákjaik többségét jól motiválnak és erősen ösztönző családi háttérnek tartják. Minden évben angliai tanulmányútra viszik őket beszédképességük további fejlesztése és a kulturális különbségek tudatosítása érdekében. A szülők szívesen hoznak rendkívüli anyagi áldozatot gyermekeik nyelvi készségeinek fejlesztéséért.

1996-ban és 2000-ben a 6. osztályos megyei angol versenyt megnyerték, 1999-ben 3. helyezést szereztek. Az országos angol versenyen többször bejutottak az első húsz közé. Továbbtanulási mutatóik szintén kiválóak: tanulóiknak csaknem a felét felvették a középiskolák angol tagozatára.

A C jelű iskola

Az angol nyelv oktatásának feltételei

Lakótelepi, széles skálán mozgó szociokulturális háttérű gyerekeket nevelő intézmény. Öt angol szakos pedagógus dolgozik az iskolában, közülük egy pályakezdő, kettő átképzős. Eszközellátottságuk megfelelő, a technikai eszközöket rendszeresen használják óráikon.

A helyi tanterv

A tantervben jól elkülönülnek az alap-óraszámban és az emelt szinten tanulók követelményei. Értékelési rendszerük pozitívuma, hogy a folyamatos értékelést tűzték ki célul, amely a megfigyelt tanórákon általában megvalósult. Ugyanakkor a nyolcadik osztályos szókincs-minimum emelt szinten (2400 aktív és 1700 passzív szó) irreálisan magas. Vajon minden tanuló képes ezt teljesíteni? A NAT 1200 szavas minimum-követelményét nem a szókincs mennyiségének duplázásával, hanem a készségek alaposabb fejlesztésével volna célszerű meghaladni.

A megfigyelt tanórai felkészülés alapján a helyi vizsgarendszer követelményszintje is magasnak látszik. Ennek teljesítése érdekében például a hetedik osztályban kultúrtörténeti kifejezések bemagolására van szükség a várostörténet memorizálásához. Ez teljesen felesleges követelmény.

A tudásszintmérés eredménye

A vizsgálatban heti öt és két órában tanuló hatodikos és öt, illetve három órában tanuló nyolcadikos diákok vettek részt. A hatodikosok általában a városi átlagnak megfelelően jól, míg a nyolcadikosok az átlagnál jobban teljesítettek.

A heti öt órában tanuló hatodikosok mindhárom készség területén az azonos óraszámú kortársaikéhoz hasonló eredményeket értek el. A heti kétórásoknál a többi városi diákhhoz képest némileg jobbak voltak olvasásból és kicsit gyengébbek írásból. A nyolcadikosok az olvasott szöveg értésében látványosan jobbak voltak a városi átlagnál, a többi készség területén hasonlóan teljesítettek. A heti három órások teljesítménye a levélírásban maradt el jelentősen a többi diákétól, míg olvasásból és beszédértésből pontszámaik az átlaghoz közeliek.

Az osztálytermi megfigyelés tapasztalatai

Gondosan előkészített és szervezett, a munkaformákat megfelelően váltogató tanórákat láttunk, melyek jórészt megfeleltek az életkori sajátosságoknak. Az angol nyelvű óravezetésre törekszenek az alsó tagozaton is, a felsőben két tanár azonban az indokoltnál gyakrabban támaszkodott az anyanyelvre. Egyikük a tanóra egy részében főként nyelvtani drillekre épített, és a diákok nem alkalmazták az anyagot életszerű helyzetekben. Két tanórán is foglalkoztak országismereti témával, ami jelentősen motiválta a tanulókat az aktív részvételre.

A tanári kérdőívek és interjúk eredménye

A tanárok továbbképzésükről tanfolyamokon és külföldi útjaik során gondoskodnak. Sikeresen pályáztak az idegen nyelvi eszközfejlesztésre. Jó együttműködésről árulkodik a tanári kérdőívek, a kollégák gyakran nyújtanak egymásnak szakmai segítséget, közösen szervezték a megyei országismereti versenyt is. A gyerekek szociális háttérét a tanárok jónak tartják, kivéve a heti két-három órában tanulókat, akiknek szülei nem érdeklődnek a tanulók előrehaladása iránt.

