

Szilágyi Klára

## Tanulói profilkép

### *Az egyéni profillap mint a szakmához jutás esélyét támogató pedagógiai eszköz*

A tanulmányban a veszélyeztetett fiatalok szakmához juttatása témakörében végzett kutatás eredményei olvashatók a gyakorlati felhasználhatóság szempontjából. A kutatás célja egy olyan módszer kidolgozása volt, amely a tanárok napi tapasztalataihoz kapcsolódva, mérési eredményekkel alátámasztva alkalmazható a pedagógiai, osztálytermi munkában. Az egyéni profillap a tanár és a tanuló által közösen meghatározott célok elérésére kialakított eszköz, amely összekapcsolja a tanulók személyiségfejlődésének állapotát a műveltségterületen kialakítandó kompetenciákhoz csatlakozó fejlesztési feladatokkal. Az egyéni profillap meghatározott személyiségjellemzők, valamint a tanulási stílusok jellemzői mentén méri fel a tanuló állapotát, és ezekhez viszonyítva tervezi meg a fejlesztést és az elérendő kompetenciaszintet.

## BEVEZETÉS

A veszélyeztetett fiatalok szakmához juttatása témakörében végzett kutatásunk fő célkitűzése, hogy a szakiskolában tanulók pszichológiai és szociális hátrányainak csökkentése révén segítsük az iskolai végzettség megszerzését. A szakirodalmi áttekintésből világosan kitűnik, hogy a veszélyeztetettség fogalma a pedagógiai gyakorlatban szoros összefüggést mutat a hátrányos helyzettel. A veszélyeztetettség definíciója elsősorban a gyermekvédelmi szakirodalomban érlelődött meg, így a pedagógiai gyakorlat a gyermek nevelésében nehezítő tényezőként kezeli ezt a státust. A hátrányos helyzetet már törvényi szabályozás révén is definiálták, így az iskolai kudarcok elkerülése érdekében a veszélyeztetettség fogalmának beemelése a pedagógiai gyakorlatba megkerülhetetlennek tűnik. Meg kell azonban fogalmaznunk, hogy az iskolai nevelőmunkában minden jó szándékú „címkezés” megjelenhet olyan nevelési helyzetként, amely a „címkezés” révén nehezebb helyzetbe hozza a tanulót, mint amilyenben előtte volt. A szakirodalmi áttekintésből az is kitűnik, hogy a sokszor szinonimaként alkalmazott kategóriák: hátrányos helyzet/veszélyeztetettség arról a közös tőről fakadnak, hogy jelentős mértékben tartalmaznak szociokulturális hátrányokat. A különbséget a szerzők az egyéni életmód normalitásában, illetve sikerességében látják, ami mögött az a feltételezés húzódik, hogy a hátrányos helyzetben élők hátrányai felmérhetők és kompenzálhatók, míg a veszélyeztetettség az életvezetés folyamatában

állandósult fenyegetettség, amely individuális korrekciókat igényel. Kutatásunkban elfogadtuk a szakirodalom alapján fellelhető szemléletbeli különbséget, és az individuális korrekció megalapozására a személyiségjellemzők megismerésére, illetve az iskolában történő felismerésére törekszünk.

Ebben az összefoglalásban a kutatási eredmények gyakorlati felhasználhatóságának áttekintését adjuk, a részletesebb adatok a kutatási jelentésben találhatóak.<sup>1</sup> Kutatási célkitűzésünkől és hipotéziseinkből következően arra törekedtünk, hogy olyan módszert dolgozzunk ki, amely a tanárok napi tapasztalataihoz kapcsolódva, mérési eredményekkel alátámasztva alkalmazható legyen a pedagógiai, osztálytermi munkában. A kutatás jelen szakaszában a szakma elsajátításához szükséges alapkompenciák támogatására koncentráltunk, így az anyanyelvi kompetencia, a matematikai kompetencia és a hatékony tanulás kompetenciáját állítottuk vizsgálataink fókuszába. A megelőző kutatások (FORRAY 2002; LISKÓ 2002; JAKAB 2005; SZILÁGYI 2002) bizonyították, hogy a lemorzsolódás oka, a szakmához jutás esélyének csökkenése elsősorban e kompetenciák hiányából következik. A szakiskola 9–10. osztályában különösen jelentős a hatékony tanulás kompetenciájának megszerzése, hiszen ez a megfelelő iskolai teljesítmény elérésének egyik kulcsa. A hatékony tanulás feltételrendszeréhez azonban hozzátartozik azoknak a képességeknek a fejlesztése is, amelyek lehetővé teszik az ismeretek elsajátítását. Tapasztalataink és a kutatásba bevont iskolák általános képzésben részt vevő tanárainak véleménye is megerősítette azt, hogy a tanulók ismeretszintje igen egyenetlen a szakiskolai tanulmányok megkezdésekor. A kompetencia alapú oktatásra való áttéréskor nem lehet figyelmen kívül hagyni az individuális különbségek meglétét a 9. osztályos tanulmányok megkezdésekor. E két tényező összekapcsolása – a kiemelt kompetenciák kialakítására történő törekvés és a különböző, nagymértékben eltérő individuális ismeretszint megléte – tette nyilvánvalóvá annak a megoldásnak a kimunkálását, amelyet az alábbiakban bemutatunk.

