

ÖSSZEFOGLALÓ

A köznevelési intézményekben zajló tanulászervezési eljárás során minden esetben jelentős szerepet játszik az oktatási módszerek alkalmazása (Falus, 2001). Prioritás értékűvé válnak az együttműködésen alapuló metodikai lehetőségek (problémaalapú tanulás, a drámamódszer, a kooperatív és projekt módszer, a KIP (K. Nagy, 2012), melyek célja a hatékonyabb és élvezetesebb tanulási folyamat megteremtése. Jelen kutatás tanítók (n=127) metodikai kultúráját vizsgálja a módszerek gyakoriságára vonatkozóan kvantitatív módszerrel. A kikérdezés eredményeként kiderül, hogy a tanulói aktivitást igénylő módszerek egyre inkább előtérbe kerülnek, de még mindig dominálnak a tanári tevékenységet igénylő tanulászervezési eljárások.

Kulcsszavak: tanító, metodika, oktatási módszer

ABSTRACT

The teaching methods used in public education institutions play a significant role in the organization procedures of teaching (Falus, 2001). The collaborative methodological possibilities (problem-based learning, drama method, co-operative techniques and project method, KIP (K. Nagy, 2012), which aim to create a more efficient and enjoyable learning process, become a priority. The methodological culture concerning the frequency of methods of primary school teachers (n = 127) is investigated by quantitative and qualitative methods. As a result of the questionnaire, it turns out that the methods that require student activity are becoming more and more prominent, but the teacher focused methodology still dominates.

Keywords: primary school teacher, methodology, teaching method



BERNHARDT RENÁTA
Eszterházy Károly Egyetem
Jászberényi Campus, Jászberény
bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu

TANÍTÓK METODIKAI ADAPTÁCIÓJA AZ OKTATÁSI MÓDSZEREK TEKINTETÉBEN

*Methodological adaptation of teachers concerning their
teaching methods*

*Metodička adaptacija nastavnika u pogledu obrazovnih
metoda*

1. Bevezetés

A 20. század második felében bekövetkezett hatalmas világgazdasági átalakulás, az ezzel együtt járó foglalkozásszerkezet és munkaerőpiaci igények módosulása Magyarországon is jelentős változásokat hozott (Andor, 2005). A tudás újszerűsége, bizonyos ismeretek elavulása korábban nem létező fogalmak, jelenségek kialakulása az oktatás terén is átgondolásra készítette a szakembereket. Mindezzel párhuzamosan a technika ugrásszerű fejlődése, az ismeretszerzés lehetőségeinek bővülése, az ingerek rapszodikus áramlása megkérdőjelezte a korábbi köznevelési gyakorlat létjogosultságát. Szakmai keretek között természetesen sokat foglalkoztak az elmúlt évtizedekben az iskolaszervezet átalakításával (Köznevelési törvény, 2011), a köznevelési dokumentumok aktualizálásával, a tananyagstruktúra módosításával (NAT, 2012), továbbá a pedagógusképzés szerkezetének finomításával, mégis érezhető egyfajta nehézség a gyermeki motiváció, teljesítmény és eredmény terén Magyarországon (lásd PISA vizsgálat, 2015). Az osztálytermekben az előzőekben említett tényezők külső, a pedagógus által kevésbé befolyásolható faktorok. A pedagógus által megvalósítható és kezében rejlő lehetőség viszont saját személyes és szakmai kompetenciája, azaz felkészültsége, pedagógiai kultúrája és attitűdje, továbbá az a fajta szemlélete, mellyel a 21. század gyermekeit érti és a tanítási-tanulási folyamat során a személyiségfejlődésüket a számukra lehető legoptimálisabb, egyéni fejlődést biztosító metodikai eljárásokkal támogatja.

A tudomány által már adottak azon pedagógiai paradigmák, melyek utat mutathatnak a mindennapi köznevelés terén. A konstruktivista pedagógia tanulászemlélete adekvát,

hiszen a tanulást és személyiségfejlődést egyedi, belső konstrukciós folyamatként tekinti, melynek során egy aktív építkező folyamat során a tanuló maga hozza létre személyiségjegyeit és azok sajátos rendszerét. Természetesen ezt a folyamatot a környezetének hatásai támogatják és befolyásolják, de a létrejövő új struktúrák adaptívak olyan értelemben, hogy a gyermek saját értékelő folyamatai szerint lesznek optimálisak (Glaserfeld, 1981). Mindez olyan pedagógiai eljáráson alapul, ahol kiemelt szerepet kap az aktív konstruálás, az előzetes ismeretek szerepe, a fogalmi váltás fontossága és a „jó kontextuselv”, mely Nahalka (2013) szerint arra vonatkozik, hogy „mivel a tanulás a meglévő struktúrák részvételével létrejövő, e struktúrák átalakulását eredményező folyamat, ezért azokban a tanulási szituációkban, kontextusokban születhetnek jobb eredmények, amelyekben több és erősebb kapcsolatokat mozgósíthat a tanuló, szocializálódó ember” (Nahalka, 2013:30). Az eredményes pedagógiai folyamat tehát feltételezi, hogy a tanulók személyiségük több oldalát tegyék próbára, ehhez pedig olyan metodikai lehetőségeket kell társítani, amelyek osztálytermi környezetben mindezt lehetővé teszik. Amennyiben ezt kiegészítjük még a konnektivizmus tanulásemelével, akkor valóban felzárkózhat a pedagógus a digitális és online világ kínálta valósághoz és lehetőséghez (Siemens, 2005).

A didaktikai alapelvek, a tanulás-szervezési eljárások ismerete tehát alapvető (Falus, 2001; Bloom, 1984), de hangsúlyozni kell azon módszereket is, melyek a tanulói aktivitást erősítik, a felfedezés lehetőségét biztosítják. Elsődlegessé válnak az együttműködésen alapuló metodikai lehetőségek (problémaalapú tanulás, a drámamódszer, a kooperatív és projekt módszer, a Komplex Instrukciós Program (K. Nagy, 2012)), melyek célja a hatékonyabb és élvezetesebb tanulási folyamat megteremtése. Tanulmányom fókuszában a metodikai adaptáció kapcsán az oktatási módszerek állnak, tekintettel arra, hogy a pedagógusok számára a módszerek kiválasztása és alkalmazása konkrétan értelmezhető, ugyanakkor a tanítási-tanulási folyamat hatékonysága érdekében alapvető és kiinduló jelentőséggel bíró tényező. A következő részben az oktatási módszerek Magyarországon jellemző gyakorlatát vizsgáló eredményeket ismertetem.