A megyei szervezésű versenyeken az iskola diákjai rendszerint beneveznek, a prózamonddó versenyen idén harmadik helyezést értek el. Az utóbbi öt évben évente néhány tanulójuk nyer felvételt angol tagozatos középiskolai osztályba. Az 1999/2000-es tanévben igényes, színvonalas országismereti versenyt szerveztek, mely új szint hozott az általános iskolai megmérettetések közé.

A vizsgálatban részt vevő tanárok

Az óralátogatásokat kivétel nélkül az emelt óraszámú nyelvoktatásban részesülő tanulócsoportokban végeztük a felkérésnek megfelelően, ezzel a tanárok fenyegetettsége csökkent, mivel egy általuk sikeresnek tartott oktatási helyzetben tudtak bemutatkozni.

A vizsgálatban részt vevő 33 angol szakos tanár (köztük egy férfi) mindegyike kitöltött egy kérdőívet, amelyben többek között szakmai végzettségéről, gyakorlatáról, hitvallásáról, sikereiről, hiányosságairól és továbbképzéséről érdeklődtünk. (Ezúttal csak a kérdőívek alapján megmutatkozó átfogó trendeket szeretnénk jelezni.)

tanítással töltött évek száma	0–5	6–10	11–15	16–20	21+
tanárok száma	7	10	8	4	4

3. táblázat. A részt vevő tanárok megoszlása a tanítási tapasztalat tükrében

A nyolc iskolában tanító 33 angol szakos tanár kétharmadának főiskolai végzettsége van, egyetemi diplomával a kilencvenes évek során végzettek rendelkeznek, de ez nem jelenti azt, hogy mindannyian a legfiatalabb korosztályhoz is tartoznak egyúttal, mivel többen átképzés során szereztek egyetemi végzettséget. A 10, illetve 15 évnél régebben végzett pedagógusok többsége nagy energiát fordít a szervezett továbbképzéseken való részvételre. Sokan 4–5, néhányan 8–9 angol nyelvi és módszertani tanfolyamon vettek részt az elmúlt évtizedben, nyelvi és szakmódszertani fejlődésüket elsősorban így biztosítják. Emellett az angol nyelvű folyóiratok és szépirodalom olvasását, külföldi TV-csatornák rendszeres nézését említették gyakran. A fiatalabb tanárok utazások, külföldi kapcsolatok ápolása révén, egy tanár pedig az Internet használata során fejleszti tudását. Mindkét korosztály szívesen vesz részt kiadói tankönyvbemutatókon. Többen említették a pécsi Angol Tanári Információs és Módszertani Központ rendszeres látogatását friss módszertani anyagok beszerzése céljából.

A jó nyelvtanár tulajdonságai között a magas színvonalú nyelvtudás és a szakmai felkészültség a leggyakrabban említett követelmény. Ezután következik a gyermekszeretet, a tanulók motiválásának képessége, a szakmaszeretet és a következetesség. A türelmet és empátiát is említették néhányan, míg a rendszeresség fontosságát egy tanár hangsúlyozta.

Eredményesnek leginkább az angol nyelv megszerettetésében érezték magukat a megkérdezettek, valamint a tanulók versenyeken és továbbtanulásban elért eredményeit értékelték munkájuk legnyilvánvalóbb sikerének.

A további fejlődés lehetséges területeiként a következőket említették: új módszerek el-sajátítása, saját szókincsük és beszédkészségük fejlesztése, nagyobb következetesség, technikai eszközök hatékonyabb használata.

Három tanár portréja

A megfigyelt tanárok közül a következőkben három tanárnőt mutatunk be, a neveket megváltoztattuk. Anna és Beáta egy jó hírű, népszerű, egyetem-közei, jó hagyományú általános iskolában tanítanak. Cecília egy lakótelepi iskolakomplexum egyik általános iskolájának tanára.