Meg kell jegyeznünk, hogy a szakiskolákban folyó egyéb kutatások, valamint saját korábbi kutatásaink is kiemelten kezelték a pályaorientáció és a lemorzsolódás, illetve a szakmához jutás esélyét. A pályaorientáció folyamatában – megfelelő pedagógiai munka mellett – kialakul a tanulók egyéni terve életpályájukra vonatkozóan, amely keretül szolgálhat az iskolai kompetenciák fejlesztésének (SZILÁGYI 1996, 2000). Az egyéni terv a 9–12. évfolyamon folyamatosan fejlesztendő keret, amely a tanár és a tanuló közös tevékenységének eredménye. A valódi tervezési folyamatban a család tevőlegesen részt vállal, így a célok kialakítása, melyek mentén a tanuló fejlesztése történik, az iskola, a család és a diák közös tevékenységének eredménye. Az egyéni terv mint keret tehát biztosítja azt az individuális célrendszert, amelynek elérésére a pedagógiai munka törekszik. Maga a kifejezés, hogy egyéni terv, illetve a cél sugallja az individualitást, így a kiválasztott kompetenciák fejlesztése meghatározottá válik az egyéni tervben megfogalmazottak révén. A pályaorientációs munka pedagógiai színvonala jelentős mértékben támogathatja a veszélyeztetett tanulók szakmához jutásának esélyeit, és jól kapcsolódhat a műveltségterületekhez köthető egyéni profillaphoz, amely támogatja a tanári együttműködést is.

1 Részletes kutatási, illetve mérési eredmények a kutatási zárójelentésben találhatóak. OFI, kézirat, 2008.

Az egyéni profillap a tanár és a tanuló által közösen meghatározott célok elérésére kialakított eszköz, amely összekapcsolja a tanulók személyiségfejlődésének állapotát, a műveltségterületen elérendő kompetenciákkal, pontosabban a kompetenciákhoz kapcsolódó fejlesztési feladatokkal. Az egyéni profillap meghatározott személyiségjellemzők – képesség, érdeklődés, érzelmi állapot, érték –, valamint a tanulási stílusok jellemzői mentén méri fel a tanuló állapotát, és ezekhez viszonyítva tervezi meg a fejlesztést és az elérendő kompetenciaszintet. (Az érdeklődést mint változó személyiségjellemzőt nem a műveltségterületekhez kapcsoljuk, hanem a tanulók egyéni tervéhez, hiszen abban kell bízunk, hogy a veszélyeztetett fiatalok szakmához jutásának esélyeit az is növeli, ha érdeklődésüknek megfelelő szakmai irányban tanulhatnak. Ez a személetmód megköveteli a tantestületen belüli kooperációt is, hiszen a pályaorientációért felelős tanár/szakoktató és a magyar-, valamint a matematikatanár együttműködését tételezi fel.) Az egyéni profillap kialakítása számos változatot, egyéni szempontot tartalmazhat. A következőkben bemutatott eszköz javaslat, amely megkönnyíti az egyéni profillap alkalmazását a gyakorlatban.

## KUTATÁSI ALAPVETÉSEK

Kutatási célkitűzésünket – annak a folyamatnak a feltárása, amely a veszélyeztetett fiatalok szakmához juttatását gátolja – egy preventív személet vezérelte. Azt feltételezzük, hogy ha a jelenlegi iskoláztatási körülmények között 16 éves korig a fiatalok megfelelő (elfogadható) teljesítmény mellett bent tarthatók az iskolarendszerben, szakmához jutási esélyeik növekedni fognak. A jelenlegi képzési szerkezetben a 10. osztály befejezéséig többnyire általánosan képző tárgyakat tanulnak a fiatalok a szakiskolákban is. Mind a 2003-as, mind a 2007-es NAT meghatározza a kulcskompetenciákat. A kilenc kulcskompetenciából kutatásunkhoz szorosan kapcsolódik az *anyanyelvi kommunikáció* és a matematikai kompetencia, valamint a hatékony, önálló tanulás. Vizsgálatunkban a 9. osztályosok eredményeit elemeztük. A belépő követelmény – a 8. osztályt befejezett tanulók szintje – igen magas színvonalú és összetett. A beszédkézség, szóbeli szöveg megértése, értelmezése és alkotása fejlesztési feladatokban tudniuk kell alkalmazkodni a konkrét beszédhelyzetek kommunikációs tényezőihez. Törekedniük kell a nyelvileg helyes és igényes beszédre, amelyet a testbeszéd koherens módon kísér. Rendelkezniük kell a mások véleményének meghallgatására való képességgel, valamint a memoriterek felidézésének képességével, melyhez különféle dramatikus formák kipróbálása is kapcsolódik. Egy fejlesztési feladat követelményeit foglaltuk röviden össze, erre a szintre kell épülnie a 9. osztályos anyanyelvi oktatásnak. Pszichológiai vizsgálati eredményeink alapján megfogalmazhatjuk, hogy az ehhez kapcsolódó képességek az általunk vizsgált 9. osztályosok körében igen gyenge színvonalon állnak. A figyelemkoncentráció képessége nem teszi alkalmassá a tanulókat a középiskolai követelmények teljesítésére, hiszen a teljes minta mindössze 10%-ának megfelelő a teljesítménykoncentrációs szintje. Az anyanyelvi kommunikációhoz kapcsolódó követelmények teljesítéséhez nagymértékben hozzájárulhat a tanulók rövid távú emlékezete, az általunk vizsgált csoport egyharmada rendelkezik a szóbeli emlékezeti teljesítmény megfelelő szintjével. Ha ehhez kapcsoljuk