2. Elméleti háttér a metodikai adaptáció hazai gyakorlatáról, tekintettel az oktatási módszerekre

A hazai kutatások terén a legátfogóbb vizsgálat csaknem két évtizede a *Pedagógusok pedagógiája* (2001) című kiadványban jelent meg, melyben az ELTE Neveléstudományi Tanszék által végzett kutatás eredményei olvashatók. Elsősorban a pedagógusok pedagógiai gondolkodását, neveléssel kapcsolatos nézeteit kívánták felmérni, de jelen tanulmány kizárólag az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó eredményeire utal. Interjú segítségével kérdezték a pedagógusok véleményét (n=100) arról, hogy szerintük egy tanóra sikerességét mely tényezők befolyásolják, és a válaszok között leggyakrabban a sokféle módszer alkalmazását jelölték meg. Természetesen emellett a pedagógusra, a gyerekekre, a tananyagra, esetleg külső tényezőkre utaló nézetek is megjelentek. Egyönte-

tű vélemény azonban, hogy a pedagógus tág repertoárral rendelkezzen a módszerek terén. A módszerek alkalmazásának gyakoriságát tekintve az látható, hogy az ezredfordulón a hagyományos módszerekről 90 pedagógus hallott, de a kooperatív módszereket és projekt módszert a megkérdezettek kicsit több mint a fele ismerte csupán.

Az alkalmazás gyakoriságának szempontjából az alanyok rangsorolták is a módszereket, melynek során az alábbi eredmény született: 1. magyarázat (2,26), 2. megbeszélés (3,61), 3. szemléltetés (4,24), 4. előadás (4,63), 5. egyéni munka (4,90). A rangsor alján pedig a következők találhatók: multimédia alkalmazása (8,44), kooperatív módszerek (8,79), számítógépes módszerek (9,75), projekt módszer (9,95). Levonható a következtetés, mely szerint egyértelműen domináltak még a pedagógus-központú módszerek és a gyermeki aktivitás kevésbé hangsúlyos. Megállapították azonban, hogy a „tanároknak közel 80%-a nyolcnál több módszert alkalmaz” (Falus, 2001:238), tehát a variábilis módszertan jelen volt az évezredfordulón hazánkban.

Radnóti (2007) kutatása hasonló témára irányult, s bár kiterjed a középiskolai tanárookra is, csak az általános iskolára vonatkozó részeredményekre és megállapításokra utalok. A kutatás során kiderült, hogy leggyakrabban a magyarázat és a megbeszélés módszereit alkalmazzák az általános iskolai tanárok, illetve a szemléltetés, demonstráció is négy egész fölötti átlagértéket kapott egy 1-től 5-ig terjedő skálán. A munkaformákat is értékelték a kutatás alanyai, és kiderült, hogy a páros, csoport-, illetve egyéni munkaformák közül az utóbbit alkalmazzák leggyakrabban. Különböző tanulás szervezési módokról is megkérdezték a pedagógusokat, melyek közül a projekt- és a kooperatív módszerre adott választokat emelném ki. Az általános iskolákban a kettőt összehasonlítva a kooperatív módszer a jellemzőbb. A válaszok szerint a projekt módszert 46,8%-ban egyáltalán nem használják, 41,1%-ban pedig egy-egy tantárgynál, és a maradék 12,1%-ban alkalmazzák csak több tantárgy esetében. A kooperatív módszert 51,7%-ban használják egy-egy tantárgynál, a maradék százalék pedig hasonló arányban oszlik el az egyáltalán nem és a több tantárgy esetében való alkalmazás között.

A csoportmunkák alkalmazásával kapcsolatos tanári gyakorlatok gyakoriságára is rákérdeztek. A csoportok összeállításával kapcsolatban a legközkedveltebb a csoportok heterogén (tanulmányi eredmények alapján) szerveződése. A heterogén csoportalakítás mind a Komplex Instrukciós Program, mind a kooperatív technika alapelveivel analóg. A mélyinterjúk során kiderült, hogy a sok hátrányos helyzetű tanulót foglalkoztató iskolákban preferálják inkább a heterogén csoportokat a jó tanulók húzóerejére apellálva.

A projekt módszer alkalmazási gyakorisága 2,44 pontot kapott átlagban az általános iskolás tanároktól. A projekt módszer ismeretére és alkalmazására vonatkozóan 280 általános iskolai tanár válaszolt, leggyakoribb opcióként a „néha alkalmazom az óráimon”, majd az „ismerem, de bizonytalan vagyok” lehetőségeket választották. Hasonló százalékban oszlik el a minta további része a „teljesen új, nem hallottam róla”, „gyakran alkalmazom az óráimon” és az „ismerem, de nem alkalmazom” kategóriákat tekintve (Radnóti, 2007:19).

Amennyiben a differenciálásra vonatkozó vizsgálatokat külön is megtekintjük, Petriné Feyér Judit 1998-99-ben végzett kutatása azt mutatta, hogy a pedagógusok 82%-a szokott

differenciálni, 5%-a néha, és mindössze 2%-a nem, a maradék 11%-ról pedig nem derült ki. A differenciálás szempontjaként a képességek szintje, a teljesítmény, tudás, az értelmi képességek szintje merült fel, majd a sort a motiváció, a munkavégzés szintje és a tanulási tempó követte. A vizsgálat szerint a pedagógusok legnagyobb számban azért támogatják a differenciálást, mivel minden tanuló számára lehetővé teszi a maximális fejlődést, ezen kívül említésre került a felzárkóztatás, a tehetséggondozás és a sikerélmény biztosítása is (Petriné, 2001).

Radnóti (2007) azt állapította meg, hogy az általános iskolás tanárok nagy része lehetőséget biztosít a gyengébbek felzárkóztatására és a magasan teljesítők tehetséggondozására. Illetve az egyéni haladási terv segítségével való differenciálásra átlagban 3,16 pont született (az 1-től 5-ig terjedő skálán). A megkérdezett alanyok szerinti legnagyobb nehézség, hogy túl sok felkészülést igényel. Az akadályok ellenére a pedagógusok nagy része hasznosnak ítéli a differenciálást.

Összességében elmondható, hogy az említett magyarországi adatok egy évtized vizonylatában emelkedést mutattak a módszertani adaptivitás változásának vonatkozásában, némileg nőtt a tanulói aktivitást igénylő módszerek és munkaformák alkalmazása. A tanulmány következő részében egy nemrégiben végzett empirikus vizsgálat adataival kívánom az elmúlt évek változását prezentálni.