Azt, hogy miért éppen az ő munkájukat elemezzük, részben a hármójuk közötti különbségek indokolják: korban, tapasztalatban, lelkesedésben, módszerekben és technikákban, valamint a tanulásról és a tanításról vallott nézeteikben jól illusztrálják azt a széles skálát, amelyen a felmérés során megfigyelt tanárok elhelyezkednek.

Az adatgyűjtés strukturált óramegfigyeléssel, valamint az órák után részben strukturált, részben kötetlen beszélgetés útján zajlott. A tanárokat a látogatás előtt megkértük, hogy munkájukban jelöljenek meg olyan területeket, amelyekre különösen figyeljünk. Ez lehetett olyan terület, ahol az illető tanár sikeresnek érzi magát (például a diákokkal való kapcsolata), vagy olyan, ahol éppen segítségre szorul. Az óramegfigyelés előre kidolgozott szempontsor alapján történt, köztük szerepelt a tanár nyelvi és módszertani készsége, az óra felépítése, kiegészítő anyagok használata, a négy nyelvi alapkészség fejlesztésének aránya és eljárásai, az óravezetés nyelve, valamint a tanár kapcsolata a gye-

rekekkel. Az órát követő interjú során a tanár és a megfigyelő a felsorolt szempontok szerint közösen elemezték az órát. Ez azért bizonyult különösen hasznosnak, mert a tanároknak lehetőségük nyílt arra, hogy értékeljék saját munkájukat, és beszélhettek arról, amit az órán erősségüknek éreztek, vagy ahol véleményük szerint tanácsra, segítségre szorulnak. Az utóbbiról ritkán nyilatkoztak.

Anna

Egy éve végezte az egyetemet, kevés tanítási tapasztalata van. Nyelvileg és módszertanilag egyaránt alaposan felkészült. Élvezetesen, jó tempóban és a gyerekek számára érthetően beszél angolul, célnyelven reagál a gyermekek magyar nyelvű megjegyzéseire, kérdéseire.

Negyedik osztályos óráján, ahol a do/don't és a does/doesn't szerkezetek rögzítése volt

Feltétlenül felül kell vizsgálni azt a gyakorlatot, mely szerint a kisdiákokat iskolai teljesítményük alapján sorolják be nyelvi csoportokba, éppen a fejlesztési szemléletnek ellentmondó alapon: a jól teljesítő, tehetséges gyerekeket helyezik az intenzív csoportba, míg a lassabban fejlődő, több törődést igénylő tanulókat a heti kétórás csoportokba. Ezzel az eljárással az utóbbiakat eleve megfosztják az előrehaladás lehetőségétől, míg a tehetségesebbek előnyét tovább növelik és egyben behozhatatlanná teszik a többiek számára.

a cél, nem akadt egyetlen unalmas perc sem. Ez elsősorban a tanítási technikáknak, valamint a felhasznált tananyagoknak köszönhető. Anna tisztában van a korcsoport sajátosságaival: azzal, hogy mi érdekelheti a gyerekeket – ezért használ rendszeresen autentikus angol képeskönyveket kiegészítő anyagként. Azt is tudja, hogyan tegye az érdekeset hasznossá nyelvtanulás szempontjából: a megfigyelt órán a képeskönyvet Anna több ízben elmesélte, a gyerekek mindannyiszor örömmel végignézték és hallgatták, mivel minden alkalommal újabb feladatot kaptak hozzá (például meg kellett találni a képeken rejtőzködő különféle állatokat). Később a tanárral együtt mondták azokat a szövegrészeket, amelyeket már kívülről tudtak. Láthatóan megszokták és szívesen fogadták az ilyen típusú extenzív szövegfeldolgozást.

