

Bernhardt Renáta**GYÓGYPEDAGÓGUS-JELÖLTEK NÉZETEI A TANULÁSRÓL
A KÉPZÉS BEMENETI SZAKASZÁBAN****Bevezetés**

A tanulmány fókuszba a pedagógusjelöltek pedagógiai nézeteire irányul, továbbá a 20. és 21. században releváns tanuláselméletek sajátosságaira és tendenciáira fókuszál. A tanulás- és tanításelméletek változása jellemzően elméleti vonatkozásokat tételez fel, a tanulási folyamatról kialakított vélemények és tapasztalatok pedig az empirikus kutatási eredményekből fakadnak hasonlóan a pedagógusjelöltek bemenő nézeteiről ismert eredményekhez. Jelen kutatásban elsőéves gyógypedagógia szakos (N=86) hallgatók tanulással kapcsolatos véleménye kerül feltárássra kvantitatív vizsgálat segítségével. A kutatási eszköz egy adaptált tanulási kérdőív, melynek adatai igazolják azt a feltevést, miszerint a hallgatók mind a konstruktív, mind az objektivistá tanuláselméletet vallják, a szociális tanuláshoz való viszony alulreprezentált az individualista szemlélethez képest, továbbá változó nézeteket vallanak az önirányított tanulás jelentőségével kapcsolatban.

Elméleti vonatkozás**Nézetek a tanulásról a 20. században**

A tanulásról alkotott elképzelések tudományos tételei évszázados múltra tekintve és hatalmas szakirodalmi bázissal rendelkezve számos aspektusból rávilágítottak a tanulás mechanizmusára, a hatékony és sikeres tanulás pedagógiai^{1,2} és pszichológiai³ hátterére és jelentőségére, számos esetben a komplexitáson alapulva.⁴

A tanuláselméleti modellek jellemző különbségeket mutatnak a tanulás módját, a memória szerepét, az átviteli technikát, a befolyásoló tényezőket, valamint a tipikus tanulási helyzetet tekintve.⁵ A hagyományosként értelmezett teoretikus értelmezések a *behaviorizmus* (a tanulás inger-válasz reakción alapul), a *kognitívizmus* (a tudás a memóriában szerveződik; a tanulás figyelem, az információk feldolgozása és beillesztése, felidézhetővé tétele), a *konstruktívizmus* (a tudás megkonstruálását tekinti a tanulás folyamatának, amelyben a tanulás

¹ NAGY József (1998): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 1998/10. 3–21. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00020/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_10_003-021.pdf

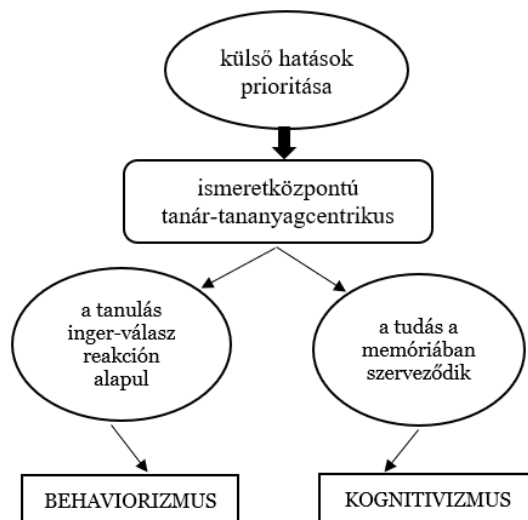
² BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker, Bp., 1997.

³ PIAGET, Jean: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Bp., 1970

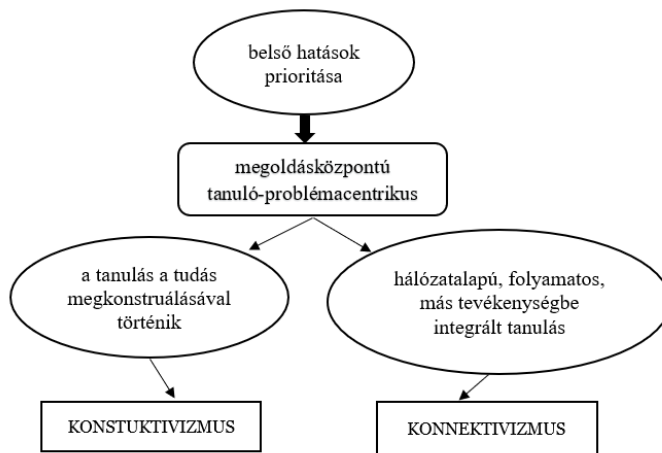
⁴ GASKÓ Krisztina: *A tanulás pszichológiai értelmezése*. In: NAHALKA, István (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. 3. kötet: Hatékony tanulás. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Bp., 20–40. 2006. <http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf>

⁵ KULCSÁR Zsolt: *Konnektívizmus a gyakorlatban. A hálózatalapú tanulásról*. 2008. <http://www.slideshare.net/kulcsi/konnektivizmus-a-gyakorlatbanpresentation>

problémamegoldással történik és másokkal együttműködve eredményes), valamint a korszerű és napjainkban elterjedt *konnektivizmus* (hálózatalapú tanulás) elveit képviselik (1. és 2. ábra).