a vizuális emlékezeti teljesítményt, akkor a kettő eredőjeként rosszabb eredményeket kapunk. A vizuális emlékezet mérési eredménye képességfedezet-hiányra utal, a vizsgált minta egynegyede rendelkezik elfogadható vizuális emlékezeti teljesítménnyel. Kifejezetten az anyanyelvi kommunikáció fejlesztéséhez kapcsolódó képességszintet mértük a verbális analógia módszerével. Elfogadva azt, hogy a 9. osztályba lépőket még többnyire az analógiás gondolkodás jellemzi, a szavakban történő hasonlósági összefüggések felismerése 20%-kal maradt el a megelőző vizsgálati eredményektől (1986), igen alacsony teljesítményszint mellett a követelmények teljesítésére képes tanulók létszáma a minta egyharmadát jelenti. Az adott képesség fejlesztéséhez szükséges figyelmi, emlékezeti és analógiás gondolkodás mérési eredményei arra utalnak, hogy a beiskolázott tanulók maximum egyharmada alkalmas az elérendő követelményszintek teljesítésére. Fontos kiemelnünk, hogy a vizsgálatban a verbális elemek túlnyomó többségben voltak, hiszen a figyelemvizsgálatban is betűket kellett megkülönböztetni, és a vizuális emlékezet mérésénél a szópárok mellett a látott tárgyak szóképpel is leírhatók voltak. A vizsgálatunkban kiemelt módon kezelt anyanyelvi kommunikáció fejlesztése a szakiskolai tanulók körében kevésbé valósítható meg a képességek hiánya miatt.

A gyenge figyelemkoncentráció és az elégtelen emlékezeti teljesítmény a *matematikai kompetencia* vizsgálata során is jelentkezik. Ismét hangsúlyozzuk, hogy elfogadjuk az analógiás gondolkodás jelenlétét a jelenlegi képzésben, és ehhez kapcsolódóan számsoralkotással végeztük a vizsgálatainkat. Az átlagos kategória mintegy 30%-kal kevesebb teljesítménnyel is elérhető a jelenlegi mérésekben, mint az azt megelőző általános iskolai korosztályok esetében. A vizsgálati eredmények azonban itt is azt mutatják, hogy a csoport egyharmada jellemezhető megfelelő képességszinttel, ők azok, akiknél a kompetenciafejlesztés a megadott fejlesztési feladatokon keresztül megvalósítható. A minta másik egyharmada támogatás nélkül már kevésbé fogja tudni teljesíteni a feladatokat, vagyis jelenlegi képességszintje alapján alkalmatlan a 9. osztályos követelmények teljesítésére. A mért képességhiány vagy képességfedezet-hiány egyértelműen gátja a tanulói teljesítmények kibontakozásának. Differenciáltabb vizsgálódást igényelne, hogy a csoportban végzett vizsgálatok gyenge eredményei mögött mennyire húzódik meg az iskolai munkához kapcsolódó ellenálló attitűd mint teljesítményt gyengítő tényező. Megfigyelések, individuális tapasztalatok és a tanári interjúk eredményei azt a feltételezést azonban megengedik, hogy a vizsgált csoportban jelentős mértékben vannak jelen képességfejlesztésre szoruló tanulók.

Bővebb vizsgálatokat igényelne a kompetenciák egymáshoz való viszonyának elemzése, azt azonban megfogalmazhatjuk, hogy az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia alacsony szintje gátja az idegen nyelvi kommunikációnak. Ugyanez az összefüggés feltételezhető a matematikai kompetencia mögött meghúzódó képességhiányok miatt a természet-tudományos és a digitális kompetencia kialakítására is. A hatékony, önálló tanulásra mint kulcskompetenciára épül az általunk vizsgált „íráshoz, olvasáshoz, számoláshoz” szükséges képességthalmaz, amely kiegészül a tanulás tudásának képességével.

