

IMRE ANNA

## „Student Voice” – a tanulók hangja magyar iskolákban

### 1. BEVEZETÉS

#### Elméleti kérdések

*A tanulók hangja* kifejezésben többféle megközelítés találkozik. Leginkább direkt módon a személyre szabott tanulás kérdését veti fel, azaz a tanuló- és tanuláscentrikus pedagógiai kultúra, s az ennek erősödése felé mutató változások néhány lehetséges területére irányítja a figyelmet (ilyenek pl. a tanulói bevonódás elősegítése, a pedagógiai paradigmaváltás, az intézményi kultúra átalakítása, az iskolafejlesztés). Ugyanakkor a „tanulók hangja”-féle megközelítéssel egyes, a fentiekben belül értelmezhető kérdések is kiemelhetőek és előtérbe kerülnek: ilyen például a demokratikus oktatás vagy a tantervfejlesztés kérdése. A közös kiindulópont a közös cél: a tanulók motiválása, a részvétel, a bevonódás, az aktív tanulási formák elősegítése, a pedagógusok és a tanulók közti együttműködés szorosabbá tétele. A „tanulók hangja”-megközelítés fon-

tos eleme a korai iskolaelhagyás megelőzésére irányuló gondolkodásnak is.<sup>1</sup>

A '90-es években az iskolafejlesztési törekvésekhez kapcsolódóan jelent meg az a mozgalom, ami később „tanulók hangja” néven lett ismert, bár ezt megelőzően is voltak hasonló kezdeményezések (*Fielding*, 2010). A '90-es években lendületet kapó mozgalom az iskolai eredményességi vizsgálatokra válaszul kezdett terjedni, egy olyan szempontot előtérbe állítva, amely az iskolaeredményesség-kutatásokban nem

igazán kapott figyelmet. A „tanulók hangjára” irányuló megközelítéseken belül kitapintható a formális oktatási rendszerre és az oktatási rendszeren kívüli területekre irányu-

a tanulók perspektívája  
gyakran alapvetően eltér a  
felnőttekétől

ló kutatási és fejlesztési törekvés egyaránt. *Michael Fielding* szerint a tanulók hangjának előtérbe kerülése több előfeltevésre épül. Elsősorban arra, hogy a tanulók perspektívája gyakran alapvetően eltér a felnőttekétől. Másodsorban arra, hogy a tanulói perspektívához való hozzáférés nem egyszerű, hacsak nem vonják be a tanulókat is egy kutatási, illetve fejlesztési folyamatba. Harmadsorban a dialógus feltételeinek megteremtésével lehetségessé válik az eltérő

<sup>1</sup> Lásd: *A tanulók véleménye és részvétele az iskola életében* c. részfejezet itt: *Európai Bizottság*, 2015, illetve *European Commission*, 2015.

nézőpontok feltárása, illetve legalább egy részük kölcsönösen megvilágító erejű és produktív lehet a tanulók és tanáraik számára (Fielding, 2010).<sup>2</sup> Fielding szerint a személyközpontú oktatáson belül azokat a feltételeket lehet „a tanulók hangja” segítségével megteremteni, amelyek elősegítik, hogy a diákok hangja valóban a tanulói eredményesség javításához járulhasson hozzá. Ilyen feltételek például a bizalom, az autonómia, a kölcsönös tisztelet (Fielding, 2010).

A '90-es évektől kezdődően több kutatás irányult a tanulói nézőpontok érvényesülésére (pl. Newmann és mtsai, 1992), felmutatva, hogy az oktatás a gyakorlatban nem elsősorban a tanulói igények mentén szerveződik, s hogy a tanulói nézőpont figyelembevétel és a tanulói igények megértése nagyon fontos lenne a tanulói részvétel erősítése és a tanítás eredményességének javítása szempontjából. A témával összefüggő kutatások tapasztalatai azt mutatják, hogy a tanulóknak van érdemi mondanivalójuk a tanulásról és a tanításról, és meg is tudják fogalmazni azt azoknak a tanároknak a számára, akik meg akarják hallani. A tanulói nézőpont megértése és figyelembevétel alapvetően befolyásolhatja a pedagógusi szemléletet, elősegítheti a pedagógiai és iskolai kultúraváltást is (pl. Riley, 2004; Cook-Sather, 2006; Kane, 2014; Flynn, 2017). A kérdésfeltevés lendülete a 2000-es években fokozódott. David Hargreaves véleménye szerint a 21. századi oktatás jellemzői közé kell számítani, hogy az iskolát úgy tervezik és szervezik, hogy személyre szabott

oktatást biztosítson a tanulók számára; illetve olyannak, ahol a szerepek átfedik egymást: a tanárok nemcsak tanítanak, hanem tanulnak is, a tanulók hasonlóképpen, nemcsak tanulnak, de mentorálnak is, s a tanárok számára is új szakmai szerepek jelennek meg; (2004). A személyre szabott oktatás jellemzőiként David Milliband öt komponenst emelt ki: 1. a fejlesztő értékelés és az adatok használatát, 2. a tanulói igényekre épülő kompetenciafejlesztést, 3. a tantervi választási lehetőséget, 4. a tanulói igények érvényesítését az iskolaszervezet szintjén, és 5. a személyre szabott tanulás lehetőségét a helyi közösség és a szülők bevonása révén (Milliband, 2006).

Részben hasonló jellemzőket fogalmaz meg Sanna Jarvela is; nála a kulcskompetenciákra, a tanulási stratégiákra, a motiválásra és az együttműködő tudásépítésre kerül a hangsúly (2006). Keefe és Jenkins megközelítése szerint a személyre szabott tanulás igénye felveti a tanulási környezet alakításának szükségességét – s ebben a kérdéskörben a tanulók szerepét is. A szerzők hat olyan tényezőt emelnek ki, amelyek a személyre szabott oktatás szempontjából meghatározóak: 1. a tanári szerepet, 2. a tanulói tanulás jellemzőit, 3. a pedagógusok közti kollegiális kapcsolatokat, továbbá 4. az interaktivitást, 5. a rugalmas tervezést és 6. az autentikus értékelést (Keefe és Jenkins, 2002).

Az utóbbi másfél évtizedben előtérbe kerültek a tanulással, tanulói elköteleződéssel, bevonódással kapcsolatos elméleti kérdések (lásd pl. OECD, 2010,

---

a helyi közösség és a szülők bevonása révén

---

meg Sanna Jarvela is; nála a kulcskompetenciákra, a tanulási stratégiákra, a motiválásra és az együttműködő tudásépítésre kerül a

<sup>2</sup> A kérdés egyik kutatója, Kane arra is figyelmeztet, hogy a „tanulók hangja” (Student Voice) terminussal összefüggésben megjegyezhető, hogy indokoltabb lenne a 'hang' (voice) szó többes számú használata; az egyes szám azt sugallja, mintha egyfajta homogén hangról lehetne beszélni, de ez nincs így. Ráadásul a tanulók hangja sokféle módon megmutatható, túlléphet az aktuális szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulásokon is (Kane, 2014).

Christenson és mtsai, 2013), s a gyakorlati alkalmazás és fejlesztési lehetőségek kérdései is. Az utóbbin belül több pedagógiai, tanterv- és iskolafejlesztési kezdeményezésre van példa (pl. Flynn, 2017; Bron, Emerson és Kákonyi, 2018, Kane és Chimwayange, 2014). A tanulók hangja, szerepe ezen területeken kerülhet előtérbe; a tanulói nézőpontok megjelenítése így segítheti a tanulási környezet tanulócéntrikus kialakítását.

Hasonló – pszichológiai nézőpontú keretrendszerre épülő, de gyakorlatias – megközelítés jellemzi Russel Quaglia és Michael Corso kötetét, amely arról tanúskodik, hogy a tanulók hangjának érvényesülése a tanulói és tanulási utak, ezen belül kiemelten a tanulói jóllét, a bevonódás, a tanulói aspirációk fontos építője, előmozdítója lehet. A szerzők a gyakorlat oldaláról kérdőíves adatfelvétel útján javasolják feltárni az aktuális helyzetet, s a tanulói kérdőív adatainak elemzése segítségével igyekeznek az iskolavezetők és a pedagógusok figyelmét a tanulói nézőpontra és a tanulói percepciókra irányítani (Quaglia és Corso, 2014).

Összességében úgy tűnik, hogy a tanulók hangja, ha más és más utakon is, de segíteni tud abban, hogy a tanulók fontosabb helyet kapjanak a tanulási és tanítási folyamatokban és az iskolában. A tanulói igények, nézetek feltárása, illetve a tantervi kérdésekre irányuló konzultációs folyamatok ugyan idő- és munkaigényesek, de feltehetően sokat segíthetnek abban,

hogy a tanulási és tanítási folyamatok közelebb kerüljenek a tanulók igényeihez, érdeklődéséhez, világához, erősítsék a motiváltságukat és a tanulói folyamatba történő bevonódásukat.

## A projekt és a kutatás keretei

A „tanulók hangja” kérdéskör explicit formában való megjelenése és elemzése a

hazai helyzet vonatkozásában egy *Student Voice – Bridge to Learning* címen megvalósuló nemzetközi Erasmus+ projekthez kapcsolódik.<sup>3</sup> Az alábbi elemzés ugyan csak az említett projekt

a tanulási és tanítási folyamatok közelebb kerüljenek a tanulók igényeihez

keretében készült, a tanulmány alapját képező vizsgálat hazai részről elsősorban a helyzetfeltáráshoz igyekezett hozzájárulni a vizsgálat időpontjában, 2017 tavaszán.

A feltáró vizsgálatba négy iskolát sikerült a projekt indulásakor bevonni, két általános iskolát és két középfokú intézményt. Az intézmények között oktatási szint és társadalmi összetétel tekintetében nagy különbségek vannak. A két általános iskola (a szövegben *A* iskola és *B* iskola néven említjük őket) nagyon eltérő adottságokkal rendelkező intézmény. Az *A* iskola a főváros második kerületében működik, kis tanulólétszámú, alternatív szellemiségű intézmény, kevés problémát felmutató tanulói összetétellel; integrációs és tanulócéntrikus pedagógiai gyakorlat jellemzi. A *B* iskola a főváros 10. kerületében, egy

<sup>3</sup> A projekt 2016 és 2019 között zajlott, öt ország (Írország, Hollandia, Skócia, Szlovénia és Magyarország) részvételével. A projekt célja a tanulók hangja erősítési lehetőségeinek feltárása, s a személyre szabott, a tanulók bevonását is lehetővé tevő tanítási és tanulási környezetek kialakításának elősegítése az egyes országokban. A feltáró elemzés készítése eredetileg a projekt része volt, később kikerült a feladatok közül, csak magyar részről valósult meg, az eredmények országok közti összehasonlítására ilyenformán nem adódott lehetőség.

lakótelep közelében épült, nagyméretű intézmény. Tanulói összetétele problematikusabb; a tanulók kb. 30%-a hátrányos helyzetű, migráns, illetve roma tanuló. A két középfokú iskola egymáshoz sokban hasonló profillal működő (kéttannyelvű programot vivő) szakgimnázium.<sup>4</sup>

A feltáró vizsgálat célja a tanulók hangjával kapcsolatos igények, vélemények megismerése a tanulók és a pedagógusok oldaláról, valamint a megvalósítás lehetőségeiről, esélyeiről való tájékozódás volt. A feltáró vizsgálat kvantitatív és kvalitatív módszerekre egyaránt épített: részét képezi kérdőíves adatfelvétel és interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések egyaránt. A kérdőíves adatfelvétel a munka kezdeti szakaszában készült, s két kört érintett, a tanulókat és a pedagógusokat. A kérdőívek kialakításában figyelembe vettük a kérdéssel összefüggő szakirodalmat (pl. *Harreaves*, 2004, *Quaglia* és *Corso*, 2013, *Finn*, 1989). A mérőeszközök (kérdőívek, interjúvázlatok) kialakításánál a tanulói igények, tanulói részvétel, bevonódás és a tanulási környezet fogalmára építve olyan témákat érintettünk, amelyek elsősorban ezek formálódására lehetnek hatással (pl. tartalmi szabályozás, tervezés, pedagógiai nézetek és módszerek, tanár-diák kapcsolatot).