Tanulás a behaviorista és kognitivisták elmélet szerint (1. kép)



Tanulás a konstruktivista és konnektivisták elmélet szerint (2. kép)

A tanulásról alkotott felfogások a tanulás folyamatjellegére és eredményességére, de főként jellegére tekintettel foglalták össze a lényegesnek vélt aspektusokat. A kezdeti ismeretalapú nézetet felváltotta a megismerés tartalmi kérdéseinek, a megértés, tehát a közvetlenül nem megfigyelhető mentális tevékenység tanulmányozása. A készségek, képességek meghatározásával, a belátásos tanulás

és az alaklélektan, fejlődéslélektan eredményeivel gazdagabbá vált a kognitív elméleti megközelítés. A konstruktivizmus a tudáskonstruálást, azaz az aktív folyamat prioritását hangsúlyozza a tanulás során.⁶ A szociokonstruktív irányzat a tanulási folyamat szociális jellegét erősítette (amelyet már a neobehaviorista elmélet szintén felvetett)⁷. A konnektivizmus Siemens (2005) nevéhez fűződve a káosz-, a hálózat-, a komplexitás- és az önszerveződés-elméletek integrációjaként jelent meg, ahol a tanulás olyan folyamat, ami a változékony központi elemek tisztán nem látható, homályos környezetében jelentkezik, és nem teljesen áll az egyén ellenőrzése alatt. A tanulást tehát önszerveződő folyamatként, személyes vagy szervezeti tanulási rendszerekként értelmezve látja, mely megköveteli az információs nyitottságot. A tanulás során az egyén saját interakcióját a környezettel is kategorizálja, egyben képesnek tartja arra, hogy saját struktúráját is alakítsa.⁸ A konnektivizmus tanuláselméleti létjogosultságát több kutató is megkérdőjelezi,⁹ kikkel egyetértve – véleményem szerint – a hálózatalapú tanulás nem feltétlenül nevezhető tanuláselméleti megközelítésnek, ám vitathatatlanul korszerű, szükséges tanítási-tanulási lehetőség, tanulásszervezési eljárás.

Nézetek a tanulásról a 21. században

Az ezredforduló a diverzitás és az együttműködés, a szociális kapcsolatok jegyében elsősorban a hatékony és sikeres tanulás, másrészt viszont az örömteli, élményalapú tanulás lényegére összpontosított, melyhez szükséges volt az erőteljes pedagógiai fogalom- és szemléletváltás. A tanulási siker modellezését Carroll¹⁰ a belső és külső tényezők szerepével indokolta, és az eredményes illetve gazdaságos tanulást az aktív tanulási idő valamint a tanuláshoz szükséges kitartás szerepével támasztotta alá. Mindez nagymértékben érzékelhetővé vált az utóbbi évtizedekben az interkulturális nevelés, a reformpedagógiai alapelveket megvalósító gyakorlati pedagógia, a kognitív tudományok tapasztalataira épülő tanítási felfogások, a komprehenzív iskola eszméje, valamint az inkluzív pedagógia alaptételeinek megismerésével.

Kiemelkedővé váltak azon innovatív és jellemzően kooperációt igénylő oktatási módszerek, amelyek valamennyi társadalmi csoport gyermekei számára megfelelnek. A kollektivitásra, kollaborációra épülő módszerek közül kiemelkedő a kooperatív¹¹ és a projekt módszer, a drámajáték és ennek egyik fajtája: a szakértői játék. Eredményes a problémaalapú tanulás és a felfedező tanulás gyakorlata

⁶ VIRÁG Irén: *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 2013.

⁷ HERGENHAHN, B.R.–OLSON, Matthew H.: *An introduction to theories of learning* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. 2008.

⁸ SIEMENS, George: *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. 2005.
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

⁹ DAVIS, Clarissa–EDMUNDS, Earl–KELLY-BATEMAN, Vivian: *Connectivism*. In: OREY, Michael (szerk.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. on. 2008.
<http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Connectivism>

¹⁰ CARROLL, Joe Barry: *A model for school learning*. Teachers College Record, 1963/64. 723–733.