Mint ahogy a kutatási eredmények mutatják, a tanulók nem jellemezhetők önálló *tanulási stílussal*. Ez a megállapítás két szempontból ad okot aggodalomra. Az első szempont, hogy akinek van tanulási tapasztalata, az képes meghatározni a számára megfelelő tanulási stílust. A csoportra jellemző eredményekben azonban mindhárom elkülöníthető tanulási stílus átlag közeli értéket mutat, vagyis maga a csoport nem írható le dominánsan auditív, dominánsan vizuális vagy domináns mozgásos tanulási stílus mentén. Ha rangsoroljuk a tanulás stílusokat – amelyek között nincs szignifikáns különbség –, akkor a csoportra jellemző a mozgásos tanulási stílus, de ez csak a kutatási eredmények differenciáltabb elemzését teszi lehetővé. A szakiskolai tanulók vizsgált csoportjára nem jellemző ez az eredmény. A hatékony tanulás kulcskompetenciájának fejlesztésében jelentős helyet foglal el a tudás mint érték megjelenése. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a tanulók 93%-a nem tartja fontosnak a tanulást és a munkát. Ez oly mértékben hat az önálló tanulás megfelelő kompetenciaszintjének elérése ellen, hogy lényegesen súlyosabb mutató, mint a különböző képességhiányok. Hiszen a képességek gyakorlás útján fejleszthetők, azonban az értékek a szocializáció folyamatában elsajátított személyiségjellemzők, amelyeknek a megváltoztatása több év nevelőmunkáját is igényelheti. Az értékvizsgálat eredménye nagymértékben magyarázatot ad a szakiskolai tanulók iskolai teljesítményének minőségére. Itt kell megfogalmaznunk, hogy a hátrányos helyzettel szemben a kutatásunk fókuszába állított veszélyeztetett fiatalok individuális nehézségei az életvezetés bizonytalanságából és folyamatos fenyegetettségéből adódnak. Az iskola által közvetített értékektől történő nagymértékű elfordulás nem hat a veszélyeztetettség megszüntetésének irányába, sőt inkább annak elmélyítését sejteti. Pontosabban fogalmazva a tanulók veszélyeztetettségének kialakulásában jelentős mértékben jelen van a család értékközömbös vagy értékromboló szocializációs mintája, és mivel az iskola sem tud felmutatni követhető értékeket, a két szocializációs hatás erősíti, ahelyett hogy gyengítené vagy kioltaná egymást, ami alapján új hatásmechanizmusok szerveződhetnek és új területek nyílnának meg mint szocializációs lehetőségek, például ifjúsági segítő csoportok.

A tanulási kompetencia fejlesztésének összetevője lehet az az *emocionális állapot*, amellyel a tanulók az iskolában töltött idő alatt jellemezhetők. Az emocionális állapotot az úgynevezett dühskálával mértük, amelyből azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulók emocionális szintje magas. Ez az eredmény arra utal, hogy a fiatalok iskolai magatartása, tanulási szokása mögött felfokozott érzelmi, indulati energiák mozognak. A kamaszkor maga is egy emocionálisan túlfűtött időszak, mely erősen indulatvezérelt magatartási formákat is produkálhat. A vizsgált csoport tagjainak emocionális állapota azonban felfokozott negatív reakciókkal írható le, melyek egyaránt irányulnak a külvilág, illetve önmaguk ellen. Ebből a vizsgálati eredményből arra a következtetésre juthatunk, hogy a tanulókat egyáltalán „nem hagyja hidegen” a velük történő iskolai eseménysorozat, vagyis zavarja őket a sikertelenség, és önmagukat is negatívan értékeli, nem csak környezetüket hibáztatják. Ez az érzelmi állapot természetesen gátolja a hatékony és önálló tanulás vállalását, de a negatív érzelmi feszültség csökkentése módot adhatna arra, hogy elfogadják önmagukat, ami alapja lehet egy teljesítmény elérésének.

Összegezve: a hatékony és önálló tanulás kompetenciájához szükséges pszichológiai jellemzők oly mértékben hiányoznak a vizsgált csoportban, hogy a megfelelő kompetencia-szint elérése reménytelennek tűnik. (Meggjegyezhetjük, hogy a tanulók értékstruktúrájának tartalmatlansága és a magas frusztrációs szint más kulcskompetenciák fejlődését is gátolhatja, különösen a szociális kompetencia kialakulását.)

Fontos utalnunk arra a tényre, hogy a tanárok is felismerték a tanulói teljesítmények alacsony színvonalát, s erre nemcsak fejlesztőattitűddel, hanem a követelményszintek mérséklésével is reagálnak. Az adott csoport vizsgálati eredményei teljes mértékben alátámasztják ezt a tanári viszonyulást, hiszen a vizsgált tanulók több mint egyharmada képességihiánnyal jellemezhető, amelyhez kedvezőtlen személyiségjegyek társulnak. E csoport tagjai, akik a veszélyeztetett fiatalok jelentős hányadát képezhetik, az elfogadott szakiskolai tanterv és iskolai követelményrendszer tükrében az adott kötöttségek miatt lassan fejleszthetők, csupán a követelmények mérséklésével segíthetők át az alapképzésen. A tanári interjúk összegzése arra is rámutat, hogy a tanárok a probléma felismerésén túl problémamegoldási technikákkal is rendelkeznek, amelyek megvalósítására azonban a jelenlegi feltételrendszerben csak egyetlen mértékben van lehetőségük.