3. Empirikus vizsgálat tekintettel az oktatási módszerek alkalmazására

3.1. Vizsgálati cél és hipotézis

A kutatás fókusza, hogy releváns adatokkal szolgáljon a pedagógusok módszertani adaptivitásáról, elsősorban az oktatási módszerek alkalmazására vonatkozólag. Célja, hogy megvizsgálja az egyes oktatási módszerek és munkaformák előfordulásának gyakoriságát, illetve összehasonlítsa a domináns és kevésbé gyakran használt lehetőségeket tantárgyi vonatkozásban is.

A kutatás során az alábbi hipotéziseket állítottam:

1. Dominálnak a pedagógus munkáján alapuló oktatási módszerek, ezáltal kevésbé jellemzőek a tanulói aktivitást igénylő és az együttműködésen alapuló módszerek.
2. A módszerek alkalmazása összefüggést mutat tantárgyi vonatkozásban.

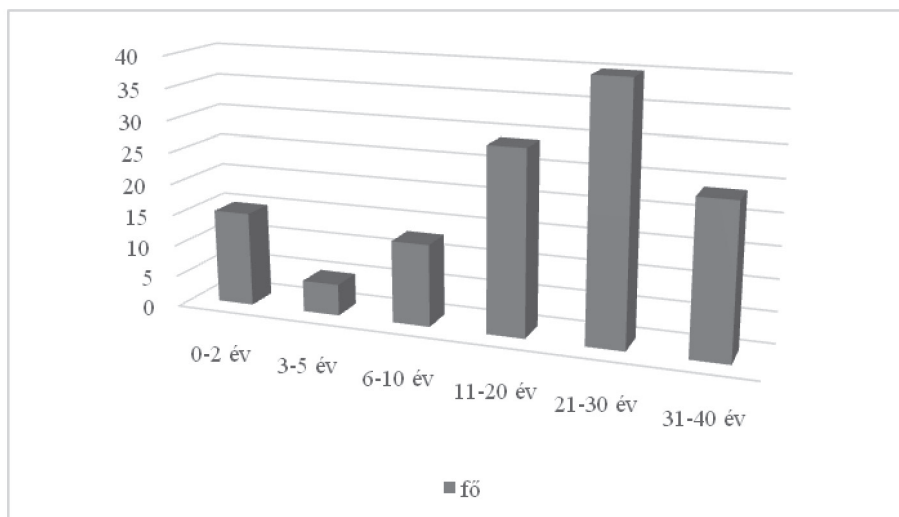
3.2. Vizsgálati módszer és eszköz

A kutatás kvantitatív módszerrel, írásbeli kikérdezéssel történt. A kérdőív a magyar pedagógusok módszerhasználat terén jellemző adaptivitására irányult, melyben három kérdés a kutatási minta jellemzőinek feltárására szolgált (nem, kor, tanított évfolyamok). Három item zárt kérdésként tárta fel az oktatási módszerek választását és gyakoriságát, majd az együttműködést és tanulói aktivitást igénylő projekt- és kooperatív módszer alkalmazására szolgált a többi információ gyűjtése. Kérdőívemben az oktatási módszerek fogalmát Falus Iván (2001) és Veszprémi László (2000) didaktikájára alapozva értelme-

zem. Érdekes azonban látni, hogy még Falus Iván az ún. hagyományos módszerek között tartja számon a kooperatív módszert, addig a projektmódszerről nem tesz említést. Kadosca (2006) „atipikus” módszerként aposztrófálja a projektmódszert, a kooperatív munka pedig munkaformaként jelenik meg publikációjában. Radnóti (2007) kutatásában a munkaformát, az IKT-eszközöket is ekvivalensként kezeli és tanítási módszereként értelmezi. Jelen kutatási eszközben nem vizsgálom a gyakorlást, ellenőrzést és értékelést, továbbá a házi feladatot mint módszert (lásd Falus, 2001), viszont a differenciálást önálló fogalomként és metodikai opcióként értelmezem. A kérdőív online, Google Forms által létrehozott formában készült és került megosztásra az interneten, az adatok feldolgozása Microsoft Excel segítségével történt.

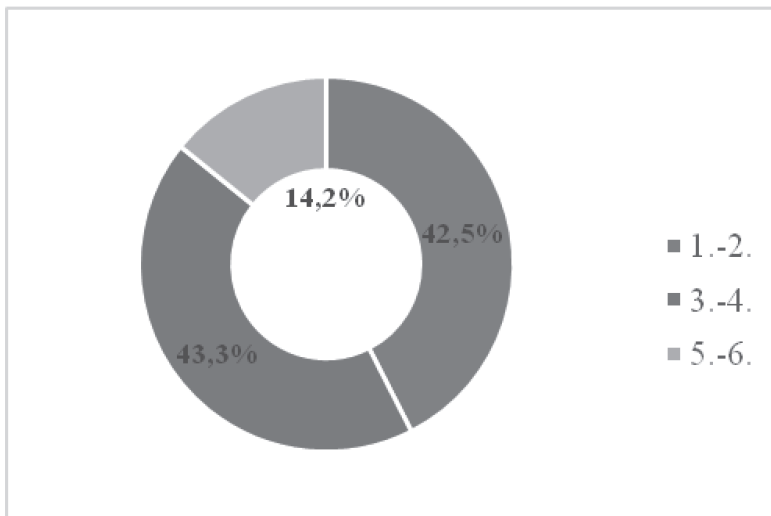
3.3. Vizsgálati minta

A kutatás résztvevői az általános iskola 1–6. évfolyamon tanítók köréből került ki, összesen 127 fő töltötte ki a kérdőívet. Az internettel rendelkező pedagógusok körébe szűrés nélkül eljuthatott a kérdőív, tehát a bekerülés véletlenszerű volt. Ezen belül, hogy hiteles eredményekhez juthassak, igyekeztem a pedagógusok minél szélesebb körét elérni. A nemeket tekintve a kitöltők között ennek ellenére csak egyetlen férfi pedagógus volt, ami az országos átlagnál alacsonyabb százalékot jelent, ugyanis az általános iskolában tanítók esetében 13,5 százalék a férfiak aránya (Hutter, 2016). A szakmai tapasztalat és tanítási évek száma alapján változatos a kutatás alanyainak pedagógiai munkássága, mivel a pályakezdőktől a 20-40 éve tanító kitöltők is megjelentek (1. ábra).



1. ábra: A pedagógusok tapasztalata tanítási éveiket tekintve

A pedagógusok nagy része (81,1%) vidéken tanít, elenyésző számban vettek részt fővárosban dolgozó tanítók a kutatásban (0,8%). A kitöltők között elsődlegesen alsó tagozatban tanítók vannak jelen, szinte azonos számban fordulnak elő 1-2. és 3-4. osztályos pedagógusok, de 14,2%-ban 5-6. osztályosokat tanító pedagógus is megtalálható, amint a 2. ábrán látható.