¹¹ BACSKAY Bea–LÉNÁRD Sándor–RAPOS Nóra–L. RITÓK Nóra: *Kooperatív tanulás*. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Bp., 2008. (Továbbiakban BACSKAY ÉS MTSAI, 2008)

éppúgy, mint a hátránykompenzálást is megvalósító Komplex Instrukciós Program és a Komplex Alapprogram.¹²

Az együttműködésen alapuló módszerek szoros összefüggést mutatnak a konstruktív tanulás szemléletével (lásd korábban), ahol a tanulás tulajdonképpen maga a konstrukció, a belső világ folyamatos építése. A konstruktív tanulás egy ingergazdag, kellemes hangulatú, optimális környezetben történhet, melyben minden gyerek saját fejlődésén munkálkodik. Ugyanakkor a kooperáció során a tanulók számos tevékenység részesei lehetnek önállóan is, emellett bármit kezdeményezhetnek, s együtt dolgozhatnak, illetve közösen feltárhatnak, felfedezhetnek új dolgokat. A 21. századi tanulás folyamatára, a tanulási környezetre és résztvevőkre vonatkozóan az alábbiakat érdemes megfontolni.

A tanulói kooperáció, a feladatmegoldás során fellépő kölcsönös függés a csoportmunka idején kiválóan alkalmas a szociális kompetencia erősítésére, elsősorban a segítségnyújtás, a tolerancia és az együttműködés jellemvonásainak alakítására. A szociális tanulás során különösen nagy jelentősége lehet annak, hogy a kérdést különböző szinteken értő tanulók sémái jóval közelebb állhatnak, s a diákok egymást könnyebben átsegíthetik egy következő fejlődési szakaszba, hiszen egyszerűbben, adott esetben érhetőbben elmagyarázzák egymásnak a kérdéses problémákat.

Az együttes tanulás során valódi, mély és egyértelmű tudás alakul ki, szemben a hagyományos, kizárólag a pedagógus által közvetített „dupla-fenekű”, „rituális” és „tétlen” tudással szemben.¹³ Továbbá hozzásegíti a diákokat az önreflexió, az önirányított tanulás képességének kialakítására is. A gyerekek a közösen, csoportban végzett munka során jóval hamarabb részesei lehetnek a közösen végzett munka örömeinek, miközben elmélyíthetik tudásukat, s együttes erővel formálhatják véleményüket, nézeteiket. Az együttes élmény, a pozitív hangulat, a közösen elért eredmények és a „mi-tudata”, a kollektív öröm a tanulási folyamatot ténylegesen kedvelt tevékenységgé változtathatja.¹⁴

A személyes kompetenciák sorában kiemelkedő transzverzális készségek fejlesztése: a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, az aktivitás és a kommunikációs formák hatékony fejlődési lehetősége, továbbá az információs-kommunikációs eszközök használatának köszönhetően a digitális kompetencia magasabb szintű jelenléte is.

A pedagógus esetében a hagyományostól eltérő szerepek kapnak prioritást, mivel folyamatos újratervezésre készíti a pedagógust az a kontextus és szituáció, melyben a tanuló viselkedése, tudása, értékrendje és érzelmi világa dominál a tanulási-tanítási folyamatban. Olyan empátikus, nyitott, bizalomra épülő, feltétel nélkül elfogadó facilitátor, ám reflektivitásra képes pedagógus lehet hatékony, aki képes értékelni és támogatni a tanulók javaslatait, s nem kívülről, hanem „belülről” látja, hogy kinek mire van igénye.

¹² K. NAGY Emese: *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2012.

¹³ NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002. (Továbbiakban, Nahalka, 2002)

¹⁴ KISNÉ BERNHARDT Renáta: Tudunk-e egymástól örömmel tanulni? Szemezgetés az együttműködésen alapuló módszerekből. In: ELEKES Gyula. *Gyakorlat az elméletben*. Székelyudvarhely, 2016. (Továbbiakban KISNÉ BERNHARDT, 2016)

A pedagógussá válás folyamata tekintettel a bevezető szakaszra

A pedagógussá válás folyamatának stációit a pályaválasztás, a pedagógusképzés, a pályakezdés és pályavitel jellemzik.¹⁵ A konkrét pályafejlődési szakaszok az alábbiak szerint különíthetők el:¹⁶

- a) Kezdeti idealizmus szakasza: a tanítási gyakorlat előtti időszak, a pálya eleje. Az indokolatlan idealizmus és optimizmus jellemző, amely saját tanulói tapasztalataiban gyökerezik. Ekkor a tanítás-tanulás valós folyamatairól és a valós diákokról még igen keveset vagy semmit sem tud. A saját tanulói miniatúra kerül általánosításra.
- b) Túlélés szakasza: az osztályterem valóságával való megismerkedés.
- c) Megkapaszkodás szakasza: a pedagógus kezdi felmérni az adódó helyzeteket, képes felismerni a problémákat, majd megoldásokat és rutinokat, sémákat alakít ki.
- d) Működőképes gyakorlat kialakításának szakasza: a pedagógus kialakít egy számára olyan megbízható tanári gyakorlatot, amelyet biztonsággal tud alkalmazni, és amelyhez később is ragaszkodik valamilyen szinten.
- e) Továbblépés szakasza: a pedagógus képes a reflexióra, kísérletezik, és legfontosabb változásként figyelmét a saját gyakorlatáról a tanulókra és a tanulásra irányítja.¹⁷

A pedagóguspálya szakaszai bevezető, betanító és benntartó (Initial, Induction, In-service) folyamatként is meghatározhatóak, melyekből a kutatás kapcsán releváns röviden vázolni a bevezetés jelentőségét. A bevezető szakasz a pályára való készítés folyamata, mely során a felsőfokú képzés szerepe és feladatai vitathatatlanok. A pályafejlődés kezdetén, a képzés kezdetekor a hallgatók már kialakult értékelő rendszerrel érkeznek, amelyet meghatároznak a korábbi tapasztalataik, a személyiségük és saját elvárásaik. A képzés során az elméleti ismeretek túlsúlya jellemző, ám a tanító szakot igen sok gyakorlat is jellemzi. Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tevékenység aránya folyamatos változásban van a pályafejlődés során. Empirikus kutatás bizonyítja, hogy a tanító szakos hallgatók pályaelemzését alapvetően a belső motiváció és gyermekszeretet jellemzi a pályaválasztást, a vizsgált minta 43%-a kompetensnek érzi magát a nevelési és oktatási szituációk kezelésében. Ennek ellenére közel 60% szeretne a pályán elhelyezkedni, 30% bizonytalan abban, hogy tanítói hivatást kezdené el a képzés után.¹⁸ A pályakezdés, tehát a pálya bevezető és betanító szakaszában jellemző, hogy a tanítójelölt kevesebb tapasztalattal és kisebb magabiztossággal bír, ezért kevésbé képes a helyzet racionális elemzésére. Nem jellemző az a fajta tanulási lehetőség vagy önreflexiós képesség fejlesztése, amit a kezdő pedagógus igényelne és kaphatna a gyakorlottabb kollegáktól, mentoroktól.

¹⁵ RÓKUSFALVY Pál (szerk.). *Pedagógus-személyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó. Bp., 1981.

¹⁶ MAYNARD, Trisha–FURLONG, John: *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. Routledge, 1995.

¹⁷ KIMMEL Magdolna: *A tanári reflexió korlátai*. Pedagógusképzés, 2006/3–4. 35–49.

¹⁸ BERNHARDT Renáta: *Pedagogical procedures and reflections in the focus of prospective teachers' teaching practice*. In: JUHÁSZ Erika–KATTEIN-PORNÓI Rita (Szerk.) *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés*. Esztergom, 317–318. 2022.

Az egyik legnagyobb nehézség a bemeneti folyamat után, hogy a betanító szakasz időszakában a hallgatók kilépnek a képzésből és munkába állnak, azonban továbbra is szükség van az elméleti ismereteik növelésére. A támogató szakmai környezet hiányában sok esetben magukra vannak hagyva az ismeretek megszerzésének mikéntjével.¹⁹ A benntartó folyamat talán jelenleg is a legproblematicusabb terület, hiszen a pályán maradás és pályaelhagyás, a pedagógusbérezés és finanszírozás, a pedagógushiány a hazai köznevelés csupán néhány fő kérdését érinti.

Gyógypedagógus-jelöltek nézete a tanulásról

Kutatási procedúra

Az előző fejezet elméleti háttérének ismeretében és a főbb gondolatmenetekből kiindulva az empirikus kutatás célja a feltárni a gyógypedagógia szakos hallgatók tanulásértelmezési koncepcióját, (jellemzően nem tudatos) meggyőződését, melyek befolyásolják a nevelői-oktatói tevékenységüket.

A kutatás során felállított hipotézisem szerint a hallgatók tanulásértelmezésére jellemző mind az objektivista, mind a konstruktív tanuláselmélet (H1); a szociális tanuláshoz való viszony alulreprezentált az individualista szemlélethez képest (H2); továbbá változó nézeteket vallanak az önirányított tanulás jelentőségével kapcsolatban (H3).

Kutatási mintaként az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nappali és levelező tagozatos hallgatói szerepeltek (N=86). Kutatási módszerként kvantitatív jelleggel írásbeli kikérdezést végeztem online felületen, melynek eszköze egy 17 állítást tartalmazó adaptált kérdőív volt a tanulással, információszerezéssel kapcsolatban.²⁰ A kutatásra 2024 őszi félévének elején kerül sor tekintettel a célcsoport bemenő nézeteinek relevanciájára.

