

## PEDAGÓGUSOK PÁLYAKÉPE, A TANÁRKÉPZÉSSEL VALÓ ELÉGEDETTSÉGÜK ÉS NEHÉZSÉGEIK

**N. KOLLÁR KATALIN**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
egyetemi docense  
kollar.katalin@ppk.elte.hu

---

*Tanulmányunkban egy gyakorló pedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálról számolunk be, melyet a pedagógus pálya jellemzőivel, a feladatok végzéséhez szükséges személyiség jellemzőkkel és a pedagógusképzéssel kapcsolatban végeztünk. A vizsgálat 241 pedagógus eredményeit mutatja be, óvónőtől a középiskolai tanárig. A vizsgálat bemutatja a pedagógusok véleménye szerint legfontosabb feladatköröket, az ezekhez szükséges személyiségtulajdonságokat, és hogy ezeket a tulajdonságokat mennyire tartják fejleszthetőnek. A pedagógusképzés szempontjából három fő kérdést vizsgáltunk: mennyire fejlesztette ezeket a kívánatos tulajdonságokat a képzés, milyen mértékben készítette fel az egyes feladatkörökre, és milyen hatékonysága van a különböző képzési formáknak. A fő problémákat a pedagógusok a magatartási és tanulási problémás diákokkal való bánásmódban, elsősorban az órán kívüli nevelésben és a tanári kiegyensúlyozottság és empátia elsajátításában látják. A képzésben az interaktív és gyakorlat centrikus módszereket érzik leghatékonyabbnak.*

---

A bolognai folyamat során átalakuló felsőoktatás keretében a pedagógusképzés is átalakul, s ez a változás egyben nagy lehetőségeket is rejt magában. Módot ad a célok és módszerek újragondolására, az eddigi gyakorlat erősségeinek felmérésére és a hiányosságok korrekciójára. A reformtörekvésekben a kompetencia alapú képzés a leghangsúlyosabb célkitűzés. A jelen tanulmányunk annak a kutatásnak az eredményeit mutatja be, amelyet a pedagógusképzés feladatköreinek és képzési formáinak tervezése során végeztünk el. A tanárok pályaképével és a képzéses való elégedettségükkel kapcsolatos vizsgálatot célzottan ennek az előkészítő munkának a segítésére terveztük.

Már nagymértékben benne járunk a reformok előkészítésében, sőt 2006 őszén országosan elindultak azok az első BA/Bsc évfolyamok, amelynek hallgatói már az új típusú pedagógusképzésben vesznek részt. Így a keretek már adottak, és a képzés első fázisában az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán már harmadik éve dolgozunk azokkal a diákokkal, akik a 10 kreditű „tanári előkészítő” modul tantárgyait felvették. Az új, a jövőben az MA szinten folyó tanárképzés tartalmi kidolgozása is megtörtént, és ehhez felhasználtuk a jelen tanulmányban bemutatásra kerülő kutatásaink eredményeit is.

## Vizsgálatok a pedagógus pályával kapcsolatban

A pedagógusképzés tervezéséhez a pedagógus pályával kapcsolatos vizsgálatok jó kiindulási támpontokkal szolgálhatnak számunkra, mivel kijelölik az elérendő célokat, valamint információkat nyújtanak arról, hogy milyen kihívások elé állítja a leendő pedagógusokat ez a foglalkozás.

### *Az ideális pedagógus tulajdonságai*

Az egyik visszatérően vizsgált kérdéskör a pedagógusokkal szembeni elvárások, az „ideális tanár” kérdéskörében ragadható meg. Mind a pedagógusok, mind a diákok és szülők körében születettek olyan vizsgálatok, amelyek a hatékony pedagógusi tulajdonságokat kutatják (Gordon, 1990; Hamachek, D., 1990; Szabó Éva, 1999; Boreczky Ágnes, 1997; Szabó Éva, 2006). Három csoportban lehet megragadni a fontos tulajdonságokat, a személyiségvonásokban, melyek közül a megértés, türelem emelkedik ki leggyakrabban, az intellektuális dimenzióban – a tanított tantárggyal kapcsolatos szaktudásban, és a tanítási módszerek és készségek területén – jól magyaráz stb. (N. Kollár, Szabó, 2004). Ezek közül különösen tanulságosak számunkra a magyar iskolai környezetben végzett vizsgálatok. Két szempontból is informatívak ezek az eredmények, egyrészt, mert a pedagógusokkal szembeni elvárásokról adnak képet, másrészt a különböző gyerekek igényeit mutatják, összehasonlító képet adva az eltérő diákok hozzáállásáról – az egyéni bánásmód szükségességéről. Például Imre Anna cigány szakmunkás tanulók körében végzett vizsgálata azt mutatta, hogy a hátrányos helyzetű, roma származású tanulók jobban igénylik a személyességet, közvetlenséget, az egyéni odafigyelést és azt is, hogy a pedagógus tartson fegyelmet (Imre, 1999). Az általános iskolás és a középiskolás diákok véleményét összehasonlítva a szaktudás növekvő szerepét és a személyesség csökkenését tapasztaljuk (Martonné Tamás, N. Kollár, 2001; N. Kollár, Szabó 2004).

### *A kezdő pedagógus problémái*

A pályakezdéssel kapcsolatos vizsgálatok fókuszában általában a kezdő és gyakorlott pedagógus közti különbségek állnak. A vizsgálatok abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a frissen végzett pedagógusokat a gyakorlat hiányában, a tanítás más jellegű nehézségek elé állítja, mint a gyakorlottakat. Ebben elsősorban a reflektivitás alacsony szintje, és a pillanatnyi helyzethez való alkalmazkodás, a differenciált bánásmód hiánya játszik szerepet (Szivák 1998). A képzés szempontjából ezek az eredmények ki is jelölik a feladatokat, a konkrét nehézségek feltárása lehetővé teszi a célzott feladatok tervezését, amelyekkel a pályakezdés nehézségei csökkenthetőek, ha nem is várhatjuk, hogy teljesen megszűnjenek.

Érdekes ebből a szempontból B. L. Cooke és K. N. Pang Hon Kong-i vizsgálata, melyben képzett, részben képzett és szakképzetlen kezdő pedagógusokat hason-

lított össze (Cooke és Pang 1991). Ez a vizsgálat azért különleges számunkra, mert a vizsgálat színhelyén, Hong Kongban alkalmaznak szakképesítés nélküli tanárokat is, így közvetlenebbül mérhető a szakképzés hatása. A 129 kezdő pedagógus tapasztalatait, nehézségeit, igényeit, munkához való alkalmazkodását, és azt vizsgálták, milyen mértékben gondolkodnak iskolaváltáson vagy pályaelhagyáson. A képzett és nem képzett pedagógusok egyaránt a Hong Kong-i egyetemen szereztek diplomát, a képzett csoport ezután egyéves képzés keretében kapott pedagógus végzettséget. A részben képzettek egy hetes intenzív tréningben részesültek. A vizsgálat szerint lényeges különbségek találhatók a képzettek javára. Ez a csoport kevésbé találta kimerítőnek az első évet, közülük csak 33% nyilatkozott úgy, hogy ez számára fárasztó vagy „nagyon fárasztó” volt, a részben képzettekénél ez az arány 56%, a képzetlenekénél 50%. A kezdeti elvárásaik reálisabbak voltak az iskolával szemben, kevesebb problémáról számoltak be, eredményesebben oldották meg a konfliktusaikat, nagyobb mértékben tudtak információkat szerezni és alkalmazabbnak, valamint motiváltabbnak érezték magukat az első év végén arra, hogy a pályán maradjanak.

*Vizsgálatok a pedagógusi munka körülményeivel és a pedagógusok jellemzőivel kapcsolatban*

A képzés szempontjából fontos információkat tartalmaznak azok a vizsgálatok, amelyek a pedagógusok munkakörülményeit (Salamon, Széphalmi, 1988; Papp, 2001), és a jellemző munkamódszereiket, attitűdjeiket és nézeteit tárja fel (Golnhofer, Falus, 2001). A hazai vizsgálatok a módszertani kultúra tekintetében a frontális munka túlsúlyát mutatják. Az interaktív módszerek ismerete is kívánni valókat hagy maga után, de különösen fontos tanulság, hogy ezek ismerete nem járt együtt rendszeres alkalmazásukkal.

A nézetek és az alkalmazott módszerek összefüggésének vizsgálatára módszertanilag is szép példa Wolters és Daugherty tanulmánya a pedagógusok hatékonyságról vallott felfogásával kapcsolatban az Egyesült Államokban (Wolters, Daugherty, 2007). A szerzők 1024 pedagógus válaszai alapján elemezték az osztálytermi munkát befolyásoló célstruktúra és a személyes hatékonyság összetevőit. A célok tekintetében a teljesítmény elérését és a diákok egyéni felkészítésének hatékonyságát, míg a személyes hatékonyság tekintetében a tanítást, az osztálytermi folyamatok irányítását, és a gyerekek személyiségére való hatni tudást különítették el vizsgálati dimenzióként.

A pedagógusok személyes hatékonysága növekedett a tanítási tapasztalatok hatására, bár ezt a különbséget főként a pályakezdők és az öt-tíz éve tanítók közt mutatták ki. Az eredményeket két szempontból fenntartással érdemes kezelni. Egyrészt ez a hatás csekély, másrészt a vizsgálat nem tudta kontrollálni annak hatását, hogy a pályaelhagyók éppen az alacsonyabb önértékelésűek közül kerülnek ki,

ezért a hosszabb ideje tanítók önértékelés átlaga nő. A gyakorlattal növekvő énhatékonyság-érzést további két tényezővel is magyarázzák, a célzott tematikájú pedagógus-továbbképzéseknek és annak, hogy a pályán eltöltött idő módot ad a hatékony pedagógus kollegáktól való utánzásos tanulásra.

A vizsgálatban összefüggést találtak a tanítás céljai és az oktatott diákok életkora, valamint a személyes hatékonyság dimenziói és az osztálytermi célok közt. Két tanítási célt vizsgáltak, a készségfejlesztést, a tanulók önmagukhoz mért fejlesztését, valamint a minél nagyobb teljesítmény elérését. Azt találták, hogy a pedagógusok énhatékonyság-érzésének különböző aspektusai szorosan együtt járnak (a korrelációs értékek 0,68–0,69), és mindhárom énhatékonyság dimenzió összefüggést mutatott a készségfejlesztéssel, mint tanítási céllal. A tanítókat nagyobb énhatékonyság-érzés jellemezte, és fontosabbnak tartották a készségfejlesztést, mint tanítási célt. A felsős és középiskolai tanárok közt nem találtak különbséget a tanítási célok tekintetében. A vizsgálat érdekes megállapítása, hogy a képességfejlesztés és teljesítményre törekvés nem zárja ki egymást, nem egy dimenzió végpontjaiként képzelendők el, hanem kis mértékben ( $r=0,25^{**}$ ) egymással is korrelálnak.

Vizsgálták továbbá a képzettségi szint szerepét is, de nem találtak különbséget sem az önértékelés, sem a tanítási célok tekintetében.

### **Pedagógusok véleménye a pedagógus pályával és a saját képzésükkel kapcsolatban**

A bolognai folyamat keretében megújítandó tanári képzés irányvonalának kialakításához és a korábbi pedagógusképzés gyakorlatának felmérésére 2006-ban végeztünk vizsgálatot a pályán levő pedagógusok körében. Kérdésfeltevésünk arra irányult, hogy melyek a fő nehézségek a pedagógusok véleménye szerint, valamint, hogy mik a képzés erősségei és gyengeségei.

A vizsgálat első szakaszában interjúkat vettünk fel gyakorló pedagógusokkal. Az interjú vezérfonalának összeállításában és az interjúk készítésében és feldolgozásában az ELTE PPK Iskolai Pszichológiai Intézeti Szakcsoportjában dolgozó kollégák<sup>1</sup> vettek részt. Az interjúk alapján állítottuk össze a vizsgálat kérdéseit.

Kérdésfeltevésünk négy témakörre irányult:

- Milyen feladatkörök ellátását kívánja meg a mai iskola a pedagógusoktól?
- Milyen képességek és személyiségjellemzők szükségesek a hatékony munkavégzéshez a pedagóguspályán?
- Mit nyújtott a pedagógusképzés?
- Milyen módszerek lennének hatékonyak a felkészítés javításához?

<sup>1</sup> Az elővizsgálatban részt vett: *Bernáth László, Gyebnár Viktória, Horváth Judit, Ivády Tímea, Solymosi Katalin, Soós István, Somogyi Mónika, Szegő Ágnes, Zétényi Ágnes*. Köszönet továbbá *Winter Viktóriának* az adatfeldolgozásban nyújtott segítségért.

A minta a pályán levő pedagógusból állt. A kérdőíves felmérést a 2006–2007-es tanévben végeztük, az ELTE PPK pedagógus-szakvizsgás továbbképzésére járó hallgatók körében. Azért esett a választás erre a csoportra, mert a képzésre az ország minden részéből érkeznek hallgatók, és munkakörüket tekintve is széles körből tudunk így információkat meríteni. A mintán belül nem szelektáltuk a résztvevők körét, az adott időszakban minden számunkra elérhető hallgatót megkerestünk, a kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt. Az adatfelvételt a tanulmány szerzője, valamint munkatársai végezték.

#### *A minta összetétele*

A vizsgálatban 241 pedagógus vett részt. A férfiak és nők aránya nagyon kiegyensúlyozatlan, az országos adatoknál is nagyobb a nők aránya, a minta 90%-a nő, ami a PPK által hirdetett továbbképzési szakoknak köszönhető. A kínálatban felülreprezentáltak a pedagógiai és pszichológiai képzések, sok az óvopedagógus és tanító, akik túlnyomó többségükben nők, és nem szerepelnek a műszaki irányok, ahol a férfiak aránya nagy.

#### A minta életkori eloszlása és pedagógusi tapasztalatai

A kérdezettek életkori megoszlása és a pedagógiai tapasztalatok tekintetében egyaránt kiegyensúlyozott (*1. táblázat*)

##### *1. táblázat: A pedagógusok életkori megoszlása*

	<i>Válaszolók száma</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
életkor	239	24,0	60,0	41,410	7,2
mióta tanít	235	2	31	17,54	7,4

A válaszolók életkora 24 és 60 év közt található, átlagos életkoruk 41,4 év, a szórás 7,2, a mintában egyaránt képviselve van mind a fiatal, mind az idős korosztály, ugyanakkor a középgeneráció, a 35 és 50 év közöttiek alkotják a többséget. A legkevesebb gyakorlattal bíró pedagógus is két éves tapasztalattal rendelkezik, a legrégebb óta tanító 30 éve van a pályán. Az tanított évek száma átlagosan 17,5 év, a szórás 7,4. A tanított évek szempontjából viszonylag egyenletes az eloszlás, a nagyon kevés és a nagyon sokévnnyi tapasztalattal rendelkezők alulreprezentáltak. Ez következik az életkori összetételből is, egyedül a 25 éves tanítók aránya kiugró, ők teszik ki a minta 10,4%-át.

Mind a kor szerinti, mind a pályán töltött idő szempontjából a minta összetétele a vizsgálat számára előnyös, mert a pályán már jelentős tapasztalattal rendelkező „középgeneráció” véleménye a leginkább tanulságos számunkra.

A minta megoszlása megyék szakok, iskolatípus és munkakör szerint

A minta 42,7%-a budapesti, jelentős arányú még a Pest megyében dolgozók aránya (21,6%), de a további 16 megye is képviselt kisebb-nagyobb arányban. Az általunk rajzolt kép így ebből a szempontból nem reprezentatív, hangsúlyosan a Budapest és Budapest környéki régiót képviseli, de jelentős mértékű a vidéki régiók aránya is.

A válaszolók az óvónőktől a gimnáziumi tanárokig minden pedagógiai munkakört lefednek, a nem osztálykeretben tanító, fejlesztő pedagógusok és egyéb nem osztálytanító (pl. nevelőtanár) aránya 8,7%, ami az iskolai alkalmazásuk arányához képest jelentős (2. táblázat).

2. táblázat: A válaszolók munkaköre

	<i>Válaszolók száma</i>	<i>%</i>
óvónő	18	7,5
tanító	42	17,4
tanár	146	60,6
fejlesztő pedagógus	14	5,8
egyéb, gyermekekkel dolgozó	7	2,9
egyéb	14	5,8
Total	241	100,0

A minta 60,6%-a általános iskolai és középiskolai tanár. Az általános iskola és gimnázium aránya közel azonos, a pedagógusok 38,7% dolgozik általános iskolában, 34%-a gimnáziumban, illetve olyan iskolában, amelynek gimnáziumi tagozata is van. A gimnáziumokon belül is differenciált a minta, a 4 osztályos gimnáziumtól a 6 és 8 osztályos formán át a 12 évfolyamos iskoláig. Viszonylag kevés a szakközépiskolai pedagógus, és elenyésző számban szerepelnek a kérdezettek közt a szakiskolai oktatók.

A humán és reál szakok képvisellete kiegyenlített (28,2, ill. 22,8%), a készség tárgyat tanítók aránya az oktatott tárgyak arányának megfelel (5,8%).

A mintában – ha eltérő arányban is – minden jellemző beosztás képviselve van. A kérdezettek 5,5%-a vezető beosztású, igazgató vagy igazgató helyettes, 17,4%-uk munkaközösség vezető. A többség beosztott pedagógus, 31,5%-uk osztályfőnök, de legnagyobb (41,3%) a speciális funkcióval nem rendelkezők aránya.

Összességében a mintára életkor, tanítási tapasztalat és oktatott szak tekintetében a kiegyensúlyozottság jellemző. A beosztás tekintetében a kérdezettek aránya az iskolai arányokat közelíti. Település tekintetében a minta ugyan országos méretű, de többségében Budapest és Pest megye területéről származik.

### A pedagógusok véleménye a kérdőívek alapján

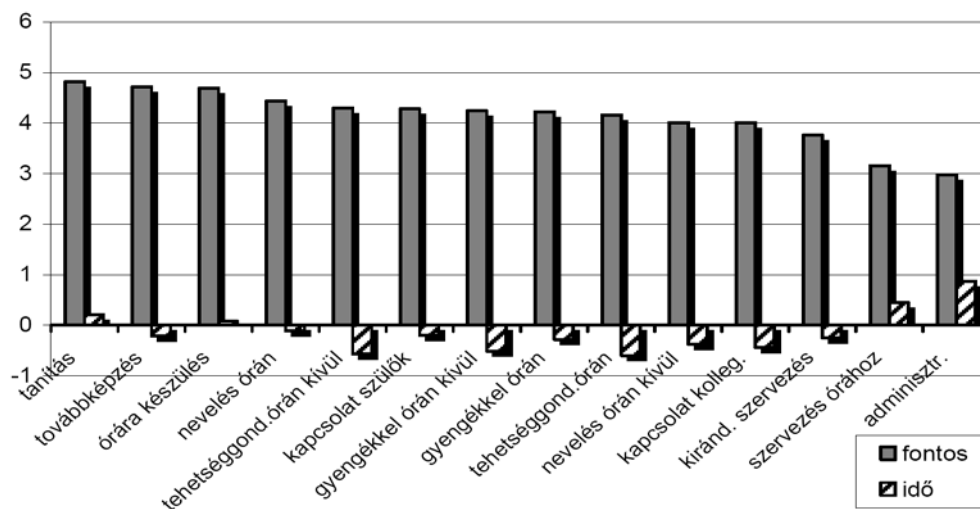
Az általunk összeállított kérdőívet a melléklet tartalmazza. Az eredményeket a kérdőív négy kérdésköre alapján mutatjuk be:

- A pedagógus feladatok fontossága a válaszoló szerint, és a ráfordított tényleges munkaidő.
- Milyen tulajdonságok fontosak a pedagógus pályán, és mennyire fejlesztette azt a képzés?
- Mi segített a pályára felkészülésben?
- Mit várt és mit kapott a képzésben?

A pedagógusi feladatok fontossága a válaszoló szerint és a ráfordított tényleges munkaidő

A pályán jellemzően előforduló tevékenységi köröket ítéltettük meg a pedagógusokkal ötfokú skálán egyrészt fontosság szerint, másrészt abból a szempontból, hogy mennyire elégedettek a ténylegesen az adott feladatkörre fordított idővel. Az alapkérdés az volt, hogy a fontosságához mérten elegendő időt tudnak-e fordítani az egyes tevékenységekre, vagy úgy érzik, túlságosan is sok idejük telik el ezekkel a tevékenységekkel – tulajdonképpen más feladatok rovására.

Az 1. ábrán együtt ábrázoltuk ötfokú skálán a feladatok fontosságát, és az ezekre fordított idővel való elégedettséget. Az idő grafikonon „0” érték azt jelenti, hogy éppen elegendő idő áll rendelkezésre, a skála -2-től +2-ig terjed, a negatív érték az időhiányt, a pozitív azt jelzi, hogy túlságosan sok időt vesz el ez a feladat.



1. ábra: Pedagógusi feladatok és a ténylegesen ráfordított idő

A pedagógusok a felkínált feladatkörök mindegyikét a pedagógusi feladatokhoz tartozónak ítélték, de a fontosságuk eltérő (Friedman  $p < 0,001$ ). A másik két feladatkör a tanítás elsődlegességét mutatja. Több ponton találunk szignifikáns különbséget a feladatkörök fontosságának megítélésében, a fontosság lépcsőzetesen csökken, töréspontokat az órára készülés és nevelés órán (egy mintás  $t < 0,001$ ), nevelés órán és tehetséggondozás órán kívül ( $p < 0,05$ ), a tehetséggondozás órán és nevelésórán kívül (egy mintás  $t < 0,053$ ), a kapcsolat kollégákkal és kirándulás-szervezés ( $p < 0,001$ ), szervezés órához kapcsolódóan ( $p < 0,001$ ) és adminisztráció ( $p < 0,05$ ) változók közt van. Az adminisztrációra, mint legkevésbé fontos tevékenységre is hármas értéket adtak az ötfokú skálán, „közepes mértékben” fontosnak érezték ezt a tevékenységet is.

A legfontosabb feladatnak a tanítást tartják és a ráfordított időt is elegendőnek, sőt néha az optimálisnál többnek is érzik. A tanításhoz szervesen tartozik az önképzés – továbbképzés és órára készülés formájában – ezek fontossága megegyezik. A továbbképzésre járás fontosságának hangsúlyozása a speciális mintavételnek is tulajdonítható, mivel az éppen továbbképzésen ülőket kérdeztük. A következő feladatsoport az átlagtól eltérővel (gyengék és tehetségesek) való foglalkozást, valamint ugyanilyen mértékben fontosnak érzik a szülővel való kapcsolattartást is. Ez azért fontos, mert mint látni fogjuk, a szülővel való kapcsolattartás kétarcú, a faktoranalízis alapján az átlagtól eltérővel való foglalkozás mellett, sőt ennél nagyobb mértékben a szervezés faktor része.

A pedagógusok általában úgy érzik, hogy az *órákhoz kapcsolódó tevékenységekre* elegendő időt tudnak fordítani (készülés, tanítás, – sőt szervezési munkát, amely az órákhoz kapcsolódóan szükséges, túlzottnak tartják). Az órai feladatok közül egyedül a tehetségesekkel való foglalkozás lehetőségeivel elégedetlenek, 63% tartja kevésnek, sőt 10,4% úgy érzi, hogy egyáltalán nincs idő az órákon erre a feladatra.

Azok a feladatok, amelyekre kevés idő jut, túlnyomórészt *órán kívüli tevékenységek*, és jellemzően az átlagtól eltérő tanulókkal való foglalkozást jelentik: tehetségesekkel és gyengékkel való foglalkozást, és az órán kívüli nevelési feladatokat. Ez a tanárképzés számára fontos információ. Arra hívja fel a figyelmet, hogy fontos feladat a fejlődépszichológiai és személyiségpszichológiai ismeretek, és tanulók megismerésének és a differenciálás módszereinek tanítása a pedagógusjelölteknek. Ahhoz, hogy képesek legyenek hatékonyabban kezelni az átlagtól eltérő tanulókat, a legkézenfekvőbb és leghatékonyabb mód véleményünk szerint a tanárok alaposabb felkészítése a problémák felismerésére és a differenciált módszerek alkalmazására.

Elgondolkodtató az is, hogy *a kollégákkal való kapcsolattartást* 47,5% kevésnek tartja. Ez azért figyelemre méltó, mert az egyénre szabott módszerek megtalálásához az egyik potenciális segítség a kollégák véleménye, együttműködése, szakmai segítsége lehetne.



Túlzott időráfordításnak az adminisztratív feladatokat és az órák előkészítéséhez tartozó szervező munkáját tartják. Ez az a két terület, ahol a többség közepesen vagy ennél is kevésbé fontosnak érzi a feladatokat. A válaszolók közel harmada (28,2%) kevésbé vagy egyáltalán nem tartja a pedagógus feladatának az adminisztrációt. Ugyanakkor a pedagógusi tevékenység szerves részének tekintik az órán kívüli foglalkozást a gyerekekkel. Az órán kívüli nevelést 36,6%-uk elsődlegesen fontos feladatnak tartja, további 35,7% gondolja „fontosnak” (kérdőívben 4-es érték).

Ennél is jelentősebb, 80% fölötti az átlagtól eltérő tanulókkal való foglalkozás fontosnak ítéltése: a tehetségesekkel való foglalkozást 46%-uk elsődlegesen fontos feladatnak tartja, további 40,2% gondolja fontosnak, a gyengéssel való órán kívüli foglalkozásra ugyanezek az értékek 46,6% és 36,4%.

A feladatkörök tematikus egységekre rendezhetőek. A válaszok faktoranalízise alapján öt faktor rajzolódik ki (3. táblázat).

3. táblázat: A feladatkörök faktoranalízise a fontosság alapján

	<i>Faktorok</i>				
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
tanítás (fo)	,280	-,273	3,778E-02	1,545E-02	<b>,698</b>
órára készülés (fo)	-1,313E-02	,253	-5,796E-04	8,250E-03	<b>,802</b>
nevelés órán (fo)	,387	-,100	,247	<b>,657</b>	-6,545E-02
nevelés órán kívül (fo)	-3,984E-02	,243	3,218E-02	<b>,847</b>	9,210E-02
kapcsolat kolleg. (fo)	<b>,352</b>	,207	<b>,460</b>	,153	7,314E-02
adminisztr. (fo)	-,142	-2,830E-02	<b>,606</b>	,196	,495
tehetséggond. órán (fo)	<b>,792</b>	,203	8,067E-02	-3,041E-02	9,277E-02
tehetséggond. órán kívül (fo)	,326	<b>,658</b>	2,891E-02	,193	-5,899E-02
gyengéssel órán (fo)	<b>,804</b>	,170	3,225E-02	,188	6,199E-02
gyengéssel órán kívül (fo)	,290	<b>,616</b>	-,133	,495	8,045E-02
kiránd. szervezés (fo)	9,129E-02	<b>,539</b>	,200	9,367E-02	-8,084E-02
szervezés órához (fo)	3,441E-02	,172	<b>,788</b>	-6,530E-02	-7,018E-02
kapcsolat szülők (fo)	<b>,425</b>	,213	<b>,490</b>	,231	2,686E-02
továbbképzés (fo)	5,180E-02	<b>,627</b>	,249	-,102	,173

Rotated Component Matrix Extraction Method: Varimax

A faktoranalízis alapján meghatározott öt faktor:

1. átlagtól eltérőkkel való foglalkozás (tehetségesek és gyengék),
2. órán kívüli foglalkozás (tehetségesekkel, gyengékkal, kirándulás szervezése és továbbképzésre járás),
3. szervezés és kapcsolattartás,
4. nevelés órán és órán kívül,
5. tanítás.

A feladatkörök faktorokba rendeződése a várakozásainknak megfelelően alakult. A tanítás, a nevelés, a gyerekekkel való órán kívüli foglalkozás, az átlagtól eltérő tanulók problémáinak kezelése és a szervezés, mint elkülönülő feladatok öt faktorként válnak külön a pedagógusok szerint is. A faktorokhoz tartozó kérdések azonban néhol figyelemre méltó tanulságokat rejtenek.

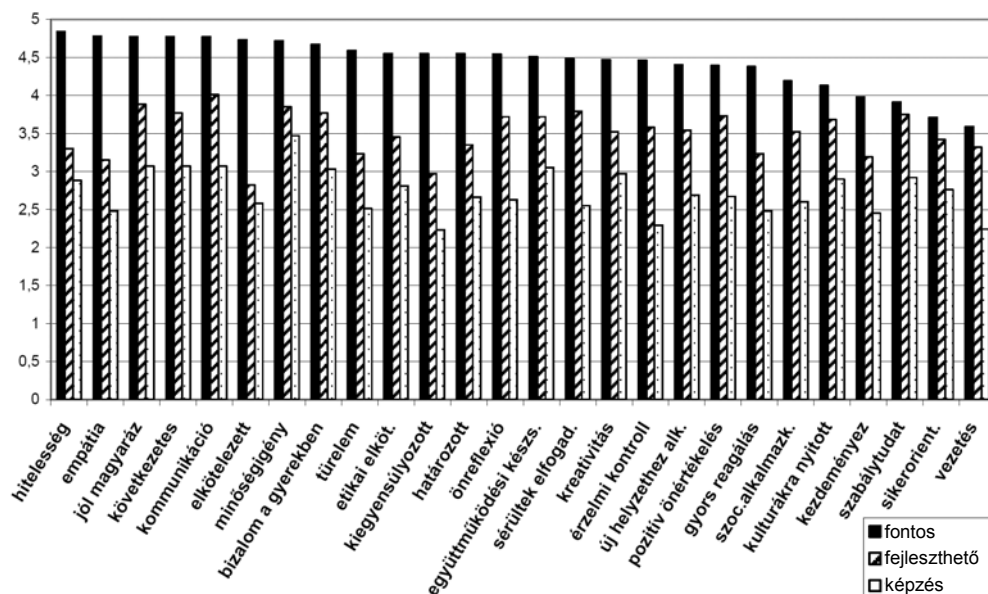
A szülőkkel és a kollégákkal való kapcsolattartás elsősorban az adminisztratív feladatkörhöz sorolódik. Van ugyan némi együttjárás a szülőkkel való kapcsolattartás és az átlagtól eltérő tanulókkal való foglalkozás közt, és ennél gyengébb, de létező korreláció van a kollégákkal való kapcsolat és az átlagtól eltérő tanulókkal való foglalkozás közt is. A faktorba sorolásnál mégis dominánsan az a kép rajzolódik elénk, hogy mind a szülőkkel, mind a kollégákkal való kapcsolatot sokkal inkább érzik az adminisztratív feladatokkal egy kategóriába tartozónak, mint olyanak, amely a gyerekek problémáit hivatott megoldani. Különösen elgondolkodtató, hogy a nevelés faktorban csupán a gyengékkal való órán kívüli foglalkozás jelenik meg, mint ami elsősorban a neveléssel kapcsolatos, de se a szülőkkel, se a kollégákkal való kapcsolattartás nem tartozik ide. Azt láthatjuk, hogy a nevelés „magánügy”, a pedagógusok amennyiben fontosnak érzik, egyedül küzdenek ezzel a feladattal.

Milyen tulajdonságok fontosak a pályán, és mennyire fejlesztette ezeket a képzés?

A pályán fontos tulajdonságok listája nagyon széles körű lehetne, ezért az itt vizsgált szempontokat az előzetes interjúk alapján az interjúkat készítő pszichológusok segítségével határoztuk meg. Az interjúban arra kérdeztünk rá, hogy milyen tulajdonságok szükségesek a pálya gyakorlásához, és milyen egyéniségek a legalkalmasabbak a pályára. A vélemények némileg megoszlottak, ezért célszerűnek tartottuk megítéltetni a tulajdonságok fontosságát is.

A második szempont az volt, hogy mennyire hisznek a tulajdonságok fejleszthetőségében – ez egyszersmind az implicit pszichológiai nézeteikről is információt ad számunkra.

A harmadik szempont a saját képzése hatékonyságának megítélését mérte föl (2. ábra).



2. ábra: Tulajdonságok fontossága és fejlesztése

A kínált tulajdonságlista szinte minden elemét fontosnak, vagy akár nélkülözhetetlennek tartják a pedagógusok. Az értékek a kezdeményezőkészség, szabálytudat, sikerorientáltság és a vezetés képessége kivételével négy feletti értékűek, vagyis fontosak. Mégsem homogén a tulajdonságok fontosságának megítélése, öt alcsoport különíthető el (Friedman próba  $p < 0,001$ ). A gyermekekbe vetett bizalom és türelem (egymintás  $t$   $p < 0,05$ ); a gyors reagálás és szociális alkalmazkodás ( $p < 0,001$ ); kultúrára való nyitottság és kezdeményező készség ( $p < 0,001$ ); a szabálytudat és sikerorientáltság tulajdonságok közt van szignifikáns ( $p < 0,001$ ) csökkenés.

A kevésbé fontos tulajdonságokat átlagos mértékben tartják fejleszhetőnek, és viszonylag elégedettebbek ezek fejlesztésével.

A képzéssel összességében nem lehetünk elégedettek, minden tulajdonság esetén azt láthatjuk, hogy a képzés kevesebbet nyújtott, mint amennyit a pedagógusok szerint kellene, és éppen a fontosnak ítélt tulajdonságok esetén nagyobb az elégedetlenségük.

A pedagógusok véleménye szerint a legkevésbé fejleszhető tulajdonságok: az elkötelezettség, kiegyensúlyozottság, empátia, kezdeményező készség, türelem, gyors reagáló készség és a hitelesség (3,3 alatti értékek). A 26 vizsgált tulajdonság közt, az előbb említettek közül a hitelesség, empátia és az elkötelezettség a legfontosabbnak tartott csoportban található, és a türelem is a második blokk első tagja.

A *hitelesség* és az *empátia* – a feltétel nélküli elfogadás mellett – azok az alapvető tulajdonságok, amelyeket a humanisztikus pszichológia az egészséges szemé-

lyiségfejlődés alapfeltételeinek tart. Ilyen értelemben a pedagógusok nézetei korszerű pszichológiai szemléletet mutatnak, amikor ezeket a fontossági sorrend élére sorolják, ugyanakkor ezek a tulajdonságok az önismeret és mások megismerése révén fejleszthetők. Ha ehhez hozzátesszük az előzőekben vizsgált feladatstruktúrát, amelyben a nevelés és az átlagtól eltérőekkel való foglalkozás is fontos szerepet kap, akkor kijelenthetjük, hogy a pedagógusképzés számára is megkerülhetetlen feladat ezek fejlesztése.

Valóban fontos kérdés azonban, hogy ezeket a tulajdonságokat milyen eszközökkel és módszerekkel lehet hatékonyan fejleszteni. A választ csak a különböző módszerek szisztematikus hatásvizsgálatával lehetne megadni, azonban a jelen vizsgálat következő kérdése is nyújt számunkra néhány támpontot, mivel a harmadik kérdésben az vizsgáljuk, mi segítette a pályához szükséges tulajdonságok alakulását.

A fejleszthetőség kérdésében érdemes az elkötelezettséget közelebbről megvizsgálni, egyrészt azért, mert ezt tartják a pedagógusok legkevésbé fejleszthetőnek, másrészt azért, mert ez nem „igazi tulajdonság”, hanem attitűd, a pályához való hozzáállás.

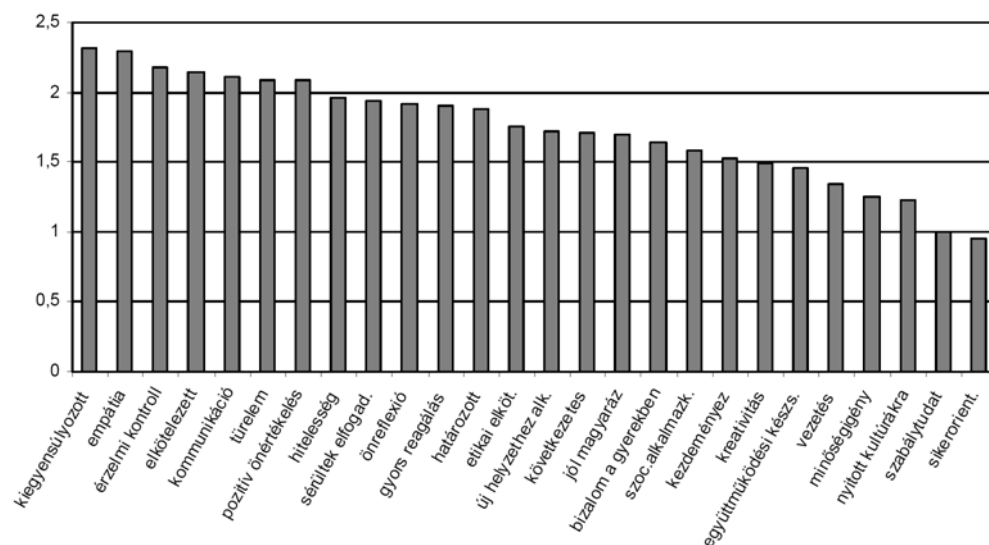
Ahhoz, hogy az elkötelezettségben szerepet játszó képzési elemekről és egyéb hatásokról információt szerezzünk, a második kérdésben szereplő válaszokat: t. i., hogy az elkötelezettség kialakulásában a tanárképzés milyen mértékben volt hatékony, korreláltattuk a 3. kérdésre adott értékekkel. Az elkötelezettség nyilvánvalóan nagyon sok tényezőtől függ, ezért magas korrelációs értékeket nem vártunk.