2. ábra: A pedagógusok által tanított évfolyamok szerinti eloszlás

3.4. Vizsgálati eredmények

3.4.1. Az oktatási módszerek alkalmazási gyakorisága

A módszerekre vonatkozó legjelentősebb információ az alkalmazás gyakoriságát tárta fel. A pedagógusok Likert-skála alapján 1-5-ig pontozták a módszereket (5: leggyakrabban alkalmazott módszer, 1: egyáltalán nem alkalmazott módszer).

Az 1. táblázat alapján az egyes módszerekhez tartozó pontszámok átlagértéke azt mutatja, hogy az 1-6. osztályban tanító pedagógusok körében leggyakrabban a szemléltetést részesítik előnyben (4,71). Az eredmények alapján három főbb kategóriába sorolhatók a metodikai megvalósítások:

1. A 4,00 pont feletti értékkel rendelkező módszerek a legnépszerűbbek a tanítási órákon. Elsősorban a szemléltetés, a megbeszélés, beszélgetés, a magyarázat, elbeszélés, a munkáltató módszer és a differenciálás tartozik ebbe a csoportba (4,71–4,4).

2. A következő kategóriába tartozó módszerek a középértékkel rendelkező tevékenység-szervezési lehetőségek, melyek hasonló átlagponttal kerültek megjelölésre (3,53; 3,48; 3,47): kooperatív módszerek, szimuláció és játék és a felfedezéses tanulás.

3. Az utolsó csoportba kerülő oktatási módszerek átlagban 3-2,5 pontértékűek közé sorolhatók: projekt módszer, tanulmányi kirándulás, vita, előadás és tanulói kiselőadás.

1. táblázat: *A módszerek alkalmazásának gyakorisága*

módszerek	átlag	módszerek	átlag
Szemléltetés	4,71	Projekt módszer	2,83
Megbeszélés, beszélgetés	4,43	Tanulmányi kirándulás, szabadban tanulás	2,76
Magyarázat, elbeszélés	4,31	Vita	2,71
Munkáltató módszer	4,28	Előadás	2,52
Differenciálás	4,04	Tanulói kiselőadás	2,50
Kooperatív módszerek	3,53	Projekt módszer	2,83
Szimuláció, játék	3,48	Tanulmányi kirándulás, szabadban tanulás	2,76
Felfedezéssel tanulás mint módszer	3,47		

Az első hipotézisem szerint a leggyakoribb módszerek, melyeket manapság alkalmaznak a pedagógusok, az aktivitást tekintve jellemzően tanárközpontúak, nem tanulóközpontúak. Ezen módszerek az előadás, a magyarázat, elbeszélés és a szemléltetés. A szemléltetés és magyarázat valóban a legnépszerűbb módszerek között szerepel a kutatási adatok szerint, tehát a hipotézis részben igazolható. Az eredményt tekintve megnyugtató, hogy a pedagógus-központú módszerek közül azok a gyakoribbak, melyek az életkori és fejlődéslélektani jellemzőket figyelembe véve fordulnak a gyermek felé. Mindenesetre a gyermeki aktivitást középpontba helyező módszerek (pl. kooperatív módszerek) kevésbé kerülnek alkalmazásra, így a feltételezésemet igazoltnak tekintem.

Amint a 2. táblázat mutatja, a Radnóti (2007) eredményeivel történő összehasonlítás alapján úgy tűnik, hogy az auditivitásra épülő, dominánsan tanárközpontú módszerek mindkét időszakot tekintve elsődleges helyet foglalnak el (szemléltetés, magyarázat megbeszélés), viszont rangsorban felcserélődött a szemléltetés és a magyarázat, ami azt jelenti, hogy jelenleg a vizuális megerősítés, a tapasztalat- és élményalapúságot is tartalmazó szemléltetés módszere elismertebb a pedagógusok körében (4,71 vs. 3,58). A megbeszélés a 2. legnépszerűbb módszer mindkét vizsgálat szerint, hasonló értékkel is szerepel (4,4 vs. 4,1). Szintén a szakmai fejlődését mutatja, hogy az egyéni bánásmód szükségességét felismerik, a differenciálást nagyobb mértékben alkalmazzák (4,4 vs. 3,6) a tanítók. A játék

és szimuláció szinte egy egész pontértéket ugrott az elmúlt években (3,48 vs. 2,6), ez valószínűleg köszönhető a gamifikáció elterjedésének, a változatos módszertani képzéseknek is. A vita módszere azonos helyet foglal el a sorrendben (6. hely), bár az átlagot tekintve 2007-ben több pedagógus alkalmazta (2,71 vs. 3,25). Látványos eltérés tapasztalható a kizárólag tanári tevékenységet igénylő előadás szempontjából, mely jelen kutatás szerint kevésbé fordul elő a tanórákon (2,52 vs. 3,58). Az elmúlt évtized láthatóan átforgatta a pedagógusok metodikai kultúráját, hangsúlyosabb szerepet játszanak a tanulóközpontú módszerek, azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy a hasonló mintaválasztás némi eltérést így is mutat (általános iskolai pedagógusok vs. 1-6. osztályos tanítók), melyből adódhat diszkrepancia az eredmények interpretálása terén is.

2. táblázat: Komparatív vizsgálat a módszerek gyakoriságát tekintve

<i>Jelen kutatási eredmények (2018)</i>		<i>Radnóti kutatási eredményei (2007)</i>	
módszerek	átlag	módszerek	átlag
Szemléltetés	4,71	Magyarázat	4,76
Megbeszélés, beszélgetés	4,43	Megbeszélés, beszélgetés	4,16
Magyarázat, elbeszélés	4,31	Szemléltetés, demonstráció	3,58
Differenciálás	4,04	Előadás	3,49
Szimuláció, játék	3,48	Differenciálás	3,26
Vita	2,71	Vita	3,25
Előadás	2,52	Tanuló kiselőadása	2,7
Tanulói kiselőadás	2,50	Játék, szimuláció	2,6