Kutatási eredmények

A tanulmány következő fejezetében tanulás kérdőív (Függelék) adatainak elemzését és a hipotézisek igazolását kívánom bemutatni. A kérdőív 17 állítás tartalmazott, melyeket 1–6-ig terjedő Likert-skálán kellett a hallgatóknak értékelniük az állítással kapcsolatos egyetértésüket jelölve. A kérdőív állítaspárokat tartalmazott a tudás keletkezésével, az igaz-hamis valóságával, a tanulási folyamatok logikájával, a naiv személyiségelmélettel, az önirányított tanulással, valamint a problémamegoldáshoz való viszsonnyal kapcsolatban²¹ az alábbi összefüggések szerint.

¹⁹ NAGY Mária: *Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa*. Educatio. 2004/3. 375–390. <https://www.igi-global.com/chapter/initial-teacher-education-induction-and-in-service-training/173270>

²⁰ NAHALKA, 2002. In: BACSKAY Beáta–LÉNÁRD Sándor–L. RITOÓK Nóra–RAPOS NÓRA: *Kooperatív tanulás*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Bp., 2008. 152–153.

²¹ NAHALKA, 2002.

tématerület	állítások száma
tudás keletkezése	1, 15
igaz és hamis súlyossága	4, 16
tanulási folyamatok logikája	2, 9
naív személyiségelmélet	5, 8, 10, 14
önirányított tanulás	7, 12
problémamegoldáshoz való viszony	6, 13, 17

A tanulással kapcsolatos állítások témái (1. táblázat)

A tudás keletkezésének folyamata

A kutatási eszköz kérdőívében két állítás vonatkozott a tudás átvitel, tudás-transzport (1.), valamint a tudáskonstruálás (15.) eltérő szemléletére. Amennyiben a tényleges tanulásra gondolva keressük a választ az egyéni tanulási tapasztalataink alapján, akkor dominánsnak az 1-es választ jelöljük (bár a szakirodalom alapján tudjuk, hogy nem így van). A gyógypedagógus hallgatók 5,2 és 5,4 átlagponttal mind az objektivista, mind a konstruktivista nézőpontot vallják, plasztikus különbség nem fedezhető fel a szempontot értékelve.

Igaz–hamis súlyossága

A következő állításpárban az igaz–hamis súlyos kérdéséről van szó (4. és 16. állítás), tehát felvetődik, hogy mit is tekintünk tulajdonképpen igazságnak? Az egyik (4.) feltételezés szerint: *Ha tudok valamit, az vagy igaz, vagy hamis. Ha nem is mindig könnyen, de ezt ellenőrizhetem.* Ellenben a 16. állítás szerint az alábbi mondatot kell értékelni: *„Soha nem jelenthetem ki, hogy egy ismeret, amit megszereztem, tőlem teljesen függetlenül igaz.”* A válaszadók inkább a második állítással értettek egyet (3,9 vs. 4,5 pont), így jellemző, hogy érvényes rájuk az, hogy kevésbé tulajdonítanak szerepet kizárólag a tényeknek, viszont érvényesebb rájuk, hogy *„az objektív valóság tőlünk függetlenül (pontosabban az igazságkereséstől függetlenül) működő jelenségei, folyamatai és a róluk alkotott ítéletek, állítások”*.²² differenciáltan értelmezhetőek.

A tanulási folyamatok iránya

A 2. állítás a deduktív folyamatokat előtérbe helyező és holisztikus szemléletet veti fel, a konstruktív pedagógiát is képviselve, míg a 9. állítás az induktív típusú, hagyományosabb formát és módszertant jellemző tanulási logikát tartalmazza. A vélemények az ötös skálán 4,3 (2. állítás) és 5,1 (9. állítás), tehát plasztikus különbség tapintható ki a kétféle tanulási irány szerepét illetően. A gyógypedagógia szak specifikumait tekintve a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel való tapasztalat, illetve metodika alapvetően meghatározó lehetett a fenti két állítás értékelésében.

Naív személyiségelmélet

A képesség és szorgalom kérdésköre négy (5., 8., 10. és 14.) állítás segítségével került szemléltetésre, melyek közül kettő (8. és 14.) arra vonatkozik, amikor a képességben, mint megváltoztathatatlanban, valamint a szorgalomban, mint

²² BACSKAY ÉS MTSAI, 2008. 154.