Az attitűdfőmálásban az indirekt hatások szerepe köztudottan jelentős, így a példányújítás várhatóan az egyik hatékony eszköz. A főiskolai/egyetemi tanár modellek hatásával korrelációt találunk ( $r=0,202$   $p<0,01$ ). Nem ez az egyetlen faktor azonban, amellyel szignifikáns kapcsolatot találunk. Ilyen tényező még a helyzetgyakorlatok ( $r=0,283$ ), hospitálás, ( $r=0,235$ ), tanítási gyakorlat ( $r=0,207$ ), interjúkészítés ( $r=0,334$ ), esettanulmány ( $r=0,184$ ), pszichológia előadás ( $r=0,303$ ), pedagógia előadás ( $r=0,394$ ), szemináriumok ( $r=0,327$ ), tréning ( $r=0,164$ ). A pályán szerzett tapasztalatok: pedagógiai tapasztalatok ( $r=0,142$ ), kollégák segítsége ( $r=0,155$ ) és a tanártovábbképzés ( $r=0,361$ ) szintén összefüggést mutat az elkötelezettséggel, ez utóbbi már lehet, hogy inkább okozata, mint oka az elköteleződésnek.

Magukból a korrelációs értékekből nem lenne érdemes messzemenő következtetéseket levonni, mivel nem csupán a továbbképzésnél vetődik fel az a szempont, hogy az elkötelezettség hozzájárul a továbbképzési lehetőségek kihasználásához, hanem a képzés elemeinél is működhet a hatás visszafelé, elképzelhető, hogy az elkötelezettebbek nagyobb energiát fektetve a feladatok elvégzésébe többet is profitálnak.

A fontos tanulság számunkra a korrelációk alapján az, hogy az elkötelezettség is fejleszthető, mivel ez a hozzáállás, a mikrotanítást kivéve, a tanárképzés összes elemével korrelál, ugyanakkor független a családi és iskolán kívüli tapasztalatoktól.

Visszatérve a tulajdonságok elemzéséhez a 3. ábrán azt mutatjuk be, hogy a fontosságához képest a képzés mennyire segítette elő az egyes tulajdonságok fejlődését.



3. ábra: Mekkora a pedagógusképzés hiányossága a tulajdonság fontosságához képest (fo-tk)

A tulajdonságok fejlesztésével különböző mértékben fogalmaznak meg elégedetlenséget a válaszolók (Friedman  $p < 0,001$ ). A tulajdonságok viszonylag egyenletes mértékben csökkenő sort alkotnak, az egymás utáni tulajdonságok közt sehol nincs szignifikáns csökkenés, de a tulajdonságcsoportok közt már jelentős különbség van. A pedagógusok legkevésbé elégedettek azon tulajdonságok fejlesztésével, amelyek a személyes kiegyensúlyozottság és a másokkal való hatékony, kompetens bánásmód körébe tartoznak (kiegyensúlyozottság, empátia, érzelmi kontroll, elkötelezettség és kommunikációs készség).

Úgy is fogalmazhatunk, hogy az oktatás megszervezésére, a tanulás kereteinek biztosítására viszonylag felkészültnek érezték magukat (vezetés, minőségigény, szabálytudat). Az oktatással kapcsolatos tulajdonságok tekintetében (jól magyaráz, következetes) közepes az elégedettségük, ami feltehetően a képzésnek köszönhető. A hiányosságok tehát főként a személyes alkalmasságuk és a gyerekekkel való bántani tudás területén vannak.

Érdemes kiemelni három tulajdonságot, amelyekkel kapcsolatban viszonylag elégedetten nyilatkoznak a pedagógusok a saját képzésükről: a minőségigény, szabálytudat és a kultúrákra való nyitottság. Ezeket tekinthetjük a képzés erősségeinek, ezekkel kapcsolatban a többihez viszonyítva sokat kaptak a hallgatók. A mi-

nőségigény kifejezetten fontosnak tartott tulajdonság (átlag 4,72), és a képzés ebben nyújtott a legtöbbet (átlag 3,47), de a másik két tulajdonság esetén is igaz, hogy abszolút értékben is a többi tulajdonsághoz viszonyítva hatékonyan fejlesztette a képzés. A sikerorientáltság fejlesztéséről nyilatkoznak legelégedettebben, azonban ezzel kapcsolatban egy kicsit összetettebb a kép. Itt a relatív elégedettség annak köszönhető, hogy a képzés csak közepes mértékben nyújtotta, de fontosnak is közepes mértékben tartják.

Mi segített a pályára felkészülésben?

A vizsgált szempontokat ez esetben is az interjúkban a pedagógusok által fontosnak ítélt hatások listájából állítottuk össze, kiegészítve az általunk a gyakorlatban kipróbált, általánosan alkalmazott, vagy a hallgatónak fakultatív formában nyújtott képzési elemekkel.

A válaszok alapján faktoranalízist végeztünk. (A faktoranalízishez további, rendelkezésünkre álló, diákoktól származó kérdőíveket is felhasználtunk.) A számítások alapján hat faktor rajzolódik ki. (4. táblázat).

4. táblázat: A pedagógusi képességek kialakulásában szerepet játszó faktorok

	1	2	3	4	5	6
családi nevelés	,132	,462	<b>,671</b>	,198	4,738E-02	-,110
adottság	-,105	-,143	<b>,752</b>	-,220	-,281	,352
ped. példa	-4,331E-02	,353	-,291	-,229	<b>,482</b>	,406
gyakorlati tapasztalat	8,740E-02	<b>,776</b>	2,349E-02	-,135	,179	,224
helyzetgyakorlat	,240	,318	-,196	<b>,611</b>	,102	,389
hospitálás	5,970E-02	<b>,660</b>	1,032E-02	,299	,169	,175
tanítási gyakorlat	-,132	4,973E-02	,183	,457	,173	<b>,650</b>
mikrotanítás	,260	,135	-2,631E-02	9,856E-02	8,270E-02	<b>,785</b>
interjúk	<b>,573</b>	,113	,165	,269	,208	,155
eset-tanulmány	<b>,549</b>	,326	-,114	,177	,412	,122
pszichológia előadás	<b>,840</b>	9,516E-03	-,154	,224	-1,537E-02	-4,164E-03

	1	2	3	4	5	6
pedagógia előadás	<b>,880</b>	,294	2,344E-02	5,414E-04	,171	-,129
szeminárium	<b>,798</b>	8,807E-03	,306	1,195E-02	7,776E-02	,375
tréning	,146	5,550E-02	,114	9,963E-02	<b>,836</b>	-3,216E-02
pedagógus modellek	,281	3,644E-02	-8,971E-02	-,172	<b>,683</b>	,360
pedagógiai tapasztalatok	9,108E-02	,177	-7,699E-02	<b>,703</b>	-,230	4,945E-02
kollégák segítsége	,192	<b>,611</b>	-,110	,125	-,122	-,103
továbbképzés	,338	-9,981E-02	,244	<b>,699</b>	,154	3,169E-02
egyéb segítség	7,500E-02	-,149	<b>,828</b>	4,288E-02	,109	-7,092E-02

Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization; a Rotation converged in 10 iterations.

A kapott 6 faktor a variancia 70,36%-át magyarázza:

1. elmélet és gyakorlat a képzésben:  
interjúk, esettanulmány, pszichológia előadás, pedagógia előadás, szeminárium,
2. közvetett tapasztalatok, mások tapasztalataiból tanulás:  
gyakorlati (nem iskolai) tapasztalat gyermekekkel, hospitálás, kollégák segítsége,
3. „hozott értékek”:  
családi nevelés, adottság, egyéb segítség
4. saját pedagógiai tapasztalatok:  
pedagógiai tapasztalatok, helyzetgyakorlat, tanártovábbképzés
5. tréning elemek a képzés során:  
tréning, saját pedagógusok példája az iskolában és a képzés során
6. tanítási gyakorlatok:  
tanítási gyakorlat a képzés során, mikrotanítás

Az első faktorba azok a „hagyományos” képzési elemek tartoznak, amelyeket a képző intézmény falain belül nyújt a pedagógusképzés, az előadások, szemináriumok és az ezekhez kapcsolódó feladatok. Ezeketől elkülönülő faktorokban találjuk a hangsúlyozottan saját élményt nyújtó formát, a tréninget, ez az 5. faktorban található. Figyelemre méltó tanulság, hogy a tréning és a pedagógus példák kerülnek

egy faktorba, hasonló hatást fejtenek ki a maradandó élményt nyújtó pedagógus egyéniségek, mint a célzott képességfejlesztő tréningek.

A másik viszonylag új és saját élményre építő elem a képzésben, a mikro-tanítás a 6. faktort alkotja a tanítási gyakorlattal együtt. Vagyis a mikro-tanítás, amely a tanítási helyzetet szimulálja, az elvárásainknak megfelelően valóban hasonló tanulságokat jelent, mint maga a tanítási gyakorlat.

A második faktor olyan tapasztalatokat tartalmaz, amelyek valódi gyakorlati tapasztalatok, de bizonyos szempontból áttételesek. Egyrészt saját tapasztalatok, de nem iskolában szerezték azokat, másrészt kollégák tapasztalatainak átvétele, hospitálás vagy direkt segítség formájában.

A harmadik faktor olyan elemeket tartalmaz, amelyeket nem a képzés nyújt. Meglévő adottságok, családi szocializáció nyújtotta képességek, tapasztalatok, és ide sorolódik az „egyéb” kategória is. Az „egyéb” kategóriában a válaszolók 37,8%-a ad csak választ. A többség nem jelezte, mi ez az „egyéb” hatás. Akik szövegesen is válaszoltak, a saját gyerekekkel kapcsolatos élményeket, szakirodalmat és művészeti alkotásokat említene, illetve a válaszok jelentős része visszاسorolható lenne az általunk megadott kategóriákba (iskolai és iskolán kívüli pedagógiai tapasztalatok, továbbképzések).

A negyedik faktor a saját pedagógiai tapasztalatokat tartalmazza. A helyzet-gyakorlat és a továbbképzés együttjárása a pedagógiai tapasztalatokkal azt jelezheti, hogy ez utóbbiak a pedagógiai tapasztalatokhoz hasonlóan hasznosíthatóak a pedagógusok számára.

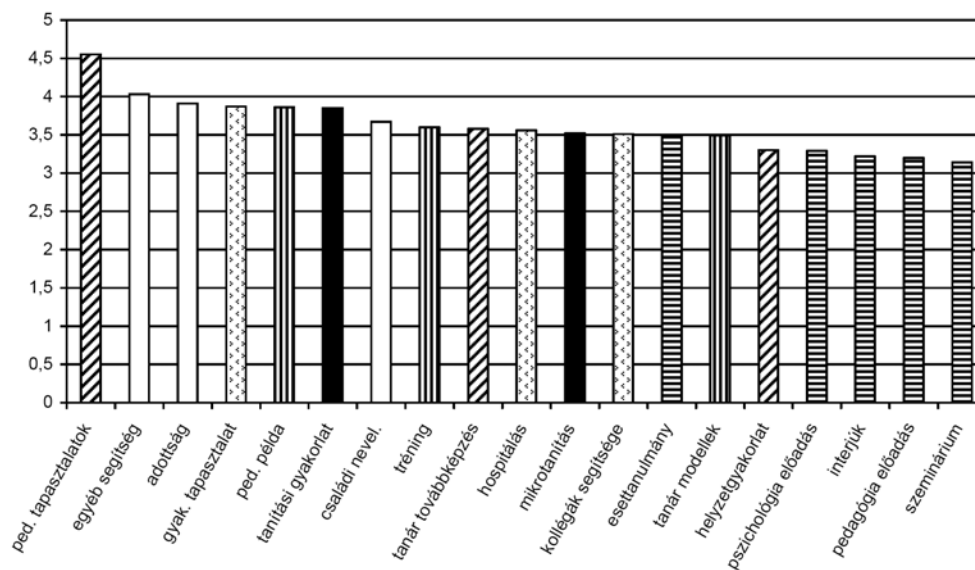
A vizsgált szempontok nem csupán a faktorok mentén függenek össze. A különböző faktorokba tartozó elemek közt is jelentős korrelációkat találunk, ami azt jelzi, hogy a képzési elemek nem függetlenek, kölcsönösen kiegészíthetik egymást, s akár növelhetik is egymás hatékonyságát.

Az egyes tapasztalatok együttjárása tanulságos ugyan, de ennél is fontosabb kérdés a pályára felkészülést biztosító élményekkel és tanulmányokkal kapcsolatban az ezekkel való elégedettség mértéke. Itt is ötfokú skálán ítéltettük meg, hogy mennyire segítettek az egyes tényezők. A 4. ábrán a hatékonyság sorrendjében ábrázoltuk a mért szempontokat.

A skála értékei: 1=egyáltalán nem segített; 2=kevésbé segített; 3=közepesen; 4=nagymértékben; 5=teljes mértékben ez segített. Vagyis a kritérium elég szigorú, a négyes érték már meglehetősen elégedettséget feltételez.

Az értékek viszonylag magas övezetben helyezkednek el, a legjelentősebb faktor a saját pedagógiai tapasztalat, aminek értéke átlagosan 4,55, legkevesebb haszna a szemináriumoknak van, de ennek átlag értéke is meghaladja a közepes szintet (átlag: 3,14 szórás: 1,13). Összességében azt mondhatjuk, hogy a válaszokból a kompetencia alakítás szempontjából, viszonylag pozitív kép rajzolódik ki.





4. ábra: Mi segített a pedagógusi pályán?

A leghasznosabbnak a pedagógusok a saját tapasztalatából tanulást tartják (4. faktor). Ehhez a faktorhoz tartozik még a továbbképzés és a helyzetgyakorlatok, mindkettő gyakorlatorientált, saját élményeket nyújtó, vagy legalábbis saját élményekre építő forma. Ez aláhúzza a bolognai képzésben az MA képzés ötödik félévében tervezett féléves iskolai gyakorlat indokoltságát. Itt a képzés záró félévében, mentor által támogatottan, de éles pedagógiai helyzetben szerezhethetnek majd tapasztalatokat a tanárjelöltek. Ennek külön előnye, hogy átlagos iskolai körülmények között fognak pedagógiai munkát végezni, ami a problémás, átlagtól eltérő tanulókkal kapcsolatos tapasztalatokat is jelenti.

A 4. ábrán a jelentős tényezők közt szerepelnek a „hozott értékek” (3. faktor). Az adottságokra és a családi neveléssel kapott értékekre a képzés csak egy módon lehetne befolyással, a belépés szintjén, vagyis, hogy a pedagógus pályára jelentkezők közül az eleve rátermettebbeket választjuk ki. Ez az alkalmasság bonyolult és sokat vitatott kérdésköréhez vezetne, amely meghaladja az itt vizsgáltakat. Ez a kérdés egyébként a kérdőívekben a nyitott kérdése adott válaszokban is gyakran felvetődik.

A pedagógusokkal kapcsolatos, még a képzés előtt szerzett tapasztalatok (az 5. faktorhoz tartozó „pedagógusok jó példája”) szintén hozott élmények, amelyekkel, mint a pályaszocializáció fontos elemeivel számolnunk lehet és kell is a képzés során. A képzés folyamán ezzel kapcsolatban a hozott élmények reflektív feldolgozása kívánatos. Ezt célozza a 2006-ban az ELTE BA/Bsc képzésében a tanári előkészítő modul részeként bevezetett „Pedagógiai tapasztalatok és nézetek” c. kurzus.

Az 5. faktor három elemből áll, az említett pedagógusokkal kapcsolatos élményeken túl a tréningtapasztalatok és a képzésben résztvevő tanárok példája tartozik ide. A tanárképzés hatékonysága szempontjából fontos eszerint a képzés során nyújtott tanári példa és az alkalmazott oktatási gyakorlat. Itt a tanár-diák viszony és a tréning szerepe jár együtt, ami azért figyelemre méltó, mert ez az a képzési forma, ahol a diákok közötti kapcsolat leginkább kiépül, tapasztalataink szerint magas csoportkohézió alakul ki. A képzésben érdemes lenne hangsúlyt fektetni arra, hogy a hallgatók közt mód legyen a baráti kapcsolatok kialakulására, a tényleges társas támogató csoportban tanulásra, módszertani változatosságra a páros és csoportmunkák alkalmazása révén is. Nagyon fontos, hogy milyen az az oktatási közeg, amely a hallgatót a képzés során körülveszi. Ez tükröződik a pedagógusok azon véleményében is, hogy a pedagógusképzés során őket tanítók, mint „tanár modellek” jelentős szerepéről (átlag 3,49; szórás 1,22) számolnak be. Érdemes ennek súlyát mérlegelve azt megfigyelni az ábrán, hogy a tanárok modell szerepe a legtöbb, az egyetem/főiskola falain belül nyújtott képzés hatását megelőzi.

A tényleges iskolai tapasztalatok szerepe a tanárképzésben eszerint a felmérés szerint is elvithatatlan. A tanítási gyakorlat (6. faktor), mint a pályára való felkészülés leglényegesebb eleme, a már végzés után szerzett iskolai tanítási tapasztalatok után a legfontosabb tanulási élmény. A tanítási gyakorlat jelentősége köztudott, ezt támasztják alá a hallgatói és vezetőtanári visszajelzések és tréningcsoportvezető tanárok tapasztalatai is.

Ezeknek a tapasztalatoknak a jelentőségét közelíti meg a tréning hatása, ami megelőzi még a hospitálás jelentőségét is.

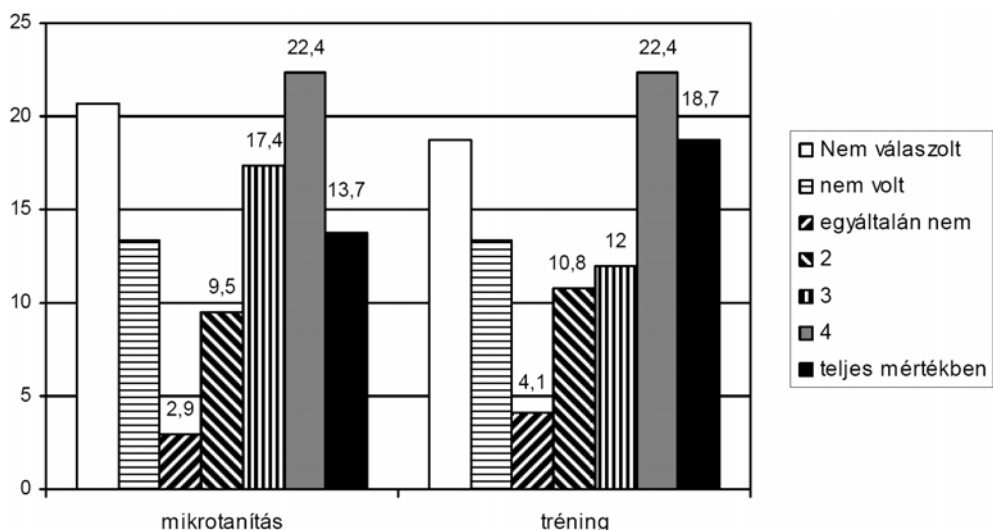
Érdekes eredmény, hogy az előadások értékelése megelőzi a szemináriumokét. Ennek értelmezéséhez érdemes előre tekintenünk a következőkben tárgyalt szempontokra, hogy mennyire elégedettek a megkérdezettek a saját képzésük hatékonyságával. A 6. ábrán láthatjuk majd, hogy egyrészt fontosnak érzik a képzés nyújtotta elméleti tudást, másrészt meglehetősen elégedettek az elméleti felkészítéssel, különösen, ha a többi képzési cél megvalósulásának mértékével hasonlítjuk össze (lásd 7. ábra).

Az elméleti képzés hatékonyságával elégedettek lehetünk ezek alapján, sőt megkockáztatjuk, hogy ez az eredmény arra is utal, hogy a hallgatók tisztában vannak azzal, miért tanulnak „elméletben” pedagógiát és pszichológiát. Az elméleti tudás hasznáival kapcsolatos tudatosság meglétét találtuk egy a saját hallgatóinkkal végzett vizsgálatban, ahol nyílt kérdésre adott a szöveges válaszaikban arról számoltak be, hogy a tanítási gyakorlaton ráismernek az elméletben tanultakra, néhányan maguktól is kiemelték, hogy hasznosítani tudták az elméletben tanultakat a tanítási gyakorlatuk során.

A képzés gyakorlati elemei közül két képzési formát érdemes kiemelni, mint amelyeknek a hatékonysága a legnagyobb – a tréninget és a mikrotanítást. Ez két olyan módszer, amelynek alkalmazása még nem teljesen általános. A tapasztala-

tokkal rendelkezők %-a itt a legkisebb, a mikrotanítással a válaszolók 66%-ának, a tréningekkel kapcsolatban 68%-nak volt tapasztalata. Az 5. ábrán azt is láthatjuk, hogy a hallgatók túlnyomó többsége nagymértékben (4), vagy teljes mértékben hasznosnak ítélte ezeket a foglalkozásokat.

A gyakorlati képzési elemek közül még három olyat találunk, ahol jelentős a tapasztalatok hiányának jelzése. Kb. 15% számol be arról, hogy nem volt része helyzetgyakorlatban, esettanulmány készítésben, vagy meglepő módon szemináriumban sem.

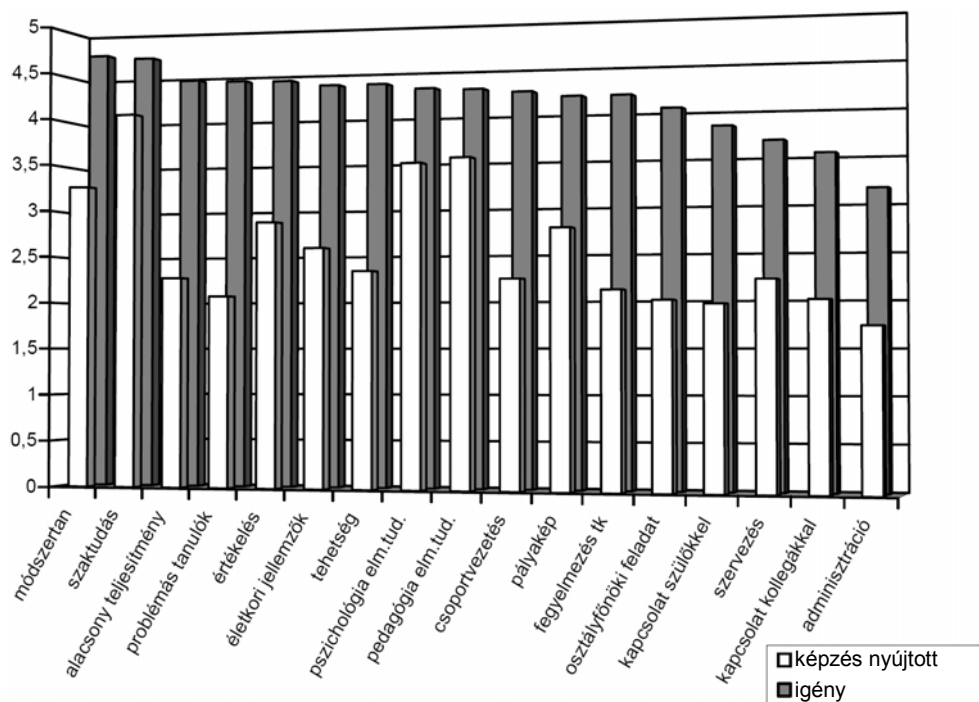


5. ábra: A mikrotanítás és a tréning hatékonyságának megítélése (a gyakoriság %-a)

Mit várt és mit kapott a képzésben?

Az utolsó kérdésben azt vizsgáltuk, hogy az egyes feladatokra mennyire érezték felkészültnek magukat, valamint mennyire várnák el, hogy a képzés biztosítsa a felkészülésüket. Azért tartjuk lényegesnek, hogy a képzés hatékonyságát az elvárásokkal vessük össze, mert nem lenne szerencsés egy abszolút mértékhez („tökéletes”) mérni a hatékonyságot. Véleményünk szerint nem kérhető ugyanis számon egy képző intézménytől sem, hogy tökéletesen felkészült hallgatókat bocsásson ki. Az azonban tanulságos, hogy az elvárások és a tényleges felkészítés közt milyen területeken látnak nagy különbséget a pedagógusok, mert ezeken a területeken érdemes a képzést erősíteni.

A képzés nyújtott, és elvárt szintjét a 6. ábrán láthatjuk.



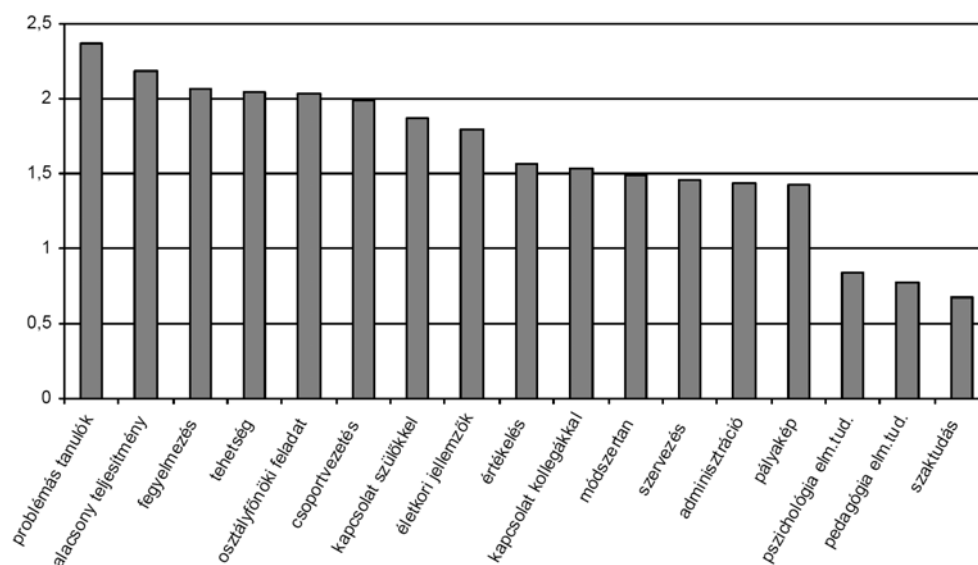
6. ábra: Mit kellene nyújtani a képzésnek, és mit nyújt ténylegesen?

A képzéssel kapcsolatos igények megfelelnek az első kérdésben adott válaszoknak. Legfontosabbnak a tanításhoz szükséges módszertani és szaktudásbeli ismereteket tartják, ezek fontosságának megítélése azonos mértékű. Legkevésbé fontos az adminisztratív és szervezési feladatokra és kollégákkal és szülőkkel való kapcsolat-tartásra felkészítés. Viszonylag kevésbé fontosnak tartják az osztályfőnöki feladatokra való felkészítést is.

A többi szempont – az alacsony teljesítményű tanulók problémáitól a fegyelmezésig – azonos megítélést kapott. Ebben kiemelendő eredmény az, amire korábban hivatkoztunk már, hogy a pszichológiai és pedagógiai elméleti tudást a felkészítés szerves részének tekintik, az átlagtól eltérő tanulókkal és a csoporttal való bánásmóddal egyenlő mértékben fontosnak ítélik meg.

A képzés hatékonyságát meglehetősen differenciáltan ítélik meg a gyakorló pedagógusok, leginkább az elméleti képzés hatékonyságát ismerik el, a szakmai és pedagógiai valamint pszichológiai tárgyak esetén is. Bár a módszertani képzés összességében a 4. helyen áll, a szakmai tudástól azonban lényesen elmarad (egy mintás  $t < 0,001$ ).

A 7. ábrán a képzésnek a fontossághoz viszonyított hatékonyságát mutatjuk be.



7. ábra: Elégedetlenség mértéke a képzés által megtanítottakkal

A legnagyobb hiányosságokat a problémás tanulókkal való bánásmód területén látják, a legkritikusabb kérdés a magatartási problémák kezelése, de ha nem is ilyen súllyal, de az alacsony teljesítmény is nagy gondot jelent (egy mintás  $t < 0,01$ ).

A feladatkörökkel való elégedetlenség mértékében további két ponton van határozott törésvonal, az életkori jellemzők figyelembevétele és az értékelés, valamint a pályakép és pszichológiai elméleti tudás közt. Így a problémás tanulókkal való bánásmódon túl három nagyobb feladatcsoport rajzolódik ki, az osztály szintű feladatok (fegyelmezés, csoportvezetés), a módszertani és szervezési feladatok és az elméleti tudás, mint amelyekre egyre nagyobb mértékben felkészített a képzés. Leginkább elégedettek a válaszolók az elméleti felkészítéssel, elsősorban a szakterületi tudásukat tartják közel megfelelőnek – bár ebben is szívesen kapnának többet, és a többihez képest ugyancsak elégedettek a pedagógiai és pszichológiai elméleti tudásukkal.

Érdekes eredmény, hogy az osztályfőnöki feladatokra úgy érzik, hogy nagyon kevésbé készít fel a pedagógusképzés, és ezt annak ellenére állítják, hogy az elvárásaik eléggé visszafogottak e tekintetben.

A válaszok alapján két tanulságot érdemes kiemelni. Egyrészt a gyakorlati képzés erősítését várnák a gyakorlópédagógusok a képzéstől. Másrészt tartalmilag az átlagtól eltérő, magatartási, tanulási problémás, és a tehetséges diákokkal való foglalkozás és az egész osztállyal kapcsolatos probléma, a fegyelmezés terén várnának több segítséget.

## Zárógondolatok

A pedagógusképzésben, különösen a tanárképzésben hatalmas változások előtt áll a magyar felsőoktatás. A változás Janus-arcú, egyszerre rejti magában a nehézségeket és lehetőségeket. A gyakorlatban dolgozók tapasztalatai számos tanulással járnak, és úgy gondoljuk, kijelölnek számunkra számos feladatot is. A tanárképzés megújításához úgy véljük, a diákoktól és a pályán levőktől kapható folyamatos visszajelzés adhat további segítséget. A helyzetkép felméréséhez a képzésből frissen kikerülők véleménye is hozzá tartozik, egy következő tanulmányunkban a végzős hallgatókkal folytatott vizsgálatunk tanulságairól számolunk be.

## Irodalom

- Boreczky Ágnes (1997): *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Cooke B. L., Pang K. C. (1991): Recent research on Beginning Teachers: Studies of Trained and Untrained Novices. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 7. No. 1. 91–110.
- Golnhofer Erzsébet, Falus Iván szerk. (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gordon, T. (1990): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T-módszer*. Budapest, Gondolat Kiadó, 256–262.
- Hamachek, D. (1990): *Psychology in Teaching, Learning and Growth*. 4th. Ed. Allyn and Bacon. 391–424.
- Imre Anna 1999: Cigány tanulók a szakmunkásképző iskolában. *Educatio 1999. Cigányok* 8. évfolyam 2. szám nyár, 286–296.
- N. Kollár Katalin (2006): *Változó csoportigényekhez alkalmazkodó tréningvezetés*. Magyar Pszichológiai Társaság XVII. Pszichológia Nagygyűlése, Budapest, Absztrakt kötet 294. o.
- N. Kollár Katalin (2008): *Csoportigényekhez alkalmazkodó tréningvezetés*. Scientia Kiadó, Marosvásárhely, megjelenés alatt.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva szerk. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest.
- M. Tamás Márta, N. Kollár Katalin (2001): *A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata*. Iskolapszichológia 25, ELTE PPK, Budapest.
- Papp János szerk. (2001): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Debrecen, Kossuth Egyetem Kiadó.
- Salamon Zoltán, Széphalmi Ágnes (1988): *Pedagógus-életmód és -tevékenység. Korszerű nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Éva (1999) A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*. 1, 31–41.
- Szabó Éva (2006): *Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái a szülők és tanárok szemszögéből*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván szerk. *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 489–512.
- Wolters, Ch. A., Daugherty, S. G. (2007): Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99. No. 1. 181–193.

## MELLÉKLET

### A PEDAGÓGUSOK KÉRDŐÍVE

Kedves Pedagógus Kolléga! A véleményét és tapasztalatait szeretnénk megkérdezni a pedagógus pályával kapcsolatban, a most kidolgozás alatt álló pedagógusképzés számára. A saját gyakorlatban átélt tapasztalatai fontosak számunkra, kérjük a kérdőív kitöltésével segítse munkánkat.

---

Ahol több válaszlehetőséget adunk meg, kérjük, **húzza alá**, ahol számokat adunk meg, ott **mindig egyet karikázzon** be.

A felvétel időpontja: ... 2006. .... A válaszadó neme:    nő        férfi

Kora: ..... év

Mióta tanít? .....éve

---

Mi a munkaköre? 1. óvónő

2. tanító,

3. tanár, szakja(i): .....

4. nem osztálykeretben tanít (fejlesztő)

5. nem tanít órakeretben, de gyerekekkel dolgozik (nevelőtanár, napközis)

6. egyéb: .....

Milyen iskolában dolgozik? óvoda

általános iskola (8 osztályos),

gimnázium: 8,    6,    4 osztályos,    12 évfolyamos iskola,

szakközépiskola,    szakiskola

Nem iskolában dolgozom

Melyik megyében van a munkahelye? .....

Beosztása, funkciói:    nincs

van:

igazgató, intézményvezető/helyettes

munkaközösség-vezető

osztályfőnök

gyermek- és ifjúságvédelmi felelős

fakultációt tart, éspedig:

.....

---

1. Az Ön személyes tapasztalatai szerint mennyire fontos feladatok az alábbiak, és mennyi időt tud rájuk fordítani

Adjon 1–5 értéket, 1-t, ha egyáltalán nem dolga egy tanárnak, 2-t, ha kevésbé, 3-t, ha közepes mértékben, 4-t, fontos és ötöt, ha elsőrendűen fontos feladat! Majd ítélje meg, hogy a munkaidejéből mennyi időt kell ezekre fordítania, –2-t, ha egyáltalán nem jut rá ideje, –1-t ha kevesebb jut rá, mint kellene, **0-t, ha annyit fordít, amennyi szükséges**, 1-t, ha többet, mint szeretne, és 2-t, ha túl sok időt kell erre fordítania.