Az adatfelvétel és az elemzés az alábbi kérdéseket igyekezett körüljárni:

- Hogyan látják a tanulók az iskola pedagógiai gyakorlatát és az oktatási intézmények működését?
- A tanulási környezet és a tanítási és tanulási folyamatok mely területeinek és elemeinek résztvevői alakítására tartanak elsősorban igényt a tanulók?
- Milyen mértékű eltérés tapasztalható a tanulói igények és a részükről érzékelhető valóság között?

- Hogyan látják a pedagógusok a tanulói részvétel, tanulói beeszólás lehetőségét? A jelen pedagógiai gyakorlat és intézményi működés milyen mértékben tudja segíteni a tanulók hangjának érvényesülését, a tanulói beeszólást és a tanulásba való aktívabb bevonódás lehetőségét?

Az adatok elemzése és feldolgozása során adatainkat két dimenzió mentén értelmeztük: a tanulói és a pedagógusi válaszok összehasonlítása egyfelől az eltérő oktatási szintek – azaz az általános és középfokú intézmények – összehasonlítása, valamint az eltérő tanulói összetételű intézmények – azaz a két általános iskola összehasonlítása – mentén történt. Ezzel, ha a kis minta következtében nem is kaphatunk átfogó képet az oktatási rendszeren belüli eltérésekről a tanulók hangja vonatkozásában, de érzékelhetővé válnak az eltérések valószínűsíthető irányai és területei.

## 2. TANULÓI VÉLEMÉNYEK

A tanulói véleményekről három kérdéskörben érdeklődtünk. Igyekeztük megtudni az iskolához, tanulásához való általános viszonyukat, a tanórai foglalkozásokról alkotott véleményüket, végül arról kérdeztük őket, hogy milyen téren igényelnék inkább és kevésbé, hogy az iskolában a pedagógusok jobban figyelembe vegyék a véleményüket.

A tanulói kérdőív kitöltésében mind a négy iskola részt vett. A jelen elemzésbe 235 tanuló válaszait tudtuk beépíteni. A feldolgozott adatok közel fele (52%) általános iskolai tanulóktól származik, 48%-a pedig középfokú oktatási intézményben tanuló diákoktól. A válaszoló tanulók között *nemi megoszlást* tekintve több volt a lány

<sup>4</sup> A későbbiekben kilépett az egyik szakgimnázium, így a kvalitatív vizsgálatban már csak három iskola vett részt.

(a kérdezettek 59,1%-a). A nemek aránya kiegyensúlyozott volt általános iskolai szinten (49% fiú és 51% lány), a középiskolákban a lányok aránya volt magasabb, meghaladta a kétharmadot, a fiúk a középiskolai válaszolókon belül 30%-ot tettek ki. A *szülők iskolai végzettségét* illetően az általános iskolai tanulók családi háttér szerinti összetétele kedvezőbb volt, a tanulók valamivel több, mint felének szülei diplomával rendelkeznek, a középiskolai tanulók körében a diplomás szülők aránya valamivel alacsonyabb volt.

### Tanórai tanulás és tanítás, tanulói részvétel

Mindenekelőtt a *tanárokhoz és az iskolához való általános viszony* kérdését vizsgáltuk a

általában jó az iskolájukban a tanár-diák kapcsolat

tanulói válaszok segítségével. A tanulók több mint nyolctizede szerint általában jó az iskolájukban a tanár-diák kapcsolat. A tanulók közel 90%-ának a tanárok többségével vagy minden tanárral jó a kapcsolata,

ez összességében hasonló az általános és a középiskolákban is. A tanulók többsége szeret iskolába járni (67,7%), 27%-uk ellenben „nem nagyon”

vagy „egyáltalán nem”. A két oktatási szintet összehasonlítva kiegyensúlyozottabbnak tűnt a középiskolások véleménye: körükben kevesebb a lelkes tanuló, több volt a közepes elégedettség, 23% volt az inkább negatív irányba mutató válasz. Az általános iskolások körében nagyobb szélsőségek figyelhetők meg: az átlagnál számottevően több volt a lelkes tanuló, de az átlagnál valamivel több a negatív beállítódás is a tanulók körében (1. táblázat).

#### 1. TÁBLÁZAT

Az iskolához való viszonyulások aránya az általános és középiskolai tanulók körében (%). A feltett kérdés: „Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?” N=235

	Általános iskola	Középiskola	Átlag
Nagyon	21,3%	11,5%	16,6%
Eléggé	45,1%	57,5%	51,1%
Nem nagyon	21,3%	16,8%	19,1%
Egyáltalán nem	5,7%	6,2%	6,0%
Nem tudom	6,6%	8,0%	7,2%

FORRÁS: Saját szerkesztés

A tanulók hangjával összefüggő kérdéskör egyik leghangsúlyosabb kérdése a *tanórai tanulással* függött össze. A tanulók kétötöde saját megítélése szerint általában aktív volt a tanórai tanulás vonatkozásában, még nagyobb arányban látták úgy,

hogy inkább tanórától (vagy tanártól) függően, azaz szelektíven aktívak. A tanulók csak 6%-a állította, hogy általában inkább nem aktív. A tanórai aktivitás szempontjából az általános iskolások körében hasonló arányú volt az általános aktív részvétel

és a szelektív aktivitás. A középiskolások körében az általános aktivitás csak a tanulók harmadát jellemezte, jelentősebb volt

ennek részleges, néhány órára szorítkozó megjelenése (2. táblázat).

## 2. TÁBLÁZAT

A tanórai aktivitásszintek megoszlása a tanulói vélemények alapján (%). A feltett kérdés: „Az alábbiak közül melyik állítás jellemző rád?” N=235 (p=0,010)

	Általános iskola	Középiskola	Átlag
Az órák többségén aktívan részt veszek az órai munkában	45,9%	35,4%	40,9%
Néhány órán aktívan részt veszek, más órákon nem annyira	44,3%	56,6%	50,2%
Általában nem vagyok aktív az órákon	4,1%	8,0%	6,0%
Nem tudom	5,7%	0,0%	3,0%

FORRÁS: Saját szerkesztés

A tanórai munkára az is jellemző lehet, hogy *ennyire aktivizálja a tanulókat*, vagy esetleg unatkoznak az órán, ezért ezt a kérdést is megvizsgáltuk. Összességében a tanulók egytizede vallotta, hogy az órák többségén unatkozik, ez nagyobb arányban fordult elő a középiskolások, mint az általános iskolások körében. Az órán néha unatkozik saját bevallása szerint a tanulók bő fele, ők valamivel nagyobb arányban a középiskolások közül kerültek ki, de az általános iskolások fele is így nyilatkozott. Átlagosan a tanulók 30%-a állította, hogy nem szokott unatkozni az órán, ők nagyobb arányban kerültek ki az általános iskolások köréből. Az állítás a középiskolásoknak csak egyötödére jellemző (3. táblázat).<sup>5</sup>

Az elemzés során az osztálytermi tanulás vonatkozásában igyekeztünk megismer-

ni a tanulók tapasztalatait és véleményét több kérdéssel összefüggésben is, ezért a tanulási helyzet, tanulási környezet néhány sajátosságára irányuló kérdéseket is feltettünk a tanulói kérdőívben. Az alábbiakban az adatfelvételtől kirajzolódó, tanórai és tanórán kívüli tanulással kapcsolatos tanulói véleményeket foglaljuk össze.

A kérdezés során igyekeztünk feltárni a tanulók véleményét és tapasztalatait a tanórán használt *tanítási és tanulási módszereket* illetően. A középiskolában valamivel kedvezőbbnek tűnt a helyzet, de nagy eltérésekkel. Az egyes módszerek kedveltsége szempontjából az érzékletes bemutatást tartalmazó foglalkozás bizonyult a legnépszerűbbnek, különösen az általános iskolai tanulók körében. Szintén általánosan kedveltnek bizonyult a beszélgetés, a tanulók láthatóan szeretik, ha elmondhatják a véle-

<sup>5</sup> A kérdőívben az általános iskolások esetében rákérdeztünk a *tanórán kívüli foglalkozásokban* való részvételre is. A válaszoló tanulók közel fele (47,5%) nyilatkozott úgy, hogy minden nap bent marad délután az iskolában, közel egynegyedük (23%) soha nem marad bent, a fennmaradó 28,3% heti egy vagy több alkalommal elmegy délután az iskolából.

ményüket – ebben nem volt érdemi eltérés az általános iskolás és a középiskolás tanulók között. Kedvelték a tanulók a tanári

előadást, a csoportmunkát is; legkevésbé az önálló munkát szerették.

### 3. TÁBLÁZAT

A tanórai bevonódás szintjeinek megoszlása a tanulói vélemények alapján (%). A feltett kérdés: „Az alábbiak közül melyik állítás jellemző rád?” N=235 (p=0,005)

	Általános iskola	Középiskola	Átlag
Az órák többségén unatkozom	6,7%	15,3%	10,8%
Az órákon néha unatkozom	50,8%	62,2%	56,3%
Nem szoktam unatkozni az órákon	38,3%	21,6%	30,3%
Nem tudom	4,2%	,9%	2,6%

FORRÁS: Saját szerkesztés

### 4. TÁBLÁZAT

Tanítási–tanulási módszerek kedveltsége és előfordulása a tanulói vélemények tükrében. A feltett kérdés: „Az iskolában melyik foglalkozásokat, órarászeket szereted a legjobban?” A skála szélső értékei: 1 – egyáltalán nem szereted, 5 – nagyon szereted; vagy 1 – szinte soha nincs ilyen, 5 – nagyon gyakran előfordul N=235 (skálaérték-átlagok)

	Általános iskola	Középiskola	Átlag
Amikor a tanárok bemutatnak valamit, például filmen	4,73	4,49	4,61
Amikor beszélgetünk, elmondjuk a véleményünket	4,33	4,31	4,32
Amikor a tanár beszél, előad	4,22	4,06	4,14
Amikor csoportban dolgozunk a többi gyerekekkel	3,96	3,58	3,78
Amikor egyedül dolgozom valamin, önállóan tanulok	3,81	3,44	3,63

FORRÁS: Saját szerkesztés

A tanórai tanulásra vonatkozó kérdések közül (1. ábra) a tanulók a tanárokkal való jó viszonyra irányuló állítással éretek leginkább egyet (skálaérték-átlag: 3, 2).

