

## A „KOGNITÍV STÍLUSRA” SZABOTT E-TANANYAG

**CSILLIK OLGA<sup>\*</sup> – SASS JUDIT<sup>\*\*</sup> – BODNÁR ÉVA<sup>\*\*\*</sup>**

<sup>\*</sup> a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karának Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének egyetemi tanársegédje

olga.csillik@uni-corvinus.hu

<sup>\*\*</sup> a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karának Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének egyetemi docense

judit.sass@uni-corvinus.hu

<sup>\*\*\*</sup> a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karának Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének egyetemi adjunktusa

eva.bodnar@uni-corvinus.hu

---

*Az e-tanulással kapcsolatos kutatások talán legaktuálisabb kérdése a testreszabhatóság, az egyéni különbségek figyelembevételének lehetséges módjai. Tanulmányunkban részletesen foglalkozunk a kognitív stílusok e-tanulásban betöltött szerepével, majd az ezt követően bemutatott vizsgálatban megkíséreljük feltárni a különböző kognitív stílusú felhasználók tananyag-szerkesztési sajátosságait, illetve az általuk elkészített tananyagok közötti különbségeket. A tanulmányban bemutatott kutatás szerves része egy többlépcsős kutatási programnak, amelynek legfőbb célja, hogy azonosítsa az e-tanulás hatékonyságát befolyásoló tanulótípusokat. E típusok megalkotásához viselkedési, mentális, pszichofiziológiai, kognitív és érzelmi jegyek egyaránt figyelembe veendők. Kutatásaink során olyan módszer-együttes kifejlesztésére törekedtünk, amely e sajátos tanulási környezethez igazodik. A viselkedéses, az érzelmi jegyeket, a mentális erőfeszítés mértékét az INTERFACE nevű szoftver segítségével igyekeztünk megragadni. A kognitív jegyek vizsgálatához Allinson és Hayes (1996) kérdőívét alkalmaztuk. Jelen tanulmányban a kognitív stílus e-tanulás befolyásoló szerepe mellett az e-tananyag szerkesztése során feltárható különbségek bemutatására fókuszálunk*

---

### A kognitív stílus vizsgálata

Vizsgálataink kiindulópontjaként az a feltevés szolgált, hogy a kognitív stílus számos összetevője befolyásolhatja az e-tanulást. Az emberek a világgal való érintkezésükben meghatározott eljárási módokat alakítanak ki. Ezek között kiemelt szerepet kapnak az úgynevezett perceptuális attitűdök (Marton, 1980). E perceptuális attitűdök különböző mintázatokban kapcsolódhatnak össze, az együttjárás mintázata az egyénre jellemző kognitív stílust eredményez. Ez a felfogás egybecseng Klein (1951) alapfeltevésével, amely szerint az észlelési attitűdök együttjárásának elveit tekinthetjük a kognitív stílusnak. A kognitív stílus egyúttal a bizonytalanság keltette szorongás perceptuális és kognitív szintű kezelésének sajátos mintázataként is

felfogható. Az IKT kapcsán a digitális „írástudás” nem megfelelő szintje, hiánya, az ismeretlen technika, a komplex információhalmaz szintén lehet szorongást indukáló tényező. Feloldása történhet félelem csökkentésével, ismerőssé tétellel, de redukálható a szorongás az információkezelés, a kognitív stílus ismeretén alapuló – a kognitív stílusokkal kompatibilis – tananyagok kidolgozásával is.

### A kognitív stílus és az e-tanulás összefüggései korábbi vizsgálatok fényében

Számos tanulmány készült már eddig is azzal kapcsolatban, hogy a különböző kognitív stílusú egyének hogyan tájékozódnak az e-tanulási környezetben, hogyan viszonyulnak a számítógéphez, hogyan igazodnak el hipertext környezetben.

A legtöbb kutatás a *mezőfüggés és -függetlenség dimenzió* és az e-tanulás kapcsolatát próbálta feltárni. A két típus közt különbséget mutattak ki az információfeldolgozás módjában, a preferált módszerekben, eszközökben, a teljesítményben és a tanulási önállóságban. A *tanulás, információfeldolgozás módja* szerint a mezőfüggőkre jellemző a struktúra kedvelése, a lineáris, szeriális haladás, segíti őket a tartalomjegyzék is, míg a mezőfüggetlenek aktívabbak, ugrálnak a tananyagban, önálló haladási utat, egyéni mentális modellt használnak, átpásztázzák az anyagot, kedvelik az elágazásokat, linkeket (Dufresne és Turcotee, 1997; Ford és Chen, 2000; Kim, 1997; Liu és Reed, 1995; Palmquist és Kim, 2000; Reed és Oughton, 1997; Summerville, 1999; Yoon, 1994). *Használati preferencia* szerint a mezőfüggők kedvelik a jól szervezett, strukturált tananyagot, a fogalomértelmezéseket, az oldalon szereplő példákat (Ford és Chen, 2000; Palmquist és Kim, 2000; Weller, Repman és Rooze, 1995), míg a mezőfüggetlenek preferálják a médiumok kombinációit, a témához kapcsolódó linkeket (Ford és Chen, 2000; Chuang, 1999). *Hatékonyág, teljesítmény* szempontjából általánosan nem találtak eltérést a két csoport között (Ford és Chen, 2000; Liu és Reed 1995), de egyes feladattípusokban megjelennek különbségek. A mezőfüggetlenek hatékonyabb információkeresők (Chang, 1995; Weller, Repman és Rooze, 1995). *A tanulási instrukció, tutorálás* szempontjából általánosan elmondható, hogy a mezőfüggők jobban kedvelik és inkább követik a tutorálást, míg a mezőfüggetlenek önálló utakat járnak be a tanulás során (Andris, 1996, Summerville, 1999; Yoon, 1994). Elenyésző azon kutatásoknak a száma, amelyek más kognitív stílus dimenziók mentén igyekeztek kapcsolatokat találni.

Az *MBTI-t<sup>1</sup> alkalmazó vizsgálatok* egyik kiindulópontja, hogy nem a tanulók, hanem a programozók kognitív stílusa a meghatározó. Tognazzini (1992) szerint a szoftervállalatokon belül nagyobb az introvertált és intuitív programozók aránya,

<sup>1</sup> Myers–Briggs Type Indicator. Az elmélet négy alapvető típust tart fontosnak az emberek információfeldolgozással és döntéshozással kapcsolatos viselkedésében ezek: introverzió–extraverzió (I-E), érzékelő–intuitív (S-N), érző–gondolkodó (F-T), ítéletalkotó–észlelő (J-P). Lásd: Myers, I. B., McCaulley, M. H. (1985).

míg *Capretz* (2003) az intuitív és érzékelő funkció dominanciáját tapasztalta. *Kiss* (2006) kutatásai szerint a struktúra megismerésének mélységét és a keresés stratégiáját befolyásolja a kognitív stílus. Az érző és észlelő domináns személyek hatolnak mélyebbre az anyagban, nekik sokkal hatásosabb az olyan multimédiás tananyag, amely látványos és sokféle ingerre támaszkodik. A gondolkodó stílusú személyek hamarabb átlátják a képernyő logikáját, mint az érző típusúak, akiket gyakorta becsap az oldalak lezártágának érzete.

A szakirodalomban gyakran idézik fel *Riding* (1996) kognitív stílust vizsgáló eljárását. *Riding az analitikus–holisztikus és verbális–vizuális dimenziók* alapján különített el kognitív stílusokat. Vizsgálatai azt mutatták, hogy az analitikus személyek jobban szeretik kinyomtatni az anyagot, és előrehaladnak az anyagban, míg *Wilson* és *Spink* (2002) a holisztikus stílusú személyeknél felderítő, tapogatózó viselkedést és egyéni stílusú kommunikációt talált jellemzőnek. A multimédiás elemek használatát vizsgálva *Riding* megállapította, hogy a holisztikus/verbális típusú személyek preferálják a kép, szöveg, hang típusú elemeket. A vizuálisak több képet használnak a kérdések megválaszolásakor is. A verbális típusú személyek a szöveges részeket preferálják, míg a vizuálisak a képi elemeket. Az eredmények átgondolása javasolható azonban *Redmond, Walsh* és *Parkinson* (2003) vizsgálata alapján, amely szerint a vizuális típusú személyek kevésbé voltak sikeresek az elsajátításban, mint a verbális stílusúak.

A kognitív stílus elméleteket vizsgálva láthatjuk, hogy mennyire széles vizsgálati lehetőséget és értelmezési keretet jelenthet maga a kognitív stílus fogalma is. Vizsgálatainkban a kognitív stílus felfogások közül az *analitikus–holisztikus* dimenziót igyekeztünk megragadni.

### **Analitikus–holisztikus dimenzió**

E kutatást megelőző vizsgálataink eredményeként merült fel ez a dimenzió az e-tanulás és a kognitív stílusok vonatkozásában. A mi értelmezésünkben az analitikus–holisztikus dimenzió *Epstein* (1994) kognitív-tapasztalati szelf-elméletével vonható párhuzamba. *Epstein* (1994) elmélete szerint tapasztalataink alapján, alkalmazkodásunk érdekében, létrehozunk egy, a világra és a szelfre vonatkozó, implicit elméleti modellt. Célunk, hogy megértsük és érzelmileg kielégítővé tegyük létezésünket. Feltételezi, hogy ez a világleképezés két párhuzamos és interakcióban lévő információfeldolgozó rendszer működése által történik. A két rendszer eltérő működésű; helyzet- és személyfüggő, hogy melyik kerül előtérbe.

A *tapasztalati rendszer* hosszú evolúciós előtörténettel bír. Személyes tapasztalatokhoz (konkrét példák, narratívák), érzésekhez kötődik, amelyek komplex, koherens rendszerré szerveződnek. Alacsonyabb szinten automatikus, erőfeszítés nélküli, gyors információfeldolgozást tesz lehetővé, míg magasabb szinten az intuitív megértés, kreatív megoldások forrása lehet. Megjelenése lehet konkrét (képi, nem

nyelvi), de absztrakt elvonatkoztatás is jellemezheti (narratívum, metafora, forgatókönyv, prototípus). Ahogy nő egy helyzet érzelm kiváltó értéke, a feldolgozás e rendszer irányába tolódik el, bár nem zárja ki a nem-érzelmi jellegű kogníciókat sem. Amennyiben a szignifikáns érzelmi tapasztalat nem vonható be a rendszerbe, dezorganizáció jön létre, így a rendszer szoros kapcsolatban van a fizikai, mentális jóléttel. A tapasztalati rendszer a holisztikus kognitív stílusú személy esetén túlsúlyban van.

*A holisztikus személy affektív: öröm-fájdalom orientált. A viselkedést múltbeli tapasztalatokon alapuló „huzalozások” mediálják. A valóságképezés konkrét képek, metaforák és narratívumok formájában történik. A feldolgozás gyorsabb, közvetlen akciókra orientált, ugyanakkor lassabban változik az ismétlődő és intenzív tapasztalatok hatására. Durvábban differenciált, sztereotipikus gondolkodás jellemzi. Durvábban integrált: disszociatív, érzelmi komplexek, tartalomspecifikus feldolgozás jellemzi. Passzívan és tudatelőttesen tapasztalt.*

*A racionális rendszer evolúciós gyökerei nem ilyen mélyek. Azon helyzetek aktivizálják ezt a feldolgozási módot, amelyek akaratlagosak, erőfeszítést kívánnak. A rendszer nyelvi, szimbolikus közvetítésű, a problémák absztrakt, analitikus, szekvenciális megközelítésén alapul. Viszonylag mentes az érzelmektől, és maga után vonhatja a kielégülés késleltettségét. Az analitikus típusú emberben a racionális rendszer túlsúlya tapasztalható. Az analitikus személy logikus: értelem-orientált, a viselkedést a helyzet tudatos értékelései mediálják, a valóságképezés absztrakt szimbólumok, szavak és számok formájában történik. Lassúbb feldolgozás jellemzi: késleltetett akciókra orientált, ugyanakkor gyorsan változhat a gondolkodás sebességének megfelelően. Magasabb differenciáltság, integráltság, tartalomközi feldolgozás jellemzi. Aktívan és tudatosan tapasztal.*

*Epstein (1994) kísérletekkel igazolja a két rendszer működését, egymásra hatását. Azon kísérleti helyzetekben, amelyek (nem feltétlenül tudatos) érzelm kiváltó értéke nagyobb, előtérbe került a tapasztalati rendszer elsődlegessége, mivel az érzelmileg szignifikáns tapasztalat automatikus keresést indít az asszociált események, érzelmek felé, amelyek a továbbiakban befolyásolják az információfeldolgozást. A tapasztalati rendszer érzékeny a konkrét, abszolút számokra. A belső konzisztencia, következetesség nem feltétel ennél a rendszernél, hatása felülmúlhatja a racionális rendszerét.*

Korábbi vizsgálatunk eredménye nyomán különböző kognitív stílus dimenziókat azonosítottuk e-tanulási környezetben (Bodnár, 2007), amelyeket a következőkben röviden ismertetünk.

### *Holisztikus típus*

Az e típusba tartozó személy reflektív és globális tanulási stílussal rendelkezik, azaz az e-tanulás során folyamatosan megfigyel, minden új ismeretet igyekszik beil-

leszteni saját logikai rendszerébe. A problémákat lépésről-lépésre alaposan átgondolja és egységes elméletbe foglalja. Szereti az analízist és a szintézist, az egyidejű információfeldolgozást. A személyes stílusát tekintve észlelő, intuitív és érző. Előnyben részesíti az adatok, élmények gyűjtését intuitív módon. Rugalmasan kezeli a terveit, az idejét, halogat, ítéleteiben bizonytalan. Elsődlegesen a jelentéseket, kapcsolatokat, illetve a lehetőségeket gyűjti össze a közvetlen érzékelés határán túl. Ráérez a dolgokra, nem teljesen tudatosan, hanem asszociációkon keresztül. Új ideák, nézetek, megoldások foglalkoztatják, közvetlen akcióra orientált. Holnapra irányultság jellemzi, irracionális. Kapcsolati alapon von le következtetéseket, és személyes döntésre törekszik vonzódások és taszítások alapján. A harmonizált humán értékek, az empátia befolyásolják a döntéseit és véleményét. Szubjektivitása miatt könnyen bevonható. Megértő, meggyőzhető, érzelmeit nem fél kimutatni. Gondolkodása szokatlan, „érintőleges”, olyan szempontokat is felvet a feladatok kapcsán, amelyek mások számára rejtve maradtak, meglepőek. Kognitív stílusa holisztikus, azaz preferálja a világ egészben történő észlelését. Érzelemorientált, a tapasztalásra teszi a hangsúlyt. Bizonytalanságtűrő, jobban szereti a strukturálatlan, több lehetséges megoldással rendelkező, kreativitást igénylő feladatokat, nem kedveli a szabályokat.

Ez a típus az e-tanulás során egy fejezetet egyben kezel, saját rendezőelvet érvényesít a tananyagban. Fontos számára a tartalomjegyzék, szereti a csoportos feladatokat, mivel szívesen megbeszéli a tananyagot másokkal, akár chat, akár fórum formájában. Nem szereti, ha túl hosszú egy oldal, mert akkor nehezebb egyben átlátnia. A tananyag szövege fontos a számára, szereti a verbális tanulást elősegítő elemeket.

Ez a típus összességében megfeleltethető *Epstein* (1994) kognitív tapasztalati szelf-elméletében, illetve *Sloman* (1996) duális információfeldolgozási modelljében megjelenő típusok egyikének, nevezetesen a *tapasztalati vagy más néven asszociatív* típusnak, amelyet *Engländertnél* (1980) *holisztikus típusként* találhatunk meg. Ez utóbbit választottuk mi is a típus megnevezésekor.

### *Analitikus típus*

E típust pozitív e-tanulással kapcsolatos attitűd jellemzi. Kedveli a társaságot, figyelmét, energiáját a külvilág dolgaira, eseményeire irányítja. Észlelését és következtetéseit az emberekre, dolgokra, eseményekre összpontosítja. Hatni akar a környezetre, tevékenységorientált. Vonzza a spontaneitás, a szóbeliség. Vizuális tanulási stílusa: a látottakra támaszkodik, a rögzített anyag felidézése és a valóság leképezése szimbólumok, képek formájában történik nála. Tapasztaló, érzékelő tanulási stílust mutat. A külvilágból beérkező információk *adatok halmazát* jelentik számára. A viselkedést a helyzet tudatos értékelései mediálják nála. Értelemorientált, aktívan, tuda-

tosan tapasztal. Mezőfüggő, azaz az információfeldolgozásban inkább külső referenciarendszerre támaszkodik. Kielező, manipulatív és aktív vonásokat mutat.

Az e-tanulás során ez a típus kedveli a vizuális elemeket, ábrákat, animációkat, a képi megjelenítést, a szimbólumokat. Megnézi az összes a tananyaghoz kapcsolódó kiegészítő elemet (pl. ajánlott irodalmat, fogalomtárat, érdekességeket), mert ezek mind a beérkező információ halmazát növelik, és segítik azok befogadását. Fontos számára a kiemelés, a nyomtatás lehetősége. Csak a kötelező feladatokat oldja meg, szereti az új részeket elhelyezni a saját rendszerében, ezért a belső hivatkozásokkal visszatér a már megtanult részekhez.

Ezt a típust szintén megfeleltethető *Sloman* (1986) és *Epstein* (1994) elméletéből ismert másik típusának, azaz ők a *racionalisak vagy szabályalapúak*, míg *Engländer* (1980) *analitikus* típusúak. Itt szintén ez utóbbi elnevezést tartottuk meg.

Kapott eredményeink e két rendszer ötvözetével jól leírhatók, ami egyfajta csoportosítási lehetőséget jelent, amellyel a különböző tanulási és kognitív stílussal rendelkező személyeket, valamint az őket jellemző, e-tanulásban mutatott aktivitási formákat típusokba oszthatjuk. Mindez segíti a tananyagfejlesztőt, akinek így konkrét útmutató állhat rendelkezésére, hogy mely típusokhoz milyen taneszköz lehetőséget párosítson.

Elképzeléseink szerint *a tananyagfejlesztésnek arra kell törekednie*, hogy a tananyagtartalmakat az adott hallgató kognitív stílusához igazítva jelenítse meg az e-tanulási platform. A kognitív stílus szerepe meghatározó lehet az oktatásszervezési feladatok esetén is. Fontos cél, hogy a szervezési feladatokat úgy lehessen végrehajtani, hogy az adott hallgató kognitív stílusához igazodó kontaktórákat, tutorált tanulást és önálló tanulást jól illesszük a tananyag jellegzetességeihez. Így adott tanulócsoportból egyes tanulók nagyobb önállósággal és ennek megfelelően nagyobb mértékben alapozhatják tanulmányi előmenetelüket az e-tanulás nyújtotta lehetőségekre támaszkodva, míg másoknál a tutorált oktatás, illetve a célorientált kontaktórák arányának növelése indokolt.

Mára a kognitív stílust számos területen felhasználják vizsgáló, magyarázó céllal, így az oktatással, neveléssel, valamint ezek hatékonyságával foglalkozó elméletek és gyakorlatok, valamint a munka, a pályaválasztás és elhelyezkedés, beválás terén.

### **Az analitikus és holisztikus tanulótípusokhoz illeszkedő e-tananyag**

Az 1. és a 2. táblázatokban összegeztük azokat a feltételezhető tananyag-jellemzőket, amelyek a két, általunk feltárt e-tanulótípus szempontjából preferált tananyagjellemzőknek tekinthetők (*Bodnár és Sass, 2007*).

1. táblázat: A holisztikus típusú tanulóhoz illeszkedő e-tananyag

<i>HOLISZTIKUS TÍPUSÚ TANULÓ</i>			
<i>KOGNITÍV JELLEMZŐK</i> ( <i>információfeldolgozás</i> <i>problémamegoldás</i> <i>kognitív stílus</i> )	<i>TANÍTÁSI</i> <i>STÍLUS</i>	<i>FELTÁRT</i> <i>E-MŰKÖDÉS</i>	<i>JAVASOLT</i> <i>TANANYAG</i> <i>TANÍTÁS</i>
MBTI – <i>ÉSZLELŐ</i> információt begyűjt, rugalmas, adaptív, nem tervez, nem dönt, elterelődik, nem fejez be	strukturált	<i>preferál:</i> nagyít képet, illusztrációt, továblép, szörfözik a neten,	<i>Tananyag:</i> • rendszerezéshez: tartalomjegyzék, tanulási célok, vázlat
MBTI – <i>INTUITÍV</i> egészben lát, logikai ugrások, lehetőséget, új ötletek	nyitott probléma	egy fejezetet egyben kezel, csoportos feladatmegoldás, tananyagot megbeszéli másokkal;	• zárt feladatok • nyitott feladatok • alkalmazás • PBL • kapcsolódások (pl. link)
MBTI – <i>ÉRZŐ</i> emberek, érzések érdeklík, fontos: harmónia, rábeszél, lelkesít, nem logikus, nem szervezett	csoportmunka strukturált feladatok	<i>használ:</i> rendszeretlenül kattintgat, kiemel. Tartalomjegyzék haladásnál saját rendezőelv;	• személyes tapasztalat bevonása (pl. chat, csoportmunka)
<i>ÚJÍTÓ</i> alakítja a problémákat, sok megoldás, Fegyelméletlen, csoportban összhang bontó	nyitott probléma	<i>egyéb:</i> elvégzi a feladatokat, zavaró gördítő sáv használat, megnyitott oldalt nem zár be, eltér a tartalom- jegyzéktől, megnyitja, ami következik	<i>Számonkérés:</i> • nyitott feladatok • egyéni kifejtés
<i>HOLISZTIKUS</i> leképezés: konkrét kép, közvetlen akciókra orientált, Érzelemvezérelt, „hiszem, ha tapasztaltam”	tapasztalati-, probléma- alapú tanulás		<i>Tutori kapcsolat:</i> • irányítás • strukturálás • visszajelzés • konzultáció, személyesség
<i>BIZONYTALANSÁGTŰRŐ</i> cél: bizonytalanság-feloldás, új információ, változatosság, új megoldások, komplexitás	felfedező tanulás		
MBTI – <i>ÉSZLELŐ</i> információt begyűjt, rugalmas, adaptív, nem tervez, nem dönt, elterelődik, nem fejez be.	strukturált		

## 2. táblázat: Az analitikus tanulóhoz illeszkedő e-tananyag

<i>ANALITIKUS TÍPUSÚ TANULÓ</i>			
<i>KOGNITÍV JELLEMZŐK</i> (információfeldolgozás problémamegoldás kognitív stílus)	<i>TANÍTÁSI STÍLUS</i>	<i>FELTÁRT E-MŰKÖDÉS</i>	<i>JAVASOLT TANANYAG TANÍTÁS</i>
MBTI – <i>EXTRAVERTÁLT</i> kapcsolatigény, nyitott kevésbé független félbeszakítható cselekszik, tesz változatosság igény	csoportmunka változatosság elágazások	<i>preferál:</i> színes betű, tartalomjegyzék formája, oldalak kinézete, táblázatok nagyítása	<i>Tananyag:</i> • illusztráció: példa, kísérlet, gyakorlat (pl. link, pop-up) • változatos feladatok • PBL
<i>KIÉLEZŐ</i> differenciált, fókuszált percepció függetlenség igény konkrét érvelés, időperspektíva vetélkedésre hajlamos	szemléltetés nyitott problémák tények	<i>használ:</i> Fogalomtár, belső hivatkozás, kilépés gomb, felugró ablak, külső, belső link, érdekességek, irodalom, videó, hanganyag	<i>Ellenőrzés, értékelés:</i> • lineáris feladatmegoldás • kreatív, nyitott feladatok (pl. bemutatás, előadás)
<i>MEZŐFÜGGŐ</i> külső referenciarendszer közvetlen érzéklet bizonytalanság: szorong, önállótlan visszajelzés, irányítás igénye közlékeny, nyitott, népszerű	társas tanulás igényelt: irányítás, strukturális, instrukció	<i>egyéb:</i> másik internetes oldalról érkezik, Kijegyzetel, kötelező feladatokat oldja meg	<i>Tutori kapcsolat:</i> • személyesség • instrukció, irányítás • visszajelzés  <i>Csoportmunka:</i> • kapcsolat, személyesség • csoportfeladat (pl. fórum, chat)

Tehát tekintsük át, hogy milyen feltételezhető sajátságok érvényesülnek a kognitív stílus függvényében a preferált tananyagokra vonatkozóan!

*A holisztikus kognitív stílusú e-tanuló a tananyag készítése során*

- a szöveget saját rendezőelv szerint tagolja, átalakítja,
- a tananyagot rendszerezi (tartalomjegyzék, vázlat, összegzés készítése),
- a tananyagot illusztrálja (kép, link),
- számonkérésnél nyitott feladatokat alkalmaz.



*Az analitikus kognitív stílusú e-tanuló a tananyag készítése során*

- a szöveget tartalmilag bővíti (pl. adatok, érdekesség, irodalom, fogalomtár)
- a szöveget formai kiemelésekkel strukturálja (szín, méret, nagyítás, kiemelés)
- a számonkérésnél zárt, lineáris feladatokat alkalmaz.

### **A vizsgálat módszere**

A bemutatott kutatás egyik fő célkitűzése az volt, hogy kifejlesszen egy olyan eszközt, amelynek segítségével, árnyalt képet kaphatunk az e-tanulótípusok kognitív jellemzőiről. A vizsgálat során egyetemi hallgatókat kértünk arra, hogy a rendelkezésükre bocsájtott elemekből (szöveg, kép, videó) készítsék el a számukra leginkább tanulható elektronikus tananyagot. A célunk az volt, hogy a korábbi kutatások (Graff, 2005; Bodnár, 2006) alapján azonosított preferenciákat figyelembe véve, a különböző kognitív stílusú felhasználók által elkészített tananyagok közötti különbségeket azonosítsuk. Ezen túl vizsgáltuk azt, hogy a szerkesztés során mutatkozik-e releváns különbség a mentális erőfeszítés, illetve érzelmi reakciók tekintetében.

### **Vizsgálati eszközök**

#### *Kognitív Stílus Index*

A kutatás során Allinson és Hayes (1996) kérdőívét használtuk. Választásunk azért esett erre a mérőeszköze, mert Kognitív Stílus Index (Cognitive Style Index – CSI) egy rövid idő alatt, egyszerűen felvehető kérdőív, amelyet a szerzőpáros közgazdasági képzésben tanulók részvételével dolgozott ki. Emellett az elmúlt években több olyan vizsgálatot is végeztek a segítségével, amely az e-learning és a kognitív stílus kapcsolatát kívánta feltárni (Allinson és Hayes, 2000, Graff, Davies és McNorton, 2004). A kérdőív intuitív és analitikus dimenzió mentén vizsgál.

*Az intuitív típus* jellemzőit az alábbiakban foglalhatjuk össze: úgy tűnik, ők jobbra nonkonformista személyek, akik az információfeldolgozás intuitív módját választják még akkor is, ha nem ez a legmegfelelőbb megoldás az adott helyzetben. Döntéseik általában megérzéseiken alapulnak, nyitottak a lehetséges utakra és a véletlennek nagy szerepet szánnak a problémáik megoldása során. Egészleges, áttekinthető megközelítést kívánó elképzelések, ötletek esetén igen hatékonyan működnek. Az egyidőben rendelkezésre álló többféle információ szimultán integrációja, szintézise jellemző rájuk. Számukra nem jelent problémát a térbeli elrendeződések megjegyzése.

*Az analitikusok* ezzel szemben az információfeldolgozás során preferálják a módszeres, részletekre odafigyelő információgyűjtést, és a problémákat szisztematiku-

san, lépésről-lépésre, jól szervezeten oldják meg. Ők a szöveges információk előhívásában jeleskednek (*Allinson és Hayes, 1996, 2000*)<sup>2</sup>.

A típusok azonosítására kidolgozott kérdőív 38 állítást tartalmaz, amelyekből 21-nek a szövegezése az analitikus, 18-é pedig az intuitív orientációt jelzi. A megkérdezettek önmagukra vonatkozóan három kategória (igaz=2, bizonytalan=1 és nem igaz=0) mentén értékelik az állításokat. A kiértékelésnél az intuitív orientációnál fordítottan történik az értékelés (igaz=0, bizonytalan=1 és nem igaz=2), és az így kapott értékeket összegzik. Az elméleti, maximum 76 pont, a minimum 0, ennek megfelelően minél magasabb az elért pontszám, annál inkább analitikusnak tekinthető a kitöltő kognitív stílusa. A szakirodalomban többféle kategorizálási ajánlást találunk. *Allinson és Hayes (1996, 2000)* az átlaghoz és a mediánhoz történő viszonyítás alapján az általuk vizsgált mintán 39, illetve 43 ponthoz viszonyítottak, az adott érték alatt intuitívnek, felette analitikusnak tekintették a személyeket.

Vizsgálatunkban, mivel célunk a kognitív stílus specifikus jellemzőinek feltárása volt, figyelembe vettük azokat a felosztásokat (*Allinson és Hayes, 1996; Priola és mtsai, 2004*), amelyek elkülönítik a szélsőséges típusokat, így 50 pont felett analitikusnak, 23 alatt intuitívnek, 49 és 24 között átmenetinek tekintjük a kognitív stílust.

### INTERFACE

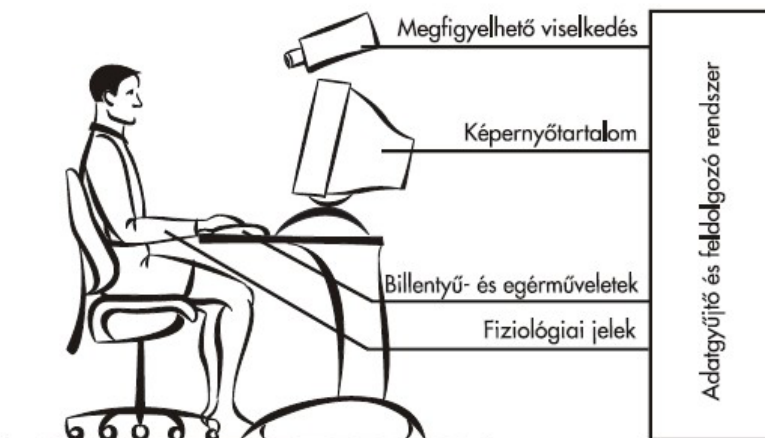
Kutatásunkban fontos szerepe volt a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Ergonómia és Pszichológia Tanszékén kifejlesztett INTERFACE szoftver-ergonómiai vizsgáló munkaadóknak.

Az INTERFACE olyan rendszer, amely a különböző módszerrel rögzített adatokat a kiértékelés és elemzés céljából egyszerre jeleníti meg. A vizsgálat során az alábbi adattípusokat rögzítettük:

- fiziológiai változók (bőrvezetés, mint az érzelmi állapot, szívritmus-variancia, mint a mentális erőfeszítés jellemzője)
- képernyőtartalom változása,
- billentyűszekvenciák,
- egér-klikkelések,
- videofelvételek.

---

<sup>2</sup> Vizsgálatunk során a korábbi kutatásunkban feltárt két típusból (analitikus, holisztikus) a holisztikusnak megfeleltethetőnek tekintettük *Allinson és Hayes (1996)* intuitív típusát, mivel a teszt validálása során ők is felhasználták az MBTI dimenzióit. Az intuitív típust (azaz az alacsony CSI pontot) az MBTI információfeldolgozásra vonatkozó skáláiból az intuitív, észlelő és érző skáláival találták pozitívan együtt járóknak, hasonlóan a mi korábbi vizsgálatunk eredményeivel.



1. ábra: Az INTERFACE rendszer

### A vizsgálati minta

A vizsgálatokat 2008 januárjában és februárjában a Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének speciálisan berendezett kommunikációs laborjában végeztük egy 33 fős mintán. A kísérleti személyek egy kivételével (aki a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen tanul) a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói voltak. A résztvevők közül 27 fő közgazdász tanár szakos hallgató, a többiek kommunikáció, illetve közgazdász szakos hallgatók. A nemek szerinti megoszlás 20 nő és 13 férfi.

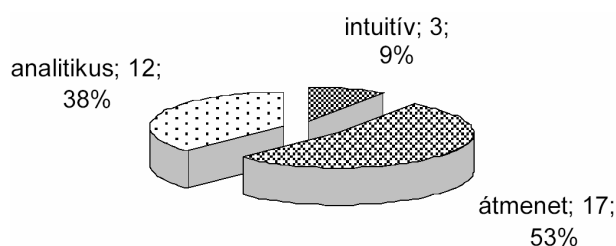
### Vizsgálati eredmények

Jelen munkánkban az eltérő kognitív stílusú vizsgálati személyek által készített tananyagokat hasonlítottuk a feltételezett tananyag szerkesztési eltérések szempontjából. Az elemzések ezen fázisa kiindulópontként szolgál a tanulók szerkesztés közben mutatott kognitív és érzelmi aktivitásának összehasonlításához, amire az INTERFACE-szel kapott eredmények összevetésével nyílik a későbbiekben lehetőség.

#### *Kognitív Stílus Index*

A kognitív stílus szempontjából a vizsgált 33 személyből 32-nél állt rendelkezésre teljes adatunk. A kognitív stílus indexek átlaga (42,78) és mediánja (45,5) valamivel magasabb, mint amiről Allinson és Hayes (1996) beszámol. A szélsőséges típusok azonosítása az Allinson és Hayes által ajánlott kategóriák mentén a 2. ábrán látható. (50 pont felett analitikus, 23 alatt intuitív, 49 és 24 között átmeneti.) To-

vábbiakban ezeket a személyeket „szélsőséges intuitívoknak” és „szélsőséges analitikusoknak” nevezzük.



2. ábra: A típusok azonosítása

Figyelembe véve, hogy *Allinson* és *Hayes* a medián felhasználásával különböztette meg a két típust, és a mintánk az analitikus stílus felé tolódott el, egy másik csoportosításban a válaszadók alsó és felső kvartilisének tagjait tekintettük intuitív és analitikus kognitív stílusúnak. Ennek megfelelően 9 fő került az intuitív típusba (33 pont és alatta), míg 10 főt (51 pont és felette) tekintettünk analitikusnak. A köztes értékek (34–50) képezték az átmeneti csoportot.

Az eredmények bemutatásánál az utóbbi csoportosítást alkalmaztuk, de kiegészítettük a „szélsőségesen intuitív”-ra vonatkozó adatokkal, mivel a kérdőívkészítők csoportosításához képest 10 pontos eltérés van a két intuitívnek tekintett csoport között. (*Allinson* és *Hayes* 23 pont alatt, kvartilis szerint pedig 33 alatt tekintjük intuitív kognitív stílusúnak a személyt, ami torzíthatja az eredményeket.) Hasonló probléma az analitikusok esetén nem áll fenn, így ezt az adatot nem közöljük az ábrákon.

#### *A tananyagok elemzési szempontjai*

Négy jellemzőcsoport mentén vizsgáltuk az elkészített tananyagokat. Vizsgáltuk az anyag tipográfiai jellemzőit, a szöveg tagolását, az illusztrációt és az alkalmazott feladatokat. A 3. táblázatban a vizsgált jellemzők láthatók.

A szempontoknál azt vettük figyelembe, hogy végrehajtott-e, alkalmazott-e adott változtatást a tananyag szerkesztője, és ha igen, akkor milyen mértékben. (Ennek megfelelően az értékeknél 0 azt jelenti, hogy az adott változtatást nem hajtott végre, 1-től jelöltük a végrehajtott változtatások számát.)

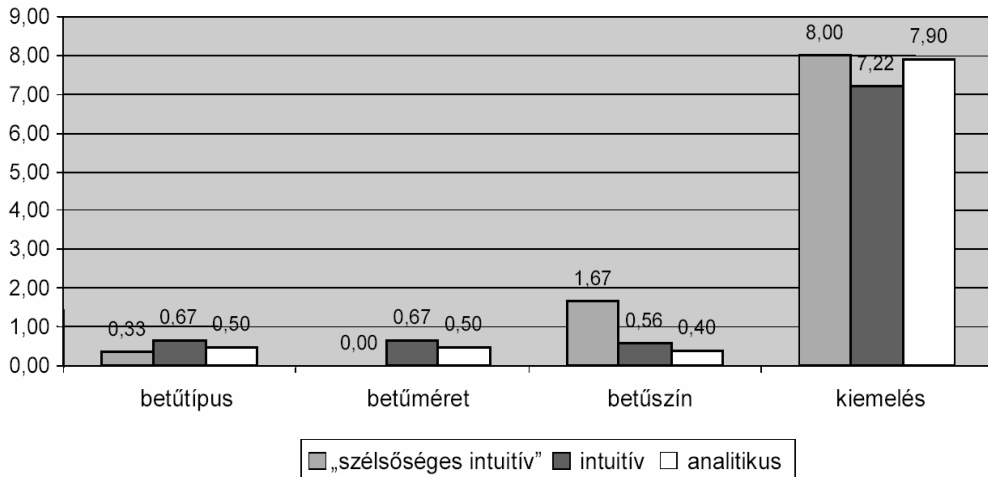
## 3. táblázat: A tananyag jellemzői

<i>jellemzőcsoport</i>	<i>szempontok</i>
alkalmazott tipográfiai változtatás	betűtípus betűméret betűszín kiemelés
szöveg tagolása	szöveg tagolása oldalankénti bekezdések száma felsorolások száma szöveg átírás bevezetés összegzés forrás jelölése zárás
illusztráció	képek száma oldalankénti átlagos képszám felhasznált (ajánlott) videók száma önállóan keresett videók száma kérdőív felhasználása kísérletek felhasználása
alkalmazott feladatok	esszé egyválasztós feladatok száma többválasztós feladatok száma egyéb feladatok száma

*A tananyagok jellemzőinek hasonlítása a csoportosítások mentén*

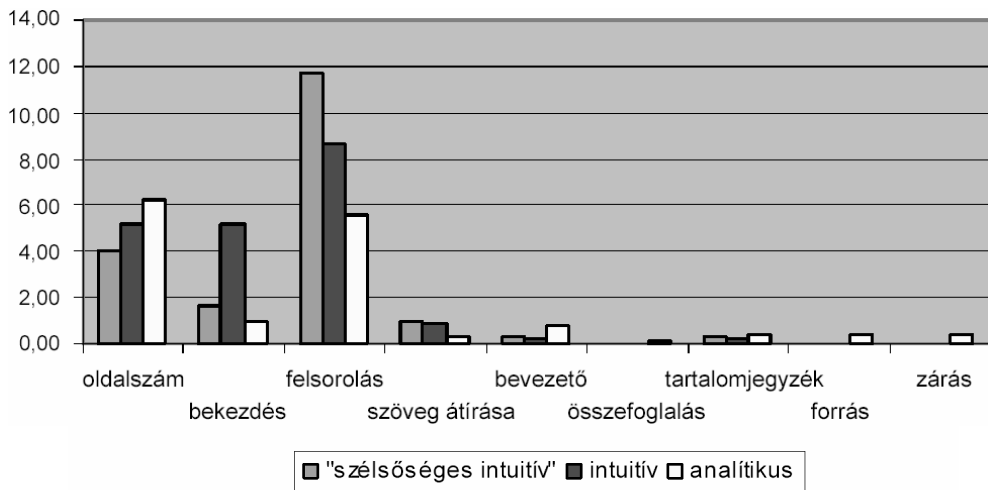
T-próba segítségével hasonlítottuk össze a vizsgált csoportokat. A *tipográfiai jellemzők* szempontjából nem találtunk egyik csoportosítás szerint sem szignifikáns eltérést a kognitív stílustól függően. Az alábbi ábrák a vizsgált tipográfiai jellemzőkre vonatkozó átlagokat mutatják a csoportoknál.

A 3. ábra alapján látható, hogy a kvartilisek alapján képzett csoportosítást figyelembe véve a betűkre vonatkozó változtatás az intuitívak csoportjára jellemző. Ha azonban a „szélsőséges intuitívakkal” összevetjük az analitikusokat, látható, hogy a betűk típusát, méretét inkább az analitikusok, míg a színét a „szélsőségesen intuitívak” változtatják inkább. Kiemeléseket ugyanolyan mértékben alkalmaznak.



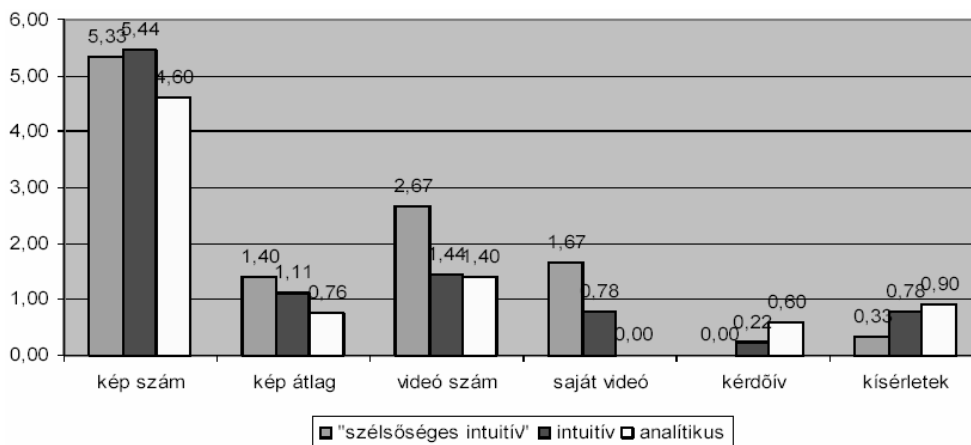
3. ábra: Tipográfiai jellemzők használata

A szöveg tagolása szempontjából hasonlítva a csoportokat négy szempontnál szignifikáns eltérést tapasztaltunk a kvartilisek alapján elkülönített intuitívok és analitikusok között. Erősen szignifikáns ( $p < 0.01$ ) a szöveg átírása és a bevezető készítése esetén, míg szignifikáns ( $p < 0.05$ ) az eltérés a forrásjelölés és zárás alkalmazásánál.



4. ábra: A szöveg tagolásának használata

Az átlagok alapján látható, hogy a szöveg egyéni átírása az intuitívakra jellemző, míg a tagolásnál a bevezetés, forrás, zárás alkalmazása, tehát a szöveg strukturálása az analitikusoknál gyakoribb. A nem szignifikáns eltéréseket figyelembe véve az analitikusok több oldalra osztják a tananyagot, míg a szövegben a felsorolások alkalmazása az intuitívaknál, különösen a „szélsőségeseknél” jellemzőbb. A tartalomjegyzék alkalmazásában jelentős eltérés nem figyelhető meg.



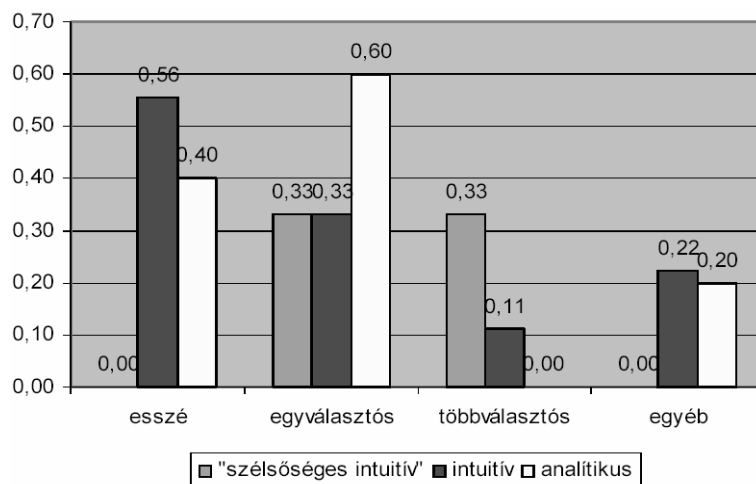
5. ábra: Az illusztrációk használata

Az *illusztratív elemek* alkalmazásánál nem találtunk szignifikáns eltérést a csoportok között. Tendenciaszintű ( $p < 0.10$ ) a különbség a használt képek átlagát és a saját keresésű videó alkalmazását tekintve. Az átlagokat figyelembe véve azt látjuk, hogy a tananyagkészítésnél a képi elemek (videó, kép) alkalmazása az intuitívakra, és különösen a „szélsőségesen intuitívakra” inkább jellemző, mint az analitikusakra. Ezzel szemben a tananyagtartalom más szempontú megközelítése (példákkal, egyéni tapasztalatszerzés lehetőségével) történő bővítése az analitikusoknál gyakoribb.

Az elkészített tananyag *ellenőrzését, értékelését* vizsgálva szintén nem találtunk szignifikáns eltérést a csoportok között. Az átlagokat figyelembe véve azt látjuk, hogy az intuitív kognitív stílusúak a nyitottabb számkérési formákat előnyben részesítik: esszé, többválasztós kérdések, míg az analitikusok inkább zártabb egyválasztós számkérési formákat alkalmaznak.

Összegezve, a kognitív stílus szerint megkülönböztetett e-tananyagszerkesztő tanulóknál az alábbi eltéréseket tapasztaltuk: Az *intuitív (holisztikus)* tanulókra a tananyag szerkesztése során inkább jellemző a tananyag szövegének egyéni átírása, a képi elemek (kép, videó) alkalmazása. Az ellenőrzésnél, értékelésnél a nyitottabb formák használata gyakoribb. A szélsőséges intuitívak a tipográfiai elemekből a betűk színének változtatásával élnek, több felsorolást alkalmaznak. Mindezen jellemzők

alátámasztják (néhány jellemzőnél szignifikánsan) feltevéseink egy részét az intuitív (holisztikus) kognitív stílusú tanulók tananyag preferenciájára vonatkozóan. Valóban jellemző a tananyagtartalom egyéni szempontú megközelítése, átalakítása és az vizuális illusztratív elemek valamint a nyitottabb számonkérési formák előnyben részesítése. Az eredmények nem támasztják alá a tananyag globális áttekintését támogató vázlat vagy tartalomjegyzék használatát. Utóbbi egyik lehetséges okaként több tanuló megfogalmazta az elkészített tananyagegység rövidegét.




6. ábra: Feladatok

Az analitikusaknál gyakoribb, hogy a tipográfiai eszközöknél a betűméret és -típus változtatásával emelnek ki elemeket, a tagolásnál a bevezetés, forrásjelölés és zárás alkalmazásával és magasabb oldalszámmal strukturálják a szöveget. Tartalmi szempontból gyakoribb a „másfajta”, gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségének biztosítása a tananyag feldolgozása során (kísérletek, kérdőívek). Jellemzőbb a zártabb egyválasztós számonkérési formák alkalmazása. A feltevéseink egy része (néhány esetben szignifikánsan) az analitikus kognitív stílusú tanulóra vonatkozóan szintén igazolódott. Tartalmi szempontból tendenciaszinten gyakoribbnak bizonyult ennél a tanulótypusnál a tananyag tartalmi bővítésére irányuló törekvés, míg formai szempontból szignifikánsan jellemzőbb volt a strukturális tagolás és tendenciaszinten a kiemelés (betűméret, betűtípus) használata. A számonkérés zártabb formáit szintén előnyben részesítette ez a csoport.



Mi a nevetés?




- biológiai gyökerű, genetikailag kódolt érzelm kifejező, kommunikációs jelenség
- funkciói: feszültségoldó, feszültség szabályozó, érzelmi kommunikációs eszköz
- Szaggatott légzésforma, a gégefőben létrejövő peremhangok kisütülése, áttörve a hangszalagok zárlatát
- A nevetés formái: spontán nevetés, akaratlagos nevetés
- A fajfeloldás során az emberi közösségekben a kinevetés hangjaival ülték el azokat, akik nem tartoztak a csoporthoz, így a nevetés agressziókifejező, távolságtartó és közösségvédő szerepet is betölthet
- Keep smiling! egészségmegőrző szerepe
- Mobb kísérlete kimutatta: A humorosság foka és az aktivitás intenzitása korrelált egymással

7. ábra: Részlet egy szélsőségesen intuitív kísérleti személy tananyagából

Nevetés

A nevetés biológiai gyökerű, genetikailag kódolt, egyszersmind humán érzelm kifejező, kommunikációs jelenség. Az egészségvédő, életderű-fokozó nevetés mindig pozitív élményhez kapcsolódik. (Mahoney, 2002)

Vagy mégsem?



Funkciói

A nevetés egyrészt feszültségoldó, illetve feszültség szabályozó érzelmi kommunikációs eszköz, azonban betölthet agressziókifejező, távolságtartó és közösségvédő szerepet is. (Caron, 2002)

Fizikai megnyilvánulásai

A nevetés szaggatott légzésforma, és a peremhangok hangszalagokat áttörő kisütése. Gyakorta testi mozgások, taglejtések, csapkodó mozdulatok kísérik. A nevetés és mosoly a barátságosság mimikai üzenete. Eredetire vonatkozóan az emlősöknél figyeltek meg fizikai érintkezéskor- egymás csiklandozása, játékos érintgetése, illetve dulakodó játék során – születő ziháló, nevetésszerű, szaggatott hangokat, melyekről már Darwin is beszámolt a fiatal csimpánzok játéka kapcsán. Ilyenkor a mimikai „viczor” a fogak kimutatásával ún. játékarcot hoz létre, ami behódoló–békítő–barátságüzennő viselkedés, és a fajtársakban pozitív érzelmet indukál.

8. ábra: Részlet egy intuitív kísérleti személy tananyagából

Feltételeztük a tipográfiai elemek közül a színekkel való kiemelést ennél a csoportnál, de itt ellentétes eredményt kaptunk, azaz a szélsőségesen intuitív típusnál gyakoribbnak találtuk a színek használatát. Ennek egyik lehetséges oka, hogy az intuitívok információfeldolgozásában az érzelmi ítéletek előtérben állnak, és a színek alkalmasak ennek kifejezésére. Ezen feltevés ellenőrzésére az INTERFACE által rögzített adatok a későbbiekben lehetőséget adnak.

A most bemutatott vizsgálat támpontokkal szolgál az adatok mélyebb elemzését lehetővé tevő, a tananyagszerkesztéshez kapcsolódó kognitív és érzelmi tényezők vizsgálatához, amelyeket a fent bemutatott INTERFACE eszköz által rögzített adatok részletes elemzése tesz lehetővé.

## Irodalom

- Andris, J. F. (1996): The relationship of indices of student navigational patterns in a hypermedia geology lab simulation to two measures of learning style. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5, 303–315.
- Allinson, C. W., Hayes, J. (1996): The cognitive style index: a measure of intuition-analysis for organisational research. *Journal of Management Studies*, 1 (33), 119–135.
- Allinson, C. W., Hayes, J. (2000): Cross-national differences in cognitive style: implications for management. *International Journal of Human Resource Management*, 1, (1), 161–170.
- Bodnár Éva (2006): *A számítógéppel támogatott tanulás során alkalmazott tanulási stratégiák és a tanulók kognitív stílusainak kapcsolata*. Szakdolgozat, BME.
- Bodnár Éva (2007): *Az e-tanulótípusok tanulási attitűdje*, Doktori értekezés, PTE.
- Bodnár Éva, Sass Judit (2007): *Az e-tanulótípusok oktatásának módszertani különbségei*, VII. Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Bodnár Éva, Sass Judit (2006): *Attitűdvizsgálat az oktatás táv és hagyományos formáival kapcsolatban*, Tanulmány, Kézirat, Budapest.
- Capretz, L. F. (2003): Personality types in software engineering. *International Journal of Human-Computer Studies*, 2, 207–214.
- Chang, C. T. (1995): *A study of hypertext document structure and individual differences Effects on learning performance*. PhD Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Chuang, Y. R. (1999): *Teaching in a multimedia computer environment. A study of effects of learning style, gender, and math achievement*. <http://imej.wfu.edu/articles/1999/1/10/>.
- Dufresne, A., Turcotte, S. (1997): Cognitive style and its implications for navigation strategies. In: Boulay, B. – Mizoguchi, R. (Eds.): *Artificial intelligence in education knowledge and media learning system*. Kobe, Japan Amsterdam IOS Press, 287–293.
- Englander Tibor, Bódog Gyula (1980): A paranoid paradoxon. *Ideggyógyászati Szemle*, 1, 31–48.
- Epstein S. (1994): Integration of the Cognitive and the Psychodynamic Unconscious. *American Psychologist*, 8., 709–724.
- Ford, N., Chen, S. Y. (2000): Individual differences, hypermedia navigation, and learning an empirical study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9, 281–311.
- Graff, M. G. (2005): Information recall, concept mapping, hypertext usability and the analyst-intuitive dimension of cognitive style. *Educational Psychology*, 4, 409–422.

- Graff, M., Davies, J., McNorton, M. (2004): Cognitive style and cross cultural differences in Internet use and computer attitudes. *European Journal of Open and Distance Learning*,  
[http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Graff\\_Davies\\_McNorton.html](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Graff_Davies_McNorton.html)
- Halász László (1989): Személyi sajátságok és a kreativitás. In: Ranschburg Jenő: *Tehetség-gondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest, 74–105.
- Halász László, Hunyady György, Marton L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kim, K. S. (1997): *Effects of cognitive and problem-solving styles on information-seeking behaviour*. <http://www.edb.utexas.edu/mmresearch/Students07/Kim>.
- Kirton, M. J. (1976): Adaptors and innovators. A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, 5, 622–629.
- Kiss Orhidea Edith (2006): Információ-keresés a hypertext alapú környezetek szerkezetének és a felajánlott navigációs eszközöknek a függvényében. Doktori értekezés, ELTE, Budapest.
- Klein, G. S. (1951): The Personal World Through Perception. In: Blake, R. R. – Ramsey, G. V.: *Perception An Approach to Personality*, Ronald Press, New York, 288–307.
- Liu, M., Reed, W. M. (1995): The effect of hypermedia assisted instruction on second language learning through a semantic-network-based approach. *Journal of Educational Computing Research*, 2, 159–175.
- Marton Magda (1980): Az általános lélektani kutatások néhány fontosabb nemzetközi fejlődési iránya. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 37. sz., 540–555.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H. (1985): *Manual A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA Consulting Psychologists Press.
- Palmquist, R. A., Kim, K. S. (2000): Cognitive style and on-line database search experience as predictors of web search performance. *Journal of the American Society for Information Science*, 6, 558–566.
- Priola, V., Smith J. L., Armstrong, S. J. (2004): Group work and cognitive style. A discursive investigation. *Small Group Research*, 5, 565–595.
- Redmond, J. A., Walsch, C., Parkinson, A. (2003): *Equilibrating instructional media for cognitive styles*. *Annual Joint Conference Integrating Technology into Computer Science Education*, Thessaloniki, Greece.
- Reed, W. M., Oughton, J. M. (1997): Computer experience and interval-based hypermedia navigation. *Journal of Research on Computing in Education*, 1, 38–52.
- Riding, R., Rayner, S. (Eds.) (1996): *Cognitive styles and learning strategies Understanding style differences in learning and behaviour*. London, David Fulton Publishers.
- Slovan, S. A. (1996): The Empirical Case for Two Systems of Reasoning. *Psychological Bulletin*, 1, 3–22.
- Summerville, J. (1999): Role of awareness of cognitive style in hypermedia. *International Journal of Educational Technology*,  
<http://www.outreach.uiuc.edu/ijet/v1n1/summerville/>

- Tognazzini, B. (1992): *Desining Graphical Interfaces in the Real World*. Tutorial Notes, Chi'92 Monterey California.
- Weller, H. G., Repman, J., Rooze, G. E. (1995): The relationship of learning, behavior, and cognitive style in hypermedia-based instruction implications for design of HBI. *Computers in the Schools*, 3, 401–418.
- Wilson, E. D., Spink, A., Ford, T. D., Lam, N., Burton, H. M. (2002): Information seeking and mediated searching. Part 5. User-intermediary interaction. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 11, 883–893.
- Yoon, G. S. (1994): The effect of instructional control, cognitive style, and prior knowledge on learning of computer-assisted instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 4, 357–370.

## A JÖVŐ TANÁRAINAK IKT ISMERETEI ÉS ELVÁRÁSAI<sup>1</sup>

**R. TÓTH KRISZTINA\* – MOLNÁR GYÖNGYVÉR\*\***

\* a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának és az MTA-SZTE Képességkutató Csoportjának doktorandusz hallgatója  
tothkr@edpsy.u-szeged.hu

\*\* a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének és az MTA-SZTE Képességkutató Csoportjának egyetemi docense  
gymolnar@edpsy.u-szeged.hu

---

*Az iskola fő feladata a 21. század tudás társadalmában sem változik, továbbra is az adott kornak megfelelő, releváns tudás közvetítőjének kell lennie. A technológia fejlődése, a mindennapi életben, munkában betöltött szerepének változása, illetve az ezzel kapcsolatos újonnan megfogalmazódó elvárások miatt az oktatásban sem nélkülözhető többé a különböző IKT (információs-kommunikációs technológia) eszközök használata, illetve hatékony használatuk tanítása. Ez a változás új igényt támaszt a tanárok, illetve a tanárképzés felé. A kutatás célja a tanárképzés kezdetén járó hallgatók (N=203) különböző multimédiás eszközök, web 1.0 és web 2.0-es alkalmazások használatában való jártasságának, illetve a tanárképzés során IKT-val kapcsolatos elvárásainak feltérképezése. Noha a hallgatók többsége a Net Generáció tagja, tanáraik ezt figyelmen kívül hagyva az oktatás folyamán mellőzik a web 2.0-es alkalmazásokat. Az eredmények alátámasztják, hogy a tanórai tapasztalat nagymértékben befolyásolja a jövő tanárainak IKT attitűdjét, terveit és gyakorlatát. Azon hallgatók jelentős része nem tartja fontosnak többek között a blogok, wikik vagy a digitális napló használatának elsajátítását, akik korábbi tanulmányaik során nem találkoztak ezekkel az eszközökkel. Ezért a tanárképzés kiemelt feladata, hogy megtanítsa a jövő tanárainak a legújabb IKT eszközök és webes alkalmazások oktatási használatát, ami elősegítené a jövő Net Generációi számára egy hatékonyabb tanítási-tanulási folyamat kialakulását.*

---

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) jelentős változást idéztek elő a 21. század társadalmában. Számos területen gyökeresen megváltoztatták az emberek életét, megváltoztatták az emberek közti kommunikációt, a munka természetét és az elvárt tudás fajtáját (UNESCO, 2002). Ennek következtében új ismeretek, készségek és képességek iránti igények jelentek meg a munkaerőpiacon, amit nem hagyhat figyelmen kívül az iskolai oktatás sem.

---

<sup>1</sup> Köszönjük Józsa Krisztiánnak és Tóth Editnek, hogy lehetőséget biztosítottak a kérdőív felvételére. A tanulmány a TAMOP 3.1.9/08/01 kutatási program, az Oktatáselméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességkutató Csoport keretében készült. A tanulmány írása idején Molnár Gyöngyvér Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

## A Net Generáció és az oktatás jövője

Számos elképzelés létezik az oktatás jövőjéről. A technokrata elméleteknek számítók megközelítések között a legszélsőségebbek azok, amelyek az oktatás jövőjét a távoktatásban (distance learning), a technológia által közvetített oktatásban (technology mediated education) látják, ahol nincs szükség többé tanárookra (Molnár, 2008). A Microsoft víziója szerint (Hinrichs, 2000) a tanulás 2020-ban technológia alapú és személytelenebb lesz, mint az az ezredfordulón volt. A gyermekeknek megfelelő tudással kell majd rendelkezniük, hogy hatékonyan kiaknázhassák a technológia és az új típusú kommunikációs eszközökben rejlő lehetőségeket. A tanulás egyrészt személyre szabottan, virtuális mentor segítségével történik, másrészt közösségi alapon, együttműködést igénylő koordinált projektek által. A video konferenciák minden eszköz repertoárján megjelennek, a digitális kamerák vizuális tartalmakat örökítenek meg, a munkakörnyezetek (workspaces) egyre komplexebbé válnak, és a kooperációs eszközök közvetlen összeköttetésben állnak a digitális könyvtárakkal, amelyek egy életen át végigkísérik a tanulót. A projektorok, számítógépek és az interaktív tábla elterjedésével mára már elkezdődött a mindennapi oktatási tevékenységek jelentős részének technológia alapú környezetre adaptálása, ezáltal érdekesebbé, követhetőbbé téve a tananyagot, fokozva a tanulók tanulási kedvét, melyek megvalósításához nélkülözhetetlenek a jól képzett, IKT-ban jártas pedagógusok.

A 21. század elején már senki sem kételkedik a technológia, az Internet oktatásban betöltött szerepének fontosságában (Hinrichs, 2000). Számos kurzus létezik a World Wide Weben (Radford, online), mi több, számos iskola és egyetem csak online működik (pl. Capella University az USA-ban). Az oktatás online környezetre adaptálásának egyik oka az információs társadalom elvárásaiban rejlik: a munkaerőpiacon egyre növekszik a szellemi munkások száma, növekszik az élethosszig tartó tanulás, a problémamegoldás, az IKT és a kommunikációs készségek jelentősége. A másik ok az új, felnövekvő generáció – a Net Generáció – attitűdje és elvárása, mely jelentősen különbözik a 20. század generációinak attitűdjétől, elvárásaitól (részletesen lásd Oblinger és Oblinger, 2005a). A különbözőség mértéke nagyobb, mint a korábbi generációk közötti eltérés, ezért a Net Generáció és a korábbi generációk között már nem csak egyszerűen generációs ugrásról (generation lap), hanem szakadékról (generation gap) beszélünk.

A Net Generáció tagjai alapvetően más típusú oktatást, más típusú oktatási módszereket igényelnek, mint a korábbi generációk (1. táblázat). Mások a lehetőségeik, mint a korábbi korosztályoknak, ezek determinálják életstílusukat, elvárásaikat többek között az oktatás területén is. Új lehetőségeket nyitnak mind az oktatók, mind az oktatás számára a tanulók technológiában való jártassága és az új technológia használata iránti igényük, a multitasking típusú munka, a változatosságra való igény, alapvető optimizmusuk és csoport orientációjuk (Oblinger és Oblinger, 2005a).

Az oktatókkal szemben támasztott további kihívások egyrészt felszínes olvasási és TV nézési szokásaikból, illetve a kritikai gondolkodási képesség viszonylagos hiányából, másrészt az interneten, különböző médián talált információ hitelességének megítélési problémáiból, és a szellemi tulajdonról alkotott naiv elképzeléseikből erednek (Oblinger és Oblinger, 2005a). A Net Generáció színes, gyorsan változó, izgalmas filmekben szocializálódott. Hozzá van szokva az egy tized másodperces jelenetekhez, aminek következtében ingerküszöbük szignifikánsan magasabb, mint a szülők generációjáé (Molnár, 2008).

1. táblázat: A tanulási és tanítási paradigmákban rejlő különbségek (Brown, 2005. 126. o.)

<i>Tradicionális oktatás</i>	<i>A Net Generáció oktatása</i>
Memorizálás	Megértés
Felidézés	Felfedezés
Egy alkalmas mindenkire	Személyre szabott, lehetőségekben gazdag
Ismétlés	Transzfer és alkotás
Tények elsajátítása	Tények és konceptuális keret
Elszigetelt tények	Rendezett fogalmi sémák
Tanár = mester, tudás forrása	Tanár=mentor, szakértő
Fix szerepek	Mobil, változó szerepek
Fix osztályterem	Mobil, mozgatható, könnyen átalakítható osztályterem
Szummatív értékelés hangsúlya	Formatív és szummatív értékelés

A hardware oldaláról megközelítve, szintén egyre növekvő szakadék van az iskolák többségének IT környezete és a Net Generáció tagjai által használt technológiák között. A tanulók modernebb és fejlettebb technológiákkal találkoznak hétköznapjaik során, mint amit a legtöbb iskolában elérhetnek. Ezért fordulhat elő, hogy a tanulók tudásának egyre növekvő része az iskolán kívülről származik, melynek következményeképpen a történelem során most először fordul elő, hogy a gyerekek tanítják a szüleiket, az idősebb generáció tagjait (Molnár, 2008).

Az internet elterjedése és a technológia korábban sohasem látott mértékű fejlődése az információ szerepének felértékelődését eredményezte a tudás társadalmában. Az egyre nagyobb számú információforrásokon – mint a különböző TV csatornák, folyóiratok, internetes oldalak stb. – korlátlan mennyiségű információ érhető el, melyek sem a médiában, sem az interneten nincsenek relevanciájuknak megfelelő címkékkel ellátva. Így mindenki annyi és olyan típusú és minőségű információhoz juthat, amilyenhez csak szeretne; ez a helyzet új igényeket állít az oktatással

szemben. Felmerülnek a kérdések, hogyan kezelhetjük ezt az új helyzetet? Milyen új képességeket kell tanítani az iskolában? Meg kell-e tanítani, hogyan kell az új IKT eszközöket hatékonyan használni, mert ezek a képességek a munkaerőpiacon alapképességek közé tartoznak. Ahhoz, hogy ezt hatékonyan tegyünk, új oktatási módszerek használata szükséges (például kollaboratív tanulás, probléma-alapú oktatás, projektmunka, kooperatív tanulás), melyek új típusú tanárokat igényelnek, speciális facilitátorokat, akik magas szintű technológiai tudással és képességgel rendelkeznek, amelyeket a Net Generáció tagjai elvárnak tőlük (Roberts, 2005).

Az új jelenségek nagy kihívást támasztanak az oktatás felé, magába foglalva a középiskolai oktatást és a tanárképzést is. Nehéz feladat megfelelni a követelményeknek, mert az oktatási intézmények vezetői, tanárai, a tanárképzés pedagógusai is az előző generáció tagjai. A korábbi generációk jellemzőivel meg kell érteniük a Net Generáció elvárásait, és ezáltal megérteni, milyen tanulási környezetet kell kialakítani, ahhoz, hogy megvalósulhasson a Net Generáció hatékony oktatása (Oblinger és Oblinger, 2005b).

A tanárképzés feladata, hogy a jövő tanárai (a) elsajátítsák az oktatásban használható IKT eszközök használatát, (b) megismerjék a webes alkalmazásokat, megtanulják, hogyan alkalmazhatók az mindennapi tanítás során, illetve (c) gyakorlottá váljanak a multimédiás anyagok magas színvonalú készítésében. A multimédiás anyagok különböző digitális médiatípusok kombinációi (mint kép, hang, videó, szöveg; Molnár, 2007), amelyek elérhetők interaktívan a számítógépen. A hagyományos oktatási módszerek és anyagok, innovatív tanítási módszerek multimédiás elemekkel kombinálva az oktatásban lehetővé teszik a tanulási-tanítási folyamat integrált, több érzékszervre ható, rugalmas, interaktív alkalmazások (integrated multi-sensory flexible interactive application) használatát (Neo és Neo, 2001). Rugalmas, mert analóg technológiáról áttér digitális médiára; a papíralapú képek digitális fotókhoz és videókhoz társulnak, amelyek magasabb funkcionalitást biztosítanak, és új jellemzőket adnak a multimédiás típusokhoz (mint képszerkesztés, tömörítés). A Net Generáció számára, szinte az élet minden része multimédia formátumban van jelen, továbbá eredményei online megbeszéléshez vezetnek (Windham, 2005). A multimédiás anyagok több érzékszervre ható jellemzője miatt magasabb hatásfokot, produktivitást érhetünk el a megszerzendő tudás területén, mert az emberek a látottak 20%-ára, a látottak és hallottak 40%-ára, és egyidejűleg látottak, hallottak és készítették 75%-ára emlékeznek (Molnár, 2007). Továbbá a multimédia lehetővé teszi, hogy olyan tudás elemeket és képességeket mérjünk, amelyek papír-ceruza környezetben nem vagy sokkal költségesebben mérhetők (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2009). Ez az oka annak, miért javasoljuk a technológia bevonását a tanulási aktivitásba. A multimédia nem egyenlő az online környezettel, valamint a technológia és a multimédia oktatásban való használata nem jelenti az emberek közti interakció, a face-to-face kommunikáció kizárását az oktatásból (Molnár, 2008). A multimédiás tanulási környezet innovatív eszköz lehet a hatékony tanítás-tanulás folyamat során, tovább-



bá az információ közvetítés hatékony oktatási médiumává válhat (Agnew, Kellerman és Meyer, 1996). De a technológia egyedül nem elég egy magasabb teljesítmény eléréséhez (Molnár, 2007). Egy interaktív táblát használhatunk ugyanúgy, mint egy krétás táblát, és a tanár elkövetheti ugyanazokat a módszertani hibákat az interaktív tábla előtt, mint a hagyományos tábla előtt. A 21. század ideális tanórája igényli a kollaborációt (Molnár, 2008), ami könnyebben megvalósítható a technológia kínálta eszközökkel, alkalmazásokkal. A megfelelően alkalmazott, fejlett technológia fokozhatja a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát: a tanulók tudásának megkonstruálását, felmérését, esetleges hiányosságai feltárását (R. Tóth, Molnár és Csapó, 2008).

### Paradigmaváltás

A tudás-alapú társadalom elvárja, hogy megküzdjünk azzal a hatalmas információ-tömeggel, amely körülvesz minket, megtaláljuk és szelektáljuk a számunkra releváns információkat. Ezeknek a tevékenységeknek a megtanítására az oktatási rendszernek jól képzett tanárookra van szüksége, akik egyben az információs és kommunikációs technológiák szakértői is (Molnár, 2008). Hatékonyan hozzájutnak információkhoz és azt hatékonyan tovább tudják adni a diákoknak, mivel jártasak a különböző tanítási módszerekben (R. Tóth és Molnár, 2009).

Thomas Kuhn (1962) szerint az érett tudományra jellemző fejlődési minta egy folytonos, a forradalom által generált átmenet egyik paradigmából a másikba. Tudományos forradalmak akkor jönnek létre, ha a régi/addig létező elméletek és módszerek már nem elegendőek az újonnan keletkező problémák megoldásához, valamint amikor a tények vagy az elméletek terén keletkező alapvető újdonságok minőségileg átalakítják és mennyiségileg gazdagítják a tudományos világot. Ezt az elméleti és metodikai változást „paradigmaváltásnak” nevezi. A 21. század elején szemtanúi lehetünk egy ilyen paradigmaváltásnak. A 20. század generációi és a Net Generációk között jelentős mértékű különbség van. Ez új igényeket támaszt az oktatás felé, amelyek nem kivitelezhetők a hagyományos módszerekkel (Dolence és Norris, 1995), azaz kialakulóban van egy új típusú iskola iránti igény (UNESCO, 2005), ahol az elvárt ismeretek és képességek átadása során hatékonyan alkalmazzák a különböző IKT-s eszközöket (UNESCO, 2002).

Nem kétséges tehát, hogy a multimédiás alkalmazások új megvilágításba helyezik a tanulási folyamatot, és lehetőséget nyújtanak az információ, illetve a tudás új, innovatív módon történő integrálására (Molnár, 2007). A modern IKT eszközök, webes alkalmazások új lehetőséget teremtenek az oktatás színvonalának és a mindennapi tanítási gyakorlat minőségének növelésében. Az IKT-alapú tanulás és tanítás bevezetésében, fenntartásában és fejlesztésében kulcsfontosságú, vezető szerepet kell betöltenie a tanárképzéssel foglalkozó intézeteknek. Ezen fo-

lyamat során az UNESCO (2002) a következő feltételek teljesülését nélkülözhetetlennek tartja:

- A digitális technológiákhoz és az internethez is mind a tanulók, mind a tanárok részére megfelelő hozzáférést kell biztosítani az osztályteremben, az iskolában és a tanárképző intézményekben is.
- Mind a tanulók, mind a tanárok számára biztosítani kell a magas színvonalú, értelmes és a kultúrának megfelelő digitális tartalmak elérhetőségét.
- A tanároknak rendelkezniük kell azokkal az ismeretekkel és képességekkel, amelyek lehetővé teszik az új digitális eszközök és források használatát.

A változás folyamatának első lépése, hogy a felsorolt feltételek közül információt gyűjtünk az IKT tanárképzésben betöltött jelenlegi státuszáról, illetve a tanárképzésben résztvevő hallgatók tapasztalatairól és elvárásairól. A kurzusok elvégzése során a hallgatók számára hozzáférhetővé kell tenni a szükséges hardveres és szoftveres eszközöket. Ennek teljesülése azonban nem azt jelenti, hogy a diákok el is sajátítják azt a tudást, melyet később hatékonyan kellene használniuk a tanítási gyakorlatban. Kiemelt területként kezelendő a pedagógusok tudásának, képességeinek, valamint készségeinek továbbképzésekkel történő megújítása és naprakész frissítése (UNESCO és OECD, 2001).

### **A kutatás célja**

A kutatás célja, hogy megvizsgálja a tanári előkészítő modulban részt vevő hallgatók technológiával kapcsolatos attitűdjét, tudását és elvárásait:

- A BA hallgatók IKT-s tapasztalatait, különös tekintettel a web 1.0-es tevékenységekre és a web 2.0-es alkalmazásokra.
- Részletes képet kapni arról, hogyan használják a különböző alkalmazásokat és IKT eszközöket (mobil eszközök, személyi számítógépek, különféle szoftverek) az előkészítő tanárképző modulban résztvevők.
- Információt gyűjteni arról, milyen különböző módon (egyéni tervezés, prezentáció, kommunikáció) használják a technológiát az oktatás színvonalának növelésére.
- A jövő tanárainak milyen elvárásai vannak a tanárképzéssel szemben, melyen IKT eszközök és webes alkalmazások használatát szeretnék elsajátítani a képzés során.

A projekt hosszú távú célja, hogy növelje a tanárképzés során az IKT használat gyakoriságát, minőségét a kérdőív által szerzett információk alapján.

## Módszerek

### *Minta*

A mintát (N=203) a Szegedi Tudományegyetem neveléstudomány iránt érdeklődő, első-, másod- és harmadéves, többségében tanári előkészítő modulban részt vevő hallgatói alkották. A minta tagjai az egyetem négy karáról kerültek ki: a Bölcsészettudományi (BTK), a Természettudományi és Informatikai (TTIK), a Juhász Gyula Pedagógusképző (JGYPK) és a Zeneművészeti Karról (ZMK). A hallgatók 86,4%-a egyetemes hallgató. A levelező tagozatos hallgatók aránya 37,8%; a minta 32,2%-a férfi. A kérdőívet kitöltők 66,2%-a gimnáziumból érkezett az egyetemre, és az egyetem elvégzése után a hallgatók 73,2%-a szeretne ténylegesen tanítani.

### *A mérőeszköz és az adatfelvétel*

Az egyetemi hallgatók IKT használati szokásait, tapasztalatait és preferenciáit kérdőíves vizsgálattal végeztük, papír-ceruza formátumban. Az elkészített 80 ítemes, többségében négyfokozatú, Likert-típusú állításokat tartalmazó kérdőív a hallgatók egyéni háttérinformációin túl (tagozat, nem, középiskola típusa, számítógépes, illetve internet használatában való jártasság, jövőbeni tanítási szándék) az alábbi területekre koncentrált:

1. a web 1.0 és web 2.0-es alkalmazásokban való jártasság;
2. IKT ismeretek feltérképezése;
3. a hallgatók egyéni tapasztalatainak vizsgálata, azaz a megkérdezettek tanárai milyen gyakran használtak régi (írásvetítő, diavetítő) és modern IKT eszközöket (interaktív tábla, szavazóegység) a tanítási órán;
4. a tanárképzéssel kapcsolatos elvárások, hallgatói preferenciák megismerése, vagyis milyen IKT eszközök és webes alkalmazások használatát tartják fontosnak és szeretnék elsajátítani a képzés során.

Az adatfelvétel 2008 decemberében és 2009 januárjában zajlott, amikor az SZTE Neveléstudományi Intézet által meghirdetett kurzusok írásbeli vizsgáját követően a hallgatók kitöltötték az IKT használati kérdőívet.

## Eredmények

### *A kérdőív megbízhatósága*

A kérdőív megbízhatóságának vizsgálatára a Cronbach- $\alpha$  mutatót alkalmaztuk. A reliabilitás-mutatót a kérdőív három fő komponensére (az IKT-hoz kapcsolódó ismeretek, az IKT tapasztalat a tanítási órán és a tanárképzéssel kapcsolatos elvárások) kiszámítva 0,83, 0,81, és 0,89-es indexeket kaptunk, melyek alapján megállapít-

ható, hogy a kérdőív megbízhatóan mér. A kapott eredményeket a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: A kérdőív reliabilitásmutatói (Cronbach- $\alpha$ )

<i>Komponens</i>	<i>Cronbach-<math>\alpha</math></i>	<i>Itemszám</i>
IKT ismeretek	0,83	18
IKT tapasztalat	0,81	18
Elvárások a tanárképzéssel szemben	0,89	34

*A webes alkalmazások használatában való jártasság és a hallgatók IKT ismereteinek feltérképezése*

A minta résztvevői gyakorlott számítógép és internethasználók – a hallgatók 97,0%-a már több mint 3 éve használ számítógépet, és 95,5%-a legalább hetente 3-4 alkalommal internetezik.

A primer adatokból faktoranalízis segítségével aggregált mutatókat képeztünk, melyek a kérdőívben megadott IKT tevékenységek együjtjárásának vizsgálatához szükségesek. A változó rendszer faktoranalízisre való alkalmasságát a Kaiser-Meyer-Olkin-indexet (KMO) kiszámításával igazoltuk, melynek értéke 0,77. A modell által megmagyarázott variancia 61,58%. Az elemzés végeredményeként hat, egymástól szignifikánsan különböző faktor keletkezett (3. táblázat):

1. Alap IKT tudás (e-mailek írása, olvasása és szövegszerkesztés). Ezek a tevékenységek a hallgatók mindennapi életének szerves részét képezik, így többségük segítség nélkül el tudja végezni.
2. Haladó IKT tudás (prezentációkészítés, diagramkészítés és táblázatkezelés). Ezek a tevékenységek már nélkülözhetők a mindennapi gyakorlatban, csak bizonyos kurzusok elvégzéséhez szükségesek. Így ezekben már nem olyan jártasak ( $t=11,9$ ,  $p<0,05$ ) mint az alap IKT tevékenységekben.
3. Magas szintű IKT tudás (multimédiás tartalmak – film, zene, kép, digitális tananyag – készítése és weboldalkészítés). Ezek a tevékenységek a jövő tanárainak alapvető IKT tudáselemei, melyek nélkülözhetetlenek a multimédia projektek elkészítéséhez.
4. Web 1.0-es tevékenységek (információkeresés az interneten, fájl letöltés). Az olvasható (read-only) webhez kapcsolódó tevékenységek elvégzésében a hallgatók gyakorlottnak bizonyultak, azonban jártasságuk jelentősen eltér ( $x_1=1,04$ ,  $x_2=2,15$ ,  $t=19,8$ ,  $p<0,05$ ) a web 2.0-es alkalmazásokétól.
5. Web 2.0-es alkalmazások használata (ritkábban használt alkalmazások). Az olvasható-írható (read-write) web tevékenységek, mint a blogolás ( $x=2,55$ ,  $SD=1,37$ ), wikis szerkesztése ( $x=2,67$ ,  $SD=1,32$ ) vagy a linkmegosztó szolgáltatások használata ( $x=2,65$ ,  $SD=1,32$ ; 1=egyedül is el tu-

dom végezni; ... ; 4=sohasem próbáltam) még nem vált a hallgatók hétköznapijainak integrált részévé. Egyetlen kivételt képez a közösségi oldalak használata (pl.: IWIW, Facebook), mely jobban kapcsolódik a hallgatók mindennapi tevékenységéhez.

6. Web 2.0-es alkalmazások (gyakrabban használt). Ide tartoznak a közösségi oldalak, l. fent.

3. táblázat: Faktoranalízis eredménye, az IKT ismeretek különböző komponensei

	<i>Faktorok</i>					
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>Alap IKT ismeretek</i>						
E-mail írás, olvasás	0,17	-0,12	0,01	-0,13	0,78	-0,08
Szövegszerkesztés	-0,12	0,33	0,10	0,27	0,61	0,36
<i>Haladó IKT ismeretek</i>						
Prezentációkészítés	0,14	0,05	0,74	0,08	-0,24	0,15
Diagramkészítés	0,11	0,18	0,78	-0,04	0,17	-0,13
Táblázatkezelés	0,04	0,35	0,55	0,16	0,29	0,00
<i>Magas szintű IKT tudás</i>						
Film- és zeneszerkesztés	0,43	0,64	0,18	-0,01	-0,11	-0,17
Képszerkesztés	0,03	0,72	0,02	0,27	0,17	0,02
Digitális tananyagszerkesztés	0,28	0,63	0,23	-0,06	-0,16	0,10
Weboldalak készítése	0,35	0,57	0,21	-0,23	0,06	0,11
<i>Web 1.0-s tevékenységek</i>						
Információkeresés az interneten	-0,05	-0,11	0,10	0,73	0,06	0,24
Fájlok letöltése	0,25	0,23	0,03	0,72	-0,10	-0,24
<i>Web 2.0 alkalmazások</i>						
Fájlfeltöltés	0,71	0,09	-0,07	0,21	-0,07	0,11
Online játékok	0,65	0,00	0,25	0,12	0,19	0,07
Blogolás	0,60	0,21	0,26	-0,24	-0,06	0,32
Wikik szerkesztése	0,75	0,28	-0,03	-0,04	0,03	-0,02
Online térképalkalmazások	0,46	0,11	0,31	0,12	0,31	-0,37
Linkmegosztó szolgáltatások	0,55	0,31	0,16	-0,04	0,07	0,10
<i>Web 2.0 alkalmazások II.</i>						
Közösségi portálok	0,30	0,06	0,01	0,07	0,03	0,76

Megjegyzés: főkomponens-analízis Varimax rotációval

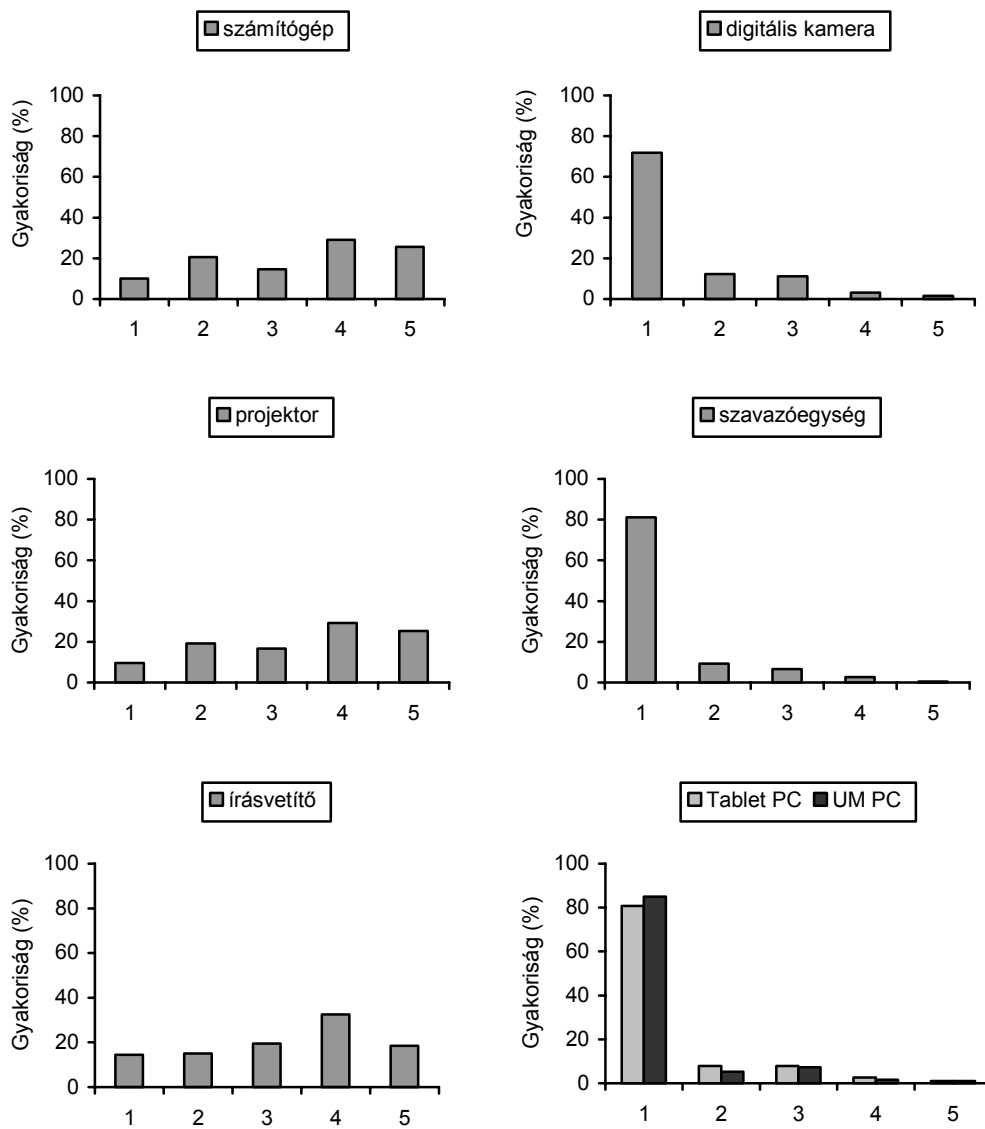
A 3. táblázatban kiemelt változókat aggregálva, külön változóként kezelhetjük, melyeket a részmintákra irányuló elemzésekhez használtunk fel. A tanári előkészítő modulban résztvevő első (N=25) és harmadik (N=128) évfolyamos hallgatók válasza arra engednek következtetni, hogy a bachelor képzésben a hallgatók nem jutnak el magasabb felhasználói szintre az újabb eszközök használatában, azaz nem érzik magabiztosabbnak magukat az IKT tevékenységek végrehajtásakor. A pilot mérés eredményei azt mutatják, hogy az IKT tevékenységekben való jártasság az első és a harmadik évfolyamosok között nem jelentős, azonban például a weboldal-készítésben ( $x_1=2,2$ ,  $x_3=3,0$ ,  $t=3,9$ ,  $p<0,05$ ), a wikik szerkesztésében ( $x_1=2,2$ ,  $x_3=2,9$ ,  $t=2,7$ ,  $p<0,05$ ) az első évfolyamosok szignifikánsan magabiztosabbak. Egyéb háttérváltozók – mint tagozat (nappali, levelező), középiskola típusa (gimnázium, szakközépiskola), jövőbeli tanítási szándék – mentén képzett részminták IKT tevékenységekben való jártassága között sincs szignifikáns különbség. Nemek szerinti bontásban csak a ritkábban alkalmazott web 2.0-es alkalmazások esetén figyelhető meg jelentős eltérés ( $x_{\text{fiú}}=1,91$ ,  $SD=0,84$ ;  $x_{\text{lány}}=2,26$ ,  $SD=0,79$ ,  $t=2,8$ ;  $p<0,05$ ).

#### *Hallgatók egyéni tapasztalatainak vizsgálata – IKT eszközök használata a tanítási órán*

A hallgatók tapasztalatai alapján (1. ábra) a középiskolai és az egyetemi tanárok leggyakrabban (havonta többször) számítógépet (55,5%), projektort (54,3%) és írásvetítőt (50,8%) használnak az órákon.

Az újabb eszközök – interaktív tábla (14,2%), digitális fényképezőgép/kamera (4,6%), szavazóegység (3,1%), a tablet PC (3,6%), UMPC (2,6%) – használata szignifikánsan ( $x_1=3,35$ ,  $x_2=1,46$ ,  $t=26,6$ ,  $p<0,05$ ) ritkábbnak bizonyult, holott ezen eszközök a korábbiakhoz képest újabb lehetőségeket teremtenek a tanóra változatosabbá, mozgalmasabbá tételére.

A hallgatók többsége a Net Generáció tagja, ezért szívesen tanulnak számítógép segítségével. Ezzel szemben tanáraik, ezt figyelmen kívül hagyva, az oktatás folyamán mellőzik az oktatási szoftverek, illetve webes alkalmazások használatát (1. 4. táblázat). A megkérdezett hallgatók jelentős része nem találkozott még a wikik (78,6%), blogok (91,4%), digitális napló (87,2%), a Sulinet Digitális Tudásbázis (72,3%) (részletesebben lásd Dancsó, 2007), CD/DVD-n, vagy interneten elérhető oktató szoftverek (52,8%) iskolai alkalmazásával.



1. ábra: Az IKT eszközök használatának gyakorisági eloszlása  
 (Skála: 1=soha; 2=évente, 3=félévente, 4=havonta néhányszor;  
 5=szinte minden órán)

4. táblázat. A webes alkalmazások és szoftverek osztálytermi használatának gyakorisága (1=soha, 2=évente néhányszor, 3=félévente néhányszor, 4=havonta néhányszor, 5=szinte minden órán)

<i>Item</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Oktatási szoftverek	1,95	1,20
Sulinet Digitális Tudásbázis	1,44	0,83
Blogok	1,16	0,62
Wikik	1,41	0,93
Digitális napló	1,20	0,64
Tananyagmegosztó portálok	1,72	1,14

*A tanárképzéssel kapcsolatos elvárások – egyéni tapasztalatok hatása az elvárások alakulására*

A kérdőívben hangsúlyosan jelennek meg a hallgatók tanárképzéssel szemben állított elvárásai. Feltártuk azokat az IKT eszközökhöz kapcsolódó tevékenységeket, amelyek elsajátítását a jövő tanárai fontosnak vagy épp indokolatlannak tartanak. A dokumentációs tevékenységek (szövegszerkesztés, diagramkészítés, táblázatkezelés), a tanítási órán (prezentációkészítés), illetve az arra felkészülés (képszerkesztés, film- és zenevágás, digitális tananyagszerkesztés, weboldalkészítés) során szükséges tevékenységek közül a hallgatók által legkevésbé fontosnak tartott a képszerkesztés (73,8% tartja fontosnak) és filmvágás (73,3%). A legtöbbek által lényegesnek tartott tevékenység a prezentációkészítés (90,4%) és a digitális tananyagszerkesztés (88,2%). Ennek oka feltehetően az, hogy az egyetemi képzés során az előadók jelentős része digitális anyagok (power point fóliák) kivetítésével teszi követhetőbbé az előadást. Így a hallgatók fontosnak tartják a tevékenység elsajátítását, de azt nem tudják, hogy a képszerkesztés és filmkészítés sokszor része a digitális anyagok elkészítésének.

A vizsgálatot a webes alkalmazások használatára is kiterjesztettük. Az 5. táblázatban web 1.0-es és web 2.0-es tevékenységekre bontva adjuk meg az eredményeket. A százalékos eredmények azon hallgatók arányát tükrözik, akik nem tartják fontosnak a felsorolt oktatásban alkalmazható tevékenységek elsajátítását.

Kiemelkedik az online számítógépes játékok használatának elutasítása – a hallgatók 75,7%-a szerint nem fontos az oktatás számára –, noha például a szem-kézmozgás koordináció, az együttműködési készség fejlesztésére is alkalmas. Ezeknek a játékoknak (educational serious game) az elkészítése, és a játék során összegyűjtött adatok kiértékelése a pedagógusok és informatikusok hatékony együttműködése révén valósítható meg.



5. táblázat: A hallgatók tanárképzéssel szemben támasztott elvárásai

Kategória	Item	Nem fontos elsajátítani (%)		Összesen (%)
		Ismeri	Nem ismeri	
Web 1.0	E-mailek írása, olvasása	52,04	0,51	52,55
	Információkeresés	25,91	0,52	26,43
	Fájletöltés	38,14	1,03	39,17
Web 2.0	Fájlfeltöltés	39,27	5,76	45,03
	Online játékok	57,14	18,52	75,66
	Blogolás	37,37	18,95	56,32
	Wikik szerkesztése	24,47	7,45	31,92
	Online térképalkal.	26,80	6,19	32,99
	Linkmegosztó szolg.	22,88	14,58	36,46

Ezentúl magas azon hallgatók aránya, akik az e-mail írást, olvasást, a fájl le- és feltöltés elsajátítását nem tartják fontosnak, melynek oka lehet, hogy a hallgatók 99,5%-a önállóan el tud olvasni, illetve küldeni egy elektronikus levelet, 93,6%-uk magabiztos a fájlletöltésben és 59,4%-uk a fájlfeltöltésben is. Az információkeresés elsajátítását azonban a diákok 73,6% fontosnak tartja, annak ellenére, hogy ezt magabiztosan el tudják végezni, és a hozzá kapcsolódó fájlműveleteket jól ismerik. Feltehetően azt várják a tanárképzéstől, hogy mindennapi tanítás során alkalmazható, a tanórára történő felkészüléskor segítséget nyújtó tananyagmegosztó, fájlmegosztó portálokat megismerjék, ahonnan a témájukhoz kapcsolódó, már kipróbált tananyagokat (például fizikai, kémiai kísérletek bemutatói vagy a tananyagot illusztráló, kiegészítő képeket) letölthetnek.

A vizsgálatot kiegészítettük a tanórán alkalmazható modern és régi oktatási eszközök használatának elsajátítási szándék felmérésével. A hallgatók válaszait négyfokozatú skálán (1=nem, mert nem szükséges a tanórán, 2=nem, mert már jól ismerem, 3=szívesen hallanék róla, 4=nagyon szeretném megtanulni) adták meg. A kérdőívben alkalmazott elméleti modell szerint az újabb IKT eszközök kezelését szeretnék, a háztartásokban megtalálható és a régi kivetítő eszközök (diavetítő és írásvetítő) használatát nem tartják indokoltnak a hallgatók elsajátítani. Ezt a modellt a kérdőív kitöltésével kapott adatokon nyugvó, faktoranalízissel nyert struktúrával egybevetve megállapíthatjuk, hogy az elméleti modell csak részben teljesült. A faktoranalízis elvégzése jogos volt, mert a KMO-index 0,83, a modell által magyarázott összvariancia 74,76%. A faktoranalízis három faktort eredményezett: (1) a legtöbb háztartásban fellelhető, mindennapokban használt (számítógép, TV, CD/DVD lejátszó, magnó, illetve digitális fényképezőgép/kamera), (2) a régi kivetítő (írásvetítő, diavetítő) és (3) a modern oktatási eszközök (projektor, szavazóegység,

interaktív tábla, Tablet és UM PC) faktorát. A faktorok segítségével aggregált változókat képeztünk, mely alapján megállapítható, hogy a modern oktatási eszközök elsajátítási hajlandósága szignifikánsan magasabb, mint az első ( $x_{\text{háztartás}}=2,36$ ,  $sd=0,70$ ;  $x_{\text{modern}}=3,09$ ,  $sd=0,71$ ;  $t=12,65$ ,  $p<0,05$ ), illetve a második ( $x_{\text{rég}}=2,36$ ,  $sd=0,89$ ;  $x_{\text{modern}}=3,09$ ,  $sd=0,71$ ;  $t=11,55$ ,  $p<0,05$ ) faktor elemei. A faktorok között leginkább differenciáló tényező az eszközök ismerete és a tanításban betöltött szerepe. A számítógép (44,2% jól ismeri), a TV (62,8%), a CD/DVD lejátszó (68,2%), a magnó (66,7%) és a digitális fényképezőgép, illetve kamera (47,2%) használatát a tanulók jelentős része jól ismeri, ezért kevesebben szeretnék ezen eszközök használatát elsajátítani, mint a modern oktatási eszközökét (projektor – 20,7% jól ismeri; szavazóegység – 4,6%; interaktív tábla – 6,6%; tablet PC – 3,1% és UMPC – 3,1%). A régi típusú kivetítő eszközök – írásvetítő (42,1% jól ismeri), diavetítő (43,7%) használatát a tanulók több mint 40%-a jól ismeri, ugyanennyien viszont szeretnék még tanulni róla. Melyből az a következtetés vonható le, hogy az újabb IKT eszközök még mindig nem szorították ki a minőségileg kevésbé hatékony, régi típusú oktatási eszközök szerepét.

Az egyéni tapasztalat hatását példázza, hogy azon hallgatók jelentős része nem tartja fontosnak az oktatási blogok (58,3%), wikik (36,6%) vagy a digitális napló (16,9%) használatának elsajátítását, akik korábban valamilyen óra keretében nem találkoztak ezekkel az alkalmazásokkal. Ezért a tanárképzés feladata, hogy megtanítsa az innovatív eszközök használatát, és példát mutasson az eszközök alkalmazási területeire a mindennapi tanítási gyakorlatban.

*Molnár* (2008) által végzett pilot kérdőíves vizsgálat eredményei is alátámasztják a tanárképzéssel kapcsolatos elvárásokat. Ebben a vizsgálatban 4. és 5. évfolyamos ( $N=40$ ) tanár szakos hallgatókat vizsgált több IKT kurzus keretében, ahol megtanulhatták a hallgatók a különböző oktatási szoftverek és multimédiás eszközök használatát. A félév elején és végén készült összehasonlító felmérés eredményei alapján megállapítható, hogy a számítógép mellett az interaktív tábla és a szavazóegység használatában látták a hallgatók a legnagyobb oktatási lehetőségeket. A tanulók 60%-a tablet PC-t és UMPC-t legalább heti egy alkalommal használna a mindennapi tanítási gyakorlatban, és csak 10%-ra tehető azon hallgatók aránya, akik soha nem használnák ez utóbbi két eszközt.

## Összegzés

Az eredményeket összegezve megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevők gyakorlottak a World Wide Web és a számítógép használatában. A webes alkalmazások használatában való jártasság és a hallgatók IKT ismereteinek feltérképezése során az IKT ismeretek hat komponensét tártuk fel faktoranalízis segítségével. Ezek alapján a hallgatók az alap IKT képességeket igénylő szoftverek alkalmazásában jártasnak bizonyultak. Azonban a haladó, illetve magasabb szintű IKT ismeret

reteket feltételező és a web 2.0-es alkalmazások használata fejlesztésre szoruló tanárképzés során. Megvizsgálva a különböző évfolyamba járó hallgatók IKT ismereteit, az eredmények arra engednek következtetni, hogy az első és a harmadik évfolyamos hallgatók IKT ismeretei, jártassága között nincs jelentős elérés.

Az IKT eszközök tanítási órái használatát a hallgatók tapasztalataira alapozva, a középiskolai és egyetemi tanáraink IKT használati szokásaik alapján tártuk fel. A hallgatók egyéni tapasztalatai alapján meghatározható, hogy a számítógép, a projektor és az írásvetítő a leggyakrabban használt tanórai eszköz. Ugyanakkor a digitális kamera, a szavazóegység, a tablet PC és UMPC használata a legkevésbé elterjedt, valamint a hallgatók többsége nem vagy csak nagyon ritkán találkozik a web 2.0-es alkalmazásokkal, illetve CD/DVD formájában vagy interneten elérhető oktatási szoftverekkel a tanórán.

A BA képzésben részt vevő hallgatók tanárképzéssel kapcsolatos elvárásaiban jelentős szerepet tölt be a prezentációkészítés és a digitális tananyagok készítése, ugyanakkor ezen tevékenységekhez fűződő alkalmazások, mint képszerkesztő, filmvágó szoftverek használata számukra a legkevésbé fontos tevékenységek közé tartozik. A leginkább elutasított alkalmazás a számítógépes játék, továbbá számos web 2.0-es alkalmazás elsajátítását sem tartják indokoltnak. Az IKT eszközök közül legkevésbé a mindennapi életükben jelenlévő eszközökről szeretnének ismereteket szerezni, míg a régi típusú (írásvetítő, diavetítő) eszközök használatát a hallgatók 40%-a szeretné elsajátítani. A modern IKT eszköz (szavazóegység, interaktív tábla, tablet PC, UMPC, projektor) hatékony használatát szeretnék a legtöbben megtanulni.

Az eredmények alátámasztják, hogy az egyéni tapasztalatok jelentős hatást gyakorolnak a hallgatók elvárásaira, azaz mely eszközök, szoftverek megismerését tartják fontosnak a tanárképzés során. Azok a hallgatók, akik tanárai nem használták a modern oktatási webes alkalmazásokat és szoftvereket oktatási célra (pl.: blogok, wikik, digitális napló), azok nem is szeretnének ezekről az eszközökről tanulni. Ugyanakkor a *Molnár* (2008) pilot kutatása alapján megállapítható, hogy ha a hallgatók a tanárképzés során elsajátítják a modern IKT eszközök, illetve ezekhez tartozó szoftverek használatát, akkor szeretnék alkalmazni azokat a mindennapi tanítási gyakorlatban is.

Összességében az általános-, középiskolás és felsőoktatásban dolgozó tanárok, illetve a hallgatók tanórai tapasztalati jelentős mértékű hatást gyakorolnak a jövő tanárainak attitűdjére, terveire, így a jövőbeni tanári gyakorlatára is. Ezért a tanárképzés feladata, hogy megtanítsa a tanároknak ezen eszközök, alkalmazások hatékony használatát egy hatékonyabb tanítási-tanulási folyamat megvalósításához.

**Irodalom**

- Agnew, P. W., Kellerman, A. S., Meyer, J. (1996): *Multimedia in the Classroom*. Allyn and Bacon, Boston.
- Brown, M. (2005): Learning Spaces. In: Oblinger, D. G. and Oblinger, J. L. (szerk.): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. 12.1.–12.22.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, R. Tóth Krisztina (2009): Comparing paper-and-pencil and online assessment of reasoning skills: A pilot study for introducing TAO in large-scale assessment in Hungary. In: Friedrich Scheuermann, Julius Björnsson (szerk.): *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009, 113–118.
- Dancsó Tünde (2007): A digitális pedagógia fejlesztése a Sulinet Digitális Tudásbázis alkalmazásával. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 126–133.
- Dolence, M., Norris, D. (1995): *Transforming higher education: A Vision for learning in the 21st century*. Society for College and University Planning, Ann Arbor, Mich.
- Hinrichs, R. (2000): *A Vision for Life Long Learning – Year 2020. Introduction by Bill Gates*. Learning Science and Technology Microsoft Research. Microsoft.
- Kuhn, T. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.
- Molnár Gyöngyvér (2007): New ICT Tools in Education – Classroom of the Future Project. In: Dragan Solesa (szerk.): *The fourth international conference on informatics, educational technology and new media in education*. A. D. Novi Sad. 332–339.
- Molnár Gyöngyvér (2008): The use of innovative tools in teacher education: a case study. In: Dragan Solesa (szerk.): *The fifth international conference on informatics, educational technology and new media in education*. A. D. Novi Sad. 44–49.
- Neo, M., Neo, K. T. K. (2001): Innovative teaching: Using multimedia in a problem-based learning environment. *Educational Technology & Society* 4 (4).
- Oblinger, D. G., Oblinger, J. L. (2005a): Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In: Oblinger, D. G. and Oblinger, J. L. (szerk.): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. 2.1–2.20.
- Oblinger, D. G., Oblinger, J. L. (2005b, szerk.): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE.
- R. Tóth Krisztina, Molnár Gyöngyvér (2009): *ICT skills and preferences of students in bachelor teacher education*. Paper presented at 6th International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education. Sombor, Szerbia, March 28–29, 31.
- R. Tóth Krisztina, Molnár Gyöngyvér, Csapó Benő (2008): *A számítógépes tesztelés lehetőségei*. VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2008. április 11–12. 84.
- Roberts, G. R. (2005): Technology and Learning Expectations of the Net Generation. In: Oblinger, D. G. and Oblinger, J. L. (szerk.): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. 3.1–3.7.

- UNESCO (2002): *Information and communication technologies in teacher education*. UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>
- UNESCO (2005): *Information and communication technologies in schools*. A handbook for teachers or how ICT can create new, open learning environments. UNESCO, France.
- UNESCO, OECD (2001): *Teachers for tomorrow's schools. Analyses of the world education indicators*. UNESCO, Paris.
- Windham, C. (2005): The Student's Perspective. In: Oblinger, D. G. and Oblinger, J. L. (szerk.): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. 5.1–5.16.

## A TANÁRI MESTERKÉPZÉSI SZAK(OK)\* INDÍTÁSÁNAK TAPASZTALATAI AZ AKKREDITÁCIÓ OLDALÁRÓL

**BAZSA GYÖRGY**

a MAB elnöke  
bazsa@unideb.hu

---

*Az előadás<sup>1</sup> a MAB akkreditációs tevékenységének tapasztalatai alapján áttekintést nyújt a felsőoktatás átalakulási folyamatairól, kiemelten a kompetenciaalapú képzés jelenlegi helyzetéről, szakmai megértettségéről és elfogadottságáról.*

---

1999-ben Magyarország is aláírta Bolognában azt a ma már oktatástörténelminek nevezhető Nyilatkozatot, amelyik – többek között – a több- (először kettő, majd utóbb három) ciklusú lineáris képzési rendszer európai elterjesztését célozta meg. Hazai viszonylatban ez azt is jelentette, hogy megszűnik a párhuzamos duális főiskolai-egyetemi képzési struktúra, s mind a főiskolák, mind az egyetemek egyazon képzési formára, szervezetre állnak át. Először a kormányzat, majd jogelvi okok miatt az Országgyűlés úgy döntött, hogy 2006-tól már csak az új rendszerben indulhat képzés a felsőoktatásban. Ez alól csak néhány ún. professzionális szakma kapott (ért el) felmentést: jogászok, orvosok, fogorvosok, állatorvosok, gyógyszerészek, építészek, ahol a képzés – lényegében változatlan formában s tartalommal – osztatlan mesterképzés címen folytatódott tovább.

Az oktatáspolitikai döntés a tanárképzés radikális átalakítását is előírta: egységes, kétciklusú, két szakképzettséget tartalmazó, mesterszinten megszerzhető diplomát adó tanárképzés lesz a közoktatás 5–12. osztályai számára – jelentős felfogásbeli, tartalmi változásokkal! Ismeretalapú helyett kompetencia alapú, kimenet vezérelt tanárképzést kíván a magyar közoktatás – szólt röviden a vezérfonal. Ezzel együtt is joggal mondható: paradigmaváltás következett be. Az egy külön kérdés, s ma sem elhanyagolható probléma, hogy kik mondták ezt el kiknek és hányan értették meg (és fogadták el) ennek lényegét a magyar tanárképzésben?

„Az ideális persze kétségkívül az lett volna, hogy lett volna egy átfogó koncepció, amit aztán valamennyi képzési területen végig tudunk vezetni. ... Teljesen egyetérték tehát azzal, hogy valóban egy új pedagógikumra van szükség. Ugyanakkor ezeknek az alapvető reformoknak a megvalósulásához látni kellene, hogy mik

---

\* A felkérésben érkezett címben megadott „szakok” helyett hivatalosan tanári mesterképzési „szak” van.

<sup>1</sup> Az előadás a Tanárképzők Szövetségének rendezvényén hangzott el. Győr, 2009. január 31.

lesznek azok a formai keretek, amikben ez megvalósulhat. Az erről szóló vitáknak konszenzusra kellene jutniuk, de ha ez nem sikerül, akkor is jogszabályt kellene alkotni, és akkor lenne mire felkészülnünk.” (Hunyady György magánközlése, 2005)

A korábban mind főiskolai, mind egyetemi szinten lineáris tanárképzés

- egyrészt két ciklusra bomlott (a képzés így e tekintetben nem egységes),
- ahol az alapképzésben nem tanárszakra, hanem egy (a leendő egyik szak-képzettségnek megfelelő) diszciplináris szakra jelentkezik a fiatal,
- majd ebben az alapképzési szakaszban elég hamar el kell döntenie, hogy tanár kíván-e lenni, és akkor teljesítenie kell a másik szakképzettséghez 50, valamint pedagógia-pszichológiai tárgyakból 10 kreditet,
- az alapképzés végén (nem tanári jellegű) záróvizsgát tesz a szakjának megfelelő diszciplinából (de nincs átfogó számonkérés/összegzés a másiktól),
- jelentkezik (bármelyik erre jogosult intézményben) az egységes „tanári mesterszakra”,
- ahol kiegészíti a két diszciplinában eddig szerzett ismereteit (az eddigi aránytalanságot részben kompenzáló mértékben), megszerzi a tanári mesterséghez előírt 40 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai-gyakorló tanítási („pp”) ismereteket és készségeket, új elemként
- az 5. félévben külső gyakorlólhelyen (mentor mellett, de lényegében önálló) tanári feladatokat lát el,
- egységes tanári záróvizsgát tesz, aminek fontos eleme a jelölt által készített portfólió, de az új felfogásban nem ad számot a jelölt diszciplináris ismereteiről,
- s végül mesterszintű tanári oklevelet kap, amely megnevezi a két szak-képzettséget is.

### A szaklétesítés

Az egységes tanári mesterszak alapdokumentuma a *képzési és kimeneti követelmények (KKK)*. A Bologna-rendszer bevezetésének előkészítése hazánkban két, időben elkülönült fázisban történt – először az alapszakok rendszere és KKK-i alakultak ki, majd néhány évvel később jelentek (és jelennek meg még ma is) a mesterszakoké. A tanári mesterszak KKK-nek elkészítése még tovább osztódott:

- 2006-ban megjelent a „konceptió” és a 40 kreditnyi *pedagógiai és pszichológiai* tárgyakat lefedő meglehetősen hosszú rész, majd
- az MRK pedagógusképzési bizottsága 2006/2007-ben, kilenc hónap alatt kidolgozta 83 szakképzettséghez „a tantárgy-pedagógiát, a szakmódszer-tant is magába foglaló szakterületi ismeretek”-et.

A MAB az első értékeléskor ezek zömét a benyújtott formában nem támogatta, tartalmi korrekciót, átdolgozást kért, és ebben érdemben közreműködött. A „másó-

dik fordulóban” – erős nyomás alatt – elfogadta, és az OKM 2007 nyarán honlapján (s majd rendeletben is) megjelentette. A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete az tanári mesterszakon belül 83 szakképzettséget tartalmaz.

Egy oktatáspolitikus szerint a jelen helyzet:

- a) a jelenlegi KKK-kban a tanulási eredmények, kompetenciák leírásai funkciótlannak, „díszként” fityegnek a tartalmi-procedurális szabályozó elemek mögött, több elemzés eredménye szerint szakon, tudományterületen és teljes rendszeren belüli inkoherenciákkal, ellentmondásokkal,
- b) az EKRR-rel (Európai Képesítési Követelmények Rendszere) összevetésben a képzések szintezése egyenetlen, a 6. szint szinte hiányzik (az alapképzések az 5. szintre konvergálnak, a mesterképzések inkább a 7. szint felé),
- c) a mesterképzések bemeneti feltételeinek kialakítása során a tartalmi elemek figyelembevétele dominál és nem a kimeneti kompetenciáké,
- d) a *tanulási eredmények és kompetencia leírások* jelen állapotukban – és az OKM, a MAB és az intézmények jelenlegi figyelem-orientációinak erőterében – *képtelenek betölteni kimeneti szabályozó szerepüket.* (Derényi András: A tanulási eredmény felőli megközelítés a felsőoktatás képzési rendszerének szabályozásában, Tanulási eredmények workshop, Budapest, 2007. szeptember 24.)

A KKK, mint műfaj természetesen nem köteles része a Bologna-rendszernek. De nem is magyar specifikum. Csak egy példa Angliából – röviden: „*This programme specification (PS) is designed for prospective students, enrolled students, academic staff and potential employers. It provides a concise summary of the main features of the programme and the intended learning outcomes that a typical student might reasonable be expected to achieve and demonstrate if he/she takes full advantage of the learning outcomes and content of each module – can be found in the Definitive Module Document (DMD) and the module teaching plan (Module Guide).*”

### **A szakindítási beadványok**

A szakindítási beadványokhoz minden beadó és MAB szakértő számára alapdokumentum az OKM honlapján megtalálható (kis késéssel a közlőnyben is megjelenő) képzési és kimeneti követelmények. Ezen túl a MAB útmutatót és részletes követelményeket tett közzé a beadványok egységes szerkezete és az összehangolt elbírálása érdekében. Külön tanári szakindítási útmutató készült, konkrét kívánalmakkal a pedagógiai-pszichológia-gyakorlati képzési rész és külön a szakképzettségek számára (közismerten „A” lap és „B” lapok). Minden intézmény csak egy „A” lapot ad be a pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati részről és a 11. félévről (amelyik az intézmény bármely szakképzettségéhez adekvát) – ezt szakértők értékelik, majd



a Tanárképzési Bizottság (TkB) és a plénum alakítja ki és fogadja el a MAB szakértői véleményét.

Az intézmények tetszőleges számú, a szakképzettség diszciplináris ismereteire és kompetenciáira koncentráló „B” lapot adhatnak be, annak megfelelően, hogy hány tanári szakképzettség oktatására kérik akkreditációt. Ezeket szakértők értékelik, majd a képzési ági bizottságok (KÁB), s végül a kollégiumok és a tanárképzési bizottság javaslata alapján a plénum határoz.

*A szakindítási beadványok meghatározó elemei*

Elvi alap: (szigorú) megfelelés a KKK-nek

- ✓ tanterv, tantárgyi programok, kredittáblázat, záróvizsga-terv, 11. félévi gyakorlat feltételei; (a MAB kiegészítésként azt kérte, hogy a vizsgarendben a 10. félév végén legyen 1-1 szaktárgyi zárószigorlat a rendezett, szintetizált tudás kialakításához és a két szakképzettség ismeret-szintjének közelítéséhez);
- ✓ az oktatási és kutatási háttérrel bíró oktatói gárda (az oktatói terhelés maximálása a „kis szakokon” nehéz helyzetet teremtett, ezt a MAB igyekszik rugalmasan kezelni);
- ✓ a szakmának megfelelő infrastruktúra, az OH által akkreditált elégséges kapacitás.

„Olvasva a különböző dokumentumokat, azt tapasztalom, hogy a tanulási eredmények alapú megközelítés nemhogy ezeket a változásokat nem éri el, de még a különböző jogszabályokban sem érvényesül következetesen, a szaklétesítési és szakindítási dokumentumokban pedig végképp csak formálisan jelenik meg. A kompetenciákat, mint szükséges díszletet beírják a szakindítás elejére és a tantárgyleírások elejére is, azonban mindennek semmilyen hatása nincs a szakok tervezetének szemléletére. Abban még inkább kételkedem, hogy a szakok oktatására mindennek jelentős hatása lenne.” (Falus, 2007)

Ugyan mitől lenne – kérdezem én az említett előzmények után?

### **A mostani helyzet kialakulása és jellemzése**

A mostani helyzet *adatszerűen*:

- Beérkezett 264 tanári szakindítási beadvány.
- Ebből 176 igen, 82 nem, 6 folyamatban (átlag).
- Felülvizsgálati Bizottság a MAB plénum „nem”-je után „igen”-t mondott 5 esetben.
- Legtöbb kezdeményezett tanári szakképzettségre van valahol MAB támogatás, így indulhat. Kivételek: japán, kínai, ukrán, bolgártanár, dráma- és múzeumpedagógia, életvitel, ügyvitel tanár.
- 20 tanárképzést folytató intézménynek van több vagy még több, ám olykor kevesebb indítási joga.

- Kedvezőtlen a „tanárképző főiskolák” első közismereti szakjainak támogatottsága. Náluk több a „második” tanári szakképzettség.

A kétciklusú tanári mesterképzés sínen van, ám a sín is göröngyös, a szerelvény is dőcög – de megy. A paradigmaváltást a szféra többsége nem értette meg és nem tudta érvényesíteni sem a KKK-k, sem a szakindítási beadványok elkészítésében.

A pedagógikumnak a 111-es rendelet már jó előéletet és biztos közös alapot jelentett, de a diszciplináris oldal szakmai hiányként, olykor veszteségként/vereségként élte meg: maga az új elnevezés, ami a diszciplinát nem tartalmazza, az eddigi egy-ciklusú, bár duális, de egységes rendszer átalakítása (megtörése) két ciklusra, a diszciplinák kreditvesztése (az azonos súlyú két szak helyett a „minor” szak kevesebb kreditje), a diszciplináris tanszékek elvesztették a tanári szakdolgozókat.

A tanári/nem tanári közös belépés előnyei ma még nem láthatók, inkább hátrányai érezhetők.

*Mi jelent meg ebből a MAB-ban?*

- Előző plénum hagyatéka: őrizzük meg az egyetemi szintű tanárképzés színvonalát! Ez előre jelezte, hogy a főiskolák számára sok esetben nem könnyen teljesíthető szakmai követelményszint érvényesül. Létrehozta az Ftv. szerinti „homogén” (diszciplinamentes) Tanárképzési Bizottságot. Ezzel, mint kiderült, kódolta a kétféle felfogás (erős diszciplína vs. tanári mesterség) gyakori ütközését. (Lásd *Pukánszky Béla* előadását, Eger, 2008. április 26.)
- A jelen plénum konkrét esetek kapcsán érzékelte a felfogásbeli különbségeket, s azt is, hogy tantervekben a kompetenciaalapú képzési felfogás és kimeneti szabályozás mérsékelten érzékelhető, továbbra is erősebb az ismeretközpontúság. Ez a MAB-ban is tükröződött, ezért konszenzuskérésű közös fórumot szerveztünk, de ez nem vezetett lényegi eredményre. „Véleményem szerint a MAB-ban természetesen tükröződik az a felfogásbeli és értelmezési sokszínűség, ami az új rendszerű tanárképzésről az egész magyar felsőoktatásban jól érzékelhetően megvan. A mi feladatunk viszont nemcsak a vita, hanem a döntés is, és ezért helyzetünk és felelősségünk karakteresebb, mint más (vita)fórumoké.” [2008. január 4. MAB belső egyeztetés a tanári beadványok akkreditációjáról.]

### **Egységes tanárképzés! Egységes tanárképzés?**

A kérdés maga is ellentmondásokra utal. Érdemes összefoglalni az új rendszer egységes és eltérő elemeit.

Egységes elemek:

- ✓ egységesen csak mesterszinten lehet tanári szakképesítést szerezni: egy tanári mesterszak van, de természetesen csak szakképzettség(ek)hez kötöten, mert e(zek) nélkül a tanári mesterszak üres fikció;

- ✓ egységes kell legyen a tanárjelölt felkészítése a (záhonyi) általános iskola 5. osztályától a (budapesti Apáczai Gyakorló Gimnázium) emelt szinten érettségiző osztályán át a (letenyei) szakközépiskola tanulói számára;
- ✓ egységes képzési és kimeneti követelmények vannak minden szakképzettségre, függetlenül az előképzettségtől;
- ✓ egységesek a pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati képzés moduljai (10+40 kredit +30 kredités gyakorló félév);
- ✓ egységesen kell két szakmai zárószerződést tenni;
- ✓ egységes (kellene legyen) a záróvizsga felfogása.

Nem egységes elemek:

- nem egységesen kötelező a *két szakképzettség*: ez csak a közismereti tanárképzés nagy részében (a kétciklusú nappali képzésben) kötelező, de számos más képzési változatban nem;
- a közismereti területen is szerzhető *egy szakképzettség* – a nappali tagozatos hallgató csak két szakiránnyal, a kiegészítő képzésben résztvevő levelező – nem tanári mesterszakra, továbbá főiskolai végzettségre épülően – már egy szakiránnyal is kap mesterszintű végzettséget és ezzel magasabb fizetési besorolást;
- a művészeti és szakmai tanárképzésben általános az *egy szakképzettség* (de még ezen belül sincs egység: a művésztanár lehet „egyszakos”, a testnevelő tanár nem);
- nem egységes a 83 szakképzettség súlya: vannak *első és második*, és vannak *csak második* szakképzettségek;
- nem egységes a *két közismereti szakképzettség felkészülési aránya* (kreditjeinek száma) az alap- + mesterképzésben, így a két szakképzettség szakmai megalapozottsága sem;
- nem egységes a két közismereti szakképzettség *megalapozása*: csak az egyikből van *záróvizsga* alapszakon.

### Hogyan összegezzük?

- Az új rendszer elindult, most fontos mérföldkőnél tart. Kérdés: hány jelentkező lesz a 4.051 állami helyre?
- A kezdetektől meglévő, nem kibeszélt, nem megoldott feszültségeket a MAB sem tudta levezetni, s mivel csak a MAB van döntéskényszerben, döntéseiben ezek olykor felerősödnek és visszhangoznak.
- A MAB-ban erős az akadémiai szemlélet, az ismeretközpontúság, ez is okoz olykor feszültséget.
- Az intézményi érdekek gyakran felülírták az értékeket: a sok jól előkészített mellett jelentős számú megalapozatlan beadvány is született.

**És hogyan tovább?**

- Átgondoltan fel kell készülni az intézményekben a tanári mesterszak oktatására.
- Tájékoztatni kell a közoktatást az új tanári mesterszagról.
- Folyamatosan gyűjteni és értékelni kell a tapasztalatokat, eredményeket, hibákat!

**Irodalom**

Derényi András: *A tanulási eredmény felőli megközelítés a felsőoktatás képzési rendszerének szabályozásában*. Tanulási eredmények workshop, Budapest, 2007. szeptember 24.

Falus Iván: *A kompetencia-alapú képzés a gyakorlatban*. Tanulási eredmények workshop, Budapest, 2007. szeptember 24.

Hunyady György magánközlés, 2005.

MAB belső egyeztetés a tanári beadványok akkreditációjáról, 2008. január 4.

Pukánszky Béla előadása, Eger, 2008. április 26.

## A KOMPETENCIAALAPÚ PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG

**KOLTAY TIBOR**

a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Karának főiskolai tanára

Koltay.Tibor@abk.szie.hu

---

*Az információs műveltség az egész életen át történő tanulás fogalmához kötődik. Az írástudás elsajátításához hasonlóan, fejlesztésének a közoktatás korai szakaszában kellene lezajlania, mindazonáltal minden korosztálynak el kell sajátítania készségeit. Ezért van kiemelt fontossága annak, hogy a kompetenciaalapú tanárképzésbe is beépüljön.*

---

A Pedagógusképzés 2006. évi 3–4. számában *Falus* és *Kotschy* (2006) írása címében felteszi a kérdést, vajon a kompetenciaalapú tanárképzés csupán divatos jelszó vagy a megújulás eszköze-e. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához kíván hozzájárulni az alábbi írás, amely a képzés egy fontos részterületére koncentrálna. Ez a részterület az információs műveltség, amelyet *Falus* és *Kotschy* az általuk említett négy részkompetencia egyikeként említ.

Az információs műveltség a tanárképzés mellett nyilvánvalóan fontos szerepet kell, hogy kapjon a tanítóképzésben és – az e sorok írója által legközelebbiről ismert területen – az informatikus könyvtáros hallgatók képzésében is.

*Falus* és *Kotschy* listája a tanárjelöltek tudását, attitűdjeit és képességeit sorolja fel. Ezek az információsan művelt tanuló (állampolgár) általános tudásának, attitűdjeinek és képességeinek együttesére épülnek. Tekintsük ezeket át úgy, hogy közben felvázoljuk az információs műveltség tágabb kontextusát!

### **Az információs műveltség fogalma**

Maga a fogalom már az 1980-as években létezett, azonban csak a 90-es években kezdett igazán ismertté válni.

Az információs műveltség definícióinak többsége az Amerikai Könyvtáregyesület (ALA) meghatározására épül, azt egészíti ki. E szerint a meghatározás szerint információsan műveltnek azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban.

Az ALA az információs műveltség kapcsán egy sor szükséges készséget jelöl meg, amelyek a következők:

- az információs szükséglet felismerése,

- az adott probléma megoldásához szükséges információ azonosítása,
- a szükséges információ megtalálása,
- a megtalált információ értékelése,
- az információ szervezése,
- az információ hatékony felhasználása az adott probléma megoldására (ALA, 1989).

### **Az információs műveltség értelmezései**

Az információs műveltség az egész életen át történő tanulás fogalmához kötődik. Ez a kötődés azért különösen szoros, mert az információs technológiák gyorsan változnak, ami a folyamatos tanulás igényét kelti.

Aki információsan művelt, annak jelentős tudása van az információk világáról, személyes stílusa elősegíti interakcióit az információs világgal, és belső értékei támogatják az információhasználatot (Nagy, 2000). Ennek megfelelően ismernie kell az információs társadalom természetét, és el kell sajátítania az információhoz való hozzáféréshez és az információ használatához kötődő értékeket (Bruce, 1994).

Az információs műveltséghez az információ bölcs és etikus társadalmi felhasználásának kritikai tudatossága is kapcsolódik (Bawden, 2001). Az információs műveltség nem azonos az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használatának képességével (Bundy, 2004/b). Az információs műveltséget ugyanis gyakran összekeverik a számítógépes írástudással (az IKT használatával, a digitális írástudással), és le is szűkítik arra (UNESCO, 2006).

Az információs műveltségnek azonban nem a technológiákra kell összpontosítania. Tartalmazhatja technológiák alkalmazását, viszont nem függ tőlük, hanem inkább intellektuális keretet ad a felismerés, a megértés, a kritikai értékelés és a gondolkodás számára. Az információs műveltség pedagógiájára tehát az kell, hogy jellemző legyen, hogy tartalmát technológiai eszközökkel közvetítjük, az oktatás azonban nem technológia-központú (Bundy, 2004/a).

A technológia középpontba állítása felerősíti annak veszélyét is, hogy azok tanulók, akinek vannak az internet használatával kapcsolatos készségeik, azt gondolják, hogy ez önmagában elegendő, így nem ismerik fel az információs műveltségnek tanulmányaikban játszott szerepét és fontosságát (UNESCO, 2006).

Falus és Kotschy (2006) is említi a kritikus értékelés fontosságát. Ennek kiemelkedő szerepe van. Eszközei köze tartozik többek között:

- a megbízható források keresése és megtalálása,
- a tények és vélemények közötti különbségtétel,
- a manipulatív érvelés felismerése (Jones, 1996),
- az információközlés összetettségének és ellentmondásainak elemzése, a különböző nézőpontok – egyéni vélemény, tudományos és kulturális értelmezések – felismerése (ALA, 1998).

### Az információs műveltség hatóköre

Az információs műveltség iránti igény a következő – egymással is összefüggő – kihívásoknak a megválaszolására alakult ki:

- az információs túlterhelés, amelyet a digitális technológiák gyors fejlődése okozott;
- a kompetens információhasználók iránti társadalmi igény;
- a fogékony és informált munkaerő szükségessége (*Andretta, 2005*).

Az információs műveltség tömeges megteremtésének fontossága ma legalább olyan alapvető, mint az írástudás elterjesztése volt az ipari társadalom korai szakában. A vele kapcsolatos döntések természete nem erkölcsi-etikai, hanem jól felfogott érdekek diktálják (*Z. Karvalics, 2003*), hiszen az információs műveltség pótolhatatlan az egyes emberek és cégek (különösen a kis- és középvállalkozások), az egyes régiók és nemzetek versenyképessége szempontjából (*IFLA, 2005*). Az információs műveltség azért is fontos, mert birtokában információkhoz juthatunk egészségünkéről, környezetünkéről, oktatásunkról és munkánkról (*UNESCO, 2005*).

Az információs műveltség digitális világban egyúttal alapvető emberi jog is. Elterjesztése végső soron az ellen hat, hogy az információt meghatározott személyek, csoportok, érdekszférák kisajátítsák (*Doherty és Ketschner, 2005*).

Az információs műveltség magába foglalhatja a természeti és társadalmi valóság ismeretét és a felelős állampolgári viselkedést. Olyan ismeretek és készségek elsajátítását jelentheti, mint az új körülményekhez való alkalmazkodás, az információk tudássá, ítéletekké történő átalakítása úgy, hogy ezeket tettekre is képesek legyünk váltani (*AACU, 2002*).

Az információs műveltséget be kell építeni az alapfokú, a középfokú és a felsőoktatás tanterveibe (*UNESCO, 2005*). A közoktatásban az információs műveltség fejlesztésének a (hagyományos) írástudás elsajátíttatásához hasonlóan korai szakaszban kellene lezajlania, és nem szabad a szerencsére, esetleg arra hagyatkoznunk, hogy útközben „ragad valami” a tanulókra (*Bundy, 2004/b*).

### Az információs műveltség modelljei

Az információs műveltségnek három modelljét szokták megkülönböztetni. A behaviorista modell a megfigyelhető viselkedésen alapul, és sokan kritizálják, mert különálló képességeket mér. A konstruktivista modellek a kritikai gondolkodást, az önálló tanulást hangsúlyozzák, mentális modellekre épülnek és a „tanuljuk meg, hogyan kell tanulni” perspektívához kapcsolódnak. A relációs modell a konstruktivista megközelítést kiegészíti azzal, hogy segíti az információ kritikai használatát előtérbe állító személyes értékek fejlesztését. Segítségével az információs környezetre vonatkozó alapos ismeretek, valamint egy olyan informálódási stílus sajátítható el, amely elősegíti, hogy a tanuló a világgal szabadon lépjen interakcióba.

A relációs modell az információs műveltséget az információhasználat hét különböző módjával foglalja keretbe:

- az információs technológiák használata információk gyűjtésére és kommunikálására;
- a források ismerete és ezek közvetlen vagy közvetítő útján történő elérésének képessége;
- új szituációk kezelése megfelelő információkeresési és -felhasználási stratégiák útján;
- az információ ellenőrzése és kezelése mechanikus eszközök, az emlékezet és információs technológiák segítségével;
- személyes tudásbázis kiépítése új érdeklődési területeken, amely az információ tárolásától abban különbözik, hogy magába foglalja a kritikai elemzést is;
- a tudás és a személyes távlatok alkalmazása, ami új meglátásokhoz vezet;
- az információ bölcs és etikus felhasználása (ANDRETTA, 2005).

Modellekről más értelemben is beszélhetünk. Az információs műveltségnek léteznek ugyanis nemzeti keretrendszerei is. Ezek közül a legfontosabbak a következők:

- *Az Amerikai Egyesült Államokból* az Association of College and Research Libraries (ACRL) keretrendszere (Information Literacy Competency Standards for Higher Education <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>);
- *Ausztrália és Új-Zéland* területéről az Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) keretrendszere (Australian and New Zealand Information Literacy Framework <http://www.caul.edu.au/info-literacy/infoliteracyframework.pdf>);
- *Nagy-Britanniából* a Society of College, National and University Libraries (SCONUL) keretrendszere (Information skills in higher education [http://www.sconul.ac.uk/activities/inf\\_lit/papers/seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/papers/seven_pillars.html))

Első látásra nagyon hasonlóak ezek a modellek is nevezhető keretrendszerek. Közelebbről nézve azonban látszik, hogy az információ etikus használata tekintetében az ANZIIL modell a társadalmi, kulturális és gazdasági aspektusokra is figyel, míg a másik két modell középpontjában a jogi vonatkozások, mindenképp a szerzői jog kérdésköre áll. Számos további különbség mellett emeljük ki, hogy az ANZIIL modell a tanulás következő dimenzióit azonosítja:

- *Általános készségek:* problémamegoldás, együttműködés, csapatmunka, kommunikációs, kritikai gondolkodás;
- *Információs készségek:* információkeresés, az információ felhasználása, az információs technológia gördülékeny használata;
- *Értékek és meggyőződések:* az információ bölcs és etikus felhasználása, szociális felelősségérzet, közösségi részvétel.

A SCONUL modell két alapkövét az alapvető könyvtári készségek és az alapszintű információtechnológiai készségek jelentik. Ezekre épül a modell hét „oszlo-



pa”, amelyek a már említett ALA definícióban szereplő készségek részletező kibontását jelentik. Ez egyébként mindhárom modellre igaz.

Ugyancsak közös vonása a modelleknek, hogy az információs kultúra oktatását teljesen integrálni kívánják a szaktárgyak oktatásával. Az ANZIIL modell ezen belül kiemeli, hogy információs műveltség oktatásának a teljes tanulmányi időre ki kell terjednie (ANDRETTA, 2005).

### **Az információs műveltség és a kommunikáció**

Az információs műveltség fogalma az írástudás általános kontextusába ágyazódik be (Lanham 1995) abban az értelemben is, hogy alapvető készségei a funkcionális írástudás, vagyis nyomtatott és írott információk hasznosításának képessége nélkül nem sajátíthatók el.

A Falus és Kotschy (2006) által felsorolt készségek között ott van a tudományos és gyakorlati szövegek szakszerű megírásának, továbbá a szakmai döntések szakmai nyelven történő, szóbeli és írásbeli alátámasztásának képessége. Ezek a készségek ahhoz az elképzeléshez illeszkednek, mely szerint az információs műveltség kompetenciái nemcsak a komplex információs (információ-visszakeresési) készségekre terjednek ki, hanem gondolkodási (kutatás-módszertani jellegű) és kommunikációs kompetenciák is.

Az információs műveltség súlyponti kérdése az információ keresése és megtalálása, amely magába foglal egy felismerési fázist, megtalálható benne a keresés megfogalmazása, a forrás(ok) kiválasztása és vizsgálata, végül pedig az információ értékelése. Az ezt követő szakaszok, az információ szintézise és használata (Varis, 2003) azonban már kommunikációt tételeznek fel.

Amikor Frank (2006) *kulcskompetenciák* elnevezéssel olyan, szakmákon felül álló, szakmáktól független általános ismeretekről, készségekről beszél, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén élete és a társadalom működése sikeres legyen, másrészt követni tudja a munkaerőpiac támasztotta igények változását életpályája során, alapkészségként szerepelteti az írást, az olvasást, a szövegértést és a számolást. Ezek is kommunikációs természetűek, azonban kifejezetten kommunikációs (írásbeli, szóbeli, idegen nyelvi) kompetenciákat is említ.

A kommunikáció szükségessége, az az elvárás, hogy a tanulók, a felsőoktatás hallgatói tudjanak hatékonyan szóban, írásban, valamint képi eszközökkel és idegen nyelven kommunikálni, egyre gyakrabban fogalmazódik meg.

## **A tanárjelöltek információs műveltségi kompetenciái és az információs műveltség egésze**

A *Falus és Kotschy* (2006) által felsorolt kompetencialista első eleme az információs intézményrendszer ismerete és a vele kapcsolatos véleményalkotás nyilvánvalóan minden információsan művelt állampolgár számára fontos.

A pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani szakirodalmi és nem szakirodalmi források, a pedagógiai stb. szakirodalom műfajainak ismerete szakmaspecifikus, azonban a jelzők lecserélésével (pl. pedagógiai szakirodalom → fizikai szakirodalom) bármely szakma, tudományterület művelőire is alkalmazható.

Az információs műveltség definícióinak szinte mindegyikében szerepel az információs igények megfogalmazásának képessége, amelyet *Falus és Kotschy* is említ. Ahogyan már említettük, a technológia kérdését, az interneten elérhető forrásokat is szóba hozza a kompetencialista. Nem szükséges, hogy a listában szereplő minden tudást, az attitűdöt és képességet felsoroljunk, néhányat azonban érdemes még kiemelniük közülük.

A kommunikáció már részben érintett kérdése köré csoportosulnak az idegen nyelvű szakszövegolvasás készségei és a műfajismerettel párosuló íráskészségek. *Falus és Kotschy* írásuk egy korábbi részében szólnak arról, hogy a kompetenciákban integráltan jelennek meg a szaktárgyi, pszichológiai képzés elemei. Ehhez tesszük hozzá azt, hogy maga az információs műveltség oktatása szaktárgyakba integrálva képzelhető el, nem pedig valamilyen önálló tantárgyként.

„A kompetenciák kialakulása hosszú folyamat eredménye, amelynek döntő, de nem befejező fázisa a képzés” – írja *Falus és Kotschy* (2006. 71. o.). Az információs műveltség fejlesztésének is igen korán el kell kezdődnie, ahogy már azt említettük. Majd a közoktatás minden lépcsőjén el kell kísérnie a tanulót, a felsőoktatásban továbbfejlesztve tudását, attitűdjeit és képességeit. Ne feledjük azt sem, hogy az egész életen át történő tanulás korában az információs műveltség minden korosztály számára fontos, tehát az időskorig terjed, hiszen információkat mindenki használ (*CILIP*, 2004).

A pedagógusképzés minősége végső soron azt határozza meg, hogy milyen állampolgárok kerülnek ki az iskolából, és azok hogyan élnek a demokráciával. Ebből a szempontból pedig kiemelkedően fontos az információs műveltség.

Zárszó helyett emeljünk ki egy készséget *Falus és Kotschy* kompetencialistájából. A tanár (tanárjelölt, tanító, egyetemi oktató) „felelősnek érzi magát az iránt, hogy információs műveltségével megfelelő mintát nyújtson tanulóinak az egész életen át tartó tanulásra” (*Falus és Kotschy*, 2006. 73. o.). Ez kell, hogy törekvésünk legyen.

**Irodalom**

- AACU (2002): *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- ALA (1989): *Final Report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy* <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm> (Letöltve 2006. január 17.)
- ALA (1998): *Információs hatalom. Partnerkapcsolatok építése a tanuláshoz*. Tömörítvény. In: Csík Tibor (szerk., 2006): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf> (Letöltve 2006. április 26.) 42–83.
- Andretta, S. (2005): *Information literacy: A practitioner's guide*. Chandos Publishing, Oxford, etc.
- Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts *Journal of Documentation*, 2, 218–259.
- Bruce, C. S. (1994): *Information Literacy Blueprint*. [http://www.gu.edu.au:80/ins/training/computing/web/blueprint/content\\_blueprint.html](http://www.gu.edu.au:80/ins/training/computing/web/blueprint/content_blueprint.html) (Letöltve 2006. március 14.)
- Bundy, A. (2004/a): One essential direction: information literacy, information technology fluency *Journal of eLiteracy*, 1. <http://www.jelit.org/6/> (Letöltve 2006. február 5.)
- Bundy, A. (2004/b): *Zeitgeist: information literacy and educational change*. Paper presented at the 4th Frankfurt Scientific Symposium, 4 October 2004. <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/zeitgeist-info-lit.pdf> (Letöltve 2006. február 7.)
- CILIP (2004): *Chartered Institute of Library and Information Professionals A short introduction to information literacy*. CILIP, London. <http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/introduction.htm> (Letöltve 2007. október 3.)
- Csík Tibor (szerk., 2006): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf> (Letöltve 2006. április 26.)
- Doherty, J., Ketchner, K. (2005): Empowering the Intentional Learner: A Critical Theory for Information Literacy Instruction. *Library Philosophy and Practice*, 1. <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/doherty-ketchner.htm> (Letöltve 2006. április 11.)
- Falus Iván, Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–75.
- Frank Róza (2006): Kompetenciafejlesztés az információs társadalomban *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 9. sz. 391–403.
- IFLA (2005): Beacons of the Information Society. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html> (Letöltve 2006. szeptember 6.)

- Jones, D. (1996): Critical Thinking in an Online World. Untangling the Web. Proceedings of the Conference Sponsored by the Librarians Association of the University of California, Santa Barbara and Friends of the UCSB Library. 1996. Santa Barbara, University of California. <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html> (Letöltve 2004. december 19.)
- Lanham, R. A. (1995): Digital literacy. *Scientific American*, 273. 160–161.
- Nagy Ádám (2000): Információs írástudás és informatikai intelligencia. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 34–41.
- Varis, T. (2003): New literacies and e-learning competences. <http://www.elearningeuropa.info/> (Letöltve 2003. február 13.)
- UNESCO (2005): Thematic Debate on Information Literacy. *UNESCO WebWorld Newsletter*, [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=18565&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=18565&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (Letöltve 2005. április 21.)
- UNESCO (2006): Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. Draft conclusions and recommendations to UNESCO and CEI. International Center for Promotion of Enterprises, Ljubljana. [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=21870&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21870&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (Letöltve 2006. június 4.)
- Z. Karvalics László, (2003): *Információ, társadalom, történelem*. Typotex, Budapest.

## KETTŐS PORTRÉ

Kissé szokatlanul rovatunkban most egyszerre két visszaemlékező írást teszünk közzé. Az első egy, a múlt század negyvenes éveiben „egymásra hangolódott” tanár-tanítvány kapcsolatot elemez. Szerzője maga is hatékony pedagógus volt. A második írás abból a szerkesztői kíváncsiságból született, hogy a nevelői hatás egyes komponensei kimutathatók-e, megragadhatók-e a más generációjú, más társadalmi körülmények között élő-dolgozó, tanárrá lett tanítvány saját pedagógusi hatásában. Így jött létre a második elemzés. Ám a második „titokfejtő” – immáron harmadik generációs pedagógus – szerző mit sem tudott a szerkesztői várakozásokról, ő „csak” megfogalmazta, miért fontos számára hajdani osztályfőnöke. A két írást együtt olvasva talán valamivel közelebb kerülhetünk a tanári hatékonyság (megismerni vágyott) „titkához”.

**EGY ESZKÖZTELEN PEDAGÓGUS I.****OSZTÁLYFŐNÖKÖM, JULISKA NÉNI****SZÉKELY RÓBERTNÉ**

tanár

Az emlékek messzire vezetnek, két emberöltőnyt is repülnek visszafelé, egészen a könnyes, véres, zuhanó bombák zúgásával terhes, és mégis napfényes, sokszor mosolygós múlt század közepéig. Igen, mert akkor is sütött a nap, és mi vidámak voltunk, hiszen gyerekek voltunk. A múlt század dereka volt gyermek- és ifjúkorunk ideje, a már soha vissza nem térő.

Állunk az iskolaudvaron tízévesen, s ott áll közöttünk egy fiatal nő. A diplomáján tán meg sem száradt még a tinta: magyar–latin szakos középiskolai tanár. Mi, egy nagyobb fészekaljnyi gyerek – csupa kislány – bávatag szemekkel nézünk a fényképezőgép lencséjébe: alig tudunk még az életről valamit. Juliska néni – Horváth Julianna – szürke kosztümben, simán, egyetlen hullámmal hátrafésült hajjal – később is mindig így viselte – ott áll mellettünk. Talán még ő sem tudja igazán, mi az élet, de a tekintetében felelősség csillog: ez a gyerekcsapat az övé, ő felel értük. S valóban felelt értünk. Óráinkon mi neki jelentettünk: Osztályfőnöknek tisztelettel jelentem ..., de „jelentett” ő is, egy benső és felső vezérnek. S mi, volt tanítványok, magunk is megöregedve már, mondhatjuk, Juliska néni kiállta a jelentéstevők próbáját.

Milyen volt ő? Elmondhatnám, hogy mint osztályfőnökünk és tanárunk (első osztálya voltunk az egyetem elvégzése után) szinte második anyánk volt, aki nem csak tanított, nevelt, vigyázott is ránk. Kellott is vigyáznia, hisz volt, amikor az órán az iskolacsengő helyett a sziréna vijjogó hangja riasztott, és a gyerekcsapat riadtan vonult le a biztonságosnak vélt óvóhelyre, az iskola pincéjébe. Észrevette, ha valamelyikünknek láztól csillogott a szeme, vagy tornaóra után a harisnya harmonikázott a lábán. Patentharisnya, persze, nejlon akkor még nem létezett, selyemharisnyát pedig gyerekként nem viselhettünk.

Az iskola, a híres, nevezetes gimnázium patinája a még korábbi századra nyúlik vissza, s a maga nemében az első leánynevelő intézet volt Magyarországon. Igaz, a XX. század első felében már nemcsak nemesi sarjak leányai jártak oda, hanem polgárlányok is jócskán, de az öltözet, a Bocskai egyenruha és az illedelmes viselkedés egyaránt kötelező volt. Juliska néni, amikor még nem volt néni, maga is ebbe a gimnáziumba járt, s oda ment vissza tanítani. Akkor még nem tudta, haláláig.

33 esztendő tanárként, majd újabb 30 nyugdíjasként járt vissza a testülethez és ragaszkodott a hajdani diákokhoz. Ez több mint 60 év, szolgálatban, ugyanazon a vártán!

Elmondhatnám, mennyire igényes, mindig következetes, követelő, ugyanakkor megértő ember volt. Talán ezért nem féltünk tőle soha, de meg kellett felelnünk mindannak, amit elérendő célként elénk állított. Áruzkodás egymásra? A tanári figyelem kijátszása? Diákok közt szokásos, bocsánatos bűnnek számító csalások? Óráin mindezek szóba sem jöhettek.

Szigorú tanár volt Juliska néni? Igen. Szigorú volt, ám szigora nem öncélú, hanem értünk való volt. Az iskola és következőképpen Juliska néni osztálya a jellemnevelés színtere volt, s persze, a tudás megszerzésének színtere is, így, együtt. Szellemi értékek és a jellemerő megszerzésének, növelésének helyszíne. Az osztály falai közé soha nem szűrődött be az odakint dülő, egyre elvakultabb gyűlölködés. Gondoljuk meg! 1942-t írtunk, amikor az osztály indult, s emlékeim szerint akadt tanár, aki nem egyformán nézett minden kislányra. Ám Juliska néninek mindannyian egyformák voltunk, származásra, anyagiakra, sőt, még képességekre való tekintet nélkül is. Csupán egyvalami számított, ám az nagyon erősen esett latba: a kötelesegteljesítés. Ebben nem volt pardon. Jöhetett háború, üldöztetés, romokból újjáépítés, kitelepítés, egyik sem változtatott erkölcsi normáin, igényességén. Számára fontos tulajdonságnak számított az egyenesség, az őszinteség, a segítőkészség, a kölcsönös tisztelet egymás iránt. Ezt a kifejezést: *egymásra hangolódás* ő maga írja le az iskola akkori igazgatójáról, *dr. Haitich Ilonáról* szóló írásában. Talán azért talált rá erre a szép szókapcsolatra, mert ez a viszony az ő tanítványaival való kapcsolata is jellemző volt. Talán „eltanulta” az Országos Nőképző Egyesület Veres Pálné Leánygimnáziumának első női igazgatójától. Rá tudott és rá akart hangolódni a tanítványaira.

Mélyen vallásos életet élt, de oly szemérmesen volt hívő, hogy ezt a vonását csak a temetésén ismertem fel igazán. Soha nem akart senkit befolyásolni saját vallásos meggyőződésével.

Rendkívüli szerénység jellemezte. Mentés volt mindenfajta póztól. Öltözködése éppúgy, mint viselkedése, híján volt mindenféle harsány, figyelemfelhívó színnek, gesztusnak. Majdnem azt mondhatnám: minden eszköz, „kellék” nélkül tanított. Ez azonban nem lenne igaz, mert ő maga volt az „eszköz”. Személyisége hordozta azokat a hatáselemeket, amelyekkel tanítványaira hatást gyakorolt. Az eszköztelenség, mint pedagógiai jellemző azért sem felel meg teljesen a valóságnak, mert mégis voltak eszközei: a könyvek. A könyvekről és íróikról mindig nagyon szépen beszélt nekünk. Ízes, szép szavakkal, gazdag szókinccsel és mély érzelmi átéléssel. Ahogy jellemezte *Aranyt*, *Petőfit*, *Kölcseyt*, *Vörösmartyt* vagy az ókori latin költőket, ahogy felolvasta a verseket, mi, osztálytársak, mindannyian beleéltük magunkat a szavak ritmusa közvetítette gondolatokba és érzésekbe. Ma is emlékezünk ezekre a magyarórákra. Míg őt hallgattuk, fantáziánk élénken rajzolta ki a halott kis verebet, a szép *Lesbiáét*. Szinte ma is hallom a pergő dactylusok és spondaeusok ko-

pogását: „...passer mortuus est meae puellae...”, ma is látom a szerelmes *Catullust*, aki megénekelte, mint ahogy látom *Vörösmarty* vén, öreg cigányát is.

E puritán, minden feltűnést szinte a végletekig kerülő asszony oly mély beleéléssel, a szöveg olyan erős átélésével közvetített író, költő és fiatal hallgatósága között, hogy mi magunk is átértük a szavak hordozta jelentést, láttuk a költői képeket – nyilvánvalóan mindenki saját belső világa szerint, mégis a költői akaratnak megfelelően. Így váltunk egy életre irodalmat, poézist szerető és értő emberekké. Eszköze volt saját hangja, beszédstílusa, ezzel volt képes, pusztán ezzel, a szavakon átsűrő belső tűzzel szuggesztív hatást gyakorolni ránk. Nem tantárgyakat tanított, magyar irodalmat, ókori nyelvet, hanem az irodalom szeretetét, a művek megértését, mindennapos igényt az írott szó közvetítette gondolatokra. Ízlést, ami segített elkülöníteni az értékest az értéktelentől. Műveltséget és kultúrát, ókori és „csak” múltbéli, vagy éppenséggel kortárs írók, költők művein keresztül, sok-sok példát, helytállásra, igazmondásra, hűségre, hazaszeretetre és szeretetre, barátságra és szerelemre, mindenekelőtt és mindenekfelett mélységes humánusra. A művek, melyekről olvastunk, amelyek kapcsán fogalmazni tanultunk, és amelyeket elemeztünk, a miénkbe váltak. Belső világunk alakítójává. Jól emlékszem egy kora tavaszi délelőttre az iskolaudvaron, – éppen *Adyt* tanultuk – a vadsóska már virágba borult a kerítésen (ó, hogy kerestem ezt évtizedek múltán, a hajdan tágasnak érzett, de a valóságban akkorra már kicsivé zsugorodott iskolaudvaron, amikor unokám ballagására érkezvén, ismét ott álltam a tavaszi fényben), és engem eltöltött a szabadságnak, a világ tágasságának soha vissza nem térő érzése: „Március van, s határtalan az Élet!” Jöttek márciusok, tüzes márciusok is, de több ilyen, mint akkor, a jövő határtalanságának pillanatnyi megélésével, az Élet annyi, de annyi ígéretével teli, nem volt több soha az életemben.

Elmondhatnám tehát, hogy jó tanár volt. Nehéz körvonalazni, ez mit jelent. Talán minden korban kicsit mást, miközben a „jótanárságnak” vannak közös elemei. Elengedhetetlen az emberség, a magas színvonalú szakmai tudás, és az az egyedülálló pedagógiai képesség, hogy ezt a tudást akarja és tudja is átadni a tanítványoknak. Elengedhetetlen a követelés is, a tanítványokkal szemben támasztott igényesség, mert ezek képviselik az útjelző táblákat, amerre haladnunk kell gyermekként, majd később, az életúton.

Nyolc évig voltunk együtt, osztálybontások, átszervezések, háborús és politikai viharok közepette, amikor 1948-ban Juliska néni egy ideig még megbízott igazgatója is lett a gimnáziumnak. Rövid időre, néhány hónapra csupán, mert ő nem iskolát vezetni akart, nem hatalmat akart, noha övé volt az emberek feletti hatalom egyik legnagyobbika, a felnőtt, az érett ember hatalma a gyengébbek, a fejlesztésre, a növelésre szorulóknak, az éretlenek felett. Ő egyszerűen „csak” tanítani akart. Tanítani, középiskolás fokon és azon túl.

A nyolc esztendő alatt mi kislányokból süldőlányok, bakfisok, majd nagylányok lettünk. Természetesen Juliska néni életébe is hozott változásokat ez a nyolc év:



*Horváth Juliannából Dr. Korompay Bertalanné* lett, majd családanya, sorra születtek a gyermekei. Négyből három „a mi korszakunk” alatt. Ilyenkor néhány hónapra eltűnt az iskolából. Ezen időszakokban olykor el-elcsíptünk szüleink aggodalmaskodó szavaiból néhány megjegyzést: Mi lesz az osztállyal? Semmi nem lett az osztállyal. Jó volt a vetés, szárba szökkenetek a magvak. Juliska néni visszajött, és ment tovább az életünk, úgy, mint korábban.

Nem emlékszem, hogy valaha is a legkisebb konfliktus éleződött volna az osztály, a gyerekek és Juliska néni között, s ha adódott olykor ilyesmi más tanárokkal, ő segített elsimítani, kibogozni a megbántottság, a félreértések, olykor sértődések összekuszálódott fonálát. Természetesen volt arra is példa, hogy valamin, a fejlődő gyermeki jellembe vágó probléma kapcsán elcsúsztunk az emberi viszonylatok érzékeny talaján, és nem cselekedtünk helyesen, úgy, ahogy várta volna tőlünk. Ilyenkor homlokán két piros folt gyúlt, a harag ott sütött a tekintetében. Ki ne igyekezett volna ilyenkor olyan gyorsan jóvátenni, amit vétett, amilyen gyorsan csak lehetett?

Elmondhatnám azt is, a gyermekei nevelése, a növekvő családban és az órákon való helytállás mellett jutott ideje önképzőkört szervezni, módszertannal foglalkozni, tanulmányokat készíteni, édesapja, *dr. Horváth János* irodalomtörténész professzor örökségét ápolni, hagyományokat teremteni. El kell mondanom, nyugdíjasként sem mondott le az iskola nimbuszának, hagyományainak építéséről. Megalkotta és éveken át vezette a Volt Iskolatársak Szövetségét. Elmúlt már 80, ekkor már családtagjai kocsival hozták, vitték az iskolába, de nem adta fel az emlékek építését, a szálak tovább fonását iskola és öregdiákok között.

Mennyi mindent mondhatnék el még, hisz néhány mondatba belefér szinte egy egész élet. Sok élet, az övé és a miénk. Ám titkot keresek. Nem csupán méltatni őt, hanem megfejteni: mi volt a titka, hogy emléke az évtizedek múltán is oly élő. S e titkot kutatva újabb emlékképek jelennek meg a lélek sajátos, belső vetítívásznán, egy emlékfüzér inkább, ami csak az enyém, az én életemet meghatározó. Tavasz van. Ülünk az osztályteremben, kiröppenés előtt, matúrára váró lányok. A tavaszi fény a nagy ablaktáblákon bal felől hull ránk, aranyszínűre porozza a sötétkék iskolaköpenyt, a szőke, barna, fekete lányfejeket. Juliska néni előttünk áll, kezében könyv – vagy csak lapok? – verset olvas. Az emlékezés most a hangját is idevarázsolja. Őt hallom:

„A mélyben néma, hallgató világok.  
Üvölt a csönd fülemben, s felkiáltok  
De nem felelhet senki rá a távol,  
A háborúba ájult Szerbiából  
s te messze vagy. Hangod befonja álmom, –  
s szívemben nappal újra megtalálom, –  
hát hallgatok, míg zsong körém felállván  
sok hűvös érintésű büszke páfrány.”

Mennyi szerelem, mennyi vágy, mennyi hűség van ezekben a sorokban! „Levél a hitveshez.” Költője nevét még nem hallottuk, hisz *Radnóti* akkor még nem volt hivatalos tananyag, de Juliska néni az osztály elé hozta és felolvasta nekünk a verseket, a Himnusz a békéről címűt, a Razglednicákat, a Hetedik eclogát és a többit. Ilyen modern volt ez a hagyományokat oly igen tisztelő ember! Még több is volt ennél: emberi és mondhatni, elvi-eszmei hitvallás volt ekkor *Radnótit* tanítani. Hányban is járunk ekkor? 1948–49-ben vagy tán 1950-ben? Verseket, köztük nem rég előkerültek, a viharkabát zsebében megtalált, az elmúlás és a föld nedveivel átíratott noteszlapokon elmosódott betűkkel írottak.

Azon a tavaszon én is szerelmes voltam. Akit szerettem, férjem lett. Akkor, abból a versből tanultam a vágyat a mély és igaz emberi kötésre férfi és nő között, a kötésre, mely átvezet még a halálon is. Juliska néninek köszönhetem, hogy *Radnóti* a legkedvesebb költőm lett. Elkísért egész életemben. Verseskötetei ott vannak könyvespolcomon. Gyűjtöttem a *Radnótiról* szóló irodalmat is, és a sors különös, furcsa szeszélyéből, ott tanítottam később biológiát és kémiát az Abonyi utcai gimnáziumban akkor, amikor *Radnótiról* elnevezték. *Radnóti Miklós* költészete, írásainak varázsa és így személyisége is az életem része lett. Életutam sok, olykor nehéz állomásán ködlöttek fel szavai és vigasztaltak meg költői képei, és a családomat egybefűző nem materiális „génnek” szavakban, gondolatokban és érzésekben történő átvitelével jelenvalóvá váltak unokáim életében is. *Radnóti* titkát érteni vagy inkább érezni vélem. Ott van a verssorokban.

De mi a pedagógiai hatás titka? Mi emelte fel azt a régi, régi magyarórát oly magasságba, hogy fénye ma is bevilágítja életemet?

Úgy tartjuk, a pedagógiai hatás egyik fő alkotó eleme a személyiség varázsa, karizmája, szuggesztív ereje. Vajon miből áll ez? Megfogható? Leírható?

Nyilván sokféle összetevője van. Talán egyik legkiemelkedőbb elem a hitelesség. Ha a pedagógus maga is megéli, amit tanít, és úgy él, miként másoktól megköveteli, vagyis egy lesz azzal, amit tanít, amit képvisel, hitelessé válik. Ismerjük ezt, példamutatásnak, mintának is nevezik. A hivalkodóan példamutató magatartást azonban senki nem követi. Kell, hogy vonzó személyiségvonásokkal társuljon a viselkedési minta.

Az viszont, ami vonzó, mindenki számára más. Így aztán a pedagógiai hatás többféle tényező szerencsés egybeesése, ko incidenciája lehet. Hasonlatos ahhoz a sajátos együttálláshoz, amely speciális, kivételes, olykor rendkívüli esetekben az égiteknél jön létre. Csak ott fénylik fel a Nap fényesen izzó koronája, ahol a Föld – Hold – Nap együttállása ezt lehetővé teszi. Csak ott, akkor és kizárólag abban a szögben jelentkezik, ahol és amikor ezt a három égitest konstellációja megengedi. Ebben a metaforában a pedagógusok és a tanítványok is csillagok, fénylő lelkű emberi lények. Befolyásolható ez az együttállás? Akarható? Kialakítható? Maga a találkozás talán nem. Ez lehet a véletlen műve. Ám a személyiség felvillanásai, vagy folyamatos ragyogása a következetes, mindig egyértelmű, imázssá vált megnyilat-

kozások során át, azon tulajdonságok során át, amelyek volt osztályfőnökömet jellemezték, a konstelláció majdnem biztosan létrejön.

Van azonban még egy feltétel: csak akkor, ha van fogadó. Ha van valaki, aki épp a fogékonyság eme varázslatos állapotában van. A gyermek lénye pedig szinte mindig ebben az állapotban van, a gyermeki lét különösen erősen fogékony a hatásokra – a rossz hatásokra is, sajnos. Amit megél és megtapasztal, életre szóló emléknymokat hagy, mely befolyásolja nemcsak későbbi érzelmeit, hanem magatartását is. Ezért nagy a mi felelőségünk.

A mindent összegezni és elvonatkoztatni vágyó emberi elme megpróbálja hűvös egyenletbe foglalni a tapasztalatot és ennek talaján az elképzelést: a pedagógiai hatás karizmatikus ember, a tanár és fogékony lelkű fiatalok, a tanítványok szerencsés, olykor varázslatos találkozása, életük egy meghatározott, adott szakaszában.

Ebben az egyenletben marad még épp elég ismeretlen tényező. Miért épp ő? Miért épp akkor? Miért épp úgy? S mikor manifesztálódnak e hatások? A válasz titok marad, az emberi kapcsolatok örök és gyönyörű titka.

Megfejtése nélkül is követhetjük a mintát. Megpróbálhatunk olyanná válni, leendő és mai, sokszor tán már megfáradt, olykor már kiégett tanítók, tanárok, mint az a csillag volt, aki ugyan kilobbant már, de fénye, hatása még ott ég mibennünk.

\*

Köszönet régi osztálytársaimnak, *Bécsy Cecéliának, Jankovich Erzsikének, Láng Mártinának, Palotai Évának, Székely Évának*, de mindenekelőtt *Turza Rózsikának*, hogy segítettek emlékeim felelevenítésében és ébren tartásában. Köszönet *Gráberné Bősze Klára* könyvtáros tanárnak, amiért az adatokat és a szakirodalmat rendelkezésemre bocsátotta.

## EGY ESZKÖZTELEN PEDAGÓGUS II.

### KÖZÖSSÉGGEL ÉS RACIONALITÁSSAL – A FÉLELMEK ELLENÉBEN

#### TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának docense  
trenyo@index.hu

„*Robinéni*” – mondták róla szeretettel, ám kissé fölényesen az előttünk járó osztályok – később jeles közéleti személyiségekként feltűnt – tanulói. Nekünk „*Judit néni*” volt – így, egyszerűen. A fiúk szemtelenebbje becézte csak a háta mögött, úgyszintén alapvetően a szeretet határain belül, „*Juditmamának*”. Ebben az igazságtalan az volt, hogy *Székely Róbertné*, *Judit* fiatal asszony volt, amikor osztályfőnökünk lett, bár pedagógus-magatartásában mindig is volt valami anyáskodó, különösen, mert valóságosan fiatal anya volt; gyerekeivel kézen fogva jártunk május elsején a Felvonulás téren, versenyeztünk, hogy a legkisebbet, a csaknem karon ülő Katit melyikünk vehesse a nyakába.

A „becenév váltásnak” van értelmezhető jelentése. *Judit* – mert az a megtiszteltetés ért, hogy kollégaként így szólíthatom – ebben az időszakban, életperiódusban vált – mondhatni szemünk láttára – „felnőtté”, s e felnötté válásnak, önfejlődésnek (ahogyan csúf zsargonban mondjuk mostanában) reflexióiról rendre, hivatásához tartozónak gondolt tudatossággal, már-már zavarba ejtően be is számolt. (Hogy a név váltásban egy férfinév, férje *Sz. Róbert* helyére került a sajátja? Kérem az olvasót, csakis a fenti dimenzióban értékelje, nem tartozik „*Judit néni*” *pedagógus*portréját rajzoló személy tollára, s egy pedagógiai folyóirat olvasóra sem az az egyébként fordulatos, mélyen emberi történet, mely „*Robihoz*” fűzte).

Tartozom még az *időbeli és térbeli koordináták* meghatározásával. Hatvanas évek eleje s a *Radnóti Gimnázium*. Ezek fontos adatok. Bizonyára alapvetően ugyanaz a tudatos és önreflektív humánus jellemezte akkor is, amikor néhány évre rá igazgatóhelyettesként pedagógiai vezető lett egy másik, jó hírű fővárosi gimnáziumban, később kora oktatástechnológiai forradalmának megértőjeként az *Iskolatelevízió* egyik felelős vezetője, majd e, szívesen végzett feladat szerves folytatójaként a Budai Képző AV-studiójának irányítója.

De beszéljünk most a *Radnótiról*. (Más összefüggésben írtam én erről a világról az 50 éves *Radnóti* évkönyvében 2009 elején, amelyet Győri János szerkesztett.)

*Judit* részese volt annak a döntésnek, mely az akkoriban elhallgatott legendás egykori zsidógimnázium falai közt megszerveződő gimnázium a „Himnusz a béké-

ről” költőjének nevét vegye fel. A döntésnek akkor (is) volt radikális baloldali ellenzéke (kevesellték a mártíriumot egy iskolanévadás motívumaként, a „konszolidáció” „harcos” éveiben valaki mást, aktívabb politikai szereplőt, úgymond harcosabb hőst láttak volna szívesen. Mások meg – mi tagadás (s egyébként szintén lappangó érvrendszerekkel) – a költő származását gondolták iskolanévadásra alkalmatlannak. *Judit* tudta, hogy mit jelent „névadó hősként” *Radnóti Miklós* neve. „Tiszta szavam sose kormozza be a barna füsttel égő félelem” – e vágyban, s a „nem félés” vállalásában világos *pedagógiai*, egyben *politikai* üzenet volt. Hogy e két jelző közül melyik volt ebben az időben *Judit* számára fontosabb? Megkockázatom, hogy a gyermekszeretet, a növendékek tisztelete, vagyis a *pedagogikum* volt a primer érzélem, a primer vállalás, s ez látszott igazolódni (a maga idejében a maga sajátos, ma már tudjuk, hogy különösen ellentmondásos módján) a konszolidációnak tekintett korszak paternalizmusában, a jövőképhez, a jövő ígéretének túlhangsúlyozásához tartozó gyermekközpontúságában. *Judit* ezt a félelemnélküliséget várta a konszolidációtól – volt gyermekkori élménye ama „barna füsttel égő félelemről” – ettől kívánta megvédeni tanítványait. Mindezzel együtt „szelídebb” (humánusabb és demokratább) világ és világkép alakult ki, egyébként, nem kis részt az ő jóvoltából a *Radnóti*ban is, mint a közvetlenül megelőző, a kardos-karcos késő ötvenes évekbéli volt.

Tartalmi középpontjában a *közösség* fogalma állt. Az iskolaethosz és a *Radnóti-kultusz* hálózatba rendezte az iskola tanulói struktúráit. Még arra is volt okos elgondolás, hogy az új első osztálynak harmadikos „ikerosztály” jutott. (Miért szépítem? A megfelelő harmadikos osztály KISZ-alapszervezete vette fel az ifjúsági szervezetbe folyamatosan az „arra érett” elsősöket, s amikor ők is elérték a „kritikus tömeget”: önálló lábra állhattak. Minden politikai tartalomtól függetlenül iskolaközösség-szervező elvnek pompás megoldás volt.) „Ikerosztályunk” aktivistái közül (a véletlen hozta így?) többen készültek etnográfusnak, valóban később jellegzetesen sok néprajztudóst adott a hazai szakmának. Nos, ez a néprajzi érdeklődés (már-már „narodnyikizmus” a maga idejében) bizonyára hozzájárult, hogy az iskola névadója által elsíratott erdélyi festő-barát, *Dési Huber István* legyen az orosz tagozatos osztályhoz tartozó alapszerv névadója. *Dési* a szocialista festőcsoport tagja volt, erős avantgárd hitvallással ötvözve, de egyúttal – *Radnótit* idézve – a „dési templom, és a dési fák” festője is. Nem véletlenül tódultunk osztályostul *Török Erzsébet* népdalkoncertjeire sem. S még máshoz is vezetett ez a választás, de erről később...

Az *osztályközösség* meghatározó fogalom volt az osztály életében. Mércé *Judit* megszólalásaiban és koordináló tevékenységében. Negyvenegyen voltunk az osztályban. Mára sokan – meg kell vallani – „kipörögvén a fősodorból” kevesebb nosztalgiával emlékeznek erre a normára, mint az egykori – ha nem is szűkös – aktív tagjai. De – s ezt is meg kell vallani – az egykori osztálytagok 40 év után ma is, jóformán első szóra mozgósíthatók közös ügyekre, ha sokfelé vetette is őket a történelem, s egyre gyakrabban szomorú, kegyeletes hívások szólítják egybe a hajdan-

volt osztályt. Ez akkor is tény, a legszebb iskolai identitások mintájának egyike! S ebben *Judit* kovász-szerepe meghatározó volt.

Az osztályfőnöki órák valóban lényeges etikai beszélgetések, valódi diskurzusok voltak, csiszolódhatott közösségfelfogásunk. Akkor is, ha ez a felfogás – ti. az osztályközösségé – arra is alkalmasabb volt, hogy *kisebb* csoportokra vagy az osztálytól független társulásokra hamar a *klikkesedés* bélyegét üsse. Úgy gondolom, s tudom is – hiszen *Judit* egy-egy találkozón ma is megosztja önmagára vonatkozó reflexióit egykori osztályának tagjaival – ezt már ő is árnyaltabban gondolja. (Fentebb már leírtam: *Judit*ot a „felnőtté válás” folyamatában figyelhettük meg: mi, kamaszgyerekek. S ő ezt vállalta, tudta, pedagógiai eszközként használta. Mondhatnánk – milyen „okosak” lettünk azóta! – *Rogersszel*: „Én-jét alkalmazta mint eszközt”, miközben makulátlanul kongruens volt!)

Nem volt egyedül. A *Radnótinak* ebben a korszakában kristályosodott ki a tanterületnek az a csoportja (*Kovács Endre, Gábor Adél – Juditnak* nemcsak tanár, hanem hajdani osztálytársa – nevét említjük elsősorban), mely elhatárolódott a szektás bürokráciától, a valóságos társadalmi folyamatok felé fordította a tanítványok figyelmét: élénk rokonszenv követte ennek nyomán a feleledő magyar szociográfiát, „Magyarország újrafelfedezését”, olyannyira, hogy *Judit* támogatásával egyenesen *Csoóri Sándor* részvételével mutathattuk be saját szociográfiáinkat, s állt élére maga is falujáró útjainknak, magunkszervezte „osztálykirándulásainknak”. E csoport pedagógiai hitvallásához a másik ember, gyerekeMBER feltétlen tisztelete tartozott. Tudom, hogy *Judit* „felnőtté válása” állomásaként olyan értelmiségi társaságba járt, ahol a „gyermekbarát iskola” megteremtésén álmodoztak. A meseíró *Petrolay Margit – Horváth János*-tanítvány! – „szalonja” volt ez, *Korein Andor*, de *Török Sándor* maga is megfordult ezeken a beszélgetéseken.

Visszatérve az osztályéletre: más öntevékeny kezdeményezésekre is fogékony volt az osztályfőnök. *Shakespeare*-est, ha a színművészeknek készülő *B. Miklós* kezdeményezte azt, rajzkiállítás több képzőművészpályára készülő osztálytárs munkáiból, orosz novellaparódia betanulása, ha az élenjáró oroszok hozzáláttak. Emlékezetes volt egy nagyszabású kortárs-költői felolvasóest – mellyel aztán „turnézhattunk” lakóhelyére, egy külvárosi „dolgozók iskolájába”. Itt ő másodállásban tanított, de fontosnak tartotta ugyanakkor, hogy mi, a leendő értelmiségiek valóságosan találkozhassunk az eszményített eleven munkásosztállyal.

Kirándulások, iskolaújság, gyermekotthonban vállalt partronázs (önkéntes munka kiváló gyakorlat megannyi pedagógusjelöltnek) mind-mind hozzátartoztak az iskola tradícióihoz igazodó, még is a konkrét kihívásokhoz adaptív módon alkalmazkodó a *Judit* koordinálta osztályélet mindennapjaihoz.

*Székely Judit a szaktanár!* Meg ne feledkezzünk erről. Biológiát, kémiát tanított, kemény, a teleológiát tagadó evolucionizmussal. (Emlékszem, egy forint büntetést fizetett az osztálypénztárba a felelő, ha valamely élőlény valamely szervére azt mondta: arra *szolgál*.) A természettudományos ismereteknek világkép-megala-

pozó szerepét tartotta fontosnak, a gondolkodásmód megalapozását. Többünk esetében sikerrel. Nemcsak a nagy számban kémiát, biológiát hivatásuknak választók körében. Csaknem ennyien lettünk – nyilván a mintát követve – pedagógusok.

A leírtakból megrajzolható a „hatvanas évek” *Judit néniének nevelésmélete*. De talán még fontosabb, mélyebb hatású volt *didaktikája*! S nem is elsősorban – bár nem lebecsülendő – nyitottsága a modern közvetítőeszközök alkalmazása iránt. A tanévtervezés magasiskoláját tanulhattam tőle. Nem csak érdekes, gondolkodtató, diskurzusszervező óráira emlékszem – bár ebből is meglepően sokra, szuggesztív előadó és kérdező volt, remek óravázlatokat írt-rajzolt a táblára. A tanév *ívére*. Ma is hallom, mondjuk áprilisi szavait: „emlékeztek, amikor egy októberi, decemberi óránkon erről és erről beszéltünk...?” Vagy „erről majd tavasszal tanulunk”. A tanévnek volt *dramaturgiája*, nem csupán egy-egy órának. Ebben a struktúrában a tanárjelöltek – a *Radnóti* ebben az időben vált gyakorló iskolává – órái (lettek volt önmagukban bármilyen színvonalúak, megjegyzem általában nem voltak rosszszak, sok vezetőtanári elemzés, tervezés állhatott mögöttük), szóval a tanárjelöltek órái ennek a *tervezett* tanévnek gyöngysorába igazodtak, s ebben az *egészben* jutottak értelemhez.

1965-ben leérettségiztem. Én is tanári pályára álltam. *Judit* a 10 éves érettségi találkozón adta kezünkbe – annak idején a továbbtanulási laphoz csatolt – jellemzésünket. (Az igazságnak tartozom: volt olyan osztálytársam, aki ma is úgy tudja, ez a jellemzés „kaszálta el” tehetségének megfelelő továbbtanulás elől – ezt azóta „rendezték” egymás között.) Az én „történetemben” a következő elem vált fontosá: *Jóra törekvő* (vagy valami ilyesmi) *ember*... – ez állt egy bekezdés élén. A jellemzést annak idején tantestületi vita emelte határozattá. *Judittól* tudom, az egyik kolléga felcsattant a szöveg hallatán: – *Hát hogy-hogy ember? Hát tanuló...! Judit* kitartott álláspontja mellett. A tanulószerep mellett elsődleges mégiscsak *emberi mivoltunk*. Több, mint jelképes történet. Nem csak az (általam írásaimban oly gyakran kritika tárgyává tett) tradicionális iskola szemléletmódját jelképezi. *Székely Róbertné, Judit* máig érvényes „ars pedagogica”-ját is.

## A VÉGZŐS TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK KÜLSŐ SZAKMAI GYAKORLATÁRÓL

**KIS JENŐNÉ KENESEI ÉVA**

a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógia Főiskolai Karának  
főiskolai docense  
kenesei.eva@ke.hu

---

*A tanulmány a tanító szakos hallgatók külső szakmai gyakorlatának tapasztalatai és a szakvezetők véleménye alapján összefoglalja azokat az elemeket, amelyek a külső gyakorlatot eredményessé teszik, s amelyeket feltétlenül meg kell őrizni az új képzési rendszerben is.*

---

A tanító alapszak megőrizte négyéves képzési idejét a magyar felsőoktatás többciklusú, lineáris képzési szerkezetű átalakulási folyamatában. Ennek megfelelően a korábbi képzés időkeretei csak részben alakultak át, figyelembe véve a szak fejlesztésében megfogalmazódott belső igényeket, a közoktatás elvárásait, a felsőoktatás innovációs folyamatainak, és a pedagógia mesterképzésnek való megfelelést. A szak új képzési és kimeneti követelményeiben (252/2004. /VII.30./ Korm. rendelet) a gyakorlati ismeretekhez rendelhető minimális kreditérték 40, melyből az intézményen kívüli összefüggő gyakorlati képzésben minimálisan szerezhető kreditérték 12. A szakon az új képzés szerint tanuló hallgatók a 2008/2009-es tanévben harmad évfolyamosok. A jövő tanévi képzésükben kerül sor először az összefüggő külső szakmai gyakorlatukra. Mindezt fontosnak tartom, hogy egy 2007-es vizsgálat alapján tekintsük át azokat az eredményeket, amelyekre építve fogalmazhatjuk meg az új képzési programot.

### **Gyakorlati képzés a régi rendszer szerint**

A tanító szakos hallgatók felkészítésében a korábbi képesítési követelmények alapján hangsúlyosan jelenik meg a gyakorlati képzés az elméleti képzés mellett. A 2007-ben végző évfolyamnál a követelmények szerint a kormányrendelet (77/2002. /IV.13./ Korm. rendelet) értelmében a hallgatók gyakorlati képzésére a 240 kreditből mintegy 34–58 kreditet kell fordítani. Ez a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karán 47 kredit.



1. táblázat: A 2007-ben végző tanító szakos évfolyam gyakorlati képzésének óra- és vizsgaterve

<i>Szakmai gyakorlat</i>			
<i>Gyakorlati képzési modul – általános képzés</i>	<i>Óraszám, vizsgaforma</i>	<i>Kredit</i>	<i>Javasolt szemeszter</i>
Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat 1.	10 óra ai	–	1.
Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat 2.	10 óra maí	1	2.
Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat 3.	10 óra ai	–	3.
Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat 4.	10 óra maí	1	4.
Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat 5.	10 óra maí	1	5.
Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat a tanév elején	30 óra ai	–	3.5.
Egyéni tanítási gyakorlat 1.	50 óra gyj	3	6.
Egyéni tanítási gyakorlat 2.	50 óra gyj	3	7.
Csoportos tanítási gyakorlat 1.	45 óra maí	3	4.
Csoportos tanítási gyakorlat 2.	45 óra gy	3	5.
Csoportos tanítási gyakorlat 3.	90 óra gyj	6	6.
Összefüggő komplex külső szakmai gyakorlat 1.	100 óra gyj	7	7.
Összefüggő komplex külső szakmai gyakorlat 2.	100 óra gyj	7	8.
<i>Összesen</i>	<i>560 óra</i>	<i>35 kredit</i>	
<i>Gyakorlati képzési modul – műveltségi terület</i>			
Egyéni tanítási gyakorlat 1.	7 óra gyj	1	6.
Egyéni tanítási gyakorlat 2.	8 óra gyj	1	7.
Csoportos tanítási gyakorlat 1.	45 óra gyj	3	6.
Csoportos tanítási gyakorlat 2.	45 óra gyj	3	7.
Összefüggő szakmai gyakorlat 1.	20 óra gyj	2	7.
Összefüggő szakmai gyakorlat 2.	20 óra gyj	2	8.
<i>Összesen</i>	<i>145 óra</i>	<i>12 kredit</i>	
<i>Szakmai gyakorlat – Mindösszesen</i>	<i>705 óra</i>	<i>47 kredit</i>	

A tanítói képesítés feljogosít az iskolai oktatás 1–4. osztályában – az idegen nyelv kivételével – valamennyi műveltségi terület (tantárgy) oktatási-nevelési feladatainak az ellátására, valamint az 5–6. osztályban legalább egy (megnevezett) műveltségi területen az oktató-nevelő munkára (158/1994. /XI. 17./ Korm. rendelet).

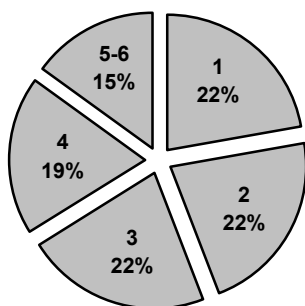
A négyéves képzés teljes ideje alatt a szakmai gyakorlat különböző területeken valósul meg. A követelményekben megfogalmazott elvárásokat csak ennek megfelelően lehet teljesíteni. A gyakorlati képzés magában foglalja a 6–12 éves gyermekek tanulásának irányításához, személyiségük fejlesztéséhez szükséges korszerű eljárások, módszerek gyakorlását iskolai környezetben. Fejleszti a speciális tanítói képességeket, technikai jártasságokat. A hallgatók hospitálásokon, csoportos és egyéni iskolai gyakorlatokon vesznek részt.

A hallgatók az összefüggő szakmai gyakorlat kivételével az egyetem gyakorló intézményében (Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium) végzik a fenti stúdiomokat. Ennek több előnye van. Rendelkezésre áll egy magasan kvalifikált szakvezetői, pedagógusi kör, akik napi kapcsolatban vannak az elméleti képzést folytató oktatókkal. Így a hallgatók koherens képzésben részesülnek, az elméletben tanultakat bátran hasznosíthatják a gyakorlatokon. Egyértelműen hátránya viszont az egy intézményhez való kötődés, a néhány szakvezetővel való munkakapcsolat, hogy a hallgatók nem tapasztalnak meg többféle „mintát”. Ezen segít a gyakorlati képzés utolsó két hónapja azzal, hogy a hallgatók összefüggő szakmai gyakorlatukat külső iskolákban végzik. Így megvalósul a képzésben a nyitottság, a rugalmasság, a sokszínűség a szakmai gyakorlatok vonatkozásában is.

### **Az összefüggő komplex külső szakmai gyakorlatról**

A tanító szakos hallgatók képzésében a 3200 tanórából a 2007-ben végző évfolyamon 705 tanórát (22%-ot) képvisel a gyakorlati képzés. Ebből a vizsgált nyolc hét külső összefüggő szakmai gyakorlatnak az órakerete 240 óra. A hallgatók a teljes képzésről szóló tájékoztató mellett külön dokumentumot (igazoló füzetet) vezetnek, vezetnek maguknak a gyakorlati képzés elvégzéséről. Ebben a füzetben a gyakorlati képzés teljesítésének feltételei szerepelnek, és az elvégzett gyakorlatok igazolása is itt történik meg. Természetesen a féléveket lezáró értékelések már az indexbe kerülnek be. A hallgatók munkáját szakvezetőik rendszeresen véleményezik, a külső szakmai gyakorlatról pedig több dokumentumban is részletesen értékelik őket.

A külső szakmai gyakorlatot nyolc hét alatt teljesítik a hallgatók. Két-két hétig tanítanak egy-egy alsó tagozatos osztályban. Így a két hónap alatt mind a négy osztályban két hetet töltenek. Az alsós osztályokban végzett gyakorlattal párhuzamosan végzik műveltségterületi feladatukat az iskola 5–6. osztályában. A 240 órás gyakorlatból minimum 60 tanórát kell teljesíteni a hallgatóknak, amelyből minimum 10 műveltségterületi óra. A külső szakmai gyakorlatnak részei a hospitálások, előkészítések, elemzések, napközis foglalkozások, egyéb tevékenységek, programok, rendezvények is. A külső szakmai gyakorlatról 91 fő nappali tagozatos hallgatóról kapott visszajelzések alapján elmondható, hogy arányosan teljesítették tanóráikat az egyes osztályokban.



1. ábra: Tanítási órák osztályonkénti megoszlása

A hallgatók 55 különböző iskolában voltak gyakorlaton, 36 iskolában csak egy hallgató volt, 15 intézményben kettő vagy kettőnél is több. A külső szakmai gyakorlatot a hallgatók általában lakóhelyükön teljesítik, azonban többen Kaposváron maradnak. Ebben a tanévben a hallgatók 25%-a, azaz minden negyedik hallgató Kaposváron volt. Legnagyobb arányban Somogy megyében (35%) teljesítették külső gyakorlatukat, Tolnában, Baranyában, Zalában már kisebb arányban voltak a hallgatók. Amennyiben hazánk regionális megoszlását nézzük, elmondható, hogy a hallgatók mindössze 16%-a teljesítette gyakorlatát a régió kívül. Ez egyben a szak beiskolázási területét is jól reprezentálja.

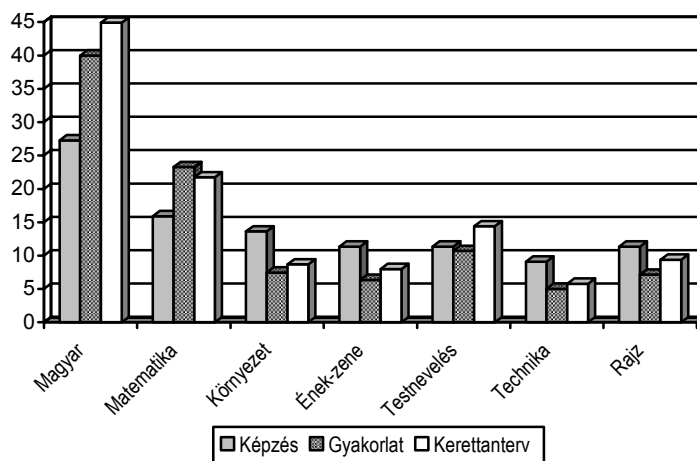
A hallgatók a szakmai gyakorlat alatt minden alsó tagozatos tantárgyat tanítanak. Érdemes egy pillanatra áttekintenünk, hogy hányféle megnevezés alatt történik a kerettantervben hivatalosan megnevezett tárgyak szerepeltetése.

2. táblázat: Tantárgyak megnevezése

Sorszám	Tantárgy neve a kerettantervben	Tantárgy neve a különböző iskolákban
1.	magyar nyelv és irodalom	magyar nyelv és irodalom, magyar nyelv, magyar irodalom, nyelvtan, olvasás, írás, fogalmazás
2.	matematika	matematika
3.	környezetismeret	környezetismeret, természetismeret
4.	énekezen	énekezen
5.	testnevelés és sport	testnevelés, testnevelés és sport
6.	technika és életvitel	technika, technika és életvitel
7.	rajz és vizuális kultúra	rajz, rajz és vizuális kultúra, rajz és vizuális nevelés

Természetesen lehetne mondani, hogy nem feltétlenül a megnevezésen múlik a tanulók oktatása-nevelése, hanem a tantárgyi tartalmakon. Ez valóban így van, de azért időnként árulkodnak a kissé formálisnak tekintett dolgok, szavak is arról, hogy mit tartunk fontosnak, lényegesnek, mely terület kap prioritást, mennyire komplexen kezelünk bizonyos területeket. Ebben a tanulmányban erre nem térünk ki részletesebben, hiszen a hallgatók gyakorlata mélyebb összefüggések feltárásához nem szolgáltatott elégséges információt.

Érdekes azonban áttekintenünk, hogy a felsorakoztatott hét tantárgy vonatkozásában milyen arányokat figyelhetünk meg a hallgatók képzésében, a gyakorlatukon, illetve a kerettantervben milyen arányban szerepelnek az alsó tagozaton.



2. ábra: Tantárgyi arányok

Jól érzékelhető, hogy bizonyos területeken a hallgatók képzésében (környezetismeret, ének-zene, technika, rajz), másoknál pedig a kerettantervben (magyar, matematika, testnevelés) kapnak nagyobb hangsúlyt a tantárgyak. Ezt alapvetően azzal magyarázzuk, hogy a hallgatók korábbi – felsőoktatási képzését megelőző – tanulmányaiban is nagyobb felkészítést kaptak bizonyos területekből, míg más területeken több tanulással lesznek csak alkalmasak azon tárgyak oktatására. Szólhatnánk még azokról a kötelező érettségi tárgyakról, amelyek szintén a korábbi tanulmányaikra való építkezés gondolatát erősítik (magyar, matematika).

Felmerül a kérdés, hogy a gyakorlaton milyen arányban teljesítik óráikat a hallgatók az egyes tantárgyakból. A 2. ábrából is leolvasható, hogy a szakvezetők nagymértékben a közoktatási arányoknak való megfelelést figyelembe véve jelölik ki az órákat, csak kicsit térnek el a tanulói tanórák arányától. A főiskolai képzés oldaláról megfogalmazott tanórai arányokat is figyelembe véve elmondható, hogy

egy területen magasabb a gyakorlat aránya (matematika), némileg kevesebb a gyakorlat aránya négy területen (technika, környezet, ének-zene, rajz), és két területen nagyobb ez a negatív eltérés (magyar, testnevelés). Ez természetes, hiszen nem a hallgatók tartották az összes tanórát, viszont arányaiban jól „leképezték” az iskolai tanórák arányait tanítási gyakorlatukon.

A kéthónapos szakmai gyakorlaton a hallgatók a tanórák mellett a tanulókkal való minden foglalkozásban részt vettek. Ezek érzékeltetésére álljon itt az alábbi felsorolás:

- farsang
- filmvetítés
- hospitálás
- kézműves foglalkozás
- korrepetálás
- napközi
- rendezvények
- sportkörü foglalkozás
- szabadidős foglalkozás
- szakkörök
- színházlátogatás
- tanulmányi versenyek
- tanulók étkeztetése
- tanulók kísérése
- ügyeletek

A tanulókkal való foglalkozások széles palettája mellett a tantestületi munkába is bekapcsolódtak. Különböző értekezleteken (munkaértekezlet, nevelési, nevelőtestületi, osztályozó) és továbbképzéseken (tankönyvkiadás, integrációs) vettek részt. Megismerkedtek a szülőkkal való kapcsolattartás különböző formáival is (családlátogatás, fogadóóra, szülői értekezlet, szülők–nevelők bálja).

Az összefüggő szakmai gyakorlatról az iskolák szöveges értékelést adtak le. Kétféle szempontrendszert követtek az intézmények.

*A változat*

- a hallgatók személyisége, egyénisége;
- felkészülése a tanítási órákra;
- kapcsolata, viszonya a gyermekekhez;
- kapcsolata a tanárokkal, a felnőttekkel;
- egyéb észrevételek.

*B változat*

- a hallgató általános adatai;
- kapcsolatfelvétel, kommunikáció;
- munkához való viszony, felkészülés a tanórákra;
- óravezetés;
- tanórán kívüli tevékenység.

Átolvasva az értékeléseket, összességében elmondható, hogy nagyon nagy eltérést mutatnak terjedelemben, és ezzel összhangban tartalmukban is a szakvezetői vélemények. A legrövidebb értékelés mindössze hét soros volt, a legtöbb azonban az intézmény kérésének megfelelő terjedelemben (két oldal), és tartalommal készült. Ennek ellenére túl általánosak a megfogalmazások, így azok kevésbé hasznosíthatók a későbbi évfolyamokkal történő foglalkozásban.

A tanórákra való felkészülés és azok vezetése tekintetében az alábbi jellemzők olvashatók ki a leadott értékelésekből:

- A hallgatók a tanórákra igényességgel készültek.
- Óratervezeteik ötletgazdagok, jól használhatók voltak.
- Megteremtették a szóbeli és írásbeli feladatok egyensúlyát.
- A tanórákon megvalósult a házi feladatok jó előkészítése.
- Elgondolkodtató, egyértelmű, szabatos kérdésfelvetés érvényesült a tanórákon.
- Módszertani ismereteik megbízhatóak.
- Pedagógiai felkészültségük alapos.
- Használatos módszereik változatosak, célratörők voltak, a didaktikai elveknek és tartalomnak megfeleltek.
- Szemléltetésükben figyelembe vették a tanulók életkori sajátosságait.
- A tanórák felépítésében megvalósult a fokozatosság elve.
- A tanulókkal való foglalkozás munkaformáit azonban hiányosan alkalmazták.

Külön kiemelték a hallgatók szakmai felkészültségét, amelyet így jellemeztek:

- Szakmai felkészültségük alapos, amely a leadott tervezetekben, a tanórák vezetésében egyaránt érvényesült.
- Tantárgyi koncentráció lehetőségeit kihasználták.
- Szakmai felkészültségük, olvasottságuk átlagos.
- Ismereteik megfelelőek, alaposak.
- Ismereteiket a gyakorlat alatt is bővítették.

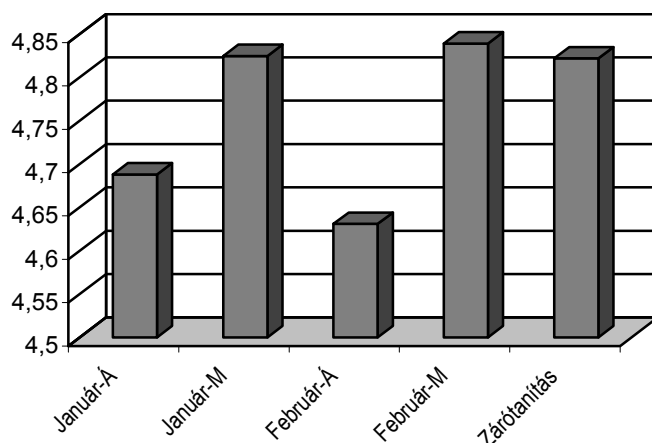
A tanórákon kívüli hallgatói tevékenységekre kívánták felhívni figyelmünket a szakvezetők az alábbi gondolatokkal:

- Sok időt töltöttek a tanulókkal.
- Megismerték a tanulók egyéniségét, tantárgyához való viszonyát.
- Tanórán kívüli programokon is aktívan jelen voltak.

A szöveges értékelésekben különös gonddal fogalmazták meg a szakvezetők a pedagógusi hivatás gyakorlásával összefüggő mutatókat:

- Személyisége: példamutató, tisztelettudó, lelkiismeretes, kommunikatív, segítőkész, szereti a tanulókat...
- Tanulókkal való kapcsolata: közvetlen, kedves, barátságos, határozott, derűs, kellemes, oldott légkört teremtő...
- Óravezetése: demokratikus, magabiztos, nyugodt, kiegyensúlyozott, türelmes...
- Pedagógiai érzéke: jól motivál, differenciál, folyamatosan figyeli az egyéni teljesítményeket, az érdeklődést...

A szöveges értékelés mellett a hallgatók osztályzatokat is kaptak. Mindegyik hónapban külön az általános és külön a műveltségterületi tanításukra, tevékenységükre.



3. ábra: Hallgatói osztályzatok átlagai

Látható, hogy a hallgatók műveltségterületi értékelése, osztályzata kitűnő, a saját érdeklődésüknek, tehetségüknek megfelelő területen rendkívül sikeresen szerepelnek. Az is öröm, hogy más tantárgyak, területek vonatkozásában is szép teljesítményt mutattak. Leggyengébb átlageredményt februárban, az általános tárgyakból teljesítettek; a legjobb eredményt pedig a februári műveltségterületi tárgyakból érték el.

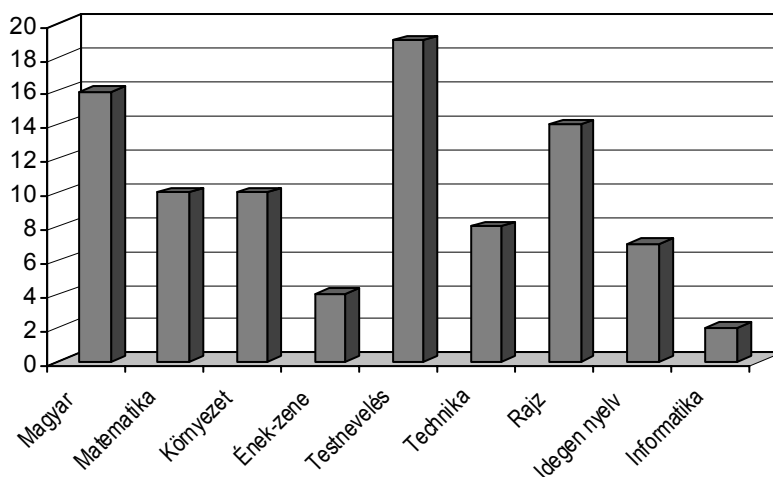
Összességében elmondható, hogy a hallgatói szakmai gyakorlat teljesítménye mögött komoly felkészülés van. Ekkor már a hallgatók sem engedhetik meg maguknak, hogy a tanórára kevésbé felkészülten (esetleg készületlenül) menjenek be. Átérik, átélik munkájuk felelősségét, hogy most már rájuk figyel a sok kis gyermeki szempár. A tanulók tőlük várják, hogy bevezetik őket a „mindentudás birodalmába”.

### A hallgatói zárótanítások tapasztalatai

Intézményünkben hallgatóink zárótanításukat is a külső gyakorlat alatt teljesítik. A zárótanítás a záróvizsga része, amelyet bizottság előtt abszolválnak. A bizottság tagjai között szerepelnek oktatók, szaktanácsadók, tanítók, szaktanárok, az iskolák vezetői. A hallgató a zárótanításra óratervezettel készül, amelyet az iskola a zárótanítás jegyzőkönyvével együtt megküld intézményünknek. A hallgatói óratervezetek nagyon igényes formában és tartalommal készülnek, sok esetben a szemléltető anyagokat is mellékelik. A zárótanítások, szakmai gyakorlatok dokumentumait a szaktantársékek tantárgypedagógusai átnézik, hogy a későbbi oktatói tevékenységbe beépítsék a tapasztalatokat. A zárótanítás értékelésében a műveltségterületi eredményekhez hasonlóan nagyon magas átlagos teljesítményt mutattak hallgatóink (lásd 3. ábra).

A zárótanításokra általában a tanítási gyakorlat végén, februárban kerül sor. Ezzel is biztosítani szeretnénk, hogy minél felkészültebbek legyenek, amikor a tanító szak képzésének gyakorlatát lezáró zárótanításukat teljesítik.

A zárótanítás időpontja mellett további érdekes mutató az is, hogy milyen tantárgyból teljesítik azt. Ebben a tanévben véletlenszerű sorsolással dőlt el, hogy a hallgatók milyen tantárgyból tartják ezen órájukat. Kilenc terület szerepelt a tantárgyak sorában, azaz kilenc „tétel” közül egyet húztak. A konkrét óra tananyagát, osztályát már a gyakorlóhely adta meg. Tehát intézményünk a tantárgy megnevezését küldte meg az iskoláknak. A véletlenszerű sorsolás az alábbi megoszlást eredményezte a zárótanítás tantárgyai között.



4. ábra: Zárótanítások tantárgyi megoszlása

#### Szakvezetői vélemények egy kérdőív tükrében

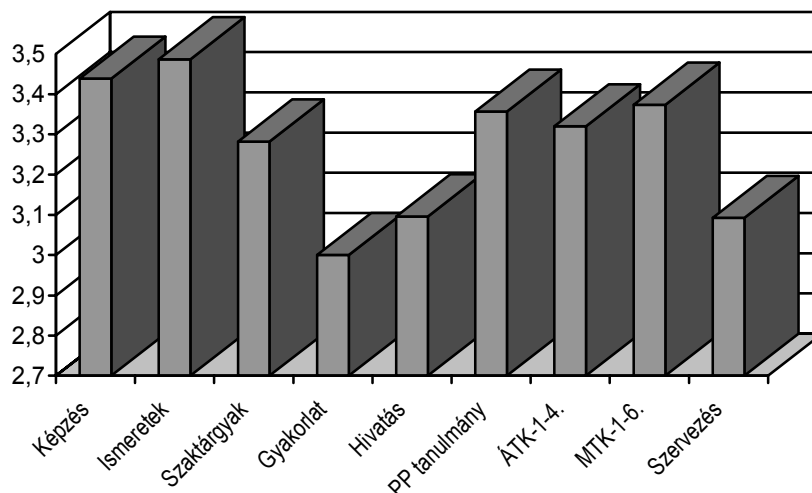
A képzés külső szakmai gyakorlata többek között alkalmas arra is, hogy a közoktatás igényeinek való megfelelést vizsgáljuk. Ehhez egy elégedettségi kérdőívet szerkesztettem, amelyet a külső szakvezetők töltöttek ki, és küldtek vissza számomra. A kérdőívben válaszadók egy ötös skálán értékelték az egyes állításokat, amelyek a következő területekre vonatkoztak:

- megfelelő képzés,
- jól hasznosítható ismeretek,
- korszerűbb szaktárgyi ismeretek,
- elméleti és gyakorlati ismeretek,
- a pedagógus hivatás megalapozása,
- pedagógiai, pszichológiai tanulmányok,



- szaktárgyi tanulmányok 1–4. o.,
- műveltségterületi tanulmányok 1–6. o.,
- oktatásszervezés,
- egyéb javaslatok.

A kérdőívekre adott válaszok átlagértékei alapján a visszaküldött száz kérdőív értékelése összesítve az 5. ábrán látható.



5. ábra: Szakvezetői vélemények

Három csoportot alkotva a pontozásos válaszokból megállapítható, hogy a legjobb eredményt a jól hasznosítható ismeretek, a megfelelő képzés és a műveltségterületi tanulmányokra kaptuk a szakvezetőktől. A középmezőnybe a pedagógiai, pszichológiai tanulmányok mellett a szaktárgyi tanulmányok és legkorszerűbb ismereteik kerültek; legrosszabb pontértéket az oktatásszervezés, a pedagógushivatásra felkészítés és az elméleti ismeretek melletti gyakorlati felkészítés kapott. Így a jövőben ezeket a területeket javítani szükséges.

Az utolsó nyitott kérdésre – más kérdőívekhez hasonlóan – a szakvezetők mindössze 15%-a válaszolt. Az alábbi felsorolás összegzi a válaszokat. Látható, hogy nagyon heterogén területeket érintenek a szakvezetők. Minden valószínűség szerint ennek ellenére érdemes átgondolni a felvetett témákat, hiszen nem feltétlenül csak a „válaszóknál” jelentkezhetnek azok.

A szakvezetők által – szó szerint idézve – az alábbi problémák kerültek felsorolásra:

- nincs idő a pedagógus szerepkörök megfigyelésére, gyakorlására;
- az alternatív tanulásszervezési módokról kevés ismerete van a hallgatónak;

- az aktuális oktatáspolitikáról, gyakorlati alkalmazásáról hiányosak ismereteik;
- a tanítási órákon kívül nehezen tudnak kapcsolatot teremteni a gyerekekkel;
- a kooperatív csoportmunkát nem ismerte a hallgatóm;
- a legújabb módszereket nem ismerte a hallgatóm;
- a modern technikát nem használta a hallgatóm.

A kérdőív kérdései csak egy szakvezetői „globális” véleményalkotásra adtak módot és lehetőséget. A jövőben szükséges lesz a szakvezetők differenciáltabb megkérdezésére. Azonban ezeket a tapasztalatokat is fel lehet használni a hallgatókkal való munka során, vagy egy következő kérdőív összeállításában. Módot és lehetőséget kaptak a szakvezetők a hallgatói értékelésekre a nyílt kérdéssel is, de csak kevesen éltek ezzel a lehetőséggel.

### Összegzés, ajánlás

A külső szakmai gyakorlat dokumentumai, érdemjegyei és a kérdőív feldolgozása, elemzése, értékelése alapján megállapítható következtetések segítik az elkövetkező évek szakmai munkájának fejlesztését. Az új alapszak képzésében meg kell őrizni azokat a gyakorlati képzési kereteket, amelyek már a korábbi szakmai gyakorlatok alapján is bizonyították a tanítói hivatásra való felkészítés sikerességét.

A hallgatók továbbra is vegyenek részt minden osztályban a tanórai és tanórán kívüli munkában. Kapjanak lehetőséget 5–6. osztályban is a választott műveltségterületi képzésük kipróbálására, az iskolában szervezett ún. nem szakrendszerű oktatásra.

Továbbra is érdemes fenntartani a hallgatók lakóhelyéhez köthető külső szakmai gyakorlatok helyszíneit, de a folyamatos fejlesztést szem előtt tartva szükséges azokat szabályozni. Ebben az esetben a körültekintően elkészített, és kiadott dokumentumokban megfogalmazott elvárások helyszíni ellenőrzéséről is gondoskodni kell.

A hallgatók munkájának értékelését át kell tekinteni, hiszen egy sokkal differenciáltabb, az egyes részterületeket külön-külön is figyelembe vevő értékelési rendszert kell az iskolák szakvezetőinek rendelkezésére bocsátani. Így várható csak el a hallgatói szöveges értékelések hasznosítása a következő évfolyamok képzésében.

„Talán nem nehéz belátni azt sem, hogy a pedagógus presztízse szorosan összefügg a pedagógus gondolkodásáról, a pedagógiai tudásról vallott felfogással. Ha társadalmi méretekben elterjed az a hiedelem, hogy a pedagógiai tevékenység nem feltételez sajátos tudást, illetve, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek egy olyan tudással, ami megkülönbözteti őket a laikusoktól, s aminek hatására a munkájukat eredményesebben tudják ellátni, ez óhatatlanul a szakma alábecsüléséhez vezet. Ha viszont bebizonyosodik, hogy van egy jelentős tudáskészlet, amit a pedagógusok birtokolnak, s amelyik eredményes, akkor ez megnöveli a pedagógusok autonómiáját mind az iskolafenntartókkal, az oktatáspolitikával, mind pedig a szülőkkel, a társadalommal szemben.” (Falus, 2001. 214. o.)

Napjainkban egyre több szó esik ennek a presztízsnak a visszaállításáról. A hallgatói külső szakmai gyakorlatok jó szinterei lehetnek a felsőoktatás és a közoktatás párbeszédének az új tudás társadalma felé vezető úton.

### **Irodalom**

- 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről. 1. számú melléklet: A tanító szak képesítési követelményei.
- 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről. 13. számú melléklet.
- 252/2004. (VII. 30.) Korm. rendelet a többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről.
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 213–234.

## A TANÁRI KOMPETENCIA RENDSZERE A NÉMET NYELVTERÜLET IRODALMA ALAPJÁN

LÜKŐ ISTVÁN

a Nyugat-magyarországi Egyetem Szakmai Tanárképző Intézetének  
egyetemi docense  
luko.istvan@bpk.nyme.hu

---

*Ez az írás „A szakmai tanárképzés helyzete és korszerűsítése c. FKA-KT 4/2006” c. kutatás keretében elkészült beszámoló előadás és tanulmány alapján készült. A szakmai tanárképzés kompetenciaalapú és modulrendszerű fejlesztése, a gyakorlati felhasználás szempontjából mérvadó középfokú szakképzés fejlesztésével szervesen kell, hogy kapcsolódjon. Célunk az volt, hogy az angolszász nyelvterület kompetencia rendszere mellett, megismertessük a német nyelvterület koncepcióit, modelljeit a szakmai tanárképzés egészébe beágyazottan. A konkrét német és osztrák modellek ismertetése előtt néhány gondolat megvilágítja a modul és a kompetencia fogalmi rendszerét és elemeinek kapcsolódását, mintegy érzékeltetve azt, hogy a tananyagok, így a szakképzés és a tanárképzés tartalmi körei is, több évtizedes szerves fejlődés és fejlesztés folyamatában alakultak ki.*

---

### Bevezetés

A hazai tanárképzés átalakulása jelentős filozófiai-szemléleti, szerkezeti, módszertani váltáson megy keresztül. Leginkább a tanári kompetenciák és azok fejlesztése, a gyakorlati oktatás, a rezidens jellegű egybefüggő nevelési-oktatási gyakorlat szakmai-szervezési és módszertani kérdései kerülnek előtérbe. Erről szólt a Tanárképzők Szövetsége legutóbbi győri rendezvénye, amely az érintettek közötti komoly szakmai konszenzuson is alapuló operatív, interaktív munkája révén nagymértékben hozzájárult az előrelépéshez.

Ebben a tanulmányban a továbbhaladáshoz, a konkrét fejlesztésekhez is szükséges fogalmak (kompetencia, modul stb.) német nyelvterületi elemzésére, valamint tanárképzési modellek elemző bemutatására vállalkoztam azzal a céllal, hogy a külföldi példák kitekintései kellő nyomatékkal szolgáljanak a bizonytalannak tűnő részletek kimunkálásában. Leginkább a szakmai tanárképzési modellek kerülnek elő, amelyek bemutatására más hazai forrásban kevésbé került sor (Tóth, 2006), ugyanakkor a tanárképzés egészére nézve is kellő inspirációt, megszívelhető aspektust szolgáltatnak. Mivel a kompetencia is és a modularizáció is szorosan kötődik a szakképzéshez, illetve annak modelljeihez, értelemszerűen az ezekkel foglalkozó irodalmak, és fejlesztési programok elemzése volt az egyik nagy téma ezen a területen belül.

A német nyelvterületen folyamatosan nyomon követték, illetve fejlesztették a tananyag modularizációt, annak fontosabb állomásait. Ez a munkaerő-piaci változások követésén alapuló rendszer lényegében négy fontosabb korszakon át jutott el 1970 óta napjaink tréning modelljéhez, a Modular Training Package (MTP) modellig. Mivel ebben zömében a német egyetemek és szakképzésfejlesztéssel, -kutatással foglalkozó szakemberek vettek részt, ezért az International Labor Office (ILO) kezdettől fogva beépítette a nemzetközi modelljeibe, illetve koncepcióiba. A Modul of Employable Skill (MES) – Modul of Employable Qualifikation (MEQ) – Modul of Employable Competence MEC-n át folyamatosan követhető a koncepciók változása. Ezeket az InWent németországi Szakképzésfejlesztési Központ számos európai és kontinensen kívüli országban projektek formájában kipróbálta, elsősorban a tanárok továbbképzésében. Többek között ezekkel a projektekkal, programokkal foglalkozó írásokban találhatunk utalást a témánk szempontjából fontos fogalmakról (modul, kompetencia, modularizáció stb.). A német egyetemek, illetve főiskolák nem egységesen vezetik be a BSc és MSc rendszerű oktatást, eddig is eltérők voltak a tanárképzési modelljeik. Az alábbiakban néhány mérnök-tanár képzési hely modelljeiből mutatunk be részleteket példaként. Ausztriában követik nagyjából a német tanárképzési modelleket, de van ahol fáziskésés van. Sajátos német nyelvterületi modell az ING.PEAD IGIP, vagyis az IGIP Mérnökpedagógusi modell. Ebben van legjobban kidolgozva a mérnök-tanári szak kompetencia rendszere. Munkánk gerincét ennek a bemutatása teszi ki. Ebből nem csak a pedagógus kompetenciákat, hanem a tantervet is megismerhetjük a maga teljességében, ami hasznos lehet a magyarországi MSc mérnök-tanár szakok kialakítása szempontjából is.

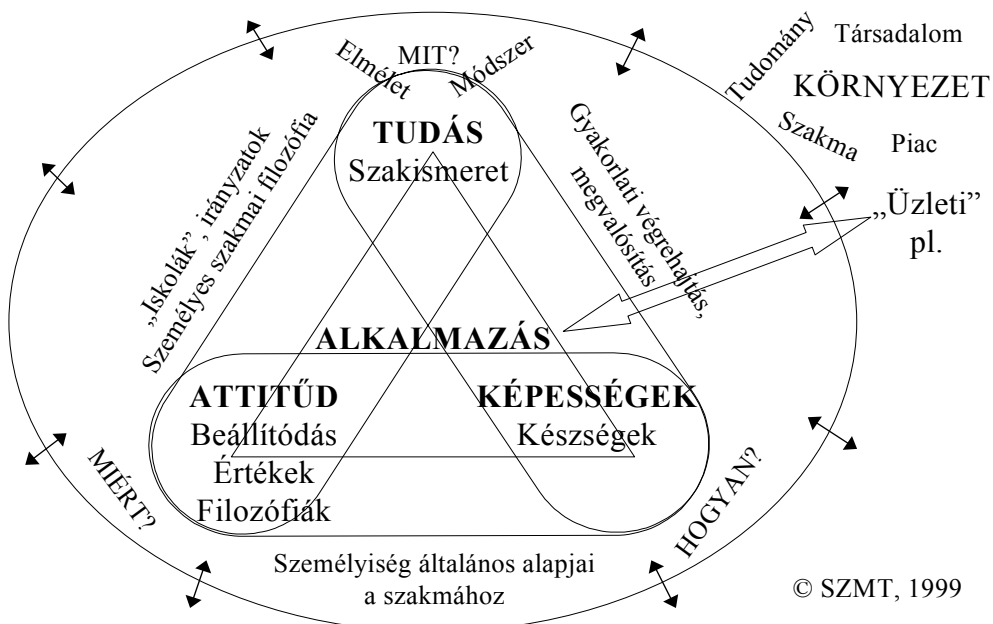
### **A kompetencia fogalma és jelentése általában.**

#### **Összefüggés a Képesség–Kvalifikáció–Kompetencia között**

Amint azt már más helyen is jeleztük, a képességekről a kompetenciára fókuszálódott a figyelem, ezért először az értelmezését tekintjük át az általános, majd az oktatási vonatkozásokban. Az általános értelmezés szerint a kompetencia *illetékességet, alkalmasságot jelent*. Az oktatási vonatkozásban egy *hármass léptékű modellben* ábrázolhatjuk az összefüggéseket. Az oktatásban /képzésben az átfogó munkaterület jelenti az illetékességet, amelyen belül az egyes feladatok elvégzéséhez jogosultság tartozik. Mivel a munka és a tanulás ebben a felfogásban is szorosan kapcsolódik, ezért a feladat, a tevékenység megtanulásához és az elvégzéséhez, képességeket kell fejleszteni. Így e hármass fogalmi tagolódás a következő lesz:

- Munka/szakterület kiterjedtsége (kompetencia térkép)
  - Tevékenységek, szakmai feladatok köre
    - A munkához/ tanulóshoz szükséges képességek, készségek, maga a tudás, mint magasabb tanulási teljesítmény
      - Kulcskvalifikációk/képességek

A kompetencia azonban összetettebb fogalom, mert a személyiség viszonyulása (attitűdje) mellett szerepe van a környezetnek, amelyben a tudás segítségével megvalósul a tevékenység. Ezért olyan modellel ábrázolhatjuk, melynek lényege: *attitűd + tudás + képességek integrálása az alkalmazásban* (Szervezetfejlesztők Magyarországi Társasága, 1999).



1. ábra: A szakmai kompetencia fogalmi modellje

A moduláris szemlélet szaknyelvre három irányadó kifejezést használ a Vocational and Education Training (VET) folyamatok különböző céljainak és szintjeinek a jellemzésére. Ezeket a fogalmakat és összefüggéseiket az 1. táblázatban írjuk le általánosan és konkrét példákkal.

A modellben a didaktikai és a munkaerő piaci aspektus szoros kapcsolata domborodik ki. Mindez jól példázza a német gondolkodási filozófiát, vagyis az összefüggések és a kapcsolatok komplex kezelését, tehát nem izolálódnak el az egyes kompetenciák.

1. táblázat: A moduláris képzés központi fogalmai (Spreth és Stollte, 2003)

<i>Fogalom</i>	<i>Általános leírás</i>	<i>Példák</i>
Szakértelem	specifikus képesség egy feladat elvégzésére a pszichomotorikus aspektusokra fókuszálva	fémlemez vágása lemezollóval elektromos kábelek elrendezésének kijelölése vízszintezővel
Képesség	képesség egy feladat elvégzésére tudás, specifikus szakértelem és magatartás integrált használatával	csavarmenet metszése (tudás: pl. ismeri a különböző külső és belső meneteket; szakértelem: menetmetszés esztergán, csavarmenetfúróval, vagy mentvágóval; magatartás: metszőszerszámok precíz és biztonságos használatának akarása)
Kompetencia	magasabb szintű képesség és diszpozíció összetett feladatok elvégzésére, amely önszervező alkalmazást és a megszerzett képzettség új helyzetekben való továbbfejlesztését követeli meg; a kompetenciával kapcsolatos munka magában foglalja a következőket: <ul style="list-style-type: none"> <li>– kompetencia a tárgy vonatkozásában,</li> <li>– módszertani kompetencia,</li> <li>– szociális kompetencia,</li> <li>– személyes kompetencia</li> </ul> A kompetenciák nem figyelhetők meg közvetlenül, csak az elvégzett cselekményből lehet rájuk következtetni.	egy napelemes rendszer kialakításának megtervezése és megvitatása a vásárlóval. Az ő igényei szerint, és egy profi árajánlat megtárgyalása (használja: műszaki tudás, problémamegoldó módszerek, tárgyalás kommunikatív módon, megoldás magabiztos bemutatása)

### Kompetenciák fajtái

A kompetenciákat tovább vizsgálva a fajtáikról, típusaikról kell említést tenni. Itt is az a helyzet, hogy a nemzetközi szakirodalomban nagyon sokféle felosztás, „lista” létezik, amely szakmánként, szakterületenként nagyon eltérő szempontok alapján differenciál. Témánk szempontjából a szakképzésben leggyakrabban előforduló fajtákat soroljuk fel részletesebb ismertetés nélkül (Stollte, 2000). Ezek a következők:

metodikai kompetencia, szociális kompetencia, cselekvési kompetencia és kommunikációs kompetencia.

Hasonló felosztást, illetve fajtákat találunk az új OKJ kialakításánál, illetve a tartalmi és követelmény dokumentumok kidolgozásánál, amit az NSZI alkalmazott 2005–2006-ban.

Összefoglalóan elmondhatjuk: a kompetencia a posztindusztriális társadalom következményeként kialakult fogalom, melynek pedagógiai-pszichológiai lényege: operatív intelligencia, amely mindig cselekvésre vonatkozik (Bruner, 1974). Nem csak egyéni, hanem társadalmi jelentése is van.

### A BSc és MSc képzettségek elfogadása és karrier esélyei Németországban

A német felsőoktatásban korántsem vezették be olyan egységesen és gyorsan az új, többciklusú felsőoktatási rendszert, mint Magyarországon. Számos diszkussziót, értékelő konferenciát szerveztek tartományonként és szövetségi szinten is. Végeztek közvélemény-kutatást is a különböző kvalifikációs szintek esélyeiről, a két szint közötti kompetencia különbségekről. Mindez arról (is) tanúskodik, hogy a *tudományos igényvel* alátámasztott érvek és ellenérvek tisztító folyamatában jobban elő lehet készülni a megvalósításra.

Németország 1999-ben csatlakozott az ún. Bologna Nyilatkozathoz, és vállalta, hogy 2010-ig kialakítja az országban az oktatási rendszerét az Európai Felsőoktatási Térséghez igazodva. Különböző tanulmányok születtek a bachelor végzettségűek szakmába belépéseinek esélyeiről, a kvalifikációjuk értékeiről a korábbi diplomás végzettségűekkel szemben. Megjelentek az üzemek, a cégek ellenérzései, jelzései, amelyben szkepszisüknek adtak hangot. 2003–2004 között mintegy 672 üzemben töltötték ki a BSc és MSc karierről és elfogadottságáról szóló kérdőívet. Négyes értékskálán kellett jelölniük a véleményüket (Értékskála: 1 – lényegtelen, 2 – inkább lényegtelen, 3 – inkább fontos). Ezekből a vizsgálatokból idézünk néhány adatot a témánk szempontjából releváns kompetenciákról (Konegen-Grenier, 2004).

#### 2. táblázat: Szakirányú kompetenciák BSc. és MSc. jelölteknek

<i>Mennyire fontosak az alábbi szakirányú kompetenciák a BSc és az MSc jelölteknél?</i>		
	<i>MSc</i>	<i>BSc</i>
Szakkompetenciák egy adott szakmára	3,36	3,37
A szaktantárgy alapismeretei	3,33	3,24
Szakkompetenciák egy tágabb szakmai körben	3,29	3,16
A szakma konkrét ismerete	3,06	2,97
Konkrét termékismeretek	2,85	2,72
Különleges ismeretek az alkalmazott szakterületről	2,77	2,63



## 3. táblázat: Szakmák feletti kompetenciák BSc. és MSc. jelölteknek

<i>Mennyire fontosak az alábbi szakirányú kompetenciák a BSc és az MSc jelölteknek?</i>		
	<i>MSc</i>	<i>BSc</i>
Kommunikációs és team képességek	3,72	3,67
Tanulási képesség	3,70	3,66
Analizáló képesség	3,70	3,43
Módszertani kompetencia	3,55	3,26
Projekt menedzsment ismeretek	3,43	3,19
Vezetői képességek	3,39	3,06

A fenti két táblázatból látható, hogy egyrészt a szakmai kompetenciák értékskála különbségei nagyobbak a BSc és MSc között, illetve 2-es értékskálájú körüli kategóriák is vannak, azaz „inkább lényegtelenek”. Ugyanakkor a szakmák feletti (kulcs)képességek/kompetenciák egyike sem kerül a 3-as érték alá. Talán az sem meglepő, hogy a német üzemekben a műszakiak és egyéb diplomások esetében is a kommunikációs képességet tartják a legfontosabbnak.

**Fontosabb modellek a pedagógusképzésben és kompetencia fejlesztéseik***Az osztrák modell*

Itt most terjedelmi okokból csak egy képzőhelyet ismertetek, amely általában is lehet leképezője az Ausztriában folyó tanárképzésnek. A tudományegyetemeken szakmai tanárokat is képeznek. Valamennyi egyetemen okleveles (master szintű) tanárképzés valósul meg, amelyiknek a tartalmi és szervezési szerkezete, filozófiája nagyban hasonlít a németországiakéra.

A bécsi egyetemen (Universität Wien) külön karon, a *Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft* három intézettel képezik az általános iskolai, a középiskolai közismereti és a szakmai tanárokat. A kar elnevezése is említésre méltó, hiszen azt szimbolizálja, hogy nem a „klasszikus neveléstudományi” teoretikus, hanem a praxisban előretörő át- és továbbképzéseket kidomborító képzési kurzusokra helyezik a hangsúlyt. Talán emlékeznek az olvasók, hogy a 70-es években Klagenfurtban megalakult International Gesellschaft für Ingenieurpädagogik (IGIP) bázishelyén, a klagenfurti egyetemen is volt egy rövid életű „Képzéstudományi Kar”.

Bécsben a szakképzési tanárok négyzemeszteres képzésének mai rendjét a kar, illetve az intézet konferenciája 2000 novemberében fogadta el, s amelynek lényege, hogy egybekapcsolja a pedagógiai tudományos szakmai előképzést és az iskolai gyakorlati képzést.

A képzéssel kapcsolatos dokumentumokban rögzítik a fő célt, mely szerint a hallgatóknak el kell sajátítani a következő kompetenciákat: személyes, szociális, szakmai (pedagógiai, pszichológiai, didaktikai, képzésszociológiai, iskolaelméleti). Mindezeket a következő területeken kell hasznosítani: általánosan képező, szakmai, felső szakmai iskolákban, más képző intézetekben, a másod és harmad szakmai területek (gazdasági szektorok) képzései. Ebből az derül ki, hogy a kompetencia területet pontosan körülhatárolják, illetve a szakképzés egészére kiszélesítették. Azt is érdemes megfigyelni, hogy a szakmai kompetenciákhoz sorolták a pedagógiai, pszichológiai, iskolaelméleti stb. területeket is.

A fenti kompetenciákhoz a következő készségeket és képességeket illesztették:

- tudományos gondolkodás és kutatás;
- módszertani vezetési képesség a tervek, cselekvések, az értékelés pedagógiai szituációiban;
- team munka képessége;
- visszajelzés a szaktudományos, szociális, pedagógiai-didaktikai és kommunikatív témákban;
- kritikai magyarázat a képzési rendszerről, a szakképzés struktúrájáról, a társadalompolitikai aspektusok megnyilvánulásairól;
- érzékeny észrevétele a társadalom és a környezet, a munka világa és a szakmák, valamint a tudomány és az etika kapcsolatának;
- érzékeny megértés az etnikai, a vallási és a kulturális sokféleség fejlődésének;
- kreatív válaszadás a sokféle eredetű konkrét kihívásokra.

Ebben az osztrák példában is kirajzolódik az a modell, hogy a képzési célban kompetencia tartalmi területeket, *hasznosítható területeket* említenek, amihez képességeket rendelnek.

### *Német modellek*

#### A stuttgarti modell

Az 1995-ös tanulmányutunkon is meggyőződhattünk a stuttgarti modell szerkezetéről és „működéséről” *Antonius Lipsmayer* előadásaiban Karlsruheban, valamint a Stuttgarter Egyetem más előadóinak a bemutatásában. A további dokumentumok is arról tanúskodnak, hogy Németországban itt vezették be talán a legkorábban a szakmai tanárképzésben az ún. „kétfázisú” tanárképzést (*Die zweite Phase der Ausbildung für Lehrer an beruflichen Schulen*) (*Scwab*, 1995).

A képzés fázisai:

1. Főiskolai-egyetemi stúdiumok; Ezekben a főiskolai és/vagy egyetemi mérnöki tanulmányok mellett pedagógiai (szakképzés-pedagógiai) stúdiumokat is felvesznek, illetve egy másik modellben a műszaki(technikai) és a pedagógiai stúdiumok szerves egységet alkotnak.

2. Referendariat (Sajátos tanári és hallgatói státuszú önálló, összefüggő tanítási gyakorlat).

Az ún. „ráépülő”, vagyis az okleveles mérnöki stúdiumok utáni képzés további jellemzői: két éves időtartamú és két szakterületen kell végezni. Vagyis az iskolai és az üzemi oktatás területén.

*A képzés szervezete:* a tanulás helye: szeminárium és a képző iskola. Képző iskola alatt azt a szakképző iskolát, (szakközépiskolát) értik, ahol a képzés közbeni iskolai/tanítási gyakorlatokat, valamint az államvizsga előtti egybefüggő gyakorló tanításokat végzik. A segítő (ellátó) személy: szakmai vezető/segítő tanár (mentor). A mentor feladata akkor az volt, hogy elsősorban a hallgatók oktatásmetodikai kompetenciáját fejlesszék, hogy segítse a jelöltet a tanóra megtartására való felkészülésben, majd a kiértékelésben irányt mutasson. Mivel az iskolai tanári közösségben zajló gyakorlat során a tanárokkal és a tanulókkal egyaránt interaktív és intenzív tevékenységet is végez a hallgató, ezért a mentor ebben a munkában is a segítő, irányító szerepet tölt be.

A modell meghatározó kompetenciái az oktatásmetodikai cselekvési kompetenciák, melyhez az alábbiak tartoznak:

- a tantervekből levezetett cselekvési célok
- célszerű tanítási stratégia kiválasztása
- tantervek az effektív oktatási cselekvésekhez
- objektív teljesítménybecslés/mérés
- innovációs képesség az új tantervi tartalmakhoz

Ezt a modellt nincs módunkban teljes egészében bemutatni, viszont egyértelműen megállapítható, hogy tíz évvel a modell kidolgozása után a többciklusú képzésre való átállásnál is úttörő szerepet játszott a Stuttgarter Egyetem, mert már az 2004/2005-ös tanévben a BA és MA szintű szakmai tanárképzés rendszerére tértek át, máig meghagyva az előzőekben bemutatott és továbbfejlesztett képzési szerkezeteket és formákat.

*A Bachelor Studiengang Pädagogik/Berufspädagogik* 6 féléves és 180 „teljesítménypont”-os, vagy másképpen 180 kredites képzésben szerezhetnek tanári diplomát. Ez az egyik sajátosság, vagyis, hogy nem csak mester, hanem alapképzési szinten is lehet tanári oklevelet szerezni. A képzés szerkezetében meghatározó a modul és a kompetencia rendszer. Ebben a modellben a következő öt kompetencia fejlesztését határozzák meg a követelmények és a tantervek.

- A = Analytische/orientierende Kompetenz (Analizáló, orientáló kompetencia)
- F = Forschungsmethodische Kompetenz (Kutatás-módszertani kompetencia)
- D = Didaktische Kompetenz (Didaktikai kompetencia)
- O = Organisatorische Kompetenz (Szervezési kompetencia)
- S = Soziale Kompetenz (Szociális kompetencia)

A 2008/2009-es tanévben a BSc szintű tanárképzésre épülő MA szintű tanárképzést is meghirdették a mérnöki diplomával „kombinált” MSc tanárképzés mellett. Ez utóbbinak a neve: *MSc Masterstudiengang Technikpädagogik*. Ebben a Műszaki pedagógiai képzésben 9 félév alatt lehet eljutni az „első” államvizsgáig, ahol Okleveles Ipari (Műszaki) tanári címet lehet szerezni, amit egy 19 hónapos, konkrét iskolában megvalósított „Szemináriummal” kiegészítve tehetik le a második államvizsgát. Mellőzve ennek a bonyolultnak tűnő képzésnek a szerkezeti-tartalmi szabályozási kérdéseit a kompetenciákkal kapcsolatban érdemes még kiemelni, hogy az egyes előadások, szemináriumok, kompaktszemináriumok leírásában minden tantárgynál megadják a fejlesztendő kompetenciák betűjelét.

Az általános pedagógiai tantárgyak előadásai közül a *Bevezetés a Pedagógiába/Iskolapedagógiába*, illetve *Bevezetés a Pszichológiába* c. tantárgyak között kell választani. További tartalmi területi választási lehetőség is van az alábbi négy közül.

- Az iskola mint intézmény
- Az iskola szocio-kulturális környezete
- Tanári kompetenciák
- Tanulási és tanítási eljárások, módszerek

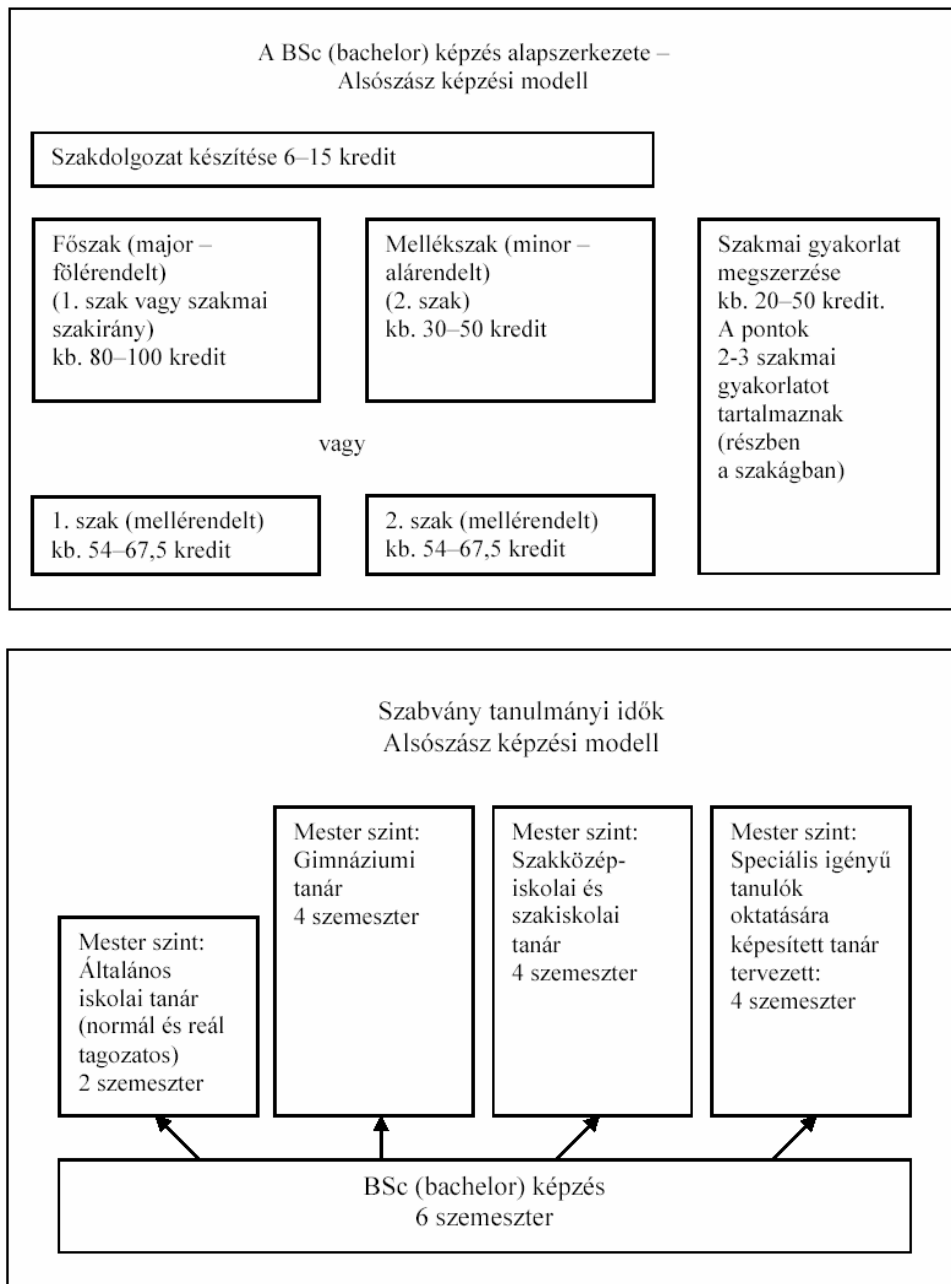
Stuttgartban a szakmai tanárképzés valamennyi modelljében nagy hangsúlyt fektetnek az iskolai és az üzemi gyakorlatra, valamint az ezekkel összefüggő kompetenciák fejlesztésére. A műszaki pedagógia szakon diplomát szerzők szakképző iskolákban, szakmai továbbképző helyeken, tananyag fejlesztési területen és a tudományos munkát végző helyeken tudnak elhelyezkedni.

#### Alsószász modell

A tartományi különbségek néha nehezen fogalmazhatóak meg, de itt jól kirajzolódik a képzési szerkezethez kötődő „gyakorlatias kompetenciák” dominanciája. Ez a modell filozófiájában hasonlít a mi mostani tanárképzési MSc modellünkhöz, mert a „pedagógiai karakter” egy sajátos kompetenciát is igényel(ne), ami Niedersachsenben a *Vermittlungskompetenzen*-t (közvetítési kompetencia) jelenti (Kultusministerkonferenz – KMK, 1999).

A 2. ábra a Németországban, Alsószász (Niedersachsen) tartományban bevezetett BSc. és MSc. képzések menetének alapszerkezetét vázolja fel.

Általában elmondható ezen évfolyamok tartalmi szempontjairól, hogy már nem az egyes tantárgyak egyetemi szintű tényelvűségére és tudományos módszertanára helyezik a hangsúlyt, hanem a valós iskolai terepre, élethelyzetekre koncentrálnak, azaz azokra a kompetenciákra, melyekre a leendő tanároknak a mindenkori iskolaszinteken és iskolaformákban szükségük lesz. Az oktatás irányultsága már nem a tudományágak saját módszertanán alapul, hanem a különböző szaktantárgyak szabják meg.



2. ábra: Alsószász felsőoktatási modell

Ebben az összefüggésben a tanárképzés BSc és MSc szerkezeteit összefogó tervben („Verbundhaben Bachelor/Master-Strukturen in der Lehramtsausbildung”) megfogalmazott koncepcióban az alsószász főiskolák közösen négy pontot fogalmaztak meg, különös tekintettel az alábbiakra:

- A különböző szakos tanárhallgatók két szaktantárgyban szerezhetnek tudományos ismereteket: ezzel a szakjaik mindenkori tudományos helyzetét ismerik meg, valamint aktuális tudományos módszertant és tudásgyarapítási készségeket sajátíthatnak el.
- Az első szemeszterben megismerkednek azokkal a neveléstudományi és pedagógiai-pszichológiai alapokkal, amelyek a közvetítési kompetenciához szükségesek
- A tanári kommunikáció képességeinek fejlesztése nem csak elméleti megalapozást nyer, hanem tréningeken is fejlesztik. A gyakorló iskolai tanítás során alkalmazzák is és továbbfejlesztik.
- Az információs technológiák a tanári munkában fontosak, ezért az informatikai kompetenciák fejlesztése az oktatás technológia alkalmazásához kötődően kerül megoldásra.

### Hamburgi modell

Aki a hamburgi egyetemen beiratkozik valamilyen szaktanári képzésre, tanulmányai során egészen más dolgokat fog elsajátítani, mint amelyekre más német tartományban lehetősége lenne. Itt ugyanis szaktantárgyai mellett a neveléstudományt is önálló tantárgyként tanulja. Ezért ebben a tantervben a „*neveléstani részkurzus*”-ról esik szó. Az óraszám ebben a kurzusban összesen kb. 40 óra/hét egy szemeszterben. A kurzus két részből áll: a szűkebb értelemben vett neveléstudományból és az oktatott tantárgy didaktikájából (szakdidaktika).

A szűkebb értelemben vett neveléstudomány foglalkozik a neveléssel, a képzés és a szocializáció összefüggésével, az iskolai és iskolán kívüli tanítás és tanulás kérdésével. A szakdidaktikák a hallgatott szaktantárgyat neveléstudományi résztudományként kezelik: tárgyukat képezik a szakspecifikus célok, tartalmak, módszerek és az oktatási média. A tanítás-tanulás folyamatának elemzése és alakítása során tekintettel vannak szakági és neveléstudományi ismeretekre.

A kurzus eredményes lezárásához tudni kell, hogy a neveléstudomány tantárgy érdemjegye az első államvizsgánál ugyanolyan arányban számít, mint más tantárgyak érdemjegyei, és az otthon elkészített szemináriumi beszámolókat is bevonják az összesítő értékelésbe.

Megjegyzendő, hogy az összevont alap- és középfokú oktatásban való részvételre képzett szaktanár-hallgatók a neveléstudománnyal egy időben „Általános iskolai pedagógiát” is tanulnak.

A felsőfokú képzés célja a megfelelő tanulmányi és vizsgarend kialakítása, ami előkészít a Referendariára (sajátos hallgatói-tanárjelölti státusz az önálló iskolai gyakorlat során), és mely által a hallgatók a jövőbeni oktatói tevékenységük során megfelelően alkalmazható neveléstudományi képességeket és ismereteket sajátítanak el. Ebben az értelemben a „neveléstani részkurzus” azt célozza meg, hogy a hallgatókat *felkészítse a pedagógia különböző területein való, tudományosan megalapozott cselekvőképességre*. A későbbi szakmai tevékenységgel szemben a képzés cselekvőképességtől mentesen esélyt ad a professzionális cselekvési képesség kipróbálására éppúgy, mint a különböző élethelyzetekre, veszélyekre és problémákra való elméleti válaszadásra. Itt abból indultak ki, hogy a tudományos képzés és a cselekvőképesség kialakítása között rémisztó, de alkalomadtán inspiráló kapcsolat van.

A képzés céljai részletesen:

- *Neveléstudományi szakkompetencia* kialakítása: ezen belül a neveléshez kapcsolódó ismeretek és képességek elsajátítása, valamint meghatározott teoretikus kontextusokban adódó problémákra való válaszadás képességének kialakítása.
- *Metodikai kompetencia* kialakítása: azaz problémák és feladatok megfelelő, elméletileg alátámasztott megoldása.
- *Szociális kompetenciák* kialakítása: azaz szociális kapcsolatok és vonatkozások helyes értelmezése, a feladatok csapatmunkában való megoldása.
- *Személyes kompetenciák* kialakítása: azaz a különböző szociális helyzeteket képes legyen saját személyes tapasztalatai figyelembevételével megtervezni, ezt tudatosan tegye, és szilárd realitásérzéke legyen.

Sajátos felfogást, illetve a gyakorlatban megvalósuló és egyben nehézséget okozó rendszer a mentor rendszer. Ennek alapja az, hogy a szakterület struktúráinak és a tanítás tanításának megismerésére a legjobb lehetőségnek tartják a szoros, hivatalos oktatási alkalmakon túllépő kapcsolatot tanár és tanítvány között. Szakmai körökben ezért kifejlesztettek egy ún. mentorprogramot, amely lehetővé teszi a hallgató számára, hogy a második szemeszter felvételekor egy tanárt mentorává választhasson, akivel rendszeresen megbeszéli tanulmányi programját. Habár sok tanár részt vesz a programban, számuk egyelőre mégsem elegendő ahhoz, hogy az összes hallgató részéről jelentkező igényt egy helyen és egy mentorcsoporttal ki-elégítse. A mentorválasztás eredményes lehet a gyakorlatba történő bevezetésben, de többek között megalapozhatja például a szakdidaktikai proszemináriumokat is. Ugyancsak fontos, és irányt mutató lehet számunkra az alábbi két iskolán kívüli gyakorlat, amelyekről rövid ismertetőt adok a következőkben.

*Az Iskolán kívüli gyakorlat, például a Szociális gyakorlat (ISoP)* lehetőséget biztosít a hallgatóknak arra, hogy tapasztalatokat gyűjtsenek az iskolán kívüli pedagógiai területekről, és olyan nevelési kompetenciát alakítsanak ki, amelynek hasznát veszik majd az oktatásban. Gyakorlati helyként szóba jöhetnek olyan szo-

ciálpedagógiai létesítmények, mint pl. napközi otthonok, nyári táborok, ifjúsági házak, felügyelt játszóhelyek stb. De az utóbbi évtizedben az iskolákban is megjelentek különböző szociálpedagógiai feladatok, mint például osztálykörök, tanácsadások, iskolai szociális munka és játékpedagógiai lehetőségek. A hallgatók ezeken a helyeken is tudják teljesíteni az iskolán kívüli gyakorlatot. Tehát a „szociálpraktikumot” nem feltétlenül az iskola keretein kívül kell teljesíteni, hanem az órarendi oktatáson kívül.

Az *integrált üzemi gyakorlat (IBP)* a kísérőszemináriummal együtt olyan feladatok elé állítja a hallgatót, amely összefüggésben áll az általános ismereteket adó iskolák tanulóinak szakmai orientációjával és szakmaválasztásának előkészítésével. Ez a négyhetes gyakorlat teljes egészében üzemi létesítményben zajlik. Előzmény és megszilárdítás egyben a két szemeszterre osztott szeminárium, összesen heti két órában. Elvárják egy gyakorlati napló készítését az eredményes részvétel igazolásaként. A tapasztalatok szerint többnyire olyan hallgatók választják az üzemi gyakorlatot, akik már rendelkeznek valamilyen képesítéssel, és a választott szakterület kapcsolódik a korábbi szakmai tevékenységükhöz.

### Az IGIP modell

Az 1972-ben Klagenfurtban megalakított Nemzetközi Mérnökpedagógiai Társaság kezdettől fogva foglalkozott a szakmai (mérnök)tanárok képzésének, továbbképzésének tartalmi, szervezeti kérdéseivel. Az évenkénti konferenciák, szimpóziumok mindig helyt adtak a műszaki tanárképzés témáinak, az utóbbi 10 évben önálló szekció keretében (Technical Teacher Training). Az IGIP számos közép-kelet európai országban kiépítette tagsági hálózatát, megismerte az adott ország mérnök- és mérnök-tanárképzési rendszerét. Ez indította el a társaság vezetését abba az irányba, hogy a műszaki terület tanárképzésének tantervét szisztematikusan fejlessze. Az IGIP Mérnökpedagógiai Tanterv fejlesztésében kezdettől fogva nagy szerepet vállalt a társaság első elnöke, *Adolf Melezinek*.

Az ING-PAED IGIP-Curriculum megújításánál egy stabil alaptól tudtak kiindulni: az eddigi, *Adolf Melezinek* által kifejlesztett tanterv lényegében egy személyes gondolatmenetet leíró curriculum volt, amelyre 1993 óta számos főiskolán sok országban, mint egy technikusoknak, mérnököknek szóló továbbképzési programként tekintettek.

Azóta a tantervről szóló mérnökpedagógiai és szaktudományos vita álláspontját, és ennek megújítását – különösképpen az IGIP – munkacsoportban (Technical Teacher Training) folyó tevékenység vezetett oda, hogy az évenként megismétlődő IGIP-szimpózium a fejlesztéseket nyilvánossá tette. Ebben a fejlesztő munkában létrehoztak egy szűk munkacsoportot (Technical Teacher Training) *Adolf Melezinek* vezetésével, amelyben az operatív munkák koordinálását *Bernd Lübber (Uni Hannover)* és *Vera Zirotz* végezték. Ebbe a munkába a nemzetközi team tagjaként



részfeladatot végeztem. A fejlesztés egyik alternatívája: Jövőorientált „ING-PEAD IGIP-Tanterv” elnevezésű modell lett, amelynek eszménye az, hogy a mérnöki tanulmányokkal párhuzamosan folyó mérnökpedagógiai stúdiumok megőrizték a műszaki és a pedagógiai gondolkodás és praxis értékeit, összekapcsolják a szakmai és pedagógiai tudományos ismereteket a korszerű IKT alapú módszerekkel, és etikai dimenziókkal hassák át a jelöltek felkészítését.

### Mérnökpedagógiai kompetenciák

Az IGIP-vezetősége jóváhagyta a nemzetközi monitoring bizottság 2005. szeptember 11-én hozott határozatát, amely kijelölte a mérnökpedagógusi kompetenciák körét (IGIP Report N0 34, 2006). Ezek az általános kompetenciák két nagy csoportból állnak: technikai, műszaki szakkompetenciákból és tipikus mérnökpedagógiai kompetenciákból.

Mérnökpedagógiai kompetenciákat összefoglalva:

- Pedagógiai, szociális, pszichológiai és normatív-etikai kompetenciák,
  - Szakdidaktikai kompetenciák,
  - Értékelési kompetenciák,
  - Szervezési (menedzsment) kompetenciák,
  - Önfeladási kompetenciák,
  - Kommunikatív és kollegiális kompetenciák.
1. *Technikai (műszaki) kompetenciák:* feltételezett egy magas technikai szakkompetencia, ami jelenti egy elismert és/vagy akkreditált mérnöki felsőfokú tanulmányok és ezekhez csatlakozó szakmai tapasztalatok megszerzését (lásd 3.2 pont alatt: az IGIP mérnökpedagógiai képzésre vonatkozó akkreditálási kritériumait).
  2. *Pedagógiai, szociális, pszichológiai és normatív-etikai kompetenciák.* A mérnök-tanár:
    - 2.1 jó munka- és tanulási légkört teremt;
    - 2.2 a tanulókat partnernek tekinti és kölcsönös tiszteletet kialakításán dolgozik;
    - 2.3 csoportdinamikai folyamatokat kezel, interakciókat ösztönöz, stimulál a tanár és tanuló, valamint a tanuló-tanuló között;
    - 2.4 hasznosítja a tanulók teljesítményét, és teret ad a kreativitásnak;
    - 2.5 támogatja a tanulókat a (szakmai) identitásuk fejlődésében;
    - 2.6 ösztönzi az értékorientációt (Value Orientation);
    - 2.7 szakmacsoportjának reprezentatívjaként (mintájaként) viselkedik.
  3. *Szakdidaktikai kompetenciák.* A mérnök-tanár:
    - 3.1 a tanítás folyamán alkalmazza a mérnökpedagógiai modelleket a tanításának előkészítésben és megvalósításában;

- 3.2 tanításában felhasználja az információs csatornák változatai;
  - 3.3 tanítása folyamán figyel a hatdimenziós oktatási tér kompetenciájára, és beépíti a választott tanulási módszerébe;
  - 3.4 bepillantást nyújt a választott didaktikai módszerbe és egyeztet a kollegákkal és a diákokkal erről;
  - 3.5 egyértelmű tanítási célokat, tananyagválasztást és tananyagstruktúrát használ a tanításban;
  - 3.6 választ, az ismert tanítási folyamatok összetevőit figyelembe véve, az optimális módszerek és stratégiák közül, például: labordidaktika és projekt módszer;
  - 3.7 fontosnak tartja a szemléletességet és a megérthetőséget, és ennek megfelelően cselekszik;
  - 3.8 integrálja az új fejlesztéseket technikailag és didaktikailag a saját tanításában;
  - 3.9 inspiráló tankörnyezetet teremt a tanulóknak;
  - 3.10 használja az úgynevezett klasszikus oktatási médiákat, valamint a kifejezett információhordozók optimális beállítását és megfelelően használja az új ICT-médiákat (pl.: tan-plattformokat, Notebook-osztályokat stb.);
  - 3.11 figyel a tanulási folyamatban résztvevő tanulók közötti különbségekre (pl.: kultúrák közötti különbségek);
  - 3.12 alkalmazza a tanulók tapasztalatait, és ösztönzi a tanulókat, hogy ezeket a tapasztalatokat ültessék át a gyakorlatba a személyes (szubjektív) munkamódszerükbe. Használják a portfóliójuknál;
  - 3.13 ösztönözze a diákokat:
    - tapasztalataikon való elmélkedésre (reflektálásra),
    - saját tanulási folyamatuk feletti felelősségükre,
    - saját maguk professzionális, hivatásos mérnökként való megítélésére.
4. *Értékelési kompetenciák. A mérnökstanár:*
- 4.1 eszközöket (mérőeszközöket) fejleszt ki a mérnöki kompetenciák megítéléséhez;
  - 4.2 a tanulókat többek között megítéli, értékeli;
  - 4.3 felügyeli a tanulók tanmenetben lévő előírásait, és jegyzi azokat.
5. *Szervezési (menedzsment) kompetenciák. A mérnökstanár:*
- 5.1 kiváló fizikális és virtuális tanulási környezetet teremt;
  - 5.2 jól szervezi a munkáját és az idejét;
  - 5.3 figyel a fontos igazságokra, és nyomon követi a képzéspolitikát;
  - 5.4 adminisztrálja a fontos, megfelelő adatokat;
  - 5.5 improvizál, ha kell.

6. *Kommunikatív és kollegiális kompetenciák.* A mérnökstanár:
  - 6.1 több szakterületet érintő teamekben dolgozik;
  - 6.2 megmagyarázza a saját oktatási koncepcióját, összhangba hozza a kollégáival és beszélgetnek ezekről;
  - 6.3 a koncepciók fejlesztésében képviseli a saját szervezését és a tanítás megújítását;
  - 6.4 fontos regionális és nemzetközi munkahálózattal, kapcsolatokkal rendelkezik;
  - 6.5 fontosnak tartja a mérnökpedagógiai felfedezéseket/újításokat és kommunikál/beszélget ezekről;
  - 6.6 szóban és írásban közöl különböző fontos összefüggésekben;
  - 6.7 tudományos írásokat ismer.
7. *Önfejlesztési kompetenciák.* A mérnökstanár:
  - 7.1 megbecsüli az új fejlesztéseket (pl.: új technológiákat) és beépíti az egyéni oktatásba;
  - 7.2 rendszeresen reflektál az egyéni módszeréről/didaktikájáról, és az egyéni tanulási viszonyáról;
  - 7.3 láthatóan alakítja a kollégái és diákjai előtt a tanmenetet;
  - 7.4 mérnökstanárként felkészült és alkalmas egy IGIP-akkreditálás és egy IGIP-regisztrálás előkészítésére.

Az IGIP-kerettanterv struktúrája, szakterületei és moduljai

A Modul-kézikönyvben előállított séma adja a struktúrát és a modulok összefonódását, továbbá a mérnökpedagógiai kerettanterv egyes moduljainak és szakterületeinek (ECTS) kreditpontját. A magmodul a *Mérnökpedagógia elméletben és gyakorlatban*, valamint ennek folytatása, a *Labordidaktika* bázis-modul képezik a tanterv alapját. A pszichológiai és szociológiai aspektusok modul a pszichológia és szociológia klasszikus szakterületei, és olyan biológiai tartalommal választható, amelyek a mérnökstanároknak a tanításnál és a gyakorlatban szükségesek. Ez a modul a kerettanterv összes moduljának alapjaként szolgál. A Média, e-Learning, számítógéppel támogatott technológiák bevezetnek a modern médiák ésszerű felhasználásába. A mai mérnökképzésben és gyakorlatban egy új kifejlesztett modul a projektmunka. Nemzetköziséget és mobilitását tekintve a tanulók és a dolgozók jelentős etikai kérdéseket vetnek fel szakmai oldalról, ezért a mérnökök az interkulturális kompetenciákat és az etikai aspektusok modult is felveszik. A modulleírások mind nyitottak, hogy a képzésben részt vevő államok, régiók különbségei meg tudjanak jelenni a követelményekben, és azokat a hely adottságainak megfelelően pontosítani tudják.

### Portfólió és záróvizsga

Az IGIP – Akkreditálási kritériumok 3.4-es fejezetében leírtakkal összhangban, a mérnökpedagógus rendszerben résztvevők a tanulmányaik alatt munkájukat, eredményeiket egy portfólióban dokumentálják. Ez a tanárjelölt bizonyítványa, amely az egyén modulok szerinti előrehaladását is tartalmazza.

A záróvizsgák letételéhez, a mérnökpedagógiai kollokviumra, az egész tantervet el kell végezni, és elemezni kell egy tanulásszervezésről szóló videofelvételét. Ez a didaktikai esettanulmány mutatja meg a jelölt felkészültségét, és mindezt a portfólióban dokumentálja is.

A képzés modulszerkezete (Egy konkrét modul bemutatását lásd a Mellékletben)

Modulmegjelölés		KP
PM1	Mérnökpedagógia elméletben és gyakorlatban	6
PM2	Labordidaktika	3
PM3	Pszichológiai és szociológiai aspektusok	3
PM4a	Retorika, kommunikáció	2
PM4b	Értelemszerű tesztkonfigurációk, tudományos dolgozat	1
PM5	Projektmunka	2
PM6	Média (közvetítés-oktatástechnológia)	2
WPM	Választási lehetőség: <ul style="list-style-type: none"> <li>• WPM1 – Etikai aspektus</li> <li>• WPM2 – Interkulturális kompetenciák</li> </ul>	1

### Irodalom

- Bruner, J. S. (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- IGIP-Regionaltagung Nordeuropa an der Technischen Universität Hamburg, Harburg: *Die Bedeutung der Ingenieurpädagogik Wo stehen wir, Wohin wollen/müssen wir?* 3–5. März 2006.
- IGIP Report N0 34 (2006): *IGIP Akkreditationskriterien für die Ingenieurpädagogische Ausbildung und Ingenieurpädagogische Kompetenzen*. Moscow, 35–44., 45–73.
- International Forschungsseminar (2004): *Studienplan Erziehungswissenschaft für das Lehramt an der Grund- und Mittelstufe und für das Lehramt der Oberstufe*. UNI Hamburg.
- Konegen-Grenier, C. (2004): Akzeptanz und Karrierschancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen W-Etrends, 3. sz. 1–17.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1999): Strukturvorgaben für Einführung von Bachelor/Bachalaureus- und Master/Magisterstudiengängen, Beschluss der KMK v. 05.03. 1999, Bonn.

- Nölker, H., Spreth, G. (2001): ENTWURF Von MES zu MEQ-Revision des Modularen Ausbildungskonzepts der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO)
- Swab, G. (1995): Die zweite Phase der Ausbildung für Lehrer an beruflichen Schulen Stuttgart, FH(TU)
- Spreth, G., Stollte, H. (2003): Foglalkozás orientált szakképzési modell (MTP=Modular Training Package) InWent Berlin.
- Stollte, H. (2000): *Modularisierung in der beruflichen Aus-und Weiterbildung Erfahrungen im nationalen, und internationalen Kontext.* ZGB Mannheim, Magdeburg
- Szervezetfejlesztők Magyarországi Társasága (1999): A kompetencia fogalma. Budapest.
- Tóth Béláné (2006): *A szakmai pedagógusképzés nemzetközi összehasonlító elemzése.* NSZI Budapest.
- www.institut.erz.univie.ac.at
- http://www.uni-hamburg.de

## MELLÉKLET

### Egy konkrét modul bemutatása

#### Kötelező modul 2 – Labormódszertan (Labordidaktika)

	<i>Magyarázat/Leírás</i>
Név	Labormódszertan
Kreditpontok	3
Jelenléti idő	36 óra
Tanulási célok Kompetenciák	<p>A labormódszertani modul különösen megerősíti a hallgatók szociális, szervezési, kommunikációs, etikai kompetenciáit és alkalmassá teszi őket, hogy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a módszertanilag felépített laborórák megírására;</li> <li>– egy módszertanilag felépített mediális betét, beleértve az elektronikus médiát, megtervezésére;</li> <li>– a hallgatókat, mint partnert kezelni – az emberek közötti kapcsolatok jelentőségének tudatában magában a tanulásban és a különféle kulturális jellegzetességekben;</li> <li>– a technikával való összefüggés különleges jelentőségére, a felelősség vállalására és ennek továbbadására: tekintettel a labor biztonsági kérdéseire csakúgy, mint a humán, szociális, ökológiai következménybecslésre a technikai produktumokra való tekintettel.</li> </ul>

	<i>Magyarázat/Leírás</i>
Előfeltételek:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Megalapozott ismeretek a mindenkori szakdiszciplínában, beleértve az önálló munkát a laborban.</li> <li>- A szaktudásnak biztosítania kell, hogy a laborgyakorlaton spontán adódó problémafelvetésekre közvetlenül és méltányosan reagálhassanak (különösen a laborprojektekkel végzett munka során)</li> <li>- Szakmai és személyes kompetenciát, munkavédelmi-, biztonsági és környezeti szempontokat (környezeti megterheltség, tisztítás stb.) folyamatosan bevonni, és az eseményekre érvényesíteni</li> <li>- Előírt mérnökpedagógiai ismeretek elméletben és gyakorlatban</li> </ul>
Kimentési szint	Az IGIP-akkreditációs kritériumoknak megfelelő
Ajánlott tanítási forma	Szeminárium beleépített gyakorlattal (a mérnökpedagógiai gyakorlat folytatása)
Státusz	Kötelező modul
Ajánlott vizsgaforma	<p>Lsd. az IGIP akkreditációs kritériumok 3.4-es pontját</p> <p>A portfólió tartalmazza: Egy laborgyakorlat koncepcióját</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) tekintettel az összes szemeszterre</li> <li>2) egy gyakorlati nap részletes megtervezését, figyelembe véve a labormunkák összes aspektusát (lsd. tartalmak),</li> <li>3) és az ahhoz tartozó kidolgozott laboróra dokumentációját.</li> </ol>
A modul befejezése	Rendszeres aktív részvételnél
Elismert modulok	Hasonló tartalmú modulok

	<i>Magyarázat/Leírás</i>
Tartalom	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) A különböző szintek és metódusok a labormunkában: az integrált labortól a projektorientált laborig és a diplomamunkáig</li> <li>2) A megértéstől az irányított kísérletezéseken át az egyedüli kísérletezésekkig: a tanulás előre haladó komplexitása, értekezés és megértés a labormunka különböző fokozatain,</li> <li>3) A labormunka ismeretelméleti és empirikus aspektusai: a technikai rendszerekkel való megismerkedés és/vagy életszerűség adják a labor történelmi és kulturális jelentőségét.</li> <li>4) A szociális kompetencia megerősítése a laborban: a retorika és prezentáció, kommunikáció és team-munka elemeinek átgondolt alkalmazása.</li> <li>5) Az elektronikus média alátámasztott bevetése/alkalmazása a laborgyakorlatokon és a laborgyakorlatok előkészítésénél.</li> <li>6) Aspektusok a laborutasítások és jegyzetek kialakításához, a labormunka különböző fokainak megfelelően.</li> <li>7) A laborbeszámolót a különböző fokú labormunkáknál milyen átgondolt módon (szóban és/vagy írásban) várják el?</li> <li>8) A labormunka interkulturális aspektusa, pl. a nyelvi korlátok kihatásai, különböző viszonyulások a mindennapi szituációkban, a labormunka során.</li> </ol>
Ajánlott irodalom	Pl.: ...
További tanácsok	<p>A tanácsokat <i>Albert Haugé</i> adja, aki az IGIP labormódszertani és a projektek munkával kapcsolatos szimpóziumainak keretében egy átfogó képet a modul elméletébe.</p> <p>A labordidaktikai modul a mérnökpedagógia (elmélet és gyakorlat) tartalmával való intenzív foglalkozást feltételezi. A labordidaktikai gyakorlatok csak előrehaladott mérnökpedagógiai gyakorlati ismeretekkel mehetnek végbe.</p> <p>A vizsga labordidaktikából csak a sikeresen letett mérnökpedagógiai profilt követheti.</p>

## TANÁR LESZEK, MIT GONDOLJAK?

**NAGY KRISZTINA**

a Kempelen Farkas Gimnázium tanára, a Pannon Egyetem  
Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója  
kriszta.nagy@gmail.com

*A tanárrá válás folyamata* című tanulmánygyűjtemény a szerkesztő előszavával kezdődik. Összefoglalja a tanulmányok szerzőinek írásait, véleményeiket a témában. Ezután következik *Kimmel Magdolna A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben*, majd *Dudás Margit Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása*, *Köcséné Szabó Ildikó Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról*, *Kotschy Beáta A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák*, végül *Sántha Kálmán Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában* című írása. Összességében elmondható, hogy a könyv minden cikke a tanárjelölteket, azok gondolkodását vizsgálja, empirikus vizsgálatok segítségével, illetve ezek eredményeit közli.

*Kimmel Magdolna* írása szerint a mai egyetemi képzésben az elmélet és a gyakorlat nem fedi egymást. Az egyetemen szerzett tudással nem vagy nehezen áll helyt egy kezdő pedagógus. Azonban nem szabad azt sem elfelednünk, hogy a megfelelő tudományos oktatás nélkül alapvetően alkalmatlan lenne a pedagógusjelölt a tanári pályára. A tudományos nézőpont átadása segítséget nyújt a pályakezdő pedagógusnak, hogy megtalálja a helyét a mindennapi életben. Azonban hiába kapná meg egy hallgató a megfelelő gyakorlati oktatást tudományos nézőpontok közvetítése nélkül. Egyetértek tehát *Kimmel Magdolnával*, de a gyakorlati oktatás nem mehet az elméleti kárára. „A hallgatók többsége úgy kezd el tanítani, ahogyan őket tanították annak idején a közoktatás keretein belül” – írja a szerző (*Kimmel, 2007, 11. o.*). Felmerült a kérdés, meg lehet-e változtatni a tanárjelölt önmagában felépített tanárképét. Nehéz, de lehetséges feladat. Mindenképpen tapasztalati úton kell megszerezni az új ismereteket.

*A Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása* című írás is hasonló gondolkodásmódot követ. A tapasztalatok a tanárrá válás fő meghatározói, ezt *Dudás Margit* is megfogalmazza. „A fogalomtérkép módszer segítségével a belépő hallgatók tanári mesterségről, a tanításról, a tanulásról és önmagukról kialakult nézeteit vizsgáltam” – írja (*Dudás, 2007, 63. o.*). A vizsgálatok életszerű adatokat eredményeztek, például hogy magukról a tanárjelöltek, mint tanárokról, elvárásokat gyűjtöttek össze. Feltárta a tanárok, diákok fogalomtérképét. A tanárképben felfedezhetőek a pe-



dagógiai kultúra hatásai, mint például, hogy szerepel vagy nem szerepel a tanárnak mint segítőnek az említése a vizsgált alanyok részéről.

*Köcséné Szabó Ildikó* írásában a hallgatók vallanak. A tanárról alkotott nézeteikről, a személyes tulajdonságaikról, mint például, hivatásszerűség, a pálya iránti érdeklődés, a gyerekekhez kapcsolódó érzelmi kötődés. Az előző tanulmányhoz hasonlóan ő is meghatározza az egyes kapcsolatokat az iskolában, továbbá a tanári tevékenység alapjait. A két tanulmány mintegy kiegészíti egymást, nem véletlenül kerültek egy kötetbe. Mindenképpen hasznos írás a kezdő pedagógusok számára.

*Kotschy Beáta* *A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák* című írása a szakmai fejlesztő iskolák húszéves történetét mutatja be. Alapvetően egyetért az a gondolattal, hogy a pedagógusoknak rendszeres továbbképzésre van szükségük. Ez elengedhetetlen, nagyon helyesen hívja fel rá a figyelmet. A két intézmény között együttműködésnek kell kialakulnia. A hálózat kiépítése azonban még nem zárult le, és nem is tökéletes. Az együttműködés emeli az oktatás színvonalát.

A kötetet *Sántha Kálmán* írása zárja. Gyakorló pedagógusok tevékenységét elemzi a reflektív szemlélet és gyakorlat kialakulásának szempontjából. Több pedagógust is megkérdezett, akik különböző ideje vannak a tanári pályán. Az eredmények, természetesen eltérőek, de nem meglepőek. A tapasztalat és az idő bizony különbséget eredményez. Videofelvételek, interjúk, fogalomtérképek. Ezekkel kimutatja, milyen kérdésekre, milyen mélységig hatol a pedagógusok önreflexiója.

*Falus Iván* által szerkesztett könyv mindenképpen aktuális témát dolgoz fel. Olyan kérdéseket gyűjtött, melyek komolyan foglalkoztatják a tanári pályán levőket, és az arra készülők egyaránt. A könyvnek erénye, hogy alapos, szakszerű és olvasmányos. A téma aktualitása, a remek megfogalmazás miatt érdemes időt szentelni rá.

|| Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó, 2007,  
|| 243 oldal

## A HATÉKONY TANULÁS TITKA

**MIKÓ MAGDOLNA**

a Batthyány Ilona Általános Iskola igazgatója  
bugicink@freemail.hu

Az a mű, amit a fenti címmel lehetne egyszerűen jellemezni, Hollandiában jelent meg először, s népszerűségét mi sem mutatja jobban, hogy már a második, tapasztalatokban még gazdagabb magyar kiadást tarthatja kezében az Olvasó. Az első, a Calibra Kiadó gondozásában látott napvilágot, az eredeti, külföldi kiadás után 2 évvel, vagyis 1997-ben. Az egyik szerző, *Paul Roeders* társas, csoportos tanulási folyamatokra alapozott, Hollandiában megkezdett és elmélyített kutatásai nem csak Magyarországon lettek ismertek; eredményei bejárták Európát, majd Latin Amerikát, sőt Ázsia és Afrika egyes országait is. Peruban, 1998-ban, a tanárképzési rendszer átalakításában elért sikereiért az Állami Egyetem tiszteletbeli professzorává választották. A társszerző, *Gefferth Éva* nyelvtanár és pszichológus, a kooperatív tanulás és a tehetséggondozás vezető szakembere, az MTA Pszichológiai Intézetének sokoldalú munkatársa. A Magyar Tehetséggondozó Társaság alapítója, majd elnöke volt. A második magyar kiadás fordításában *Damokos Katalinnal*, a lektorálásában *M. Nádasi Máriával* dolgozott együtt.

A kötet a hatékony tanításról és tanulásról, illetve az ehhez vezető utakról és módszerekről szól, elsősorban a közoktatásban dolgozó pedagógusokhoz, iskolaigazgatókhoz, pedagógusképzésben és a felsőoktatásban dolgozó oktatókhoz, de bátran ajánlható módszertani trénereknek is. Az elméleti megközelítést konkrét, gyakorlati tanácsok szövik át, melyek már önmagukban is sokat segíthetnek az iskolai munka hatékonyabbá tételében. Nem csupán „mankót nyújthatnak”, hanem új tanulási módszerek bevezetésére, a tanítási óra átértelmezésére bátorítanak. Továbbá útmutatót adnak a tanulók között mindenütt meglévő, sokféle – képességbeli, mentális, érdeklődési, családi – sokszínűség kezeléséhez. Minden ötlet és példa nemzetközi tapasztalatokra épül; az amerikai és a nyugat-európai elméletek a fejlődő országokban szerzett tapasztalatokkal ötvözve a pedagógiai helyzetek széles skáláját ölelik fel. Mindez már önmagában is saját tapasztalatainak új megközelítésére ösztönözheti az olvasót.

A könyv négy fő részre tagolódik. A további fejezetek, alfejezetek révén mind a négy rész felépítése és gondolatmenete jól áttekinthető, és tanuláskor, tanításkor könnyen felidézhető és felhasználható. A következőkben e négy fő részből, az ismertetés szempontjából leglényegesebb fejezeteket tekintem át; a fejezetek címét dőlt betűvel jelzem.

Az első rész, melynek címe „Az oktatás újszerű szemlélete” elméleti megalapozás. Mottója egy kínai közmondás: „A tízezer mérföldes utazás is egyetlen lépéssel kezdődik.” Imponálón gazdag és átfogó anyagot tartalmaz, egymagában több mint száz oldal, tehát közel fele a könyv teljes terjedelmének. Az első rész első fejezete *A nevelés és oktatás elsődleges célja* címet viseli, s a társas, kooperatív technikák széles skáláját mutatja be. A csoportos tanulás és a tanítás kapcsán újszerű megközelítéseket alkalmaz, melyek segítik a tanulók egyéni felelősségérzetének kialakítását, kreativitásuk kibontakoztatását. „... a gyerekeket ösztönözni kell, hogy ráébredjenek, felfedezzék, miben tehetségesek, mi tartozik az érdeklődési körükbe” – állapítják meg a szerzők (19. o.). Fontos tehát úgy megszervezni a tanulási órákat, hogy a tanulók saját tapasztalataik révén erősíthessék önmaguk iránt érzett felelősségüket, miközben a tanár is megvalósítja oktatási-nevelési célkitűzéseit. Az *oktatás, mint holisztikus folyamat* című fejezet a tudományos rendszerelmélet alapjaira helyezi a hangsúlyt, *A tanulás biológiai alapjai* az agyi struktúrák fejlettségének és a memória működésének kapcsolatait elemzi, továbbá azt, hogy mindez – az emlékezet révén – milyen hatást gyakorol a tanulás folyamatára. Például megtudhatjuk, hogy minél kiterjedtebb az információ-összeköttetések hálózata, annál könnyebben lesz később felidézhető a konkrét ismeret. Vagyis: könnyebben megjegyezzük azokat az ismereteket, melyekhez több csatornán keresztül is hozzájuthatunk. A hatékony tanulás legfontosabb alapelvei ebben az összefüggésben is a bizalom légkörén alapuló nyugodt környezet, az aktív tanulás, a mindkét agyfélteke egyenlő terhelése, az emberi bioritmushoz alkalmazkodó tanításszervezés, valamint a feszültségmentes, a támogató légkör. *Az oktatás, ami a diákokat útjukon elkíséri* és az *Egy előfeltétel: a diákok közötti támogató kapcsolatok*, című fejezetekben a nevelés céljaként a tanulás és fejlődés jelenik meg, az interakciókat hangsúlyozva. A tanulók kortársi kapcsolatokban azonosulhatnak számukra imponáló tulajdonságokkal, szerepekkel, így modellek lehetnek egymás számára. A társas interakciók keretei között az autonóm személyiség megérti, hogy mit várnak tőle egy adott szituációban, s el tudja dönteni, kíván-e ennek megfelelni. Nem feltétlenül veti alá magát mások döntéseinek, de rugalmasan figyelembe veszi saját és mások értékrendjét, és ennek megfelelően cselekszik. A szerzők utalnak *Guldmond* (1994) állítására, mely szerint egy tanuló eredményét jobban befolyásolja szociális támogatottsága, mint az adott csoport, tanuláshoz való viszonya. Ezt továbbfűzve *Roeders* szerint végzetes következménye lehet egy személy társadalmi sikerességének, ha valakiből hiányzik a készség a másokkal történő együttműködésre egy adott cél érdekében. Eredményei szerint a támogató kooperatív tanulási csoportokban nagyobb a tanulási motiváció, mint más oktatási formákban. „Sok iskolában, vállalatnál vagy családban lényegesen kevesebb volna a probléma, ha olyan embereket lehetne találni, akik képesek a másikat támogatni.” (61. o.) A *Kinek felel meg a diákokat kísérő oktatás* című fejezet, a szerzők kutatási eredményeinek kooperatív tanulásra gyakorolt hatását ismerteti. Ezt a hatást már a hazai szakirodalomban is többen vizsgálták, elemezték (*Benda*,

1994, 2002; M. Nádasi, 2003; Vastagh, 1996, 1999; Horváth, 1994). Paul Roeders hivatkozik saját 1986-ban írt művére is. Megállapításai a következők:

1. az együttműködő tanulás elősegíti a kognitív képességek fejlődését;
2. a különböző vélemények, viták a tanultak alaposabb megértéséhez vezetnek;
3. az interaktív feladatmegoldás könnyíti a tanulást;
4. heterogén csoportok a leghatékonyabbak;
5. a homogén csoportok a felfedező tanulásnál alkalmazhatók jól.

A diákokat kísérő oktatás végső célja a diákok képességeinek legszélesebb körű kibontakoztatása. Ehhez kis létszámú tanulócsoportok szükségesek, akár az osztály adott keretein belül is. A következő fejezet címe *Az intellektuális fejlődés és a többszörös intelligencia*. Lényege az oktatás általános célrendszerének, a tanuló személyiségfejlesztésének, az interiorizáció folyamatának elemzése. A szerzők felhívják a figyelmet: cél elérésének szükséges feltétele, hogy a tanár felismerje tanítványai intelligenciastruktúráját, melyek szerintük a következő nyolc formában kap kiemelt szerepet:

1. nyelvi intelligencia;
2. zenei intelligencia;
3. logikai-matematikai intelligencia;
4. téri-vizuális intelligencia;
5. testi-kinesztetikus intelligencia;
6. intrapersonális- személyes intelligencia;
7. interperszonális- személyek közötti intelligencia;
8. természeti (1999) intelligencia.

*A társas és erkölcsi fogalmak: az oktatási tevékenységek legitimitásának alapja* című fejezet a társas valóságra vonatkozó nézeteket tárja fel. Az első rész utolsó fejezete a tanulók baráti kapcsolatairól szól. A szerzők tanúságot tesznek a jó barátság fontossága mellett. A kölcsönös bizalom nem csupán a tanulók egyéni szempontjából fontos, hanem az osztály légkörét is jelentősen javítja, és sokkal inkább serkenti az ismeretek megértését, mint a versengés vagy a megfélemlítés. Ráadásul az iskolai barátságok jó eséllyel maradnak fenn egész életen át.

A második rész szervezeti és gyakorlati szempontokra épül, s ezt már a cím is elárulja: *A változó iskolaszervezet*. Mottója „A tanulás az egyik legértékesebb adomány, mert képessé tesz a felfogásod megváltoztatására.” (99. o.) Fejezetei az iskola, az osztályszervezeti felépítését és a csoportos munkaformák előfeltételeit tárgyalják. *Az iskola szervezése és a kooperatív módszerek bevezetése* című fejezetben a csoportmunka szervezésének folyamatát és színtereit ismerteti az alábbi elv szerint:

1. hozzászoktatás, kezdő gyakorlat két-három tanulóval egy-egy feladat elvégzésére;
2. gyakorlás útján való elsajátítás – szabályok, sémák begyakoroltatása;
3. közbelépés-intézkedés – csoportkohézió lazulása esetén egy-egy tanári tanács, segítség.

Vagyis már a kezdetektől látható, hogy a tanár szerepe megváltozott. Fő feladata nem az utasítás, magyarázat vagy előadás, hanem rugalmas segítség, háttérből történő tanácsadás, szervezés. A csoport nagyságának kiválasztásakor a módszertani, didaktikai megfontolásokon kívül célszerű érzelmi tényezőket is figyelembe venni. A csoport összetételét tekintve pedig új anyag feldolgozására inkább a heterogén szervezés alkalmasabb. Hiszen az ügyesebbek, tájékozottabbak szívesen tanítják meg a többieknek, amit tudnak, a gyengébbek pedig szívesen tanulnak újat társaiktól, ráadásul ez témánként, tantárgyanként még változik is. Egyik tanuló az egyik dolgot tudja jobban, míg társa egy másikat. Azonban ügyelni kell arra, hogy a csoport minden tagja megtalálhassa azt a feladatot, amiben ő a ténylegesen jobb. A csoport fejlődésének sorrendjét a szerzők metafora segítségével mutatják be. A gyökerekből növő fatörzs a tandemet, a tanuló párt szimbolizálják. A vastag ágak a diákcsoportot, az ellentmondásokat és a vitákat jelképezik. Végül a fa koronája már az egész csoportos projektet. Ehhez a munkához korszerű iskola szükséges. Elegendő tér, fény, könnyen mozgatható bútorok a tanterem gyakori átrendezéséhez. Jó hangulatot kell, hogy áramoljon, mely a gyerekek és szülők számára egyaránt vonzerőt jelenthet. Konkrét példákat, alaprajzokat láthatunk a tanterem lehetséges elrendezésére (például harminckét fős létszám mellett a nyolc négyes csoportos elrendezéséhez). Természetesen a tanár felelősségéről és feladatairól is szó esik. A tanulási folyamatok sikerességének záloga pedig az iskola keretein belül jól együttműködő tanári team. A másik fejezet címe a *Diákokat kísérő oktatás és az iskola szervezete*, mely a csoportos oktatás tervezését és alkalmazhatóságát elemzi. A szerzők a hazai szakirodalomra hivatkoznak, melyek a csoportos és a kooperatív oktatás előnyeiről, illetve hasznosságáról szólnak. *Horváth Attila* a kooperatív technikákról írt *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben* címmel 1994-ben, az Új Pedagógiai Szemlében *Benda József* 2002-ben a kooperatív pedagógia szocializációs sikereiről és lehetőségeiről. Ugyanerről a témáról *Vastagh Zoltánnak* több kötete is jelent meg a Janus Pannonius Tudományegyetem gondozásában, még az 1990-es évek második felében. *Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás* címmel pedig *Hunyady Györgyné* szerkesztett jegyzetet az ELTE Tanító- és Óvóképzős hallgatói számára, 2003-ban. Azonban, *Paul Roeders* és *Gefferth Éva* könyve túlmutat a szakirodalom alapvető állásfoglalásain, mert az önirányító tanulás és csoportos szervezési forma egész iskolára való kiterjesztése mellett érvel. „Több esetet is ismerünk, ahol a kisebb körben beindult sikeres alkalmazás kiterjedt az egész iskolára ... míg végül az egész tanári kar úgy döntött, hogy az iskola szinten vállalják a tanulásszervezés megváltoztatását.” (123. o.) A szerzők hangsúlyozzák, hogy a kritikus pont a tervezés. A hagyományos osztály önirányító iskolai osztállyá fejlődésének leghatékonyabb módja a szisztematikus végrehajtás. A hierarchikus összefüggéseket is feltáró gondolattérkép megszerkesztése segítheti a tervezést és a stratégia kialakítását. A tevékenységeket stratégiai tervezésekor meg kell határozni a szükséges időt is. A szükséges forrásokat is fel kell térképeznünk, melyekre majd

építeni akarunk. *Fullan* (1990) gondolatait és a tanári team munkát újraértelmezve, peer management-ként definiálva, az iskola nyitottsága mellett érvelnek a szerzők: „Az aktív részvétel a döntéshozatalban, (...) fokozza a szervezet hatékonyságát és a team tagjainak elégedettségét.” (129. o.)

A harmadik rész gyakorlati munkamódszerekre ad példákat „a tanítás, tanulás, így tanárból tanuló, és a tanulóból tanár lesz.” Fogalmazza meg mottójában *Roeders*. Nagyon konkrét, a gyakorlatban közvetlenül használható csoportos módszereket ismertet, azok jellemzőivel, előnyeivel és alkalmazásai lehetőségeivel együtt, számos gyakorlati tanáccsal. Ez a rész jelentős segítséget nyújt az órára készülő pedagógus számára. Közben, az önirányítás módszereit, szervezési formáit, még mintafeladatokat is bemutat. Az első három rész, feladatokkal zárul. Ezek megoldása, végiggondolása egyrészt segíti az Olvasót az alaposabb megértésben és az önellenőrzésben, másrészt útmutatásul szolgálhat az olvasottak kipróbálásakor is. A kérdések, feladatok olyan kritikus pontokra világítanak rá, melyek kiküszöbölésével a pedagógusok sikeresebben végezhetik munkájukat.

A könyv utolsó része, melynek címe *Gyakorlati tapasztalatok*, egy kísérlet eredményeiről számol be. „Aki kérdez, tévedhet. Aki sohasem kérdez, folyamatosan téved” – hangsúlyozza a mottó. Egy hollandiai kísérleti iskola három osztályában már bevezették a könyvben ismertetett újításokat. Az eredményeket három kontroll-osztállyal összevetve azt tapasztalták, hogy a kísérleti iskola tanulói jobb iskolai előmenetelt mutatnak, tanulási és közösségi beilleszkedési problémáik csökkentek. Ráadásul a kísérleti iskola tanárai elégedettebbek voltak, és motiváltak mutatkoztak a kísérlet folytatására. Az önirányítással tanuló csoportokat három általános iskola hatodik, hetedik és nyolcadik évfolyamán vizsgálták. Az osztályok tanulóinak összlétszáma 154 fő volt, ebből 82 lány és 72 fiú. A gyerekek előzetes felmérést írtak, még a kísérlet bevezetése előtt, majd a befejezést követő héten egy záró tesztet, kilenc héttel később pedig egy utótesztet is. Az eredmények összehasonlíthatósága érdekében e dolgozatokat három, hagyományos módszerrel dolgozó kontroll-iskolában is megírtatták, ahol a 215 tanuló véletlenszerű kiválasztása a kísérletben szereplőkkel azonos évfolyamokból történt. Az önirányító tanulói csoportokban történő oktatás bevezetését hat tájékoztató értekezlet előzte meg. Ezeken a program elméleti hátterét, a kiscsoportos oktatás öt fajtáját ismerhették meg a pedagógusok, szemléltetésekkel, gyakorlatokkal kiegészítve. Az alkalmazás összesen tizenöt hétig tartott. Mindvégig együttműködő tanári csoportok dolgoztak, folyamatosan egyeztetve. A kísérlet hatását kovariációs elemzéssel végezték (az előzetes felmérést használták kovariánsnak). Az önirányító csoportokban dolgozó diákok matematikából és szövegértésből jobb eredményt értek el, mint a kontroll-iskolában. A különbség a záró- és utótesztben egyaránt szignifikáns volt. Az önirányító tanulók tanulási motivációja és önértékelése egyaránt fokozódott. Az osztály légköre is kedvezőbbé vált. A kísérlet nem minden területen mutatott kedvezőbb képet a hagyományosnál, de egyetlen területen sem járt kedvezőtlen hatással. Végso kö-

vetkeztetésésként a szerzők rámutatnak arra, hogy bár a kutatások, kísérletek a különböző kooperatív csoport technikák alkalmazásában különbségeket mutatnak, ugyanakkor kivétel nélkül megegyeznek abban, hogy szignifikánsan jobb eredményhez vezetnek, mint a hagyományos pedagógiai eljárások.

Összegezve: *Paul Roeders* és *Gefferth Éva* kötetét minden újításra nyitott, és a hatékony pedagógiai munka lehetséges útjait kereső kollégám számára ajánlom. Tartalmi gazdagsága mellett felhívnam a figyelmet az igényes kivitelezésre, a gazdag ábraanyagra, a rendkívül színvonalas és igényes, színes illusztrációkra. Elméleti ismeretekkel és gyakorlati útmutatásokkal, ötletekkel egyaránt gazdagít minden olvasót, sőt, lelkiert ad ezek kipróbálásához is. Végül a szerzők szavait idézem. „Azt reméljük, hogy ez a kézikönyv az iskola, de elsősorban a tanár erőfeszítései révén hozzájárulhat ahhoz, hogy mind a tanárok, mind a diákok kellemesebben érezzék magukat az iskolában, és ezáltal mindkét fél számára hatékonyabbá váljék az oktatás.” (16. o.)

|| Roeders, Paul és Gefferth Éva (2007): *A hatékony tanítás és tanulás dinamikája*. Trefort Kiadó, Budapest, 215 oldal.

## Irodalom

- Benda József (1994): *A HKT program hatásvizsgálata*. Humanisztikus Iskola Alapítvány, Budapest.
- Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 26–37. és 10. sz. 21–33.
- Fullan, M. (1990): Staff development, innovation and institutional development. In: Wyner, N. (ed.): *Current perspectives on the culture of schools*. Brookline Books. 113–135.
- Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. Budapest, IFA. <http://www.hkt2000.hu/kpm/horvatha/ha.html>
- Hunyady Györgyné (2003): *Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás*. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1995): Iskolafejlesztő törekvések, kooperatív pedagógiai stratégiák. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I*. JPTE Tanárképző Intézete, Pécs. 3–7.
- Vastagh Zoltán (1996): Iskolafejlesztés, kooperatív pedagógiai stratégiák. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. JPTE Tanárképző Intézete, Pécs. 3–7.
- Vastagh Zoltán (1999): Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos tanulás. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. JPTE Tanárképző Intézete, Pécs. 25–31.

## ÚTMUTATÓ SZTEREOTÍPIÁINK ÉRTELMEZÉSÉHEZ

### CSEREKLYE ERZSÉBET

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója  
ecsereklye@t-online.hu

*José Eugenio Abajo Alcade Cigány gyerekek az iskolában* című könyve egy évtizedes kutatói munka tapasztalatait, eredményeit mutatja be, egy kis spanyol város közösségében vizsgálva a rasszizmus különböző formáinak kialakulását és legitimációs folyamatait, az interkulturális kapcsolatok dinamikáját és a társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó rendszer működését. A kutatás eredményeként, a rejtett vagy nyílt rasszizmust alátámasztó, nagyszámú tudományos és általános sztereotípiák részletes elemzésével a szerző univerzálisan értelmezhető gyakorlati magyarázatokat fogalmaz meg a csoportok közti kapcsolatok minőségének alakulására. A szerző átfogóan mutatja be a cigányokhoz, társadalmi beilleszkedésük kudarcaihoz kötődő sztereotípiákat, felületes értelmezési modelleket.

A könyv két fő részből áll: az elsőben megismerhetjük a kutatás módszertanát és elméleti háttérét, a második rész pedig a kutatás eredményeit ismerteti, nagyon részletesen és érzékletesen bemutatva a cigányok méltányos társadalmi szerepvállalását gátló struktúrákat és gondolkodást. A kutatás elméleti háttérének bemutatásánál felhívja a figyelmet azokra, a közbeszédben gyakran széleskörben elfogadottnak tekintett egysíkú értelmezésekre, amelyek a cigányok jelenlegi társadalmi helyzetére próbálnak determinista magyarázatot adni. Ilyen magyarázat az etnikum és a család hibáztatása, amikor a helyzetükért egyértelműen az egyes cigány családokat vagy általában a cigány kisebbséget teszik felelőssé, tagjaikat alkalmatlanoknak és felkészületleneknek tartják, mert „nem törődnek semmivel”, „önmagukat rekesztik ki”, vagy épp azért, mert „a cigány szülők nem törődnek a gyermekek iskoláztatásával” (32–33. o.). Egy másik, egysíkú megközelítés az ún. pszichologizáló magatartás, amely a cigány gyerekeket teszi felelőssé saját helyzetükért, a problémáikat egyéni problémáknak, velük született tulajdonságaik következményeinek tartja. Olyan jellemzőket tulajdonítanak nekik, mint az alacsony intellektuális szint, gyenge motiváció, fejletlen készségek, képtelenség az alkalmazkodásra, agresszivitás, kiegyensúlyozatlanság. Hasonlóan egyoldalúan próbálja értelmezni a cigány gyerekek iskolai nehézségeinek okait a szociológiai determinizmus, amely az 1970-es, 1980-as években népszerűvé vált elmélet a társadalmi struktúra reprodukcióját magyarázandó. Az elmélet szerint a többségi, felső- és középosztálybeli gyerekek olyan előnyökkel indulnak az oktatásban jobb anyagi helyzetük, a szülők iskolázottsága



és egyéb környezeti tényezők terén, amelyek az alsóbb osztályokhoz és kisebbségekhez tartozó gyerekek számára behozhatatlanok; az oktatási reformok a rendszer szelektáló és önmagát újratereztető működését nem tudják megváltoztatni, mivel azok nem a diszkriminatív társadalmi szerkezetet veszik célba. A negyedik egysíkú értelmezés az oktatásban jelentkező hátrányok nyelvi hiányosságokkal való megokolása. E szerint a kisebbségek nyelvi környezetét korlátozott nyelvi kódrendszer jellemzi, mely nem tesz lehetővé jó iskolai teljesítményt. A szerző említi azt az elméletet is, amely az iskolát azonosítja a probléma forrásaként, azaz a sikertelenség okának azt tartja, hogy az iskola képtelen alkalmazkodni a kisebbségi gyerekekhez, szerkezete és hagyományai miatt nem tudja befogadni a kisebbségi gyerekek kultúráját, képtelen demokratikus módon közelíteni az interkulturális nevelés kialakításához. Ezt súlyosbíthatja a megfelelő eszközök és források hiánya is. Az utolsó, a szerző által említett egysíkú értelmezési modell az esszencialista hozzáállás, amely szerint a különböző kultúrák összeférhetetlenek, köztük állandó konfliktus van, amelynek egyetlen lehetséges megoldása a szegregáció, mindkét oldalról. Az elmélet sajátja, hogy a deszegregált iskolai környezetben tanuló cigány gyereket úgy mutatja be, mint akik az iskolai és családi kultúra között örlődnek; a cigány diákok iskolai kudarcait az asszimilációval szembeni védekezésnek értelmezi. Az elméleteket természetesen gyakran kombinálják, s érdekesség, hogy például a konzervatív elméletekre jellemző az etnikum és a család hibáztatása, pszichologizáló magatartással párosítva; az ún. kompenzáló megközelítés legszívesebben az etnikum hibáztatását kapcsolja össze a szociológiai determinizmussal és a nyelvi hiányosságok okolásával; a radikális elméletekre pedig leggyakrabban a szociológiai determinizmus, az iskola problémaforrásként való érzékelése és a kultúrák közti inkompatibilitás hangsúlyozása jellemző.

A szerző szerint a bemutatott értelmezésekben közös az, hogy mindegyik me-  
rev, fatalista és kauzalista, bár tagadhatatlan, hogy minden elmélet okként megjelenített változói valóban befolyásolják a cigány gyerekek iskolai sikerességét, de nem meghatározó módon.

A szerző a probléma megoldásához három kiindulópontot jelöl meg:

1. a *tanulás* elsősorban aktív, interperszonális folyamat, amelynek résztvevői a diák, a tanár és a diák kortársai.
2. *A marginalizáció, mint társadalmi jelenség vizsgálata*: a társadalmi marginalizáció jelenségét a szerző szerint az állandó társadalmi versenyhelyzet teremti meg, a sztereotípiák pedig legitimizálják. A marginalizáció létrejötte egyformán függ a szociokulturális rendszertől és a marginalizálódó csoport tulajdonságaitól, mivel bizonyos csoportok, adott pillanatban hajlamosabbak a társadalmi kirekesztődésre, mint mások.
3. *A kommunikáció jelentősége a tanulás fejlődésében és a kettős kötődés elmélete* Bateson nyomán: itt a szerző azt elemzi, hogy a torz vagy ellentmondásos kommunikáció milyen bizonytalanságot eredményez a gyerekekben.

A szerző kutatásában vizsgálta a versenyhelyzet szerepét a cigány gyerekek iskolai sikertelenségében, a sztereotípiák hatását a cigány gyerekek marginalizációjára, a szegregált környezet és az iskolai kudarc összefüggéseit, illetve mindezek egymással való viszonyát.

A kutatás eredményeként rengeteg adattal alátámasztva mutatja be azt a társadalmi és iskolai környezetet, amelyben létrejött a cigány gyerekek nagyfokú kirekesztettsége. Elemzi a közoktatási intézményekbe beiratkozott gyerekek számát, területi és iskolatípusonkénti eloszlását; a szülők, tanárok és a helyi közösségek reakcióit az egyes deszegregációt segítő reformkísérletekre, mint például az iskolai étkeztetés lehetőségének megteremtése; az oktatási intézmények strukturális és attitűdbeli változásait a köztük kialakult versenyben; de megvizsgálja a város lakónegyedeiben kialakult etnikai struktúrákat és a munkához jutás esélyeit is a versenyorientált környezetben. A sztereotípiákat a marginalizáció egyik legfőbb ösztönző és legitimáló eszközeként azonosítja a szerző. Számtalan, a kutatás során készített interjúból származó idézet elemzése alapján azonosítja a cigányokkal kapcsolatos sztereotípiák fő típusait, melyek szerint a cigányok problémásak, abnormálisak, marginalizáltak; elemzi ezeknek a sztereotípiáknak a hatásmechanizmusát mind a többségi csoportokban (legitimált kirekesztő magatartás), mind pedig a kisebbség esetében (internalizált elnyomás, felháborodás) és a két csoport kapcsolatában is. Találó példákon keresztül mutatja be a szelektív emlékezet/szelektív feledés a sztereotípiák erősödését szolgáló mechanizmusát. A szelektív emlékezet/feledés jelensége az, amikor a sztereotípiáknak ellentmondó információk gyorsan feledésbe merülnek, a sztereotípiákat erősítő információk pedig mélyen bevésődnek az emberek emlékezetébe. A jelenség olyannyira tipikus és erős, hogy a kisebbségi sztereotípiáknak következetesen nem megfelelő kisebbségeket gyakran nem az etnikumhoz tartozóként könyvelik el. Például az iskolában sikeres cigány diákok identitását megkérdőjelezzik társaik, „nem is vagy cigány”, „te csak félig vagy cigány” (111. o.)

A szerző vizsgálja a sztereotípiák „hatékonyságát” a cigányság, mint csoport marginalizáltságát igazoló és fenntartó eszközként, a társadalom általános struktúráiban és különösen az oktatásban. A kutatás során készített interjúk tartalmának elemzésével hét fő csoportot hoz létre:

1. *Az általános társadalmi jelenlétből származó sztereotípiák:* bűnözők (tolvajok, ingyenélők, erőszakosak stb.); érzéketlen nyomorultak (piszkosak, primitívek, képtelenek alkalmazkodni, lusták); életművészek (bohémok, egzotikusak, dáridózók).
2. *Kognitív sztereotípiák:* a szocializáció folyamata előítéletekkel teli környezetben zajlik, ezért a valóságról alkotott képet befolyásolja az egyén társadalmi-gazdasági környezete. Így sok sztereotípiát a priori tudásnak tűnhet, valóságtartalmuk csak ritkán kérdőjeleződik meg az egyénben. Ilyen tanulási folyamat eredményeként rögződnek például a cigányokhoz kötődő nyelvi fordulatok is: „piszkosabb vagy egy cigánynál”, „cigányszagod

- van”, „ha nem eszed meg, elviszik a cigányok” (117. o.), de ilyeneket tartalmaznak gyakran a viccek vagy a gyanakvó megjegyzések is.
3. *A verseny okozta kirekesztést igazoló sztereotípiák:* a fennálló társadalmi struktúra, a munkához való hozzáférés rendjének megőrzését szolgáló sztereotípiák, amelyek ellenséget, alacsonyabb rendű, kevesebb joggal rendelkező csoportokat igyekeznek azonosítani: „saját magukat rekesztik ki” (117. o.).
  4. *Történelmi gyökerű sztereotípiák:* a hosszú ideig (Spanyolországban mintegy 500 évig) tartó erős diszkrimináció következtében a cigány kisebbség kultúrája sokszor a többségi kultúra szabályait semmibe vette, a legitimált viselkedésformákat a többség kultúrája bűnözői viselkedésként azonosított. A korábbi sztereotípiákat (piszkos, tyúktolvaj, gyerekrabló) a korszellemnek megfelelő újabbak váltják fel (kábitószerfüggő és -fogyasztó, AIDS-es, tolvaj).
  5. A társadalmi helyzettel kapcsolatos, érzelmekre építő sztereotípiák:
    - *csoportkohézió:* a csoportok közti kapcsolatokat tiltó szófordulatok: „Nézd, ez cigányokkal barátkozik...”, „saját magadat se tiszteled”, „ez, aki most ment le a lépcsőn, ez is cigány, nem?” (119. o.)
    - *a társadalmi pozíció védelme:* leginkább a többségi csoport alsóbb társadalmi rétegeire jellemző beszédmód, akik igyekeznek elkülönülni a cigányoktól, ezért alsóbbrendűnek bélyegzik őket: fertőzőnek tartják az életmódjukat és szokásaikat, ezért igyekeznek térben is minél inkább elkülönülni tőlük, akár a lakókörnyezetről, akár az iskoláról van szó.
    - *a félelem sztereotípiája:* az előzőhöz nagyon hasonló, de itt nem pozíciófélétről, hanem az egyéb sztereotípiák miatt mélyen beágyazódott tulajdonságok keltette félelemérzetről van szó: például egy idős cigányasszony távozása után rovarirtót szórtak szét egy boltban, „tudom, hogy nincs ez rendjén, de nem kedvelem őket”, „Már önmagukban is félelmetesek”. (121. o.)
  - 6) *az érzelmekhez és a gazdasági helyzethez kapcsolódó sztereotípiák:* a különbözőség, másság azonosítása a társadalmi versenyhelyzetben átélt kudarcok okaként, bűnbakkeresés. (A cigányok rontják egy üzlet respektjét, tönkreteszik a felhasználói bizalmat.)
  - 7) *A félelmeink teremtette “cigány”:* a saját félelmek kivetítése más társadalmi csoportokra, amely az individuum és a saját csoport elfogadásának hiányára vezethető vissza. Az ennek következtében kialakuló feltételezések szerint a más, alacsonyabb rendűnek tartott csoportokkal, azok tagjaival kialakított kapcsolatban csak veszteni lehet, így igyekeznek azokat elszemélyteleníteni, elutasítani.

A sztereotípiák elemzése során a szerző arra a következtetésre jut, hogy a többségi népcsoport alig ismeri a cigányokat, a többség körében elterjedt sztereotípiák pedig a cigányoknak szinte automatikusan és kizárólag hibákat tulajdonítanak. Az elutasítás arányainak vizsgálatokor kiderült, hogy az emberek legkevésbé a családjukba fogadnának be cigányt (36,6%), munkatársként és kevesebb személyes kötődést igénylő helyzetekben már ennél kisebb az ellenállás. A népesség attitűdjeit vizsgáló kérdések eredménye szerint a népesség 10%-a tartja magát rasszistának, míg további egyharmada megértően viszonyul a rasszizmushoz. „Nem vagyok rasszista, de nem szeretnék együtt élni velük”, „elszívják előlünk a levegőt.” (134. o.)

A szerző részletesen elemzi a cigányokkal kapcsolatos sztereotípiák tartalmi jellemzőit a középiskolások körében is. Elsőként a nem cigány szülők attitűdjeit vizsgálja a cigány gyerekek felé. A szülők megkülönböztetnek elfogadott és nem kívánatos osztálytársakat. A nem cigány szülők sztereotípiái szerint a cigány gyerekek neveletlenek, kevesebbet tudnak, és nem tanulnak, rossz szokásaik vannak és rosszul viselkednek, piszkosak, erőszakosak, kárt tesznek a többi gyerekben, és rontják az iskola imázsát. A szülők ugyanígy elfogadott és nem kívánatos kategóriákba osztják az iskolákat. Spanyolországban ez a fizetős, egyházi és magániskolák és az állami, cigányokat is oktató iskolák két csoportját jelenti. A megkülönböztetés kategóriái pedig a tanulók anyagi háttere, az oktatás színvonala, az iskolák tanulói „emberanyaga”, a szolgáltatások színvonala és a tanárok kvalitásai szerintiek. A szerző azonosít néhány szülői magatartásformát is, mint a bezárkózás (önkéntes szegregáció), menekülés (white fly), kapcsolatok hiánya (az iskolába járó különböző csoportokhoz tartozó gyerekek kapcsolatának nem kívánatossá nyilvánítása). A tanárok, iskolaigazgatók és iskolafenntartók attitűdjeit vizsgálva hasonlóságok fedezhetőek fel a jó és kevésbé jó iskolák megkülönböztetésében, illetve abban a félelemben, hogy a cigány diákok befogadása rontja az iskola megítélését. A szerző az interjúk elemzésével kimutatja, hogy a tanárok viselkedése, gyerekekkel való bánásmódja alapvetően meghatározza a cigány gyerekek iskolai teljesítményét, és az alacsony vagy nem létező elvárások bénítóan hatnak rájuk. A tanárokból általánosan élő sztereotíp kép szerint a cigányok rossz tanulók és rossz magaviseletűek: „a cigányokat nem érdekli az írás, olvasás, csak az evés és a segélyek”, „a szülei nem foglalkoznak velük” „a cigányok sose fegyelmezettek” (167–168. o.). Az iskolák igyekeznek távol tartani a cigány gyerekeket, ezért beiratkozáskor, általában helyhiányra hivatkozva utasítják el a szüleiket, a deszegregált iskolákban tanító tanárok pedig az oktatás színvonalára hivatkozva érvelnek szegregált osztályok létrehozása mellett. Ennek hátrányait a következő kategóriákba csoportosítja a szerző:

- a) a szegregált oktatás a diákra hárítja a felelősséget az iskolai kudarcért, a tanár felelőssége nem kerül szóba;
- b) a szegregáció passzív, homogenizáló pedagógiát segít elő;

- c) a szegregáció eredményeként létrejövő osztályok nagyon heterogének, gyakran nagyon eltérő korú és szükségletű gyerekek tanulnak együtt a valójában etnikai alapon létrejött csoportokban;
- d) a szegregált iskolai környezet megnehezíti, gyakran lehetetlenné is teszi a későbbi társadalmi beilleszkedést, állandósítja a marginalizációt.

Jellemző továbbá a cigány gyerekekkel dolgozó tanárookra, hogy a gyerekekhez nem egyforma elvárásokkal viszonyulnak, nem egyenlően ítélik meg tetteiket. A cigány gyerekek sikereit gyakran figyelmen kívül hagyják, nem kapnak dicséretet, míg hibáikat sokkal komolyabban büntetik, mint a többséghez tartozókat; hiányzaikkal nem törődnek. Gyakran ismételtetnek velük évet, ami szintén növeli az iskolai kudarcok esélyeit.

Természetesen ellenpéldát is bemutat a szerző az olyan tanárookra utalva, akik igyekeznek megteremteni a méltányos oktatás feltételeit, támogatják és ösztönzik a gyerekeket, és megerősítik sikerélményeiket, önbecsülésüket. A cigány gyerekek és osztálytársaik viszonyát vizsgálva a kortársakban élő sztereotípiák forrásait elemzi. Ezek elsősorban a szülőktől származnak, de más csatornákon keresztül is eljutnak a gyerekekhez, mint például a média, az osztálytársakkal folytatott beszélgetések vagy épp a tanárok viselkedése. Azonban a vizsgált spanyol iskolákban gyakorlatilag cigány és nem cigány gyerekek soha nem kerültek valódi kapcsolatba egymással.

A kutatás vizsgálta a családjaik hatását a cigány gyerekek iskoláztatására. Részletesen elemzi a családon belüli konfliktusokat, amelyeket a társadalmi és kulturális környezet változása okoz, a kisebbség rasszizmusát, és az zárt cigány közösségből való kikerüléssel járó nehézségeket. Az 1990-es években, a gazdasági visszaesés és a korábbi struktúrák működésképtelensége miatt a cigányok megpróbálták új stratégiákat kidolgozni, amelyeket a következőképp csoportosít a szerző:

1. „passing” – asszimiláció a többségi csoporttal. Ennek legtipikusabb formája a többséghez tartozókkal kötött vegyes házasság;
2. cigány egyesületek létrehozása: a többségi társadalom szervezeteivel való együttműködésre koncentrálva, főként a lakhatás, iskoláztatás és szociális ellátások terén. Ezek az egyesületek, nagyon kevés kivételtől eltekintve nem tudtak megbirkózni vállalt feladataikkal;
3. előrejutás a tanulás révén;
4. a reménytelenség stratégiája: menekülés a kábítószerhez.

A családokhoz kapcsolódó hármas stratégiát befolyásoló változók közül a legjelentősebbek:

- a) A családszervezet típusa szerinti különbségek: a szilárd belső szerkezetű, nukleáris családokban élő gyerekek érték el a legtöbb iskolai sikert.
- b) A lakóhely típusa szerinti változók: a letelepedett családok gyerekei sikeresebbek. A vándorló családok (pl. idénymunkából élők) esetében nagy gond a gyerekek iskoláztatása.

- c) Munkahely szerint: ahol legalább az egyik szülő rendelkezik állandó munkahellyel a gyerekek iskoláztatása rendszeresebb és sikeresebb.
- d) A szülők iskolázottsága szerint: az írni-olvasni tudó, illetve a nyolc osztályt elvégzett szülők inkább segítik gyerekeiket a tanulásban.
- e) A vallási és társadalmi szervezetekben való részvétel szerint: mindkét csoporthoz tartozás egyértelmű motivációt jelent az írás-olvasás elsajátítására és a jobb iskolai teljesítményre.

A szerző hangsúlyozza, hogy mindezek mellett nagyon erős elbizonytalanító hatású lehet a szülői ház és az iskola egymástól eltérő üzenetei miatti diszharmónia, illetve a kettős kötésű üzenetek. A kettős kötésű helyzetekben a gyerek életében jelentős szerepet betöltő személy ellentmondásos üzenetet juttat el hozzá, egy üzeneten belül több, következtelen, gyakran egyenlőtlen kommunikációs szint van, így a gyerek nem tudja értelmezni az üzenetet. (Például a tanár egy pozitív verbális üzenetét (dicséret) érvénytelenítheti a metakommunikációja (bizalmatlan pillantás, gesztus, irónia), de ilyen a szegregált osztályok pusztá léte is, hiszen minnek is tanulni egy eleve kudarcra ítélt csoport tagjaként.)

A kutatás színhelye a spanyol Aranda del Dueró város volt, amelynek jelenleg 30.000 lakosa van. A kisváros világának alapos tanulmányozása azonban kétségtelenül univerzális jelenségek rendszerét tárta fel, amely a hazai oktatásban dolgozók számára is releváns, nagyon értékes információkat tartalmaz. A szerző bevallott érzelmi kötődése a témához pedig élvezetessé és személyessé teszi a kötet olvasását.

|| José Eugenio Abajo Alcade: *Cigány gyerekek az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2008, 320 oldal

## NYELVTANULÁS A KÖZOKTATÁSBAN

## BAKRÓNÉ TAKÁCS GERDA

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Idegen Nyelvi, Nemzetiségi és  
Nemzetközi Kapcsolatok Intézete főiskolai tanársegédje  
takacs.gerda@avkf.hu

„Fókuszban a nyelvtanulás” címmel, *Vágó Irén* szerkesztésében, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet gondozásában jelent meg az a nagyszabású tanulmánykötet, mely közrebozsátja az ezredforduló óta a szerzők témában végzett kutatásainak eredményeit. A szakmai alapot a szaporodó nyelvoktatás-politikai dokumentumok, a formális képzés keretében történő nyelvtanulást, -tanítást elemző szakmai publikációk, empirikus vizsgálatok szolgáltatták, többek között az országos szintű tanulói nyelvtudásmérések, a nyelvi előkészítő képzés hatásvizsgálata, az Ifjúság 2000 és 2004 nyelvtudás-kérdőív. A kötet elvitathatatlan érdeme, hogy az iskolai nyelvoktatásról kritikus, rendszerszintű elemzést ad. A szerkesztő, aki 1991-től az Iskolakultúra rovatvezetője és 1999-től az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ igazgatóhelyettese, előszavában rámutat, hogy miért fontos ezzel a témával foglalkozni. Érvei között az ismert szempontok mellett az idegennyelv-oktatás irányába forduló közoktatáspolitikai törekvéseket is felsorakoztatja, továbbá szerinte azért aktuálisak a tanulmánykötet írásai, mert 2002-ig a központi oktatásirányítás nemigen próbált beavatkozni az idegennyelv-oktatás iskolai folyamataiba. Utána született meg az ágazati Nyelvoktatás-fejlesztési stratégia, elindult a Világ-Nyelv fejlesztési program és a Nyelvi előkészítő képzés (NYEK), majd nagyszabású oktatási programcsomag-fejlesztés kezdődött, s támogatta mindezt a bevezetésre került kétszintű érettségi vizsga. A fejlődés jelei egy összehangoltabb, hatékonyabb, költségtakarékosabb iskolai nyelvoktatás irányába mutatnak, annak ellenére, hogy az iskolai nyelvoktatás működését a decentralizált irányítási rendszer, a laza szabályozók és a puha költségvetési korlátok miatt napjainkban is elsősorban a helyi, intézményi és iskolahasználói érdekek határozzák meg. *Vágó Irén* pozitívan értékeli a pedagógusok emelésének hatását is, mivel így gyakorlatilag megszűnt a képzett nyelvtanárok hiánya, és fluktuációjuk az iskolákban.

A kötet első tanulmánya a „Stratégiától a kistérségi együttműködésekig – az idegennyelv-oktatás koordinációja” címmel *Balázs Éva* tollából származik. *Balázs Éva* az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Kutatási Csoportjának főmunkatársa, a közoktatási tervezés rendszerének szakértője. Tanulmányában a nemzeti alaptantervtől indul ki, s a hazai nyelvoktatáspolitikai állomások mellett, egyéb, a témához lazábban vagy nem közvetlenül kapcsolódó tényezőkre tér ki (PISA felmérések, az

alkalmazás-központú tudásfogalom központba kerülése, alapkompenciák birtoklásának kérdése), majd a nemzetközi kontextust vizsgálja. A nyelvtanulás oktatáspolitikai agendára történő felkerüléséhez jelentős nemzetközi inputot adott az, hogy az Európa Tanács 2001-et a Nyelvek Európai Évének nyilvánította. Ennek keretében átfogó elemzés készült az európai országok idegennyelv-oktatásáról.<sup>1</sup> Az uniós csatlakozáshoz egyre közelebb kerülő Magyarországon a fentiek az aktivitás fokozódásához vezettek. Az idegennyelv-oktatás fejlesztése kiemelten jelent meg az EU ún. lisszaboni programjában is, amelynek fő célkitűzése, hogy az európai térség 2010-re a világ legversenyképesebb régiójává váljon. Magyarország is bekapcsolódott a 2002-ben alakult „Oktatás és képzés 2010” program nyelvoktatással foglalkozó bizottságába. A nyelvoktatás hazai stratégiájának elkészítése, s e stratégia megvalósításához számos eszköz hozzárendelése végül a 2002-ben hivatalba lépett kormányhoz köthető, amely 2002 decemberében jóváhagyta a „Világ-Nyelv” stratégiát.<sup>2</sup> A tanulmány a program közoktatási részére fókuszál két szempontból: az első az állam részéről nyújtott kínálat elemzése a stratégiában meghatározott célkitűzések kontextusában, a másik szempont pedig az állam és a programokban megszólítottak közötti viszony. A szerző részletesen elemzi az egyes programcsomagok (NYEK, „Nyelv+számítógép”, „Forrás”, „Nyelv+szakma felsőfokon”, „Élesztő”, „Előre fuss”, kétszintű érettségi) hatását. Hangsúlyozza, hogy ezen programok megvalósítása nem jöhetett volna létre, ha a helyi, kistérségi és megyei tervezés és az idegennyelv-oktatás stratégiája között nem alakul ki kapcsolat. Ennek pontos megértéséhez a szerző egy külön fejezetet szentelt „A területi közoktatás-tervezésről, dióhéjban” címmel.

*Balázs Éva* nevéhez köthető a 2001/2002–2005/2006. tanévek között az Országos Közoktatási intézet Kutatási központjában az első Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programja keretében végzett kutatás, melyben azt vizsgálták, hogyan jelenik meg az érvényes megyei közoktatási tervekben az idegennyelv-oktatás. A kutatás eredménye megdöbbentő: explicit módon sehol sem jelenik meg az idegennyelv-oktatás, sem annak eredményessége, hatékonysága. Ugyancsak meglepőek azok a következtetések, melyeket a szerző egy 2006-os kérdőív vizsgálat alapján vont le: a kistérségek mindössze 30%-ában jöttek létre munkaközösségek az idegennyelv-oktatás koordinálására, de reménykedésre ad okot az, hogy a munkaközösségeket nem működtető kistérségekben is vannak kooperációk (egymás iskoláinak idegennyelv-óráinak látogatása, tanártovábbképzés, egyeztetés a tankönyvválasztásban...) Tanulmányának végén a mellékletben tekinthető meg a kérdőív, melyet a szerző kutatásaihoz felhasznált.

*Nikolov Marianne* a Pécsi Tudományegyetem egyetemi tanára. Kutatási területe: alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia, idegen nyelvek tanulása, tanítása, nyelv-

<sup>1</sup> Profile of foreign language teaching in schools in Europe (2001): Eurydice, Brussels

<sup>2</sup> [online: ] {[www.om.hu/main.php?folderID=413&articleID=2043&ctag=articlelist&iid=1](http://www.om.hu/main.php?folderID=413&articleID=2043&ctag=articlelist&iid=1)}



tudás mérése és értékelése, osztálytermi kutatások, egyéni különbségek. A „Fókuszban a nyelvtanulás” című tanulmánykötetben „A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében” címmel tette közzé a legutóbbi évtized nyelvpolitikájában látható célkitűzéseket, illetve azok európai és hazai megvalósulását. Rámutat azokra a területekre, amelyek az elmúlt évtized során a kitörési pontokat jelentették. Megállapítja, hogy a közelmúlt hazai nyelvpolitikájának alapelvei és célkitűzései egybeesnek az európai trendekkel. Ennek következtében számos kézzelfogható eredményt felmutató innovatív program működik jelenleg a közoktatásban. A tanulmány első része áttekinti a központi nyelvpedagógiai fejlesztések hátterét, a nyelvtanulás prioritásait és helyzetét. Beszámol a nyelvtudási szintek átfogó értékelését célul tűző vizsgálatok tapasztalatairól, a nyelvtanulás folyamatával és eredményével összefüggő tényezők (nyelvválasztás, esélyegyenlőség, motiváció, a diákok céljai, korai nyelvtanulás, folytonosság, átmenet, egymásra épülés, óraszámok, iskolán kívüli nyelvtanulás) szerepéről, összefüggéseiről. Kiemelendő ebből a fejezetből az esélyegyenlőség kérdése, hiszen közismert, hogy közoktatásunk gyenge pontja a hozott hátrányok kompenzálása. A tanulmány második része az Oktatási Minisztérium nyelvoktatás-fejlesztési stratégiájában megfogalmazott alapelveket és célokat, illetve azok megvalósulását értékeli, döntően a nyelvi előkészítő évfolyamokra fókuszálva. Összegzésében a szerző kedvező irányultságúnak véli a folyamatokat, de felhívja a figyelmet a tennivalókra. Megoldandó problémaként tünteti fel az esélyegyenlőség biztosítását. Örömmel üdvözli a számos innovatív projektet, de figyelmeztet a lassú fejlődésre is. A helyzet megváltoztatására szerinte hatékonyabb pedagógusképzésre és folyamatos tanártovábbképzésre lenne szükség. Az idegennyelv-oktatás eredményességét nagymértékben rontja a korai szelekció, a differenciált nyelvtanítási eljárások hiánya, a nyelvi programok túlzott sokfélesége és a nem megfelelő átmenet. *Nikolov Marianne* optimista abban a tekintetben, hogy a Világ-Nyelv program folytatódik, az idegennyelv-tanulás várhatóan továbbra is az érdeklődés középpontjában marad. A szerző szerint meg kell teremteni a tartalom alapú oktatás feltételeit, meg kell valósítani a kereszttantervi integrációt, a nyelvtanárokat fel kell készíteni célnyelvi órák megtartására, továbbá biztosítani kell a felmenő rendszert. Felhívja a figyelmet a még kutatásra váró területekre, mint például az alsó tagozatos nyelvi foglalkozások tevékenységeinek elemzése a tantervi célok tükrében, évfolyamonkénti egymásra épültség az idegennyelvi készségek tekintetében, a nyelvtanulási motiváció alakulása, folytonosság a módszerekben, az érettségi vizsgák monitorozása, és egy standardizált feladatbank létrehozása, amely hosszú távra megbízható visszajelzést biztosítana a közoktatás szereplői számára.

A tanulmánykötetben *Einhorn Ágnes* az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ tudományos főmunkatársa „Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja” címmel összegzi a kétszintű érettségi vizsgák tapasztalatait, hatását a napi tanítási gyakorlatban. Meghatározó újdonsága, hogy ilyen rész-

letességű vizsgaleírás eddig sem az érettségihez, sem a felvételi vizsgához nem készült Magyarországon. A reform másik jelentős eredménye, hogy az idegen nyelvekből készségmérő vizsga lépett a korábbi, tradicionálisabb helyére. Mivel az új rendszerben mindegyik kommunikatív készség (olvasás, hallás, írás, beszéd) mérésre kerül, megkerülhetetlenné vált a készségfejlesztésen alapuló nyelvtanítás. Erre ösztönöz az is, hogy az emelt szinten legalább 60%-os teljesítés mellett a vizsgázó államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványt kap, amely a felsőoktatási felvételi eljárásban pluszpontokat jelent. A tanulmány szerzője külön figyelmet fordít a tantárgyi mérés kérdésére, és javaslatot tesz annak tanító- és tanárképzésbe történő kooptálására. *Einhorn* szerint minden nehézség ellenére az új vizsgarendszer bevezetése a középiskolai idegennyelv-tanítás hatékonyságának megerősödéséhez, modernizációjához vezethet, és ez a tendencia hosszú távon kedvezőleg fog hatni az általános iskolákra is. A szerző értékes munkát végzett, mikor megjelölte a szemléletváltozás összetevőit, okait, eredményeit, következményeit. Részletesen leírja, hogyan hatottak a nemzetközi törekvések a vizsgafejlesztésre, miként kerültek részletes leírásra a vizsgadokumentumokban az egyes készség szintek. Bemutatja, milyen problémák jelentek meg a vizsgafejlesztés során (például a vizsgaszintek objektív leírása), és milyen kompromisszumokat kellett a vizsgafejlesztőknek kötniük. Táblázatos és szövegesen kifejtett formában is közrebocsátja az empirikus adatait, ami az áttekinthetőséget javítja. Megismerhetjük az angol, német közép és emelt szintű vizsga teljesítményadatait is, s részletesen elemzi az érettségi és a nyelvvizsga eredményeinek összefüggéseit. Külön fejezetet szentel a vizsgareform egyik jelentős szakmai eredményének, az új értékelési kultúra kialakulásának. Megismerhetjük az egyes feladattípusok értékelésének alapelveit, lehetséges módjait.

Az utolsó fejezetben mintegy összegzésként egy másik tanulmányában a várható visszahatásokkal ismerteti meg *Einhorn Ágnes* az olvasókat. Úgy véli, hogy a vizsga bevezetése után a tanári munka középpontjába az új vizsga tartalmi része kerül, és iskolai szinten szakmapolitikai megközelítések helyett inkább a szakmapedagógiai megközelítések lesznek jellemzőek. Sajnálataát fejezi ki, hogy a tanárképzési rendszerben csak a vizsgáztatók felkészítésére volt mód, ezért fontosnak tartaná, hogy bekerüljenek a nyelvtanárképzése az új érettségihez kapcsolódó dokumentumok, és azok elemzése is. A jelenlegi helyzetet útkeresésként aposztrofálja. Örvendetesnek találja, hogy a tankönyvpiac gyorsan és hatékonyan reagált, tömegesen jelentek meg a feladatgyűjtemények, melyek az érettségi vizsga feladattípusaihoz hasonló feladatokat tartalmaznak. Nyilvánvalónak tartja, hogy a vizsgaeredmények és a vizsgáztatás során adódó tapasztalatok alapján az érettségi vizsga bizonyos elemeit módosítani kell majd, tehát szükség lesz változásokra mind a vizsgaszabályozás, mind a tantárgyi vizsgaleírások esetén. A folyamat jelenlegi állapotában megállapítható, hogy a középiskola képes a tanulókat felkészíteni a megváltozott vizsgára, bár a felkészítő munka tervezésében és alakításában is nagyon sok a teendő még.

A kötet negyedik tanulmányát *Imre Anna* az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kutatási Központjának tudományos főmunkatársa „Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban” címmel jelentette meg. *Imre Anna* abból indul ki, hogy Magyarországon több mint másfél évtizeddel a rendszerváltás után is nagy gond a megfelelő nyelvtudás hiánya. Nemzetközi viszonylatban még mindig alacsony az idegen nyelven kommunikálni képes személyek aránya a népességen belül.<sup>3</sup> Bár az elmaradás ellenére a fejlődés komolynak mondható, ha az induló helyzethez viszonyítunk.<sup>4</sup> Az idegennyelv-oktatás expanziója az iskolai nyelvtanításban 1989 után, az orosz kötelező voltának eltörlése után tudott megindulni, de már korábban, a nyolcvanas évek második felében is érzékelhető volt a nyelviskolák piacán a társadalmi igények erősödése. A 2000-es évek elejéig a közoktatásban megnyíló lehetőségek rövid idő alatt igen látványos átalakulást eredményeztek. A fejlődés fő hatóerejét a társadalmi igények és a hozzájuk kapcsolódó intézményi érdekek jelentették, de a kedvező folyamatokat a jogszabályi változások és a különböző időszakok más-más területeket érintő oktatáspolitikai intézkedései is nagyban segítették. Ilyenek voltak például a kéttannyelvű iskolák szerveződése a nyolcvanas évektől, a szakiskolai nyelvoktatás kiterjedése a kilencvenes évek végétől, a Tempus Közalapítvány Világ-Nyelv programja, a nyelvvizsga tartósan érvényesülő beszámítása a felvételi pontszámokba, a nyelvtanulás költségeinek adókedvezménnyel történő támogatása, továbbá a nyelvi előkészítő évfolyamok indítása. A kilencvenes évek elejétől eltelt időszakban a hazai nyelvoktatás terén hasonló tendenciák körvonalazódtak, mint az EU-ban: a tankötelezettség ideje alatt idegen nyelvet tanulók száma az EU átlagában nőtt, s az utóbbi 10-15 évben a nyelvoktatás időtartama az iskolarendszeren belül több országban hosszabbá vált, az oktatás kezdetének korábbra tevődése miatt. A tanult nyelvek közül első helyen a legnagyobb „kommunikációs potenciállal” rendelkező nyelv, az angol áll, ezt követi a német vagy a francia. A szerző megállapítja, hogy a tanulólétszám gyors csökkenése idején a munkaerőpiacra igen érzékenyen reagáló nyelvoktatás egyfelől az intézmények között a diákokért folyó verseny egyik legfontosabb eszközévé vált, másfelől területileg igen eltérő mintázatot alakított ki az oktatott nyelvek szerkezetét illetően. A nyelvoktatás hazai helyzetét, tapasztalatait és problémáit több elemzés, empirikus vizsgálat érintette az elmúlt másfél évtizedben (*Csapó, 2001; Imre, 2000; Vágó, 2000; Vámos, 1998*). A tanulmány leginkább *Vágó Irén* „Az idegennyelv-tanulási utak” című kutatásának keretében készült 2004-es adatfelvételre támaszkodik, amely döntően egy a 9. évfolyamon történő teljes körű tanulói adatfelvételre épült, s elsősorban a nyelvoktatás feltételeinek alakulásával, illetve a tanulók nyelvtanulási esélyeivel összefüggő egyes kérdéseket érinti. A szerző bizonyítja, hogy a kö-

<sup>3</sup> 2005-ben az EU felmérése szerint: az EU 25 tagállamában a 15 évnél idősebb kérdezettek átlagosan 50%-a nyilatkozta, hogy beszél valamilyen idegen nyelven, Magyarországon csak 29%-a.

<sup>4</sup> 1990-ben a népszámlálási adatok szerint mindössze 9,1% volt az idegen nyelven beszélni képes személyek száma a lakosságon belül.

zépfolokon oktatót idegen nyelvek egyenlőtlen pozíciója a nyelvet tanuló helyzetében, tanulási útjaiban és későbbi nyelvtudásában is megragadható, ezért kísérli meg a formális oktatási rendszeren belüli, illetve azon kívüli különböző tanulási utak követését. A tanulmány első részében a kilencvenes évekre jellemző fontosabb mennyiségi, átstrukturálódási változásokat tekinti át kronologikusan és nyelvenként, a második részben a jelenlegi helyzetről fest képet azáltal, hogy bemutatja a nyelvtanítás, -tanulás feltételrendszerét, és elemzi a tényleges tanulási utakat, a nyelvválasztástól az iskolarendszeren kívüli nyelvtanuláson át az önálló nyelvtanulásig. A harmadik fejezetben az „Ifjúság 2000, 2004” elnevezésű kutatásokból származó adatok alapján áttekinti a kimeneti oldalon történt változásokat. Nagy érdeme a tanulmánynak, hogy nemcsak mennyiségi szempontból tanulmányozza a középfokú oktatásban oktatót idegen nyelveket, hanem kitér a nyelvi csoportok szervezésének alapelveire, a nyelvtanárok végzettségére, a nyelvből szerzett érdemjegyekre. Összegzésében a szerző megállapítja, hogy a nyelvtanítás mégsem egészen piaci, szülői igények szerint alakul, jelentős szerepe volt és van az oktatási rendszeren belül az intézményi kínálat sajátosságainak is. A kimeneti oldalon megfigyelhető tendenciák, a saját bevallásuk szerint nyelvtudással, nyelvvizsgálóval bíró fiatalok aránya jelentős mértékű növekedést, javulást mutat. A középfokról kilépő fiatalok nyelvismerete láthatóan leképezi és megőrzi a nyelvtanításban megfigyelhető programok és régiók közötti különbségeket mind mennyiségi, mind szerkezeti sajátosságaiban.

A tanulmánykötet utolsó, mintegy összegző tanulmányát maga a szerkesztő, *Vágó Irén* készítette „Nyelvtanulási utak Magyarországon” címmel. Tanulmányát a szerzőnő nemzetközi, történeti kitekintéssel kezdi, melyből megismerhetjük Magyarország lakosságának nyelvtudási adatait, az eredmények okait, közben a jó nemzetközi gyakorlatokkal is (autentikus szövegek beépítése, filmfeliratozás szinkronizálás helyett...) megismerteti az olvasót. A tanulmány magja „Az idegennyelvi-tanulási utak” című kutatás, melynek céljai között szerepelt az egyes tanulók idegennyelv-tanulási lehetőségeinek megismerése, a közoktatási rendszer nyelvi kínálatának feltérképezése, nyelvváltás/tanárváltás gyakoriságának előfordulása, az általános és középiskola közötti átmenet kérdése és a nyelvtanulók motivációi. Az adatok elemzésével a szerző képet fest az 1–9. évfolyam nyelvi kínálatáról, a korai nyelvtanításról<sup>5</sup>, a nyelvtanulási utak hosszúságáról, azaz a nyelvtanulásra fordított tanévek számáról a középfokú intézmények első évfolyamára belépő tanulóknál. Külön alfejezetben vizsgálja a szerző a nyelvtanulás szempontjából hátrányos helyzetű csoportokat, hisz jelenleg ennek leküzdése a közoktatás egyik kiemelt feladata. Megállapítja, hogy a tanári fluktuáció, az alap és középfok illeszkedési nehézségei mind a nyelvtanulás hatékonyságát csökkentik. Nem okozott nagy meglepetést a kérdőív adatainak feldolgozásánál, hogy a diákok elsősorban az angolt, majd a németet és franciát választják tanulandó nyelvként, hisz ez európai tendencia is. A maga

<sup>5</sup> Nem összetévesztendő a korai nyelvsajátítással

nemében ritka, hogy diákokat az idegennyelv-tanulással kapcsolatos terveikről kérdezik. Ebben a tanulmányban táblázatos és szöveges formában is megismerkedhetünk a nyelvtanulási célokkal és gyakoriságukkal. A 9–10-es diákok 45,3%-a érettségizni/nyelvvizsgázni szeretne az első idegen nyelvből, 16%-ukat a jó érdemjegy motiválja, 10,9%-uk felsőfokú végzettséget szeretne szerezni az adott nyelvből. A válaszadók majdnem egyharmada a munkájában kívánja idegennyelv-tudását hasznosítani, vagy külföldön vállalna munkát. Csaknem egynegyede a válaszadónak azért tanul idegen nyelvet, hogy a mindennapokban elboldoguljon. Örvendetes tény, hogy csak 3,8% utasítja el a nyelvtanulást, és hagyná abba, amint lehet. *Vágó Irén* foglalkozik az iskolán kívüli nyelvtanulással abból a szempontból, hogy melyik társadalmi réteg gyermekei élnek elsősorban ezzel a lehetőséggel. Az iskolai nyelvoktatás viszonylagos eredménytelenségének legfőbb okaként még 2003-ban is a nyelvórák alacsony számát jelölték meg. A kutatás azonban cáfolja ezt. A gimnáziumokban 4,7; a szakközépiskolákban 4,2 az első idegen nyelv átlagos heti óraszám. A tanulmányban ezután a közoktatásban kapott összes nyelvóra átlagáról olvashatunk a különböző tanulói csoportokban. „Az idegennyelv-tanulási utak” című kutatás legnagyobb érdeme, hogy általa először sikerült rekonstruálni egy adott évfolyamba tartozó valamennyi diák nyelvtanulási útját, bemutatva, hogy az egyes gyerekek és tanulócsoportok az 1–12. évfolyamig összesen milyen óraszámot fordíthattak nyelvtanulásra az iskolában. A tanulmány egyértelműen bizonyítja, hogy bár az állam másfél évtizede rendkívül jelentős erőforrásokat biztosít a közoktatásban folyó nyelvoktatásra, de ez csak csekély mértékben váltotta be a hozzáfűzött reményeket. A tanulmány szerzője ennek okait hozzáférési, esélyegyenlőségi és hatékonysági problémákra eredezteti vissza.

A tanulmánykötetet fontos irodalomként javasoljuk a nyelvtanár szakos hallgatók képzésében, de nagy haszonnal forgathatják a téma iránt érdeklődők is.

|| Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2007. 179 oldal

## Irodalom

Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8. sz. 25–36.

Imre Anna (2000): Idegennyelv-oktatás a 90-es években. *Educatio*, 4. sz. 701–716.

Vágó Irén (2000): Idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio*, 4. sz. 668–690.

Vámos Ágnes (1993): *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó, Budapest

**BESZÁMOLÓ**  
**A VIII. ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI**  
**KONFERENCIÁRÓL**

**PERJÉS ISTVÁN\* – OLLÉ JÁNOS\*\***

\* a Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti  
Intézetének egyetemi tanára, intézetigazgatója  
istvan.perjes@uni-corvinus.hu

\*\* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának adjunktusa  
olle.janos@ppk.elte.hu

A VIII. Országos Neveléstudományi Konferenciára 2008. november 13–15. között kerül sort – hagyományosan a Magyar Tudományos Akadémia Székházában és a Duna Palotában. Az MTA Pedagógiai Bizottsága a szervezéssel a Budapesti Corvinus Egyetem intézetigazgató egyetemi tanárát, *Perjés Istvánt* bízta meg. A konferencia titkára *Ollé János*, az ELTE PPK adjunktusa volt. A Tudományos Szervezőbizottság tagjai *Bárdos Jenő*, *Báthory Zoltán*, *Hunyady Györgyné*, *Mátrai Zsuzsanna* és *Vidákovich Tibor* voltak. A konferencia előkészítésében és lebonyolításában további mintegy 50 fő vett részt.