<i>az Ön tapasztalata szerint:</i>	<i>fontosság</i>	<i>ráfordított munkaidő</i>
tanítás (tervezett foglalkozás)	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
felkészülés az órákra (foglalkozásra)	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
tanulók nevelése a tanórán	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
tanulók nevelése tanórán kívül	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
kollégákkal kapcsolattartás	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
adminisztráció	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
tehetséges tanulókkal foglalkozás tanórán	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
tehetséges tanulókkal foglalkozás tanórán kívül	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
átlagosnál gyengébben teljesítőkkel foglalkozás tanórán	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
átlagosnál gyengébben teljesítőkkel foglalkozás tanórán kívül	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
tanításon kívüli szervezés (kirándulás)	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
tanítással kapcsolatos szervezés (fénymásolás, tankönyvrendelés)	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
szülőkkal kapcsolattartás	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2
önművelés, továbbképzés	1 2 3 4 5	–2 –1 0 1 2



2. Az alábbi tulajdonságok mind hasznosak egy tanárnak. Az Ön tapasztalatai szerint a tanári pálya gyakorlásához ezekre  **mennyire van szükség?** Majd kérjük, gondolja végig, milyen mértékben **fejleszthetőek** ezek a tulajdonságok, és végül azt jelölje meg az 5 fokozat egyikével, hogy az Ön esetében a **főiskolai/egyetemi képzés mennyire fejlesztette** ezeket? *(1 most is a legkisebb, 5 a legnagyobb érték)*

	<i>fontosság</i>	<i>mennyire fejleszthető?</i>	<i>mennyire segítette a képzés a fejlődését?</i>
elkötelezettség, pályaszeretet	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
empátia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
önreflexió (önelemzési, önkritikai és belátási) készség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
érzelmi kontroll képessége	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
szabálytudat, szabálykövetés és -alkotás képessége	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
szociális alkalmazkodási készség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
új helyzetekhez való alkalmazkodás készsége	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
kezdeményezési és vállalkozási szellem	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
minőségigény	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
nyitottság más kultúrák, szokások megértésére	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
sikerorientáció	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
vezetési képesség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
nyitottság és elfogadás a sérültek, betegség stb. iránt	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
etikai elkötelezettség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
jó magyarázási képesség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

TANULMÁNYOK

	<i>fontosság</i>	<i>ennyire fejleszhető?</i>	<i>ennyire segítette a képzés a fejlődését?</i>
együttműködő készség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
kiegyensúlyozottság	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
türelem	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
pozitív önértékelés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
bizalom a gyermek fejlődőképességében	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
hitelesség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
következetesség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
kreativitás, ötletesség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
gyors reagálás a váratlan helyzetekre	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
határozottság, döntésképeség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
jó kommunikációs készség	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

3. Önnek mi segített a pedagógusi pályához szükséges képességek kialakításában?  
 0. nem volt ilyen tapasztalatom; 1. egyáltalán nem; 2. kevéssé; 3. közepesen  
 4. nagymértékben; 5. teljes mértékben ez segített

családi neveltetés, gyerekkori tapasztalatok a családban	0 1 2 3 4 5
adottságok (veleszületett képességek)	0 1 2 3 4 5
saját iskolai tanítók/tanárok jó példája	0 1 2 3 4 5
gyakorlati tapasztalatok gyerekekkel a képzéstől függetlenül (saját tanítvány, csoportvezetés stb.)	0 1 2 3 4 5
<b>a képzés során:</b>	
helyzetgyakorlatok	0 1 2 3 4 5
hospitálás	0 1 2 3 4 5
tanítási gyakorlat hallgatóként	0 1 2 3 4 5
mikrotanítás	0 1 2 3 4 5
interjú, személyes tapasztalat felnőttekkel (tanárokkal, szülőkkel)	0 1 2 3 4 5
gyakorlati feladatok gyerekekkel (esettanulmány)	0 1 2 3 4 5
pszichológia előadások	0 1 2 3 4 5

pedagógia előadások	0	1	2	3	4	5
tanár szakos szemináriumok	0	1	2	3	4	5
tréning (önismereti, képességfejlesztő stb.)	0	1	2	3	4	5
tanármodellek a főiskolán/egyetemen	0	1	2	3	4	5
<b>végzés után:</b>						
a pedagógusként szerzett tapasztalatok	0	1	2	3	4	5
kollegák segítsége	0	1	2	3	4	5
pedagógus-továbbképzés	0	1	2	3	4	5
egyéb:	0	1	2	3	4	5

4. Milyen mértékben készítette fel a főiskola/egyetem?  
(1. egyáltalán nem – 5. teljes mértékben)

	<i>saját képzése mit nyújtott?</i>	<i>mennyire kellene a képzésnek nyújtania?</i>
szakmai tudásszint	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
módszertani ismeretek (mit hogyan tanítsunk)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
pedagógiai elméleti tudás, didaktika szemlélet	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
pszichológia elméleti tudás, szemlélet	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
reális pályakép (milyen elvárások lesznek)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
különböző életkorú tanulókkal való bánásmód	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
tehetséges tanulókkal való bánásmód	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
osztály, mint csoport vezetése	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
fegyelmelési módszerek	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
osztályfőnöki feladatok	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
tanulók értékelésének módja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
kapcsolat a kollegákkal	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
szülőkkal kapcsolattartás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
szervezési feladatok	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
adminisztráció	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



## TANÍTÓJELÖLTEK OLVASÁSSAL KAPCSOLATOS NÉZETEI

**TÓTH BEATRIX**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának  
főiskolai docense  
tothbeat@kincsem.tofk.elte.hu

---

*A cikkben bemutatott kutatás új témát emel be a pedagógusjelöltek gondolkodásának, illetve nézeteinek vizsgálatába. A szerző zárt kérdőív felhasználásával tárta fel elsőéves tanító szakos hallgatók olvasással kapcsolatos elképzeléseit, arra keresve a választ, hogy azok a tradicionális készségközpontú felfogáshoz állnak-e közelebb, avagy a kognitív-konstruktív olvasáskonceptióhoz. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók előzetes nézetei jellemzően eklektikusak, ugyanakkor nyitottabbak a konstruktív olvasásfelfogás iránt.*

---

### A belépő nézetek vizsgálatának jelentősége a pedagógusképzésben

A pedagógusjelöltek belépő nézeteinek vizsgálata napjainkban világszerte dinamikusan fejlődő, kiszélesedő kutatási terület. Hátterében a kognitív pszichológia, a konstruktív tanulásemélet, valamint a reflektív pedagógiai szemlélet és gyakorlat térhódítása áll (Szivák, 2002; Falus, 2006). Jelentőségét az adja, hogy – amint azt a külföldi vizsgálatok meggyőzően bizonyították – a hallgatók előzetes élményei, tapasztalatai, elképzelései, naiv elméletei szűrőként funkcionálnak a pályára való felkészítés folyamatában; meghatározzák, hogy hogyan viszonyulnak a képzés tartalmihoz, mit sajátítanak el és mit nem, s végső soron gyakorlati pedagógiai tevékenységükre is döntő hatással bírnak (Falus, 2001; Szivák, 2002; Dudás, 2005). Ezért is tekinti Falus a pedagógusképzés megújításában kulcstényezőnek a belépő nézetek feltárását és felhasználását (Falus, 2006).

A téma hazai szakirodalmában tájékozódva azt tapasztaltam, hogy a hallgatók élményeit, tapasztalatait, elképzeléseit, nézeteit mindezidáig elsősorban a nevelés alapvető tényezőivel, kategóriáival kapcsolatban vizsgálták a kutatók (Golnhofer és M. Nádasi, 1981: nevelési célok; M. Nádasi, 1999: nevelési célok, tanulókép; Oroszné, 2002: saját élményű nevelői minta; Szivák, 2003: nevelés, tanítás, tanulás, tanár- és tanulókép; Hunyady, 2004: nevelés, oktatás, a tananyagtudás forrásai, tervezés, gyerektípusok, „rossz gyerek”; Dudás, 2006: tanár, diák, tanulás, tanítás, tanári szerep; Hunyady, M. Nádasi és Serfőző, 2006: „fekete pedagógia”), az olvasással, olvasástanítással összefüggésben nem. Külföldön viszont évtizedek óta folynak kutatások ezen a területen is mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek körében (például: Hollingsworth, 1989; Richardson et al., 1991; Lonberger,

1992; Wham, 1993; Nierstheimer et al., 1996, 2000). Hollingsworth egy olyan longitudinális vizsgálat első évéről számol be, melynek keretében öt éven át kísérték figyelemmel pedagógushallgatók olvasástanítással kapcsolatos elképzeléseinek, tudásának alakulását. A legfontosabb kutatások és kutatási témák Kara-Soteriou (2007) szerint a következők: a nézetek és a gyakorlati tevékenység kapcsolata; tanárok saját olvasástanítási gyakorlatukra vonatkozó nézetei; az olvasás-, írástudással kapcsolatos elméletek, teóriák; az olvasók olvasással kapcsolatos nézetei; valamint az olvasott szövegekkel összefüggő elképzelések.

Az Egyesült Államokban mind a hallgatók előzetes elképzeléseinek feltárása, mind e nézetek létezésének tudatosítása – s ezt követően a hiteknek, meggyőződéseknek a tudományosan, kutatásokkal megalapozott tudással való konfrontálása – része a pályára való felkészítésnek. Több egyetemi honlapon találtam erre utaló információkat. Az egyik olvasásmódszertani programban például az olvasható (Woods, 2003), hogy a kurzus megkezdésekor a hallgatóknak esszét kell írniuk és egy kérdőívet kitölteniük az olvasással, olvasástanulással, illetve saját olvasási gyakorlatukkal kapcsolatban. Az egyik jegyzetként használt olvasásmetodikai tankönyv az első fejezetben tárgyalja az olvasással kapcsolatos elképzelések jelentőségét, szerepét az olvasástanításban (Vacca et al., 2006). A fejezet feldolgozásának eredményeként a szerzők reményei szerint a hallgatók képesek lesznek megmagyarázni, hogyan hatnak az írásbeli nyelvhasználat tanulásával kapcsolatos nézetek a tanítási döntésekre, az osztálytermi gyakorlatra, valamint képesek lesznek azonosítani azokat a személyes tapasztalataikat, amelyek befolyásolják az olvasás-írás tanulásával kapcsolatos nézeteiket.

Az anyanyelvi tantárgy-pedagógia oktatójaként magam is fontosnak tartom, hogy tájékozódjam leendő tanítványaim olvasással, olvasástanulással és -tanítással kapcsolatos előzetes élményeiről, tapasztalatairól, nézeteiről, elképzeléseiről, hiszen ezek ismerete segíti a tantárgy-pedagógia kurzus megtervezését: a kívánatos tartalmak, arányok és hangsúlyok kialakítását éppúgy, mint a legcélravezetőbb módszerek megválasztását.

### **A kutatás elméleti háttere: az olvasás fogalmának átalakulása**

Az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult az olvasás fogalmának pedagógiai értelmezése, az olvasási folyamat tartalmáról, jellegéről vallott felfogás, miközben legfontosabb konstituáló eleme változatlanul az olvasottak megértése, a szövegértés maradt. Az olvasáskutatásban hosszú ideig a behaviourista koncepció dominált. E szerint az olvasás egyfajta dekódolás, amelynek során gondolatá és/vagy hangzó nyelvvé alakítjuk a vizuálisan kódolt információkat, azaz *reprodukáljuk a jelentést*. A megértés folyamatát a szöveg vezérli, az olvasó passzív befogadó. Ebben a koncepcióban az olvasás készségeként tételeződik: a megértés sikerének kulcsa a dekódolás begyakorlottsága, hibátlan volta.

Az olvasás kognitív-konstruktív felfogása szerint viszont az *olvasó* nem egyszerűen megérti, hanem *aktívan teremti, létrehozza a jelentést*, mégpedig meglévő tudása, tapasztalatai bázisán; vagyis a jelentés szöveg és olvasó együttműködésének, interakciójának eredménye (Iser, 1996), az egyéni olvasatok pedig személyes konstrukciók. A jelentésteremtés folyamatában az olvasó hipotéziseket, jóslatokat fogalmaz meg a szöveg várható folytatásával kapcsolatban, következtetéseket von le, ideiglenes jelentéseket tételez, nyomon követi azok érvényességét, szükség esetén korrigál, elhárítja a megértés akadályait (például megpróbálja kitalálni egy ismeretlen szó jelentését a kontextusból), vagyis problémákat old meg. Az olvasás kognitív szemléletű felfogásában tehát a megértés aktív és produktív folyamat, amelyben kitüntetett szerepe van az olvasó meglévő tudásrendszerének, világismeretének és szociokulturális háttérének. Mindez a kilencvenes évek derekán kiegészült a motiváció szempontjával, ami azt jelenti, hogy jeles kutatók az olvasás-szövegértés lényeges komponenseként határozzák meg az egyén olvasással kapcsolatos motivációs bázisát, az olvasás iránti elkötelezettségét (Cs. Czachesz, 1999, 2005).

A nemzetközi vizsgálatok jó ideje a kognitív-konstruktivista felfogásra épülnek, és a megértés mellett hangsúlyozzák az olvasottak felhasználásának, reflektálásának, értékelésének jelentőségét is (Csapó, 2003). A PIRLS olvasási-szövegértési vizsgálat kidolgozói „... az olvasást konstruktív és interaktív folyamatnak, az olvasókat pedig aktív értelmezőknek tekintik, akik ismerik és alkalmazzák az aktív olvasás stratégiáit, és képesek reflektálni az olvasott szövegre. Pozitív attitűdöt mutatnak az olvasás iránt, és kedvtelésből, illetve információszerzés céljából egyaránt olvasnak.” (Vári, et al., 2003, 119. o.) E definíció az olvasásvizsgálatok történetében először említi meg az aktív olvasás stratégiáinak használatát az olvasás folyamatában.

Stratégián az olvasás és a szövegértés-tanítás szakirodalmában többféle dolgot is értenek: egyrészt különböző olvasási-szövegkezelési módokat (mint például az előzetes áttekintés, beleolvasás, gyors átfutás (lefölözés), kereső olvasás, tanulás, szoros olvasás, javító olvasás, újraolvasás), másrészt azokat a kognitív és metakognitív folyamatokat, melyeket az olvasó a jelentés megteremtése érdekében alkalmaz. Nálunk az olvasási stratégia szakkifejezés – leszámítva a posztmodern irodalomelméleti diskurzusokat – sokáig szinte teljesen ismeretlen volt, jóllehet az angol nyelvterületen évtizedek óta kiemelten fontos kutatási és publikációs téma.

A nyolcvanas években elkezdték módszeresen feltárni a jó olvasók olvasási stratégiáit. Harvey és Goudvis (2000) összefoglalása szerint ezek a következők. A jó olvasó

- kapcsolatot keres a meglévő tudása és a szöveg új információi között, aktivizálja és felhasználja a témával kapcsolatos háttértudását az olvasás előtt, alatt és után;
- azonosítja a szöveg legfontosabb témáit, gondolatait vagy esztétikai hatáselemeit, azaz meghatározza a relevanciákat, kiemeli a lényegét;

- kérdéseket tesz fel a homályos pontok tisztázására, az olvasás fókuszálására, a szerző céljának, nézőpontjának, illetve álláspontjának kiderítésére, s válaszol is rájuk;
- érzéketes belső képeket alkot a szövegbeli szereplőkről, eseményekről, helyekről, helyzetekről, tárgyakról, folyamatokról;
- következtetéseket von le előzetes tudása, sémái és a szöveg információs segítségével, ítéleteket, jóslatokat, új gondolatokat fogalmaz meg;
- olvasás közben és a végén összefoglalja, azaz kiemeli és egyúttal saját nyelvén újrafogalmazza, újraalkotja a szöveg legfontosabb gondolatait;
- ha a jelentésteremtés folyamatában valamilyen akadály merül fel, különböző javító stratégiákat használ a probléma megoldására (például újraolvassa az adott részt);
- metakognitív kontrollt gyakorol saját olvasása fölött, azaz nyomon követi megértési folyamatait, tudatában van annak, hogy érti vagy nem, amit éppen olvas.

Más források további stratégiákat is felsorolnak, mint például a szöveg szerkezetének feltárása, mnemotechnikai eljárások alkalmazása vagy grafikus szervezők használata, azaz a fő fogalmak, gondolatok közötti kapcsolatok grafikus megjelenítése (Snow, 2002); illetve a szöveg előzetes áttekintése, az olvasással kapcsolatos célok felállítása, a témával kapcsolatos meglévő tudás aktivizálása, előfeltevések megfogalmazása a várható tartalommal kapcsolatban (Pressley, 2001).

E stratégiák inkább csak elméletben különíthetők el, az olvasás folyamatában gyakran összefonódnak, összekapcsolódnak: a belső képek megalkotása során meglévő tudásunkat, a szöveg bizonyos lényeges elemeit és az olvasás során levont következtetéseinket is felhasználhatjuk. Kibontásuk és azonosításuk azért fontos, hogy tudjuk: miféle összetevőkre, folyamatokra bontható az olvasás-megértés komplex, bonyolult processzusa.

A kilencvenes évektől kezdve elsősorban azt vizsgálták, hogyan taníthatók e stratégiák a gyerekeknek. Mára széles körű konszenzus jött létre a kutatók, szakértők között a tekintetben, hogy a szövegértés színvonalát jelentős mértékben meghatározza, hogy a diákok ismerik-e és alkalmazzák-e a különböző olvasási stratégiákat, képesek-e a céljaiknak leginkább megfelelő stratégiákat kiválasztani és rugalmasan alkalmazni őket olvasás közben (Snow, 2002; Pressley, 2001).

Hazánkban Csikos Csaba és Steklács János vezetésével folytak az olvasási stratégiák tanításával kapcsolatos kutatások. Eredményeik megerősítették, igazolták a külföldi tapasztalatokat: a stratégiák tanítása jobb teljesítményt eredményezett (Csikos és Steklács, 2006).



## A kutatás célja, módszere és a minta

*Kutatásom célja* az volt, hogy megismerjem a hallgatók tapasztalatait, nézeteit, illetve felfogásukat az olvasással kapcsolatban, valamint elképzelésüket az olvasás taníthatóságára nézve. További célom volt egy olyan kérdőív kipróbálása, melyet – a szükséges finomítások elvégzése után – a későbbiekben is felhasználhatok leendő tanítványaim olvasásfelfogásának megismerésére. A kutatás ekként elővizsgálat jellegű volt. Alapvetően két *kutatási probléma* vizsgálatára vállalkoztam:

- Mi jellemzi a hallgatók olvasásfelfogását, azaz olvasásfogalmuk a behaviourista vagy a konstruktivista koncepcióhoz áll-e közelebb?
- Milyen jelentőséget tulajdonítanak saját majdani szerepüknek az olvasástanulás eredményessége szempontjából?

*A kutatás módszere:* írásbeli kikérdezés, zárt kérdőívvel. A saját élmények, tapasztalatok, elképzelések feltérképezésére más módszerek is használhatók (például írásbeli kikérdezés nyitott kérdésekkel, esszé íratása, szóbeli kikérdezés, fogalmi térkép készíttetése), én azonban olyan mérőeszközt kerestem, amelynek alkalmazása viszonylag egyszerű, a kapott eredmények értékelése nem időigényes, mégis elégséges információval szolgál a kutatási kérdések megválaszolásához. Ezt a mérőeszközt *Luciano Mariani* (1999) egyik publikációjában találtam meg. Az általa összeállított kérdőív segítségével kideríthető, hogy a hallgatók olvasásfogalma, olvasással kapcsolatos elképzelései mifélek: a korszerű kognitív-konstruktív felfogáshoz állnak-e közelebb, vagy inkább a korábbi, mára már meghaladott szemléletet tükrözik. Ennek megfelelően a kérdőív a két különböző olvasáskoncepcióhoz illeszkedő négy-négy kijelentést tartalmaz, kevert elrendezésben. Az ötödik kijelentés az olvasás taníthatóságával kapcsolatos meggyőződés feltárását szolgálja. A választ öt fokú Likert-skálán kellett jelölni. A skála értékeinek jelentése: (1) teljesen egyetért, (2) egyetért, (3) egyet is ért meg nem is, (4) nem ért egyet, (5) egyáltalán nem ért egyet.

*A mintavétel* módja hozzáférésem alapuló kényelmi stratégia volt, hiszen kutatási céljaim elérését – azaz leendő tanítványaim előzetes nézeteinek részbeni megismerését, valamint a kérdőív kipróbálását – ez is biztosította. Az alapsokaság az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának valamennyi elsőéves tanító szakos hallgatója, akik anyanyelvi tantárgy-pedagógiai tanulmányaik megkezdése előtt állnak, összesen 165 fő. A kérdőívet kurzusmailben küldtem el először valamennyi elsőévesnek, majd – mivel jómagam elsőéveseket nem tanítok – néhány kollégámat kértem meg, hogy órájukon osszák a ki a hallgatóknak a kinyomtatott kérdőíveket. Így végül 57 kitöltött kérdőív jutott hozzám vissza, melyeket SPSS-programmal dolgoztam fel. (Mivel néhány hallgató egy-egy kijelentéssel kapcsolatban nem tett jelölést, a minta nagysága változó.)

**A hallgatók olvasásfogalma, olvasással kapcsolatos elképzelései**

A *készségközpontú felfogást* a következő négy állítás jelenítette meg:

- Az olvasás passzív folyamat: az olvasó befogadja a szöveg tartalmát.
- Az olvasás főleg vizuális tevékenység: a szemünknek fel kell ismernie a betűket, szóról szóra haladva.
- A szöveg megértése megköveteli, hogy az olvasó minden szót ismerjen benne.
- Ha az olvasó nem akarja engedni lankadni a figyelmét, elejétől a végéig folyamatosan kell elolvasnia a szöveget, sorról sorra, megállás nélkül.

A válaszok elemzésének eredményeit az *1. táblázat* mutatja.

*1. táblázat:* A készségközpontú felfogást képviselő kijelentések elfogadottsága (N: 57)

<i>A kijelentés tartalma</i>	<i>Az egyetértés mértékét kifejező érték</i>					<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
	<i>1 teljesen egyetért</i>	<i>2 egyetért</i>	<i>3 egyet is ért meg nem is</i>	<i>4 nem ért egyet</i>	<i>5 egyáltalán nem ért egyet</i>		
Az olvasás passzív folyamat	2	12	24	16	3	3,11	0,920
Főleg vizuális tevékenység	3	18	17	15	4	2,98	1,044
Minden szót ismerni kell	4	17	13	19	4	3,04	1,101
Folyamatosan kell olvasni	1	10	18	20	8	3,42	0,999
						3,14	

Az eredmények értelmezése során általában három csoportba soroltam a válaszokat aszerint, hogy egyetértést, elutasítást vagy bizonytalanságot fejeznek ki. Úgy látszik, még ma is elég sokan vallják a tradicionális felfogást, mely szerint az olvasás passzív befogadás, hiszen az első kijelentés tartalmával a hallgatók 24,6%-a – akik az 1-es vagy a 2-es értéket választották – egyetért. Ez alighanem abból az olvasói tapasztalatból származik, hogy sok esetben minden különösebb intellektuális erőfeszítés nélkül olvasunk, mintegy alpjáraton működtetve olvasási képességünket. Ha ugyanis a szöveg nem tartalmaz ismeretlen szót, fogalmat, szokatlan nyelvi szerkezetet, új információt, az olvasás könnyűnek tűnik, a jelentésteremtés automatikus,

problémamentes; így a kogníció, az aktív információfeldolgozás elfedett, szinte észrevétlen. Egy másik lehetséges ok, hogy az olvasásfelfogás megváltozása a szaktudományban nem egy csapásra formálja át a gyakorlatot és a benne működő pedagógusok gondolkodását. Ráadásul az új, konstruktivista koncepcióra épülő gyakorlat újfajta megközelítéseket, tanítási módszereket, technikákat igényel. Ezek elterjesztése sem megy egyik napról a másikra. Valószínű tehát, hogy hallgatóink jó része még a hagyományos olvasásfelfogáson alapuló tanítási folyamatban szocializálódott. Ehhez képest biztató, hogy egyharmaduk (33,4%) nem ért egyet az állítással (vagyis a 4-es és az 5-ös értéket választotta), 42,1%-a pedig egyet is ért meg nem is. Alighanem volt már olyan olvasói élményük, amelynek során megtapasztalták, hogy olykor bizony aktívan meg kell küzdeniük a jelentésért. A 3,11-es átlag is azt mutatja, hogy a többség nem értett egyet ezzel az indikátor kijelentéssel.

A második kijelentés lett a legelfogadottabb. A hallgatók 31,6 százaléka egyet ért azzal, hogy az olvasás *főleg* vizuális tevékenység. Ez egyrészt abból adódhat, hogy vizuális észlelés *híján* valóban nem beszélhetünk szorosán vett olvasásról, de joggal merül fel az a magyarázat is, hogy az olvasást vizuális jelek dekódolásának tekintik, a megértést pedig a dekódolás automatikusan megszülető eredményének. Vagyis az olvasás folyamatában nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a percepciónak és kisebbet a kogníciónak.

A harmadik kijelentés osztotta meg leginkább a válaszolókat. Jól jelzi ezt, hogy e tételnél legnagyobb a szórás. Az előzőekhez képest kisebb volt a 3-ast választó bizonytalanok aránya (22,8%), az egyértelműen állást foglalókon belül valamivel többen fejezték ki egyet nem értésüket, mint egyetértésüket. Ez utóbbiak száma mindenképpen magasnak tűnik, és jelzi, hogy sokak olvasói gyakorlatából hiányzik az a tapasztalat, hogy az ismeretlen szavak jelentését gyakran ki lehet következtetni a kontextusból grammatikai, szintaktikai vagy éppen pragmatikai kulcsok segítségével. Bár az is meglehet, hogy – tévesen – a gyerekeket nem tartják képesnek erre.

A negyedik kijelentést utasították el a legtöbben. Ám még így is a hallgatók 19,3%-a választotta az 1-es és a 2-es értéket, igaz, döntő többségük az utóbbit. Ők tehát egyetértenek azzal, hogy a szövegek olvasásában folyamatosan előre kell haladni, jóllehet az olvasáskutatás hajnalán kibontakozó szemmozgás-kutatások már nagyon korán felfedezték, hogy a szakkadikus ugrások nem csak előre irányulnak, előfordul regresszió is, főleg ha nehéz a szöveg és problémák merülnek fel a megértésben. Igaz, az is kiderült, hogy bár vannak szándékos visszaugrások is, többségük mégsem tudatos (Cs. Czachesz, 1998).

A *konstruktivista olvasásfelfogást* az alábbi állítások reprezentálták:

- A szövegek olvasásának nem csak egyetlen módja van: különböző olvasási módok vannak, a körülményektől függően.
- Az olvasás módjáról az olvasó dönt annak alapján, hogy milyen típusú szövegről van szó, ill. hogy mi az olvasás célja.
- A szöveg megértése az olvasó előzetes tudásán múlik.

- Az olvasó előre választhat stratégiát a szöveg olvasásához, és kontrollálhatja a stratégia használatát, amíg olvas.

Az állítások elfogadottságával kapcsolatos eredményeket a 2. táblázat mutatja. (Mivel egy-egy kijelentés esetében hárman nem jelöltek meg értéket, az elemszám változó.)

2. táblázat: A konstruktivista felfogást képviselő kijelentések elfogadottsága

A kijelentés tartalma, a válaszolók száma	Az egyetértés mértékét kifejező érték					Átlag	Szórás
	1 teljesen egyetért	2 egyetért	3 egyet is ért meg nem is	4 nem ért egyet	5 egyáltalán nem ért egyet		
Különböző olvasási módok vannak (N: 56)	17	27	9	2	1	1,98	0,884
Az olvasás módjáról az olvasó dönt (N: 55)	18	22	13	2	–	1,98	0,850
A megértés az előzetes tudáson múlik (N: 57)	6	17	24	7	3	2,72	0,996
Az olvasó alkalmazhat stratégiákat (N: 57)	1	19	27	6	4	2,88	0,888
						2,39	

Első ránézésre megállapítható, hogy a konstruktivista felfogást tükröző kijelentések elfogadottsága nagyobb arányú, mint a tradicionális koncepciót tükrözőké. A hallgatók túlnyomó többsége egyetért vagy legalább részben egyetért azzal, hogy különböző olvasási módok léteznek, és ezek megválasztásáról az olvasó dönthet (3., 4. kijelentés). Saját olvasói gyakorlatában ki-ki bőséggel szerezhetett tapasztalatokat arra nézve, hogy az olvasás különböző tényezői (pl. az olvasás célja, a szöveg műfaja, a rendelkezésre álló idő stb.) hogyan befolyásolják az olvasás folyamatát. Inkább az a meglepő, hogy volt egyáltalán néhány válaszoló, aki nem

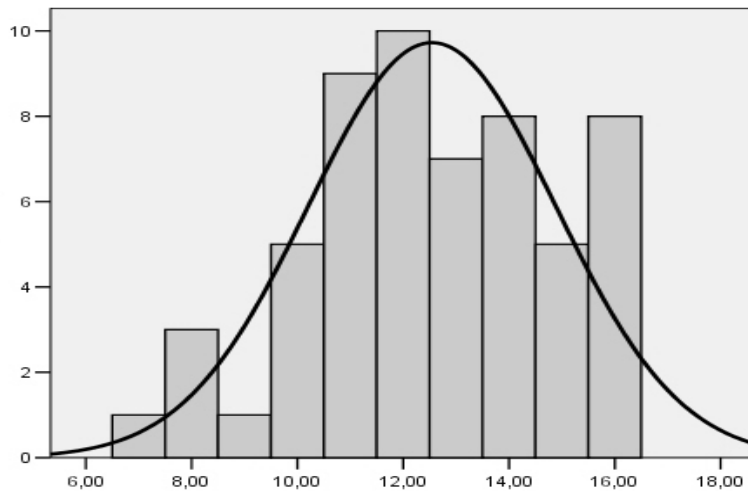
értett egyet az állításokkal. Jellemzően a szórások e két kijelentés esetében a legalacsonyabbak.

A két másik állítás is inkább elfogadott, mint nem, ám velük kapcsolatban egyfajta bizonytalanság is érzékelhető; ezt mutatja az „egyed is értek meg nem is” lehetőséget választók magas aránya (42,1%, ill. 47, 4%). A hallgatók 17,6%-a nem tekinti az előzetes tudást a megértés sikerességét meghatározó tényezőnek. Pedig régi felismerés, hogy minél többet tud valaki egy bizonyos témáról, annál jobban érti az adott tárgyval kapcsolatos szövegeket. *Pressley* (1999) szerint az olvasó sokféle módon felhasználja tudását olvasás közben, pl. a várható tartalom elővételzésekor, jóslatainak ellenőrzése során, a szöveg tartalmi elemeinek elfogadásakor vagy elutasításakor, valamint egyéni értelmezésének, olvasatának létrehozásában. A hallgatók egy része viszont nem látja elég világosan a meglévő tudás szerepét, jelentőségét a jelentésteremtés folyamatában. Ám az is lehet, hogy az eredeti mondatban szereplő „depends on” kifejezés fordítása sikerült túlságosan sarkosra. Lehet, hogy ha nem a „múlik”, hanem a „függ” ige szerepel a mondatban, nagyobb arányú lett volna az egyértelmű elfogadás.

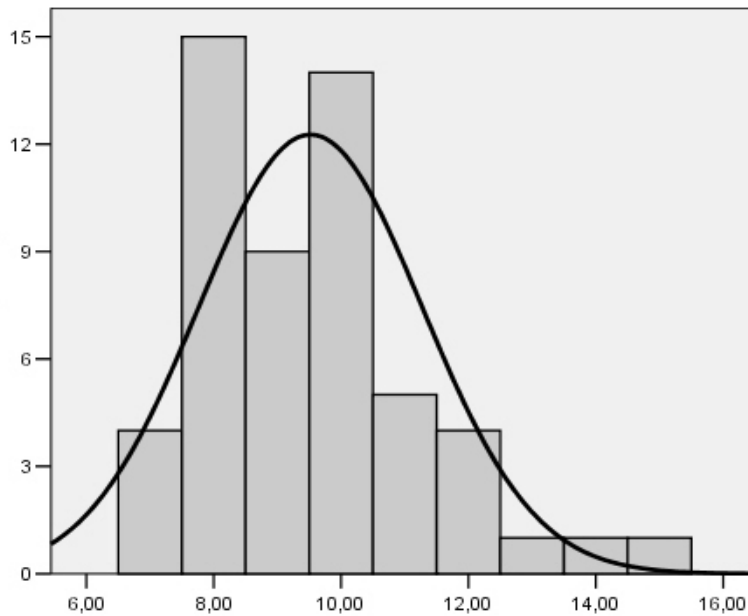
A stratégiák tudatos, kontrollált használatára vonatkozó megállapítással a hallgatók 17,5 százaléka nem értett egyet, a többség azonban részben vagy egészben egyet értett. Ez nyilván összefügg azon kijelentés magas arányú elfogadottságával, amelynek lényege, hogy az olvasás módjáról az olvasó dönt. Valószínű, hogy a válaszolók jó része ekként értelmezte a stratégia szót. A 3-as értéket választó bizonytalanok nagy arányában pedig alighanem a szójelentés-ismeret hiánya mutatkozik meg.

Összességében elmondható, hogy a hallgatókhoz közelebb áll a konstruktivista olvasásfelfogás, mint a hagyományos készségközpontú koncepció. Ezt tanúsítják az egyes kijelentések átlagai és az összesített átlagok is: a konstruktivista koncepciót képviselő állítások átlaga 2,39; a készségközpontú felfogást leíróké 3,14.

Az 1. és 2. ábra azt szemlélteti, hogy hogyan oszlanak meg a hallgatók által megjelölt összesített értékek a két különböző olvasásfelfogást reprezentáló kijelentésekkel kapcsolatban. A vízszintes tengely azt mutatja, hogy mennyi az összesített érték, a függőleges pedig, hogy hány hallgató jelölt éppen annyit.



1. ábra: A készségközpontú indikátor kijelentések összértékének gyakorisági megoszlása (N=54)



2. ábra: A konstruktivista indikátor kijelentések összértékének gyakorisági megoszlása (N=54)

3. táblázat: A különböző olvasáskonceptiók elfogadottsága (N=54)

<i>Olvasásfelfogás</i>	<i>Egyetért</i>	<i>Bizonytalan</i>	<i>Elutasítja</i>
Készségközpontú	1	52	1
Konstruktivista	3	51	0

A 3. táblázatból kiderül, hogy a túlnyomó többség elképzelései, nézetei ellentmondásosak, eklektikusak, bizonytalanok, ugyanakkor az is kiolvasható az adatokból, hogy a konstruktivista felfogás valamivel elfogadottabb a hallgatók körében. (A bizonytalanok nagy arányában valószínűleg a korábban részletesen taglalt okok – egyes szakszavak viszonylagos ismeretlensége, a fordítással kapcsolatos problémák – is közrejátszanak.)

Jelentősen mások az arányok, ha az alapján csoportosítjuk a hallgatókat, hogy melyik kijelentés-sorozat összesített értéke alacsonyabb. Ez jelzi ugyanis azt, hogy a kettő közül melyik koncepció felé nyitottabbak, melyiket fogadják el inkább. A hallgatók így kialakított csoportjait a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat: A különböző olvasáskonceptiók iránti nyitottság (N=57)

<i>Olvasásfelfogás</i>	<i>Fő</i>	<i>%</i>
A készségközpontú felfogás felé nyitott	8	14
A konstruktivista felfogás felé nyitott	46	80,7
Értékelhetetlen	3	5,3

Ez a csoportosítás is azt mutatja, hogy a hallgatók döntő többsége inkább a konstruktivista felfogást képviselő állításokkal értett egyet, semmint a készségközpontú koncepciót megjelenítővel.

### **Az adottságok szerepe az olvasásban**

A kérdőíven szereplő egyik kijelentés kapcsán arról kellett elgondolkodniuk a hallgatóknak, hogy milyen jelentőséget tulajdonítanak a veleszületett adottságoknak az olvasási teljesítményben. A következő állítással kapcsolatban kellett állást foglalniuk: Az olvasó teljesítményét alapvetően veleszületett, örökölt adottságai határozzák meg. A kijelentés egyúttal implicit módon a gyerekek, ill. az olvasás taníthatóságára kérdezett rá. A válaszok megoszlását az 5. táblázat mutatja. Az eredmények szerint a hallgatók mindössze 16,4%-a gondolja meghatározónak az olvasási teljesítményben a veleszületett adottságokat – ők azok, akik 1-est vagy 2-est jelöltek véleményük kifejezésére –, 36,4% részben, 47,2% egyértelműen elutasítja ezt az állítást, vagyis más tényezők hatását tartják döntőnek.

5. táblázat: A hallgatók álláspontja a veleszületett adottságok jelentőségével kapcsolatban (N: 56)

A kijelentés tartalma, a válaszolók száma	Az egyetértés mértékét kifejező érték					Átlag	Szórás
	1 teljesen egyetért	2 egyetért	3 egyet is ért meg nem is	4 nem ért egyet	5 egyáltalán nem ért egyet		
Az olvasási teljesítmény az adottságokon múlik	3	6	20	18	8	3,40	1,047

### Tanulságok, következtetések

Az eredmények a minta alacsony száma miatt csak tájékoztató jellegűek, a belőlük levonható tanulságok, következtetések érvényessége korlátozott. Egyes kijelentések nem kellően pontos megfogalmazása miatt valószínű, hogy egy újabb vizsgálat részben más eredményekhez, arányokhoz vezetne. Érdemes az indikátor kijelentések tartalmát és fordítását felülvizsgálni, szükség esetén finomítani.

A kérdőívek elemzése révén sikerült választ adni a felvetett kutatási problémákra, illetve kutatási kérdésekre, természetesen a fenti korlátokat figyelembe véve. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók többségének az olvasási folyamat, illetve tevékenység jellegével kapcsolatos felfogása inkább a konstruktivista koncepcióhoz áll közel, a felé nyitott; de tartalmaz olyan elemeket is, melyek a tradicionális behaviourista felfogásra jellemzőek. Ebből következően az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai stúdiumok keretében az olvasástanítás-olvasásfejlesztés teoretikus megalapozásakor súlyt kell helyezni olyan összefüggések bemutatására, mint például az előzetes tudás vagy a stratégiahasználat szerepe az olvasásértésben; más szemléleti elemeket, elképzeléseket – például a vizualitás és az előzetes szóismeret jelentőségével kapcsolatban – célszerű ütköztetni a szakirodalom vonatkozó megállapításaiival, célirányosan szervezett saját tapasztalattal. Jó alapokat jelent a képzés számára az, hogy a mintában szereplő hallgatók közül csak kevesen gondolják úgy, hogy az olvasási teljesítményt alapvetően a gyermekek veleszületett adottságai határozzák meg, a többség tehát hisz a gyerekek taníthatóságában.

A hallgatók olvasással kapcsolatos elképzeléseinek egyaránt vannak megerősítendő, átépítendő és kiépítendő elemei. Fontos, hogy lehetőleg már a kurzus megtervezésekor, indításakor fény derüljön ezekre. Oktatóként az is célom volt, hogy kipróbáljam a *Mariani-féle* kérdőívet a fókuszba állított belépő nézetek megisme-



résére. Tapasztalataim arról győztek meg, hogy a kérdőívvel nyert adatok megfelelő áttekintést adnak a hallgatók olvasásfelfogásáról, annak jellemzőiről.

Bár a zárt kérdőívvel való kikérdezés nem tipikus módszer a pedagógusok és pedagógusjelöltek gondolkodásának kutatásában, az adott esetben és céllal mégis jól alkalmazható, hiszen könnyen kezelhető, sem a kitöltése, sem az eredmények feldolgozása és értékelése nem túlságosan időigényes. Ugyanakkor kétségtelen, hogy az előzetes tudás, illetve nézetek csak egy szűkebb – bár meghatározó jelentőségű – szeletének feltárására alkalmas. A hallgatók olvasással, olvasástanulással kapcsolatos élményeinek, tapasztalatainak feltérképezésére, az olvasás tanításával, a pedagógus szerepével összefüggő elképzeléseik megismerésére más módszerek – szóbeli kikérdezés, esszé íratása stb. – célravezetőbbek. A módszerek kombinálásával pedig nyilvánvalóan teljesebb és strukturáltabb kép alkotható.

## Irodalom

- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvásás és pedagógia*. Mozaik Könyvkiadó, Szeged.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Olvasástanításunk eredményei és problémái. *Modern Nyelvtanítás*, 1. sz. 25–35.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2005): Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. *Iskolakultúra*, 10. sz. 44–52.
- Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 65–74.
- Csikós Csaba – Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 75–88.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 23–43.
- Dudás Margit (2006): A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”. In: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, [<http://nti.btk.pte.hu>]
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 13–27.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Golnhofér Erzsébet – M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 305–310.
- Harvey, S. – Goudvis, A. (2000): *Strategies that work*. Stenhouse Publishers, York, Maine.
- Hollingsworth, S. (1989): Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. *American Educational Research Journal*, 2. sz. 160–189.

- Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanító-jelöltek körében. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest, 9–32.
- Hunyady Györgyné – Nádasi Mária – Serfőző Mónika (2006): *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Iser, W. (1996): Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv. I.* Ictus Kiadó és JATE Irodalomelméleti Csoport, Szeged, 241–264.
- Kara-Soteriou, J. (2007): Exploring students' beliefs about reading. (Report) *Academic Exchange Quarterly*. Online publication. [<http://www.thefreelibrary.com/Exploring+students'+beliefs+about+reading.-a0172686675>]
- Lonberger, R. B. (1992): The belief systems and instructional choices of preservice teachers. In: Padak, N. D. – Rasinksi, T. V. – Logan, J. (szerk.): *Literacy research and practice, foundations for the year 2000*. College Reading Association, Pittsburg, 71–78.
- Mariani, L. (1999): *Probing the hidden curriculum: teachers' and students' beliefs and attitudes*. Paper given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English. Palermo, 18–20, March 1999. [[www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm](http://www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm) - 91k -]
- M. Nádasi Mária (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia(?)* Tanári létkérdések, 18. kötet, Raabe Kiadó, Budapest.
- Nierstheimer, S. L. – Hopkins, C. J. – Dillon, D. R. – Schmitt, M. C. (2000): Preservice teachers' shifting beliefs about struggling literacy learners. *Reading Research and Instruction*, 1. sz. 1–16.
- Nierstheimer, S. L. – Hopkins, C. J. – Schmitt, M. C. (1996): "But I just want to teach regular kids!" Understanding preservice teachers' beliefs about teaching children experiencing difficulty learning to read. *Literacy Teaching and Learning*, 1. sz. 15–24.
- Oroszné Perger Mónika (2002): Jövendő pedagógusok nevelőképe. In: Kovácsné Németh Mária (szerk.): *Tanulmánykötet*. Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr, 156–167.
- Pressley, M. (1999): Self-regulated comprehension processing and its development through instruction. In: Gambrell, L. B. – L. M. Morrow, L. M. – Neuman, S. B. – Pressley, M. (szerk.): *Best practice in literacy instruction*. The Guilford Press, New York, 90–97.
- Pressley, M. (2001): Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, [<http://press.readingonline.org>]
- Richardson, V. – Anders, P. – Tidwell, D. – Loyd, C. (1991): The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 3. sz. 559–586.
- Snow, C. (2002): *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand, Santa Monica. [<http://press.rand.org>]
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra* 5. sz. 88–95.

- Vacca, J. L. – Vacca, R. T. – Gove, M. K. – Burkey, L. C. – Lenhart, L. A., – McKeon, C. A. (2006): *Reading and learning to read*. Pearson Education, Inc., Boston.
- Vári Péter – Balázs Ildikó – Bánfi Ilona – Szabó Annamária – Szabó Vilmos László (2003): Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? *Iskolakultúra* 8. sz. 118–137.
- Wham, M. A. (1993): The relationship between undergraduate course work and beliefs about reading instruction. *Journal of Research and Development in Education*, 1. sz. 9–17.
- Woods, J. (2003): L545. Theme #1 – Literacy beliefs.  
[[www.indiana.edu/~lang545/protect/modules/theme1.html](http://www.indiana.edu/~lang545/protect/modules/theme1.html) - 15k]

## A NEVELÉSTUDOMÁNYI MESTERPROGRAMOK HELYZETE ÉS PROBLÉMÁI

### ÁTTEKINTÉS A MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA SZÁMÁRA<sup>1</sup>

**BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ\* – M. NÁDASI MÁRIA\*\***

\* a Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanára  
brezsl@tigris.unideb.hu

\*\* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
egyetemi tanára  
nadas.maria@ppk.elte.hu

A Bologna folyamat a tudományterületek mindegyikét rákényszerítette arra, hogy a felsőoktatás változó rendszerében megkeresse vagy újrafogalmazza a szakmai utánpótlást biztosító alap- és mesterszakok helyét, céljait, képesítési követelményeit. A neveléstudomány területén ez a munka szakmai bizottság keretében folyt a 2004–2007 közötti időszakban.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága a téma fontosságát elismerve tűzte napirendre a pedagógia szakos képzés, közelebbről a neveléstudományi mesterszak létesítésének és indításának folyamatáról és eredményeiről szóló áttekintést. A Pedagógiai Bizottság 2008. február 15-i ülésére készült összefoglalót kissé frissített változatban ajánljuk a *Pedagógusképzés* olvasóinak figyelmébe.

#### **A neveléstudományi MA helye a bolognai rendszerben**

A felsőoktatási besorolás<sup>2</sup> szerint a pedagógia képzési területe: bölcsészettudományi; képzési ága: pedagógia és pszichológia. A képzési ág szerkezetileg „messze esik” a pedagógusképzés képzési területétől, ahová az óvodapedagógus, tanító és a gyógypedagógus képzési ág került besorolásra, jóllehet a célterületük és a képzés iránt érdeklődők potenciális köre – mind az alapszak (BA), mind a mesterszak (MA) és a doktori képzés esetében – jórészt egybeesik. A megvalósuló képzéseket pedig tartalmi és személyi szempontból hagyományosan erős szálak kötik össze.

<sup>1</sup> A Pedagógiai Bizottság kérésére összeállította *M. Nádasi Mária* és *Brezsnyánszky László*.

<sup>2</sup> 252/2004. (VIII.30.) Korm. r. A többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről.

A bolognai rendszer szakmai logikája szerinti a szakterületen egymásra épülő ciklusokat a pedagógia alapszak (BA) → a neveléstudományi MA → és a neveléstudományi doktori PhD képzés valósítja meg.

A hazai felsőoktatás-politika az alulról építkezés logikáját követi ennek előnyeivel és hátrányaival együtt. Vagyis a rendszer átalakítása az alapszakokkal kezdődött, ezt követte a mesterszakok kidolgozása, és napjaink aktualitása a doktori iskolák akkreditációja.

### **Az alapszak létesítése**

A BA követelményrendszerének kidolgozása és a szaklétesítés 2004–2005 során történt meg a HEFOP pályázat keretben, támogatott formában. Munkacsoport alakult a szakindításban érintett felsőoktatási intézmények képviselőinek részvételével. A bizottság elnöke *Brezsnyánszky László* volt. A munka *Hunyady György* képzési ágra vonatkozó irányítása mellett folyt. Az intézményi szakindítások 2005-ben kerültek a MAB elé.

Az alapszak tantervének kidolgozásakor a MAB illetékes szakbizottságának ajánlásaiból indultunk ki, vagyis a szak fő tanulmányi területeinek megfelelő törzsképzési tárgyak kerültek viszonylag egyenletes kredit-arányokkal a tantervi hálóba. Ezzel folytonosság valósult meg az ún. kredites képzés (a 2001-es bölcsész tárgyakra vonatkozó) követelményrendszere és az alapképzési szak között. Sikerült elkerülni a korai túlspecializálódást az alapozó és a törzstárgyak körében, illetve azt a más szakok esetében előforduló „megoldást”, amely az alapképzés hat szemeszterébe igyekezett a korábbi rendszer 10 félévének valamennyi tárgyát belesűríteni. Ugyanakkor le kellett mondanunk több újabb tartalmat ígérő speciális vagy határterületi tantárgy beépítéséről. Ezeket az intézményi szakindítás játéktérébe utaltuk, illetve a képzés differenciált szakaszában láttunk lehetőséget a sajátos és egyben gyakorlatorientált kollégiumok elhelyezésére. A munkacsoport a differenciált képzés számára három irányt fogalmazott meg: a nevelési asszisztens, az oktatási asszisztens és kutatási asszisztens képzést.

Az áttekintés készítésének időszakában 11 intézmény hirdetett pedagógia BA szakot nappali és levelező formában,<sup>3</sup> államilag finanszírozott, illetve költségtérítéses helyekre. A meghirdetett helyek irányszáma valamennyi intézmény, képzési hely és képzési forma szerint összesen: 815 fő. A tervezett minimális létszám ugyancsak mindösszesen: 226 fő.

A pedagógia alapszak követelményrendszerében megjelent a mesterképzés előképe. Akkor még meglehetősen formális jelentőséggel, hiszen a második és harmadik bolognai ciklus koncepciója és rendeleti terve nem fogalmazódott meg részleteiben.

---

<sup>3</sup> DE BTK, EKf TKTK, ELTE PPK, KJF, ME BTK, NYF PPK, NYMSE MNSK, PE BTK Pápa, PTE BTK, SZTE BTK, WJLF.

### A neveléstudományi mesterszak létesítése

A mesterszak követelményrendszerének kidolgozása 2005 októberében indult el. *Hunyady György*, a bölcsészkar dékánok kollégiuma szakági koordinátorának, felkérő levelével *Brezsnýánszky László* és *M. Nádasi Mária* kapott társelnöki megbízást arra, hogy szervezze és irányítsa a követelményrendszer megfogalmazását.

Egy feljegyzés és egy előkészületben lévő rendelettervezet állt a rendelkezésünkre a szak életre hívásához. A képzési és kimeneti követelmények (kkk) kidolgozása érdekében újraélesztettük a pedagógia alapszak munkacsoportját. A munkacsoport üléseinek az ELTE PPK biztosított helyet<sup>4</sup>, és innen történt a levelezés koordinálása. A munkálatokba hét felsőoktatási intézmény delegált képviselőket, állandó és változó bizottsági tagokat. Az intézmények alfabetikus sorrendben: DE, EKF, ELTE, NyF, PE, PTE, SzTE. A munkálatokban rendszeresen és személyesen résztvevők névsora: *Brezsnýánszky László*, *Czachesz Erzsébet*, *Forray Katalin*, *Kozma Tamás*, *M. Nádasi Mária*, *Szabolcs Éva*, *Szabó László Tamás*, *Vidákovich Tibor*. Csak bizonyos szakaszban vagy online formában kapcsolódtak a munkálatokba: *Csikos Csaba*, *Falus Iván*, *Horváth H. Attila*, *Nagy Mária*, *Venter György*.

A munkacsoport ülésein egy olyan *program* született konszenzusos alapon, amelynek a legfontosabb *alapelvei* a következőkben jelölhetők meg:

- az alapszakok szemszögéből széles befogadó<sup>5</sup>,
- ugyanakkor közös alapokat feltételező<sup>6</sup>,
- az alapozó és törzsképzésben az alapszak tanulmányi területeit és kompetenciáit továbbépítő és mélyítő modulokra épített,
- a kimeneti szakaszban széles szakirány választékot<sup>7</sup> biztosító,
- a szakirány területén elkészíthető szakdolgozathoz lehetőségeket, feltételeket felajánló.

Az alapelvek érvényesülésétől várható, hogy a neveléstudományi MA a korábbi 10 féléves képzés értékeit továbbviszi, ugyanakkor az alapszakkal és a választott szakiránnyal együtt tartalmában és szakmai fejlesztő lehetőségeiben azt meghaladó képzettséget biztosít, s ily módon a szakmai tudás és készségek terén megfelelő lehet az utánpótlás biztosítása a neveléstudományi doktori képzés számára.

<sup>4</sup> A munkacsoport hat, emlékeztetőben is rögzített ülést tartott 2005–2006 során.

<sup>5</sup> A kkk-ban szereplő szakok felsorolása: a) a bemenethez *feltétel nélkül* elfogadott alapszakok: pedagógia alapszak (BA); b) a bemenethez megadott *feltételekkel elfogadott* alapszakok: andragógia, viselkedéselemző, tanító, óvodapedagógus, szociálpedagógia (BA szakok).

<sup>6</sup> A bizottság által javasolt előzmények a felvételhez (kreditek együttesen): Alapozó ismeretek terén: a művelődés és tudomány területéről; az oktatási, nevelési intézmények, szervezetek világából; az informatika és számítógép-használat (IKT) köréből (4–6 kredit területenként); Nevelélmélet/nevelésfilozófia; Magyar és egyetemes neveléstörténet; Nevelés- és oktatásszociológia; Nevelés- és oktatáslélektan; Kutatásmódszertan (4–6 kr. területenként) Nevelési, oktatási, gyermekjóléti, segítőszolgálati terepgyakorlat (összesen 8–10 kr.).

<sup>7</sup> Felsorolás az 1. sz. mellékletben.

A szak célját és elrendő eredményeit az alábbiakban fogalmaztuk meg: „Olyan szakemberek képzése, akik széles körű, mester szintű szaktudományos és alkalmazói tudással rendelkeznek a neveléstudomány művelése és alkalmazása területén. A képzés során kialakult kompetenciáik alapján képesek a köz- és a felsőoktatásban, illetve az oktatásügyben kutatói és/vagy alkalmazói feladatokat ellátni, részt vállalni a rendszerszintű működtetés feladataiból, a kutatás és fejlesztés terén feladatokat végezni, hazai és nemzetközi szakmai fórumokon a nevelésügy hazai eredményeit kommunikálni.”

A képzés eredményeként elvárt *általános és szakmai kompetenciák*:

- A neveléstudományi mesterképzés végzettséget olyan hallgatók kaphatják, akik:
- a) A képzés során ismereteiket illetően bizonyították, hogy a neveléstudományi, ezen belül a neveléstörténeti, nevelésfilozófiai, nevelés- és oktatáslélektani, nevelésméleti, oktatásméleti, nevelésszociológiai, oktatásügyi komparatiztikai, kutatómódszertani ismereteket elsajátították, az ezeken a területeken megszerzett tudásokkal felkészültek a neveléstudományi doktori képzésbe való belépésre, illetve a szakképzettségüknek megfelelő munkakörök ellátására;
  - b) ismereteik alkalmazása és képességeik fejlettsége révén alkalmasak a nevelés- és oktatásügyben, a köz- és felsőoktatásban kutatói és/vagy alkalmazói feladatok ellátására, pedagógiai rendszerek fejlesztésében, működtetésében és irányításában való részvételre, az ezekkel a feladatokkal kapcsolatos magyar és idegen nyelvű információ feltárására, elemzésére, a nevelés- és oktatásügy eredményeinek hazai és nemzetközi fórumokon való kommunikálására, illetve önálló tanulással meglévő képességeik fejlesztésére és új kompetenciák elsajátítására;
  - c) a szakmai attitűdök és magatartás terén rendelkeznek a szakképzettségüknek megfelelő munkakörökben való önálló munkavégzés, az alkotás, problémamegoldás és döntés, emellett az együttműködés, a közösségbe történő beilleszkedés képességével és igényével, tevékenységük kritikus értékelésének és irányításának a képességével, és az önszabályozás, az önfejlesztés igényével, valamint értékek kialakítására és megtartására törekvő céltudatos magatartással.

A bizottság vitáinak jellegzetes pontjai, témái:

- a mesterképzési szak elnevezése,
- az alapozó és törzsképzés szakterületeinek és tantárgyainak rendszere, arányai, tartalmi csomópontjai,
- kreditallokáció,
- a javasolt szakirányok köre és tartalma,
- a belépés kritériumai és az átjárhatóság kérdései (kiváltképpen a pedagógusképzési ágról, ág felé).

A munkacsoport a MAB szaklétesítési formátumába illesztett dokumentumot<sup>8</sup> 2006 novemberében adta át a kidolgozásban részt vett intézmények nevében és egyetértésével, a szaklétesítés további ügyeinek intézése érdekében a gesztoráló ELTE PPK-nak.

A szaklétesítés folyamatában ettől a mozzanattól kezdve a fenti konzorciumi bizottság mandátuma lejárt, a mesterszak sorsa a továbbiakban a gesztor belátása és döntései szerint alakult.

A MAB-nak benyújtott anyagot 2006. december 13-án visszakaptuk hiánypótlásra: az aktuális szabályozásnak megfelelően valamennyi önálló képzettségként feltüntetett szakirányt külön-külön be kellett mutatni (kreditszám, képzési és kimeneti követelmények, ismeretanyag részletezés és bemutatás.) Az anyag benyújtásakor ugyanis az akkor érvényes MAB elvárásoknak megfelelően három szakirányt mutatott be ilyen részletességgel az ELTE, bár ennél többet szándékozott indítani. A hiánypótlás során (december utolsó két hetében) sor került a konzorciumban részt vevő intézmények képviselői által valamennyi (összesen 11) szakirány igényelt részletességű bemutatására. A munka szervezése az ELTE-ről, mint gesztor karról történt.

A kiegészített, az ELTE által 2007 januárjában benyújtott dokumentumot a MAB 2007. április 3-án elfogadta, ami a neveléstudományi mesterszak tizenegy szakiránnyal való megalapítását jelentette.

A neveléstudományi mesterszak képzési és kimeneti követelményeinek OKM rendeletben történő kiadása előtt (2007 májusában) azonban a minisztérium részéről az ELTE rektorához intézett kérelem érkezett, amelyben a szakalapítási tervhez kapcsolódóan további információkat kértek, javaslatokat fogalmaztak meg. A központi kérdést a konzorcium is sokszor vitatta: milyen feltételekkel történjék a bemenet, az átmenet a pedagógusképzési ágról, de a kérdések érintették a kompetencia leírásokat is. Többszöri, az ELTE vezetésén keresztül zajló levélváltás eredményeként született meg az OKM észrevételeivel összhangban levő, a 120 kredit volumenű neveléstudományi MA képzési és kimeneti követelményeinek módosított leírása. (Lásd a mellékletben az ennek alapján megjelenő 15/2006-os, ma is érvényes kormányrendeletet.)

### **Szakindítások és rendeleti környezetük**

A Pedagógiai Bizottság számára készített beszámoló előtt megkérdeztük a szakindításban érintett intézményeket a munkacsoportban résztvevő kollégák segítségével. Azt kívántuk megtudni, hogy hol és milyen feltételek mellett folyt vagy folyik a szak akkreditációja, milyen szakirányokkal és érdeklődéssel számolnak.

---

<sup>8</sup> A mesterszak tantervi szerkezetét az 1. sz. melléklet tartalmazza.



Külön kívántuk elemezni, hogy a gyorsan változó MAB követelmények milyen hatással voltak, vannak a szak indításának, a képzés megvalósításának és az együttműködésnek az esélyeire. Közismert ugyanis, hogy a felsőoktatási törvény, illetve a MAB plénum határozatainak módosításai, mindenekelőtt a személyi feltételek biztosítása terén egyre nehezedő „akadálypályát” hoztak létre a képzés feltételeinek biztosítása számára. Úgy látjuk, hogy ez a körülmény a neveléstudományi szakterületet a pedagógus/tanárképzés és a saját mester- és doktori képzés oldaláról halmozottan érinti.

A beérkezett válaszok és egyéb források alapján felvázolhatjuk a jelenlegi (2008. február), nyilvánvalóan átmeneti helyzetet. Neveléstudományi MA szakindítási engedéllyel rendelkezik: ELTE PPK – nappali és levelező formában, Pannon Egyetem. A MAB-nál szakindítást kezdeményezett: DE BTK Neveléstudományok Intézete. A szakindítási kérelem benyújtására készül (intézményi szinten folynak munkálatok): PTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet<sup>9</sup>. A neveléstudományi MA szakot első alkalommal az ELTE indította 2007. őszén a kora gyermekkor pedagógiája szakirányon.

Az elnyert vagy készülő szakindítások karon vagy egyetemen belüli együttműködésre épülnek. Az ennél szélesebb körű kooperációt (pl. a közös képzést)<sup>10</sup> a MAB követelmények módosításai gyakorlatilag nem teszik lehetővé.

A mesterképzések indításának rendeleti környezete gyorsan változik. A MAB 2007 során részben a felsőoktatási törvény módosításai nyomán, részben saját hatáskörében a mesterképzésre vonatkozó követelményeit többször szigorította, ilyenek pl. a 2007. decemberi módosítások, 2008. február 1-jei hatálybalépéssel<sup>11</sup>. Ebből következően a mesterszak indítását kezdeményezők egy éven belül háromféle követelményrendszerrel számolhattak, attól függően, hogy melyik időszakban készítették a kérelmet. Nyilvánvaló módon az az intézmény járt jobban, amelyik hamarabb lépett, tudott lépni. A szabályozás a szakmailag közeli tanári MA-t hasonló módon érintette.

A legfőbb gond nem a szigorítások tendenciájából adódik, jóllehet a szakterület képzési feladataihoz mért személyi feltételei nem kedvezőek. Sokkal inkább abból, hogy a változások kiszámíthatatlanul, a már futó BA szabályaitól eltérő, illetve következtelenségeket mutató módon történtek. Ilyen gondok jelentkeztek a tantárgy, tanegység, tantárgyfelelős értelmezésénél, az egy oktatóra vonatkozó kreditmennyiség (5 tantárgy?, 25 kredit?, 35 kredit?) meghatározásánál, az oktatók és kutatók foglalkoztatás szempontjából történő besorolásában és hasonló kérdésekben.

<sup>9</sup> A kézirat leadásának idejére a sikeres akkreditáció nyomán szakindítási engedéllyel rendelkezik: a DE, a PTE és a SZTE.

<sup>10</sup> Irányelvek a közös képzés véleményezéséhez: MAB 2006/9/VIII. határozat módosítása 2007/7/II. , kiegészítés: 2007/10/IX. sz. határozattal.

<sup>11</sup> A MAB 2007/10/V. sz. határozata az alapképzési és mesterképzési szakok indításának akkreditációs követelményeiről.

Mindez visszahatott a már működő alapszakok intézményi programjára azzal, hogy a képzési ciklus végigvitele előtt több helyen módosításokra került sor.

A felsőoktatás átalakítása és a szakok új rendszerének, egymásra épülésének kialakítása soktényezős és kemény játszma. Sokféle érdek, szándék és szakmai racionalitás, korábban megoldatlan probléma színezi át az állásfoglalásokat és a döntéseket. A neveléstudományi mesterszak létesítése a konzorciumi bizottság szemszögéből nézve – úgy véljük – felmutatja ennek a sajátos szakmai erőternek az aktuális helyzetét és erőviszonyait.

## **1. SZ. MELLÉKLET**

### **A NEVELÉSTUDOMÁNYI MESTERSZAK**

#### **TANTERVI SZERKEZETE**

A konzorciumi bizottság tervezete: összesen 120 kredit (4 félév)

#### **Törzsanyag (kötelező ismeretkörök):**

##### *I. Elméleti alapozás:*

Neveléstörténeti tanulmányok, kutatások	
Nevelésfilozófiák és elméletek története	3 kredit
Elméleti pedagógia	
A neveléstudomány szaknyelve	2 kredit
Nevelés- és oktatáslélektan	
Kognitív pszichológia	3 kredit
Neveléslélektan	3 kredit
Oktatástudomány	
Tanítás- és tanuláseméletek	3 kredit
A nevelésszociológia alkalmazásai	
A nevelésszociológiai információ	3 kredit
Oktatásügyi komparatiztika	
Világgazdasági változások és az oktatás	3 kredit

##### *II. Szakmai törzsanyag:*

Neveléstörténeti tanulmányok, kutatások	
Pedagógiai problémátörténet, történeti antropológia	5 kredit

Elméleti pedagógia	
Nevelélmélet – pedagógiai antropológia	3 kredit
Neveléstudományi modellek és paradigmák	3 kredit
Nevelés- és oktatáslélektan	
Pedagógiai szociálpszichológia	2 kredit
Oktatástudomány	
Tantervméletek	3 kredit
Képességek fejlődése és fejlesztése	2 kredit
A nevelésszociológia alkalmazásai	
Iskolaszociológiai szemléletek és szakirodalom	3 kredit
Kutatások a nevelésszociológiában	2 kredit
Oktatásügyi komparatiztika	
Oktatási rendszerek az EU-ban	3 kredit
Oktatásstatisztikai elemzések	2 kredit
	Összesen 48 kredit

### Differenciált szakmai anyag

Kötelezően választható szakirányú modul / szakirány – amennyiben az létezik: 42 kredit a szakindítást kezdeményező intézmény követelményei szerint.

Szabadon választható ismeretek: Az ide sorolható kollégiumok körét a mesterszak intézményi szakmai gazdája határozza meg és hirdeti ki. A szabadon választható kollégiumok kreditjei az alapozó, a törzsképzés kiegészítéseként, illetve a szakirány kiterjesztéseként egyaránt akumulálhatók. 10 kredit

Diplomamunka: A szakdolgozat kredit értéke: 20 a szakirány kreditjeihez számolva. Ezt a kreditmennyiséget a hallgató a szakdolgozat készítése során, az ahhoz vezető teljesítményei alapján, illetve a dolgozat benyújtásával akumulálja.

#### *Szakirányok felsorolása. (önálló szakképzettséget adó szakirányok)*

családpedagógiai;	mérés és értékelés;
elméleti és történeti kutatások;	multikulturális nevelés;
felsőoktatás-pedagógiai;	nevelési és oktatási kutatások;
gyermek- és ifjúsági tanulmányok;	pedagógiai tervezés és értékelés;
intézményfejlesztői;	segítő-fejlesztő pedagógiai;
kora gyermekkori pedagógiák;	tanterv- és programfejlesztő szakképzettség.

## 2. SZ. MELLÉKLET 15/2006 OM RENDELET

### 5. NEVELÉSTUDOMÁNYI MESTERKÉPZÉSI SZAK

1. *A mesterképzési szak megnevezése:* neveléstudományi

2. *A mesterképzési szakon szerzhető végzettségi szint és a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése:*

- végzettségi szint: mesterfokozat (magister, master; rövidítve: MA)
- szakképzettség: okleveles neveléstudomány szakos bölcsész
- a szakképzettség angol nyelvű megjelölése: Master in Education
- választható szakirányok: kora gyermekkor pedagógiája, családpedagógia, elméleti és történeti kutatások, felsőoktatás-pedagógia, gyermek- és ifjúsági tanulmányok, intézményfejlesztés, mérés és értékelés, nevelési és oktatási kutatások, segítő-fejlesztő pedagógia, tanterv- és programfejlesztés, multikulturális nevelés
- szakirányok angol nyelvű megnevezése: early childhood and primary education, family education, history and philosophy of education, higher education, childhood and youth studies, institution development, measurement and evaluation, research in education, development and support in education, curriculum and program development, multicultural education.

3. *Képzési terület:* bölcsészettudomány

4. *A mesterképzésbe történő belépésnél előzményként elfogadott szakok:*

- 4.1. Teljes kreditérték beszámításával vehetők figyelembe: pedagógia, konduktor, tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus alapképzési szakok.
- 4.2. A bemenethez a 11. pontban meghatározott feltétellel számításba vehető alapképzési szakok: andragógia, pszichológia, szociálpedagógia.

5. *A képzési idő félévekben:* 4 félév

6. *A mesterfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma:* 120 kredit

- 6.1. Az alapozó ismeretekhez rendelhető kreditek száma: 18–22 kredit;
- 6.2. A szakmai törzsanyaghoz rendelhető kreditek száma: 26–30 kredit;
- 6.3. A differenciált szakmai anyaghoz (szakirányokhoz) rendelhető kreditek száma: 40–44 kredit;
- 6.4. A szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető kreditek minimális értéke: 10 kredit;
- 6.5. A diplomamunkához rendelt kreditérték: 20 kredit;
- 6.6. A gyakorlati ismeretek aránya: törzsképzésben 40%, szakirányban legalább 40%.

7. A mesterképzési szak képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák:

A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik megszerzett ismereteik birtokában megfelelő tudással rendelkeznek a neveléstudomány művelése és alkalmazása területén. Képesek a közoktatásban és a felsőoktatásban, illetve az oktatásügyben kutatói és/vagy alkalmazói feladatokat ellátni, részt vállalni a rendszerszintű működtetés feladataiból, a kutatás és a fejlesztés terén feladatokat végezni, hazai és nemzetközi szakmai fórumokon a nevelésügy hazai eredményeit kommunikálni. Megfelelő ismeretekkel rendelkeznek tanulmányaik doktori képzés keretében történő folytatásához.

- a) A mesterképzési szakon végzettek ismerik: a neveléstudomány, ezen belül a neveléstörténet, a nevelésfilozófia, a nevelés- és oktatáslélektan, a nevelélmélet, az oktatáselmélet, a nevelésszociológia, az oktatásügyi komparatiztika, a kutatómódszertan szaktudományos és alkalmazói ismereteit;

továbbá

a kora gyermekkor pedagógiája szakirányon végzettek:

- a kora gyermekkori fejlődés biológiai és pszichológiai alapjait,
- a kora gyermekkori nevelés intézményi hátterét,
- a kora gyermekkor nevelési kérdéseit,
- a kora gyermekkor nevelés módszertani sajátosságait,
- a kora gyermekkor pedagógiai kutatásait;

a családpedagógia szakirányon végzettek:

- a szülői szerep és a gyermekvállalás evolúciós és történeti hátterét,
- a családi élet különböző formáit, azok antropológiai és szociológiai kontextusát,
- a család lehetséges funkcióit, működését, a családi kommunikáció és a család életciklusait,
- a családi élet mai jellegzetességeit, fejlődésirányait és a jellegzetes családi konfliktusokat,
- az értékorientációs tendenciákat a mai magyar családokban,
- a diszfunkcionálisan működő családtípust,
- a nem a saját családban nevelés és nevelkedés jellegzetességeit,
- a családjogi ismeretanyagot és a családgondozás szociálpolitikáját,
- a családi élet segítése, a családi konfliktusmegoldás gyakorlatának alternatíváit,
- a család és az oktatási-nevelési, valamint a családokat segítő intézmények kapcsolatát;

az elméleti és történeti kutatások szakirányokon végzettek:

- az elméleti és pedagógiatörténeti kutatási metodológiát: a kvalitatív kutatások, a narratív megközelítés különböző formáit, az összehasonlító elemzéseket és a forrás-elemzés különböző változatait,
- a neveléstudomány elméleti és történeti kérdéseivel határos tudományterületeket: ismeretelmélet, történeti és pedagógiai antropológia, történeti szociológia, társadalomtörténet, narratív pszichológia,

- a könyvtári és a levéltári kutatás gyakorlatát,
- a tudományos kommunikáció és szövegalkotás kérdéseit;

a felsőoktatás-pedagógia szakirányon végzettek:

- a hazai és a nemzetközi felsőoktatási modelleket,
- a felső- és felnőttoktatásban résztvevők tanulási sajátosságait,
- a felső- és felnőttoktatásban az adekvát tanulási környezet jellemzőit, fejlesztési és értékelési lehetőségeit, a felsőoktatás terén folytatható pedagógiai kutatások specifikumait,
- felsőoktatási projektek tervezésének, szervezésének, irányításának, lebonyolításának elméletét és gyakorlatát;

a gyermek- és ifjúsági tanulmányok szakirányon végzettek:

- a gyermekfelfogás történeti változásait,
- a gyermekek mindennapi életének alakulását a különböző történeti korokban,
- a gyermek- és ifjúságpolitika kérdéskörét,
- a gyermekkor különböző szociológiai megközelítéseit,
- a tömegkommunikáció hatását a felnövekvő nemzedékekre,
- a gyermeki jogok kérdéseit,
- a gyermek- és ifjúsági szabadidős programok tervezésének és a fiatal korosztály szabadidős foglalkoztatásának módszertanát,
- a gyermek- és ifjúkor körében végzendő kutatási megközelítéseket;

az intézményfejlesztés szakirányon végzettek:

- az iskolaelméleteket,
- az európai és a magyar iskolarendszer helyzetét és problémáit,
- az iskola antropológiáját,
- a reform- és alternatív pedagógiákat,
- az iskolafejlesztés elméleti és gyakorlati problémáit,
- a fejlesztési irányzatokat,
- az iskolák sajátosságaiból kiinduló, a helyi igényekhez és szükségletekhez igazodó innováció megtervezésének, irányításának és segítésének technikáit,
- az iskolafejlesztési koncepciók, folyamatok értékelésének módszereit,
- az iskolafejlesztési projektek szervezésének, irányításának és lebonyolításának folyamatait,
- az innováció szakmai, etikai kérdéseit;

a mérés és értékelés szakirányon végzettek:

- a kutatómódszertani és pszichológiai alapokat,
- a mérés, tesztelés, tesztfejlesztés statisztikai alapjait,
- a pedagógiai mérések, az adatgyűjtés, az elemzés, az interpretáció szabályait,
- az értékelés pszichológiai hátterét,
- a mérés-értékelés funkcióit, modelljeit és formáit,
- a mérés, tesztelés módszereit és eszközeit,

- a legfontosabb nemzetközi és hazai mérések (IEA, PISA, MONITOR stb.) módszertanát, eredményeit,
- a vizsgáztatás, a vizsgarendszerek európai és Európán kívüli modelljeit, a hazai tapasztalatok elemzési anyagát;

a nevelési és oktatási kutatások szakirányon végzettek:

- a neveléstudomány tudományos környezetét,
- a tudományos kutatás tudományfilozófiai hátterét,
- az innovációs célú intézményi, országos és nemzetközi rendszerszintű kutatások eredményeit,
- a nevelési és oktatási kutatások kutatásmetodológiáját,
- a nevelési és oktatási kutatásokat,
- az alkalmazott és akciókutatások folyamatainak problémaközpontú tervezési módszerét,
- a kutatómenedzsmentre vonatkozó ismeretanyagot;

a multikulturális nevelés szakirányon végzettek:

- a többkultúrájú társadalmak kialakulásának történetét és különböző modelljeit,
- a multikulturális társadalmak szerkezetének összefüggéseit az oktatással-neveléssel,
- a migrációval kapcsolatos regionális összefüggéseket,
- a szegregáció kialakulását,
- az érdekkartikuláció és érdekvényesítés lehetőségeit az őshonosok és bevándorlók között, a társadalmi jelenségek gazdasági, munkaerőpiaci összefüggéseit az iskola-lázás, szakképzés szempontjából,
- a multikulturális nevelés történeti és mai lehetőségeit, formáit, az inkluzív nevelésben hatékonyan mutató oktatási-nevelési módszerek elméletét és gyakorlatát;

a segítő-fejlesztő pedagógia szakirányon végzettek:

- az egyéni tanulói igényekhez való alkalmazkodás alakulását a tömegoktatás történetében, a tehetséges tanulókkal való foglalkozás történetét,
- történeti és összehasonlító pedagógiai szempontból a hazai és külföldi megoldásokat,
- a segítés-fejlesztés „jó gyakorlatának” a példáit,
- az esélyegyenlőtlenség megjelenési formáit az iskolarendszer és az iskolai nevelés-oktatás szintjén és az esélyegyenlőség-esélyegyenlőtlenség problematikáját a jogi szabályozásban,
- a különböző teljesítményzavarok és a tehetség pedagógiai diagnosztikáját,
- a teljesítményzavarok prevencióját, korrekcióját,
- a tehetségfejlesztés elméleti kérdéseit, gyakorlati lehetőségeit és problémáit;

a tanterv- és programfejlesztés szakirányon végzettek:

- a tartalmi szabályozás rendszerét, működését, az oktatási rendszerben betöltött szerepét,
- az egyetemes és a magyar tantervtörténet legfontosabb tantervi paradigmáit és a tantervtípusokat,

- a tantervméleti és az alkalmazott kutatások eredményeit,
- a tantervértékelési paradigmákat, módszereket és a tantervfejlesztő munka elméleti alapjait,
- a pedagógiai programok, helyi tantervek, tantárgyi programok elemzését, értékelését, illetve projektmunka keretében történő fejlesztését,
- a tanítás és tanulás elméleti modelljeinek alkalmazási lehetőségeit, a tananyagok és taneszközök, oktatási segédanyagok elemzésének, értékelésének módszereit,
- képességfejlesztő tantárgyi programok, taneszközök, oktatási segédanyagok fejlesztését,
- a kompetencia-alapú fejlesztésre irányuló külföldi és hazai törekvéseket,
- a tananyag- és tankönyvelemzés elméletét és gyakorlatát.

b) A mesterképzési szakon végzettek alkalmasak:

- a nevelés- és oktatásügyben, a köz- és felsőoktatásban kutatói és/vagy alkalmazói feladatok ellátására,
- pedagógiai rendszerek fejlesztésében, működtetésében és irányításában való részvételre,
- a szakterületre vonatkozó magyar és idegen nyelvű információ feltárására és elemzésére, a nevelés- és oktatásügy eredményeinek hazai és nemzetközi fórumokon való kommunikálására, jó szövegalkotásra,
- önálló tanulással meglévő képességeik fejlesztésére és új kompetenciák kialakítására;

továbbá

a kora gyermekkor pedagógiája szakirányon végzettek:

- az intézmények nevelési stratégiájának pedagógiai megalapozására,
- a nevelés szervezeti kereteinek és pedagógiai kultúrájának fejlesztésére,
- a plurális társadalom igényeiből fakadó sajátos nevelési feladatok megfogalmazására,
- szakértőként megoldásukban való aktív részvételre, a pedagógusok munkájának támogatására,
- közreműködésre egyes gyermekek és gyermekcsoportok fejlesztésére-nevelésére vonatkozó programok kialakításában, megvalósításában,
- kora gyermekkori pedagógiai kutatások végzésére;

a családpedagógia szakirányon végzettek:

- nevelési-oktatási intézményekben, a családokat segítő intézményrendszerben szakszerű támogatás nyújtására az erre aktuálisan vagy folyamatosan rászoruló családoknak,
- szakértő részvételre kutatásokban;

az elméleti és történeti kutatások szakirányokon végzettek:

- pedagógiatörténeti és pedagógiaelméleti kutatások végzésére, elméleti és történeti kutatások tervezésére, támogatására, értékelésére és tudományos fórumokon történő kommunikálására,



- az elméleti és történeti kutatásokkal foglalkozó hallgatók munkájának segítésére, tanácsadásra;

a felsőoktatás-pedagógia szakirányon végzettek:

- felsőoktatási fejlesztések tervezésére, támogatására, értékelésére,
- szakértőként részt venni a felsőoktatási menedzsment munkájában,
- felsőoktatás-pedagógiai kutatások végzésére;

a gyermek- és ifjúsági tanulmányok szakirányon végzettek:

- ifjúságsegítő szolgálatokban való fejlesztő közreműködésre,
- a tanórán kívüli nevelés tartalmi és szervezeti kereteinek tervezésére, e nevelési alkalmak szakszerű vezetésére, pedagógiai irányítására,
- szakértő részvételre gyermek- és ifjúságsegítő kutatásokban;

az intézményfejlesztés szakirányon végzettek:

- a pedagógiai intézményfejlesztés elméleti kérdéseiben tudásuk továbbfejlesztésére és alkalmazására az iskolai innovációkban a helyi társadalmi igényeinek, elvárásainak megfelelően;

a mérés és értékelés szakirányon végzettek:

- a tanulók, tanulóközösségek, nevelési-oktatási intézmények, illetve az oktatási rendszer értékelését szolgáló mérések lebonyolítására, ilyen célú mérőeszközök fejlesztésére;

a nevelési és oktatási kutatások szakirányon végzettek:

- a nevelés-oktatás különböző szintjein megjelenő pedagógiai problematika felismerésére,
- fejlesztő jellegű nevelési-oktatási kutatások megtervezésére, végzésére;

a segítő-fejlesztő pedagógia szakirányon végzettek:

- általános tanulástechnikai fejlesztésre és tanácsadásra,
- az eltérő bánásmódot igénylő tanulók szakszerű segítésére;

a multikulturális nevelés szakirányon végzettek:

- eltérő kultúrájú fiatalok együttműködésének megszervezésére, irányítására,
- a felmerült konfliktusok értelmezésére, kezelésére, hatékony kommunikáció elősegítésére;

a tanterv- és programfejlesztés szakirányon végzettek:

- a központi tantervekhez igazodó helyi tantervek, tantárgyi programok, fejlesztő programok kidolgozására.

*c) A szakképzettség gyakorlásához szükséges személyes adottságok és készségek:*

- önálló munkavégzésre való képesség,
- kreativitás,
- jó problémamegoldó képesség,
- döntéshozatali képesség,

- jó együttműködési készség,
- a közösségbe történő beilleszkedés képessége és igénye,
- saját tevékenység kritikus értékelésének és irányításának a képessége,
- önszabályozás, az önfejlesztés igénye,
- értékek kialakítására és megtartására törekvő magatartás.

*8. A mesterfokozat és a szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök:*

- 8.1. Az alapképzésben megszerzett ismereteket tovább bővítő, mesterfokozathoz szükséges alapozó ismeretkörök (18–22 kredit): neveléstörténeti tanulmányok, kutatások (nevelés-filozófiák és elméletek története), elméleti pedagógia (a neveléstudomány szaknyelve), nevelés- és oktatáslélektan (kognitív pszichológia, neveléslélektan), oktatástudomány (tanítás- és tanuláselméletek), a nevelésszociológia alkalmazásai (a nevelésszociológiai információ), oktatásügyi komparatiztika (világgazdasági változások és az oktatás).
- 8.2. A szakmai törzsanyag kötelező ismeretkörei (26–30 kredit): neveléstörténeti tanulmányok, kutatások (pedagógiai problémátörténet, történeti antropológia), elméleti pedagógia (nevelélmélet – pedagógiai antropológia, neveléstudományi modellek és paradigmák), nevelés- és oktatáslélektan (pedagógiai szociálpszichológia), oktatástudomány (tantervelméletek, képességek fejlődése és fejlesztése), a nevelésszociológia alkalmazásai (iskolaszociológiai szemléletek és szakirodalom, kutatások a nevelésszociológiában), oktatásügyi komparatiztika (oktatási rendszerek az EU-ban, oktatásstatisztikai elemzések).
- 8.3. A szakmai törzsanyag kötelezően választható ismeretkörei:  
differenciált szakmai ismeretek: 40–44 kredit  
szakirányok ismeretkörei;  
diplomamunka: 20 kredit.

*9. A képzéshez kapcsolt szakmai gyakorlat követelményei:*

A szakmai gyakorlat a köz- és a felsőoktatás különböző szinterein, intézményeiben végzett terepmunka, amelynek időtartamát a szakirányokhoz kapcsolódóan a szakot indító felsőoktatási intézmény határozza meg.

*10. Idegennyelv-ismeret követelményei:*

A mesterfokozat megszerzéséhez egy államilag elismert középfokú C típusú nyelvvizsga vagy azzal egyenértékű érettségi bizonyítvány, illetve oklevél szükséges.

*11. A mesterképzésbe való felvétel feltételei:*

A mesterképzésbe való felvétel feltétele, hogy a hallgatónak a kredit megállapításának alapjául szolgáló ismeretek – felsőoktatási törvényben meghatározott – összevetése alapján elismerhető legyen legalább 15 kredit az alábbi ismeretkörökben: neveléstörténet, nevelésszociológia, kutatásmódszertan, informatika és számítógép-használat, nevelési-segítőszolgálati terepgyakorlat.

## A NEMZETI ALAPTANTERV ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI

VASS VILMOS

a Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Tanárképző Központjának vezetője, egyetemi docense  
vassv@almos.vein.hu

---

*Az első Nemzeti alaptanterv (Nat) elkészítése (1995) és bevezetése (1998 óta), majd az azt követő két felülvizsgálat (2003, 2007) után számos előadás, tanulmány, elemzés foglalkozott a Nat és a pedagógusképzés (óvó-, tanító- és tanárképzés) összefüggéseivel. Megszülettek és a pedagógusképzés gyakorlatában megjelentek azok a modellek és programok, amelyek figyelembe vették a Nemzeti alaptanterv alapelveit, célkitűzéseit, tágabb értelemben a közoktatás tartalmi reformjának változásait. Az utóbbi bő tíz év tapasztalatai lehetővé teszik, hogy tanulmányom első részében – a teljesség igénye nélkül – elemezzem a Nemzeti alaptanterv fejlődéstörténetét és az ezzel párhuzamosan zajló pedagógusképzési folyamatokat. A tanulmány második része a Nat-2007 és a pedagógusképzés összefüggéseire, a közeljövő legfontosabb feladataira, területeire fókuszál.*

---

### A Nat-evolúció<sup>1</sup>

A Nat-evolúció történetéről számos kitűnő elemzés született.<sup>2</sup> A szerzők egyetértettek abban, hogy a Nemzeti alaptanterv a hazai tantervi-tartalmi szabályozás jelentős, meghatározó dokumentuma. *Ballér Endre* elsősorban a nevelés értékrendszerét és tartalmát nagymértékben befolyásoló gazdasági és társadalmi változások, a hazai oktatási rendszer átalakulása, az iskolai műveltség és tudás tartalmára, közvetítésére vonatkozó igények és az elért eredmények közötti ellentmondások szempontjai szerint elemezte az 1995-ös Nemzeti alaptantervet. *Báthory Zoltán* a kilencvenes évek „reform-hullámvasújtjára” kalauzolta el az olvasót és követte nyomon a tantervi-tartalmi szabályozás változásait. *Szebenyi Péter* a Nat-1995 számos korábbi változatainak, munkaanyagainak segítségével a tantervkészítés hazai buktatóit mutatta be. Az elemzések egyik „közös többszöröse” azonban a Nemzeti alaptanterv és a pedagógusképzés összefüggése volt. Minden szakember egyetértett abban,

---

<sup>1</sup> A kifejezést Báthory Zoltán használta először a Nat Implementációs Bizottság 2008. februári ülésén.

<sup>2</sup> A teljesség igénye nélkül: Ballér Endre (2003): *A tanterv*. In: Falus Iván (Szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 191–218., Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. ÖNKONET Kiadó, Budapest, Szebenyi Péter (1994): *Tantervkészítés egykor és most*. *Educatio*, 1994 3. sz. 345–354.

hogy az alaptanterv bevezetése, megvalósítása hat a pedagógusképzés és -továbbképzés tartalmára (tantervelméleti és -fejlesztési kurzusok). Ahogy *Ballér Endre* 1994 áprilisában a kazincbarcikai országos tanácskozáson megtartott előadásában fogalmazott: „Az országos, regionális és helyi szinten egyaránt, mind a pedagógusképzés, mind a szervezett önképzés és továbbképzés keretei között egyre nagyobb fontosságot tulajdonítanak a pedagógusok tantervkészítő-fejlesztő hozzáértésének, felkészültségének a megalapozására, növelésére.” (*Ballér*, 2004, 161. o.) A továbbképzések tartalmi struktúrájának átalakítása fontos szempont volt a Nat-1995 implementációjában. *Pőcze Gábor* 1995-ben megjelent tanulmányában (*Pőcze*, 1995) célcsoportok szerint megadja a továbbképzések javasolt programját. A „tantervkészítő-fejlesztő hozzáértés növelése” ebben az időben jelent meg a pedagógusképzésben is. Legelőször talán a tanítóképzésben. Ezen a területen – a Nemzeti alaptanterv munkálataival párhuzamosan – 1994-ben (158/1994/XI:7/ sz.) kormányrendelet jelent meg az új, négyéves képzési követelményekről. A követelményrendszer erőteljesen interdiszciplináris volt, azaz műveltségi területekben strukturálta az ismereteket és a képességeket. Említést érdemel, hogy a képzési követelményeket hatásvizsgálatok alapján készítették el, ami kétség kívül „úttörő” vállalkozás volt a hazai felsőoktatásban. Ez egyszerre jelentette a tanítóképzés tartalmi és képzési megújulását (*Bollókné és Hunyady*, 2003; *Hunyady*, 2000).

Az 1995-ben elkészült Nemzeti alaptantervet a kormányrendelet formájában 1998. szeptember 1-jével az 1. és a 7. évfolyamon vezették be [130/1995. (X. 26.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról]. Az 1995-ben, hosszas egyeztetések és viták után elkészített Nemzeti alaptanterv számos új elemet tartalmazott, amely nemcsak a közoktatás számára jelentett komoly kihívást, hanem a pedagógusképzésre is hatással volt. Mindenekelőtt érdemes kiemelni azt a tényt, hogy a korábbi központi szabályozást egy kétpólusú rendszer váltotta fel, amely *felértékelte a pedagógusok tantervfejlesztési kompetenciáit*. A decentralizált irányítás azt is jelentette, hogy az iskolai pedagógiai programok elkészítése korábban sosem tapasztalt döntési lehetőséget jelentett az intézmények számára. Dönthettek az iskola profiljáról, stratégiájáról, a legfontosabb értékekről, a tantárgyakról, a tantárgyak integrálásáról és az óraszámokról, a helyi programokról. A Nat-1995 – először a hazai tantervtörténetben – a tananyagot, a követelményeket, a fejlesztendő képességeket közös követelményekben (keresztantervek) és műveltségi területekben jelenítette meg. A hét közös követelmény, a tíz műveltségi terület és a 23 részműveltségi terület számos tantárgyfelosztási kombinációt eredményezett. Ráadásul a Nat-1995 a műveltségterületi elrendeződés mellett az időkereteket százalékos arányokban és nem kötelező óraszámokban ajánlotta az iskolák számára. Ez olyan módszertani, tananyag-elrendezési és iskolaszervezési, -fejlesztési folyamatokat indított el a közoktatás egészében, amely a pedagógusképzés tartalmára is hatással volt. A Nat-1995 alapelveiben, értékrendszerében és műveltségképében (lásd a korábban említett közös követelményeket és műveltségterületi elrendeződést) az interdiszciplináris

tudást, az integratív szemléletet erősítette. Ez mind a közoktatás, mind a pedagógusképzés számára komoly kihívást jelentett. Ugyanakkor nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a Nemzeti alaptanterv bevezetése és a pedagógusképzés megújulása *egymással párhuzamosan* történt. Egymást erősítő és egymásra ható folyamatok zajlottak le. Ekkor jelent meg a pedagógusképzés reformjában jelentős szerepet játszó rendelet, az ún. „111-es” (111/1997-es kormányrendelet). A koncepiálási-modellezési folyamatok elindultak. A pedagógusképzés stratégiai kérdéseiről bizottságok, szakmai műhelyek élénk vitákat folytattak.<sup>3</sup> Érdemes leszögezni, hogy a Nat-1995 implementációja után mind a műveltségpedagógiai, interdiszciplináris, mind a képességeket hatékonyabban fejlesztő módszertant és tanulásszervezést előtérbe helyező képzések tekintetében pusztán sporadikus törekvések mutathatók ki.<sup>4</sup> A kívánatos pedagógiai változások csak a deklarált tantervek (alaptanterv, helyi tantervek) szintjén jelentek meg. A pedagógusképzésben hasonló volt a helyzet. A jogi-szabályozó környezet megváltozása és a stratégiai elvek rendszerezése után a közoktatási és a pedagógusképzési gyakorlat támogatása következett.

Az oktatási miniszter 2002 decemberében a Közoktatási törvény 93.§ (1) alapján elrendelte a Nat-1995 fölülvizsgálatát. Ennek értelmében értékelt a Nemzeti alaptanterv bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, s kezdeményezte a tanterv módosítását. Szakmai szempontból fontos célkitűzés volt a Nat-1995 pozitív vonásainak megerősítése, s az ellentmondások feloldása. A megújult dokumentum megőrizte alaptantervi, stratégiai jellegét, ugyanakkor lényegesen megerősödött a tanterv fejlesztő funkciója. A 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet rendelkezett a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, meghatározta a tartalmi szabályozás rendszerét is. A Nat-2003 bevezetése felmenő rendszerben, 2004. szeptember 1-jével az általános iskolák első évfolyamán vette kezdetét. A tantervi-pedagógiai fejlesztés folyamatban történő végiggondolása, valamint a tanulói tevékenykedtetés, a *learning by doing* elv erősítése alapvető célkitűzése volt a felülvizsgálatnak. A Nat-1995 általános fejlesztési feladatainak markánsabbá tétele és a részletes követelményrendszer átstrukturálása azt is eredményezte, hogy az alaptanterv elsősorban a fejlesztendő kompetenciákra fókuszált. Kiemelte a „kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat.” Ez a kompetencia-lista meghatározó volt egyrészt a Nemzeti alaptanterv kiemelt és műveltségterületi fejlesztési feladatainak felülvizsgálata terén, másrészt hatással volt a pedagógus-kompetenciák kidolgozására is.

<sup>3</sup> Lásd Báthory Zoltán, Loránd Ferenc, Hunyady György és Zsolnai József tanulmányait. *Pedagógusképzés* 2003, 1–2. Később a tanulmányok főbb gondolatait részletesen elemzem.

<sup>4</sup> Lásd az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének képzési programját a 2001/2002. tanévben. Publikálta: Golnhofner Erzsébet: Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 2003, 1–2.sz. 101–107.

A Nat-2003 az integratív és a tantárgyközi szemlélet (kiemelt fejlesztési feladatok, 10 műveltségterület) megtartására és a képességek hatékonyabb fejlesztésére helyezte a hangsúlyt. A Nat-2003 felvállalta a Nat-1995 szellemi örökségét és a tíz műveltségi területet (mint a NAT alapszerkezetét), ám attól néhány szakmai kérdésben mégis eltért. A fontosabb különbségek a következők:

- a) A Nat-2003-ból kimaradtak a műveltségterületi „részletes követelmények”.
- b) A tervezetben a korábbinál nagyobb hangsúlyt kaptak a „kiemelt fejlesztési feladatok” és a „kulcskompetenciák”.
- c) A tervezet átfogta a közoktatás teljes vertikumát az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig.
- d) Megváltozott az egyes műveltségi területek belső logikájának kifejtése.
- e) A Nat-2003 végén egy definíciós lista segítette a közös megértést és kommunikációt.

Ugyanakkor az iskolai pedagógiai programok „életre keltése” fontos feladat volt. A nagymértékű tantervi adaptációs gyakorlaton is változtatni kellett. A tantervi minták mellett (a tantervi-tartalmi szabályozás középső szintjén) megjelentek az oktatási programok, programcsomagok, pedagógiai rendszerek. A Nat-2003 – a tartalmi szabályozással összefüggő – definíciója szerint „a tanítás-tanulás megtervezését-megtervezését segítő, választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszeréről” van szó. A rendszer kerettantervi, pedagógiai koncepció, modulleírás, eszközi elem, értékelési eszköz, továbbképzési program, támogatás komponenseket egyaránt tartalmaz. Nem pusztán tantervi, hanem pedagógiai (tanulásszervezési, módszertani és tananyag-strukturálási) támogatást is biztosít az iskolák számára. Az új alaptanterv mindemellett az osztálytermi folyamatok és a személyre szabott fejlesztés hatékonyabb támogatását is célul tűzte ki.

Mi a helyzet a pedagógusképzés területén? A Nat-2003 folyamataival párhuzamosan a hazai pedagógusképzés átalakulása is folytatódott. A bolognai folyamatnak köszönhetően, az akkreditációs előírások révén strukturális változások indultak el, a képzések szerkezete megváltozott. Elkezdődtek azok a munkálatok is, amelyek egy egységes pedagógus kompetencia-lista megalkotását célozták meg. Hasonlóan a Nat-1995 folyamataihoz, ebben az esetben is – 2005-ben – az óvó- és tanító szakot akkreditálták először. A képzési és kimeneti követelményekben, illetve a konzorcium keretében kidolgozott indítási dokumentumokban a Nat-2003 szellemiségének és a kezdőszakasz meghosszabbodásának megfelelően már kompetenciákat találunk. Tovább erősödött a képzés integratív jellege, műveltségterületi alapozottsága. Előtérbe került az alapképességek fejlesztésének pedagógiája.

Az első eredmények a Nat-1995 2003. évi felülvizsgálata idején már megmutatkoztak. Számos ponton felbukkantak és rendszerszerűen megfogalmazódtak a „változó közoktatás igényei” és a pedagógusképzésre gyakorolt hatások. Az összefüggések könnyebb átlátása érdekében *Hunyady György* a változásokat öt csoportba osztotta. A (1) demográfiai változások és a kötelező iskolázás kiterjesztése, (2) tár-

sadalmi-gazdasági változások, (3) az életfeltételek átalakulása különös tekintettel az informatika és az emberi-családi kapcsolatok területeire, (4) az oktatás tartalmi szabályozása, (5) az iskolarendszer átalakulása. Az oktatás tartalmi szabályozásával kapcsolatban megemlíti, hogy a Nat-2003 „távol tartja magát az iskolai tananyag tartalmi részleteitől, csak a kifejlesztendő kompetenciák alakítására ügyelve átfogó, „műveltségterületekre” helyezi a hangsúlyt, s (a tantervírók és iskolai programkészítők számára) a diszciplínákhoz kötődő hagyományos tantárgyak integrációját sugallja.” (Hunyady, 2003, 80. o.) Ez az interdiszciplináris szemlélet markánsan megjelenik Báthory Zoltán és Zsolnai József pedagógusképzési modelljeiben. Báthory javaslatot tesz interdiszciplináris korszakokra. Például a magyar nyelv mellett drámapedagógia, médiapedagógia és kommunikáció szakokra. Zsolnai József felteszi a kulcskérdést: „meddig képezünk fizika, kémia, biológia, földrajz, testnevelés szakos tanárokat, és mikor kerül sor anyanyelv- és irodalompedagógusok, ember- és társadalompedagógusok, embertan- és természetpedagógusok, embertan- és környezetpedagógusok, matematikapedagógusok, informatikapedagógusok, életvitel- és technikapedagógusok, testnevelés- és sportpedagógusok stb. képzésére” (Zsolnai, 2003, 92. o.). Ladányi Andor szerint a „NAT tíz műveltségi területe közül a magyar nyelv és irodalom, az élő idegen nyelv, a matematika, az informatika, a testnevelés és sport esetében megfelelő tanári szakok vannak. Szükséges azonban ezek curriculumának a módosítása a NAT követelményeinek figyelembevételével, valamint kiegészítése valamely új műveltségi terület körébe tartozó részterület ismeretanyagával” (Ladányi, 2003. 49. o.). A többi öt műveltségi terület esetében már differenciáltabb megoldásokat javasol.

Összegezve a Nemzeti alaptanterv fejlődéstörténetének (1995–2003) és az ezzel párhuzamosan zajló pedagógusképzési folyamatoknak az elemzését, érdemes a Nat-1995 és a Nat-2003, valamint a pedagógusképzés hasonlóságaira és eltéréseire fókuszálni (lásd *I. táblázat*). A két alaptanterv hasonlóságai elsősorban az integratív személetben (közös követelmények, majd kiemelt fejlesztési feladatok, műveltségi területek) ragadhatók meg. Ugyanakkor jelentős eltérés mutatkozik abban, hogy a Nat-1995 előtérbe helyezte a részletes követelményeket (tananyag, fejlesztési követelmények, minimális teljesítmény), a Nat-2003 már a kulcskompetenciákra épített. A fejlesztés folyamatának hosszában is mutatkozik eltérés a két alaptanterv között. Az előbbi 10, míg az utóbbi 12 évre szabályoz. Kétségtávol összefüggésben van ez a tankötelezettség 16 évről 18 évre történő meghosszabbításában. Am tantervelméleti szempontból ennél többről van szó. A Nat-2003 már közelít a curriculum műfajához (folyamatterv, tevékenységterv, program). A fejlesztési folyamatban történő gondolkodásra helyezi a hangsúlyt. A pedagógusképzésben az 1990-es évek végén előtérbe került a tantervelméleti és -fejlesztési tudás növelésének igénye. Ez együtt járt a pedagógusjelöltek tantervfejlesztési kompetenciáinak az erősítésével. Ugyanakkor 2003-ig a pedagógusképzésben elindult egyrészt egy interdiszciplináris, strukturális átalakulás, másrészt több-kevesebb sikerrel megvalósult

egy másfajta módszertani kultúrát erősítő képzés. Előterbe kerültek a megváltozott pedagógusszerepek és pedagógiai nézetek kutatásai.

*1. táblázat:* A Nemzeti alaptanterv fejlődéstörténete (1995–2003) és a pedagógusképzési folyamatok

	<i>Nat-1995</i>	<i>Nat-2003</i>
Hasonlóságok	Integratív szemlélet (közös követelmények majd kiemelt fejlesztési feladatok, műveltségi területek)	
Eltérések	Részletes követelmények (tananyag, fejlesztési követelmények, minimális teljesítmény) 10 évre szabályoz Kismértékben curriculum (folyamatterv, tevékenységterv, program)	Kulcskompetenciák listája  12 évre szabályoz Nagymértékben curriculum (folyamatterv, tevékenységterv, program)
Pedagógusképzési fókuszok	Tantervelméleti és -fejlesztési tudás Tantervfejlesztési kompetenciák erősítése	Interdiszciplináris szakok Módszertani kultúra
	Pedagógusszerepek, pedagógiai nézetek	

#### A Nat-2007 és a pedagógusképzés összefüggései

A Nat-2003 felülvizsgálatát a Köznevelési törvény változásai mellett egyfelől a PISA-vizsgálatok tudáskonceptiója és kompetencia-alapú követelményrendszere, másfelől az Európai Unió kulcskompetencia keretrendszere határozta meg.<sup>5</sup> Az Európai Unió politikájában szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan szisztéma megalkotása, amely a *gazdaság* világában és a modern *társadalomban* történő boldoguláshoz, a tudás megszerzéséhez és megújításához, az *élethosszig tartó tanulás* paradigmájához, a műveltség igényének kialakulásához, valamint a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza. A Nat-2007-ben kilenc kulcskompetencia jelenik meg:

1. Anyanyelvi kommunikáció
2. Idegen nyelvi kommunikáció

<sup>5</sup> A Nemzeti alaptantervben megjelenő kulcskompetenciák alapját a RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) c. dokumentum képezi.



3. Matematikai kompetencia
4. Természettudományos kompetencia
5. Digitális kompetencia
6. A hatékony és önálló tanulás kompetenciája
7. Szociális és állampolgári kompetencia
8. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
9. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

A kulcskompetenciák strukturálódtak (definíció, ismeretek, képességek, attitűdök), az iskolai műveltség és tudás tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák rendszere lett. Fontossá vált a kulcskompetenciák fejlesztése, az egész életen át tartó tanulásra, ezen belül az egyéni tanulás képességének folyamatos megújítására való felkészítés. A kiemelt fejlesztési feladatok bővültek (aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés; gazdasági nevelés). A tíz műveltségi terület bevezetője változott, fejlesztési feladatai csak kis mértékben módosultak. Erősödött a Nemzeti alaptanterv integratív szemlélete. Ez a Nat-evolúció egyik fő jellemzője. Ugyanakkor a tanítás módszertanáról alapvetően a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére helyeződött a hangsúly. Mit jelent ez a pedagógusképzést tekintve? Az alapképzési és mesterképzési szakok, ezen belül a tanári szakképzettségek Képzési és Kimeneti Követelményei (KKK) létrejöttek.<sup>6</sup> Falus Iván szerint „a pedagógusképzés és -továbbképzés területén elengedhetetlen feladatnak látszik a kognitív alapokon nyugvó kompetencia/sztenderd rendszerek meghatározása, s ezek szaktárgyi adaptációja; a sztenderdek alapján a tantárgyak összerendeződése, az elérésükhöz szükséges feladatok rendszerének meghatározása, az értékelésükre alkalmas portfóliók elkészítése; a bevezető szakasz feltételeinek megteremtése, a fejlesztési profóliók kidolgozása.” (Falus, 2006, 146. o.). A tanári kompetenciák tartalma leírásra került (tudás, képesség, attitűdök/nézetek), a sztenderdizálási folyamatok beértek, a tanári szakok követelményrendszerébe beépültek.<sup>7</sup>

Annak érdekében, hogy a közeljövő legfontosabb feladatait, területeit felvázolhassam, érdemes a Nat-2007 és a pedagógusképzés összefüggéseit röviden összegezni (lásd 2. táblázat). A Nat-2007 és a pedagógusképzés kimeneti követelményei esetében jól megragadható a *kompetencia-alapú* fejlesztésre törekvés. Ez nem pusztán a kompetenciák felsorolása, hanem azok strukturálása. A struktúrák lehetővé teszik azt, hogy mind a Nat-2007 kulcskompetenciái, mind a tanári kompetenciák (tantervfejlesztési kompetenciák) a fejlesztés gyakorlatában is hatékonyabban jelenjenek meg. A fejlesztési folyamatban történő gondolkodás (tervezés, fejlesztés, értékelés) jól kimutatható mind a Nat-2007, mind a pedagógusképzés esetében. A Nat-2007 a hatékony és önálló kulcskompetencia fejlesztésében látja az alaptan-

<sup>6</sup> Oktatási Közlöny 2007. október 24.

<sup>7</sup> Ezen a területen jelentős Falus Iván munkássága. (Lásd: Falus, 2006, 2007)

tervi implementáció (bevezetés, elterjesztés, harmonizáció, begyökereztetés) egyik fontos feladatát.

A Nemzeti alaptanterv implementációjának azt a több évig tartó szisztematikus folyamatot nevezzük, amelyben a Nat-2007 legfontosabb célkitűzései, az alaptanterv egész szemlélete az iskolai gyakorlatban megvalósul. Az implementáció funkciója egyfelől a tartalmi szabályozási rendszer egyes elemeinek (kerettantervek, oktatási programok, állami vizsgakövetelmények, mérési-értékelési feladatok, tankönyvek, taneszközök, iskolai pedagógiai programok) integrálása, harmonizációja a közös műveltségi alapok, tudáskonceptió és tanulásfelfogás mentén, másfelől a Nemzeti alaptanterv megvalósulásának, bevezetésének segítése, támogatása.<sup>8</sup> A pedagógusképzés sztenderdjei között is nagy hangsúlyt kap az önszabályozó tanulás, a képzésben résztvevők tanulási kompetenciáinak diagnosztizálása, a fejlődés nyomon követése. A Nat-2007 integratív szemlélete markánsan megjelent a műveltségterületi szakterületek esetében (v. ö. Ember és társadalom).

## 2. táblázat: A Nat-2007 és a pedagógusképzés összefüggései

	<i>Nat-2007</i>	<i>Pedagógusképzés</i>
<i>Kompetencia-alapúság</i>	kulcskompetenciák	tanári kompetenciák, sztenderdek, KKK-k
<i>Kompetenciastruktúrák</i>	ismeretek, képességek, attitűdök	tudás, képesség, attitűd/nézetek
<i>Fejlesztési folyamat</i>	tervezés, fejlesztés, értékelés	
<i>Tanulás</i>	hatékony és önálló tanulás	önszabályozó tanulás, diagnosztizálás, a fejlődés nyomon követése
<i>Integratív szemlélet</i>	kiemelt fejlesztési feladatok, műveltségi területek	műveltségterületi szakterületek

A Nat-evolúció és a pedagógusképzés fenti folyamatainak bemutatása, az összefüggések elemzése után lehetővé válik a közeljövő feladatainak és területeinek a felsorolása.

1. A képzők, a mentorok és a pedagógusjelöltek közötti hatékonyabb, tudatosabb együttműködés segíti azt, hogy a közoktatás tartalmi reformja és a pedagógusképzés gyakorlata között erőteljes legyen a koherencia.

<sup>8</sup> *A Nemzeti alaptanterv implementációja*. Összeállította: Vass Vilmos. Az anyag összeállításában közreműködött: Báthory Zoltán, Brassói Sándor, Halász Gábor, Mihály Ottó, Perjés István, Vágó Irén. Budapest, 2008. március (az Oktatási és Kulturális Minisztérium kérésére készített munkaanyag)

2. A tantervfejlesztési kompetenciák között kiemelt figyelmet kell kapnia az interdiszciplináris pedagógiára vonatkozó ismereteknek és a hozzá kapcsolódó képességeknek. Nevezetesen a pedagógusképzésben markánsan jelenjenek meg azok a tantárgyközi tantervi tervező, fejlesztő, értékelő technikák és eszközök, amelyek lehetővé teszik azt, hogy a Nemzeti alaptanterv integratív szemlélete a közoktatás gyakorlatában is erőteljesebben érvényesüljön.
3. A hatékony és önálló tanulás kulcskompetencia fejlesztése mind a közoktatásban, mind a pedagógusképzésben kiemelt feladat. A kulcskompetenciák és a tanári kompetenciák fejlesztése ennek érdekében történik. A pedagógusképzésben kiemelt figyelmet kell kapnia – a tanuláselméletek és modellek megismertetése mellett – a hatékony és önálló tanulás kulcskompetencia tervezését, fejlesztését és értékelését támogató technikák és eszközök használatának. Ugyanakkor elengedhetetlen a képzésben résztvevők tanulási kompetenciáinak a diagnosztizálása, az önszabályozó tanulás segítése, a fejlődésük nyomon követése (tanulási naplók, portfóliók, fejlesztő értékelő lapok).

Összegezve megállapítható, hogy a hazai tantervi változásokban folyamatosság, egyfajta „evolúciós tendencia” mutatható ki. A tantervi-tartalmi reform és a pedagógusképzés átalakulása egymással párhuzamos, egymást erősítő folyamat. A tantervi és képzési innovációk hazánkban alulról-felfelé indultak el. Az iskolák önállósodása, kísérletező kedve megerősítést kapott, melyet a Nat-1995 bevezetése is támogatott. Vertikális szempontból a tartalmi szabályozás kétpólusú (központi, helyi), háromszintű (alaptanterv, kerettanterv/oktatási programcsomag, helyi tanterv) rendszerré alakult. Horizontális szempontból a tananyag- és követelményközpontú tanterv egyre inkább *tevékenységközpontú, kompetencia-alapú folyamatterv* lett. A kulcskompetenciák és a tanári kompetenciák strukturálódtak, a kiemelt fejlesztési feladatok bővültek. A Nemzeti alaptanterv integratív szemlélete erősödött, az interdiszciplináris tendenciák a pedagógusképzésben is megjelentek. A tanítás módszertanáról alapvetően a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére helyeződött a hangsúly. Ez a pedagógusképzés gyakorlatára is hatott és a közeljövő feladatait is befolyásolja.

## Irodalom

- Ballér Endre (2003): A tanterv. In: Falus Iván (Szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 191–218.
- Ballér Endre (2004): A tantervelmélet útjain. *Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból*. AULA Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlat*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. ÖNKONET Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés* 1–2. sz. 63–71.
- Bollókné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. sz. 4–17.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 5–16.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk., 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 77–89.
- Hunyady Györgyné (2000): A négyéves „tanító” szak programja: Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma; Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, 89–101.
- Ladányi Andor (2003): A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 47–53.
- Loránd Ferenc (2003): A közoktatás távlati igényei a pedagógusképzéssel szemben. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 71–77.
- Nemzeti alaptanterv (1995): Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv (2007): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Pöcze Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat – A Nemzeti alaptanterv implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 12–36.
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, 3. sz. 345–354.
- Vass Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 40–44.
- Vass Vilmos (szerk.) (2008): *A Nemzeti alaptanterv implementációja*. Kézirat.
- Zsolnai József (2003): Az egységes pedagógusképzés koncepciója és kivitelezésének lehetőségei a Veszprémi Egyetemen. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 89–101.