Kutatásunk alapcélkitűzései, miszerint a szakiskolában a veszélyeztetett fiatalok személyiségfejlődését kell támogatni, hogy veszélyeztetettségük mértéke csökkenjen, igazoltnak tekinthető. Eredményként fogalmazhatjuk meg, hogy e megállapításon belül sikerült differenciálnunk és elkülönítenünk azokat az individuálisan megkülönböztethető jellemzőket, amelyek a támogatás irányát megadják. Két fő típust is meghatározhatunk, az első a képességihiánnyal küzdő tanulók csoportja, ahol a képességihiányok differenciálása után a fejlesztőmunka eredménnyel zárulhat. A második fő típust (amely nem zárja ki az első típusra jellemző hiányokat) a tanulási tapasztalattal nem rendelkezők alkotják, akik önismereti hiányok miatt képtelenek a tanulás technikáit kidolgozni, ezért számukra a tanulás tanulásának támogatása lehet a fejlesztés iránya. Kialakítottuk az egyéni profillapot, amely az individuális támogatás olyan eszköze lehet, amelynek segítségével megvalósul a tanuló és a tanár konkrét együttműködése. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a mért eredmények, sikertelenségek okai igen hosszú időintervallumra, három-négy évre vagy ennél is hosszabb időszakra nyúlnak vissza, ezért az individuális jellemzőkre épülő fejlesztő, felzárkóztató tevékenységek intervallumát is években kell kijelölni, és eredményt csak ennek tudatában szabad remélnünk.

## AZ EGYÉNI PROFILLAP MINT PEDAGÓGIAI ESZKÖZ

Az egyéni profillap mint pedagógiai eszköz a fejlődési folyamatot szolgálja, ezért a kijelölt fejlesztési területeken elért eredményeket folyamatosan dokumentálni érdemes a tanulóval együtt. Az egyéni profillap gyakorlatilag is a tanuló és a tanár közös tevékenységének eredményeképpen töltődik fel tartalommal. A kiinduló szintet bővíthetjük, hiszen az iskolák mind tantárgyi, mind kompetencia-szintfelmérőt íratnak, és a tanárok ezt tekintik belépő vagy kiinduló szintnek. Az egyéni profillap annyival több, hogy a kapcsolódó képességek

szintjét is méri. Ez a tanároknak nem jelent pluszterhet, hiszen a kísérlet kiszélesítése során a vizsgálati módszerek értékelése informatikai támogatással is lebonyolítható. Tanári feladat viszont a fejlesztendő területek kijelölése, és ebben nyilván jelentős szerepet kell szánni az alacsony színvonalú képességek fejlesztésének. Módszertanilag azonban fontos hangsúlyozni, hogy a fokozatosság elvének kell érvényesülnie, hiszen a magasabb színvonalú képességekhez kapcsolódó feladatok megoldási esélye jobb, ezért ez pozitívan befolyásolhatja a tanuláshoz való viszonyt. Jelentős szerepet kaphat az egyéni profillap alkalmazása során az önértékelés, amely épülhet arra, hogy a tanulók a feladatlapot megadott minta alapján maguk értékelik, s maguk számolhatják ki a teljesítményszázalékot vagy a teljesítménypontokat. A közvetlen eredmény-visszajelzés, valamint a feladat és a helyes megoldás együtt kezelése fejleszti az ismeretszintet, javítja a tanulói önértékelés minőségét, és fejleszti az önismeretet is. Módszertani segítségként ajánljuk még a fejlesztendő területekhez kapcsolódó hasonló feladatok megoldását abban az időkeretben, amely rendelkezésre áll, hiszen ez mind az analógiás gondolkodást, mind az emlékezeti teljesítményt fejleszti, és nagyobb valószínűséggel hoz sikerélményt, mely növelheti a megelégedettséget és csökkentheti a magas érzelmi feszültség szintet a tanulóban. Az egyéni profillap alkalmazása felveti az ismételt mérések szükségességét nemcsak a személyiségjellemzők (pszichológiai tesztek), hanem az ismeretkörök vonatkozásában is. Megelőző kutatási eredményeink alapján javasoljuk, hogy a pszichológiai méréseket évente lehet ismétetni, míg a fejlesztendő területek ellenőrző mérése havi rendszerességgel hozhat elégséges információt.

## Egyéni profillap

	Helység	év . . . . . hónap . . . . . nap
Név: . . . . .	Célok: . . . . .	
Osztály: . . . . .	Pályaalképzés I.: . . . . .	
Tantárgy: . . . . .	Pályaalképzés II.: . . . . .	

### Tervezés

Elérendő érdemjegy: . . . . .  
Kiemelt kompetenciaterület: . . . . .

### Induló szint

Képességek <sup>2</sup>	Elért szint	Fejlesztendő területek
Analógiás gondolkodás (összesen)	+ + - -	
Verbális analógia	+ + - -	

<sup>2</sup> A domináns kategóriák alapján határozzuk meg a képességfedezet minőségét, illetve ehhez rendelünk fejlesztési feladatokat.