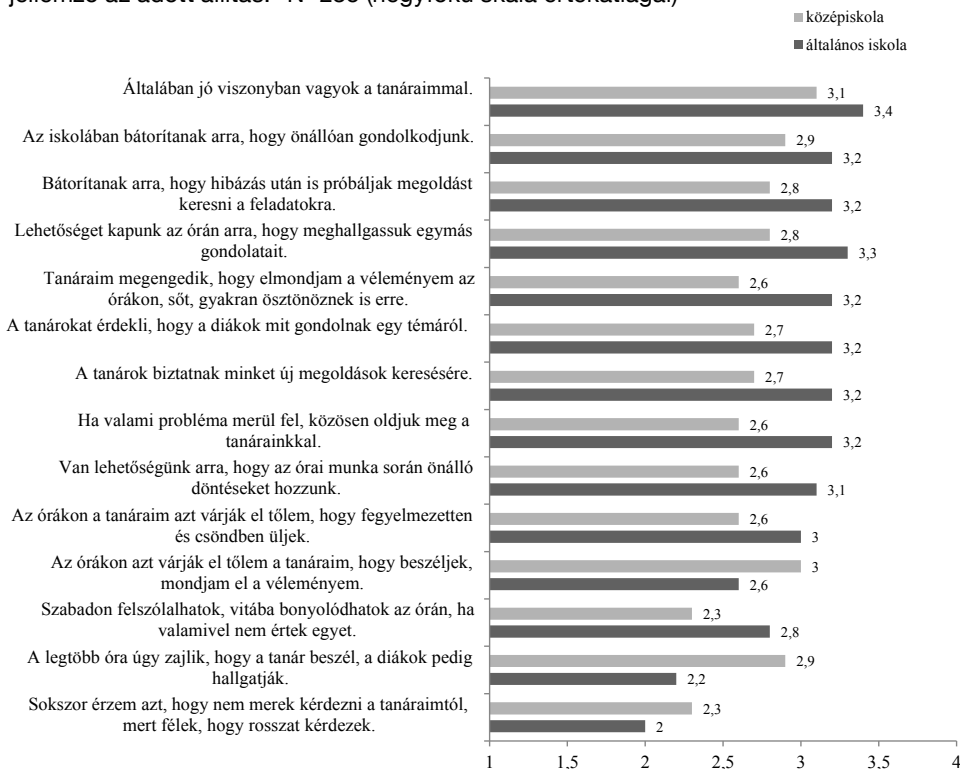
Jelentős volt az egyetértés azzal az állítással is, miszerint lehetőség adódik az órán egymás gondolatainak meghallgatására, illetve hogy a tanulók hibázás után is báto-

rítást kapnak. A tanulók olyan állításokat is inkább jellemzőnek értékelték, hogy a tanárokat érdekli a tanulók véleménye egy-egy témáról (3), s hogy van lehetőségük önálló gondolkodásra (3) és az új megoldások keresésére is ösztönzik őket (3), valamint ha önálló döntéseket hozhatnak az órai munka során (2, 8). Ugyanakkor az átlagosan inkább kedvező értékek mögött jelentős eltérések húzódnak az oktatási szintek között. Ha ezek szerinti bontásban is megvizsgáljuk az adatokat, kiderül, hogy az általános iskolai tanulók válaszai

nagyobb kiegyensúlyozottságot mutatnak, a középiskolások esetében viszont az egyes területek között nagy különbségek figyelhetők meg, s összességében a szerényebb értékek azt mutatják, hogy a középiskolások kevésbé érzik saját közegüket olyanoknak, amely jellemzően támogatja az aktív tanulást. A bevonódás hiányára expliciten utaló állítások esetében a középiskolások tanulói válaszaival az általános iskolai tanulók válaszaival jóval nagyobb egyetértést tükröznek az adott állítással.

### 1. ÁBRA

Tanulói vélemények a tanórai tanulásról a középiskolás és az általános iskolai tanulók körében. A feltett kérdés: „Jelöld meg 1–4 skálán, hogy a tanórákra általában mennyire jellemző az adott állítás!” N=235 (négyfokú skála értékátlagai)

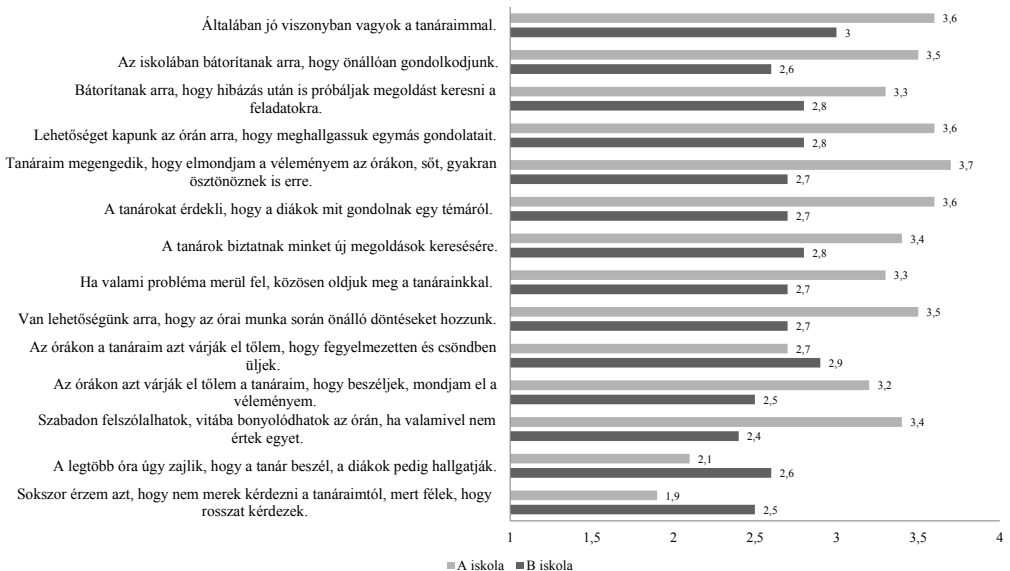


Az általános iskolai szinten a két eltérő társadalmi összetételű iskola esetében külön is megvizsgáltuk a tanulók válaszait (2. ábra). E két általános iskola között még nagyobb eltérést lehet megfigyelni, mint a középiskolás és általános iskolás tanulók válaszai között. Az A iskola tanulóinak véleménye markánsabban jelzi a két típusú – a hagyományos és a tanulócentrikus – pedagógiai gyakorlat jelenlétének eltérő arányait; a tanulók igen magas értékeket adtak azokra az állításokra, amelyek az

aktív, önálló tanulás elősegítésére irányuló gyakorlat meglétét sugallják, s alacsony értékeket arra, amelyek ennek ellentétére utalnak. A B iskola tanulói véleményeiben kevésbé ragadható meg az eltérés: az önálló tanulást segítő gyakorlat jelenlétét közepesen alig magasabb szinten (2-es és 3-as érték között) észlelték, s hasonló vagy kevéssel magasabb értéket kaptak a hagyományos tanárcentrikus tanórák jellemzőit tartalmazó állítások is.

## 2. ÁBRA

Tanulói vélemények a tanórai tanulásról az eltérő összetételű általános iskolai tanulók körében. A feltett kérdés: „Jelöld meg 1–4 skálán, hogy a tanórákra általában mennyire jellemző az adott állítás!” N=235 (négyfokú skála értéktálagai)



\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

FORRÁS: Saját szerkesztés

A tanórán kívüli tanúlással kapcsolatos kérdéseket csak az általános iskolai tanulóknak tettük fel. Az arra vonatkozó

kérdésre, hogy mennyire kedvelik a tanórán kívüli *foglalkozásokat*, a tanulók véleménye erősen megosztottnak mutatkozott:

egyharmaduk inkább kedvelte (34%), bő egynegyedük (28%) az 'is-is' választ választotta, s hasonló volt az ilyen foglalkozásokat nem kedvelők aránya. A két általános iskola tanulói közül a B iskola tanulói nagyobb arányban (45%) tartoztak az ilyen foglalkozások kedvelői közé.

### Tanulók hangja: tanulói igények és vélemények

A tanulók közel kétharmadának véleménye szerint ahhoz, hogy egy iskola a tanulás szempontjából jól működjön, fontos a diákok egyéni képességeinek figyelembevétele, s az is, hogy a tanárok véleménynyilvánításra ösztönozzék a diákokat – ez a két elvárás bizonyult a legfontosabbnak a tanulók elvárásai között. Érdekes módon azonban a tanulókkal és tanítással szorosabban összefüggő tényezők (pl. a házi feladat, a tanórán használt módszerek, illetve a tanórán megjelenő tartalmak) diákok általi formálása a többi tényezőhöz képest a legkevésbé – közepes mértékben – bizonyult fontosnak a tanulók számára (átlagok: 2,4; 2,5; 2,6), azaz úgy tűnik, hogy a vizsgált iskolák tanulói általánosságban nem gondolják úgy, hogy a tanórai folyamatokba is érdemi beleszólásuk kellenne, hogy legyen (3. ábra).

Nemcsak arra voltunk kíváncsiak, hogy mely dimenziók játszanak lényeges szerepet egy iskola jó működésében, hanem arra is, hogy a valóságban ezek a dimenziók mennyire realizálódnak a tanulók véleménye szerint. A tanulók véleménye az iskoláról általánosságban inkább kedvező, megítélésük szerint az iskolában nemcsak az önálló gondolkodásra, hanem az új megoldások

keresésére, véleménynyilvánításra is bátorítják a diákok többségét. (Utóbbi választ árnyalja, hogy a diákok közel háromötöde sokszor érzi úgy, hogy tanáraitól nem mer kérdezni, mert fél, hogy rossz kérdést tesz fel.) A diákok többsége szerint a tanulóknak lehetőségük van arra is, hogy maguk válasszák meg képviselőiket (2,82), s a tanárok által a tanulói véleménynyilvánítás ösztönzése is a többség szerint a kérdés fontosságához (3,12) közeli szinten megtörténik (2,82). A legkevésbé az órán használt pedagógiai módszerekbe (2,02), a házi feladatok jellegébe (1,70) valamint a tan-

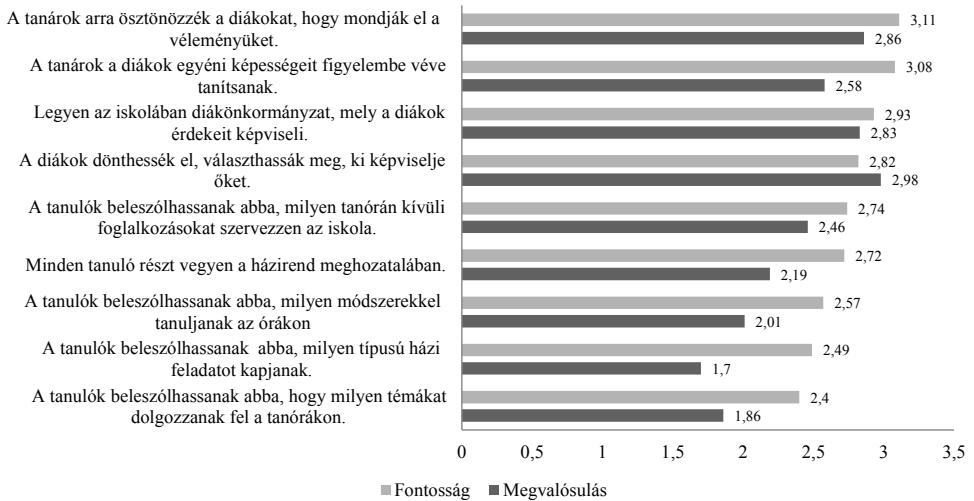
órákon felmerülő témák kiválasztásába (1,85) van lehetőségük a diákoknak a beleszólásra (3. ábra).