„A kréta  
 önmagát hátrahagyva  
 nyomul előre fekete táblán  
 s elfogy  
 mire kész a vonal.”  
 (Eörsi István)

## PÉCHY BENJAMIN SZÍNES KRÉTÁI

### KOVÁCS ZSUZSANNA

a Béri Balogh Ádám Gimnázium és Kollégium pedagógusa  
 kzsazsa@freemail.hu

A színes krétákról mindig *Péchy Benjamin* jut eszembe. Különösen a sárgát és a pirosat szeretem. Talán azért, mert e két szín mutat legjobban a táblán, de lehet, hogy azért, mert ő is ezeket használta leggyakrabban.

Gimnáziumi pályafutásom kezdete (1965, Gyöngyös, Tolnai Lajos Gimnázium) nem volt zökkenőmentes. Az általános iskolai bizonyítványomban a „Számítás és mértan” tantárgynál négyes írtam; az év eleji felmérést közepesre írtam meg, így korrepetálásra kellett járnom; alig telt el két hét középiskolás életemből, amikor kórházba kerültem, s két hétig az ágyat nyomtam. Mi lesz ebből? Természetesen, aztán minden elrendeződött. Mulasztásomat bepótoltam, s menet közben rájöttem, nem is olyan nehéz a matematika. Igaz, ehhez a felismeréshez *Péchy* tanár úr személye is kellett.

A kék szemű, fekete hajú fiatal tanár önmagában is kivívhatta volna rajongásunkat, de ehhez még hozzájárult kifogástalan megjelenése, mindig- hófehér köpenye, no meg persze – ami a legfontosabb – kristálytisza magyarázata.

Amikor végre elkezdtük a gimnáziumi anyagot, nem volt többé problémám a matematikával. Az első ötös dolgozatom után még kételkedett egy kicsit (pedig első padban ültem, így puskázásról szó sem lehetett), de amikor a második is jelesen sikerült, meghívott a matematika szakkörbe. Ez történt *Sanyival* is, pedig ő – ami a tantárgyat illeti – még „mélyebbről” indult. A mai diákok azt mondanák: szapanoperába illő karriertörténet. Én azonban másképp éltem meg *Péchy Benjamin* a gátlásos gyerekekben meglátott valamit. Szorgalmat? Kitartást? Inkább a fejlődőképességet. Azzal, hogy bekerültem a matematika „elitjébe”, bizalmat szavazott nekem, és egyben felelősséget rakott a vállamra: meg kell felelnem a Tanár Úr elvárásainak. Ugyanakkor úgy éreztem magam, mint aki nagy kitüntetésben részesült. Ha egy tanár ilyen lépésre szánja el magát, akkor lehet, hogy mégis van bennem

valami... Akkor még nem tudtam, milyen szakot fogok választani a továbbtanulásnál, csak egyben voltam biztos: tanítani szeretnék. A nagy kedvenc az irodalom volt, a matematikát csak kószoltam.

Aztán jött egy döntő pillanat. Óra előtt rendetlenkedtünk, én a táblánál szóra-koztattam az osztályt. A Tanár Úr olyan észrevétlenül jött be, hogy nem volt időm a helyemre iszkolni. Nem kiabált velünk, ez szintén jellemző volt rá: nem emlékszem arra, hogy valaha is felemelte volna a hangját. Azt mondta, megbocsát nekünk, ha valaki a házi feladatot a táblánál megoldja. Igyekeztem nem én lenni az a valaki, de nem volt menekvés. Ráadásul az osztálytársak is rám mutogattak, ha már úgyis ott vagyok a táblánál... Életemben először akkor volt a kezemben demonstrációs körző, s felajánlotta, használhatom a színes krétáit. Nem volt könnyű a házi feladat, de a szerkesztésem pontos és a színek miatt áttekinthető lett. „Ennél jobban nekem sem sikerült volna” – mondta. Madarat lehetett volna fogatni velem. Dicsérete elég volt ahhoz, hogy feltegyem a kérdést: jó lennék én matektanárnak?

Még egy évig tanított bennünket, ekkor az osztályfőnökünk is volt. Mint a legtöbb kamasz, én is próbálkoztam versírással. Zsengéimet neki mutattam meg először. „Miért nekem?” – kérdezte az egyik osztálytalálkozón. Mert tudtam, hogy nem fog kinevetni, ugyanakkor megmondja azt is, ha rosszak az írásaim (ezt meg is tette), de ezt olyan pedagógiai érzéssel, hogy ne bántson meg. Mindezt tizenhat évesen még nem tudtam így megfogalmazni, csak éreztem, hozzá kell fordulnom.

Az egyik osztályfőnöki órán a pályaválasztásról beszélgettünk. Mindenki felvázolta az elképzelését. *Noémi* valami olyasmit mondott, ő nem elég okos ahhoz, hogy egyetemre menjen, de a gyerekeket nagyon szereti, így a tanítóképzőt célozza meg. A Tanár Úr ezt másképp látta. Szerinte az óvónőknek és a tanítóknak kell a legfelkészültebbeknek lenniük, hiszen a kisgyerek velük találkozik először a nevelési folyamatban. Ha az alapozás nem jó, később nehéz korrigálni. Persze ebből nem következett, hogy közülünk mindenki tanítónak ment volna, de elgondolkodtunk a mondottakon, s valószínű, *Noémi* önbizalmának is jót tett, amit hallott.

Aztán szétváltak útjaink. Költő nem lett belőlem, de matematikatanár igen. A rendezett táblakép és a színes kréták, no meg a körző és a vonalzó immár 34 éve hű társaim.

Aki a hatvanas években volt diák, tudhatja, hogy tanáraink élete nem volt nyitott könyv számunkra. Az, hogy ki is *Péchy Benjamin*, csak később, az ötvenként megrendezett osztálytalálkozón rajzolódott ki előttem.

Azt, hogy Szekszárdra ment tőlünk, tudtuk. Arra, hogy felhagyott a matematika tanításával, csak később derült fény. Feltettem neki a kérdést: miért? Azt mondta, nagyon szerette a tanítványait, szakmai sikerekben is volt része, de úgy érezte, nem tud eléggé fejlődni, nem itt tud kiteljesedni.

Életútjának fontos állomása volt a pályaválasztási tanácsadó intézet, de azt hiszem, azok számára, akik már korábban is ismerték, nem meglepő, hogy elvégezte a pedagógia szakot. „Édesapám tanító volt” – mondta egyszer, mintha a világ leg-

természetesebb dolga lenne: azért lett ő is tanár. Bizonyos esetekben a minta valóban „öröklődik”. Náluk a tanári, tanítói pálya családi tradíció volt, amit a következő generáció, a leánya is követett. A mostani tizenévesek nem így látják. Több pedagógusgyereket is tanítok, de senki nem akar a szülők nyomdokába lépni. Valami nagyon megváltozott. De ezt már nem tudom a Tanár Úrral megbeszélni...

1981-től a szekszárdi pedagógiai főiskolán dolgozott. Az, hogy nemcsak a hallgatókat tanította, hanem mintegy ötven szakmai publikációja jelent meg, neki természetes volt, hozzá tartozott a munkájához; azt, hogy ő „doktor”, akkor tudtam meg, amikor egy tanítványomat felvételizni kísértem a főiskolára; azt, hogy számos kitüntetéset kapott, nem tőle tudom.

Ötévenként találkoztunk, és mindig ott tudtuk folytatni, ahol előzőleg abbahagytuk. Ritkán beszélt magáról, mindig bennünket faggatott: hogyan élünk, mivel foglalkozunk, mit olvasunk? És persze nosztalgiáztunk. Szerette Gyöngköt, és szeretett bennünket. Soha nem akart senkit az akarata ellenére megváltoztatni.

2004 októberében találkoztunk utoljára. Szóba került a betegsége. „De már jól vagyok” – mondta, és én elhitttem. Nem gondoltam akkor, hogy meg kellene hajtogatnom azt az ezer darut (japán szokás) a gyógyulásáért.

Emlékszem, az egyik egyetemi évfolyamtársam – nem sokkal a diplomaosztó előtt – így fogalmazott: én nem matematika–fizika szakos tanár akarok lenni, hanem pedagógus. Nagyon szép gondolat. *Péchy Benjamin* már akkor *pedagógus* volt, amikor bennünket tanított. Nem véletlen hát, hogy e tudománynak szentelte életét.

## TANÁRJELÖLTEK REFLEKTÍV NAPLÓI A GYAKORLÓ TANÍTÁSRÓL<sup>1</sup>

SÁNTHA KÁLMÁN

a Kodolányi János Főiskola főiskolai docense  
skalman@uranos.kodolanyi.hu

---

*A tanulmány a tanárjelöltek tanítási gyakorlatával párhuzamosan meghirdetett szeminárium tapasztalatait összegzi: feltárja a reflektív naplókészítés pedagógusképzésben betöltött szerepét, kiemeli a reflektív gondolkodás és a hatékony tanári tevékenység kapcsolatát.*

---

Megszólalt a nagyszünet végét jelző csengő, így az addig vidáman, felszabadultan játszó vagy beszélgető kisdíákok tudták, hogy feladatuk van: fel kell sorakozni a tanterem előtt és meg kell várni a tanárt, hiszen csak az ő engedélyével szabad bemenni a nagy és mindenféle eszközökkel telerakott kémiai, fizikai laboratóriumba. Remélem, hogy ma nem felelek, hiszen a múlt órán már kaptam jegyet – szólt társához az egyik tanuló, és abban bízott, hogy stratégiája megfelelő lesz ahhoz, hogy túlélje az amúgy is borús, ködös napot. Te sokat ne remélj, fiam! – azonnal jött a válasz az éppen érkező pedagógustól, megadva így az alaphangulatot az órához...

A mindennapok iskolai világa által generált különféle pedagógiai szituációk sokaságában a diák és a pedagógus is más és más, időnként pedig hasonló stratégiákkal igyekszik megélni, átélni vagy túlélni (kinek-kinek értelmezése szerint...) a történéseket. Az iskola életének főszereplői vágyakkal, félelmekkel, elvárásokkal lépik át minden reggel az intézmény kapuját, s ezek nagymértékben befolyásolják a tevékenységüket. De vajon hogyan gondolkodnak mindezekről, miként készülnek, milyen elvárásokkal teszik meg az első lépéseket a tanárjelöltek a pedagóguspályán, azaz hogyan vélekednek a gyakorló tanításról, és a tapasztalataik függvényében miként elemzik saját tevékenységüket?

A tanulmány gondolatmenete két alappillérre épül. Egyrészt céloim rámutatni a gyakorló tanítás során szerzett olyan hallgatói tapasztalatokra, ötletekre, érzésekre, amelyek a tanárjelöltek személyes és szakmai fejlődését szolgálják, illetve kiemelt célként fogalmazódik meg a reflektív szemlélet jelentőségének tudatosítása a tanárjelöltek tevékenységében. A reflektív szemlélet tudatosításának lehetségsége, illetve szükségessége tekintetében megoszlanak a vélemények, hiszen többször hallani, hogy a gyakorlat, a rutin úgylis formálja a tanári tevékenységet, így a pályán

---

<sup>1</sup> A tanulmány a Tanárképzés Napja – I. veszprémi konferencián (2008. április 23.) elhangzott előadás szerkesztett, módosított változata.



eltöltött idő függvényében változások tapasztalhatók a pedagógusok mindennapi munkájában. Ez igaz, de nem mindegy, hogy milyen irányúak és milyen mélységűek ezek a változások. A tanári tevékenység ok-okozati összefüggéseinek feltárásához szükséges a tudatos elemzés. Természetesen a gyakorló tanítás időszaka nem alkalmas mindezek hiánytalan kiépítésére, de modellként szolgálhat a reflektív gondolkodás fejlesztésére, így a tanári tevékenység hatékonyabbá tételére is.

Maradva annál az optimista elvnel, hogy a tanárjelöltből pedagógus lesz, nem is olyan távoli célként a tanárjelölteknel megfogalmazható egy olyan elméleti és gyakorlati ismereteket tartalmazó rendszer kifejlesztése is, amely már gyakorló tanárként, a pályán eltöltött idő és a folyamatos reflektálásnak köszönhetően képes lesz átfogni a tanári munka szerteágazó területeit (lásd erről részletesen *Kimmel*, 2006 tanulmányát).

Honnan származik a gyakorló tanítások elemzésének ötlete? Már több éve, hogy a nappali és levelező tagozatos, végzős tanárjelölt hallgatók számára olyan szemináriumot vezetek, amelynek célja az elméleti pedagógiai ismeretek gyakorlatbeli alkalmazásának elősegítése és a gyakorló tanítás során szerzett tapasztalatok megbeszélése, elemzése. A kurzus párhuzamosan zajlik a gyakorló tanítással, így különösen a nappali tagozatos hallgatók hétről hétre hozhatják iskolai gondjaikat és sikereiket a szemináriumra, amelyeket problémacentrikusan elemzünk. Ekkor a már tanult elméleti ismeretek gyakorlatbeli alkalmazására, illetve az alkalmazás nehézségeire, különféle összefüggéseire is közösen fényt deríthetünk. A tanítás során a hallgatók váltott turnusban általános és középiskolában is végzik gyakorlatukat, így megismerhetik a különböző korosztályok specifikumait is.

A pedagógusok reflektív gondolkodásának fejlesztésével, a reflektív szemlélet tanári tevékenységben betöltött szerepével már számos hazai pedagógiai szakirodalom foglalkozik (*Falus és Kimmel*, 2003; *Kimmel*, 2002, 2006; *Sántha*, 2007a, 2007b; *Szabó*, 1999, 2000; *Szivák*, 2003). A külföldi szakirodalomban megjelennek a reflexió alakjára vonatkozó elképzelések is: *Jank és Meyer* (2002) a reflexiónak spirális alakot tulajdonítanak, hiszen a pályakezdő és a tapasztalt pedagógusok a visszacsatolásoknak köszönhetően spirálisan építhetik fel tevékenységüket. Hasonlóan gondolkodik *Schratz* (1998) is, aki körkörös folyamatként értelmezi a reflexiót, ahol múltbeli cselekvésünkre (megtartott óráinkra) reflektálunk azért, hogy a feldolgozatlan negatív élményeinket (ha vannak ilyenek) ne vetítsük a jövőbeni cselekvéseinkre, vagy pedig negatív és pozitív élményeinket feldolgozva legyünk tudatában tevékenységünk minden elemének. Meg kell jegyezni, hogy *Schratz* a cselekvés utáni reflexió vizsgálatára utal, és nem hangsúlyozza eléggé a cselekvés során megvalósuló reflexió jelentőségét (lásd erről *Falus*, 2001a, 2001b; *Schön*, 1983, 1987 írásait).

A tanárjelöltek gyakorló tanítását követő szemináriumon a tapasztalatok összegyűjtését a reflektív napló technikájával végezték a hallgatók. Bízom abban,

hogy a reflektív szemlélet fejlesztése a *tanítás tanulásának hatékonyságát fokozhatja*, illetve *átfogó szakmai fejlődési modell alapját is jelentheti*.

A reflektív naplók szabadon választottan, vagy előre megadott, kötött szempontok szerint készíthetők. A szabadon választott naplókészítés technikáját azért nem alkalmaztam, mert a korábbi félévek tapasztalatai szerint az így megírt naplók többsége leíró jellegű volt, egyáltalán nem, vagy csak nagyon kevés elemzést, összefüggést tartalmazott. Ennek okait keresve megállapítható, hogy az egy félév, a reflektív pedagógia alapelveit követő szeminárium esetén kevés a hallgatók reflektív szemléletének fejlesztéséhez, így – segítségként – az előre megadott szempontok szerinti naplókészítést javasoltam a hallgatóknak. De ez a tény már szemléletbeli problémákat is felvet, így célszerű két szempont szerint mérlegelnünk. Először is sokan egyetértenek azzal, hogy a szabadon választott és megfelelően kivitelezett naplók tárják fel igazán az egyéni szemléletet, hiszen az előre megadott szempontok már olyan kutatói elvárást, gondolkodást tükröznek, amelynek a hallgató próbál megfelelni, így irányítottá válhat a feltárás. Másodsor pedig igaz az is, hogy a kötött szempontok szerinti naplózással tehető tudatossá az a gondolkodásmód, amely a saját tevékenység elemzéséhez vezethet.

A feladat az volt, hogy a hallgatóknak öt egymást követő, lehetőleg egy témában, egy osztályban megtartott saját órát kellett elemezni a megadott szempontok alapján. Fontos megjegyezni, hogy ezt a feltételt sem sikerült minden esetben megtartani, hiszen kevés olyan hallgató volt, akinél folyamatában lehetett vizsgálni a gyakorló tanítást. Gyakran előfordult, hogy több napi kimaradás után tanított ugyanabban az osztályban, az így elkészített naplók a reflektív szemlélet vizsgálata szempontjából kevésbé relevánsak, hiszen megszakad a folyamat, lehetetlenné válik például a reflexió spirális formájának átlátása is.

A meghatározott feltételeknek végül 14 végzős hallgató naplója tett eleget. A tanárjelölteket a hozzáféréseken alapuló kényelmi kvalitatív mintavétellel választottam ki, hiszen a könnyen és gyorsan elérhető személyekre (a saját csoportom hallgatóira) koncentráltam, de mindig szem előtt tartottam azt, hogy válogatás nélkül ne kerüljön be bárki a mintába (lásd az előre kijelölt szempontok teljesülését). Szükséges hangsúlyozni, hogy kvalitatív elemzésről van szó, amely az egyéni reflektív gondolkodás feltárását és fejlesztését tekinti alapfeladatának, nem törekszik reprezentativitásra. Mivel a korábbi félévekben más tantárgyakat is oktattam szeminárium keretében ugyanezen hallgatók számára, így ismertük egymást, mellérendelő viszonyban, partnerként tekintettünk egymásra, ami garanciát jelentett az építő etikai modell működésére és arra, hogy a hallgatók feltárnak (elmondanak, leírnak) minden olyan esetet, ami számukra problémát jelent. Mindezekben megerősítenek a szemináriumi munkák és a hallgatói visszajelzések is. A műhelymunka akkor válik igazán hatékonyá, ha a hozott és a naplókából kiderülő gyakorlati problémákat is megbeszéljük a csoporttal, amely igényli ezt a fajta beszélgetést.

A hallgatók a következő szempontokat kapták a naplók elkészítéséhez:

Írja le tapasztalatait öt egymást követő, lehetőleg ugyanabban a témában és osztályban tartott órájáról!

Írja le:

- Mit és miért szeretett volna tenni az órán?
- Honnan tudja, hogy így kellett tennie?
- Mi történt ténylegesen?
- Hogy érez a történetekkel kapcsolatban, mit gondol, miért alakulhatott így az óra?
- Milyen más módon tartaná meg legközelebb az órát?

A lépéseket ismétlje meg minden óra után!

A naplók feldolgozása tartalomelemzéssel történt. A megadott szempontok már előrevetítenek egyfajta kategorizálást, hiszen a kérdéseknek megfelelően strukturalizálhatók a leírások. A főbb tartalmi csomópontok a következők voltak:

- A tanári pályára és a tanítási gyakorlatra vonatkozó reflexiók;
- Az osztály viselkedésének hatása a tanítási órára;
- Az első óra és megpróbáltatásai;
- A tanárjelölt tevékenységének elemzése (módszertani, értékelési dilemmák stb.);
- A vezetőtanár, a mentor szerepe.

Minden esetben a jelzett tartalmi kategóriákhoz tartozóan számos alkategória és összefüggéseik gazdagítják az elemzést, de a következőkben a munka jellege és a terjedelmi korlátok miatt csak átfogóan, a legérdekesebbnek és tanulságosnak vélt mozzanatokot emelem ki. Ahol lehet, hangsúlyozom a pozitívumok és a negatívumok megjelenését is.

Az *1. táblázat* idézetei alapján látható, hogy több hallgatónál a tanítási gyakorlat megítélése az osztályok viselkedésének függvényében történt, azaz sikereik és kudarcaik legfőbb okának az osztályok magatartását jelölték. Tehát a hallgatók az e kategóriához tartozó reflexiók domináns elemévé a fegyelmezés és a fegyelem problematikáját emelték. Ebben a tekintetben két szempontot célszerű figyelembe venni: a fegyelmezés és a vele járó tanári tevékenység a cél és eszköz pólusok által meghatározott. Vagyis ki az, aki célként értelmezi a fegyelmet az osztályban (a tanári tevékenysége során az a cél, hogy a tanulók csendben, fegyelmezetten dolgozzanak), illetve ki az, aki eszközként tekint a fegyelemre a munkája során (a tevékenysége során a tanulók érdeklődésére alapozva, változatos módszertani kultúrával halad a tananyaggal). A hasonló nézeteket valló hallgatók eltérően értelmezték a munkazaj és a csend fogalmakat is, így teljesen más tanítási stílust preferáltak. Nézetrendszerükben markáns ellentét tapasztalható a hozott, tanulóként átélt, illetve a képzés során szerzett információkkal kapcsolatban.

## 1. táblázat: Siker és kudarc a tanítási gyakorlat során

<i>Siker</i>	<i>Kudarc</i>
„Ez a gyakorlat <i>nem volt olyan borzalmas</i> , mint amire számítottam. Csak a túlélésben reménykedtem, de ennek ellenére <i>kifejezetten élveztem a tanítást.</i> ”	„A gyakorlat rettenetesen nehéz volt, sokszor <i>kiábrándultam a tanításból.</i> Az itt eltöltött hetek alatt semmilyen fejlődést nem tapasztaltam sem a magam, sem az osztály részéről.”
„ <i>Nagyon élveztem a gyerekekkel való munkát.</i> Úgy tűnt a reakciókból, hogy ők is.”	„Lelkesedésem már az első hospitálás alkalmával alábbhagyott. A <i>gyerekeket alapvetően semmi sem érdekli</i> , és a viselkedésük minősíthetetlen.” „ <i>Nem hiszem, hogy ezt hosszabb ideig tudnám folytatni...</i> ”

A 2. táblázat hűen tükrözi a tanárjelöltek első tanítási napjukra, órájukra vonatkozó pozitív és kevésbé kellemes gondolatokat. A naplókából kiderült, hogy a hallgatók óriási izgalommal várták, hogy megszólaljon a csengő, és el kelljen indulniuk az ebben a pillanatban végtelenül hosszúnak tűnő folyósón az osztályterembe, ahol csak fokozódott az izgalom. Mindenki törekedett arra, hogy már a kezdetektől elfogadtassa magát az osztállyal, abban bízva, hogy ez lényegesen megkönnyíti a további munkát. A tanárjelöltek az „arany középút” megtalálásával próbálták azt a mindkét fél számára elfogadható tanítási-tanulási környezetet megteremteni, amely számukra az oly fontos sikerélmény megszerzésének első lépcsőfoka lehet.

## 2. táblázat: Az első óra

<i>Izgalom</i>	„ <i>Annyira izgultam</i> , hogy nagyon gyorsan beszéltem és a gyerekek kicsit furán néztek rám.” „Ez volt az első tanított órám, ráadásul dupla óra, <i>végtelenül izgatott voltam.</i> ” „ <i>Eszméletlen furcsa érzés volt /.../</i> elkezdtem tartani az órát, és mintha elsötétült volna előttük minden /.../ nem értem, miért változott az arcuk olyanná.”
<i>Elvárások</i>	„ <i>Szerettem volna, ha pozitív benyomás alakul ki rólam.</i> Igyekeztem megtalálni az arany középutat, nem akartam túl szigorúnak, de túlzottan engedékenynek sem látszani.”
<i>Probléma</i>	„ <i>Nagyon tartok a csendtől és inkább beszélek helyette</i> , de az utasításaim nem eléggé egyértelműek. Persze, így nem jutnak szóhoz a tanulók...”

Az izgalmat és az elvárásokat tetőzte a különféle problémák megjelenése az órán (fegyelmetlenség, nehéz magyarázni, figyelni kell a kérdések egyértelműségére stb.), amelyek a tanárjelöltek két alapvető kategóriába sorolhatóságát eredményezték. Mindezt jól mutatják az első óra utáni reflexiók. Az egyik csoport nagyon elégedett, sikerélményük volt, nem változtatnának semmit az óra felépítésén és energikusan, önbizalommal teli tekintenek a következő napok kihívásai elé: „Ha újra végig kellene csinálni /.../ *semmit sem csinálnék másképp*, hiszen *minden úgy sikerült, ahogy elterveztem*.” A másik csoport kudarcnak érezte tevékenységét, semmi nem sikerült az órán, és ez féltő, hogy a tanítási gyakorlat hátralévő részére is rányomja a bélyegét: „*Az óra nagyon rosszul sikerült. Néhány szituációban nem tudok alkalmazkodni az osztály viselkedéséhez.*”; „*Rá kellett jönnöm, hogy történnek váratlan dolgok az órán, amire nem lehet előre felkészülni.*”. Ilyen esetekben is rendkívül hasznos volt a szeminárium, ahol a csoporttagokkal közösen elemeztük és tártuk fel a kudarcnak vélt órák okait, válaszokat, megoldásokat kerestünk a felmerült problémákra.

Általános vélekedés szerint az első nap rendkívülien megerőltető volt, mindenki a fáradtságra panaszkodott: „Óra után kb. fél órával hihetetlenül fáradt voltam /.../ *nem gondoltam volna, hogy ennyire fárasztó tud lenni egy óra megtartása.*”; „*A napom nagyon fárasztó volt /.../ a hangom rekedtessé vált, a kezem nagyon kiszáradt a krétaportól. Legközelebb kényelmesebb cipőt veszek fel, mert a lábam is elfáradt.*”

A tanítási gyakorlat a tanárjelöltek számára az érzelmi megpróbáltatások időszaka is volt, hiszen a tanítás egész embert kíván, a teljes személyiséget próbára teszi, és az esetleges negatív hatások befolyásolják a személyiséget is. Vagyis reflexiók korlátként jelennek meg az érzelmek (Kimmel, 2006), hiszen ahhoz, hogy szakszerűen és érdemben tudjuk elemezni tevékenységünket, fel kell dolgoznunk az órán, az iskolában történtek érzelmi aspektusait. Mindez változóan sikerült a hallgatóknak, de a gyakorlatkövető szeminárium számára rendkívülien tanulságosak a reflexiók, hiszen a következő szemináriumi csoportok számára újabb irányokat, elemzési szempontokat jelölnek ki.

Mit jelent azok számára a tanítás, a tanári munka, akiknek csalódás volt a tanítási gyakorlat és mély érzelmi nyomokat hagyott bennük az iskolákban eltöltött idő? Aggodalomra ad okot, hogy ezek a hallgatók soha nem fogják átélni a tanári pálya örömeit, nem tapasztalják meg a szépségeit, hiszen diplomájuk megszerzése után más területen kívánnak érvényesülni. Mindezek igazolására álljon itt néhány gondolat a hallgatóktól: „*Mindig mosolygok és próbálok nagy lendülettel, energikusan nekivágni az órának, hátha ez hatással lesz a társaságra. De az óra végén mindig csalódok, hogy ennek sincs eredménye.*”; „Volt, aki sminkelt, másik evett. Kértem, hogy hagyják abba. *Mi mást tehet ilyenkor egy gyakorló tanár?*”

Az előbbi nézetekkel ellentétes álláspontot képviselnek azok, akiknek sikerélményük volt és az iskolában, az órákon történtek érzelmi aspektusainak feldolgo-

zásával új lendülettel állnak a kihívások elé: „A legnagyobb dicséret az volt, hogy az órák után az egyik tanuló odajött hozzám és azt mondta, hogy nagyon tetszett neki az óra, szerinte jó tanár lennék.”; „Nagy felüdülést jelentett számomra /.../ nem kellett fegyelmezőssel töltenem egyetlen percet sem. Ez persze nem azt jelenti, hogy az órák /.../ katonás rendben zajlottak.”

A reflexiók alapján összegzésként megállapítható, hogy a tanárképzésben szükséges a reflektív pedagógia elemeit még inkább meghonosítani és szilárdabb alapokra helyezni, hiszen nagymértékben segítik a tanárjelöltek tanítási gyakorlatát, továbbá a későbbiekben a gyakorló tanári munka fejlesztéséhez is hozzájárulnak. A reflektív pedagógia tanításait követő szeminárium segítségével a hallgatók reflexiói a legalacsonyabb technikai szintről (mit tegyék?) a tevékenység összetett elemzése felé mozdulhatnak el (miért tettem? Honnan tudom, hogy így kellett tennem?). Bízom abban, hogy a tanárjelöltek a majdani gyakorló tanári tevékenységük elemzéséhez is megfelelő támpontokat kaptak a félév során, hiszen a pedagógus munkájának hatékonysága csak úgy fokozható, ha időnként megállunk, és kritikusán megvizsgáljuk tetteink tanulókra, szülőkre és önmagunkra gyakorolt hatásait, vagyis az önreflexiókat tevékenységünk korszerűsítésére és hatékonyabbá tételére használjuk.

## Irodalom

- Falus Iván (2001a): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 213–234.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofér Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 15–26.
- Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print, Budapest.
- Kimmel Magdolna (2002): A reflektív gyakorlat gyökerei. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 120–123.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 35–49.
- Sántha Kálmán (2007a): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest 177–243.
- Sántha Kálmán (2007b): A hatékonyság kulcsa: reflektivitás. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös Kiadó, Budapest 293–314.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith, London.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Schratz, M. (1998): *Unterrichtsforschung*. Fernuniversität in Hagen. Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften, Hagen.

Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*, 2–3. sz. 500–506.

Szabó László Tamás (2000): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból. Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*, 133–140.

Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print, Budapest.

Werner, J. és Meyer H. (2002): *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor, Berlin.

## A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBE INTEGRÁLT MULTIKULTURALIZMUS, AZ AKKREDITÁCIÓS KÖVETELMÉNYEK SZELLEMÉBEN

### PILLANATKÉP AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBÓL

#### SZÉCSI TÜNDE

a Florida Gulf Coast University egyetemi docense (Fort Myers, FL)  
tszecs@fgcu.edu

---

*Angliában Az USA közoktatásában részt vevő diákok növekvő arányban képviselik az etnikai, nyelvi és vallási kisebbségi csoportokat. Ezek a demográfiai változások jelentősen módosítják az oktatás szociokulturális hátterét, és így a pedagógusképző intézeteknek is számos kihívással kell szembenézniük. Ezen intézmények minőségbiztosítását a Pedagógusképzők Nemzeti Akkreditációs Tanácsa (NCATE) végzi. A következő írás összefoglalja az NCATE multikulturalizmusra vonatkozó követelményeit, valamint ismerteti egy dokumentumelemzés eredményeit. Az elemzés kimutatta azokat a hatékony értékelési/mérőeszközöket, amelyeket egy pedagógusképző program a multikulturális ismeretek, készségek és attitűdök mérésére használ.*

---

#### **A pedagógusképzés szociokulturális háttere: demográfiai változások az USA közoktatásában**

Az elmúlt negyven évben az Egyesült Államokban jelentős társadalmi és oktatáspolitikai változások mentek végbe a legális és illegális bevándorlások és a kisebbségi csoportok polgárjogi mozgalmainak következtében. Ezeknek eredményeként, a közoktatásban az 5–18 éves iskolás korosztály demográfiai összetétele erőteljesen változik. Jelenleg a diákok mintegy 40%-a a kisebbséghez tartozik, mivel a többségtől eltérő etnikai, kulturális, nyelvi, vallási és szociális háttérrel rendelkeznek. Ha a statisztikai előrejelzések helyesek, akkor 2035-re a diákok több mint fele az angolszász, fehér középosztálytól eltérő családban nő fel (Hodgkinson, 2002).

Míg a kisebbségi diákok száma évről-évre emelkedik, addig a velük foglalkozó kisebbségi pedagógusok aránya 9%-ra csökkent (Torres és mtsai, 2004). A közoktatásban dolgozó pedagógusok 90%-a fehér európai-amerikai, középosztálybeli; nagy része nő, és az angolon kívül más nyelvet nem beszél. A pedagógusképzésben oktatók demográfia háttere is hasonló, azaz szociokulturális hátterük nagyban megegyezik a pedagógusjelöltek 90%-val, vagyis fehér középosztályhoz tartoznak (American Association of Colleges for Teacher Education, 1999).



A demográfiai adatok túlmutatnak a számokon. Megerősítik azt, hogy a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulók és a többségi (fehér, angolszász középosztály) csoporthoz tartozó pedagógusok kulturális háttere, referenciarendszere eltér, ahogy *Gay* fogalmaz. „különbözően létező valóságokban” élnek (*Gay*, 1993, 13. o.). Így a pedagógusok ritkán válnak hiteles példaképpé a kisebbségi kultúrából származó gyerekek számára. Továbbá, a kutatások szerint, a pedagógusok jelentős része nem rendelkezik az eltérő kultúrákra vonatkozó ismeretekkel és a másság kezeléséhez szükséges pedagógiai kompetenciákkal. Mindez meggátolhatja azt, hogy a kisebbségi tanulók olyan oktatási-nevelési programban vehessenek részt, amely összhangban áll az otthoni kultúrájukkal és korábbi élettapasztalataikkal. Ezen felül, a pedagógusok jelentős százaléka előítéletes nézeteket vall a kisebbségi tanulókról, és nem érez felelősséget és hajlandóságot a megváltozott pedagógus szerep vállalására (*Banks*, 2006). Az eltérő kultúrákból adódó különbözőségeket mint hátrányt, hiányt érzékelik, és csökkentett elvárásaik negatívan hatnak a tanulók iskolai teljesítményére (*Gay és Howard*, 2000).

A helyzet összetettségét fokozza a közoktatásban megfigyelhető esélyegyenlőség hiánya. Az oktatásban-nevelésben rendelkezésre álló segédeszközök, valamint a tanárok végzettsége és felkészültsége jóval alacsonyabb az olyan iskolákban, ahol jelentősebb számban vannak a kisebbségi diákok. Továbbá a tanulók iskolai teljesítményére hatással van kultúrájuk, etnikai hovatartozásuk, anyanyelvük és szociális helyzetük. Azaz a fekete (afrikai-amerikai) és a spanyol ajkú (főként Latin Amerikából bevándorolt) diákok szövegértési és matematika eredménye messze elmarad a fehér (többségi) diákok eredményétől; valamint e két kisebbségi csoport tagjai között a legmagasabb azoknak a diákoknak a száma, akik nem végzik el a középiskolát. *Villegas és Lucas* (2002) ezt úgy interpretálja, hogy a jelenlegi közoktatási rendszer alkalmatlan arra, hogy hatékonyan oktassa és nevelje a kisebbségi diákokat.

Mindez arra figyelmeztet, hogy a pedagógusképzésben fontos változásokra volt és van szükség, és ugyanakkor az is egyértelmű, hogy a kizárólag a pedagógusképzésben végbemenő változások nem adnak tökéletes gyógyírt az amerikai közoktatás problémájára.

### **A multikulturális komponens a pedagógusképzésben: variációk egy témára**

A társadalmi változások okozta kihívásokra a pedagógusképző programok számos programmódosítással válaszolnak. Az általános cél, hogy a pályakezdő pedagógusok felkészültek legyenek a különböző kultúrájú diákok oktatására és nevelésére, valamint a multikulturalizmust, mint értéket fogadtassák el mind a többségi, mind a kisebbségi gyerekekkel. A pedagógusképzés multikulturális komponense több szinten, formában és minőségben valósul meg. A szakirodalom számtalan multikulturális tantervi próbálkozást vizsgál, amelyek között szerepelnek, az egy-két napos intenzív műhelyfoglalkozások (*Xu*, 2000), az önálló, kötelező multikulturális

kurzus terepgyakorlattal (Mason, 1999), valamint az összes kurzust érintő programszintű integrálás. A programszintű integrálás akkor valósul meg, amikor az összes kurzus – gyermeklélektan, pedagógia és módszertani kurzus – foglalkozik azzal, hogy felkészítse a hallgatókat a különböző háttérrel rendelkező diákok oktatására, függetlenül attól, hogy irodalom vagy matematika tantárgyról van szó. A későbbiekben ismertetendő vizsgálat egy olyan pedagógusképző program keretében folyt, ahol a multikulturális komponenst programszinten integrálták azzal a céllal, hogy az állami és össznemzeti akkreditációs feltételeknek megfeleljenek.

#### **A multikulturalizmussal kapcsolatos NCATE követelmények (Standard 4)**

A pedagógusképző programok minőségellenőrzése az állami és a össznemzeti akkreditációs folyamatok során zajlik. A legmagasabb szintű és presztizsú akkreditációs intézmény a Pedagógusképzők Nemzeti Akkreditációs Tanácsa (NCATE), amelynek célja a pedagógusképző programok minőségbiztosítása. Jelenleg az USA-ban mintegy 700 pedagógusképző főiskola és egyetem bizonyította az NCATE által elfogadott minőségi mutatók (standard) teljesítését (*National Council for Accreditation*). Az NCATE teljesítményalapú akkreditációs rendszerében, az intézmények dokumentálják, hogy a 6 minőségi mutatót (standard) kielégítő, illetve kimagasló szinten érvényesítik, és ennek köszönhetően magasan képzett pedagógusjelöltek végeznek a programban.