Számanalógia	+ + - -
Ábraanalógia	+ + - -
Emlékezeti szint (összesen)	+ + - -
Vizuális emlékezet (rövid)	+ + - -
Verbális emlékezet (rövid)	+ + - -
Figyelemkoncentráció (összesen)	+ + - -
Mennyiségi	+ + - -
Minőségi	+ + - -
Érzelmi állapot (összesen)	+ + - -
Alacsony feszültség szint	+
Átlagos feszültség szint	+ -
Magas feszültség szint	-
Értékek	
Strukturált választás (tanulás vállalása)	+
Strukturált választás (család)	+ -
Strukturálatlan választás (cél nélküli)	-
Tanulási stílus	
Auditív, vizuális, mozgásos, társas, impulzív, mechanikus, individuális	
Tanulási technika (fejlesztés):	

## Az egyéni profillap értelmezésének szempontjai

### Képességek

A pszichológiai vizsgálatok során elemeztük a szakiskolában tanulók figyelemkoncentrációjának mennyiségi és minőségi jellemzőit, az emlékezeti szintet és az analógiás gondolkodás jellemzőit. A tanulói profillapba javasoljuk csupán a standard kategóriákat feltüntetni, amelyeket a táblázatokban közölt ötkategóriás felosztásból három értékelési kategóriára szűkítettünk. Ezek a következők: átlagos, átlag feletti, illetve átlag alatti teljesítmények, amelyeket a +, – jelekkel javasolunk rögzíteni. Minden tesztmutatónál kimunkáltuk az egyszerűsített jelzés mögött meghúzódó számszerű értékeket, így egy tanulói profillapon csak a pszichológiai területek és az arra jellemző átlagos – vagy + jelzés szerepel. A szakiskolai tanulmányi teljesítmény képességfedezetét akkor tartjuk megfelelőnek, ha a tanulók öt mutató közül négyben átlagos (+ –) vagy + jelzést kapnak. Kiemelten kell kezelni azokat az eseteket, amikor egy pszichológiai mutatóhoz – – érték tartozik, tehát két-két mínuszjel jelentkezik a figyelemnél vagy az emlékezetnél, illetve az analógiás gondolkodás területén. Az átlagos vagy + jellel ellátott területekre épülhet a tanári munka, ezek mozgósíthatók a tanulás, tanítás folyamatában. A – területek fejlesztést igényelnek. Kiemelkedően nehéz helyzetben azok a tanulók vannak, akiknek a figyelmi teljesítménye (mínusz-mínusz) fejlesztésre szorul, illetve az emlékezeti teljesítménye (mínusz-mínusz) szorul fejlesztésre.

E két képességfunkció nélkül a tanulási tevékenység a középiskolaitól eltérő módszertani felkészítést igényel, ami elsősorban nem a tanár, hanem a tanuló számára kell hogy új megközelítési formát jelentsen. Fontos hangsúlyoznunk, hogy mind a vizsgálati minta, mind az ezen belül kiválasztott kísérleti minta saját mérési eredményeinek átlagához viszonyítottan került kategorizálásra. Egy-egy tanuló esetében tehát a mínuszjelek megjelenése a csoportátlaghoz való viszonyt fejezik ki. Ezért e jelnek az értelmezése a tanulói profillapon megkívánja, hogy a fejlesztés igényével és szemléletével közelítsünk az adott pszichológiai jellemzők felé. Az iskolai eredményesség szempontjából a mínuszjeleknek van jelentősége, hiszen ott a bukás vagy az ismeretanyagok felületes elsajátítása lehet a következmény. Az átlagos értékek azt jelentik a tanulói profillapon, hogy a tanuló képességei alapján alkalmas középiskolai tanulmányokra, de a megfelelő teljesítmények eléréséhez sokszínű tanulásmódszertani felkészítésre lehet szüksége a tanulónak. A pluszjelek megjelenése mind a tanár, mind a tanuló számára a magasabb teljesítmény elérését mint célkitűzést jelentheti. A pszichológiai megközelítés alapján meg kell fogalmaznunk, hogy a képességfedezet megléte szükséges, de nem elégséges feltétele az iskolai előrejutásnak. A személyiségjellemzők, így a munkához mint értékhez történő viszonyulás, az érzelmi állapot, az indulat kezelésének begyakorlottsága a képességeken túl a tanulók iskolai eredményességét, illetve sikeres karrierlehetőségeit nagymértékben meghatározzák. Ezért részletesebben kifejtjük e kategóriák tartalmát.

## Értékek

Az értékek vizsgálata az Oerter-féle érték kör segítségével történt. A feladatban a tanulás, a szabadidő és a család mint érték rangsorolására került sor, rajzi kifejezés segítségével. Ebben a korosztályban ezzel a módszerrel megelőző vizsgálatok nem történtek. Jelen kutatásunkban 403 tanuló töltötte ki a feladatlapot. A minta 4,3%-a egyenlő fontosságúnak értékelte e három területet, és 6,3%-a a tanulást/munkát tartotta a legfontosabbnak. Ezek az eredmények kutatásunkra vonatkozóan azt jelentik, hogy a minta közel 90%-ánál a munka szerepe nem domináns. Azonos mértékben fontos a család, illetve a szabadidő a vizsgált csoportban, közel 30-30%. Az értékvizsgálati eredmények azt mutatják, hogy strukturálatlan értékválasztás mellett domináns a szabadidő és a család jelentősége, és elhanyagolható a tanulásnak, munkának mint értéknek a megjelenése. Méréseink alapján gyenge képességfedezettel rendelkező minta a tanulásra és a munkára kevésbé fogékony. A család és a szabadidő dominanciája a strukturálatlanság mellett a kötetlenség iránti vonzódást is mutatja. Az értékvizsgálati eredmények részben megmagyarázzák a szakiskolai tanulók iskolai teljesítményének gyengeségét.