csak a tanuló által befolyásolható személyiségjellemzőkben hiszünk. Pedagógia szempontból ez a szemlélet azért problematikus, mert ebből eredhet a „jó képességű és gyenge szorgalmú”, valamint a „gyenge képességű, de nagyon szorgalmas gyerekek” koncepciója. A 8. állítás dominánsan 5 pontos értékeléssel került kialakításra, viszont a hasonló gondolatmenetet megfogalmazó 14-es állítást több, mint 1 ponttal kevesebb; 3,9 átlagponttal véleményezték a hallgatók. Az 5. állítás szerint a szociális helyzet befolyásoló tényező a tehetség és képesség fejlődésében és kibontakoztatásában: „Vannak olyan gyerekek, akik az átlagosnál rosszabb körülmények között élnek, s ennek következtében nem bontakozhat ki a tehetségük, sokszor még akkor sem, ha szorgalmasak lennének”. Ezen kijelentéssel szintén teljes mértékben azonosulnak a hallgatók, 5,1 átlagponttal jelöléssel. Az optimista pedagógia szemlélete alapján a képességek területén történő fejlődésbe vetett bizalom rajzolódik ki (10. állítás), mellyel a kitöltők maximálisan egyetértenek (5 pont).

Önirányított tanulás

Az egyéni és társas tanulási helyzetekre vonatkozóan az individuális tanulással (3. állítás) közepesen átlagot eredményezett a skálán (2,9 pont), tehát a csoport egy része kevésbé tulajdonít jelentőséget az egyénileg történő tanulási útnak. A szóbeli reflektálások során kiderült, hogy a hallgatók egy része az állítás első fele miatt nem értette egyet, dominánsnak érezték a mondatban szereplő „csak” kifejezést. („*Tanulni csak egyedül lehet. Legfeljebb akkor jó másokkal együtt tanulni, ha segítünk egymásnak vagy felmondjuk a leckét.*”) Ellenben 5,5 ponttal a csoportos tanulás jelentőségével (11. állítás). egyértelműen egyetértenek (*Tanulni úgy is lehet, még hozzá nagyon jól, ha együtt oldunk meg feladatokat, vitatkozunk egymással, megbeszéljük, hogy ki hogyan érti a leckét.*)

A következő állításpár (7. és 12. állítás) az önirányított tanulásra alig több, mint fél pontnyi különbség adódott annak tekintetében, hogy mennyire számottevő a pedagógusi vagy a tanulói részvétel dominanciája a tanulási folyamat, tartalom és értékelés kialakításának szempontjából (4,3 pont vs. 3,7 pont). A kutatás alanyai alapvetően támogatják a diák aktív szerepét ezen aspektusok során.

Problémamegoldáshoz való viszony

A problémamegoldó készség véleményezése három állításra összpontosult (6., 13., 17.). A 6. állítás a probléma és a feladat viszonyát tekintve azt jelzi, hogy a problémamegoldás a megfelelő és korábban már megismert algoritmus alkalmazásával érhető el („*...Megpróbálom alkalmazni azt a megoldást, amit órán vetünk*”) 4,9 ponttal a kutatási alanyok egyező nézetét mutatja. A 13. állítás kitér a 6. állítást, mégpedig az iskolában szerzett ismeret életben szükséges megoldási módjára, melyre a 3,7 pont eredménye a „puha készségek” („soft skill”) és transzverzális készségek fejlesztése terén kérdőjelezi meg a hallgatói vélemények többségét. A kevésbé algoritmikus, sokkal inkább helyzetnek megfelelő adekvát és rugalmas megoldás keresésének képessége hangsúlyozódik a 17. állításban, mely 5,3 ponttal szemlélteti a hallgatói egyetértést („*Az iskolában inkább azt kellene megtanulni, hogyan lássunk hozzá egy új, addig ismeretlen probléma megoldásához*”).

tématerület	állítások száma	vélemények számtani átlaga
tudás keletkezése	1	5,2
	15	5,4
igaz és hamis súlyossága	4	3,9
	16	4,5
tanulási folyamatok logikája	2	4,3
	9	5,1
naiv személyiségelmélet	5	5,1
	8	5
	10	5
	14	3,9
szociális tanulás	3	2,9
	11	5,5
önirányított tanulás	7	4,3
	12	3,7
problémamegoldáshoz való viszony	6	4,9
	13	3,7
	17	5,3

A tanulással kapcsolatos állítások témái és a vélemények számtani átlaga (2. táblázat)

Összegzés

A tanulásról alkotott nézetek és tartalmi elemek vizsgálata gyógypedagógus-jelölt elsőéves hallgatók esetén kirajzolódik a kutatás korábban bemutatott adataiból. A 17 állítást tartalmazó adaptált kérdőív²³ a tanulási folyamat jellegzetes aspektusaira, az információszerzéssel és feldolgozással kapcsolatos módjára, szereplőire és egyéb jellemzőire irányult.