Az NCATE hat minőségi mutatója közül a Standard 4 a mássággal/multikulturalizmussal kapcsolatos elvárásokat fogalmazza meg. Eszerint, az intézménynek olyan pedagógusképző programot kell kidolgozni, alkalmazni és értékelni, amely a tanárjelöltet felvértezi olyan tudással, készséggel és attitűddel, hogy képes legyen hatékonyan elősegíteni minden gyerek tanulási folyamatát, függetlenül attól, hogy kisebbségi csoporthoz tartozó-e vagy sem. A pedagógusképző programban használt értékelési/mérőrendszernek egyértelműen jeleznie kell, hogy a pedagógusjelöltek képesek gyakorlatban is használni az eltérő kultúrák kezeléséről elsajátított tudást, készségeket és attitűdöt. Továbbá az is követelmény, hogy a pedagógusképzés multikulturális környezetben valósuljon meg, ahol mind az oktatók, mind a diákok képviselik a kulturális és nyelvi sokszínűséget; valamint gyakorlatban is alkalmazzák ezeket, azaz a tanítási gyakorlat során kisebbségi gyereket is oktatnak.

A Standard 4 Másság/Multikulturalizmus minőségi mutatón belül négy alszempont szerepel, amelyeknek kielégítő célteljesítéséhez a következőket kell dokumentálni (*National Council for Accreditation*):

- 1) *Programtervezés, alkalmazás, értékelés és tapasztalatok más kultúrákkal:*  
A pedagógusképző intézmény programja egyértelműen meghatározza a más-  
ságra vonatkozó kompetenciákat, amelyeket a hallgatók a program során  
elsajátítanak, és a gyakorlati tanítás idején demonstrálnak. Ezeket a más-

ságra vonatkozó kompetenciákat értékelik, és az értékelés alapján a pedagógusjelölt visszajelzést kap. A kompetenciák magukba foglalják a következőket: a pedagógusjelölt a) figyelembe veszi a diákok különböző tanulási stílusát, és ennek alapján alkalmazza a tanítási stratégiák széles skáláját, b) összehangolja a tananyag megközelítését a diákok korábbi élettapasztalatával, kultúrájával, c) a szülőkkel és diákokkal folytatott kommunikáció során figyelembe veszi a kulturális és nemek szerinti eltéréseket, d) képes kialakítani olyan egyenlő esélyeket biztosító tanulási-tanítási környezetet, ahol minden résztvevő értékékként ismeri el a másságból adódó sokszínűséget.

- 2) *Tapasztalatszerzés a kisebbséghez tartozó oktatókkal:* A pedagógusjelöltnek (mind a hagyományos, mind a távoktatási formában) lehetősége van olyan oktatókkal dolgozni, akik legalább két etnikai csoportot képviselnek, és rendelkeznek a másságra (kulturális, nyelvi és képességbeli) vonatkozó ismeretekkel és tapasztalatokkal. Továbbá, a pedagógusképző program minden erőfeszítést megtesz, hogy az oktatók között legyenek a másságot, kisebbségi csoportokat képviselő oktatók.
- 3) *Tapasztalatszerzés a kisebbséghez tartozó pedagógusjelöltekkel:* A pedagógusjelölt (mind a hagyományos, mind a távoktatási formában) olyan oktatási és tanulási folyamatokban vesz részt, ahol együttműködik a különböző szociális helyzetű és legalább két etnikai csoport hallgatóival. A pedagógusképző program minden erőfeszítést megtesz, hogy a hallgatók között legyenek férfi és nő hallgatók, valamint különböző szociális helyzetű és legalább két etnikai csoportot képviselő pedagógusjelöltek.
- 4) *Tapasztalatszerzés a kisebbségi csoportokhoz tartozó diákokkal (5–18 éves korosztály):* A tanítási gyakorlat lehetőséget nyújt a pedagógusjelöltnek, hogy tapasztalatot szerezzen a hátrányos szociális helyzetű és legalább két különböző etnikai csoporthoz tartozó diákokkal, valamint fejleszthesse a nem-angol anyanyelvű és a speciális igényekkel rendelkező tanulókról alkotott ismereteit, készségeit és hozzáállását. A mentortanártól és a társkától kapott visszajelzés elősegíti a pedagógusjelölt reflektív önértékelését.

Az akkreditációs folyamat során a pedagógusképző programoktól megkövetelik, hogy értékelési és mérőrendszerük az előzőekben felvázolt követelményeket mérjék. A pedagógusképző programok értékelési/mérőrendszere a programot alkotó összes kurzus úgynevezett kritikus feladataiból (esszé, kiselőadás, óraterv, tanmenet-tervezet, interjú) áll össze. A pedagógusképző programban a pedagógusjelölt sikeresen elvégzi ezeket a kritikus feladatokat, ami egyben azt is dokumentálja, hogy a program az NCATE követelményeinek megfelel.

**Szemelvények egy pedagógusképző program értékelési/mérőrendszeréből az NCATE Standard 4 követelményének tükrében**

A vizsgálat tárgyául egy akkreditációra készülő pedagógusképző Bachelor (alapfokú) programot választottam. Azt vizsgáltam, hogy a programban szereplő kurzusok értékelési/mérőeszközei (például esszé, óraterv, reflektív feljegyzés, interjú) milyen lehetőséget biztosítanak a NCATE Standard 4 első és negyedik alpontjából meghatározott kompetenciák mérésére.

A vizsgálatban szereplő Bachelor program az 5–12 éves korosztály tanítására képez pedagógusokat, specializálódás nélkül. A 126 kreditórás program (1 kreditóra kb. 50 perces órának megfelelő) magában foglalja a 60 kreditórányi általános kurzusokat (General Education), azaz matematika, természettudományok, művészetek, társadalomtudományok és kommunikáció; és 66 kreditórányi pedagógiai, gyermekfejlesztési és módszertani kurzust. Beépítet, kötelező komponensként, az itt végzett hallgatók megszerzik a nem angol anyanyelvű diákok oktatásához szükséges műveltségterületi képesítést (endorsement) is.

A vizsgálat adatait a 66 kreditórát alkotó, 22 kurzus tanmenete szolgáltatta, amelyet dokumentumelemzéssel értelmeztem. A tanmeneteket átvizsgálva, valamennyi olyan értékelési/mérőeszközt kiválasztottam, amely utalt a multikulturalizmusra. Ezeket továbbvizsgáltam aszerint, hogy elméleti megközelítést vagy gyakorlati alkalmazást; illetve ismeretet, képességet és/vagy attitűdöt mérnek. A továbbiakban részletesen négy értékelési/mérőeszközt ismertetek, amelyekről az elemzés kimutatta, hogy az NCATE multikulturalizmusra vonatkozó követelményeit a legteljesebb mértékben integrálják és értékelik.

*Kisebbségi diákról szóló környezettanulmány interjú alapján:* A pedagógusjelöltek 3-4 fős csoportja adatokat gyűjt és értelmez egy kisebbségi diák (nem angolul beszélő, hátrányos szociális helyzetű), tanulási környezetéről és az iskolai és iskolán kívüli tanulással kapcsolatos tapasztalatairól. A szülővel, a kisdíákkal és a pedagógussal folytatott beszélgetések és óralátogatások alapján a pedagógusjelöltek próbálják feltérképezni a szülők iskolával kapcsolatos elvárásait, a kisebbségi kultúrából adódó speciális igényeket, és az iskola ezen igényekre szabott szolgáltatásait. E környezettanulmány keretén belül a pedagógusjelölt kilép saját kultúrájának komfort zónájából, és a kisebbségi kultúráról szerzett ismereten kívül valós élethelyzetben próbálja ki, hogy mennyire képes a kultúrák közötti kommunikációra. Az adatok értelmezését egy esszében és egy kiselőadásban teszik közzé, amelyeket a professzor és a társak értékelnek.

*Multikulturális irodalom olvasása reflektív napló vezetésével:* A pedagógusjelölt elolvas három szépirodalmi művet (gyermek, ifjúsági és felnőtt irodalom), amelyek egy kisebbségi kultúrával foglalkoznak, például a Puerto Rico-i családok. Az olvasás során reflektív naplót vezet, ahol a könyvekben szereplő új, meglepő vagy különös ismeretekről, gondolatokról reflektív módon értekezik. Ezt követően,

a reflektív naplóban arról is vall, hogyan fogja a gyakorlatban használni azokat az ismereteket, készségeket és hozzáállást, amelyeket a könyvek olvasása során elsajátított. Az írásos munkán kívül csoportmegbeszélés keretén belül megismerkednek a más hallgatók által olvasott kultúrákról, illetve a pedagógiai alkalmazásról ötleteket cserélnek.

*Egyéni igényekre épülő oktatás (15 óra gyakorlat egy nem angol anyanyelvű diákkal).* A pedagógusjelölt kiválaszt egy angol nyelvet második nyelvként tanuló diákot (LEP Limited English proficient student), hogy egyéni formában, azaz egyéni igényre szabott feladatokkal segítse a kisdiaákot az angol nyelv elsajátításában. A mentortanár segíti a pedagógusjelöltet a feladatok kiválasztásában és a tanítási folyamatban, valamint értékeli a heti 3 órában, öt héten keresztül végzett gyakorlat alatt. Közben a pedagógusjelölt reflektív módon értelmezi saját munkáját, a kisdiaák sikereit és nehézségeit és az összeállított, alkalmazott feladatok hatékonyságát. Végezetül, a pedagógusjelöltek számára megfogalmazott állami sztenderdek alapján reflektív összegzést ír az elsajátított és demonstrált kompetenciákról.

*Befogadó nevelésre alkalmas tanítási-oktatási környezet és programtervezés és óraterv.* A pedagógusjelöltek 3-4 fős csoportja megtervez egy befogadásos nevelésre alkalmas iskolai környezetet, programot és óraterveket. Az iskolai környezet megtervezésekor figyelembe veszik a speciális igényű kisdiaákokat. A pedagógiai program összeállításakor megfogalmazzák a hátrányos szociális helyzetű, nem angol anyanyelvű, illetve eltérő vallású gyerekek igényének megfelelő módosításokat, szolgáltatásokat. A programtervezethez csatolt valamennyi óraterv tartalmaz egy részt, ahol a differenciált foglalkozásra vonatkozó konkrét tervet kell csatolni, hogy az adott tantervi cél eléréséhez hogyan segítik hozzá a valamilyen szempontból speciális igényű diákokat. Ezeket az óraterveket később, a gyakorló tanítás során a valóságban is alkalmazzák, és a mentortanár értékeli, hogy a pedagógusjelölt milyen mértékben képes a kisebbségi gyerekek oktatására és nevelésére.

## **Összegzés**

Ahogy az USA közoktatásában résztvevők demográfiai háttere változik, úgy módosulnak a pedagógusképző programok elé állított kihívások és elvárások. Az eltérő etnikai, kulturális és szociális háttérrel rendelkező diákok hatékony tanítására-nevelésére olyan pedagógusok vállalkozhatnak, akik ismeretekkel, készségekkel és megfelelő attitűddel rendelkeznek a multikulturális nevelésről. Ezek meglétének értékelésére a pedagógusképzők olyan értékelési/mérőrendszert használnak, amely az akkreditációs intézmények követelményeit méri. Ez az írás ismertette egy pedagógusképző program legmarkánsabb mérőeszközeit, amelyek a másságra és multikulturalizmusra vonatkozó készségeket hivatottak mérni és az NCATE akkreditációs követelményeknek megfelelően dokumentálni.

**Irodalom**

- American Association of Colleges for Teacher Education. (1999). *Teacher education pipeline IV. Schools, colleges, and department of education enrollment by race, ethnicity, and gender*. Washington, DC: Author
- Banks, J. A. (2006): *Cultural diversity and education*. Boston: Pearson.
- Gay, G. (1993): Building cultural bridges: A bold proposal for teacher education. *Education and Urban Society*, 25(3), 285–289.
- Gay, G., Howard, T. (2000): Multicultural teacher education for 21st century. *Teacher Educator*, 36(1), 1–16.
- Hodgkinson, H. (2002): Demographics and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 102–105.
- Mason, T. C. (1999): Urban field experience and prospective teachers' attitudes toward inner-city schools. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 29–40.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. Retrived September 25, 2008 from <http://www.ncate.org>.
- Torres, J., Santos, J., Peck N., Cortes, L. (2004): *Minority teacher recruitment, development, and retention*. Providence, RI: The Education Alliance at Brown University.
- Villegas, A., Lucas, T. (2002): *Educating culturally responsive teachers. A coherent approach*. Albany, NY. SUNY Press.
- Xu, H. (2000): Preservice teachers integrate understanding of diversity into literacy instruction: An adaptation of the ABC's model. *Journal of Teacher Education*, 51, 135–142.

**A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS JOBBÍTÁSÁNAK SZÁZADAI****BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ**

a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézet habilitált egyetemi docense  
brezsl@tigris.unideb.hu

Aki korábban is figyelemmel kísérte *Ladányi Andor* több évtizedes szakértői és gazdag alkotói pályafutását és rendszeresen olvasta a felsőoktatásról, felsőoktatáspolitikáról megjelent írásait, köteteit<sup>1</sup>, az joggal remélhette, hogy eljön a pillanat, amikor a szerző egy teljes és önálló könyvet szentel a tanárképzés ügyének, hazai történetének. Az Új Mandátum gondozásában megjelent kötet, *A középiskolai tanárképzés története* címmel és az Eötvös Kollégium fotójával a fedőlapján, olyan felsőoktatási problémakört állít a középpontba, amelynek rendszeres feldolgozása és tárgyalása mindeddig nem történt meg. Ezzel a mű a szakirodalom egészét tekintve is valóságos hiányt pótol. A munkát tematikus összegzésnek tekinthetjük, amely egy szisztematikusan építkező életmű logikusan következő összetevője, „darabja”. De talán nem indokolatlan az a feltételezés sem, hogy a felsőoktatásban és főleg a tanárképzésben aktuálisan bekövetkező, átfogó változás az, ami a szerzőt a könyv megírására készítette. Ez utóbbira lehet következtetni – anélkül, hogy erről magát a szerzőt faggatnánk – abból a hangváltásból, ami a mű szinte egészének leíró, értekező stílusával szemben főleg a bolognai fejezetet (*Az utolsó évek*) jellemzi. Itt ugyanis személyesebbé és kritikaivá lesz a korábbi, jórészt távolságtartó hangnem. A könyv nyelvezete ezzel együtt tárgyilagos, világos. A forrásfeltáró munka eredményét leíró elemző ismertetés formában mutatja be; a tanárképzés történetében végbement változásokra helyezi a hangsúlyt, a jelentős „mérőköveket” a politikatörténet folyamatában helyezi el. A gondolatmenet tehát kronologikus ív mentén bontakozik ki. A téma leírását ugyanakkor árnyalja az oktatáspolitikai egyéb változásainak bemutatása, a középiskolai tanárképzés a történelem sodrában, bizonyos háttérmutatókkal kiegészülve rajzolódik ki az 1770-es évektől egészen napjainkig, összesen huszonnégy fejezetben.

Az áttekintő munka előszava világosan körülhatárolja, hogy a szerző a középiskolai tanárképzés általános vizsgálatára vállalkozik, melynek értelmében a könyv témája nem nyúlik túl a bölcsészettudományi, természettudományi karokon folyó

<sup>1</sup> Említésszerűen: *Felsőoktatási politika: 1949–1958*. Kossuth Kiadó, 1986; *A felsőoktatás irányításának történeti alakulása*. Ts-4 Programiroda, 1991; *A középiskolai tanárképzés történetének fő vonásai*. ÚPSz, 1992; *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó, 1999; *Klebelsberg felsőoktatási politikája*. Argumentum, 2000; *A gazdasági válságtól a háborúig: A magyar felsőoktatás az 1930-as években*. Argumentum, 2002.

tanárképzés történetén, indokolt esetben kitekintve az egységes tanárképzés fel-felmerülő eszméjére. A tanárképzés dokumentált történetének leírása nem terjed ki valamennyi képzési területre, például, a művészeti és műszaki tanárképzésre. Nem tekinti feladatának azt sem, hogy az esti a levelező, illetve a posztgraduális képzés kérdéseiről számot adjon. Ezzel mintegy jelzi a téma további, nem lényegtelen tartalékait, megírásra érdemes területeit. A könyv a változásokból kiindulva emeli ki az oktatáspolitikai tanárképzésre vonatkozó irányváltásait, az egyes törekvések eredményességét, a képzés koncepciójának, szervezeti feltételének átalakulási folyamatát. A tematikus egységek, fejezetek egy-egy korszakot taglalnak, az egyes korszakok pedig a tanárképzés jelenhez vezető útját, az adott oktatáspolitikai problematikáját mutatják be. A történeti tárgyalásmód indokoltságát bevezetesként különböző korok oktatáspolitikai nagyjaitól, minisztereitől kölcsönzött gondolatokkal támasztja alá, mintegy előre jelezve, hogy a könyv a tanárképzés időtálló kérdésével foglalkozik. Az idézetek arról is tanúskodnak, hogy a tanárképzés megújítása, eredményessé tétele a mindenkori szakmabeliek szívügye volt.

A szerző a történet kibontása során alapos munkát végzett. A téma kezelése és terminológiája révén mindenekelőtt a szakma beavatottabb művelőinek szól. De a probléma kifejtése minden érdeklődő számára követhető pályán mozog, ha az olvasó megérti, mely szegmensek mentén kell és érdemes a tanárképzés történetének folyamatát értelmezni. A források feltárása során kirajzolódó történet azért válik egységében érthetővé, mert a bemutatás során a szerző direkt, illetve indirekt módon ugyanazokat a kérdéseket járja körül, amelyek az eredményes középiskolai tanárképzés történetének sarkköveiként szolgáltak, és amelyeket a szerző kutatása során önmagának célul tűzött ki. A bejárt útvonal tehát a történelem alakulása során mutatkozik meg: a különböző elméletek, majd a megvalósult törekvések, a tulajdonképpeni gyakorlat egymásra vonatkozásának menetében. A törvények, rendeletek mellett a szerző bemutatja azok érvényesülését, illetve megghiúsulását, egyes politikusok, szakmabeliek reflektív és kritikus hangját, azokét, akik kompetensek voltak a tanárképzés hatékonnyá tételében. Eközben számos fontos adalékkal szolgál a kötet a felsőoktatás és a tanárképzés viszonyának alakulásáról, a tanárképző intézetek létesítéséről és a körülöttük folyó vitákról, a gyakorlóiskolák föl- és leértékelődésének korszakairól, a tanárjelöltek előírt kurzusairól és gyakorlatairól, nem utolsósorban a képzésért felelős irányító és minősítő funkciójú testületek összetételéről, sorsáról. Összességében igen színes és időnként gyorsan változó kép tárul elénk. A könyv jól szemlélteti azt a történelmi hagyatékot, amit a kontinentális, német egyetemektől örököltünk, elsősorban a tudósképzés, illetve a „tudóstanárok” képzése céljából fakadó problémákat, melyek napjainkban új megfogalmazásban vannak jelen.

A könyv részleteiben szemlélteti azt, hogy a kezdetben a tanárképzés szempontjainak egyáltalán nem megfelelő egyetem hogyan vette fel és oldotta meg az új szerepét. Elolvashatjuk, milyen viszontagságos út vezetett el korunk kulcskérdesei-



hez, amelyekre *Ladányi Andor* véleménye szerint korunk optimális válasza az egységes egyetemi szintű tanárképzés megvalósítása lenne. A tudós- és a tanárképzés szétválasztása mellett mindvégig vitatott kérdés volt, hogy melyik intézmény, illetve intézmények jogosultak a pedagógusképzésre. A különböző reformtervek, ideológiák, rendeletek végül a tanárképzés széttagoltságát eredményezték, amit – írja – az elmúlt mintegy húsz év alatt sikerült csak rendezni az egységes magiszteri szintű tanárképzés elképzelése alatt. A szerző ugyanakkor a jelen oktatáspolitikai bemutatása után, a kutatás lezárásaként a leíró hangnemből kritikusra vált, s felteszi a kérdést – amellyel állást is foglal, – hogy az oktatáspolitikai miért választott végül egy olyan megoldást, mely az oktatás színvonalát, hatékonyságát csökkenti? (182. o.) A kérdésfeltevés, a könyvet olvasva és végigkövetve a tanárképzés történetét, indokolt, hiszen a szerző értelmezése arra irányítja a figyelmünket, hogy az egységes, osztatlan tanárképzés irányába haladva valósulhat meg a magyar tanárképzés eredményes modellje a bölcsészettudományi és a természettudományi tanulmányok, tanári szakképzettségek világában. Hogy most mégsem ezt az irányt veszi az oktatáspolitikai, arra *Ladányi Andor* több indokot is felsorol, ezek tanulmányozását és mérlegelését azonban bízunk az olvasóra. Talán fontosabb és átfogóbb kérdés ennél, hogy meddig terjed a történeti elemző feladata és lehetősége az oktatáspolitikai változások feltárása és értékelése területén. Ha ugyanis azt a sok nagy és nemes eszmét, a tanárképzés jelentőségének magasztos érveit vagy újabban szikárabb tényekkel alátámasztott fejlesztési elveket, amelyek többnyire hiteles, de mindenképpen fontos pozíciójú személyek deklarációiban, tervezeteiben jelent meg, ha tehát ezeket a törekvéseket összevetjük a realizálódás tényeivel, azzal, hogy milyen nehezen, sokszor csonkán találtak utat a megvalósuláshoz, akkor azt kell feltételeznünk, de még inkább tudnunk, hogy létezik a tanárképzésnek egy másik, egy kevéssé nyilvános története, amely a remélnél szerényebb haladást magyarázza. *Ladányi Andor*, a folyamatok kiváló ismerője és kutatója, néha betekintést enged a főhatósági és intézményi játszmák kulisszatitkaiba, a döntések születésének, a fényes tervek megfakulásának egyes mozzanataiba. Ezek a részletek bizonyára a legnagyobb érdeklődésre számíthatnak az olvasók körében. Különösen az utóbbi évtizedek világára érvényes az ilyen igény. Többek közt azért is, mert a szakértőkre, szakmai csoportokra vonatkozó utalások – érthető okból – többnyire kifejtetlenül, „nevesítetlenül” maradnak. Így tehát az utóbbi korszaknak a dinamikáját csak a leginkább bennfentes szereplők, alakítók tudják részleteiben követni, azonosítani. Azt viszont bárki számára egyértelművé teszi a leírás, hogy a nyolcvanas-kilencvenes évek szakmatörténetének a soktényezős és át(párt)politizált jelleg, továbbá a konszenzus hiánya a legfőbb jellemzője. Már nem csupán a jól-rosszul kiformált központi akarat és az intézményekben történő érvényesítés jelenti a küzdőteret és egyben a szakmatörténetet a tanárképzés ügyének alakulásában. A politikai programok és a hozzájuk kötődő vagy tőlük független szakmai testületek, az intézménytípusok, tudományterületek érdekeit képviselő csoportok közvetlenül is megjelen-

nek a porondon, hogy a tanárképzés ügyének alakulását valamilyen irányba befolyásolják.

*Ladányi Andor* kötetében a távolabbi és a közelmúlt tendenciáinak ismertetésében részletezésében érezhető a különbség. A tényfeltáró szándék és az alaposság töretlen marad mindvégig. Az elemzés részletessége és mélysége azonban – a kellő távlat és az elemző tanulmányok hiányából adódóan, tehát érthető okokból – mérsékeltebb az újabb időkre nézve annál, mint amihez az olvasót az időben távolabb eső korszakok és fejezetek esetében a szerző hozzászoktatta, és amely ezt a munkát minden bizonnyal a téma alalművévé avatja.

|| Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 183 oldal.

## DIGITÁLIS ÍRÁSTUDÁS

### IKT MŰHELY, INTERAKTÍV TÁBLA

#### KUBINGER-PILLMANN JUDIT

a Pannon Egyetem Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskolájának  
PhD hallgatója  
judit.pillmann@gmail.com

Napjainkban, digitális írástudás nélkül nehezen intézhetjük hivatalos ügyeinket, lassan üzenhetünk ismerőseinknek és sorolhatnánk még azokat a hátrányokat, amelyek akkor érhetnek bennünket, ha nem veszünk tudomást az információs és kommunikációs technika (IKT) térhódításáról. A digitális kompetencia a nyolc EU-s kulcskompetencia egyike, de azon belül is elsődleges, hiszen a mai világban elengedhetetlen a különféle információs technológiák, hálózatok és kommunikációs rendszerek ismerete.

Az IKT eszközök nemcsak a mindennapi életünkben foglalnak el fontos szerepet, hanem az iskolák életében, az oktatási-nevelési folyamatban is. A diákok ott-honosan mozognak a digitális eszközök világában. Ezek a fiatalok szinte gond nélkül kezelik a multimédiás eszközöket, de a használat célszerűsége, gyakorlati jelentősége nem mindig tudatosul bennük. A pedagógus felelőssége és feladata abban áll, hogy ezeknek a digitális eszközöknek a használatát ésszerű mederbe terelje és segítséget nyújtson ahhoz, hogy a diákok megértsék, ezen eszközök szerepe miért fontos az információk keresésében, átalakításában, értékelésében a mindennapokban, a tanulás során, a munkában és a szabadidőben. Nem könnyű az a feladat. Ebben a kihívásokkal teli, de izgalmas munkában nagy segítséget jelenthet az a tananyagcsomag, amit az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. és az Eszterházy Károly Főiskola együttműködése során megvalósított szakmai műhely hozott létre. A műhelymunka célja az volt, hogy a pedagógusok ötleteket, jól alkalmazható módszereket láthassanak a digitális eszközökkel segített óratervezéshez, óravezetéshez, valamint a diákjaik és saját digitális kompetenciájuk fejlesztéséhez. Mindez azért nagyon fontos, mert a digitális tananyagok, az interaktív táblák, az osztálytermi szavazórendszerek jelentős változást hoztak/hoznak a tanítás-tanulás folyamatába.

Az IKT műhely címet viselő csomag egy DVD-ből és a DVD tartalmi elemeit hagyományos, papíralapú formában megjelenítő könyvből áll. A könyv és a DVD szerkezeti felépítése azonos. Az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. és az Eszterházy Károly Főiskola közös együttműködésének bemutatása után, *Falus Iván* be-

vezető gondolatai következnek, majd néhány alapvető, digitalizációval kapcsolatos fogalom tisztázása történik meg. A csomag második nagyobb blokkja 14, digitális eszközökkel, főként interaktív táblával segített tanórarészletet tartalmaz. Az IKT műhely elméleti bevezetője olyan fontos fogalmak jelentését rendszerezi, mint a digitális kompetencia, e-learning, digitális pedagógia, instruktív és konstruktivistá pedagógia különbségei, projekt alapú tanulás, felfedező tanulás, IKT eszközökkel támogatott tanulás, virtuális közösségek. Az IKT műhely DVD változatában az elméleti bevezető digitalizált formában is megtalálható, így a felhasználó könnyen navigálhat az egyes pontok között.

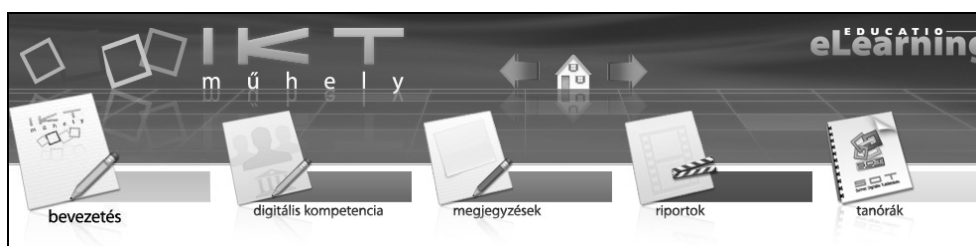
Az IKT műhely második része kiváló, teljes mértékben gyakorlati segítség a pedagógusoknak. Összesen 14 tanóra követhető végig a DVD-én, s elérhetők a tanórák óravázlatai is (*a tanóra célja, szint, az óra menete, a számítógép használatát megelőző munka, munka a számítógéppel, a számítógép használatát követő munka*), az órához szükséges hardver és szoftver igények, valamint az órákkal kapcsolatos javaslatok, észrevételek. A javaslatok az IKT műhely szakmai tesztelése során fogalmazódtak meg. Ebben a munkában 5 iskola vett részt<sup>1</sup>. Az egyes óravázlatoknál jelölődik az is, hogy az adott óra melyik iskolában, milyen tantárgyból, hányadik osztályban, milyen csoportban, milyen óraszámban és természetesen mely tanár vezetésével készült.

A DVD-én megtekinthető 14 óra témája a következő: A helyzeti energia, Anyagforgalom a membránon keresztül, Kémiai reakciók energiaváltozásai, Megújuló energiaforrások, Testrészekkel kapcsolatos kifejezések, A robotika alapjai, Negatív számok fogalma, modelljei, Törték, Nemzeti parkjaink megismerése, Több erőhatás együttes eredménye, A romantika a festészetben, Kölcsey Ferenc és a Himnusz, A nagy földrajzi felfedezések, Four Families Picture Description, Robotok a tanítási órán. Szinte minden tantárgyhoz kapcsolódik egy-egy bemutatóóra. Az órák óravázlata nagyon pontosan rögzíti, hogy a diákoknak mit és honnan kell megnyitniuk, letölteniük, milyen feladatokkal kell dolgozniuk. Az óravázlatokat áttekintve láthatjuk, hogy az IKT műhely megalkotói nagy gondot fordítottak arra, hogy ne az interaktív tábla uralja az órát, hanem az egy olyan eszköz legyen, ami segíti a diákokat a megfelelő tudás elsajátításában. Az interaktív tábla tanórán történő használata motiválólólag hathat a diákokra, szívesebben, nagyobb érdeklődéssel foglalkoznak egy-egy tananyaggal. Mindez azokból a riportokból is kiderül, amelyek azokkal a pedagógusokkal készültek, akik részt vettek az IKT műhely munkájában vagy az anyag tesztelésében. A riportok megtekinthetők az IKT műhely DVD-jén a riportok menüpont alatt. A riportok meghallgatása gyakorlati és szakmai szempontból is

<sup>1</sup> Széchenyi István Általános és Alapfokú Művészetoktatási Iskola, Bonyhád, Makói Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Logopédiai Intézet Almási Tagintézménye, Kós Károly Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Zsombó, Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskola, Középiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Eger, valamint Ferenczi Sándor Egészségügyi Szakközépiskola Miskolc.

fontos lehet. A riportalanyok, megfogalmazva észrevételeiket, ötleteiket, az IKT műhely munkájának számos részletéről részletes tájékoztatást adnak. Bemutatják az interaktív táblával támogatott óravezetés előnyeit és esetleges buktatóit is. A riportok nagymértékben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az interaktív táblát vagy más digitális eszközöket még nem használó pedagógusok is megérezzék, ezen eszközök használata, alkalmazása megtanulható, elsajátítható. Az IKT műhely óravázlataiból és az órák kisfilmjeiből is kiderül, hogy a munkában részt vevő pedagógusok a Sunet portálon elérhető Celebrate tananyagból használják részeket. Például az első kisfilmben (A helyzeti energia) az egyik animációs kísérlet (A leeső súly beveri a földbe a sárga színű cölöpöt) való a Celebrate tananyagból. Természetesen az említett tananyagon kívül az órákon más internetes oldalakat is segítségül hívnak a pedagógusok. Mindezzel fejlesztik a diákok keresési és kiválasztási képességét. A pedagógus rávezetheti a diákokat arra, hogy egy-egy témához honnan és hogyan találhat megfelelő és megbízható anyagokat.

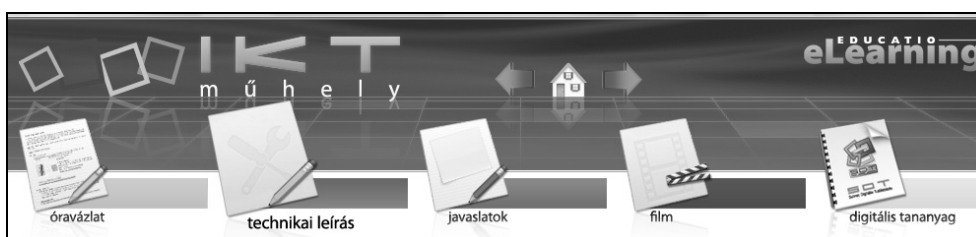
Az IKT műhely DVD-je könnyen használható, átlátható navigálási rendszerrel készült. A kezdőlapon 5 menüpont található: *bevezetés*, *digitális kompetencia*, *megjegyzések*, *riportok*, *tanórák*. A bevezetés és a digitális kompetencia menüpontok az anyag elméleti egységét tartalmazzák. A megjegyzések az órákkal kapcsolatos javaslatokat tartalmazzák. A riportok és a tanórák menüpontok, az anyag interaktív részét képezik.



Ha a *tanórák* menüpontra kattintunk, megjelenik előttünk a 14 óra listája. Ebből a listából egy kattintással kiválaszthatjuk azt az órát, ami részletesebben érdekel bennünket.



Rákattintva a megfelelő óra címére, egy újabb oldal jelenik meg előttünk. Valójában, mintha az IKT műhely könyvét tartanánk a kezünkben, csak digitális formában. Először a kiválasztott óra óravázlata nyílik meg előttünk, majd újabb menüpontokon keresztül navigálva, megjeleníthetjük az óra technikai igényét, az órával kapcsolatos javaslatokat, az óra felvételét, valamint az órához tartozó SDT tananyagot.



A *film* menüpontra kattintva indíthatjuk el a kiválasztott óra felvételét. A felvétel első részében elhangzik az óra célja is. A kisfilmek segítségével bővíthető a pedagógusok módszertani repertoárja, valamint látva az interaktív tábla segítségével megvalósított órát, nagyobb bátorsággal vághat neki a digitalizált világban még kevésbé jártas pedagógus is a munkának. A felvételek nemcsak az órát vezető pedagógust és a táblát mutatják, hanem a diákok arcát, mimikáját és ily módon non-

verbális visszacsatolásait is. A felvételeken látható, hogy a diákok, korosztálytól függetlenül, nagy kedvvel, lelkesedéssel vesznek részt az interaktív táblával támogatott órákon. A tanórákon a hang, a kép és a szöveg együttesében zajlik a tanítási folyamat. A diákok ebben hármas rendszerben motiváltabbakká válhatnak, közelebbinek, elsajátíthatóbbnak érezhetik magukhoz a megtanulandó tananyagot.



Az IKT műhely bevezetőjében és riportjaiban is többször elhangzik, hogy az interaktív táblát és más digitális eszközöket sem lehet öncélúan, helytelenül használni, mert a helytelen alkalmazás nagyon sok veszélyt rejthet magában. „Ezek hatékony eszközök, amelyeket nem megfelelő cél érdekében használva, átgondolatlanul alkalmazva ugyanúgy kárt okozhatunk, mint az az orvos, aki hatékony, korszerű gyógyszerek közül nem az adott betegség gyógyítására a legmegfelelőbbet választja ki, vagy túladagolja.”<sup>2</sup>

A DVD-én meghallgatható riportokból az is kiderül, hogy a programban és a tesztelésben részt vevő pedagógusok úgy látják, az interaktív tábla segíthet a pedagógusoknak abban, hogy differenciált órászervezést, kooperatív technikákat alkalmazzanak. A pedagógus együtt tud dolgozni a diákokkal, de fontos, hogy ne a ta-

<sup>2</sup> Részlet Falus Iván bevezetőjéből az *IKT műhely* című anyagban.

nár uralja az órán a digitális táblát. Legyen lehetősége a diákoknak kipróbálni ezt az eszközt.

Az IKT műhely bemutat egy olyan lehetőséget is, ami eddig kevésbé volt ismert a pedagógusok előtt. Ez az úgynevezett osztálytermi szavazórendszer. A szavazórendszer segítségével a pedagógus azonnali visszacsatolást kaphat egy óra végén a tananyag elsajátítására vonatkozóan. A pedagógus otthon előre megszerkesztheti a kérdéseket, amiket később elegendő módosítani, vagy egy ismétlő óránál egyszerűen elővenni.

Az IKT műhely anyaga előfeltételezi azt, hogy a pedagógus rendelkezik már egy bizonyos szintű előzetes digitális tudással. Képes kezelni az interaktív táblát, ismeri az SDT tananyagokat. Ha a pedagógus még nincs ezen tudás birtokában, akkor nagy segítséget jelenthet az Oktatási Minisztérium támogatásával és az Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatikai Intézetének közreműködésével készült *Interaktív Tábla* című DVD, ami az interaktív tábla használatát mutatja be a bekapcsolástól egészen a kész tanórákig és tananyagokig. Kimondottan módszertani anyagnak tekinthető ez a DVD, ami nemcsak az interaktív tábla használatának elméleti ismereteit tartalmazza, hanem óravázlatokat, a bemutató órák felvételeit és az órákhoz felhasznált multimédiás elemeket is. A kisfilmek elkészítésekor az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorlóiskolájának hatodik és hetedik osztályai, valamint a kerecsendi Magyary Károly Általános Iskola és Zeneiskola hatodik és hetedik osztályai segítettek.