Megnéztük, hogy az egyes megfogalmazott lehetőségek fontossága, illetve a tényleges megvalósulás között milyen

érdemi eltéréseket lehet találni (3. és 4. ábra). A tizből nyolc területen találtunk szignifikáns eltérést, ahol a diákok nagyobb tanulói részvételt tartanak fontosnak, mint ahogy az a valóságban ténylegesen realizálódik. Ezek a területek: a házirend meghozatala, a tanulói véleménynyilvánítás ösztönzése a tanárok által, a házi feladatok típusának kiválasztása, igazságtalanság esetén lehetőség és jog a teljes kivizsgálásra, pedagógiai módszerek megválasztása, tanórán kívüli foglalkozások megválasztása, feldolgozandó témák kiválasztása, diákok egyéni képességeinek figyelembevétele. Az eltérés a fontosság és a tényleges helyzet között a tanórai munkát érintő kérdések esetében volt a legnagyobb: a házi feladatnál (– 0,80), a módszerek és témák megválasztásánál (– 0,57, – 0,56), de igen nagy volt a házirend és az egyéni képességek figyelembevételével összefüggő kérdésekben is (– 0,53, – 0,52).

## 3. ÁBRA

A jó iskola működéséhez szükséges tényezők fontosságának, illetve e tényezők saját iskolai működésben való jelenléte, megvalósulása mértékének összevetése, a tanulói vélemények alapján (N=241). A feltett kérdés: „Mennyire fontosak az alábbiak ahhoz, hogy az iskola jól működjön? Mennyire valósulnak meg az alábbiak?” (négyfokú skála értéktáblái)



\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

FORRÁS: Saját szerkesztés

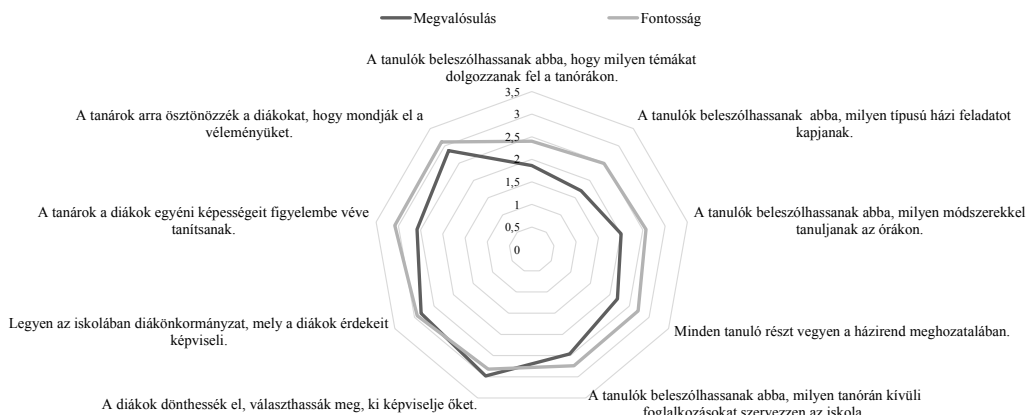
Mindössze két olyan területet találunk, ahol a diákok igényei és a tényleges megvalósulás lefedi egymást, mindkettő a diákönkormányzatok munkájához kapcsolódik; „A diákok dönthessék el, hogy ki képviselje őket”, illetve „A diákönkormányzat sikeresen képviseli a diákok érdekeit” pontoknál (Imre és Kalocsai, 2017).

A következő lépésben az általános iskolák és a középfokú iskolák közti eltérésekre figyelemmel elemeztük az adatokat, arra kíváncsian, hogy van-e jelentős eltérés a tanulói véleményekben és tapasztalatokban oktatási szint és az intézményi sajátosságok szerint. A fontosság és a megvalósulás

adatait összevetve azt tapasztaltuk, hogy az általános iskolai tanulók esetében a két kérdésre adott válaszok értékei átlagosan a kérdések felében inkább közel esnek egymáshoz (pl. a tanulói vélemények ösztönzése, az egyéni képességek figyelembevétele, a diákönkormányzati képviselők megválasztása, a tanórán kívüli foglalkozások megválasztása). Nagyobb eltérés figyelhető meg négy másik kérdésben: ezek többsége az osztálytermi tanuláshoz kapcsolódik. Az eltérés a házi feladat esetében a legnagyobb ( $-0,65$ ), de jelentős a házirend kialakítása ( $-0,44$ ) és a témaválasztás lehetősége esetében is ( $-0,39$ ). Lásd az 5. ábrán.

## 4. ÁBRA

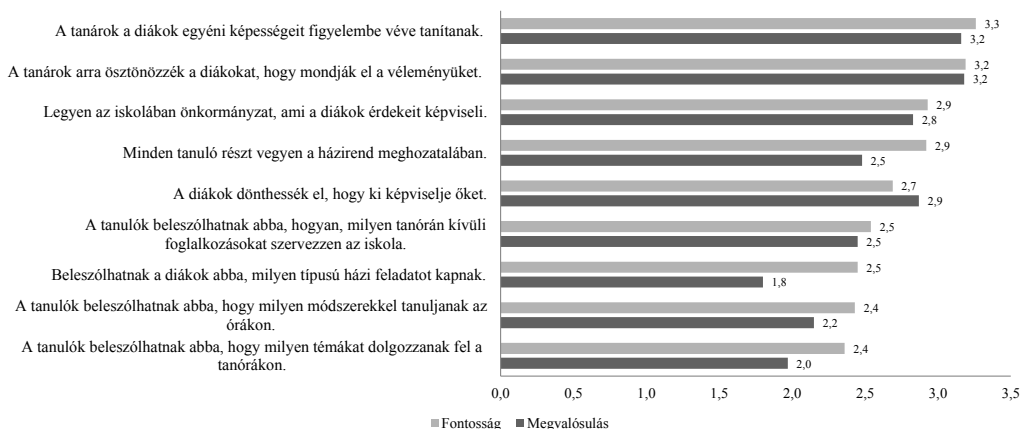
Az iskola jó működéséhez szükséges tényezők fontosságának, illetve e tényezők saját iskolai működésben való jelenléte, megvalósulása mérétékének összevetése, a tanulói vélemények alapján (N=235). A feltett kérdés: „Mennyire fontosak az alábbiak ahhoz, hogy az iskola jól működjön? Mennyire valósulnak meg az alábbiak?” (négyfokú skála értékátlagai)



FORRÁS: Saját szerkesztés

## 5. ÁBRA

Fontosság és a megvalósulás megítélése az általános iskolás tanulók körében (N=121; négyfokú skála értékátlagai)



\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

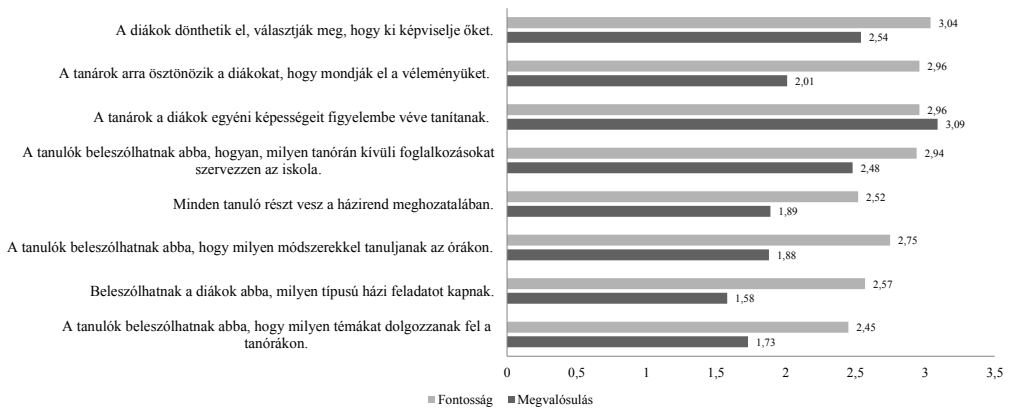
FORRÁS: Saját szerkesztés

Jóval nagyobb távolság érzékelhető a középiskolás tanulók véleményében a fontosság és a megvalósulás mértéke között. A kérdések többségében az általános iskolához képest nagyobb eltérés van a tanulói igények és a tapasztalt helyzet között. A legnagyobb mértékű eltérések a tanítási

és tanulási folyamatokkal összefüggésben a házi feladat (– 0, 99), az egyéni képességek figyelembevétele (– 0, 95), a tanulási módszerek (– 0, 87) és a témaválasztásba való beleszólás kérdéseit (– 0, 72) érintik. (Lásd a 6. ábrán.)