## Érzelmi állapot

Az emocionalitás mint tevékenységet szabályozó tényező kiemelkedően fontos az iskolai életben. Vizsgálatunkban „düh” kérdőívet alkalmaztunk, amelyben a negatív érzelmi állapotra jellemző tevékenységeket vagy élményeket megfogalmazó állítások szerepelnek. A kérdőív 20 állítást tartalmaz, amelyet egy négyfokozatú skálával kell értelmezni.

A düh szintjét, vagyis a negatív emocionális állapot szintjét nyers pontok fejezik ki, melyek 20-tól 80 pontig terjedhetnek. A kutatást megelőző időszakban az adott korcsoportra még nem végeztek vizsgálatokat hazánkban. A nyerspont megoszlása 25–67 pont között van, az átlagérték 50, amelyhez megfelelő szórás tartozik, 7 pont értékkel. Az átlagpont azt mutatja, hogy a vizsgált fiatalok alap érzelmi állapota magas feszültségsszinttel jellemezhető. Nem közömbös azonban a düh kifejezés iránya, amelyben meghatározható, hogy a vizsgált személyek a negatív émoiót kifelé élík-e ki, vagy befelé fordulva dolgozzák fel élményeiket. Nincs jelentős eltérés a csoportban az átlagértékek között, a befelé forduló feldolgozási mód 22 pontot ért el, mint a kielése a dühnek, 18 pontot, 1 pontnyi szórás-különbséggel (4, illetve 5). Magasabb a befelé fordulóók aránya az átlagos zónában, 41%, míg a kifelé fordulóók aránya csak 36%.

A tanulók érzelmi állapota magas negatív érzelmi szintet mutat, amelyen belül valamivel dominánsabb a befelé forduló feldolgozás, amely arra enged utalni, hogy a tanulók izgalmi szintjének megfelelő, látható emocionális reakciók kisebb mértékben vannak jelen, mint az önmagukban, belül feldolgozásra kerülő érzelmi állapotok. Ez az eredmény arra utal, hogy az iskolákban uralkodó magas emocionális szintekhez kapcsolódó negatív magatartásformák mögött további jelentős emocionális töltés húzódik, amelyet feltehetően önkontrollal befolyásolnak a tanulók. Ebből az iskolai eredményességre vonatkozóan több következtetés is levonható. A tanulók magas fokú emocionális állapota hátráltatja a tanulási sikerességet, és folyamatosan ébren tartja a negatív magatartási sémákat. A tanulók jelentős negatív érzelmi reakciókat nem élnek ki, amelynek személyiségkárosító hatása és feszültségoldó igénye lehet. Azok a negatív érzelmi reakciók, amelyek nem jelennek meg a tanuló magatartásában, más területeken jelentkeznek mint kielési igény. A mért izgalmi állapot egyértelmű következménye lehet az alkohol-, a kábítószer-fogyasztás és a szélsőséges csoportokhoz való fordulás, például szekták, bandák. Vizsgálati eredményeink messze túlmutatnak a szakiskolában folyó tevékenység kudarcain, és felhívják a figyelmet arra, hogy a kísérletbe bevont csoportok több mint 25–30%-a emocionálisan veszélyeztetett, ezért individuális támogatást igényel.

A teszteredmények eloszlásának vizsgálata arra utal, hogy az átlag alatti emocionális intenzitást mutatók száma közel a minta negyede, és az átlagnál magasabb intenzitást közel a minta harmada mutat. Az átlagos intenzitás és az a feletti kategória, amely az iskolai életben intenzív negatív érzelmi állapotban van, a minta háromnegyedét jellemzi.