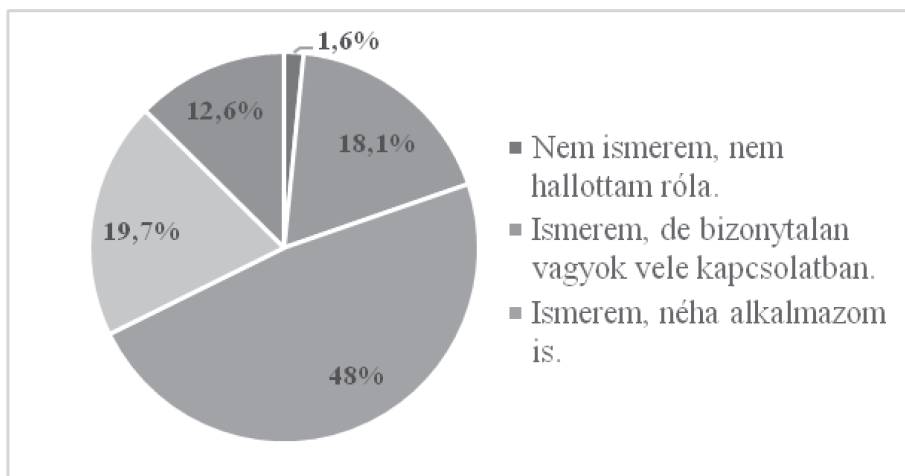
A kutatás során elengedhetetlen az oktatás módszerei mellett a munkaformák vizsgálata is, hiszen a tevékenységek szervezése fontos stratégiai megvalósítást jelent a tanítás-tanulás folyamata során. A kérdőívben választ adtak a kitöltők arra is, hogy milyen arányban alkalmazzák az egyes munkaformákat, melyekre az alábbi átlagok kerültek kiszámításra: egyéni munka: 4,20, frontális munka: 4,06, páros munka: 3,76, csoportmunka: 3,59, individualizált munka: 3,20. A leggyakrabban és a legritkábban alkalmazott munkaforma között mindössze 1,00 pontértéknyi eltérés jelenik meg. Minden alany szokott az egyéni és a frontális munkaformában tevékenykedetni, de néhányan ignorálják az individualizált munkát (n=8). Bár Radnóti (2007) a munkaformákat a módszerekkel együtt kezeli, az átlagolás azonos módon történt. Eredményei szerint felülreprezentált az egyéni munka 4,15 ponttal, a páros munkában (2,67) és a csoportmunkában (2,74) hasonló mennyiségben, de az egyéni munkához képest körülbelül fele arányban tevékenykedtetnek a megkérdezett

tanárok. Látható a két kutatás adatait összehasonlítva, hogy plasztikus eltérés nem jelenik meg a munkaformák sorrendjét tekintve, a gyakoriság tekintetében mérhető emelkedés a páros- és csoportmunka esetében. A frontális munkaforma összevetése azért problémás, mert Radnóti (2007) külön nem értékelteti az alanyokkal, sőt hipotézisében és eredményeiben a tanárközpontú módszerekkel azonosítja (pl. szemléltetés), amelyet jelen kutatás nem tart egyértelműnek és követendőnek. A frontális munkaforma dominanciáját az igazgatói interjúk alapján igazolja (Radnóti, 2007:26).

A következő alfejezet részletesebben is vizsgálja az együttműködésen alapuló, csoportmunkában tevékenykedtető módszereket.

3.5. Az együttműködésen alapuló módszerek alkalmazása: projekt módszer és kooperatív módszer

A metodikai kultúra szerves része ma már az együttműködésen alapuló módszerek megléte, ezért részletesebben is feltárára került néhány innovatív módszer alkalmazása a pedagógusok körében. A projekt módszerrel kapcsolatos tájékozottságot az 1-6. osztályban tanítók körében a 3. ábra mutatja.



3. ábra: Tájékozottság a projekt módszerrel kapcsolatban

A válaszadók közül összesen 2 fő volt, aki egyáltalán nem hallott a módszerről. A megkérdezettek közel fele nyilatkozott úgy, hogy ismeri, és néha alkalmazza is a projekt módszert. Akik bizonytalanok a módszerrel kapcsolatban, illetve akik gyakran alkalmazzák, hasonló arányban jelennek meg (18 vs. 19%). Akik ismerik, és ennek ellenére mégsem alkalmazzák a projekt módszert, összesen 16-an vannak. A kérdőívben lehetőség volt

kifejteni az indokokat is, melyből néhány figyelemre méltó választ a 4. táblázat ismertet. A válaszok alapján jellemzően az időtényezőt (n=6) említették többen, de előkerült az is, hogy körülményesnek tartják a módszert és „nem mindig eredményes az ismeretek rögzítésében”.

Meglepő, hogy 3 fő az alsó tagozattal indokolta a módszer negligálását, holott alsóban nagyon hatékony módszer lehet ez a gyermekek számára, jól leköti őket, tevékenykedhetnek, emellett motivációt is nyújt az ismeretszerzésre. Ez az adat elenyésző azonban a válaszadó pedagógusok 67,7%-hoz képest, akik alkalmazzák a projektmódszert. A projektmódszer alkalmazásának gyakoriság 2,83 % jelen kutatás szerint. Szintén összevetve a 10 évvel ezelőtti adatokkal, elmondható, hogy ezen a téren hatalmas fejlődés mutatkozik az általános iskolai tanárokat, tanítókat illetően, ugyanis Radnóti (2007) adatai szerint 13,6% egyáltalán nem ismeri a módszert (1,6 vs. 13,6%). A bizonytalanságra is kevesebb kitöltő utalt (27,9 vs. 18,1%), ami arra enged következtetni, hogy a képzések keretein belül hangsúlyos a projektmódszer ismertetése. Bár nem gyakran, de alkalmazza módszert 32,5%, ami szintén 16%-kal kevesebb a jelenlegi eredményhez képest. Gyakran alkalmazza 12,1% a 2007-es mintában, mely jelenleg 7%-kal nőtt. Megállapítható, hogy a projektmódszer ismeretét, alkalmazását tekintve szignifikáns változás mutatható ki az általános iskolai pedagógusok körében. A megkérdezettek közül 58 fő vállalta egy konkrét példa bemutatását, melyet a 3. táblázat tartalmaz.