## 6. ÁBRA

Fontosság és a megvalósulás mértéke a középiskolás tanulók körében (N=113; négyfokú skála értékátlagai)



\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

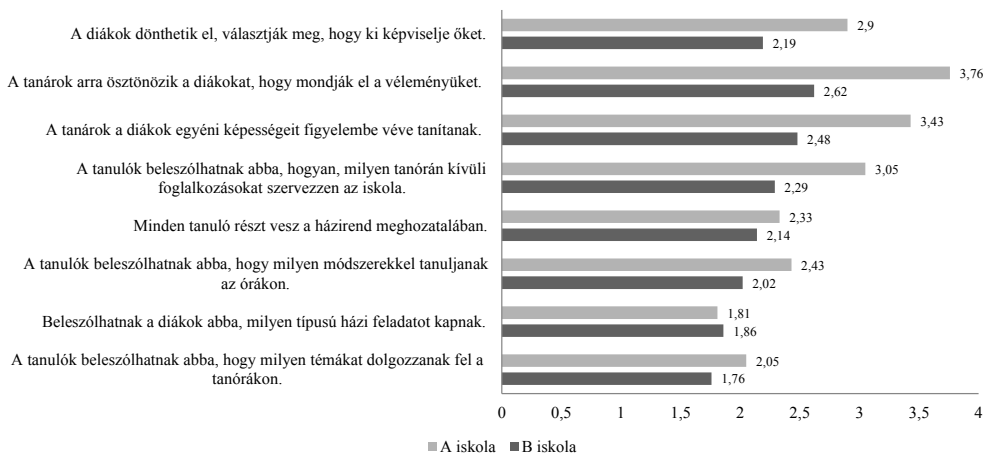
FORRÁS: Saját szerkesztés

Fontos kérdés az is, hogy vajon mekkora eltérés van az azonos oktatási szinten működő, de *eltérő társadalmi háttérű tanulókat fogadó intézmények között* a tanulók hangja tekintetében. Ezt a két általános iskola tapasztalatainak összevetésével tudtuk vizsgálni. A két általános iskola tanulóinak tapasztalataiban nagy eltérés figyelhető meg a *megvalósulás adatait* külön elemelve. A két iskola között elsősorban a véleménynyilvánítás ösztönzését (– 1, 06) és a tanulók egyéni képességeinek figyelembevételét (– 0, 95) tekintve

van jelentős különbség. Valamivel kisebb az eltérés a tanórán kívüli foglalkozások kialakításával (– 0, 75), a tanítási módszerek és témák megválasztásával (– 0, 41) és a tanulói önkormányzati képviselők választásának (– 0, 71) kérdésében. Az említett kérdések esetében mind az jellemző, hogy az *A* iskola helyzete látszik kedvezőbbnek, egy kérdéskör kivételével (a diákönkormányzati képviselő eredményessége), ahol viszont a *B* iskola tanulói bizonyultak elégedettebbnek (7. ábra)

## 7. ÁBRA

## Fontosság és megvalósulás az általános iskolai tanulók körében (N=121; négyfokú skála értéktáblái)

\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$ 

FORRÁS: Saját szerkesztés

## 8. ÁBRA

## A tanulói vélemények érvényesülésének (azaz a tanulói részvételnek) fontossága egyes kérdésekben – tanulói vélemények alapján. A feltett kérdés: „Szerinted milyen kérdésekben kellene az iskolának leginkább kikérnie a tanulók véleményét?” (N=235; %)



FORRÁS: Saját szerkesztés

Áttekintettük azokat a területeket is, ahol a tanulók véleménye szerint az iskolának leginkább figyelembe kellene vennie a tanulói véleményeket. A tanulói válaszokban előre kerültek az iskolai szintű kérdések. Az iskolai szintű kérdésekkel kapcsolatban a tanulók fele úgy gondolta, hogy nem szükségszerű, hogy a diákoknak legyen beleszólása az iskola kinézetével, illetve a házirend tartalmával kapcsolatban, inkább igényelnének beleszólást az iskolai szabadidő eltöltésével, az önkormányzati tagok megválasztásával és a tanórán kívüli foglalkozások kínálatával kapcsolatban. A tanítás és tanulás kérdéseit tekintve szerényebb igényeket fogalmaztak meg a tanulók. Válaszaik szerint a tanítási és tanulási folyamatok kérdéseiben kevésbé van szükség a tanulói vélemények figyelembevételére. Egy olyan kérdés adódott ezen a területen, amibe mégis szívesen beleszólna a tanulók több mint fele (57%): a tanórán alkalmazott *módszerek* megválasztásának a kérdése (8. ábra).

### 3. PEDAGÓGUSI VÉLEMÉNYEK

A Student Voice projekt kapcsán a projektben részt vevő iskolákban dolgozó pedagógusok véleményének elemzésére is sort kerítettünk. Az elemzés pedagógusokra irányuló részében három nagyobb témával foglalkoztunk: a tanulási környezet oldaláról a pedagógiai gyakorlat és az iskola szervezeti működésének a kérdéseit vizsgáltuk. Ezen túlmenően a pedagógusok véleményét igyekeztünk megismerni arról, hogy az iskolai élet, illetve a tanítás és tanulás mely területein tartják fontosnak és elképzelhetőnek a tanulók hangjának erősítését.

A vizsgált iskolákból összesen 13 fő vett részt közvetlenül a projekt munkájában, de az adatfelvételre vállalkozó iskolákban több tanárt is felkértünk a kérdőív kitöltésére.<sup>6</sup> A vizsgált intézményekben összesen 23 pedagógus válaszolt a kérdőívünkre. A pedagógusok legnagyobb hányada a felső tagozaton tanított, 30%-uk az alsó tagozaton, 25%-uk középfokú iskolákban. A projekt elején még úgy véltük, nem lehet jelentős eltérés a résztvevő és a részt nem vevő pedagógusok véleményében, ezért az adatokat együtt elemeztük.

#### Tanórai munka, tanítás és tanulás

Az elemzés során a pedagógiai gyakorlatot igyekeztünk feltárni a projektben részt vevő iskolákban, mivel a Tanulók Hangja projekt egyik fontos célja a pedagógusi nézetek megismerése mellett a pedagógiai gyakorlat tanulói igényekhez történő közelítése, és a személyre szabott megoldások kialakításának elősegítése. Az elemzés a projekt kezdeti időszakában jellemző, *tervezéssel* és a *módszerekkel* kapcsolatos tapasztalatokat mutatja be.

A *tervezéssel* összefüggésben arra voltunk kíváncsiak, hogy egy tipikus tanórára készülve milyen szempontokra igyekeznek a pedagógusok a tanóra tervezésével kapcsolatban figyelmet fordítani. A pedagógusok válaszaiból kirajzolódó kép alapján a tanárok általában elsősorban a tanulók igényeire (4,73), a helyi tantervben megfogalmazott elvárásokra (4,68), az adott témakörrel összefüggő célokra (4,64) igyekeznek figyelni. Mellettük fontos szempontot jelent az alapkompenciák (4,43) és a szociális kompetenciák fejleszté-

<sup>6</sup> A válaszoló pedagógusok 87%-a nő volt, 13% férfi, iskolai végzettség szempontjából 57% BA, BSC végzettséggel rendelkezett, 43% MA, MSc szintű végzettséggel. Munkatapasztalat szempontjából a többség (59%) több mint 15 éve van a pályán, csak 41% töltött kevesebb időt a pedagógus szakmában. A kérdezett pedagógusok 95%-a részt vett az elmúlt öt évben szakmai fejlesztésben, 56% szakmai fejlesztésekben is.

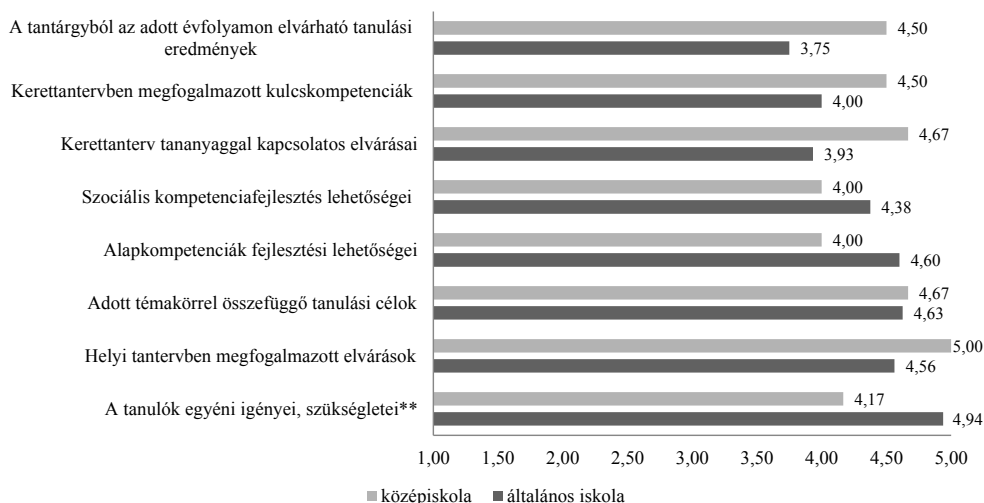
sének lehetősége (4,27) is. A tipikus tanóra tervezéséhez kevésbé tűnik szükségesnek a kerettantervben megfogalmazott tananyaggal és kulcskompetenciákkal kapcsolatos elvárások (4,14; 4,14) és az adott évfolyammal kapcsolatos elvárások (3,95) figyelembevétele.

Az általános iskolákban és a közép-fokon tanító pedagógusok munkája a

fentiekben jelentős eltéréseket mutat: míg az általános iskolákban a pedagógusok több figyelmet fordítanak a tanulók egyéni igényeire és szükségleteire (4,73), addig a középfokú iskolákban inkább a helyi tanterv és a kerettanterv elvárásaira (4,7) és az adott évfolyamon elvárható tanulási eredményekre (4,5) vannak nagyobb figyelemmel (9. ábra).

### 9. ÁBRA

Tanórai tervezési szempontok alkalmazásának gyakorisága az általános iskolai és a középfokú iskolákban tanító pedagógusok körében (öt fokú skála értékátlagai; N=23)



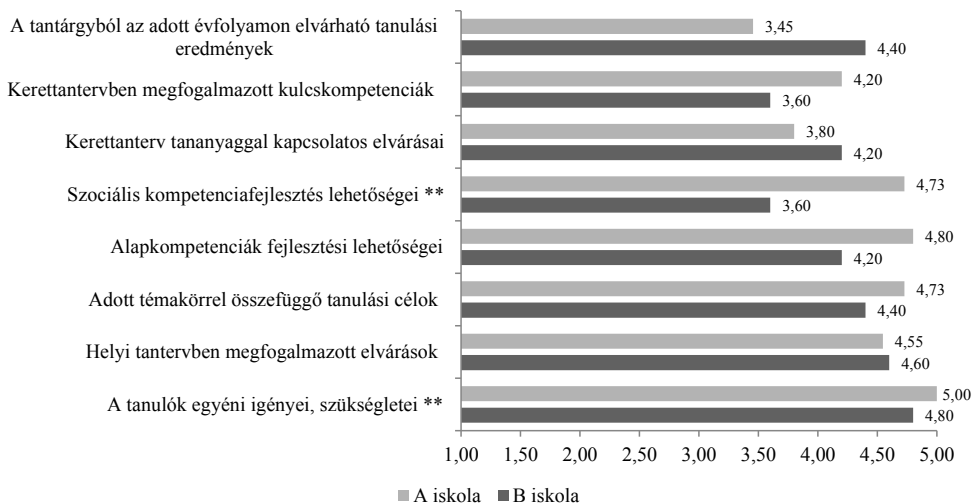
FORRÁS: Saját szerkesztés

Az intézmények közti különbségeket az általános iskolák példáján tudtuk közelebbről vizsgálni. A két eltérő adottságokkal rendelkező általános iskola között néhány vonatkozásban markáns különbségek rajzolódtak ki a pedagógusok válaszai alapján. Az A iskolában dolgozó pedagógusok kiemelt figyelmet igyekeztek fordítani a tanulók egyéni igényeire (5-ös érték), ezt követően az alapkompetenciák

fejlesztésére, az adott témakörrel összefüggő tanulási célokra, valamint a szociális kompetenciafejlesztés lehetőségeire. A B iskolában szintén a tanulók egyéni igényeire helyezték elsősorban a hangsúlyt, de ezt követően a helyi tantervi elvárások, az adott témakörrel összefüggő célok és az adott évfolyamhoz kapcsolódó elvárások is nagy szerepet kaptak (10. ábra).