A mesét követő rövid feladatok a célszerkezeteket gyakoroltatták különböző állatokkal kapcsolatos kontextusokban. Ezek közül a feladatok közül egyet röviden elemzünk. A gyerekek olyan kártyákat kaptak, amelyeken

állatok és enivalók neve szerepelt. A két halmazból válogatva kellett tartalmilag és nyelvtanilag helyes, értelmes mondatokat mondani, majd leírni. Például: Lions eat meat. Lions don't eat carrots. A feladat több okból is hasznosnak bizonyult az osztályban: elég rövid ahhoz, hogy lekösse a gyerekek figyelmét, anélkül, hogy megünnák; a gyermekek számára érdekes szöveggörnyezetbe helyezi a nyelvtani szerkezetet; teljesítéséhez nem csak nyelvi tudásra van szükség, hanem a gyermekek szintjének megfelelő háttértudásra, így tantárgyi integráció is megvalósult. Ha valamelyik diák nem tudná, mit esznek az oroszlánok, ez jó alkalom arra, hogy most megtudja. Vagyis a feladat egyben kommunikatív is; többféle nyelvi készséget fejleszt. A feladat tehát érdekes, szórakoztató és egyben hasznos is, és ez jól jellemzi Anna egész óráját: a gyermekek a célnyelvvel foglalkoznak, de felszabadult légkörben, játékos, értelmes feladatokon keresztül, érdekes helyzetekben. Bizonyára ennek köszönhető, hogy a gyerekek motiváltak és szívesen vesznek részt az órai feladatokban.

Amellett, hogy nyelvileg és módszertanilag felkészült és lelkes tanár, Anna láthatóan jó kapcsolatot alakított ki a gyerekekkel. Stresszmentes, barátságos légkörben dolgoznak,

és ez megkönnyíti a nyelvelsajátítás folyamatát: az érzelmi szűrő alacsony szintje (8) támogatja a célnyelv elsajátítását.

Beáta

Főiskolát végzett, és – Annával ellentétben – húszéves tanítási gyakorlata van. Nyelvileg felkészült, de ez csak a drilleket bevezető utasításokból, illetve az órán elhangzó rutinszerű dicséretéből derült ki. Spontán reakció az egész órán nem fordult elő.

Hatodik osztályos óráját figyeltük meg, a cél a *How much?/How many?*, illetve a *How much is/are ... ?* szerkezetek gyakoroltatása volt. Az óra teljes egészében drillek sorozatából állt, melyekben a jelentés háttérbe szorult a nyelvi formával szemben. Például: a tanulók kártyákat kaptak megszámlálható és megszámlálhatatlan főnevekkel. Ezután pármunkában nyelvtanilag helyes kérdéseket kellett feltenniük. Például: *How much butter...? Vagy: How many books...?* Egy másik, hasonló szerkezetű feladatban a kártyákon található tárgyakra az árát kell megtudakolniuk egymástól (például: *How much is this newspaper? – It's 50p*). A gyerekek gépiesen és a lehető leggyorsabban végigmondták a kérdéseket és a válaszokat, aztán halkán magyarul beszélgettek egymással. Ez azért nem volt meglepő, mert a feladatok a megfigyelő számára is unalmasak voltak. Egyrészt nem ágyazódtak be egy, a tanulók számára érdekes kontextusba, másrészt megoldásuk nem igényelt semmiféle erőfeszítést, gondolkodást vagy kreativitást. Mindegy volt, mit válaszolnak, nem tudtak meg semmi újat. Az sem derült ki, mennyire voltak tisztában a feltett kérdéseknek és az azokra adott válaszoknak a jelentésével, mechanikusan oldották meg a feladatot.

A kiegészítő anyagok az említett kártyákra korlátozódtak. Az órát követő önértékelés szerint Beátának kiválóan beválik a tankönyv (*Project English*), és elég változatosnak tartja ahhoz, hogy ne kelljen kiegészíteni. Mindezek alapján úgy fest, hogy Beáta nem kísérletező nyelvtanár, és nem motivált arra, hogy óráit színesebbé, változatosabbá tegye.

Az óra feszültségmentes légkörben zajlott, a tanárnő esetenként megdicsérte a gyerekeket, illetve értékelt a teljesítményüket. Mindez azonban nem bizonyult elegendőnek ahhoz, hogy motiválja a tanulókat. A gyerekek az órán visszafogottan unatkoztak, fejelmezten teljesítették a feladatokat, de a lelkesedés, érdeklődés jeleit nem mutatták.