Jelen kutatás csupán néhány adattal szolgál a hipotézisek igazolására, melyek valódi bizonyítására egyéb módszerekkel történik a kutatás további része. A részeredmények mindenesetre azt mutatják, hogy a hallgatók tanulásértelmezésére jellemző mind az objektivista, mind a konstruktív tanuláselmélet (H1). A szociális tanulásra vonatkozó feltételezés nem került bizonyításra, ugyanis az individualista szemléletet kevésbé vallják a gyógypedagógus-jelöltek, viszont a társas tanulás lehetőségét preferálják (H2). Az önirányított tanulás jelentőségével kapcsolatban (H3) nem igazolódik a hipotézis, mivel a pedagógusi és/vagy diák által történő aktív részvétellel kapcsolatos állítások szinte azonos eredményt hoztak.

²³ NAHALKA, 2002. In: BACSKAY Beáta–LÉNÁRD Sándor–L. RITOÓK Nóra–RAPOS NÓRA: *Kooperatív tanulás*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Bp., 2008. 152–153.

A kutatás limitációja – a már említettek alapján – a részeredmény önmagában történő értelmezése, feltevések igazolása, valamint a szűkkörű minta. A mintavétel célzott eljárása azonban nagyon pasztikusan tükrözi a konkrét intézmény (EKKE Jászberényi Campus) gyógypedagógus hallgatóinak bemenő nézetét, mely a képzés tekintetében elengedhetetlen fontosságú. A vizsgálat következő fázisában a komparatív szempont érvényesül, mivel a gyógypedagógus és tanító szakos hallgatók nézeteinek összehasonlítása történik egy korábbi²⁴ és jelen kutatási adatok mentén.

Befejezés

A tanulmány a tanulási folyamatról eddig feltárt teoretikus hátterek és a jelenlegi álláspontok tekintetében foglalkozik a témával. Az elméleti összegzést követően gyógypedagógus hallgatók véleménye került feltárássra ezen kérdéskör lényeges aspektusairól. A kutatás elsőéves gyógypedagógia szakos hallgatók körében zajlott. Az eredmények alátámasztják és igazolják a tanulás általános tapasztalatait, de a téma érdekességét a vizsgált nézetek szakspecifikus jellege jelenti, mivel korábbi kutatások már irányultak a pedagógushallgatók tanuláselméleti nézőpontjainak megismerésére. A tudáskonstruálás, tudásátadás hangsúlya, az egyéni és szociális tanulás jelentősége kevésbé speciális a gyógypedagógia vagy többségi pedagógia értelmében, viszont az egyéni tanulási út, a tudásmegszerzés folyamata és az autonóm tanulás képességét tekintve izgalmas adatokat kapunk, attól függetlenül, hogy a kutatás során nem került meghatározásra, hogy neurotipikus vagy atipikus fejlődésmenetre gondoljanak a kitöltők. A kutatás egy tágabb komplex vizsgálat kvantitatív adatait mutatta be kutatás közben.

Irodalom

- BACSKAY Bea–LÉNÁRD Sándor–RAPOS Nóra–L.RITOÓK Nóra: *Kooperatív tanulás*. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Bp., 2008.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker, Bp., 1997.
- BERNHARDT Renáta: *Pedagogical procedures and reflections in the focus of prospective teachers' teaching practice*. In: JUHÁSZ Erika–KATTEIN-PORNÓI Rita (szerk.): *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés*. Esztergom, 2022. 317–318.
- CARROLL, Joe Barry: *A model for school learning*. Teachers College Record, 1963/64. 723–733.
- DAVIS, Clarissa–EDMUNDS, Earl–KELLY-BATEMAN, Vivian: *Connectivism*. In: OREY, Michael (szerk.): *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. 2008.
- HERGENHAHN, B.R.–OLSON, Matthew H.: *An introduction to theories of learning* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: rentice-Hall. 2008.

²⁴ KISNÉ BERNHARDT, 2016.

- GASKÓ Krisztina: *A tanulás pszichológiai értelmezése*. In: NAHALKA, István (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet: Hatékony tanulás*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Bp., 2006. 20–40.
<http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf>
- KISNÉ BERNHARDT Renáta: *Tudunk-e egymástól örömmel tanulni? Szemezgetés az együttműködésen alapuló módszerekből*. In: ELEKES Gyula: *Gyakorlat az életben*. Székelyudvarhely, 2016.
- K. NAGY Emese: *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2012.
- KULCSÁR Zsolt: *Konnektivizmus a gyakorlatban. A hálózatalapú tanulásról*. 2008.
<http://www.slideshare.net/kulcsi/konnektivizmus-a-gyakorlatbanpresentation>
- NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002.
- KIMMEL Magdolna: *A tanári reflexió korlátai*. Pedagógusképzés, 2006/3–4. 35–49.
- NAGY József: *A kognitív képességek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998/10. 3–21. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00020/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_10_003-021.pdf
- MAYNARD, Trisha–FURLONG, John: *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. Routledge, 1995.
- NAGY Mária: *Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa*. *Educatio*. 3. 2004. 375–390.
<https://www.igi-global.com/chapter/initial-teacher-education-induction-and-in-service-training/173270>
- PIAGET, Jean: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Bp., 1970.
- RÓKUSFALVY Pál (szerk.). *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó, Bp., 1981.
- SIEMENS, George: *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. 2005.
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
<http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Connectivism>
- VIRÁG Irén: *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 2013.