10. ÁBRA

Tanórai tervezési szempontok alkalmazásának gyakorisága a két általános iskolában tanító pedagógusok körében (öt fokú skála értékátlagai; N=23)

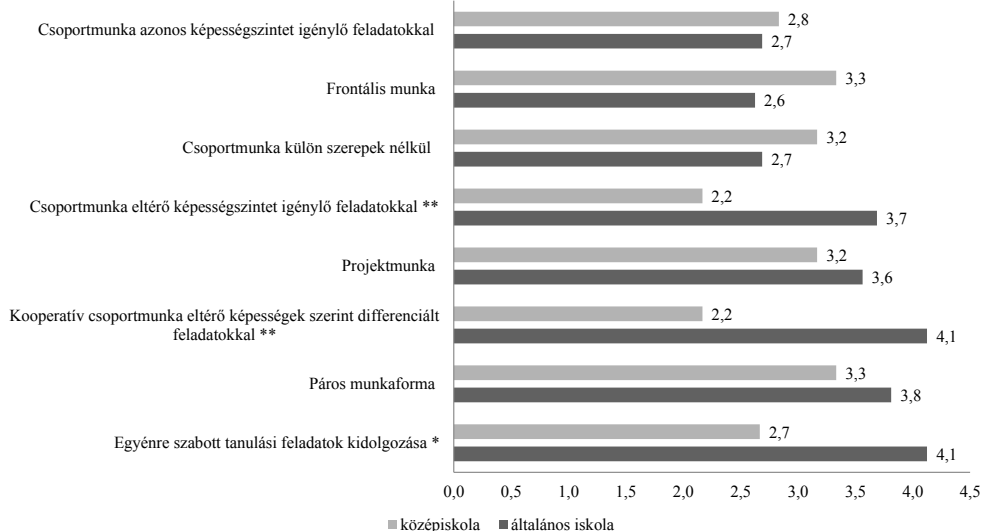


\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

FORRÁS: Saját szerkesztés

11. ÁBRA

Módszerhasználat az általános iskolai és a középfokú iskolákban tanító pedagógusok körében (öt fokú skála értékátlagai; N=23)



\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

FORRÁS: Saját szerkesztés

A pedagógusi gyakorlat nagy eltéréseket mutatott a *módszerhasználat* vonatkozásában az általános iskolai szinten és a középfokon tanító pedagógusok között. Az általános iskolai pedagógusok körében gyakorinak volt mondható az egyénre szabott tanulási feladatok alkalmazása, az eltérő képesszintet igénylő csoportmunka, a projektmunka is. A középfokon tanító pedagógusok pedagógiai gyakorlatában ezek kevésbé voltak tetten érhetőek, nagyobb szerepet kapott ellenben a frontális munka és a csoportmunka homogén csoportra jellemző, hasonló képesszinteket igénylő változata. A legnagyobb eltérést az eltérő képességek szerint szervezett tanulói csoportfoglalkozások (– 1,9) és az egyénre szabott feladatok alkalmazása (– 1,4) jelen-

tette a két iskolatípus pedagógiai gyakorlatában (11. ábra).

A pedagógiai gyakorlatra a módszerek mellett jellemző az is, hogy milyen gyakran élnek a pedagógusok a tanulók érdeklődéséhez közel álló megoldások alkalmazásával, például azzal, hogy a tantárgyközi kapcsolódások, vagy a tanórák és a tanórán és iskolán kívüli tanulási lehetőségek közötti kapcsolatok keresésének lehetőségeit megteremtik. A pedagógusok válaszai alapján úgy tűnik, hogy míg mindkét lehetőséggel viszonylag gyakran éltek az általános iskolákban tanító pedagógusok, addig a középfokú intézmények pedagógusai jóval ritkábban (5. táblázat).

#### 5. TÁBLÁZAT

Egyes módszerek alkalmazása az általános iskolai és középfokú oktatásban tanító pedagógusok körében (ötfokú skála értékátlagai; N=23)

	Tantárgyközi kapcsolódások keresése **	Tanórán és iskolán kívüli tanulási alkalmak és a tanórai oktatás közt tartalmi kapcsolat teremtése*
általános iskola	4,63	4,19
középfokú iskola	3,67	3,00
átlag	4,36	3,86

FORRÁS: Saját szerkesztés

Nagyon fontos kérdés az értékelési megoldásoknak a pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása is (6. táblázat). A megkérdezett pedagógusok válaszaiból származó eredmények szerint az osztályozás nélküli szóbeli értékelés gyakori alkalmazása jellemzőbb az általános iskolákban. Osztályozás nélküli írásbeli értékelés ritkábban fordul elő, és ugyancsak inkább az általános iskolák pedagógusai élnek ezzel.

A középfokú iskolai szinten tanító pedagógusok elsősorban osztályzattal értékelik a tanulók munkáját, az általános iskolai pedagógusok ezzel a lehetőséggel jóval ritkábban élnek. Előfordul még a tanulói önértékelés és a társértékelés is a pedagógiai gyakorlatban (átlagok: 2,8 illetve 2,7), ez szintén az általános iskolai pedagógusok körében a jellemzőbb. Még nagyobb az eltérés a fejlesztő értékelés alkalmazása esetében, amit

összességében közepes értéken mértünk – mivel csak az egyik általános iskola gya-

korlatára jellemző, a középfokú iskolákban jóval ritkábban fordul elő.

## 6. TÁBLÁZAT

Az egyes értékelési megoldások alkalmazása az általános és középfokú oktatásban tanító pedagógusok körében (négyfokú skála értékátlagai; N=23)

	Szóbeli tanítói/tanári értékelés osztályozás nélkül	Írásbeli tanítói/tanári értékelés osztályozás nélkül	Tanítói/tanári értékelés osztályozással*
általános iskola	3,88	3,06	2,31
középiskola	3,50	2,50	3,83
átlag	3,77	2,91	2,73

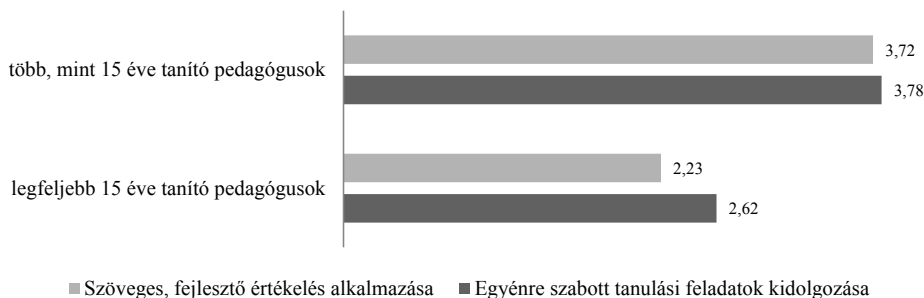
FORRÁS: Saját szerkesztés

Kíváncsiak voltunk a külső tényezők hatása mellett a pedagógusok egyéni *szakmai* és *munkatapasztalatának* befolyásoló erejére is, ezért ennek mentén is megvizsgáltuk a pedagógiai gyakorlat alakulását. Az oktatási szint mellett a pedagógusok munkatapasztalatának szerepe is megragadható az egyes módszerek alkalmazásá-

ban; a komplexebb megoldások nagyobb gyakorisággal fordulnak elő a tapasztaltabb pedagógusok körében. Ilyen például az egyénre szabott feladatok kidolgozása, a fejlesztő értékelés alkalmazása, de az értékelések és felmérések különböző válfajainak alkalmazása is (12. és 13. ábra).

## 12. ÁBRA

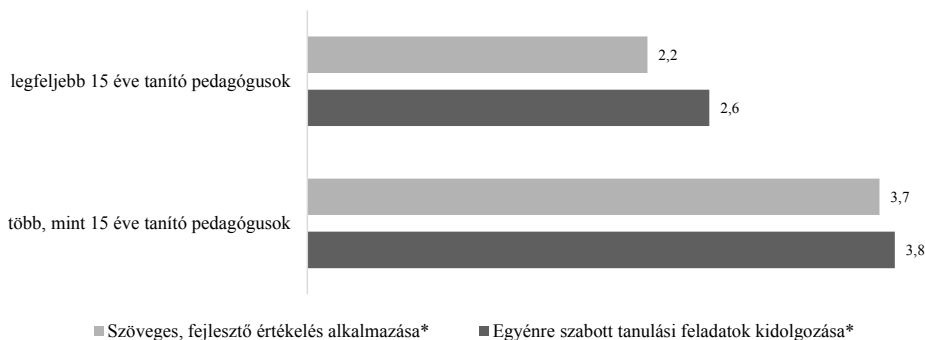
Egyes értékelési megoldások alkalmazási gyakoriságának összehasonlítása a pedagógusok munkatapasztalata szerint. A feltett kérdés: „Ön milyen gyakran alkalmazza az alábbi módszereket?” (Ötfokú skála értékátlagai; N=23)



FORRÁS: Saját szerkesztés

## 13. ÁBRA

Egyes értékelési megoldások alkalmazása a pedagógusok munkatapasztalata szerint. A feltett kérdés, illetve kérés: „Kérjük, jelölje meg, hogy milyen gyakran alkalmazza a tanulók értékelése során az alábbi formákat!” (Négyfokú skála értékátlagai; N=23)



\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

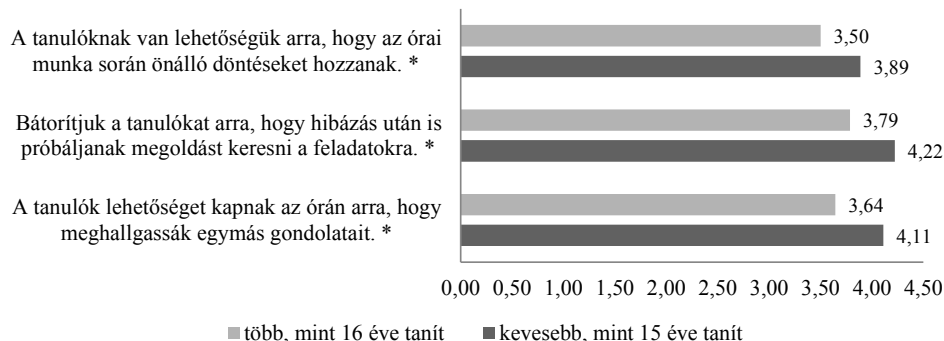
FORRÁS: Saját szerkesztés

Néhány tényező tekintetében ugyanakkor a fiatalabb pedagógusok tűntek magabiztosabbnak, kezdeményezőbbnek, illetve nyitottabbnak: ilyenek voltak például a tanulók tanítási-tanulási folyamatba való

bevonásának tényleges, radikálisabb formái, például a tanulók számára az önálló döntések lehetővé tétele, tanulói beszélgetések, viták (14. ábra).