A DVD első fejezete „*A digitális tábla üzembe helyezése*” címet viseli. Ebben a fejezetben bemutatásra kerülnek a különféle interaktív táblák üzembe helyezésének lépései. Összesen hat féle digitális táblát mutat be a program: Clever Touch, Clever XI, e-Beam, Polyvision, Promethean, SMART. A kisfilmek a tábla üzembe helyezésének minden apró részletét bemutatják. A pedagógusok lépésről lépésre megtanulhatják a tábla összeszerelésének és üzembe helyezésének fontos lépéseit.

A DVD második fejezete „*A digitális tábla az órán*” című. Ebben a fejezetben két kémia, két matematika, két történelem és két angol óra részleteit ismerheti meg a felhasználó. A felsorolt órák mindegyikéről kisfilm készült, amit végignézhet a felhasználó, miközben a képernyő jobb oldalán az óravázlatot (*Tantárgy, Témakör, Téma, Óra típusa, Nevelési cél, Fejlesztési célok, Módszerek, Eszközök*) tekintheti át.



Keresés     Impresszum     Kilépés

## Történelem

### Hunyadi János törökellenes harcai

1

2

3

4

5

6

T

**Tantárgy:** Történelem – általános iskola 6. osztály

**Témakör:** A virágzó feudalizmus Magyarországon

**Téma:** Hunyadi János törökellenes harcai

**Óra típusa:** Új ismeretet feldolgozó

**Nevelési cél:** Hazaszeretet erősítése

**Fejlesztési célok:**

- A téri, időbeli tájékozódási készség fejlesztése
- Szövegértési kompetencia fejlesztése
- Kooperativitás fejlesztése

**Módszerek:**

Egyéni megfigyelés, szövegfeldolgozás, csoportos megbeszélés, tanári magyarázat, frontális munka

**Eszközök:**

CleverTouch aktív tábla, Cleverpad tanulói táblák

**Vissza**

A bemutató órák egyikét színésztanárok vezetik, a másik bemutató órát pedig pedagógusok. A bemutató órák témája a következő: kémiából *Az oldatok*, valamint a *Vas és a kén reakciója*, matematikából *A tengelyes tükrözés és a tengelyes tükrözés tulajdonságai*, valamint *A tengelyes tükrözés és a tengelyesen tükrös síkidomok*, angolból *A futball és a futball története*, valamint *Városok, Országok, Földrészek, Híres helyek, nevezetességek*, történelemből *Hunyadi János törökellenes harcai*, valamint *A feudális nagybirtok, jobbágyi szolgáltatások*.

A DVD harmadik fejezete a felhasznált tananyagelemeket és a médiaelemeket tartalmazza. Ebben a tananyagelem és médiaelem gyűjteményben a felhasználók megtalálhatnak minden olyan szövegfájlt, képfájlt, hangfájlt, amit a bemutató órákon a pedagógusok felhasználtak. Az óravázlatokat le is tölthetik a felhasználók.

A DVD szakmai értékét növeli az is, hogy egy Keresés funkciót is használhatnak a program alkalmazói. A keresés a DVD tartalmának egészében történhet. A keresett szót begépelve, a program kilistáz minden olyan helyet, ahol a keresett fogalom előfordul.



Látható, hogy a DVD több funkciót foglal magában. Egyrészt megtanít, akár auto-didakta módon is arra, miként helyezzük üzembe az interaktív táblát, másrészt segítséget ad ahhoz, miként készítsünk óravázlatot, tananyagot az interaktív táblával támogatott tanórához.

Az Eszterházy Károly Főiskola mindkét interaktív DVD-je kiváló segítség a pedagógusok számára. Ahhoz azonban, hogy a pedagógusok célszerűen tudják alkalmazni ezeket az anyagokat saját tantárgyuknál, meg kell tanulniuk, miként tudják a meglévő anyagokat saját munkájukhoz, saját tanítványaikhoz formálni, alakítani, vagy egészen új tananyagokat készíteni. Mindez a tudás és képesség a pedagógusok digitális kompetenciájának részét kell, hogy képezze. A digitális kompetencia a nyolc kulcskompetencia egyike. Az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó egyik kompetencia. Éppen ezért egyetlen pedagógus sem engedheti meg magának, hogy figyelmen kívül hagyja a digitális kompetencia létezését arra az egyszerű indokra hivatkozva, hogy ő nem informatika szakos. Ma már nem lehet igaz Karl Kroeber gondolata: „*A humán tudósnak, ha számítógép segítségét kívánja igénybe venni, egyetlen központi feladata van: hogy elmondja a gépezelőnek, mit szeretne elvégeztetni vele.*” (Kroeber, 1969, Helikon, 1969/3–4. sz. 393. o.) Napjainkban

már magunknak kell alkalmassá válnunk arra, hogy adaptálva, vagy önállóan hozzunk létre tananyagokat az interaktív táblához, használjuk a különféle digitális eszközöket az órákon, de sosem öncélúan és mindig figyelve a megfelelő arányokra, mindig megtalálva a témához és az óra céljához leginkább passzoló módszert.

Az IKT műhely riportalanyai közül többen is megfogalmazták, hogy ha a hagyományos módszerektől nem is teljes mértékben, de a hagyományos tanárszereptől teljesen el kell búcsúzni. Ma már nem lehet ugyanolyan attitűdökkel tanítani, mint évekkel ezelőtt. Sokan még mindig életidegennek tekintik az interaktív táblát, sokan pedig már évek óta használják. A pedagógusok bármely táboráról is legyen szó, az Eszterházy Károly Főiskola két DVD anyagát örömmel ajánlanám, mert a kezdeti lépésekben és a későbbi továbbfejlődésben, módszertani és szakmai repertoárbővítésben is kiváló segítséget nyújthat. A két DVD anyag igen jól használható gyakorlópedagógusok számára és most még az iskolapadban ülő, leendő tanárok számára is.<sup>3</sup>

IKT műhely. Educatio Kht. -eLearning Igazgatóság és Eszterházy Károly Főiskola, Budapest, 2008.

Forgó Sándor – Illés Tamás (szerk., 2006): Interaktív tábla. Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatikai Intézet, Eger.

---

<sup>3</sup> A tanulmányban szereplő képek mindegyike az *IKT műhely* és az *Interaktív Tábla* című digitális anyagokból való.

**MESTERTANÁRKÉPZÉS – TUDOMÁNYTERÜLETEK – FELADATOK****LUDÁNYI ÁGNES**

az Eszterházy Károly Főiskola főiskolai tanára  
lag@ektf.hu

Az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kara minden évben Kari Tudományos Tanácskozást szervez. Idén, az aktualitásnak megfelelően a mestertanárképzés került a rendezvény fókuszába. A mestertanárképzés programjának kialakításában évek óta dolgoznak a kar oktatói, amit segített a HEFOP 3.3.2 pályázat, hiszen a kompetencia-alapú oktatás felsőoktatási háttére kidolgozódott. Természetesen ez önmagában nem jelentette azt, hogy minden kérdéskör tisztázódott, viszont körvonalazódtak azok a területek, ahol további differenciálás szükséges, vagy további oktatói-kutatói együttműködést kell kidolgozni.

A kerekasztal beszélgetés témája a kompetencia-alapú programok jellemzőinek egyeztetése volt.

Felmerült, hogy a gyakorlatorientált, tanulásközpontú programok milyen módon egyeztethetők és adaptálhatók a felsőoktatás működési módjával. Ez a kérdéskör szorosabb együttműködést, és más típusú munkamódot igényel a gyakorlóiskolai és egyéb közoktatási intézményekkel. A mestertanárképzésben részt vevő hallgatók felkészítése, a szakmailag védhető portfólió tervezésére és védésére, szintén vet fel módszertani kérdéseket, és ezeket is érintette a tanácskozás. Nem elhanyagolható feladat az sem, hogy a hagyományos képzés tantárgy/tudományterületi/ felaprózottsága már nem követhető, ezért a képzésben részt vevő oktatók tartalmi egyeztetései elengedhetetlenek. Csak ilyen munkamóddal valósítható meg, hogy a pályaszocializáció szempontjából kitüntetett képzési idő, valóban integrált egységben dolgozza ki a hallgatók nézeteit a szakmáról, tanárságról. Ennek feltétele, hogy a pedagógia, a pszichológia tanegységeket oktatók közösen értelmezzenek képzési célokat, abban konszenzusra jussanak, és a célokhoz rendelhető feladatokban is egységesek legyenek. Ennek az előkészítését és kidolgozását egy szervezetfejlesztő munka már megelőzte, de az első évfolyamok diplomaszerzéséig, folyamatosá kell tenni, hiszen a tapasztalatok beépítése elengedhetetlen.

A konferencia másik lényeges célja volt, hogy a tanárképzésben dolgozó fiatal doktoranduszok megismertessék kutatási témáikat a hallgatósággal és egymással természetesen. Ez a programrész különösen sikeresnek mondható, mert azt a pluszfunkciót tudta vállalni, hogy az új típusú tanárképzéshez adekvát pedagóguskutatókat prezentált.

A témákból néhány, amelyek a mestertanárképzés szempontjából a leglényegesebbek:

- A tanár-szerep bővülése újabb szerepelemekkel, különös tekintettel a gyermekvédelmi tevékenységhez kapcsolódó szerepelvárásokra.
- Az elektronikus tananyagok készítésének, használhatóságának kérdésköre.
- A tanulás-tanítás módszertani megújítása.
- Csoportmódszerek alkalmazásának lehetőségei, új tevékenységformák elemzése.
- Nemzetközi pályaorientációs vizsgálatok eredményei.
- A multikulturalitás megjelenése a felsőoktatásban.
- Pedagógus-személyiségvizsgálat a kompetencia-alapú oktatás szempontjainak figyelembevételével.

Fenti kutatási témák beépülése a mesterszintű tanárképzésbe folyamatos, mert amellett hogy az előkutatások ezekben a témakörökben már lezajlottak, kipróbálásuk, és az eredmények ismeretében végzett korrekciójuk még újabb feladatokat jelölnek ki.

Összességében elmondható, hogy a tudományos rendezvény fókuszában egyértelműen a megújuló tanárképzés legfontosabb szakmai kérdései szerepeltek. Emellett, lehetőség teremtődött a neveléstudomány, pszichológia, szakmódszertan oktatói számára, hogy az egységes fogalomrendszer kidolgozását, konszenzusos értelmezését elvégezzék a tanárképzés színvonalának emelése érdekében.

**BESZÁMOLÓ**  
**A „CSAK AZT A GYEREKET TUDOM TANÍTANI,**  
**AKIT MEGISMERTEM” CÍMŰ KONFERENCIÁRÓL**

**KOVÁCS LÁSZLÓ\* – MÉSZÁROS ILONA\*\***

\* az Apor Vilmos Katolikus Főiskola főiskolai adjunktusa  
 kovlac@chello.hu

\*\* a Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztályának vezetője  
 drmeszai@t-online.hu

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Romológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Intézete és a Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztálya **2008. október 10-én** Vácott rendezte Dr. Kállai Ernő, a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának és a Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottságának Neveléstudományi Munkabizottságának szakmai támogatásával „Csak azt a gyereket tudom tanítani, akit megismertem” című konferenciáját. A konferencián elsősorban csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozók, *pedagógusok, szociális és gyermekvédelem területén dolgozó szakemberek vettek részt.*

A konferencia célja az volt, hogy a pedagógusok, a szociális és gyermekvédelem területén dolgozó szakemberek részére ismereteket adjon a magyarországi kisebbségek, különös tekintettel a roma gyermekek neveléséhez, és bemutassa és felhívja a figyelmet azokra az eredményekre és lehetőségekre, amelyek a sikeres nevelés lehetőségét biztosíthatják és biztosítják.

A konferenciát *Dr. Sólyom László*, a Magyar Köztársaság Elnöke, is megtisztelte jelenlétével és tartalmas bevezető gondolataival. *Dr. Kállai Ernő*, kisebbségi ombudsman, c. intézetvezető, *Dr. Balázs Pál* rektor, *Dr. Mészáros Ilona* MPT Családpedagógiai Szakosztály elnöke köszöntését követően a plenáris ülésen négy előadást hallhatott az érdeklődő hallgatóság. Ezek a következők voltak:

1. *Dr. Kállai Ernő*, Kisebbségi ombudsman, c. intézetvezető, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola: Cigányok/romák Magyarországon
2. *Dr. Bábosik István* egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar: Személyiségismeret és kapcsolatépítés
3. *Dr. habil. Skrabski Árpád* egyetemi tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola: Társadalmi azonosságtudat és oktatás
4. *Dr. Torgyik Judit* főiskolai tanár, Kodolányi János Főiskola, Neveléstudományi Tanszék: Jó gyakorlatok a multikulturális nevelés köréből

Ezek a magas színvonalú előadások is, a tudományos és gyakorlati eredmények bemutatása mellett, lehetővé tették a résztvevők számára az ismeretek kibővítését és az új információk megszerzését.

Ezt követően két szekcióban folytatódott a tudományos tevékenység. *A változó társadalom, átalakuló család, helyét kereső gyermek* című szekcióban elsősorban szociológiai megközelítésben folytak az előadások. Ezt a szekciót *Dr. habil. Balázs Sándor*, főiskolai tanár (EKF), MTA MAB Neveléstudományi Munkabizottságának elnöke, vezette. *Varga László*, egyetemi docens (NyE-BEPK), *A gyermeklét a XXI. században* címmel tartott előadást. Majd *Szombathelyiné Nyitrai Ágnes*, intézetvezető, főiskolai docens (AVKF), a *Változások a napközibeni kisgyermekellátás területén* című előadásában elsősorban a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének eredményes segítéséről beszélt. *Bakonyi Anna*, pedagógiai szakértő (Budapesti Korai Fejlesztő Központ), a *Családok a „más” gyerekekkel a közoktatásban* címmel tartott előadásában azt az újfajta szemléletet mutatta be, melynek segítségével további lehetőségek tárulnak e „más” gyerekekkel foglalkozó szakemberek előtt. *Daróczy Csilla*, főiskolai adjunktus (AVKF), *Van-e gyermekvédelem hazánkban?* kérdésével válaszokat is adott arra, hogy milyenek a törvények, illetve az érdekérvényesítések lehetőségei és hiányosságai a magyar gyermekvédelemben. *Mészáros Ilona*, az MPT Családpedagógiai Szakosztály elnöke, a *Családi szocializáció megnyilvánulási formáit* napjaink valós és tényszerű pozitívumaival és negatívumaival támasztotta alá. *Bábosik Zoltán*, egyetemi adjunktus (BMGE), *A magyar cigányság oktatása történeti megközelítésben* címmel tartott előadást. Az előadó megállapításait fontos korabeli forrásokkal, idézetekkel támasztotta alá. *Murvainé Ádám Anetta*, egyetemi adjunktus (ME TI), abszolút aktuális és gyakorlatias témájával sok szempontból meglepte a közönséget. Az előadás témája: *Szégyen – Bátorság – Dicsőség: Az iskola fegyelmezés változása* volt. *Csontos Éva*, főiskolai oktató, pszichológus-szupervizor (AVKF), a *megismerés és értékek* elveit és lehetőségeit ismertette meg a hallgatósággal. *Tölgyesi József*, főiskolai docens (KJF), a *szociálpedagógiai gondolkodás és cselekvés formális és informális segítés* lehetőségeit mutatta be a roma környezetben. Az előadó gyakorlatias problémákat és megoldásait emelte ki elsősorban.

A második szekciót *Rostás Rita*, főiskolai tanár (AVKF), rektorhelyettes, intézetvezető, irányította. A szekció *az esélyteremtés lehetősége a nevelőmunkában – a bölcsődétől az egyetemig* címmel folyt. Elsőként *Villányi Györgyné*, c. főiskolai docens (AVKF), a *Milyen és mire van szüksége?* című előadásában kereste azokat az utakat, amelyek az esélyegyenlőtlenségek csökkentését szolgálták. Majd *Kovács László*, főiskolai adjunktus (AVKF) *A cigánygyerekek az óvodában és a családban* című előadásában rendkívül szemléletesen mutatta be azokat a fontos erőfeszítéseket, amelyek a téma feltárására és a fejlesztések lehetőségeire vonatkoztak.

*Zóka Katalin*, főiskolai docens (AVKF) a *Hagyomány és identitás az óvodai irodalmi nevelésben* címmel tartott előadást. Az előadó kiemelte az óvodai prog-

ramok jelentőségét, hatásait, gyakorlati vonatkozásait. *Rostás Rita*, intézetvezető főiskolai tanár (AVKF), a *Veszélyeztetett gyerekek* címmel olyan gyakorlatorientált problémákat tárt fel, amelyekkel pszichológusként szembesült egy gyermekek átmeneti otthonában. Előadásában áttekintette az átmeneti nevelésben élő gyermekeknek nyújtható támogatásokat. *Fehér Ágota*, főiskolai adjunktus (AVKF) az *Empátia megfigyelhető, tapasztalható lehetőségeit* mutatta be a kirekesztődés megelőzésében és a feloldásban. *Andrásné Teleki Judit*, szakmai főtanácsadó (OKM), a *Roma fiatalok a felsőoktatásban* című előadásában igen aktuális és fontos kérdéskört érintett. *Kállai Gabriella* előadásában a *Romológiai témájú tantárgyak helyzetét* elemezte, különös tekintettel a hazai felsőoktatásra tért ki. *Fülöpné Erdő Mária*, főiskolai adjunktus (AVKF), egy olyan vizsgálat eredményeit mutatta be *Befogadás vagy kirekesztés?* című szakmai beszámolójában, amely a pedagógusjelöltek értékorientációját tárt fel. *Báder Iván*, főiskolai oktató és a Budapesti Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnázium igazgatóhelyettese, *A cigánygyerekek helyzete az oktatási rendszerben* című előadásában a saját tapasztalatait, megfigyeléseit is bemutatta a gyakorló cigány pedagógus szemszögéből példaértékű javaslatokat tett.

A konferencia a szekciók összefoglalóival fejeződött be. A hasznos tapasztalatokat is összegezve, a rendezvény teljes anyagát egy tanulmánykötetben kívánják a szervezők megjeleníteni, amely tükrözi a konferencia szakmai színvonalát és tudományos értékét is.



**BESZÁMOLÓ**  
**AZ „ESÉLYTEREMTŐ (TÁMOGATÓ) PEDAGÓGIÁK**  
**ALTERNATÍV ÚTJAI” CÍMŰ KONFERENCIÁRÓL**

**KICSÁK MÓNIKA**

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola – Neveléstudományi és Módszertani Intézetének  
tanársegédje  
kimona@freemail.hu

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF), a Budapesti Esélyek Házával karöltve konferenciát és workshop-ot rendezett „Esélyteremtő (Támogató) Pedagógiák” címmel. A konferencia szervezésének apropóját a rendszerváltás után újrászerveződő alternatív iskolák közel 20 éves jubileumi fordulója szolgáltatta.

A szakmai fórum életre keltésének ötletét az esélyegyenlőség eszméjének gondolata köré szerveződve, kettős szándék vezérelte. Egyfelől az, hogy a progresszív pedagógiai törekvéseket képviselő alternatív iskolák bemutathassák, összegezhessék tapasztalataikat arról, hogy milyen szerepet játszottak, játszanak és játszhatnak a támogató, segítségnyújtó, esélyt teremtő nevelés, helyes életvezetés megvalósításában, kialakításában. Másfelől pedig, hogy képet adjon a téma iránt érdeklődők számára az alternatív intézmények képzési profiljairól, az átjárhatóság kérdéseiről és a továbbtanulás lehetőségeiről óvodai, iskolai szinten egyaránt, maguktól az alternatív intézmények vezetőitől, alapítóitól, pedagógusaiktól.

E pedagógiai esemény résztvevői a pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények pedagógiai tanszékeinek kollégái, gyakorló óvodapedagógusok, tanítók, pedagógiai szolgálatok (PEPI) szaktanácsadói, gyermekvédelmi szakemberek, főiskolai (AVKF), egyetemi hallgatók (ELTE PPK), Magyar Pedagógia Társaság képviselői, bölcsődék vezetői, munkatársai és a téma iránt fogékony, érdeklődők közül kerültek ki. A résztvevők száma 50–60 fő között mozgott.

A konferenciát *Kicsák Mónika* (tanársegéd, AVKF) moderátor felvezetése után, *Császár Rozália*, a Budapesti Esélyek Háza vezetője és *Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes*, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola docense nyitotta meg. A megnyitó beszédek kiemelték a rendezvény pedagógiai, társadalmi, oktatásügyi jelentőségét és időszerűségét.

A plenáris ülés előadásai, előadói sorrendben a következők voltak. *Dr. prof. Németh András* (ELTE-PPK) „Újabb kutatási eredmények – Reformpedagógia és az élet reformja” című referátumában, a 19. század végén és a 20. század elején kibontakozó életreform-mozgalmakkal szerves összefüggésben, kölcsönhatásban mu-

tatta be a reformpedagógiai mozgalmak kibontakozását. Az életreform-mozgalmak újfajta alternatívával jelentkeztek az élet számos területén és hatásaik ma is tetten érhetőek akár kifejezéseinkben is (reformkonyha, nudizmus, vegetarianizmus). Az előadás az életreform fókuszából kiindulva világított rá a reformpedagógiai koncepciók kialakulására, fejlődési útjára.

*Dr. Bakonyi Anna* (Budapesti Korai Fejlesztő Központ) „Alternatív pedagógiák tantárgyi megjelenési formái a múltban, jelenben és a jövőben” című előadása igen gazdagon járta körül a címben jelzett témát. Az előadó beszélt a reform és alternatív pedagógiák önálló tantárgyként való megjelenéséről a főiskolai oktatásban, kiemelve a témakört neveléstörténetből. Felvázolta a tantárgy oktatási sorrendjének és profiljának alakulását a főiskola különböző szakain, úgymint óvóképzés, tanítóképzés és szociálpedagógus képzés. Az óvóképzésben a tantárgy szakra irányuló arculatának formálása az ONOAP tartalmához igazodóan viszonylag gördülékenyebben történt. A tanítóképzésben kisebb nehézséget talán csak a reform- és alternatív koncepciók a módszertani sokoldalúságának és szabadságának kezelése jelentette. Referátumában kitért a reform és alternatív koncepciók jövőjének kérdéseire, illetve arra, hogy van-e funkciója a jelen pedagógiák fejlődési tendenciájában az alternatív pedagógiák értékrendjének, „technikáinak”, ha igen, melyek ezek a tényezők?

*Vidó Ildikó*, a Burattino Iskola Iskolaotthonok vezetője „Iskoláskortól a felnőtté válásig – Komplex esélyegyenlőségi program a Burattino Iskolában” címmel a konferencia moderátorának kérdéseire válaszolva interjú formájában beszélt az intézményről. Az iskola kifejezetten a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, fiatalok (6–24 év) oktatását-nevelését, pszichológiai, egészségügyi és szociális gondozását vállalja fel. Az intézmény ezen komplexitása hivatott a hátrányok felszámolására és az esélyek megteremtésére. Az esélyegyenlőség megteremtésében az iskolára telepített gyermekotthon rendszernek rendkívüli szerep jut, mely szervesen együtt mozog, kiegészül az iskolai szociális munkával, gyermekvédelmi tevékenységgel. Az intézmény ma már középiskolával és szakképzéssel együtt működik. Diákjaik szép számmal tanulnak tovább középiskolákban és tesznek érettségi vizsgát. Akadnak olyanok is, akik ma főiskolára járnak, szociális pályájára készülve. A szakmát tanulók száma is biztatóan alakul. Az intézménynek jelentős szerepet tulajdonítható abban is, hogy az odajáró diákok az iskola segítségével talán ma nem ezen az úton járnának.

*Kerékgyártó Judit*, a Lauder Javne Zsidó Közösségi Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium pedagógiai igazgatója, „Lauder Iskola – utak, lehetőségek óvodától egyetemig” címmel tartott előadásában felvázolta az iskola szerkezeti és szervezeti felépítését, formálódását és célját. Az iskola nem kimondottan az esélyegyenlőség eszméjének megvalósítása mentén szerveződött, de programjaiban, tantervében, légkörében mindenképpen hozzásegíti növendékeit ahhoz, hogy magukból a legtöbbet kihozzák, fejlesszék képességeiket. Ehhez segíti hozzá a tanulókat az intézmény komplexitása, széles tevékenységkínálatával óvodától érettségig és azon át-

ívelően is. A sokszínű társas életter, a magas színvonalú és személyiségüknek, érdeklődésüknek megfelelő tanulási lehetőségek biztosítása speciális programokkal (például *English plus and international* program, amely tulajdonképpen kétnyelvű program az angol nyelvet már beszélő tanulók részére; *Egyéni utak programban*, melyben fontos szerep jut a tehetséggondozásnak és az egyéni fejlesztésnek, felzárkóztatásnak; *Nyelvi Informatikai tanév Program /NYIT/*, amely a 8. osztály után egy teljes tanéven keresztül kiemelt óraszámokban lehetőséget biztosít az angol nyelv és informatikai ismeretek intenzív tanulására) gazdagodva történik.

*Kerényi Mária*, a Zöld Kakas Líceum igazgatója, „Személyközpontúság – egyéni utak, személyre szabott lehetőségek” címmel tartott előadásában mutatta be a középiskolai tanulmányok befejezésére segítséget nyújtó líceumot. Az intézmény olyan diákok számára kínál lehetőséget, esélyt, akik más középiskolában sikertelenek voltak, de képességeik révén alkalmasak az érettségi megszerzésére, s akár a továbbtanulásra is. Az igazgató beszélt a sikertelenségnek számtalan háttértényezőjéről. Köztük a kamaszkodás útvesztőiről, az idejében fel nem ismert részképesség zavarból származó tanulási kudarcokról, s az ezt kísérő, erősítő vagy önmagában is egzisztáló magatartás- és viselkedészavarokról. Referátumában utalt arra, hogy a Zöld Kakas Líceum (ZK), iskola mindenki számára, és mindenki azt tanulja benne, amire leginkább szüksége van. Továbbá, hogy az intézmény szervezeti felépítésére a lapos hierarchia, a személyre szabott munkakörök, szerepek, és a „mozgó” szervezeti egységek jellemzőek. A líceumban megvalósuló resztoratív szemlélet áthatja az intézmény kommunikációs kultúráját és a konfliktuskezelési technikákat is. A ZK-ban lehetőség nyílik az egyediség és a közösséghez tartozás élményének megélésére. Az iskola szervesen építkezik a munkatársak (rendszeres stábok aktuális ügyekre, belső tanárképzés, belső támogató rendszer, tanévkezdő és tanévzáró tréningek) és a diákok együttműködésére (az osztályfőnök speciális figyelme, csapatépítő tréningek, ön- és közösségépítés, projekt órák, erdei iskolák, kortárssegítés).

A délutáni workshop két részre tagolódott. A program első részében a *Lauder Iskola* képviselőjében *Dr. Majoros Mária* középiskolai tanár tartott előadást a matematika oktatás alternatív módszereinek lehetőségeiről, hatékonyságáról. Beszámolójában szélesebb dimenzióban világította meg a tanulási problémák jelenségkörét. Kitért a szociokulturális háttér és az eltérő tanulási képességek különbözőségéből fakadó problémákra, s azok hatására a gondolkodás, problémamegoldó gondolkodás intenzitására, fejlődésére, melyek döntően befolyásolják a tanulók tantárgyi, iskolai teljesítményét, valamint a matematika oktatásának hatékonyságát, sikerességét és a tantárgyhoz való attitűdöt.

A workshop második részében a konferencia bemutató termében két reformkoncepció alapján működő óvoda pedagógusaival beszélgethettek a résztvevők: *Horváth Alizzal*, a Tahitótfalu Waldorf Óvoda alapítójával és *Karczevicz Ágnessal*, a *Freinet pedagógia* elveit valló óvodapedagógussal (Cinege Óvoda, Nagykovácsi). A rögtönzött kiállításon az óvadás gyermekek munkáin (rajzok, szöttesek, já-

tékok stb.) és a fontos óvodai eseményeket megörökítő fényképeken keresztül szerzhettek mélyebb benyomást az intézményekben folyó munkáról az érdeklődők.

A szakmai fórum fontos záró mozzanata volt a résztvevők, konferenciával és a workshoppal kapcsolatos véleményének felmérése értékelőlapok segítségével. A következő tapasztalatok fogalmazhatók meg:

- A kollégák színvonalasnak ítélték a konferenciát az előadások és a szervezés tekintetében egyaránt.
- Kritikaként fogalmazódott meg, a rendelkezésre álló idő rövidege az előadásoknál. Részletesebben szerettek volna egy-egy intézmény munkájáról hallani.
- A résztvevők kifejezetten jó ötletnek tartották a két alternatív óvoda bemutatkozásának formáját

E pozitív visszajelzések is arra ösztönzik a szervezőket, hogy tovább folytassuk szakmai beszélgetésünket, bővítve a részt vevő alternatív iskolák, óvodák körét.

## WIENXTRA – BÉCS IFJÚSÁGI PROGRAMJA

### CSEREKLYE ERZSÉBET

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának PhD hallgatója  
ecsereklye@t-online.hu

Az ember számára a játék legalább olyan fontos forrása az ismereteknek, mint a tanulás – ezzel a gondolattal kezdi filozófiájának bemutatását a bécsi WienXtra program ([www.wienxtra.at](http://www.wienxtra.at)) szellemi műhelye, a Szabadidőpedagógiai Intézet (Ifp – Institut für Freizeitpädagogik, [www.ifp.at](http://www.ifp.at)), amely a bécsi ifjúsággal foglalkozó munkások képzését biztosítja. Jelenleg a WienXtra szorosan együttműködik Bécs Tartományi Ifjúsági Ügyosztályával, ami a Városi Tanács Képzésért és Ifjúságvédelemért Felelős Osztályához tartozik. Az Ifp elődje az Ifjúságvezető-képző Iskola (Jls – JugendleiterInnenschule) és a WienXtra elődje a Bécsi Ifjúsági Kör (Wiener Jugendkreis) 1974-ben jött létre, Bécs városának kezdeményezésére.

A Jls fő feladata az olyan ifjúsági vezetők képzése volt, akik önállóan tudnak fiatalokkal dolgozni, multiplikátorként tovább tudják adni kollégáiknak az intézet segítségével megszerzett tudásukat, és alkalmasak az ifjúsággal foglalkozó szervezetek működésének javítására és az ifjúsági munka tartalmának fejlesztésére. Hogy a Jls diákjai ezeket a célokat elérhessék, szakmai tudásuk fejlesztése mellett szükség volt arra is, hogy képessé váljanak a társadalmi, politikai és gazdasági folyamatok önálló, kritikai értelmezésére. A képzés központjában a tanultak gyakorlati alkalmazásához szükséges készségek kialakítása állt és áll ma is. A Jls programjára építve, de azt bővítve működik napjainkban az Ifp. Alapképzése mellett, amely a hajdani ifjúsági vezetők képzését biztosító tanfolyam továbbfejlesztett változata, számos továbbképzést és tájékoztató programot is ajánl, kompakt, hétfői és esti szemináriumok, műhelymunkák, tájékoztató estek, kreatív programok és konferenciák formájában. Képzései célcsoportorientáltak, rugalmasak, kommunikatívak és a résztvevők együttműködésén alapulnak. Az Ifp legfontosabb tanfolyamai: alaptanfolyam ifjúsági munkásoknak; felsőszintű ifjúságimunkás-képzés; outdoor tevékenységek; online-tanácsadás; drogvédelem; játékpedagógia.

A tanfolyamokon kívül is tanulható tárgyak (és kreditszámuk): Csoportdinamika (40), Játékpedagógia (6), Drogvédelem (6), Civil kurázi, antirasszizmus és emberi jogok (3), A nemek különbsége iránt érzékeny pedagógia (4), Új médiák (3), Jog és ifjúságvédelem (4), Az ifjúsági munka elmélete (3), Ifjúság és politika (8), Szexualpedagógia és az ahhoz kapcsolódó játékpedagógia (8), Társadalmi problémák (6), Szerepjáték, színház, pantomim (3), Interkulturális munka (3), Kéz-művesség (3), Az ifjúság színterei (6), Szabadidőpedagógia (3), Sport és élmény-

pedagógia (5), Projectmanagement (22), Környezetpedagógia (4), Médiapedagógia (8), Pszichológia (16), Az ifjúsági munka céljai, struktúrája és fogalma Bécsben (4), Zenepedagógia (6), Elsősegély (22). A tanfolyamok létszáma 12–22 fő, az intézet szándéka a lehető legváltozatosabb csoportok összeállítása, nem, kor, kultúra, előképzettség és szervezeti hovatartozás tekintetében.

A képzések célcsoportjába azok a 18 évesnél idősebb személyek tartoznak, akik tevékenyen részt vesznek különböző ifjúsági szervezetek, szövetségek és egyesületek iskolán kívüli ifjúsági munkájában, illetve olyan szociális munkások, tanárok és szülők, aki igénybe kívánják venni a képzéseket. A tanfolyamok zárásaként a hallgatónak egy projectet kell megtervezniük, végrehajtaniuk, dokumentálniuk és bemutatniuk, a tanult kompetenciák felhasználásával. A projectben legalább 5 gyereknek/fiatalnak kell részt vennie, legalább 1 napig kell tartania és innovatívnak kell lennie. A project tervezését és végrehajtását figyelemmel kell kísérnie egy, a hallgató szervezeténél vagy az Ifp-nél dolgozó tanácsadónak. A project témája és módszerei szabadon választhatóak, akár a hallgató saját érdeklődésének, akár a mögötte álló szervezet profiljának megfelelően. Néhány a legérdekesebb projectek közül: Multi Media Power Girls – Önábrázolások az új médiák segítségével; Kis Költők Klubja – Kiállítás a Gyermekirodalmi Világnap alkalmából; A te füled/az én fülem – Fotókiállítás gyerekektől, gyerekekről; Növények a városban; Afrika ismeretlen földje – a karácsonyi vásárra készülődve ismerkedés a kontinenssel; Ha a szüleim cserkészek lennének – rövid tábor cserkészeknek és szkeptikus szülőknek; A mi keresztlányunk – adománygyűjtés.

Az Ifp célja, hogy az aktív ifjúsági munkások számára információt biztosítson az aktuális trendekről, megismertesse őket különböző módszerekkel, akár a továbbképzések keretében, akár könyvtárszolgáltatásán keresztül. Mivel jelenleg nem létezik szakmai képzés az ifjúsági munkások számára, az intézet célja, hogy az iskolán kívüli ifjúsági munkában dolgozó munkatársakat és gondozókat képesítéssel lássa el, és létrehozza az ifjúsági munka minőségi szabványait.

Az alaptanfolyamot kezdetben Bécs városa finanszírozta, a mindenkori szövetségi minisztérium támogatásával. Eleinte a tanfolyamokon kizárólag a bécsi ifjúsági szervezeteknél dolgozó önkéntes munkatársak vettek részt, és a tanfolyam költségeinek teljes átvállalása pedig egyfajta köszönetnyilvánítás volt a város részéről. A 80-as években megnyitották a képzést a főállású ifjúsági munkások számára is, nekik, ha önkéntesként is tevékenykednek valamely ifjúsági szervezetnél és ezt a szervezet igazolja is, a tanfolyam elvégzése után visszatérítik annak díját.

Az alapkursuson szerzett bizonyítvány előnyt jelenthet bizonyos állások betöltésénél, pótolhatja a szociálpedagógiai alapképzést. Az Ifp alapképzésének részeit egyes ifjúsági szervezetek (mint például a Cserkészszövetség) beépítették saját belső képzési rendszerükbe.

A WienXtra program a bécsi ifjúsági szervezeteknek és csoportoknak, óvodáknak, iskoláknak, a gyerekekkel és ifjúsággal foglalkozó civil szervezeteknek, és

persze maguknak a fiataloknak és gyerekeknek kínál széleskörű iskolán kívüli programlehetőséget.

Az összefoglaló a WienXtra 30 éves születésnapjára megjelent kiadványa és a szervezet honlapjának tartalma alapján készült: 30 Jahre. Grundkurs Jugendarbeit JugendleiterInnenschule. Verein wienXtra in Kooperation mit MA13 – Landesjugendreferat. Bécs, 2004. [www.wienxtra.at](http://www.wienxtra.at), [www.ifp.at](http://www.ifp.at)