Cecília

Az orosz tanárok átképzési programjában szerzett angol szakos egyetemi diplomát. Öt éves orosz és öt éves angol tanítási gyakorlat áll a háta mögött. Nyelvi felkészültsége elmarad a bemutatott két tanár mögött. Alapvető angol nyelvi hiányosságai nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy az órán halkán beszéljen, nemegyszer magyarul fejezze be angolul elkezdett mondatait, vagy sok esetben eleve csak magyarul hadarja el az utasításokat. Gátlásai csak nehezítik a helyzetét ezen a téren: az interjúból kiderült, meggyőződése, hogy ő nem tud és ezért nem is szívesen beszél angolul.

Hatodikos óráján a melléknevek fokozását ismételték, változatos feladatokon keresztül. Bár az első feladatban, a zavaros és hiányos utasítás miatt, sem a gyerekek, sem pedig a külső megfigyelő számára nem volt világos, hogy mit kell csinálni és miért, lassanként mindenki megértette, hogy két, a gyerekek által ismert szereplőt kell jellemezni és összehasonlítani (például: *John is older than Mike*). Ezután a tanulóknak magyarul el kellett mondaniuk a melléknevek fokozására vonatkozó, általuk ismert szabályokat. Ezt a tanárnő további részletekkel egészítette ki szintén magyarul, és figyelmeztette a tanulókat, hogy a „hétfői tesztre” (vagyis a felmérésre) a gyerekeknek alaposan fel kell készülniük a nyelvtani szabályokból. Az óra további részében a melléknevek fokozását gyakoroltató, többnyire érdekes, kommunikatív feladatok következtek, fénymásolt kiegészítő anyagok alapján. Ezeket a feladatokat a gyerekek pármunkában oldották meg, miközben magyarul konzultáltak más párokkal bizonyos háttértudást igénylő kérdésekben (például: *Which is the highest mountain?*) Mindegyik feladat végén a tanárnő frontálisan ellenőrizte a válaszokat.

Cecília kapcsolata a tanulókkal jó. Megpróbál mindenkire odafigyelni, és folyamatosan bátorítja a gyerekeket. A nyilvánvaló nyelvi problémák ellenére személyesebb és változatosabb órát láttunk, mint Beátánál, aki angolul felkészültebb.

A diákok

A tanári kérdőívekkel párhuzamosan a diákokat is megkérdeztük. A kérdőívekben az angol nyelvórákhoz való viszonyukat és a nyelvtanulás sikerességét kutattuk, valamint a tanórákon kedvelt és népszerűtlen tevékenységeket. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulók mit változtatnának a tanár helyében az angol órák menetén.

Összefoglalóan elmondható, hogy minél magasabb óraszámban tanulnak a gyerekek angolul, annál kedvezőbb a hozzáállásuk a nyelvtanuláshoz. A heti 4–5 órában angolul tanuló diákok többsége az 1–9-ig terjedő tetszés-skálán a 7–9 közé helyezte az angol órákat, nyelvtanulásban elért sikereit pedig a 6 és 9 között értékelte. Ezek a számok jóval alacsonyabbak a heti 2 órában angolul tanuló diákok esetében, ők általában 4 és 8 közé tették a nyelvórák kedveltségét, illetve 2 és 5 közé a nyelvtanulásban szerzett sikerélményüket.

Veszélyes tendencia, hogy az iskolák és a tanárok nyelvoktatásuk eredményességét a versenyeken, pályázatokon elért helyezésekkel mérik.

Minden verseny törvényszerűen együtt jár a kevés győztes és a tömeges vesztes képletével.

Hiba a nyelvtanulást versenyként sugallni a gyerekeknek és szüleiknek, és hasonlóképpen hiba a korai külső megmérettetésre törekvés.

nyabbak a heti 2 órában angolul tanuló diákok esetében, ők általában 4 és 8 közé tették a nyelvórák kedveltségét, illetve 2 és 5 közé a nyelvtanulásban szerzett sikerélményüket.

Legkedveltebb tevékenységként a magnóhallgatást, a szituációs játékokat, történetek eljátszását, videó-nézést, játékos feladatok megoldását, kötetlen beszélgetést említették. Jó néhányan történetek írását is élvezik, és vannak, akik fordítani szeretnek.