## 14. ÁBRA

Pedagógusi vélemények a Student Voice egyes kérdéseit illető pedagógustevékenységgel kapcsolatban (N=23; ötfokú skála értékátlagai)

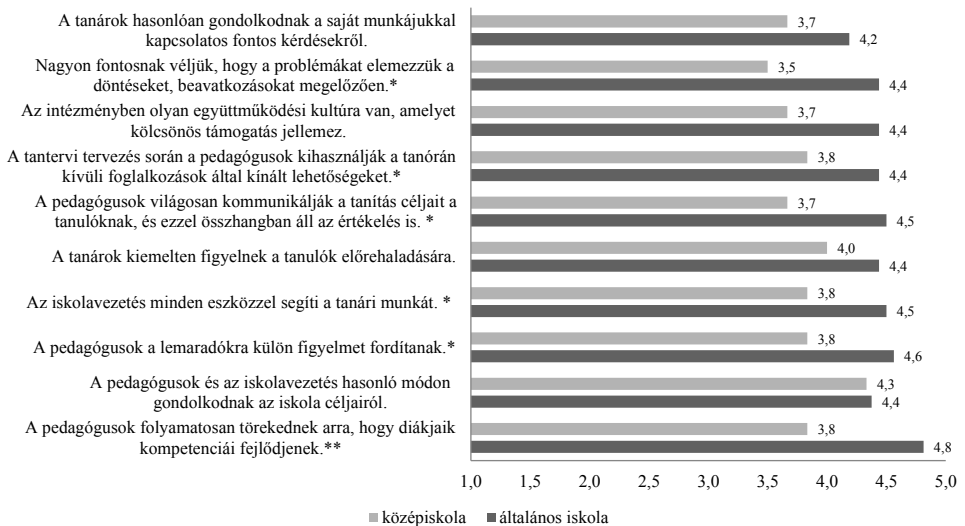


\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

FORRÁS: Saját szerkesztés

## 15. ÁBRA

A szervezeti működés néhány jellemzője az általános iskolai és középfokú oktatásban tanító pedagógusok körében (N=23; ötfokú skála értéktálagai)



\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

FORRÁS: Saját szerkesztés

## Pedagógusi munka és szervezeti működés

A közvetlen pedagógiai gyakorlat mellett vizsgálni igyekeztünk a tanulási környezet más aspektusait is, amelyek a megvalósítás szempontjából kulcsfontosságúak lehetnek: a társas kapcsolatokat, a munkavégzés során érzékelt kényszerítő tényezőket, s a szervezeti környezetet, ezen belül a tanulókkal való kapcsolatot és a pedagógusi munka megítélését.

Az adatok tanúsága szerint az oktatási intézmények *szervezeti környezete és működése* kedvezőbbnek volt mondható az általános iskolákban, mint a két középfokú intézményben. Az általános iskolákban dolgozó pedagógusok nagyobb arányban értékelték egyet például a támogató vezetési-

re, az együttműködő kultúrára utaló állításokkal. A középfokú intézményekben dolgozó pedagógusok számára az iskolavezetés és a pedagógusok közti nézetazonosság volt a legerősebb pozitívum, a többi kérdezett tényező kevésbé volt egyértelműen jelen szervezeti környezetükben (15. ábra).

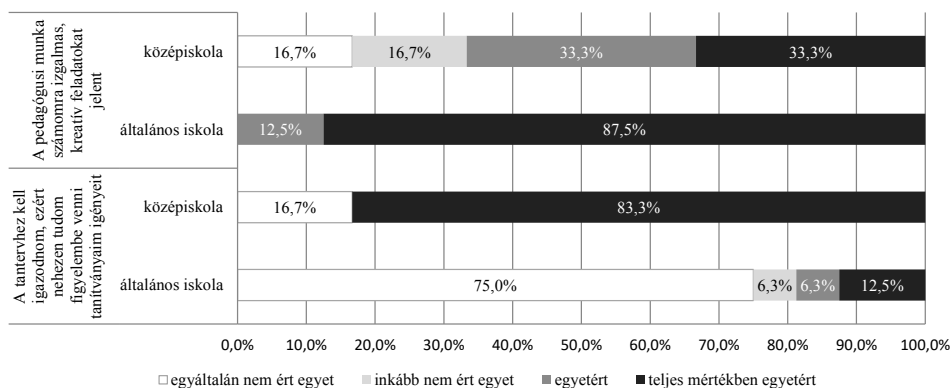
Az eltérő – a tartalmi elvárások terén is megmutatózó – intézményi működésekkel függ össze, hogy a pedagógiai munka eltérően alakul az általános iskolai és a középfokú intézményekben. Az általános iskolai szinten valamivel kevesebb kötöttséggel kell számolniuk a pedagógusoknak, így inkább van esélyük arra, hogy a pedagógiai munka kreatív lehetőségeit is meglássák, s nagyobb teret engedjenek a személyre szabott pedagógiai megoldásoknak. Ugyanakkor a középfokú intéz-

ményekben tanító tanárok e tekintetben jobban megosztottak, s jelentős arányban értettek egyet azzal az állítással, hogy a

tantervhez való igazodás miatt kevésbé tudják figyelembe venni tanítványaik igényeit (16. ábra).

16. ÁBRA

A pedagógusi munka függetlenségfokának megítélése az általános iskolai és középiskolai oktatásban tanító pedagógusok körében (N=23; négyfokú skála értékei mentén; %)



\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

FORRÁS: Saját szerkesztés

## Tanulók hangja: pedagógusi vélemények

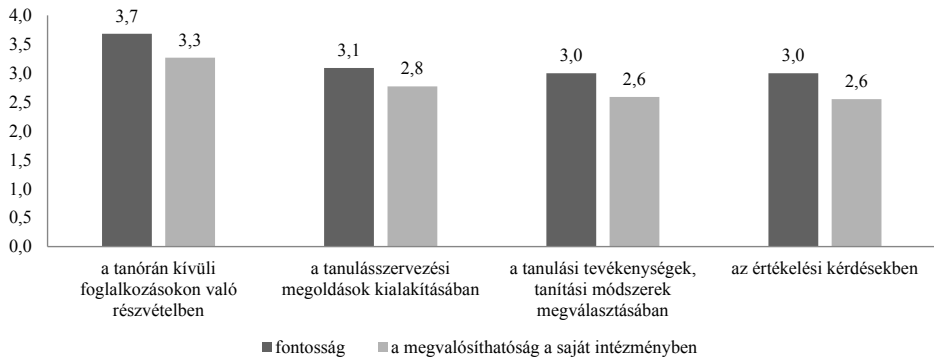
A kérdőív végén a tanulók hangjával kapcsolatban a pedagógusok véleményére is rákérdeztünk. A pedagógusok válaszaiban négy terület fogalmazódott meg egyértelmű és szignifikáns módon, amelyek esetében fontosnak és megvalósíthatónak látták a tanulói vélemények hangsúlyosabb megjelenését. A fontosság és a saját intézményben való megvalósíthatóság megítélése kis mértékben elért egymástól. A legfontosabbnak és a saját intézményben leginkább megvalósíthatónak a tanórán kívüli foglalkozások bizonyultak, ezt követően a tanulásszervezési megoldások, a pedagógiai módszerek és az értékelés. A fontosság és a megvalósíthatóság között eltérés érzékelhető mindegyik kérdésben: a meg-

valósítás lehetősége valamivel kisebb mértékű a fontossághoz képest (17. ábra).

A fenti vélemények eltérően alakultak az általános iskolában és a középiskolai iskolában tanító pedagógusok körében: az általános iskolai pedagógusok esetében jóval kisebb volt az eltérés a fontosság és a saját intézmény vonatkozásában megítélt megvalósíthatóság között (18. ábra). A középiskolai iskolákban a kérdezett területek közül csak a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvételre vonatkozóan körvonalazódott legalább közepes mértékű megvalósítási lehetőség. Ugyanitt az eltérés a fontosság és a megvalósulás között különösen a tanítási módszerek és az értékelés kérdésében jelentős, ezekben a kérdésekben a változás a fontosnak ítélt irányba a válaszok alapján tulajdonképpen esélytelennek tűnik.

17. ÁBRA

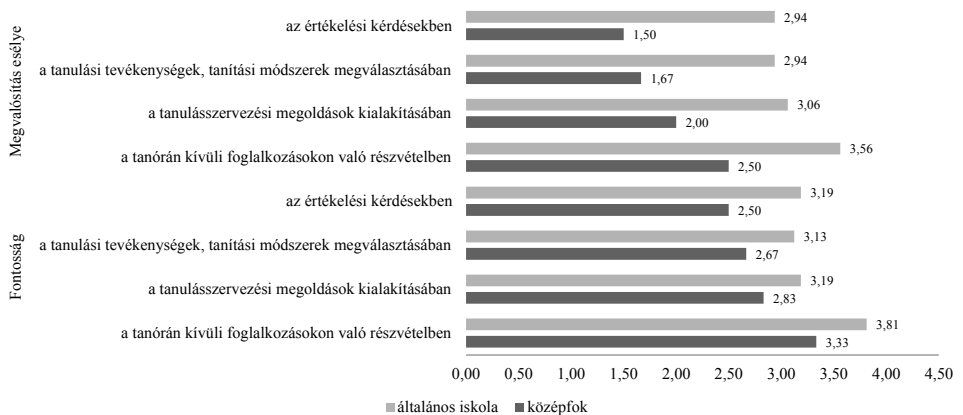
A tanulói vélemény figyelembe vételének fontossága és saját intézménybeli lehetőségének megítélése a pedagógusok körében. A feltett kérdés: „Ön milyen kérdésben tartja elsősorban fontosnak a tanulói vélemény megjelenését? És saját intézményében ez mennyire jellemző?” (N=23; négyfokú skála értékátlagai)



FORRÁS: Saját szerkesztés

18. ÁBRA

A tanulói vélemények megjelenítésének megítélése a pedagógusok körében. A feltett kérdés: „Ön milyen kérdésben tartja elsősorban fontosnak a tanulói vélemény megjelenését? És saját intézményében ez mennyire jellemző?” (N=23; négyfokú skála értékátlagai)