Abstract

SPECIAL EDUCATION TEACHER STUDENTS' BELIEFS OF LEARNING IN THE INITIAL TRAINING

The problem statement focuses on the features and trends of pedagogical beliefs and the learning theories relevant in the 21st century. The aim is to highlight the relevance of theoretical and practical research on the role of learning and teaching theories, beliefs and opinions on learning, and the beliefs of teacher students through empirical investigation. The complex study was conducted on first-year students (N=79) of special education using metaphor analysis and questionnaire survey methodology. The findings support the hypothesis that students believe in both constructivist and objectivist theory of learning, attitudes towards social learning are underrepresented compared to individualistic attitudes, and own variable notions on autonomous learning.

Keywords: belief, learning, special education teacher students, initial training

Függelék

Tanulás kérdőív (Nahalka, 2002 In: BACSKAY és mtsai, 2008)

1. Úgy tanulunk, hogy valamilyen módszerrel, például olvasással, másokat hallgatva, kísérletek elvégzésével vagy megfigyeléssel az ismeretek a fejünkbe kerülnek.
2. Mindig az egész világot ismerjük, csak kisebb körünkben még nem elég tisztán és nem elég részletesen. Ez az átfogó tudásunk lesz később részletesebb, gazdagabb, és néhány ponton lényegesen át is alakul.
3. Tanulni csak egyedül lehet. Legfeljebb akkor jó másokkal együtt tanulni, ha segítünk egymásnak vagy felmondjuk a leckét.
4. Ha tudok valamit, az vagy igaz, vagy hamis. Ha nem is mindig könnyen, de ezt ellenőrizhetem is.
5. Vannak olyan gyerekek, akik az átlagosnál rosszabb körülmények között élnek, s ennek következtében nem bontakozhat ki a tehetségük, sokszor még akkor sem, ha szorgalmasak lennének.
6. Ha az iskolában kapok valamilyen feladatot, akkor a megoldás során mindig azon gondolkodom, hogy mit tanultunk az ilyen feladatok megoldásáról. Megpróbálom alkalmazni azt a megoldást, amit órán vettünk.
7. Jó lenne, ha a tanulók is részt vennének annak eldöntésében, hogy mit tanuljanak, hogyan tanuljanak, és hogy hogyan kellene értékelni a tanulásuk eredményeit.
8. Vannak gyerekek, akik jó képességűek, de nem szorgalmasak. Jó eredményt érhetnek el az iskolában az eszköz alapján, de a lustaságuk miatt erre mégsem képesek.
9. Előbb mindig az egyszerűbb, a konkrét dolgokat ismerjük meg tapasztalataink segítségével. A bonyolultabb és elvont ismereteink ezekből keletkeznek, ahogyan egy ház épül fel a téglákból.
10. Bárki, aki egyébként egészséges, elérhet nagyon jó eredményeket is a tanulásban. Az élet során a képességeink fejlődhetnek.
11. Tanulni úgy is lehet, méghozzá nagyon jól, ha együtt oldunk meg feladatokat, vitatkozunk egymással, megbeszéljük, hogy ki hogyan érti a leckét.
12. Az iskolában a tanárunk mondja meg, hogy mit tanuljunk, ő szabja meg a követelményeket, ő értékeli minket, ő mondja meg, hogy milyen módszerrel dolgozzuk fel az anyagot. Ez így természetes, ez így van jól.
13. Többek között azért tanulunk az iskolában, hogy ha az életben valamilyen problémával találkozunk magunkat szemben, akkor minden esetre ismerjünk valamilyen megoldást.
14. Vannak olyan tanulók, akik nagyon szorgalmasak, viszont nem túl jó az eszköz, nem elég okosak. Tudnak jó eredményt elérni az iskolában, de soha nem lesz belőlük kiemelkedő tudós.
15. Úgy tanulunk, hogy a fejünkben mi magunk hozzuk létre a tudást gondolkodással, megértéssel. Az olvasás, a tanár magyarázatainak meghallgatása vagy bárminek a megfigyelése segíti a tanulást.
16. Soha nem jelenthetem ki, hogy egy ismeret, amit megszereztem, tőlem teljesen függetlenül igaz.
17. Az iskola nem taníthatja meg minden probléma megoldását. Az iskolában inkább azt kellene megtanulni, hogyan lássunk hozzá egy új, addig ismeretlen probléma megoldásához.