3. táblázat: A projektmódszer alkalmazása konkrét példán keresztül

„A Fekete erdőtől a Fekete tengerig – utazás a Dunán” (2. válaszadó)

„Holnapi projekt záró: 4 elem (víz, föld, tűz, levegő) 5. oszt. dráma – a kapcsolódó tantárgyak: irodalom, zene, környezetismeret, vizuális kultúra, drámajáték, informatika. Ebben a projektben megismerkedtünk a négy elemmel, verseket, meséket olvastunk, majd írtunk és ezeket illusztráltuk is, megjelenítettük az elemeket bábokkal, dramatikus játékot találtunk ki, az emberi testre és életre gyakorolt hatásokat vizsgáltuk, ppt-t készítettük.” (6. válaszadó)

„Egészségnap témahét keretein belül, pl. plakát, táplálékpíramis készítése. Egészséges alapanyagok felhasználásával (melyeket a saját kertünkben termeltünk), recept alapján ételek készítése.” (15. válaszadó)

„Európai karácsony. Dal és verstanulás, európai népek karácsonyi szokásai, díszletkészítés – előadás.” (17. válaszadó)

„Rajz- és technika és magyar nyelv tantárgyak keretén belül kéthónapos projektünk a bábszínházkészítés volt (újrahasznosításra és meseírásra alapoztunk).” (28. válaszadó)

„Egy kirándulást terveztek, kb. 3 heti munka volt, eredménye egy nyertes pályázat.” (29. válaszadó)

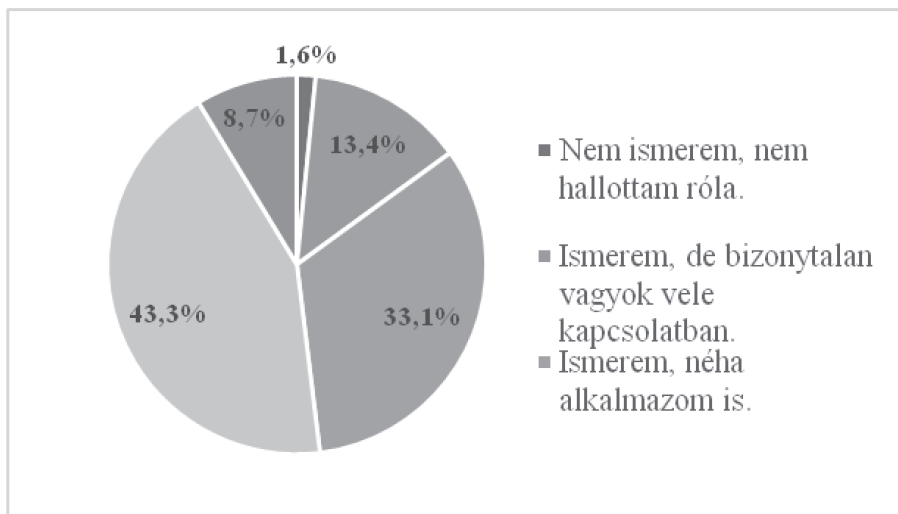
„Honfoglalás projekt keretében egy hónapig szövegfeldolgozásnál, technika órán, rajzon is ez volt a téma, majd egy történelmi játszóházzal zártuk.” (31. válaszadó)

„Kiadok egy könyvet elolvasásra konkrét feladatokkal, kutatómunkával, imádják a Pp- anyag készítését bemutatójukhoz. Kielhetik kreativitásukat, fantáziájukat, kíváncsiságukat.” (33. válaszadó)

„Honismeret tantárgy keretében a gyerekek önálló kutatómunkát végeztek, az iskola saját kiállítási tárgyait vizsgálták. A következő feladat a házi múzeum kiállítási tárgyainak bemutatása és rendezése lesz. A konyhai eszközöket megfigyeljük, majd a hagyományos, magyar étkezési kultúra vizsgálatával folytatjuk a tananyag elsajátítását.” (37. válaszadó)

„Témahét keretén belül az Európai Unió országait dolgoztuk fel. Földrajzi, kulturális, irodalmi, zenei, művészettörténelmi vonatkozásokat dolgoztak fel a gyerekek. Egészséges táplálkozás témakört dolgoztuk fel projektmódszerrel. Sütöttünk-főztünk, mértünk, piacot látogattunk, vásároltunk, sportoltunk, pulzust mértünk.” (42. válaszadó)

A kooperatív módszer ismeretére és gyakoriságára vonatkozó eredményeket a 4. ábra szemlélteti.



4. ábra: Tájékozottság a kooperatív módszerekkel kapcsolatban

A válaszolók 76,4%-a alkalmaz kooperatív módszereket, még hozzá több mint a fele gyakran alkalmazza. Itt is csak két fő nyilatkozott úgy, hogy nem ismerik ezeket a mód-

szereket. 17-en bizonytalanok még a módszerrel kapcsolatban, 11-en pedig ismerik, ennek ellenére nem alkalmazzák az időhiányra, a kis létszámú osztályra, az ellenézésre utalva indokként. A módszer jelenlétére jelen kutatásban 3,53-as átlag született. 2007-ben 25,9%-ban egyáltalán nem volt jelen a kooperatív módszer az általános iskolákban (Radnóti, 2007), ezért a metodikai tudatosság a csoportban való együttes tevékenykedtetés érdekében (76,7%) jól mérhető a korábbi időszakhoz képest.

A kooperatív módszerek kapcsán érdekes lehet, hogy mely kooperatív techniká(ka)t alkalmazza a pedagógus. Az erre adott leggyakoribb válaszokat a 4. táblázat tartalmazza.

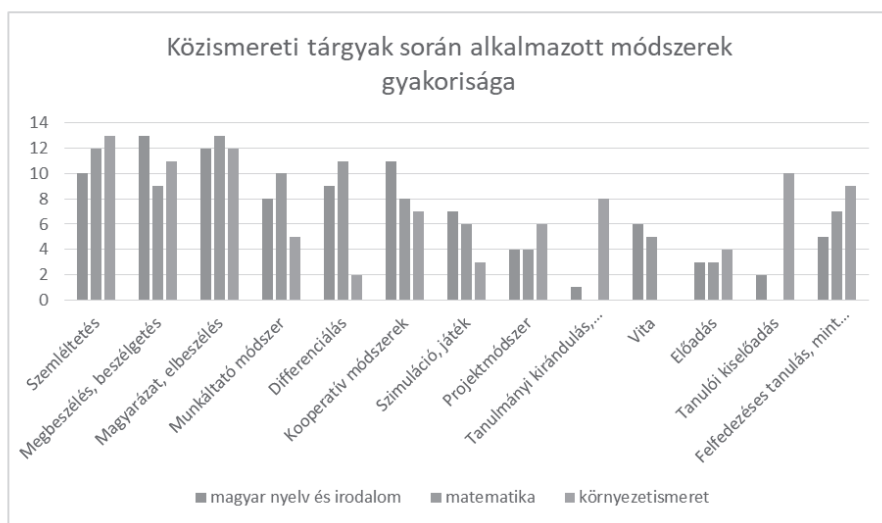
4. táblázat: *A leggyakoribb kooperatív technikák alkalmazása a pedagógusok körében*

Kooperatív technika	gyakoriság
<i>Szakértői mozaik</i>	15
<i>Szóforgó</i>	14
<i>Mozaik</i>	10
<i>Kerekasztal</i>	9
<i>Kettős kör</i>	6
<i>Ablakok</i>	6
<i>Füllentős</i>	5
<i>Diákkvartett</i>	5

A szakértői mozaik és a szóforgó a legnépszerűbb kooperatív technika, de a mozaikot és a kerekasztalt is sokan alkalmazzák. A válaszadók között akadt egy olyan is, aki azt írta, hogy a KIP-hez hasonló módszert alkalmaz. Az együttműködést igénylő kooperatív módszerrel kapcsolatos vélemények az alábbiak voltak: „Nagyon fontos a gyerekek cselekedtetése. Ha együtt dolgoznak, szinte segítség nélkül rájönnek új dolgokra és alkalmaznak addig tanultakat. Sokszor egymást jobban rá tudják vezetni a megoldás útjára, mint én” (1. válaszadó). „Nagyon jónak tartom az új módszereket, de a felkészülés sokkal több időt vesz igénybe. A tanulók nagyon szeretik, de azért itt is van »potyautas«” (3. válaszadó). „A korszerű tanulászervezési eljárások alkalmazása sokkal hatékonyabb munkát eredményez, mint a hagyományos módszerek a változó világ következtében” (5. válaszadó). „3. osztálytól sokat alkalmazom a kooperatív módszert. ... Szeretem alkalmazni, bár sok plusz munkával jár. A gyerekek is szeretik” (11. válaszadó). „Kellemes tanulási légkör alakítható ki segítségével. Fontos az érzelmek folytonos monitorizálása” (16. válaszadó).

3.6. Oktatási módszerek a tantárgyak függvényében

Az egyes metodikai eljárások alkalmazását nagy valószínűséggel meghatározza a tanítandó tantárgy is, hiszen más jellegű szervezési és ismeretát közvetítési szempontok érvényesülnek egy közismereti vagy készségtárgy esetében is. A vizsgálat során a kérdőívet kitöltő pedagógusok arra is választ adtak, hogy az általuk tanított tantárgyakhoz mely 3 legjellemzőbb módszert rendelnék hozzá. Ennek tükrében látható, hogy mely módszerek kerülnek leggyakrabban alkalmazásra az egyes tantárgyaknál. A tanulmány következő részében először az alsó tagozatban legmagasabb óraszámú tanított tantárgyak kerülnek bemutatásra (5. ábra), majd az alacsonyabb óraszámú tantárgyak összesített eredményei láthatók (6. ábra).



5. ábra: Közismereti tárgyak során alkalmazott módszerek gyakorisága

A magyar nyelv és irodalom tantárgy esetében 84-en adtak választ. Ennél a tantárgynál kimagaslóan a leginkább alkalmazott módszer a megbeszélés, beszélgetés. Ezután a magyarázat, elbeszélés és a kooperatív módszerek a legnépszerűbbek. Mivel a három legjellemzőbb módszert kellett jelölni, a 4. ábra adatai alapján látható, hogy mind a 13 módszerre érkezett legalább egy jelölés. Megállapítható, hogy a magyarázókon előforduló módszerek variábilis alkalmazása jellemző a megkérdezett pedagógusok körében.

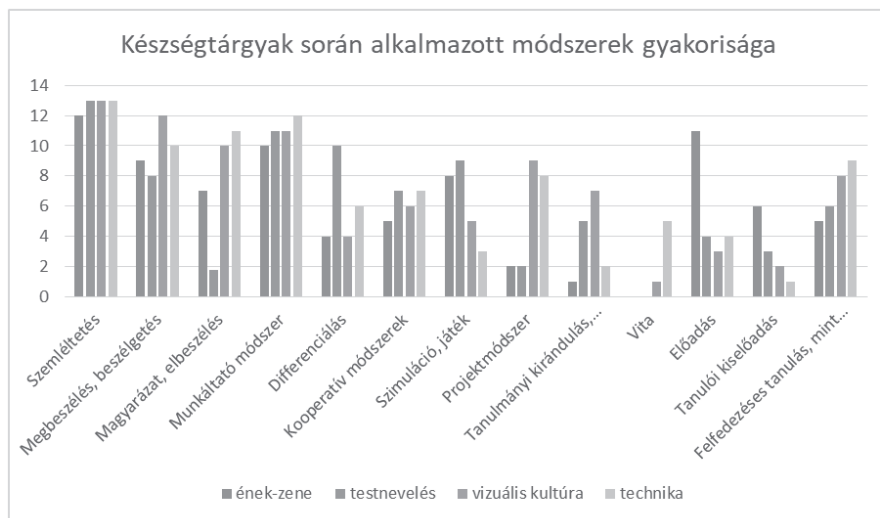
A 217 válaszadó közül csupán 65 fő válaszolt a matematikával kapcsolatban. Erre a tantárgyra a magyarázat, elbeszélés és a szemléltetés a legjellemzőbb módszerek, illetve sokan differenciálnak is matematika órákon. Talán ez az a tantárgy, ami leginkább megkívánja a differenciálást, mivel itt lelhetők fel a legnagyobb különbségek a tanulók képességét tekintve. A tanulói kiselőadás és a tanulmányi kirándulás módszerei nem kerültek jelölés-

re, ami a hagyományos módszertani megvalósításokat ismerve talán indokolható, ám nem vitatható, hogy ezek a módszerek is létjogosultak lennének a matematikaórák során is.

A környezetismeret tantárgy kapcsán megadott 82 válasz esetében szignifikánsan döntő a szemléltetés mint elsődlegesen alkalmazott módszer, mely a szakmódszertant tekintve valóban kiemelkedően fontos metodikai szempont. Ezután a magyarázat, elbeszélés és a megbeszélés, beszélgetés kapott még magas pontszámot. Itt is mind a 13 módszer kapott jelölést legalább egy ember által, tehát ebben a tantárgyban is sokféle módszer könnyen, hatásosan alkalmazható az eredmények alapján.

Amint az 1. ábrán is látható, a magyar nyelv és irodalom, matematika, valamint környezetismeret tanórák során a válaszadó pedagógusok jellemzően a szemléltetést és magyarázatot használják az ismeretátadás, gyakorlás metodikai eljárásaként. Örvedetes, hogy a kooperatív módszer elég gyakori ezeknél a tantárgyaknál, de a szimuláció, projekt-módszer, felfedezéssel tanulás módszere és a vita mindhárom tantárgy esetében ritkábban előforduló oktatási módszer. Nem egységes a differenciálás, tanulmányi kirándulás és tanulói kiselőadás alkalmazása. A tantárgyak szakmódszertanát és specifikumait illetően jogos és érthető, hogy az utóbbi két módszertani eljárás a környezetismeret-órákon dominálhatnak, ugyanakkor az is megnyugtató, hogy a matematika- és magyarórák során fontosnak tartják a differenciálást a pedagógusok.

A 6. ábra összesítve tartalmazza az ének-zene, testnevelés, vizuális kultúra és technika tanórákon – mint alacsonyabb óraszámú tanított tantárgyak óráin – jellemző oktatási módszerek előfordulását.



6. ábra: Készségtárgyak során alkalmazott módszerek gyakorisága

Az ének-zene tantárgyra adott válaszok alig több mint 20%-ban jelentek meg (n=42). A 7. ábra alapján dominál a szemléltetés, de nem sokkal kevesebb választás esett az előadás és a munkáltató módszerre is. A vita módszerét nem jelölte senki.

A testnevelésórákon a beérkezett válaszok (n=39) alapján a szemléltetés a leggyakoribb oktatási módszer. Ezután a magyarázat, elbeszélés és a munkáltató módszer kapta a legtöbb jelölést. Ebben az esetben sem használják a vita módszerét a pedagógusok.

A vizuális kultúra, azaz a rajzóra domináns metodikai eljárása (n=52) szintén a szemléltetés. Ugyanígy a munkáltatás is fontos része, tekintettel a gyermek alkotói tevékenységére.

A teljes mintából 51 fő adatai állnak rendelkezésre a technika tantárggyal kapcsolatban. Ez a tantárgy alapján hasonló a vizuális kultúrához, így az eredmények is közel azonosak. Az első három legjellemzőbb oktatási módszer megegyezik, de itt a munkáltatás kerül a második helyre rangsorban. Ezek szerint technikaórán fontosabb a tényleges tevékenykedtetés, mint az esetleges elméleti ismeretek megbeszélés a rajzórához képest.

Látható, hogy meglehetősen változatos gyakorlatot mutat, hogy mely tantárgy esetében milyen módszereket alkalmaznak vagy tartanak hatékonynak a pedagógusok. Dominálnak a hagyományos módszerek, úgymint a megbeszélés, beszélgetés és a magyarázat, elbeszélés, vagy a szemléltetés, melyeket majdnem minden tantárgynál gyakran alkalmaznak. Ennek ellenére az eredmények igazolják a második hipotézist, mely szerint fennáll különbség a metodikai adaptáció és a tanított tantárgy tekintetében.

4. Konklúzió

Tanulmányomban célul tűztem ki, hogy feltárjam a magyarországi általános iskolai tanítók (1-6. osztály) metodikai tudatosságát, módszertani kultúráját az oktatási módszerek tekintetében. A didaktikai szempontok érvényesítését jól bizonyítják a kutatási eredmények, az együttműködésen, kollaboráción alapuló metodikai lehetőség jelenlétét, tekintve, hogy látványos növekedés tapasztalható az elmúlt évtizedek gyakorlatához képest. Jelen empirikus vizsgálat minta- és eszközválasztásban hasonlóságot mutat Radnóti (2007) kutatásával, ezért jól tükrözi a változást, az esetleges azonosságokat és eltéréseket a komparatív jellegű elemzés is. A 21. században jellemző tanítási-tanulási folyamat változást igényel, a rugalmasság, originalitás, a rapid információváltozás és azonnali információszerezés igényét a hagyományos metodológiai eljárásokkal egyre kevésbé lehet kielégíteni. Valamennyi meglévő oktatási módszer alapvetően szükséges az általános iskolai oktatásban, de a hangsúly, az arányok, a módszerek variábilis alkalmazása elvárás a jelen pedagógusai felé. Üdvözlendő a kollaboratív, kooperációs és projektmódszerek ismerete, sőt aktív használata nem csupán a tanulmányi sikeresség, hanem a pozitív személyiségfejlődés érdekében is elengedhetetlen. Amennyiben a pedagógusok tartósan és folyamatosan alkalmazzák a tanulókörpöntű lehetőségeket, adaptálják a jó gyakorlatokat és metodikai eljárásokat, abban

az esetben valódi változás történhet osztálytermi viszonylatban a magyarországi diákok fejlődését és a magyar köznevelés színvonalát tekintve is. A kutatás további perspektíváját jelenti a kvalitatív módszerrel történő vizsgálat (interjú és óraelemzések), a kutatási minta bővítése, valamint a módszertani adaptivitás egyéb jellemzőinek szempontozása.

IRODALOMJEGYZÉK

- Andor Mihály (2005): Lépéskényszer. *Iskolakultúra*. 15. évf. 3. sz. 57–71.
- Bloom, B. S. (1984): The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41 (8). sz. 4–17.
- Dr. Kadocsa László (2006): *Az atipikus oktatási módszerek*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. Forrás: <http://mek.oszk.hu/06600/06655/06655.pdf> [2018. 08. 14.]
- Falus Iván (szerk.) (2001): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glaserfeld, E. v. (1981): The Concepts of Adaptation and Viability in a Radical Constructivist Theory of Knowledge. In: Sigel, I.E., Brodzinsky, D. M. és Golinkoff, R.M. (ed.): *Piagetian theory and research*. Erlbaum, Hillsdale. 87–95.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Guskey, T. R. (2010): Lessons of Mastery Learning. *Educational Leadership*, Volume 68. Number 2. *Interventions That Work Pages*. 52–57. Forrás: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct10/vol68/num02/Lessons-of-Mastery-Learning.aspx> [2018. 08. 16.]
- Hutter Marianna (2016): Továbbra sem érdekli a férfiakat a tanári pálya. *Magyar Nemzet*, 2015. dec. 29. Forrás: <https://mno.hu/belfold/tovabbra-sem-erdekli-a-ferfiakat-a-tanari-palya-1378597> [2018. 08. 14.]
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2013): *Konstruktivizmus és nevelés*. Forrás: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf [2018. 08. 16.]
- Nemzeti Alaptanterv (2012): <http://www.magyarokzlony.hu/pdf/13006> *Magyar Közlöny*, 2012. évi 66. sz.
- Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István: *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 202–231.
- Radnóti Katalin (2007): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán: *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131–167.
- Sajtóközlemények – PISA eredmények (2018): <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-.miniszteriuma/hirek/sajtokozlemeny-pisa-> [2018. 08. 16.]
- Siemens, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Forrás: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [2018. 08. 16.]
- Veszprémi László (2000): *Didaktika*. APC Stúdió, Gyula.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (2011):
Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> [2018. 08. 16.]