A kevésbé népszerű tevékenységek listáján az írásbeli és szóbeli számonkérés vezet, ezután következik a fordítás, fogalmazásírás, vizsgatételek tanulása és néhány gyereknél a játék. Mindez sok hasonlóságot mutat más vizsgálatban tapasztaltakkal. (10) Az egyik diák meg is fogalmazta: „Az iskolában inkább tanulni kell, nem játszani.”

A „Mit csinálnál másképp, ha te lennél az angoltanár?” kérdésre a gyerekeknek csak-

nem a fele valószínűleg az elégedettségét vagy kritikai érzeke hiányát fejezte ki a „semmit” válasszal. Mások szerint „minden úgy jó, ahogy van”, egy valaki írta: „szerintem kitűnő angoltanárom van”. A diákok másik fele változtatni szeretne: kevesebb házi feladatot és feleltetést igényelne, valamint több lazább, játékos órát. Sokan fogalmaznak így: „Nem lennék olyan szigorú.” A javaslatok között megjelenik az igény arra, hogy a tanár többet beszéljen angolul, többen szeretnének videót nézni és jeleneteket eljátszani. Néhányan változatosabb angol órát szeretnének és az értékelési rendszert enyhítenék, amelyben például több fekete pontból jönne össze egy egyes és egyúttal kevesebb piros pont lenne elégséges az ötös érdemjegy megszerzéséhez. Néhányan a kivételezést nehezményezik, mások a tanár időnkénti kiabálását. Páran említik a zenés nyelvtanulás iránti igényüket. Néhányan ugyanakkor megjegyezték: „Nem lennék angoltanár.”

Összefoglalás

Vizsgálatunk célja nyolc pécsi általános iskola angol oktatásának értékelése volt a lehető legtöbb szempontból. Sikerült sokféle fontos adatot gyűjtenünk a diákoktól és tanároktól, az iskolai nyelvoktatás feltételrendszeréről és eredményességéről. Az elemzésekből

kiderült, hogy az eredményeket csak a helyi sajtóösszegek ismeretében lehet megkísérlni értelmezni és egyetlen pillanatfelvétellel sok újabb kérdés merül fel a nyelvoktatás folyamatával, erős és gyenge pontjaival, valamint a további teendőkkel kapcsolatosan.

Számunkra a beszámoló és a tanulmány megírásával ez a munka lezárul, de szeretnénk végezetül a megrendelő, a tanárok, iskolavezetők, szülők, diákok és a közoktatás döntéshozói számára több megfontolandó és továbbgondolásra érdemes pontot kiemelni.

A vizsgált nyolc iskolában az angol nyelvi teljesítmények rendkívül széles skálán mozognak. Sok diák hibátlanul oldotta meg azokat a feladatokat, melyekhez diáktársaik hozzá sem kezdtek. Az iskolák teljesítményei polarizáltak: bizonyos intézményekben szinte garantált, hogy a magasabb heti óraszámú angolul tanuló tehetséges diákok eljutnak egy jó szintre, míg másutt erre kevés a remény. Hiba volna ebből azt a következtetést levonni, hogy csak ezeket az iskolákat érdemes támogatni. Ez a félelem több tanári interjúban felszínre került.

Feltétlenül felül kell vizsgálni azt a gyakorlatot, mely szerint a kisdiákokat iskolai teljesítményük alapján sorolják be nyelvi csoportokba, éppen a józan észnek ellentmondó alapon: a jól teljesítő, tehetséges gyerekeket helyezik az intenzív csoportba, míg a lassabban fejlődő, több törődést igénylő tanulókat a heti kétórás csoportokba. Ezzel az eljárással az utóbbiakat eleve megfosztják az előrehaladás lehetőségétől, míg a tehetségesebbek előnyét tovább növelik és egyben behozhatatlanná teszik a többiek számára.

További vizsgálattal szükséges volna az idegen nyelvi alapkészségek mellett az anyanyelvi készségeket is vizsgálni, hogy megállapíthassuk, hol van szükség támogatásra.

