

Fodor László

A pedagógusi hatékonyság pszichológiai és didaktikai tényezői

A pedagógiai és oktatáspszichológiai kutatók igencsak régóta próbálják megtudni, hogy a pedagógusi pálya gyakorlójával (és nyilván gyakorlásával) szemben milyen pszichológiai követelmények tevődnek össze, illetve hogy a pedagógus milyen pszichikus sajátosságok függvényében tud megfelelő módon eleget tenni a tanítás bonyolult és szerteágazó feladatainak. Voltaképpen azt akarták kimutatni minél pontosabban, hogy a pedagógusi tevékenység hatékonysága, az a sajátos didaktikai helyzetkép, melyben adott pedagógusi szellemi befektetések következtében folyamatos tanulási sikerek, sőt egyre jobb tanulói teljesítmények és eredmények öltenek testet, a pedagógusnak milyen emberi vonásaival és milyen szakemberi kvalitásaival függ össze. A legtöbb kutató abból a feltételezésből indult ki, miszerint a hatékonyság – mint ésszerű és optimális erőforrás-felhasználás – más tényezők mellett mindenekelőtt a pedagógus személyiségének jellemzőivel és az azok által meghatározott képességeivel, végső soron pályagyakorlási kompetenciájával hozható összefüggésbe. Az idők során az elemzések alapján egyre hosszabbak lettek azok a listák, amelyekre a szakértők a hatékony, a tanulók tanulási aktivitását sikeresen szabályozni képes pedagógus szükséges értelmi, érzelmi, akarati, valamint attitűd- és jellembeli tulajdonságait írták fel, illetve amelyekre az oktatási tevékenység vonatkozásában relevánsnak mutatkozó, így tehát szinte nélkülözhetetlen személyiségjegyeit gyűjtötték össze. Ekképp végül már szinte azt lehetett mondani, hogy a jó teljesítményeket produkáló pedagógusnak gyakorlatilag rendelkeznie kell minden egyes pozitív emberi személyiségtulajdonsággal. Szerencsére az elkövetkezőkben a tanári-tanítási hatékonyság problémájában a vizsgálódások már nem annyira az egyes szükséges tulajdonságok feltárására irányultak, mint inkább az alapvető kompetenciák leírására és azok fejlesztésének konkrét lehetőségeire. Napjainkban is a szakértők a minőségbiztosítás távlatában egyre nagyobb érdeklődéssel fókuszálnak a tanítási hatékonyság fő aspektusainak, a pedagógusi szakértőség meghatározó tényezőinek kérdésére, illetőleg arra, hogy milyen személyiségszerkezet konzisztens magas fokon a pedagógusi pálya szerepelőírásaival. Ennek következtében egyfelől sorozatosan jelentek meg az idevágó kutatási eredményeket tartalmazó publikációk, másfelől pedig a képző és továbbképző intézmények egyre változatosabb hatékonyságnövelő tréningeket, gyakorlatsorokat és formatív foglalkozásokat terveztek meg. E téren közismert például az amerikai Thomas Gordon (1989), aki mondhatni elsők között írt

nagysikerű könyvet e témában, még a múlt század 70-es éveiben. A tanári hatékonyság kérdésére irányuló kutatások intenzitása viszont napjainkban sem gyengült. Legújabban például Pânișoară (2009) 59 princípiumszerű pontban azokat a személyes jellemzőket és szakmai orientációkat határozta meg, amelyek a gyakorló pedagógus jó oktatási hatékonyságával szorosan összefüggnek, illetve amelyek favorizálják vagy egyszersmind garantálják az oktatás elvárt minőségi színvonalát.

Szerencsés helyzetként könyvelhetjük el, hogy mára már nagymértékben tisztázódott, hogy a tanári általános oktatási kompetencia minőségét, voltaképpen a pedagógiai képességek funkcionalitásának jellegét és szintjét (tulajdonképpen a pedagógiai folyamatok sikerességét, és következésszerűen a tanulók tanulási teljesítményeinek megfelelő fokát) egyfelől az úgynevezett szakmai tudás (a szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai, metodikai és gyakorlati képzettség), másfelől pedig a változatos személyiségbeli tényezők rendszere, illetve azok speciális szervezettsége és ötvözöttsége határozza meg (és nyilván az azok alapján kibontakozó specifikus oktatási-nevelési tevékenységek, közlések, attitűdök, viszonyítások és viselkedések).