\* $\geq 0,050$ , \*\* $\geq 0,005$

FORRÁS: Saját szerkesztés

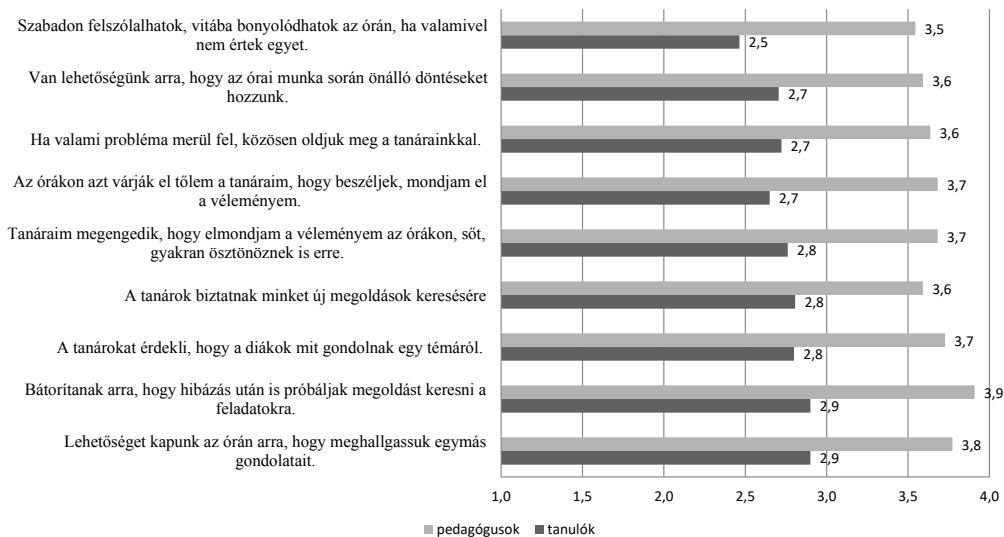
Megkérdeztük a pedagógusoktól azt is, hogy megítélésük szerint iskolájukban milyen tényezők akadályozzák a tanulók véleményének erősebb érvényesülését és milyen tényezők segíthetik azt. A válaszokban a válaszadók több, mint fele által említett legfontosabb két akadályozó tényező az időhiány (71%), a pedagógusok által megszokott gyakorlat (52,3%) lett, a legfontosabb segítő tényezők a felkészültség (82%) és az iskolai kultúra (59%).

Az elemzés végén összevetettük az óratermi folyamatokba való tanulói beleszólási igényekkel összefüggő véleményeket és tapasztalatokat a tanulói és a pedagógusi válaszokban. A kérdőívben *egy azonos kérdés-sor megválaszolására kértük a tanulókat és a*

*pedagógusokat*, csupán a megfogalmazások módjában volt némi különbség (19. ábra). A válaszokból összességében az rajzolódik ki, hogy a pedagógusok jóval pozitívabban ítélik meg a tanulók véleményének érvényesülési *lehetőségét*, mint a tanulók. A pedagógusok és a tanulók véleménye között a legnagyobb távolság a szabad véleménynyilvánítás kérdésében rajzolódik ki általában (– 1,11) és a tanórákon (– 1,03), valamint abban a kérdésben, hogy hibázás után is próbáljanak új megoldást keresni (– 1,03). Úgy is értelmezhető az eltérés, hogy a pedagógusok túlbecsülik a – jelentős részben általuk biztosított – lehetőségek mennyiségét a valós tanulói igényekhez képest.

19. ÁBRA

Tanórai tanulással összefüggő elvárások és lehetőségek jelenlétének mértéke a tanulók és pedagógusok véleménye szerint<sup>7</sup> (N=265, N=23; négyfokú skála értékátlagai)



FORRÁS: Saját szerkesztés

<sup>7</sup> A 19. ábrán a tanulóknak adott kérdéseket és állításokat tüntettük fel. A pedagógusok számára összeállított kérdőívben ezeket értelemszerűen módosítottuk, pl. „a tanárok biztatják a tanulókat új megoldások keresésére”; „a tanárt érdekli, hogy a diákok mit gondolnak egy témáról”; „az iskolában bátorítjuk a tanulókat az órán arra, hogy meghallgassák egymás gondolatait”; „a tanulóknak van lehetőségük arra, hogy az órai munka során önálló döntéseket hozzanak” stb.

#### 4. ÖSSZEGZÉS

Elemzésünkben négy iskola tapasztalatainak felhasználásával a „tanulók hangja” kérdéskör körüljárására tettünk kísérletet, s különösképp abba nyertünk betekintést – tanulói és tanári vélemények tükrében –, hogy a tanulók hangja milyen mértékben és milyen módon és eséllyel érvényesül a gyakorlatban a közoktatásban.

A tanulói és pedagógusi véleményeket feltáró kérdőíves adatfelvétellel elemzése elgondolkodtató, helyenként ellentmondásos helyzetet tárt fel a kérdés kapcsán. Az eredmények láthatóvá tették, hogy igen nagy az eltérés a kérdéssel kapcsolatos tanulói véleményekben *oktatási szint szerint*, továbbá jelentős hatása van *az intézmények társadalmi összetételének* is.

Összességében elmondható, hogy a tanulók oldaláról egyelőre nem mutatható ki egyértelmű igény a tanulási és tanítási folyamatokba való beleszólásra, más területeken, például a tanórán kívüli foglalkozások kialakításába inkább szeretnének beleszólási lehetőséget kapni (ehhez lásd: *Imre és Kalocsai*, 2017). Ugyanakkor a Student Voice projekt hatására egyes iskolákban megjelenő pedagógusi szintű kezdeményezések igen kedvező fogadtatásra találtak a tanulók körében, és pozitív tapasztalatokat eredményeztek a motiváltság és a tanulási eredmények szempontjából is (*Imre, Kalocsai és Kákonyi*, 2017; *Bron, Emerson és Kákonyi*, 2018).

Jelen elemzés tapasztalatai szerint a tanulók általánosságban mégis *igénylik, hogy elmondhassák a véleményüket*. Általánosságban *fontosnak tartják az egyéni*

*képességek figyelembevételét a tanításban*, de a konkrétan megfogalmazott, tanításhoz és tanuláshoz kapcsolódó lehetőségekkel kapcsolatban *már kevésbé igényelték a véleményük figyelembevételét*. A tanulói válaszokból kirajzolódik a fontosság és a megvalósulás megítélésének távolsága is,

ami néhány, tanulással összefüggő területen különösen jelentős. Úgy tűnik, hogy a tanulók, bár általában örülnének, ha elmondhatnák a véleményüket több iskolai

kérdésben, *a tanulással összefüggő kérdéseket mégis inkább a pedagógusokra bíznák*. Adataink szerint, ha a pedagógusok megkérdeznék a véleményüket, a tanórai munkához kapcsolódó kérdések közül leginkább a módszertani kérdésekről lenne véleményük.

A pedagógusok oldaláról a *tervezés és a pedagógiai gyakorlat* jellemzőit is igyekeztünk megismerni a „tanulók hangjáról” kialakított vélemények mellett. A pedagógusi gyakorlat oktatási szinttől és intézményi adottságoktól függően mind a tervezés, mind az oktatási gyakorlat területén igen eltérő az egyes iskolákat tekintve, az intéz-

ményi működésekben pedig hangsúlyos eltérésekre figyelmeztet a pedagógusok lehetőségeit illetően. A „tanulók hangját” illető kérdésekkel összefüggésben nagyobb a hasonlóság,

ugyanakkor e tekintetben *kirajzolódik egy jelentékeny eltérés a tanulók és a pedagógusok véleménye között*.

Az elemzés arra figyelmeztet, hogy a személyre szabott tanulás terén az előrelépésnek vélhetően több korlát is útját állja, ilyen például a két kulcsszereplő között kitapintható nézetkülönbség – a jelen hely-

jelentős hatása van az intézmények társadalmi összetételének is

a tanulással összefüggő kérdéseket mégis inkább a pedagógusokra bíznák

zettel és az elvárásokkal összefüggésben egyaránt.

Tovább nehezíti az előrelépést, hogy a tanulási környezet alakíthatósága eltérő mértékben ugyan, de külső korlátokba is ütközik a pedagógusok véleménye szerint. Erre utal a tanórai tervezésben a tanulói igények figyelembevételének, valamint egyes módszerek alkalmazásának lehetősége, ami erősen eltérőnek mutatkozik az egyes válaszadók közt attól függően, hogy általános iskolai vagy középiskolai oktatásról

van szó, de attól függően is, hogy milyen arculatú és milyen felkészültséggel rendelkező pedagógusokat foglalkoztató intézményben folyó oktatásról beszélünk épp. A megkérdezett tanulók és pedagógusok jelen kutatás keretében feltárt véleményére építve úgy tűnik, a „tanulók hangjának” hangsúlyosabbá tétele jelenleg reálisabb célkitűzés a hazai általános iskolákban, mint a középiskolai intézményekben, s reálisabb célkitűzés lehet a tanórán kívüli tanulási formákban, mint a tanórákon.

## IRODALOM

- Bron, J. és Veugelers (2014): Why we need to involve our students in curriculum design. Five arguments for Student Voice. *Curriculum and Teaching Dialogue*, **16**, 1–2. sz.
- Európai Bizottság (2015): Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. Szakpolitikai üzenetek. Letöltés: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/atfogo\\_iskolai\\_megkozelites.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/atfogo_iskolai_megkozelites.pdf) (2019. 09. 10.)
- Bron, J., Emerson, N. és Kákonyi L. (2018): Diverse student voice approaches across Europe. *European Journal of Education*, **53**, 3. sz., 310–324.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. és Wylie, C. (2013, szerk.): *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Heidelberg.
- Cook-Sather, A. (2006): Sound, Presence and Power: 'Student Voice' in Education Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, **36**, 4. sz.
- European Commission (2015): *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture DG Education and Culture, Brussels.
- Fielding, M. (2004): Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, **30**, 2. sz.
- Flynn, P. (2017): The Learner Voice Research Study: Research report. Embedding student voice in educational discourse: Curricular co-construction and development. NCCA. Letöltés: <https://www.ncca.ie/media/3442/16539-ncca-the-learner-voice-research-study-v2.pdf> (2019. 09. 10.)
- Hargreaves, D. H. (2004): *Learning for Life. The foundations for lifelong learning*. The Polity Press.
- Hargreaves, D. (2004): Personalising learning 2. – Student voice and assessment for learning Specialist Schools Trust. Letöltés: <https://webcontent.ssatuk.co.uk/wp-content/uploads/2014/08/14142830/PL2-Student-Voice-and-Assessment-for-Learning.pdf> (2019. 09. 10.)
- Imre Anna és Kalocsai Janka (2017): A tanulók hangja – tanulói elemzés [kézirat, OFI].
- Imre Anna, Kákonyi Lucia és Kalocsai Janka (2017): Student Voice. Country report: Hungary [kézirat, OFI].
- Jarvela, S. (2006): Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. In: *Personalisation education*, OECD, Paris.
- Kane, R. G. és Chimwayange, Ch. (2014): Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school. *Action research*, **12**, 1. sz.
- Keefe, J. W. és Jenkins, J. M. (2000): *Personalized Education. Changing Classroom Practice*. Eye on Education, Larchmont (NY).
- Miliband, D. (2006): Choive and Voice in Personalised Learning. In: *Personalisation education*, OECD, Paris.
- Riley, K. (2004) Voices of disaffected pupils: implications for policy and practice. *British Journal of Education Studies*, **52**, 2. sz.
- Quaglia, R. és Corso, M. (2013): Student Voice. The instrument of change. Corwin, Thousand Oaks (CA).