Egy másik lényeges vonulat a versengéssel függ össze. Veszélyes tendencia, hogy az iskolák és a tanárok nyelvoktatásuk eredményességét a versenyeken, pályázatokon elért helyezésekkel mérik. Minden verseny törvényszerűen együtt jár a kevés győztes és a tömeges vesztes képletével. Hiba a nyelvtanulást versenyként sugallni a gyerekeknek és szüleiknek, és hasonlóképpen hiba a korai külső megmérettetésre törekvés. A nyolcadik osztályban államilag elismert nyelvvizsgálóval dokumentált nyelvtudás hamar elveszti fényét, ha nem fejlesztik tovább kitartó, rendszeres munkával. (Maguk a nyelvszakos tanárok is azt tartják a legnagyobb szakmai kihívásnak, hogy nyelvtudásukat korszerűsítsék, szinten tartsák, illetve tovább fejlesszék.) Másrészt a vizsgákra való felkészülés néhány tipikus vizsgafeladat állandó, unalomig tartó gyakoroltatásával jár, készre kidolgozott tételek, szövegek magoltatásával, oda-vissza fordítással, melyek nem igazodnak sem a gyerekek érdeklődéséhez, sem életkori sajátosságaihoz. Semmi sem igazolja, hogy az ilyen vizsgafeladatok hosszú távon hatékonyan fejlesztenék a diákok használható nyelvtudását.

Sokkal lényegesebb, hogy a helyi tantervekben olyan reális célkitűzések szerepeljenek, melyek az évek során egymásra épülő, egyre gazdagabb, mélyebb és használható nyelvtudást tesznek elérhetővé a gyerekek többsége számára.

Végezetül a tanári továbbképzések számára is van elegendő tanulás. A résztvevők többsége elégedetlen saját nyelvi és módszertani készségével. Az óralátogatások tapasztalatai szerint valóban itt is van még tennivaló.

Megköszönjük a segítséget Bors Elemérnek, Dobány Lidiának, Joanna Dingle-nek, Edmund Dudley-nek, Frankl Ágnesnek, Gál Györgynek, Gálosi Lászlónénak, Francis Modge-nak, Nagy Borbálának, Nagy Dánielnek, Nagy Dersnek, Pércsich Richárdnak és Pércsich Zoliánnak. Hálával tartozunk a vizsgálat minden résztvevő tanárának és diákjának, hogy gondolataikat és gondolataikat megosztották velünk.

Jegyzet

(1) BORS Lidia – NIKOLOV Marianne – PÉRCsICH Richárd – SZABÓ Gábor: *A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése*. Magyar Pedagógia, 1999/3. sz. 289–306. old.

(2) ALDERSON, Charles: *Exploding Myths: Does the Number of Hours per Week Matter?* In: ALDERSON,

Charles – NAGY Edit – ÖVEGES Enikő (szerk.): *English Language Education in Hungary: Part II. Examining Hungarian Learners' Achievements*. Bp, The British Council, 2000. 248–257. old.

(3) CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris, Bp, 1998.

(4) NIKOLOV Marianne – PÉRCSEICH Richárd – SZABÓ Gábor: *A puding próbája: Alapszintű angol feladatok bemérésének tapasztalatai*. Modern Nyelvoktatás, 2000/4. sz 3–28. old.

(5) Ez a mérőszám az objektíven értékelhető feladatok megbízhatóságát jelzi. Maximuma 1, a 0,8-as érték magas megbízhatóságra utal.

(6) A táblázatban szereplő A, B és C a később jellemzett három iskolát jelöli.

(7) A nyelvi mérésben csak hét iskola szerepel, mivel a 14-es számú iskolában még nem volt nyolcadik évfolyam. Itt az adatgyűjtés csak a többi eljárással készült.

(8) NIKOLOV Marianne.: *What can year 6, 8 and 10 students do in English?* IATEFL Hungary 10th International Conference, Bp, 6–8. October, 2000.

(9) KRASHEN, Stephen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford, 1982.

(10) NIKOLOV Marianne: *Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására*. Modern Nyelvoktatás, 1995/1. sz. 7–20. old.



A Dialóg – Campus könyveiből