A pedagógusi hatékonyság tudományos kutatását számottevően megnehezíti, hogy az oktatási-nevelési hatékonyságot elősegítő tanári megnyilatkozások skálája meglehetősen széles, a pedagógusi személyiség alapvető szerkezeti elemeibe gyökerező didaktikai aktivitások és orientációk pedig roppant változatosak. Igazat kell adnunk ebben a vonatkozásban Stroe Marcusnak is (1999), aki úgy vélte, hogy a jó tanárról végső soron mindenki egy nagyon sajátos képet tudna megrajzolni, annak függvényében, hogy milyen neveléseméletet képvisel, hogy milyen morális és szociális elkötelezettségekkel rendelkezik, hogy milyen tudatos vagy tudattalan modellekkel operál. Arra van tehát szükség, hogy a fejlesztés és továbbképzés céljával találjuk meg és pontosan különítsük el az általánosan szükséges és az alapvetően lényeges elemeket, mert másképp elveszünk az aspektusok felsorolhatatlan sokaságában. E helyen csupán példa gyanánt mindenfajta rendszerező elvet nélkülözve mutatunk be egy-néhány sajátosságot: a tanulói ötletek hasznosítása, a megfelelő kérdezési technika, a gondolkodásra való serkentés, a problémákban való elmélyedésre készítés, a lelkesedés, az énbodobás, a feladatorientáltság, a világos bemutatás, az érthető magyarázás, az ésszerű időbeosztás, az érdekes és hasznos feladatalkotás, a sikerélmény-biztosítás stb.

Zétényi Ágnes (1997) szerint a jó tanár az átlagos felnőttel összehasonlítva érzelmileg stabilabb, barátságosabb, együttműködőbb és szeretetreméltóbb, mérsékeltebb, toleránsabb, hajlamosabb jó benyomást kelteni, jobban érdeklődik a társas tevékenységek, és kevésbé a hivatali munka iránt. Tapasztalati tények

mindezeken túl azt is igazolják, hogy a hatékony pedagógus nem annyira az átlagemberhez, mint inkább a gyengébb vagy közepes hatékonyságú pedagógus kollégáihoz képest, érdeklődőbb és szervezettebb, felkészültebb, kreatívabb és lelkiismeretesebb, értékeiben bizonyosabb, és a gyermekek érzéseire, élményeire jobban figyelő, hivatásérzésében elmélyültebb és önállóbb. Ma már az is beigazolódott, hogy a tanári munka hatékonysági fokát a következő, többnyire tanári beállítódásokra és képességekre vonatkozó fontos mutatók is hűen jelzik: *reflektivitás* (pedagógiai gondolkodási, elmélkedési képesség, amely a helyes döntések és választások előfeltétele), *reaktivitás* (lereagáló képesség, amely akár siker vagy hibavetés, akár fegyelmetlenség, akár pedig valamilyen tanulói kezdeményezés esetében szükséges), *segítségadás, bátorítás és visszajelzés nyújtás, közvetlen beszélgetés, tanácsadás, útmutatásnyújtás, változatosság* (diverzitást biztosító képesség), *rábangolódás* a tanuló érzéseire, *elfogadás és integrálás* (például a tanulói ötletek vagy kezdeményezések viszonylatában), a gyermekek belső világának (mindenekelőtt gondolkodásának) világos *felfogása*, továbbá *leleményesség, tapintatosság, türelmesség, igényesség, felelősség, méltányosság, kötelesség, rendszeresség, szenvedélyesség, elfogadás, támogatás, hitelesség* (kongruencia), *szilárd értékrendszer, szociális érettség, idegrendszeri kiegyensúlyozottság, mentális egészség*. Nyilvánvaló azonban, hogy a pedagógusi hatékonyságot nem annyira a fenti jellemzők pusztja sora, nem egyenként vett száma vagy számtani összege határozza meg, hanem inkább azok egymáshoz való kapcsolódása, egymásba épülése és szerves integrálódása. Sajnos a pedagógusképzésben nem lehet kitérni minden egyes hatékonysági változó individuális fejlesztésére. Éppen ezért szükséges megtalálni azokat a pillérszerű sajátossági pontokat és viselkedési kritériumokat, amelyek fejlesztése egyrészt maga után vonja számos más, de úgyszintén szükséges jegy kibontakozását, másrészt pedig hozzájárul a különböző sajátosságok egységesüléséhez, integrált rendszerré való alakulásához.

A szűkítés és lényegesítés irányában elsőként talán Falus Iván (1998, 105–106) lépett nagyobbat akkor, amikor a hatékonyságbiztosító interaktív jellegű tanári munka viszonylatában alapvetően készségeket hozott előtérbe. Csupán hat jól körülhatárolt készségcsoportról tett említést, és pedig: óravezetési, kérdező, magyarázó, kommunikációs, osztályszervezési és munkairányítási készségekről. Hoffmann Rózsa (2007) felfogásában a pedagógus oktatási hatékonyságát a tanár-diák kapcsolat viszonylatában voltaképpen már csak három tényező – szakmai-szaktárgyi tudás, az önnön személyiség alkalmassá fejlesztése és a pedagógiai technológia ismerete, illetve gyakorlati alkalmazási képessége – összjátéka határozza meg. Ezek a tényezők a továbbiakban együttesen fogják kirajzolni a pedagógusi természet négy alapvonását: az egyéniség lelki kialakítására vonatkozó hajlamot, e hajlam kielégítéséhez szükséges képességet,

a fejlődésben lévő gyermek felé fordulás jellemvonását és a tanulók befolyásolására vonatkozó állandó elhatározottságot.

A napi pedagógiai gyakorlat elemzésének következtében, illetve a legfontosabb idevágó pedagógiai kutatási eredmények alapján azt állapíthatjuk meg, hogy végső soron az a tanár hatékony az iskolai tanítási tevékenységekben, aki személyiségstruktúrájából adódóan egyfelől képes az mind az osztályt (mint tanulóközösséget), mind pedig a tanulás tárgyi-anyagi feltételeinek rendszerét a céloknak megfelelően és minimális forrásfelhasználással hatásosan szervezni és irányítani, másfelől pedig magas szinten alkalmas az egyes tanulók tanulási aktivitásait koordinálni, személyes sajátosságai figyelembevételének alapján tanulási körülményeiket szabályozni. Ebből a következő lényeges kérdés fakad: vajon a több irányban ható komplex pedagógusi kompetenciát milyen fő személyiségkomponensek és milyen alapvető szakmai cselekvési orientációk alapozzák meg. A kérdést csak úgy lehet érdemben megválaszolni, ha a mára már összeállt kivételesen gazdag tényezőkészletből sikerül kiválasztanunk a ténylegesen meghatározókat. Az alábbiakban éppen a tényezők szűkítésének szándékával arra óhajtunk következtetni, hogy a pedagógusi tevékenységek hatékonysága végső soron mindössze tizenkét alapvető pedagógusi hajlandósággal és beállítódással, illetőleg az azokba gyökerező komplex didaktikai célzatú aktivitással függ szorosan össze, és pedig:

- az *aktivizálással* (a tanulók gondolkodásra való mozgósításával, feladatteljesítésre, erőfeszítés-kifejtésre vagy énbevetéses munkavégzésre történő serkentésével);
- a *megerősítéssel* (az élménykeltő, főleg pozitív érzelmeket és kellemes élményeket kiváltó, majd azok alapján célirányosan és formatívan ható megítélésekkel, minősítésekkel, értékelésekkel);
- az *empatizálással és humanisztikus elfogadással* (a tanulók mentális tevékenységeinek, tanulási helyzeteinek és viselkedésének vonatkozásában megmutatókozó pszichológiai megértéssel és beleérzéssel);
- a *kérdésfeltevéssel* (a tanulók mentális aktivitásának szabályozására, mindenekelőtt azok gondolkodásának működtetésére, implicite fejlesztésére irányuló kérdések megfogalmazásával);
- a *modellnyújtással* (követendő, követelményeknek eleget tevő és értéket képviselő minták biztosításával);

- *a magyarázással és definiálással* (a tanított dolgok, folyamatok és jelenségek lényegének, valamint azok belső összefüggéseinek jól érthető feltárásával, a fogalmak logikai szabályokat érvényesítő, azok terjedelmére és tartalmára kiterő meghatározásával);
- *a motiválással* (a tanulási indítékok következetes kiváltásával, létrehozásával, mozgósításával és folyamatos erősítésével, mindenekelőtt a megismerési érdeklődés ösztönzésével);
- *az osztálymenedzsmenttel* (a változatos tanulásszervezési, osztályvezetési és viselkedésszabályozási módszerek alkalmazásával);
- *a problematizálással* (a tanulás tartalmát alkotó jelenségek kutatásával és tanulmányozásával, azokra vonatkozó adatok gyűjtésével, megfigyelésével, összehasonlításával és rendszerezésével, problémahelyzetek alkotásával, adott kérdésekben rejlő összefüggések és viszonyok feltárásával, problémamegoldások megalkotásával stb.);
- *a kooperatívitással* (a tanulók aktív részvételét, a tanítási-tanulási folyamatban való társas együttműködését fokozó technikák és kollaboratív módszerek alkalmazásával);
- *a tervezéssel* (hatásos didaktikai projektek, óratervek előzetes elkészítésével, sajátos tanulási szituációk és programok kidolgozásával, metodológiai kitételeknek és előírásoknak megfelelő mentális tervezetének kimunkálásával);
- *a folyamatos önképzéssel* (az egész életen át tartó önfejlesztésre vonatkozó hajlandósággal, a permanens tanulásra való ráhangoltsággal, a minőségfejlesztés és az egyre jobb teljesítmények elérése iránti elkötelezettséggel).

Úgy véljük, hogy a szaktudományos, pszichopedagógiai, szociális és didaktikai vetületeket egyaránt magában foglaló pedagógusi kompetenciát, illetőleg a tanítás magas szintű hatékonyságát döntő módon a fenti jellemzők határozzák meg. Ezek mint orientáló szempontok egyfelől a pedagógusképzés távlatában mutatkoznak igencsak fontosnak, hisz egyértelműen rámutatnak a formálás fő irányaira és területeire. Másfelől azonban a pedagógusi tevékenységek értékelésében játszanak kivételes szerepet, amennyiben a hatékonyságközpontú pedagógusi kompetencia- és teljesítmény-megítélések perspektívájában esszenciális értékelési támpontokat és indikátorokat jelölnek.

Irodalom

- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 96–116.
- Gordon, Thomas (1989): A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.- módszer. Budapest, Gondolat.
- Hoffman Rózsa (2007): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7.
- Pânișoară, Ion-Ovidiu (2009): *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași, Polirom.
- Stroe, Marcus (1999): *Competența didactică*. Editura All, București.
- Zétényi Ágnes (1997): A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 269–283.