## **A hatékony tanulás mint kompetencia és az egyéni profillap kapcsolata**

Az egyéni profillapon feltüntetettük a tanulási stílus megfogalmazásának lehetőségét is. Ehhez szükséges egy olyan kérdőív kitöltése, amely segít a tanulási stílus meghatározásában. A vizsgálatunkban alkalmazott kérdőív 34 itemből álló feladatot tartalmazott, amely hét tanulási stílust fed le. Ezek a következők: auditív, vizuális, mozgásos, társas, csendes, impulzív, mechanikus. Az adott korosztályra vonatkozó kutatási adatokkal nem rendelkezünk, ezért vizsgálati eredményeink inkább leíró jellegűnek tekinthetők. A tanulási stílusra vonatkozó eredményeket csak a tisztított eredmények alapján elemezzük, hiszen ebben a feladatban jelentkezett a legtöbb hibásan kitöltött kérdőív. A kérdőív eredményeit 251 fő értékelhető adata alapján elemezzük. A kérdőív különböző értelmezési tartományai szinte azonos terjedelműek, 1,2-től 5,0 pontig terjednek a minimum-maximum pontértékek, 3 pontnyi szórás mellett. A csoportot egyaránt jellemzi az auditív, vizuális és mozgásos tanulási stílus 3,2-es átlagpontértékkel. A tanulók a csendben történő tanulást preferálják ugyanilyen átlagpontértékkel, a társas tanulást elutasítják, de elfogadják a mechanikus tanulást mint jellemző tanulási stílust. Az impulzív tanulási forma sem éri el a 3-as átlagpontot, tehát az emocionális társakkal történő tanulás nem jellemző a csoportra, míg nem meghatározható a jellemző tanulási stílus. A hallás, a látás, illetve a mozgás útján elsajátítható tanulási formákat nem különböztetik meg. A tanulási stílus kérdőív kitöltésének kisebb elemszáma és a kapott eredmények alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanulókat nem érdekli a tanulóshoz kötődő információ. Az eredmények strukturátlansága azt is mutatja, hogy az önismeret hiánya (vagy a totóyszerű kitöltés) nem hozott differenciált eredményt. Fontos kiemelni ezt az összefüggést, mert a tanulási stílus meghatározása a tanulási tapasztalaton alapul, illetve a sikeresség vagy a sikertelenség segíti a tanulási stílus kialakulását. E csoport iskolai munkája, tanulmányi eredménye, a szakiskolában folytatott tanulmányok bizonytalansága e kérdőíves vizsgálat eredményeitől függetlenül is jól mutatta a tanulók tanulóshoz való viszonyának negatív voltát. A kérdőív eredményei csak megerősítik, hogy szokványos pedagógiai technikákkal a megelőző nyolc-kilenc év negatív tanulási élményei nem számolhatók fel, ezt a strukturátlatlan és bizonytalan „mérési eredmény” is megerősíti.

A tanulási stílus kategóriákat jellemző eloszlások alapján a legmagasabb elemszám a mozgásos és impulzív tanulási stílust teszi ki (több mint a minta fele).

Más tanulási stílusban az átlagos kategóriában csak a minta 20–25%-a jelenik meg. Ez a differenciálás azonban csak azt a mindennapokból ismert összefüggést erősíti, hogy a mozgásos és érzellemmel teli feladatvégzés jobban vonzza a tanulókat. A tanulási stílusok differenciálásához azonban kevés ez az összefüggés.

A kutatási eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a 9. osztályosok körében a tanulási stílus meghatározása is nehézséget okozhat. Ebből következően a kialakítandó és fejlesztendő tanulási technikák is nehezen határozhatók meg. Miután a hatékony tanulás önálló kompetencterület, fejlesztését két *elkülöníthető pedagógiai feladatként* kell kezelni. Az első, ismert megközelítés, hogy minden műveltségterületen, minden tantárgyban az

ismeretanyag specifikumainak megfelelő tanulási technikákat és módokat „tanítani kell” a tanulóknak. Ezt segíthetjük a verbális közlésen kívül a házi feladat típusainak változtatásával, illetve egy-egy tanulási technika, mint például jegyzetelés, vázlatkészítés gyakoroltatásával a tanítási órán. A második elkülöníthető pedagógiai feladat, hogy a szakiskola vállalja a tanulási technikák oktatását a szeptemberi hónapban önálló ismeretként, ez szerepelhet a pályorientáció témakörén belül, de megjelenhet a közösségépítő csoportmunka tartalmaként, több tanítási napot kitöltve. Bármely megoldást választja is a szakiskola, fontos feltétel, hogy a tanári közösség egyezzen meg a tantárgyakhoz rendelt tanulási módszertanban, és ezt egészítse ki a tanulási technika – mint ismeretkör – bevezetése. A tanulási technikák csak csoportbontásban oktathatók, ami megfelelő csoportvezetési jártasságot kíván. Ezért hangsúlyoznunk kell, hogy lebonyolítása jelentős feladat a szakiskolák számára.

Kutatási eredményeink alapján megfogalmazhatjuk: a hatékony tanulás kompetenciájának kialakítása elképzelhetetlen a tanulók tanulási stílusának ismerete nélkül, és nem fejleszthető a tantestület által elfogadott tanulásmódszertan tudatosítása és az ehhez kapcsolódó tanulási technikák átadása nélkül. Mind a tantárgyi tanulási módszerek bejegyzése, mind a tanulási technikák eredményeinek feltüntetése az egyéni profillap fontos eleme, mert ez a tantárgyi fejlesztések során folyamatos hivatkozási, összehasonlítási alapként szolgál. Ezek a bejegyzések adnak lehetőséget a tanulási technikák fejlesztésére, változtatására, a tanulók individuális sikerének függvényében.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- JAKAB PÉTER (2005): *Cigány tanulók kommunikációs problémái az oktatási folyamatban*. Doktori disszertáció. Budapest.
- LISKÓ ILONA (2002): Cigánytanulók a középfokú iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- SZILÁGYI KLÁRA (1996): *A tanácsadó tanár módszertani lehetőségei az iskolában*. Főiskolai jegyzet. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.
- SZILÁGYI KLÁRA (2000): *Munka-, pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest.
- SZILÁGYI KLÁRA (2002): *Pályorientáció*. Módszertani kézikönyv csoportvezetők számára. Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest.