

(14) A Káva társulatán kívül a Gödöllőről indult Kerekasztal Színházi Nevelési Központ szakembereiről van szó. Érdekes, hogy a Káva alapító tagjai mindannyian a Kerekasztal munkatársai voltak éveken keresztül.

(15) Bár kétségkívül árnyalja a képet az, hogy a foglalkozások a résztvevők számára térítésmentesek. Vajon az iskolák hajlandók lennének akár jellépes árat is fizetni ezért a „szolgáltatásért”?

(16) Ennek eldöntése komoly problémákat vet fel. Sokszor semmi másra nem hagyatkozik a csoport vagy a szervező, mint a kerületről, az adott iskoláról hallott, beszerzett háttér-információkra.

(17) A TIE-csoport kérése, hogy még akkor se avatkozzon be a pedagógus, ha problémát érzékel. Ezeket általában az osztály rendre különösebb zökkenők nélkül megoldja. A nem hétköznapi helyzet sokszor nem hétköznapi reakciókat vált ki a gyerekekből (pozitív és olykor negatív értelemben is).

Irodalom

Bábosik István (2003): *Alkalmazott nevelésemélet*. OKKER Kft., Budapest.

Bolton, Gavin (1993): Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. Bruner, Jerome (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után, felnőni az elektronikus média világában*. Helikon Kiadó, Budapest.

Geertz, Clifford (2001): *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó, Budapest.

Heathcote, Dorothy (2003): Az aktív tanulás lehetséges keretei. *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Horváth Katalin (2007): *Jeffrey C. Alexander társadalmi performansz-elmélete*. Kézirat.

Horváth Kata – Deme János (2008): *Az erőszak játékszövege*. Kézirat.

Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Klein Sándor (2007): *Vezetés- és szerveztpsychológia*. Edge Kiadó, Budapest. Mi jár a gyerekeknek? Írások a gyerekkultúráról. (2003). *Beszélő*, 6. N. Kovács Tímea (2007): *Helyek, kultúrák, szövegek: a kulturális idegenség reprezentációjáról*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Neelands, Jonathan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest. Németh Vilmos és Czibolya Ádám (2003): Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre? *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Papp György (1983, szerk.): *Gyerekek a társadalomban*. ILK, Budapest.

Papp György (1984, szerk.): *Művészek a gyerekekért*. ILK, Budapest.

Szító Imre (2004): Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkör küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin*, 2. Szító Imre (2005): A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekív emocionális tapasztalat. *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Takács Gábor (2006): *Gyerekszínházak Magyarországon*. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest. Trencsényi László (1994, szerk.): *Az „alkotmányos” pedagógus, Janusz Korczak*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.

Trencsényi László (szerk.): *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete*. OKKER Kiadó, Budapest. Trencsényi László: *Az esélyegyenlőségek enyhítése a gyermekkorosztály kulturális ellátásában*. Tudásmenedzsment.

Takács Gábor

Káva Kulturális Műhely

Hallgatói vélemények a tantermi interakció szerepéről egy doktori iskolában

A tanulmány a tantermi interakció fontosságának megítélését vizsgálja egy doktori iskola hallgatóinak körében végzett kérdőíves felmérés eredményeire támaszkodva. A mikroutatás egyrészt rávilágít az interaktivitás szerepére a doktori képzésben, másrészt ötletet ad további, átfogóbb jellegű kutatásokhoz.

Felnőttként némi szorongással ültem be az iskolapadba, amikor elkezdődött az első óra a doktori iskolában. Eszembe jutottak egyetemista éveim, amikor egy-egy tanár a félév végén megjegyezte, hogy csak azért nem ad jobb jegyet, mert nem voltam elég aktív. Ez ellen sohasem tiltakoztam, mert személyiségemből adódóan nem szívesen szóvalok meg a tanteremben, de nagyon hálás vagyok azoknak, akik ezt megteszik. Tanárként viszont

igyekszem mindent megtenni azért, hogy minél interaktívabb legyen az óráim, hiszen a tanulók kommunikációs készségeit elsősorban így lehet fejleszteni.

A doktori iskolában, amelynek magam is hallgatója vagyok, a hagyományos, frontális osztálytermi munka a jellemző. Az órák felépítésüket tekintve nagyon hasonlóak az egyetemi előadásokhoz és szemináriumokhoz, azaz a tanár a tábla előtt áll vagy az asztal mögött ül, többnyire ő beszél, a diákok pedig időnként kérdeznek, esetleg véleményt nyilvánítanak. Kíváncsi voltam, hogy csoporttársaim mennyire elégedettek általában a tanórákon tapasztalható interakcióval, illetve hogy mi a véleményük saját órai aktivitásukról. A téma azért is érdekelt, mert a tantermen kívül szinte alig találkozunk egymással, nincs idő megosztani a véleményeket.

Szakirodalom után kutatva kellett azzal szembesülnöm, hogy ez a kérdéskör nem igazán népszerű a kutatók körében. A doktori iskolákról készült ugyan egy országos felmérés, amely a PhD-hallgatók véleményét térképezte fel a képzéssel kapcsolatban (*Fábrí és Varga, 1999*), de ennek eredményei sem az interneten, sem az egyetemi könyvtárban nem érhetők el. Magyar viszonylatokban így a felnőttképzés, felnőttoktatás területéről kellett forrásokat gyűjtenem.

Ebben a tanulmányban az általam készített kérdőíves felmérés eredményeiről fogok beszámolni, amelyet a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Iskolájában végeztem, az Alkalmazott Nyelvészet Program hallgatóinak megkérdezésével. Először rövid áttekintést adok a magyarországi doktori képzésről, majd bemutatom a kutatás módszerét, kontextusát, az alapját képező hipotézist, ezután térek ki az eredményekre és azok elemzésére.

A magyarországi doktori képzésről

A magyar doktori iskolák helyzetét Rónai-Tas András akadémikus tanulmánya (2003) alapján vázolom fel röviden. Hazánkban a doktori képzés 1992-ben indult, de csak két évvel később, 1994-ben akkreditálták véglegesen. Először doktori programok formájában működött az oktatás, 2001-től beszélhetünk doktori iskolákról. 2002 szeptemberétől Magyarországon 145 doktori iskola működött.

A felsőoktatásban tanulók létszámának emelkedése 2001 után az egyetemi oktatás eltömegesedésével járt, az elitképzés háttérbe szorult, ami a színvonal hanyatlását eredményezte. Napjainkban a doktori iskolák veszik át a tudományos elitképzés feladatát, így jelentősen meghatározzák a felsőoktatás minőségét. A képzéseken belül lehetőség nyílik az iskolarendszerű oktatás és az önálló kutatás összhangjának a megteremtésére. A doktori iskolák a jövőben várhatóan olyan tudományos műhelyekké válnak, ahol a hallgatók megfelelő vezető oktatók irányítása mellett elsajátíthatják a tudományos gondolkodást, valamint fejleszthetik innovációs és kooperációs készségeiket.

A kutatás

A kutatás témája a doktori iskola óráin zajló tantermi interakcióra vonatkozó hallgatói vélemények megismerése volt. Hipotézisem az volt, hogy a doktorandusz hallgatók általában nem elégedettek a tanórai interakció mértékével. Egy leendő bölcsészdoktornak, aki rendszeresen jár konferenciákra, meglátásom szerint kifinomult retorikai készségekkel kell rendelkeznie, azaz tudnia kell a tudományos körökben elvárt szinten véleményt nyilvánítani, érvelni, meggyőzni, kérdezni stb. A hagyományos, frontális tantermi munka azonban ennek fejlesztésére nem ad lehetőséget.

A kutatás helyszíne a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Iskolája volt, ahol az Alkalmazott Nyelvészeti Programra járó diáktársaimat kértem meg arra, hogy töltsenek ki egy 15 kérdésből álló kérdőívet (lásd a Mellékletben).

A kérdőívet a lekérdezés előtt néhány csoporttársammal töltöttem ki, valamint a képzés egyik oktatójával véleményeztettem. Az apróbb módosítások után véglegesített kérdések közül azonban az ötödiknél így is csak a válaszok elemzésekor derült ki, hogy többen félreértették a megfogalmazást, s nem fontossági sorrendbe állították a felsorolt tényezőket, hanem 1-től 5-ig adtak pontokat (1 = nagyon befolyásolja az órai aktivitást, 5 = egyáltalán nem befolyásolja).

A kérdőívet személyesen vagy e-mailben kapták meg a hallgatók 2007. május 4. és május 11. között. A program vezetője tájékoztatott arról, hogy a képzésnek 42 beiratkozott hallgatója van. Közülük 18 fő (16 nő és 2 férfi) küldte vissza a kitöltött kérdőívet. A válaszadók összetétele több független változó tekintetében is heterogénnek mondható (1. táblázat). Az életkori megoszlás azt mutatja, hogy a megkérdezettek többsége 20 és 39 év közötti, de képviselteti magát az ennél idősebb korosztály is. Mindhárom évfolyam hallgatói szerepelnek a kitöltők között, az öt választható szakirányból pedig háromhoz sorolhatók be a válaszadók. A válaszadók a 2006/2007-es tanév tavaszi félévében a doktori iskolában felvett óráknak átlagosan a 80,6 százalékán voltak jelen.

1. táblázat. A válaszadók megoszlása életkor, évfolyamok és szakirányok szerint

Korcsoportok		Évfolyamok	
20–29	7 fő	I. év	4 fő
30–39	7 fő	II. év	8 fő
40–49	2 fő	III. év	6 fő
50–	2 fő	Összesen	18 fő
Összesen	18 fő		

Szakirányok*		Megj.:
Az idegennyelv-oktatásban alkalmazott nyelvészet	8 fő	* A doktori programban szerepel még két szakirány: magyar mint idegen nyelv és számítógépes nyelvészet.
Anyanyelvi nevelés	2 fő	
Alkalmazott szociolingvisztika	7 fő	
Összesen	17 fő**	**Egy válaszadó nem nevezte meg az általa választott szakirányt.

Az eredmények

Az első kérdés megválaszolásánál egy ötfokú skálán kellett a hallgatóknak megítélniük, hogy mennyire tartják magukat zárkózott, illetve nyitott személyiségnek a szociális kapcsolataikat tekintve (zárkózott = 1, nyitott = 5), a második kérdésnél pedig egy hasonló beosztású skálán kellett jellemezniük tanórai részvételüket aktivitás-passzivitás szempontjából (passzív = 1, aktív = 5). Az eredményeket a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A személyiség és a tanórai aktivitás megítélése

Személyiség megítélése ötfokú skálán (1=zárt, 5=nyitott)	Tanórai aktivitás megítélése ötfokú skálán (1=passzív, 5=aktív)					Összesen
	1	2	3	4	5	
1	0	0	0	0	0	0 fő
2	0	2 fő	1 fő	0	0	3 fő
3	0	3 fő	0	0	1 fő	4 fő
4	0	1 fő	5 fő	2 fő	0	8 fő
5	0	0	2 fő	0	1 fő	3 fő
Összesen	0	6 fő	8 fő	2 fő	2 fő	18 fő

Mindkét esetben általában a két szélsőséges végpont közé helyezték magukat a válaszadók: az első kérdésnél az átlag 3,6, a másodikonál 3,0 lett. Ha összehasonlítjuk a két kérdésre adott válaszokat, azt tapasztaljuk, hogy a 18 diákból 11-en a személyiség nyitottságának megítélésekor adott értékhez képest alacsonyabb értéket jelöltek be a tanórai aktivitás jellemzésénél az ötfokozatú skálán: például zártság/nyitottság 4, órai passzivitás/aktivitás 2.

A harmadik kérdésnél arra voltam kíváncsi, hogy saját vélekedésük szerint hányszor szólalnak meg általában a doktori iskola egy-egy tanóráján. A döntő többség (15 fő) rendszerint 1-2 alkalommal nyilvánul meg verbálisan az órákon, csupán hárman jelölték be a „többször is” válaszlehetőséget. A következő kérdésre (Általában mikor szólal meg egy tanórán a doktori iskolában?) adott válaszok azt tükrözik, hogy a PhD-hallgatók tulajdonképpen bármikor magukhoz veszik a szót, ha ezt szükségesnek érzik: 18 diák közül 11-en nyilatkoztak így.

Az ötödik kérdésnél fontossági sorrendet kellett felállítaniuk a kérdőívet kitöltőknek arra vonatkozóan, hogy a megadott tényezők milyen mértékben befolyásolják az órai aktivitást a doktori képzésben. A 3. táblázatból kiderül, hogy a válaszadók szerint főként a hallgató és a tanár személyisége határozza meg a tanórai interakció mértékét, a többi diák aktivitása, az óra témája és jellege (előadás vagy szeminárium) csak másodlagosan.

3. táblázat. A hallgatók órai aktivitását befolyásoló tényezők fontossági sorrendje (1 = nagyon befolyásolja, 5 = egyáltalán nem befolyásolja)

Tényezők	A válaszadók által megítélt átlagos fontosság
1. A tanár személyisége	2,3
2. A hallgató személyisége	2,4
3. A többi diák órai aktivitása	3,1
4. Az óra témája	3,2
5. Az óra jellege (előadás/szeminárium)	3,3

A következő kérdések (6–9.) a doktori iskolában tapasztalható tanórai interakció mértékével, fontosságával, illetve az ehhez kapcsolódó hallgatói elégedettséggel foglalkoztak. A diákok szerint a tanórai interakció mértéke közepesnek mondható: egy ötfokozatú skálán (1 = nincs interakció, 5 = nagyfokú interakció) 2,97 lett az átlagos érték. Ugyanakkor a 9. kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy többségük (12 fő) szerint rendkívül fontos, hogy a diákok aktívak legyenek az órákon. Azok, akik így vélekedtek, a következő indokokkal magyarázták döntésüket: (1) egy doktori iskolának lényege a műhelymunka, (2) az interaktivitás érthetőséget biztosít, (3) egymástól tanulnak így a hallgatók, (4) az órai interakció révén a diákok az őket érdeklő témákról hallanak, (5) a diákok aktivitása visszajelzés a tanárnak.

Volt két olyan válaszadó, akik szerint viszont egy doktori iskolában a tanár tudása a fontos, mert „tényleges tudást, információt ő ad”. Ha megnézzük a 7. és a 8. kérdésre adott válaszokat, kiderül, hogyan vélekednek a hallgatók a tanár-diák és a diák-diák közti interakcióról. Mindkettő mértékét közepesnek ítélték, az átlagos értékek: tanár-diák 2,80, diák-diák 3,06. A kétfajta interakció mértékével való elégedettséget mutatja a 4. táblázat.

4. táblázat. A válaszadók elégedettsége a tanórákon tapasztalható interakcióval

Tanár-diák interakció	Diák-diák interakció		Összesen
	Elégedett	Nem elégedett	
Elégedett	5 fő	2 fő	7 fő
Nem elégedett	3 fő	8 fő	11 fő
Összesen	8 fő	10 fő	18 fő

Csupán öten voltak elégedettek mind a tanárok és a diákok, mind a diákok egymás közötti interakciójával, nyolc hallgató viszont elégedetlenségét fejezte ki mindkét interakció típussal kapcsolatban.

A 10. kérdésnél (Hogyan lehetne fokozni egy tanórán a diákok aktivitását?) a megadott négy tényező közül a válaszadók többet is megjelölhettek mint a tanórai interakció fokozását elősegítő tényezőt. A jelölések száma szerint a következő sorrendet lehet felállítani:

1. Több lehetőség a felszólalásra és a kérdezésre (10 jelölés)
2. Könnyedebb légkörű órák (6 jelölés)
- 3–4. Több órai feladat / Több csoport- és pármunka (5–5 jelölés)

Egyetlen további javaslat érkezett: a tanár konkrét személyekhez intézze a kérdéseit, mert így elérheti azt, hogy a félénkebbek is megszólaljanak.

A kérdőív fennmaradó kérdései (11–15.) a hallgatói kérdésekkel és hozzászólásokkal foglalkoznak. Önmagukat megítélve a diákok verbális megnyilvánulásai a doktori iskolában inkább hozzászólások, mint kérdések. A válaszadók többsége rendkívül fontosnak tartja a hallgatói kérdéseket és véleményeket, de nem mindenki vesz részt ilyen módon az óra menetében (5. táblázat).

5. táblázat. A hallgatói kérdések és hozzászólások

Kérdez	Hozzászól			Összesen
	Általában nem	Csak akkor, ha a tanár lehetőséget biztosít rá	Bármikor, amikor szükségesnek érzem	
Általában nem	4 fő		1 fő	5 fő
Csak akkor, ha a tanár lehetőséget biztosít rá	3 fő	3 fő		6 fő
Bármikor, ha szükségesnek érzem		1 fő	6 fő	7 fő
Összesen	7 fő	4 fő	7 fő	18 fő

A kérdések és a hozzászólások fontosságának indoklásakor a következő érvek szerepeltek a nyitott kérdésekre adott válaszokban: (1) az elhangzó kérdések és vélemények segítik a gondolkodást, (2) új információkhoz lehet általuk jutni, (3) a partnerséget erősítik meg a diákok között, (4) érdekessé teszik az órát. Negatívumként említették a diákok, hogy a hallgatói verbális megnyilvánulások sokszor megtörik az óra menetét, a tanár nem tud a témánál maradni, főleg, ha nem is relevánsak ezek a kérdések és hozzászólások.

Az eredmények elemzése

A kutatás eredményei nem reprezentatív mintavétel alapján születtek, ezt figyelembe kell venni az adatok elemzésekor. Ugyanakkor a kérdőíves felmérés segítségével egyrészt betekintést nyerhetünk a doktorandusz hallgatóknak a tantermi interakcióról alkotott véleményébe, másrészt ötleteket kaphatunk további, átfogóbb jellegű kutatásokhoz.

A doktori képzésre járó hallgatók különböző életkorú, családi és szociális háttérű felnőttek, akiket a fokozat megszerzésében nem feltétlenül azonos célok motiválnak. Érdeklődési körük csak tág értelemben nevezhető egységesnek, hiszen még egy szakirányon belül is egymástól teljesen különböző témákat kutatnak. Tudásszintjük sem azonos, akár az elméleti, akár a tapasztalati tudásra gondolunk, mivel eltérő életkorukból fakadóan az iskolai tanulmányok óta eltelt idő és a munkahelyi tapasztalataik sem azonosak. A vizsgált populáció tehát több szempontból is heterogénnek tekinthető, ami befolyásolja a tanítási-tanulási folyamatokat (Csoma, 2002).

Személyiségüket és tanórai aktivitásukat tekintve sem homogén a vizsgált közösség, ezt mutatja a 2. táblázat. A felnőttek nehezebben alakíthatóak, mint a gyerekek: „amíg a gyermekek személyiségét kizárólag variábilis (változó) rendszerek alkotják, addig a felnőttekét konstans (állandó) és variábilis rendszerek egyaránt” (Csoma, 2002). A tanítás egy sajátos interakciós helyzet, amelyet a szituációból fakadó hatalmi aszimmetria jellemez (Siklaci, 1998, 55.). Az iskolapadban ülő felnőttek, akik mögött sokszor több évnyi eredményes munka áll, a tanárhoz képest most alárendelt szerepet játszanak. Verbális megnyilvánulásait szorongás kísérheti, érzékenyebben érintheti őket a kritika. A Goffman-féle homlokzat, azaz a konkrét társas helyzetben felmutatott aktuális énkép (Goffman, 1990; idézi Siklaci, 1998) leomlásának veszélye kihathat az órai aktivitásra. Még a társas kapcsolataikban viszonylag nyitott személyiséggel rendelkezők is feszélyezve érezhetik magukat a tanteremben. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy sokan alacsonyabb értéket adtak önmaguk jellemzésénél az órai aktivitásra, mint személyiségük zárkózottságának, illetve nyitottságának megítélésére.

A tanórai interakció mértékét befolyásoló tényezők fontosságának mérlegelésekor a válaszadók a tanár és a hallgató személyiségét találták meghatározónak (3. táblázat). A tanítási folyamatban az oktatóé a meghatározó szerep: „nem elég, hogy jó szakember legyen a megtanítandó téma területén, ismernie kell a tudás átadásának didaktikai, metodikai követelményeit és a közvetítéshez szükséges kommunikációs megoldásokat” (Magyar, 2002). Egy doktori iskolában rendkívül fontos az oktató személyisége, hiszen egyrészt modellként szolgálhat a majd kutatóként/oktatóként dolgozó hallgatók számára, másrészt megfelelő hozzáállásával elősegítheti a valódi műhelymunka kialakítását. Ha nem vonja be a doktoranduszokat a téma megvitatásába, hátráltatja a tudományos-kritikai gondolkodás elsajátítását. Természetesen a hallgatóknak is hajlandóságot kell mutatniuk az interaktív óramenet iránt, de sok múlik a tanáron, hiszen vannak olyan módszerek és technikák, amelyekkel még a félénkebb diákokat is ösztönözni lehet a megszólalásra.

A hallgatók a doktori iskola óráit általában jellemző interakciót közepesnek ítélték, de kevesen voltak (5 fő), akik mind a tanár és a diákok, mind a diákok egymás között zajló interakciójával meg voltak elégedve. Nem volt jelentős a különbség a kétfajta interakcióval kapcsolatos hallgatói elégedettség között, ezt mutatja a 4. táblázat: a tanárok és a diákok közti interakcióval nem elégedett a hallgatók közül 11 fő, a diákok közt zajlóval pedig 10 fő. Pedig különösen egy doktori iskolában fontos, hogy a hallgatók aktívak legyenek az órákon, legalábbis a válaszadók véleménye alapján. A kérdőívben szereplő 9. pont nyitott alkérdésére (Miért fontos, hogy egy doktori iskolában a diákok aktívak legyenek az órán?) adott válaszokban többen is utaltak arra, hogy az ilyen jellegű képzésben már másfajta módon kellene a tanítás fogalmát értelmezni és gyakorolni. Például: „A doktori iskolában már nem a hagyományos értelemben vett »tanítás« mintáját kellene követni, hanem valamiféle műhelymunkát kialakítani.”; „A doktori iskolának arról kellene szólnia, hogy kutatók, leendő tudósok »eszmét cserélnek«, elmondják véleményüket, megosztják információikat.” Ezzel diákként én is egyetértek, ugyanakkor úgy látom, hogy sem a hallgatók, sem az oktatók nem hívei a radikális változtatásoknak. Tapasztalatom szerint a hagyományos, frontális, előadásszerű óravezetéshez szokott oktatók nem szívesen térnek el a felsőoktatásban jól bevált tanítási módszereiktől. Pozitívan reagálnak ugyan a hallgatói kérdésekre, véleményekre, de ritkán tesznek fel kérdéseket, alig szólítják fel a diákokat, hiányoznak a gondolkodást serkentő órai feladatok, pár- és csoportmunkák. A hallgatók, akik gyakran munkahelyi és családi problémáktól gondterhelten ülnek a padokban, többnyire szintén előnyben részesítik a számukra is kényelmesebb előadást, ahol csak jegyzetelni kell. Prezentációk tartására ugyan van lehetőség, de ezek felkészülést igénylő szóbeli megnyilvánulások, hiányzik belőlük a lemeszteresség.

Az interaktív órák fokozhatják és gátolhatják is a tanulás-tanítás teljesítményét (Magyar, 2002). A doktoranduszok a fent említett műhelymunka hangsúlyozása mellett több

érvvel is alátámasztották az interakció fontosságát: például érthetővé teszi az elhangzottakat, segíti a tanulást és a gondolkodást, visszajelzést jelent a tanárnak, érdekessé teszi az órát, partnerséget alakít ki a hallgatók között. Ugyanakkor nem szabad elfeledkeznünk azokról a véleményekről sem, amelyek szerint gyakran nem az óra témájához kapcsolódnak a hallgatói kérdések és hozzászólások, s így megtörik az óra menetét. Az interaktivitás mértékét csak közepesen fontosnak tartók általában úgy nyilatkoztak, hogy a tudás elsődleges forrása a tanár, tőle lehet csak igazán tanulni, a hozzászólások és a kérdések esetleg megzavarhatják a tudás átadását.

A tanórai interakció fokozásának lehetőségei közül a legtöbb „szavazatot” a „több lehetőség a felszólalásra és a kérdésésre” válaszalternatíva kapta. Ez ismét a tanár szerepét erősíti meg a tantermi interakció kialakításában: neki kell olyan kommunikációs helyzetet teremtenie, ahol a hallgatók is szóhoz jutnak, mernek kérdezni és véleményt nyilvánítani. Ennek látszólag ellentmond, hogy a megkérdezettek csaknem egyharmada általában nem tesz fel kérdéseket az órán, illetve több mint egyharmada nem nyilvánít véleményt még akkor sem, ha a tanár erre lehetőséget biztosít (5. táblázat). Az interakció fokozásához ugyanis a „másik félre”, azaz a hallgatókra is szükség van, akik, mint korábban erről szó volt, eltérő személyiséggel és kommunikációs szokásokkal lépnek a tanterembe. Még diplomás felnőttek között is nagy különbség lehet kommunikációs készségeik terén, s ezek a kommunikációs szintkülönbségek megnehezíthetik a tanulási-tanítási folyamatot (Magyar, 2002). Esetleg be lehetne iktatni a képzés menetébe olyan órákat, tréningeket, amelyek célja a kommunikációs készségek fejlesztése, ezen belül is az érvelés, a kérdésés, a vita és a véleménynyilvánítás gyakorlása.

Összegzés és javaslatok

Ezzel a mikrokutatással mindössze az volt a célom, hogy megismerjem hallgatótársaim véleményét a doktori képzés óráinak interaktivitásáról. Kiindulási hipotézisem az eredmények alapján igaznak bizonyult: a diákok általában valóban nem elégedettek a tantermi interakcióval. Többségük rendkívül fontosnak tartja, hogy az órákon a doktoranduszok és az oktató kommunikáljanak egymással, hiszen csak így alakulhat ki az a műhelymunka, amely a kritikus gondolkodásra és eszmecsereire serkenti a résztvevőket. Érdekes volt viszont olyan véleményeket is olvasni, még ha számukat tekintve elenyésző kisebbséget alkottak is, amelyek felhívták a figyelmet az interaktivitás esetleges negatívumaira (például az óra menetének megtörése).

A válaszokból kiderült, hogy a doktori képzésben is meghatározó szereppel bír a tanár: neki kell olyan légkört biztosítania a tanórán, amely kérdésésre és hozzászólásra ösztönzi a hallgatóságot. Az ő kezében van az óra menete, neki kell mindent megtenni azért, hogy a több szempontból is heterogén háttérrel rendelkező diákokat aktivizálja. Egy doktori iskolában sem kellene idegenkedni az órai feladatoktól, amelyeket lehetne akár párokban vagy csoportokban végezni. Természetesen a hallgatóknak is partnereknek kell lenni ebben. A kutatás nem foglalkozott az interakciót potenciálisan befolyásolható egyéb tényezőkkel, mint például az órák időpontja, a terem elrendezése; ezeket is figyelembe lehetne venni egy átfogóbb vizsgálat keretében.

Érdeemes lenne továbbá a képzésbe beépíteni olyan tréningeket, ahol a résztvevők gyakorolhatnak, fejleszthetnék kommunikációs készségeiket. Egy leendő kutatónak, tudós-nak, egyetemi oktató-nak többek között jártasnak kell lennie az érvelésben, véleménynyilvánításban, vitázásban, valamint kritikai észrevétel szóbeli megfogalmazásában és a kritikára való szóbeli reagálásban.

6. Az Ön véleménye szerint mennyire interaktívak a tanórák a doktori iskolában? Jelölje az alábbi ötfokú skálán!

1-----2-----3-----4-----5
 nincs interakció nagyfokú interakció

7. Milyen az interakció mértéke általában egy tanórán:

a. a tanár és a diákok között? 1-----2-----3-----4-----5
 nincs interakció nagyfokú interakció

b. a diákok között? 1-----2-----3-----4-----5
 nincs interakció nagyfokú interakció

8. Elégedett-e Ön a doktori iskolában a tanórákon tapasztalható interakcióval

a. a tanár és a diákok között? []Igen []Nem
 b. a diákok között? []Igen []Nem

9. Mennyire tarja fontosnak, hogy egy doktori iskolában a diákok aktívak legyenek az órán?

1. Egyáltalán nem
2. Közepes mértékben
3. Rendkívül fontos

Miért? Indokolja a választát!

.....

10. Hogyan lehetne fokozni a tanórákon a diákok aktivitását? (Többet is megjelölhet!)

1. Több órai feladat
2. Több csoport- és pármunka
3. Több lehetőség a felszólalásra és a kérdezésre
4. Könnyedebb légkörű órák
5. Egyéb:

11. Ha megszólal egy órán, akkor az inkább

1. kérdés
2. hozzászólás
3. Nem szoktam megszólalni.

12. Mikor szokott kérdezni a tanórán?

1. Általában nem kérdezek
2. Csak akkor, ha a tanár lehetőséget biztosít rá
3. Bármikor, ha szükségesnek érzem

13. Mennyire tartja fontosnak a hallgatói kérdéseket?

1. Egyáltalán nem
2. Közepes mértékben
3. Rendkívül fontosak

Miért? Indokolja a választát!

.....

14. Mikor szokta elmondani a véleményét a tanórán?

1. Általában nem mondom el.
2. Csak akkor, ha a tanár lehetőséget biztosít rá.
3. Bármikor, amikor szükségesnek érzem.

15. Mennyire tartja fontosnak a hallgatói hozzászólásokat?

1. Egyáltalán nem
2. Közepes mértékben
3. Rendkívül fontosak

Miért? Indokolja a választát!

.....

.....

Köszönöm a válaszádat!

Háhn Judit

PTE, KTK, Gazdaságmódszertani Intézet

Iskolakezdés és a társas motívumok

A szakemberek között és a köztudatban is az „iskolába menés korábban vagy később” dilemmából az utóbbi időkben egyértelműen a későbbre tolt iskolakezdés koncepciója erősödött meg. Tanulmányomban amellet kívánok érvelni, hogy léteznek a kognitív, illetve fizikai érettségen túl a társas alkalmazkodás speciális esetein alapuló szempontok, melyek figyelembevételével e probléma új megvilágításba kerülhet.

Röviden bemutatom a társas helyzet megítéléséhez kapcsolható többszemponatos szociometriai módszert, illetve az ebből eredő főbb kategóriákat, melyek a társas alkalmazkodás érzelmi, kognitív és viselkedéses összetevőinek különböző módzatait képviselik. Az irodalmi áttekintés után megfogalmazok néhány olyan szempontot, illetve következtetést, amelyek alapján az óvodai társas kapcsolatok bizonyos problematikáinak esetén a korábbi iskolakezdés tűnik előnyösebbnek és javasolhatóknak.

Amikor „a gyerekekkel valami nem stimmel”, szokták mondani, „a biztonság kedvéért maradjon még” egy évet az óvodában. Az óvónők így gyakran találkoznak az iskolába még nem, óvodába már nem való típusú gyermeki léthelyzet paradoxonával. Ennek terhe az óvodára hárul.

Az iskola mint befogadó intézmény részéről egyértelműnek tűnnek a gyerekek iskolába lépésének késleltetésére irányuló készletések, ugyanis tapasztalati alapon tudják, „egy hétévessel mégiscsak könnyebb dolgozni, mint egy hatéévessel”. Ha a szülői oldalra tekintünk, ott is többféle motíváció jelenik meg, amellyel az iskolakezdés kitolását hivatottak magyarázni. Egyrészt késleltetni akarják az előbb-utóbb elkerülhetlent, vagyis a beiratkozást és az azzal járó összes nyűgös kötelezettséget, illetve az óvodánál sokkal feszesebb élettempó felvételét. Másrészt abban a reményben tartják magukat, hogy ha még egy évet várnak, a gyerek majd nyugodtabb, érettebb és okosabb lesz, így az akadályokat is könnyebben veszi, s a jó kezdet maga után hozza a jó folytatást is.

Tanulmányomban, elsősorban a gyerek társas helyzetéből kiindulva, amellet kívánok érvelni, hogy vannak olyan esetek, amikor egy gyereknek születési dátuma szerint lehetősége lenne még egy évet óvodában tölteni (azaz a szülők választhatnak, hogy hat- vagy hétévesen megy iskolába), mégis – a bevett gyakorlattal ellentétben – pszichológiai szem-