A munka az előző konferencia szakmai és szervezési tapasztalatainak áttekintésével és a konferencianaptár elkészítésével kezdődött, így a szervezők pontos forgatókönyv alapján, az érdeklődők, a résztvevők, valamint a Pedagógiai Bizottság folyamatos tájékoztatásával végezheték munkájukat. Ennek jegyében került sor a szakmai koncepció kidolgozására, a konferencia témaköreinek meghatározására, a szakmai anyagok bírálóinak kiválasztására, a bírálati folyamatra, az előadók, a hazai és külföldi plenáris előadók felkérésére, a szakmai és a kísérő programok kialakítására, az informatikai háttér és a honlap megújítására és működtetésére, a közreműködő szervezetek, cégek, intézmények munkájának koordinálására, valamint a konferencia lebonyolítására.

A szervezők a konferencia honlapját ([www.onk2008.hu](http://www.onk2008.hu)), korszerűsítették, s azt számos új szolgáltatással gazdagították (pl. módosították a regisztrációs felületet, a szakmai program helyszínek szerint is kereshetőek voltak, minden előadás és bemutatott poszter tartalmi összefoglalója elérhető, olvasható, névre és tartalomra kereshető, a poszterszekció anyagai a honlapon is elérhetőek, kommentálhatóak, az előadásokat szimpóziumokat interneten közvetítették, igény szerint rögzítették, a szerkesztett előadásokat és szimpóziumokat CD-formátumban elküldik a résztve-

vőknek. A konferencia eseményeiről készült fényképek között a honlapon található fényképalbumban tallózhatunk).

A konferencia szakmai koncepcióját az a szándék határozta meg, hogy a hatékony tudomány és a sikeres iskola közötti kapcsolatot egy közössé tett pedagógiai kultúrában is értelmezhessek. Ennek jegyében ideai szakmai seregszemlénk a „Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola” gondolat körében zajlott le. A konferencia szakmai koncepcióját az alábbiakban foglalta össze a Bizottság: „Válaszút elé érkezünk. Az elmúlt években a magyar oktatásügy felelős irányítói, kutatói, felsőoktatási és közoktatási szereplői nehéz viták közepette végül a magyar oktatási rendszer európai integrációja mellé álltak. Az ehhez szükséges jogi és gazdasági környezet kialakítása, a bolognai folyamathoz való csatlakozás, a tanárképzés rendszerének átalakítása, a minőségi oktatás validációs biztosítása, a teljesítmény növelése során azonban egyre nyilvánvalóbb, hogy új fejezetet kell nyitnunk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat ellentmondásos kapcsolatában is. Mára bizonyossá vált, hogy a gyakran önmagáért való tudomány és az osztálytermekbe zárt erőfeszítések önmagukban nem lesznek képesek az ígért és remélt új pedagógiai kultúra elmélyítéséhez, és egy jobb, élhetőbb, sikeresebb intézményi és személyes életvilág felépítéséhez. Ideje tehát szembenézni azzal a dilemmával, miképpen lehet a közös szándékot felelős együttműködésben is megerősíteni. A VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia azt a célt szolgálja, hogy a hatékony tudomány és a sikeres iskola közötti kapcsolatot egy közössé tett pedagógiai kultúrában is értelmezhessek.”

A szervezők arra törekedtek, hogy ez a koncepcionális keret erősen érvényesüljön a három napon, így a gondolat körét vezette be a megnyitó (*Perjés István*), a nyitó előadás (*Arató Gergely*: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola), a plenáris előadás (*Hunyady György*: Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés), s ennek jegyében zártuk a konferenciát is (*Barrie Bennett*: Systems Changing: A Focus on Instructional Intelligence). A szakmai program megtervezése során a tematikus előadások és a poszterszekciók blokkjaiban is érvényesült ez a koncepció.

A konferencia idén is igen népszerű szakmai programnak bizonyult. A 410 regisztrált résztvevővel lezajlott programsorozatra 11 fő érkezett Kanadából, Horvátországból, Vajdaságból, Szlovéniából, Szlovákiából, Erdélyből és Kárpátaljáról. A szakmai program keretében 75 előadás, 46 poszter és 27 szimpózium (bennetovábbi 124 előadás) került sorra. A kísérő rendezvények (Állófogadás az MTA Könyvtártermében, Komolyzenei koncert az MTA Dísztermében, Társas szendvicsvacsora a Duna Palotában) is számos kolléga érdeklődését keltette fel. A konferencia nem számszerűsíthető szellemi szakmai hatásait az élő közvetítés, az előadások rögzítése és a legjobbnak ítélt előadások tanulmánykötetbe válogatása is erősíthette. A konferencia internetes közvetítése révén természetesen ennél jóval többen kísérhették figyelemmel a konferencia eseményeit, határon innen és határon túlról egyaránt.

A közös kultúraépítés lehetőségét az is erősíthette, hogy bár a szakmai közönség döntő többsége a hazai felsőoktatás műhelyeiből érkezett, de számos oktatáskutató, civil szakmai szervezet, gyakorló pedagógus, egyetemi, főiskolai és doktori iskolai hallgató, könyvkiadó és oktatásinformatikai magáncég is jelen volt a konferencián.

A legsikeresebb előadásokat a Pedagógiai Bizottság tanulmánykötetben kívánja megjelentetni a következő Konferenciára. Az előadók felkérése nyomán a kötet szerkesztési munkája jelenleg is folyik.

A konferencia zárásakor Bárdos Jenő (Pannon Egyetem) vette át a folytonosságot szimbolizáló stafétabotot.



**PARTNEREK A TANÁRKÉPZÉSBEN****DÖMSÖDY ANDREA\* – SZARKA EMESE\*\***

\* az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum  
iskolai könyvtári szakreferense  
domsody.andrea@opkm.hu

\*\* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója  
2ianus2@gmail.com

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) munkacsoportja „*Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*” címmel elkészített munkaanyag bemutatására egynapos konferenciát szervezett a Duna Palotába. A részletes és a résztvevők által általában előremutónak, koncepciójában támogathatónak tartott 104 oldalas munkaanyagot minden előzetesen a konferenciára regisztráló e-mailben megkapta. Így annak részletes bemutatása helyett az OKM szempontjait és négy kiemelt szakmai szervezet véleményét ismerhették meg a résztvevők a délutáni szekciómunkák előtt.

**Összefüggő szakmai gyakorlat a tanárképzés ötödik félévében**

A munkaanyag és így a konferencia sem a teljes tanári mesterképzéssel (MA), és nem is annak gyakorlataival, hanem kizárólag az új, öt féléves tanárképzés ötödik félévével foglalkozott. Az új képzési struktúrában az ötödik félév a pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani kurzusok és a tanítási gyakorlat elvégzése után az önálló, a képzés és a pedagógusi munka között átmenetet képező gyakorlat elvégzését szolgálja.

*Manherz Károly* felsőoktatási és tudományos szakállamtitkár (OKM) megnyitó előadásában röviden bemutatta az összefüggő tanárképzési szakmai gyakorlat oktatáspolitikai kapcsolódásait. Magyarországon a 11/1997-es Kormányrendelet óta nem volt ilyen nagymértékű átalakítás a tanárképzésben. A Bologna-folyamat gyökeresen alakítja át a rendszert. Az átalakítás eredményeként megszületett ötödik félév nem gyökerek nélkül való. Ilyen jellegű gyakorlati (félév)re minta a német és osztrák modell, és jó tapasztalatokat mutató magyar példa az 1990-es évek elején működött hároméves nyelvtanárképzés. Mindemellett jelentős erőssége, az európai elvárásoknak is a megfelelő együttműködésre alapuló tanárképzési szerkezet. Ez nemcsak

a gyakorlóiskolákat, hanem egy partneriskolai hálózatot von be a képzésbe, nem el-  
felejtkezve az iskolafenntartó szervezetek bevonásáról sem.

Ezt követően hét előadó mutatta be álláspontját és észrevételeit a munka-  
anyaggal kapcsolatban. Elsőként *Csillag Márta* az Oktatási és Kulturális Miniszté-  
rium főosztályvezető asszonya világított rá a közoktatás tanárképzéssel kapcsolatos  
elvárásaira. Előadásában kiemelte, hogy a felsőoktatás és a közoktatás partnerségé-  
nek egyik alappillére, hogy a képzés a közoktatás elvárásait figyelembe véve mű-  
ködik. Szerinte a közoktatásnak tudatosabban kell a jövőben vállalnia megrendelő  
szerepét. Ezzel összhangban üdvözölte az új képzés gyakorlati ismereteket előtérbe  
helyező és gyakorlatközelibb koncepcióját. Majd sorolta mindazokat a közoktatási  
kihívásokat (eredményességi problémák kezelése; általános készségek hiánya, „szak-  
iskolai gödör”; társadalmi egyenlőtlenségek; a munkaerő-piacon való elhelyezke-  
dés nehézsége), melyekkel kapcsolatban elvárásokat, reményeket támaszt a közok-  
tatás. Reményei szerint a Bologna-folyamat tudatosabb pályaválasztásra ösztönöz,  
megerősíti a gyakorlatot, felértékeli a pedagógikumot és a módszertant, és rugal-  
masabb foglalkoztatást tesz majd lehetővé. Fontosnak tartja, hogy a közoktatási in-  
tézmenyek a tanárképzés felelős résztvevőjévé válnak ebben a szerkezetben. Így  
elvárásaként fogalmazható meg a gyakorló és partneriskolák egyértelmű elválasztása,  
az iskola teljes világának megismertetése, így „valóságos” közoktatási intézmények  
bevonása, a működési szabályok, feladatok egyértelmű meghatározása és ezzel pár-  
huzamosan a finanszírozási kérdések megoldása. A partneriskolai gyakorlatvezető  
mentorságot pedig a pálya egyfajta szakmai előmeneteli, elismerési lehetőségeként  
értelmezte, mely a pedagóguspolitika szerves része lehet.

Két alapvető kötelezettségre hívta még fel *Csillag Márta* a figyelmet. Egyrészt  
a gyakorlonki rendszer kötelezettségeinek megfogalmazására (idő, mentor stb. meg-  
határozása), másrészt a keretszerződés kötésre. *Csillag Márta* a fenntartóval tartja  
fontosnak ezt a szerződést megkötni, arra hivatkozva, hogy a fenntartó felel a felté-  
telek biztosításáért. Ez utóbbi véleménnyel kapcsolatban megoszlottak a nézetek,  
ki felértékelt a fenntartó szerepét, ki pedig azt vallotta, hogy a szerződéseket sok-  
kal inkább az intézményvezetővel vagy a gyakorlatvezető tanárokkal érdemes  
megkötni. Ez ügyben végleges döntés még nem született.

*Iker János* (főiskolai docens, igazgató, Nyugat-magyarországi Egyetem, Regio-  
nális Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely) a Javaslatot kidolgozó munka-  
bizottság tagjaként a tervezetet és a véleményeket felvezetendő elmondta, hogy ez  
az anyag javaslat egy jogszabályokhoz kapcsolódó elemzéshez. Vagyis nem egy  
újabb jogszabály előkészítéséről, hanem az új képzési forma jogszabályi környe-  
zetbe ágyazott bemutatását, a problémafelvetést és az ajánlásokat szolgálja. Állás-  
pontja szerint egy módszertani paradigmaváltásra van szüksége a szakmának.  
Hangsúlyozta a gyakorlatvezetők fontosságát és elismerését. Válgjon minden gya-  
korlati feltétel és szervezés tanterem közelivé, gyerekek közelivé.

### Kiemelt szervezetek véleménye a Javaslatról

A bevezető előadásokat követően öt felkért hozzászólónak volt lehetősége plenárisan véleményezni a Javaslatot. A hozzászólók abban egyetértettek, hogy a képzési koncepció előremutató, a munkaanyag alapján véve alapos, de nem támogatnák az ilyen részletes szabályozást. Visszatérő problémaként merült fel a finanszírozás nem elhanyagolható problémája.

A felkért véleményezők sorát a *Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága* kezdte, mely szervezet véleményét 13 véleményt mondó anyagát fel dolgozva *Hoffmann Rózsa* egyetemi docens (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) mutatta be. Mivel az új rendszerű tanárképzés már több intézményben folyik, és további intézmények már rendelkeznek erre nézve akkreditációval, továbbá az egyetemi autonómia megőrzése érdekében is fontos, hogy a képzés ezen szakasza ne legyen túlszabályozott. Konkrétabb javaslatai közt elsőként szerepelt a résztvevők felelősségének, kötelességének, feladatának, hatáskörének pontosabb tisztázása, melyen belül a gyakorló hely kiválasztásának jogát meg kell hagyni a képzőintézménynek. Szintén a felelősség témájához kapcsolható a tanárjelölt nevelőtestületben elfoglalt helye, hogy munkájára legyen felelősséggel, de minderről a szülőket egyértelműen tájékoztassák. Továbbá nem javasolják az összefüggő gyakorlat több iskola közti megbontását. *Hoffmann Rózsa* beszámolója kitért az anyagi juttatások kérdésére is. Három hely támogatását tartja elengedhetetlennek: a hallgatói juttatást (hiszen a hallgató munkát végez), a gyakorlóhely félévenkénti normatív juttatását és a mentorok pótlékát. A mentorképzés képesítési követelményeit le kell fektetni. Javaslatára szerint szakirányú szakvizsgára van szükség (2015-ig minimum 60 órás képzés keretében). A gyakorlóhelyen szükséges, hogy szakképzett mentor is alkalmazásban legyen, és az is fontos lenne, hogy magának az intézmény vezetőjének is legyen szakvizsgája. Amennyiben a mentor tanár nem olyan szakos, mint a hallgató, az esetben el kell különíteni egymástól a szakos és a nem szakos tanítást. Szakos tanításnál plusz egy szaktanárt kell kijelölni, minden egyéb esetben elég egy mentortanár a jelölt mellé. A képző hely alkalmasságát az Akkreditációs Bizottság értékelje. A hallgatók jogait és lehetőségeit, hogy mit szabad és mit nem megtenniük a gyakorlóhelyen (pl. videofelvételt készíteni), külön szabályzatba vagy a keretszerződésbe kell foglalni.

A *Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának* véleményét elnöke, *Hunyady György* egyetemi tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem) mutatta be. Javasolta, hogy bár ez a Javaslat csak az ötödik féléves gyakorlattal foglalkozik, kerüljön egyértelműbb bemutatásra a tanárképzés háromféle gyakorlatának funkciója, és ehhez kapcsolva a szakterület és a pedagógia-pszichológia viszonya. A felsőoktatási autonómiához kapcsolódva a partneriskolák (gyakorló helyek) regionális, országos szervezését nem látja szükségesnek. Az Albizottság szintén az egy helyen eltöltött gyakorlatot támogatja, hiszen így kaphat a tanárjelölt mélyebb,

alaposabb képet az iskola egészéről. Továbbá szintén felvetette a tanárjelölt hallgató iskolai jogállásának problémáját, hiszen ebben a félévben önálló munka a feladata.

*Tasnádi Péter* egyetemi tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképzési és Tanártovábbképzési Tanácsának elnökhelyettese) a természettudományi képzés szemszögéből vizsgálta meg a munkaanyagot. Álláspontja szerint a gyakorlatot a képzőhelyen nem blokkszemináriummal kellene követni, hanem heti rendszerességű pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani szemináriummal kellene támogatni. Felvetette, hogy a gyakorlatvezető mentortanárt nem honoráriummal, hanem óraszámkedvezményel kellene „fizetni”.

*Falus Iván* egyetemi tanár a *Tanárképzők Szövetségének* elnöke (Eszterházy Károly Főiskola) húsz pontos írásban is kiosztott javaslataik közül kiemelte, hogy ennek a félévnek a képzés és a gyakorlat közötti átmenet biztosításában látják jelentőségét, de felvetette a félévkor végzők további foglalkoztatásának kérdését. Ehhez kapcsolódóan hangsúlyozta, hogy nagyon fontos a teljes képzés, pályakezdés és pálya egységben kezelése. Továbbá javasolta, hogy a hallgatónak a partneriskolában mindkét szakjához kapcsolódóan legyen felelős segítője. A Tanárképzők Szövetsége fontosnak tartja, hogy a diplomaszerezés utáni féléves intenzív szakasz tartalmi és szervezési, munkajogi kérdései egyértelműen kerüljenek megfogalmazásra, azaz világosan legyenek leírva a közoktatás és felsőoktatás, a fogadó iskola és a gyakorlók teendői, jogai és kötelezettségei. A 15/2006-os rendelet kilenc tanárképzési kompetenciát sorol fel. Ezek azonban túl általánosak, a pedagógus előmenetelének megállapítására nem alkalmasak. Éppen ezért konkrét szttenderdek felállítására van szükség, például abban is, hogy kit lehet alkalmazni, pedagógus pályára kienvedni. A mentorok megválasztásánál, a mentori státusz rangjának megteremtésénél és odaítélésénél szintén meghatározott elvárásokra van szükség. Határozottabban kellene megfogalmazni, hogy az OKM-nek milyen feladatai vannak a mentorképzés inspirálása és a mentorok mind erkölcsi, mind pedig anyagi megbecsülésének megteremtése terén. A mentorság felfogható lehetne úgy is, mint a pedagóguspálya csúcsa. A Tanárképzők Szövetsége nem tartja indokoltnak még egy személy („pedagógiai szakértő” bevonását a mentor és a gyakorlatvezető oktató mellett.

A plenáris hozzászólások sorát *Országos Köznevelési Tanács* nevében *Vass Vilmos* egyetemi docens (Pannon Egyetem, Veszprém) zárta. A Tanács véleménye egybecseng abban a tekintetben a többi hozzászólással, hogy világossá kell tenni, rendeleti úton szabályozni, hogy mit kell intézményi belső szabályozással és mit a köz- és felsőoktatási intézmények közötti megállapodások révén megoldani. Csatlakozott az egy partnerintézményben eltöltendő gyakorlatot támogatók sorába, és szintén nem látja szükségességét a partneriskolák központi nyilvántartásának. Bürokratikusnak ítélte a Javaslat hallgatói értékelésre vonatkozó részét. Míg fontosnak ítélte az iskolai komplex gyakorlatot, rámutatott a munkaanyag azon hiányosságára, hogy sok gyakorlati iskolai terület (pl.: osztályfőnöki munka, tehetséggondozás, hátrányos helyzet) nem kap helyet benne. Ennek megfelelően pedig rámutatott, hogy

a tanárjelölt felkészítésében az egész intézménynek részt kell vennie. Végezetül pedig javasolta, hogy az ötödik féléves gyakorlatnak legyen monitorozása.

### A résztvevők hozzászólásai

A program az ebéd után három szekcióban folytatódott, ahol különböző szempontok mentén volt lehetősége a konferencián résztvevőknek is hozzászólni a munkanyaghoz. Majd a szekcióelnökök plenáris összefoglalója következett.

*Halász Gábor* egyetemi tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem) *A képzőintézmények, valamint a képzők kapcsolatrendszere* c. szekció elnöke hét problématerületben foglalta össze a szekció munkáját: 1. A partnerek definiálása (mely szervezeti egységek) 2. Fenntartó bevonása nélkül nagy a kockázat 3. A tanárképzés eltérő perspektívái miatt nem homogén terület (szakmai, gyógypedagógiai tanárképzés, nem közoktatási intézmények) 4. Időtényező (még folyik a 2005-ös felsőoktatási törvény végrehajtása is.) 5. A tanárképzésnek is tanulnia kell (hazai és külföldi gyakorlatokból) 6. A hallgató iskolát vagy mentort választ? (pl.: művésztanárképzésben) 7. Mit lehet fél év alatt tenni? Reálisabban kell látni a lehetőségeket. Mindezen kívül több ponton is felmerült a finanszírozás kérdése.

*A képzés tartalma* c. szekció vezetője, *Vágó Irén* tudományos főmunkatárs (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) hangsúlyozta, hogy ez az anyag javaslat, nem szabályozás, senki autonómiáját nem korlátozza. A felmerülő témákat hat pontban foglalta össze: 1. A képzést a lehető legrugalmasabbá kell tenni. Valóban lehetővé kell tennie az egyéni képzési utakat és az egyéni hallgatói fejlesztést. 2. Bár a többség az egy intézményben eltöltött gyakorlatot támogatta, de a kompetenciák, lehetőségek miatt nem zárják ki a több helyszín lehetőségét sem. 3. Foglalkozni kell a speciális szempontokkal is (szakoktatók képzése, tanári minor szakos hallgatók) 4. Az előző két szempont miatt is célszerű lenne, ha a képzőintézmények határozhatnák meg a tartalmi arányokat. 5. A gyakorló iskolák szerepe az ötödik féléves összefüggő gyakorlatban és a mentorképzésben? 6. A blokk- vagy kísérszeminárium ügyében a hozzászólók a folyamatosságot támogatták.

*Brezsnyánszky László* dékán (Nyíregyházi Főiskola) *A képzés folyamatszerkezése* c. szekció vezetője beszámolt munkájuk következő három kiemelt területéről: 1. A gyakorlat koordinálása 2. Értékelés (kik, kiket, hogyan) 3. Finanszírozás témájában nemcsak az merült fel, hogy miből, hanem a kik, kiket megosztás is, mely egyaránt kell, hogy érintse a felső- és a közoktatási forrásokat is. Tovább felvetődött a foglalkoztatási alap bevonása a 6. félév kérdésének megoldásába.

A beszámolók összefoglalásaként *Hunyady György* megállapította, hogy a munkanyaggal kapcsolatos „hangulat” alapvetően pozitív, koncepcióját helyesnek és konstruktívak ítélték a hozzászólók. A Javaslat szövege viszont még tömöríthető, átdolgozandó. A szabályozási és az ajánlás részeket egyértelműen kellene benne

elválasztani. Az pedig egyértelmű, hogy jelenleg nincsen elegendő pénz a megvalósításhoz. Az anyagi háttér elteremtéséhez is szükséges a partnerség.

A munkaanyag és az előadók prezentációi elérhetők az OFI honlapján: <http://www.ofi.hu/rolunk/konferenciak/partnerek-tanarkepzesben>

**TANÁRKÉPZŐK AKADÉMIÁJA IV.****PFISTER ÉVA**

a Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének adjunktusa, a TKSZ titkára  
eva.pfister@uni-corvinus.hu

2009. január 30–31-én került sor a Tanárképzők Szövetsége szervezésében a Tanárképzők Akadémiájának negyedik rendezvényére Győrött, a Hotel Famulus tan szállodában.

Az összejövétel célja a tanári mesterszak 5. félévi gyakorlatának tartalmi és szervezeti megoldási lehetőségeiről való közös gondolkodás és egy javaslat megfogalmazása. Az összejövételre több mint 130 kolléga érkezett az ország minden részéből, szinte minden magyarországi tanárképző intézmény képviseltette magát.

2009. január 30-án, péntek délelőtt az ún. „Előakadémia” keretében a résztvevők a következő előadásokat hallgathatták meg:

- *N. Kollár Katalin*: A tanári MA 5. féléve az ELTE modellben;
- *Poór Zoltán*: A mentorképzés tartalma és módszertana;
- *Magyar István*: Elektronikus portfólió az Eszterházy Károly Főiskolán;
- *Enyedi Ágnes*: A külső iskolai gyakorlat a nyelvtanárképzésben.

Az előadásokat követően lehetőség nyílt kérdések, vélemények megfogalmazására. Ebéd után került sor a Tanárképzők Akadémiájának „hivatalos” megnyitójára. Köszöntőt mondott *Falus Iván*, a Tanárképzők Szövetségének és *Cseh Sándor* az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének elnöke. A délután első felében a következő előadások hangzottak el:

- *Manherz Károly*, OKM szakállamtitkár: A tanárképzés előtt álló feladatok az oktatáspolitikai nézőpontjából;
- *Stéger Csilla*, OKM szakreferens: A bevezető szakaszra vonatkozó európai elképzelések;
- *Iker János*, OKM szakértői bizottság: A szakértői bizottság munkájának eredményei.

A programon részt vett még *Rádli Katalin* OKM főosztályvezető-helyettes asszony is. A délután hátra lévő részében, illetve az éjszakába nyúlóan az akadémia résztvevői különböző összetételű munkacsoportokban dolgozták ki elképzeléseiket az 5. féléves gyakorlatról, saját szerepükről a gyakorlat előkészítésében és megvalósításában.

2009. január 31-én, szombaton reggel *Bazsa György* (a MAB elnöke) előadásával folytatódott a program „A tanári mesterszak indításának tapasztalatai – az

akkreditáció oldaláról” címmel<sup>1</sup>. A kérdéseket, észrevételeket követően került sor az akadémia ajánlásainak, állásfoglalásának plenáris ülésen történő megfogalmazására. Ehhez azonban az idő kevésnek bizonyult, így a végleges szöveg kialakítására *Falus Iván*, a TKSZ elnöke vállalkozott, amelynek első változata már fel is került a TKSZ honlapjára. Az érdeklődők az ajánlást a következő címen érhetik el: [http://www.pedagogia-online.hu/tksz/\\_dok/ajanlas\\_gyor.pdf](http://www.pedagogia-online.hu/tksz/_dok/ajanlas_gyor.pdf)

Az összejevetelt a Tanárképzők Szövetségének küldöttgyűlése zárta. Itt került sor *Falus Iván* elnök beszámolójára, amelyben összegezte a TKSZ elmúlt évi tevékenységének eredményeit, valamint a jövőre vonatkozó elképzeléseket. Ezt követték a TKSZ szakosztályvezetőinek beszámolói (*Bánhidyné Szlovák Éva* – Szakképzési Szakosztály; *Elek Elemérné* – Oktatásinformatikai Szakosztály; *Katona András* – Szakmódszertani Szakosztály, *Szabó Antal* – Pedagógiai Szakosztály). A jövőben kerül sor a Pszichológiai-, a Személyiség- és képességfejlesztő, valamint az Egészségpedagógiai Szakosztály tisztújítására. Javaslat hangzott el egy új „Mentorpedagógiai Szakosztály” létesítésére *Poór Zoltán* és *Kotschy Beáta* közreműködésével.

A konferencia előadásainak anyagai, valamint több, a tanárképzést érintő anyag megtalálható a Tanárképzők Szövetsége honlapján, amely a következő helyen érhető el: <http://www.pedagogia-online.hu/tksz/>

---

<sup>1</sup> Jelen számban az Eszmezsere rovatban olvasható *Bazsa György* előadásának szerkesztett változata.



## A BÖLCSÉSZTANÁR-KÉPZÉS ÚJ KÖZPONTJA: MINŐSÉG A KUTATÁSBAN ÉS AZ OKTATÁSBAN

**ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának  
egyetemi docense  
antalne@elte.hu

2008 őszén Szakmódszertani Központ alakult az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán – az Európai Uniónak az iskolai nevelésre és a tanárképzésre vonatkozó stratégiai terveivel összhangban. A központ megalakulását a szakmódszertanos oktatók 2008. júniusi értekezletükön szavazták meg, és a központ vezetőjének *Antalné Szabó Agnест*, helyettes vezetőjének *Major Évát* bízták meg. A központ megalakulásával kapcsolatos feladatok és a szakmai tevékenység koordinálására 2008 nyarán megalakult a Szakmódszertani Központ Tanácsa. Ennek tagjai az oktatási dékánhelyettes, a központ vezetője, helyettes vezetője, az intézetek tanárképzési felelősei, valamint hallgatói képviselők. A tanács ülésein állandó meghívottként részt vesznek a gyakorlóiskolák képviselői is. A szakmai programok szervezését és a központ működtetését a Szakmódszertani Központ tanári szakos gyakornokai önkéntes munkájukkal segítik.

A tanárképzés szolgálatára alakult új szervezet kiemelt céljai között szerepel:

- az ELTE hagyományaihoz hűen a bölcsésztanár-képzés legfontosabb hazai és nemzetközileg is elismert kutatóközpontja legyen, szakmai műhelyt szervezzen az oktatók, a vezetőtanárok és a tanárjelölt hallgatók számára;
- a szakmódszertani képzést hatékonyan képviselje a tanárképzés struktúrájában, koordinálja a tanárképzéssel kapcsolatos kari szintű feladatokat;
- együttműködést kezdeményezzen és szakmai kapcsolatokat ápoljon az ELTE többi karával, országos és nemzetközi partnerekkel;
- támogassa és segítse az intézetekben folyó tanárképzést, a szakmódszertanos oktatók tevékenységét;
- vonzó szakmai programokat szervezzen a tanárképzésben részt vevők számára.

Az eltelt idő alatt az újonnan alakuló központnak már számos célt sikerült elérnie, különféle szakmai programokat szervezett, közülük az egyik legfontosabb a bölcsésztanár-képzési kutatócsoport megalakulása volt. A szakmai közösséget alkotó különböző szakos oktatók, vezetőtanárok és gyakornokok megfogalmazott céljuknak megfelelően a bölcsésztanár-képzéssel és az iskolai neveléssel kapcsolatos elméleti kutatásokat folytatnak, és gyakorlati műhelymunkát végeznek. A 2008–2009-

es tanévben a kutatócsoport kiemelt kutatási témája az információs-kommunikációs technológiák alkalmazása a közoktatásban és a felsőoktatásban a humán műveltségi területeken.

Az őszi események közül kiemelkedik még a tantárgy-pedagógiai diákkör megalakulása. A novemberi alakuló ülésen a több mint 30 hallgató megegyezett abban, hogy a patronáló tanárok támogatásával egyrészt csoportos kutatómunkát végeznek, másrészt önálló diákműhelyekben egyéni kutatásokat folytatnak. A diákköri tagok és a patronáló tanárok közreműködésével 2009-ben egy többnyelvű elektronikus könyv készül a kooperatív tanulásról, valamint a kooperatív technikáknak az iskolai nevelésben és a bölcsésztanár-képzésben való alkalmazásáról. A hallgatókat a diákköri munka arra is ösztönzi, hogy egyéni munkájukkal az Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tantárgy-pedagógiai Szekciójába pályázzanak. Az 2009 tavaszán megrendezésre került OTDK-n több hallgatónk képviselte a kart, és elkísérték őket a diákköri tagok is szakmai tapasztalatgyűjtés céljából.

A Szakmódszertani Központ működését folyamatosan bővülő szakmai honlap segíti, e területen azonban további előrelépésre van szükség, a központ olyan dinamikus szakmai honlap kialakítását tervezi, amely a jövőben naprakészen szolgálja a hallgatók és az oktatók munkáját, és színvonalas szakmai anyagokat kínál nemcsak a tanárképzés résztvevői, hanem a pedagógusok teljes közössége számára is.

2009-től a Szakmódszertani Központ a felelős szervezője az Eötvös József országos középiskolai szónokversenynek. A verseny szervezésének egyrészt szakmai célja van, másrészt a kapcsolatépítést és -ápolást szolgálja a hazai középiskolákkal. A szónokverseny harmadik fordulóját, az országos döntőt április végén rendeztük meg a Bölcsészettudományi Karon.

A központ fontos céljai között szerepel a szakmai kapcsolatok bővítése az egyetem többi karán működő szakmódszertani központokkal, a hazai pedagógusképző intézményekkel és a tanárképzésben közreműködő szakmai civil szervezetekkel. A központ egyrészt már most együttműködik néhány szakmai szervezettel, másrészt folytatja a hazai és a nemzetközi kapcsolatok bővítését, erősítését. Szándéka szerint részt kíván venni a tanárképzéssel kapcsolatos hazai és nemzetközi pályázatokban, támogatja és koordinálja a szakmódszertanos oktatók pályázati munkáját.

A Szakmódszertani Központ őszi óta számos vonzó szakmai és kulturális programot szervezett. Az oktatók és a hallgatók szakmai műhelyekben beszéltek meg az iskolai gyakorlatok tartalmi és szervezési kérdéseit, az óraterv készítésének különféle formáit. A központ a Mesterek Napján a karon folyó tanárképzést képviselte, a szakmódszertanos oktatók és a gyakornokok készséggel válaszoltak az érdeklődő hallgatóknak az új típusú tanárképzésre vonatkozó kérdéseire. Egy hangulatos karácsonyi ünnepségen köszöntük meg a központ megalakulásában tevékenyen közreműködő hallgatók és oktatók munkáját. Január végén két intézettel közösen magyar nyelvi és irodalmi érettségi konferenciát rendeztünk, erre több mint 250 középiskolai

magyartanár jött el, és hallgatta érdeklődéssel a kilenc szakmai előadást a két szekcióban.

A központ tavaszi tervei között szerepel a tantárgy-pedagógiai kutatómunka folytatása, újabb kutatási témák a bölcsészeti szakterületekhez kapcsolódó tanári kompetenciák feltárása és vizsgálata. Szakmai műhelyekben tapasztalatot cserélünk az intézetekben folyó szakmódszertani képzésről. A jövőben a központ otthont kíván adni akkreditált tanártovábbképzéseknek is. A Szakmódszertani Központ termeiben ősszel tanfolyamot szerveztünk az interaktív tábla használatáról az egyetemi oktatók és a vezetőtanárok számára. A Nyitott kapuk című programban a gyakornokok segítségével egész félévben tanulási lehetőséget biztosítottunk a táblahasználat iránt érdeklődő oktatóknak és hallgatóknak, ezt a programot tavasszal is folytatjuk. Idei céljaink között szerepel még egy tankönyvcentrum megalapozása, vezetőtanári találkozók, valamint interaktív táblás bemutatóórák szervezése.

Hosszabb távon azt tervezzük, hogy hazai, később nemzetközi szakmódszertani konferenciát szervezünk, aktívan közreműködünk az új típusú tanárképzéssel kapcsolatos szakmai feladatok ellátásában, az iskolai gyakorlatok szakmai felügyeletében, a féléves szakmai gyakorlat mentortanárainak a kiválasztásában és folyamatos képzésében. A bölcsésztanár-képzési kutatócsoport felsőoktatás-pedagógiai kutatásokkal bővíti szakmai tevékenységét.

A Szakmódszertani Központ a Múzeum körút 4–6. számában, az Ifjúsági épület II. emeletén működik, itt két korszerűen felszerelt, interaktív táblával ellátott tanteremben folynak a szakmódszertani órák. A központ nemcsak a bölcsésztanár-képzési kutatócsoportnak ad helyet, hanem a szakterületekhez tartozó más kutatócsoportoknak is, továbbá itt tartják szakmai találkozóikat a diákműhelyek és a tantárgy-pedagógiai diákkör.

A 2008. december 4-ei hivatalos megnyitót követően a Bölcsészettudományi Kar Kari Tanácsa 2009. február 12-ei ülésén egyhangúlag elfogadta, hogy a Szakmódszertani Központ önálló szervezeti egységként működjön.

Az alapítók és a bölcsésztanár-képzésben közreműködő oktatók szándéka szerint a Szakmódszertani Központ folyamatosan bővülő szakmai tevékenységével jelentősen hozzájárulhat ahhoz, hogy az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán országosan és nemzetközileg is elismert, magas színvonalú tanárképzés folyjék, és nemcsak a karon, hanem országosan is nőjön a tanári mesterség szakmai presztízse.

**KÉTTANNYELVŰSÉG – PEDAGÓGUSKÉPZÉS, KUTATÁS,  
OKTATÁS C. KONFERENCIA****MÁRKUS ÉVA**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának  
tanszékvezető főiskolai docense  
markuseva@t-online.hu

Az ELTE TÓFK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke a két tanítási nyelvű oktatás hazai bevezetésének 20. évfordulója tiszteletére 2008. november 12-én egynapos konferenciát szervezett *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás* címmel. A konferencia része volt a Magyar Tudomány Hónapja rendezvényeinek. A konferenciát támogatta a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) és az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete (ÓTE).

Napjainkban egyenletesen növekszik az érdeklődés a két tanítási nyelvű általános iskolai oktatási programok iránt. Az utóbbi években az óvodás korosztály számára is egyre több helyen indítanak nyelvi programokat. A közoktatásnak a fenti igények kielégítése céljából egyre több, erre a speciális területre felkészített pedagógusra van szüksége. Tanító- és óvóképző intézményeink azonban ezekre a feladatokra még csak kevés helyen vannak felkészülve. Az eddig elért eredmények bemutatása mellett a további feladatok megoldásának lehetőségére kerestük a konferencián a választ.

A konferenciát a felsőoktatásban dolgozó kollégák számára szerveztük tapasztalatcsere és összegzés céljával, ennek megfelelően a résztvevők elsősorban a pedagógusképző intézményekből és a gyakorló óvodákból, illetve iskolákból érkeztek, de jelen volt a Nemzeti Tankönyvkiadó és egy városi önkormányzat képviselője is.

A plenáris ülésen *Rádlí Katalin* (főosztályvezető-helyettes, Oktatási és Kulturális Minisztérium) *A kéttannyelvű tanításra való felkészítés lehetőségei* címmel tartott előadást. Szólt az oktatásban történt paradigmaváltásról, hogy a minőségi oktatás kérdése nemzetállami ügyből közösségi szintű feladattá vált, és az oktatás társadalmi, gazdasági funkciója előtérbe került. Felhívta a figyelmet arra, hogy a Nemzeti Alaptantervben meghatározott, kiemelt kulcskompetencia az idegennyelvi kommunikáció. Elmondta, hogy a korai idegennyelv-oktatás ott hatékony, ahol a tanítást olyan pedagógus végzi, aki képzett a korai nyelvtanítás speciális módszertanának elméletében és gyakorlatában. A nyolcvanas évek végén a tanítóképzők e feladat megvalósítására hozták létre az idegennyelv-oktató tanító szakot, amely 1995-től a négyéves tanító szak kötelezően választható idegen nyelvi műveltségi területként élt tovább. Beszélt arról, hogy az idegen-nyelvű kommunikáció kulcskompetencia

a tanítóképzés tartalmi fejlesztését is szükségessé teszi. A két tanítási nyelvű oktatás nem érheti el a célját, ha csupán a tantárgyak célnyelven folyó oktatása történik. Meg kell, hogy jelenjen az adott korosztályhoz való értés; az oktatás, nevelés szemléletében, módszerében a különböző kultúrák értékein keresztül történő nevelés; az idegennyelven való gondolkodás képességének fejlesztése. Az előadó végezetül ismertette a két tanítási nyelvű oktatás személyi feltételeinek biztosításához jelenleg rendelkezésre álló képzési lehetőségeket. Ezek a tanítói alapképzés idegennyelvi műveltségi területe, a tanítói alapképzési szak nemzetiségi szakiránya valamint az idegennyelv szakos tanári képzés. Új minőséget képviselhet a tanítóképzés kisgyermekkorai nyelvi fejlesztésére épülő, tervezett mesterképzési szak: a korai inkluzív nyelvfejlesztő mesterképzési szak. A két tanítási nyelvű iskolai oktatás feltételeinek megteremtése mind a közoktatás, mind a pedagógusképzés oldaláról komoly kihívást jelent.

*Vámos Ágnes* (egyetemi docens, ELTE PPK; a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület elnöke) *A két tanítási nyelvű oktatás alapkérdései* címmel tartott plenáris előadást. Előadásában vázolta a tannyelvpolitika – tannyelvpedagógia alapkérdéseit: a nyolcvanas években *Lewis* (1981) és *Nahir* (1988) a kétnyelvű oktatással kapcsolatosan a nyelvpolitikát mint *Policies for Bilingual Education* írták le, jelezve, hogy a nyelvpolitikának erre is hatása van. A nyelvpolitikának azon területei, amelyek a tanítás nyelvvel kapcsolatosak, a tannyelvpolitika körébe tartoznak. Miként a nyelvpolitika és a nyelvpedagógia, úgy a tannyelvpolitika és a tannyelvpedagógia is kapcsolódik egymáshoz. A szándékolt hatást ugyanis pedagógiai eszközökkel lehet elérni. Ez esetben a tanítás nyelvének pedagógiai jelenségvilága az érdeklődés tárgya, vagyis a tannyelv és más nyelvek kapcsolata, az óraszámok kérdése, a tannyelv és a tantárgyak kapcsolata, a nyelvhasználat, a nyelvváltás stb. Az előadó ezek összefüggéseire tért ki.

*Szuchy Gabriella* (adjunktus, ELTE TÓFK) szólt a HEFOP keretében történt tartalmi fejlesztésekről *A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti fejlesztése, a HEFOP-3.3.1-P-2004-09-0150/1.0 nyelvi programjai* című plenáris előadásában. Szó esett arról, hogy a pályázat során kidolgozásra került idegennyelv (német-angol) szakirány a tanító szakon belül az idegennyelvi műveltségterületi képzés lehetőségein túl olyan szakirányos szakosodási lehetőséget biztosít a hallgatóknak, amelynek keretében az idegennyelvi, kulturális, irodalmi és történelmi ismeretek, valamint a szaktantárgyak idegen nyelven történő oktatásának nyelvi és módszertani ismeretei együttesen biztosítják a közoktatás és a társadalom igényeire válaszolni képes nyelvtanító/pedagógus képzését. A virtuális program keretében a tartalmi megújulást az új szempontok érvényesítése biztosította. Középpontba került az oktató-nevelő munkához nélkülözhetetlen pedagógusi személyiség és attitűd kialakítása és a szakmai kompetenciák megalapozása. Hangsúlyosan jelenik meg a program tartalmában a felkészítés az európai térségben való tájékozódásra és más kultúrák megismerésére, elfogadására. Megjelent az esélyegyenlőség és a speciális igényű nyelvtanulók

oktatására, nevelésére való felkészítés. A program a hagyományos ismeretanyagot a közoktatásban hiányt jelentő ismeretanyaggal egészíti ki.

*Kovács Judit* (főiskolai docens, ELTE TÓFK, a KIE tudományos szekciójának vezetője) az ELTE TÓFK *magyar-angol kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programja* című plenáris előadása a korai idegennyelv-fejlesztésnek egy, a felsőoktatásban mindez ideig kevés figyelmet kapott területéről, a 3–10 éves korosztály nyelvelsajátításon alapuló idegennyelvi programjaira való pedagógusképzésről számolt be. Az ELTE TÓFK-on a 2006/07-es tanévtől kezdve van módja az óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóknak ilyen témájú kurzusok választására. Az előadó először röviden áttekintette a korai nyelvfejlést támogató pedagógiai-pszichológiai érveket, ezek sorában is különösen azokat, amelyek a korai kezdet és a tartalomalapú nyelvoktatás együttes megvalósítása mellett szólnak. Ezután a témát európai kontextusba helyezte, megjegyezve, hogy korai kéttannyelvű programok Európában mindössze hét országban vannak. A nemzetközi összehasonlításban hazánk igen előkelő helyet foglal el, ezt bizonyították az előadás során bemutatott kutatási eredmények. Az előadás második részében Kovács Judit ismertette az ELTE TÓFK innovációjának, a tartalomalapú általános iskolai, illetve óvodai idegennyelvi programokra felkészítő pedagógusképzésnek a főbb tartalmi jegyeit, amely kurzusokban programíróként és oktatóként vesz részt.

*Márkus Éva* (tanszékvezető főiskolai docens, ELTE TÓFK) az *ELTE TÓFK magyar-német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programja* című plenáris előadásában bemutatásra kerültek az ELTE TÓFK magyar-német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programjai: a tanító német műveltségi terület és a német nemzetiségi tanítóképző program, valamint a német nemzetiségi óvodapedagógus képző program, illetve ezek továbbképzésként felkínált változatai, a német nemzetiségi tanító, illetve német nemzetiségi óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szak – már végzett pedagógusok számára. Szó esett ezen kívül az európai dimenzióról a pedagógusképzésben. Az EU-ban minden gyereknek lehetőséget kell teremteni arra, hogy már korai szakaszban megtanuljanak az anyanyelvükön kívül még 2 másik idegen nyelvet. Ezt a célt nem lehet úgy elérni, hogy a gyerekeink az 5. osztályban kezdenek nyelvet tanulni, vagy hogy alsó tagozaton heti 1-2 órában kezdenek nyelvet „tanulni”. Az előadásban szó esett a korai kéttannyelvű oktatás sajátosságairól és a német nyelvterület tapasztalatairól, az immerziós (= a nyelvi belemerítés, nyelvi fürdő) módszerről. Végezetül megfogalmazódott, hogy törekedni kell a kéttannyelvű pedagógusképzés bevezetésére, hogy a felsőoktatás kielégíthesse a közoktatás részéről jelentkező igényt: olyan tanítókat kellene képezni, akik képesek az idegen nyelvet nemcsak idegennyelvként tanítani, hanem bizonyos tantárgyakat is képesek idegennyelven tanítani.

A délutáni szekcióelőadások 4 témacsoport köré rendeződtek:

1. A kisgyermekkorai nyelvoktatás kutatásának legújabb eredményei. Módszertani fejlesztés, tananyagfejlesztés a kéttannyelvű pedagógusképzés és a közoktatás számára. A szekciót vezette: *Kovács Judit*
2. A közoktatási kéttannyelvű gyakorlattal adekvát idegen nyelvű tantárgypedagógiai képzés a felsőoktatásban. A szekciót vezette: *Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna*
3. Pedagógiai és nyelvi kompetenciák a kéttannyelvű oktatásban. A szekciót vezette: *Nádor Orsolya*
4. Kéttannyelvű pedagógusképzési programok a magyar/európai felsőoktatásban. A szekciót vezette: *Márkus Éva*

A konferenciát záró plenáris ülésen a szekcióvezetők összefoglalták szekciójuk tanulságait, a résztvevők elmondhatták véleményüket a konferenciáról, majd *Vámos Ágnes* szavai zárták a jó hangulatú rendezvényt. A konferencián elhangzott előadások az ELTE TÓFK támogatásával egy konferenciakötetben nyomtatásban is meg fognak jelenni.

**ÖSSZEFOGLALÓ**  
**AZ I. OKTATÁS-INFORMATIKAI KONFERENCIÁRÓL**

**BISZAK ROLAND\* – LÉVAI DÓRA\*\* – TÓTH-MÓZER SZILVIA\*\*\***

\* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
ügyintéző technikus, a konferencia szervezője

biszak.roland@ppk.elte.hu

\*\* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
PhD hallgatója

levai.dora@ppk.elte.hu

\*\*\* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
demonstrátora, a konferencia szervezője

toth-mozer.szilvia@ppk.elte.hu

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének Oktatás-Informatika Szakcsoportja a Pedagógikum Központ Stratégiai Alap támogatásával 2009. január harmincadikai dátummal rendezte meg az I. Oktatás-Informatikai Konferenciát, amely iránt az informatikával és oktatással foglalkozó szakemberek nagy érdeklődést tanúsítottak. A konferenciának az ELTE Kazinczy utcai épülete adott otthont. A programot színesítette, hogy a felsőoktatási intézmények kutatói mellett oktatási technológiákkal foglalkozó szervezetek képviselői, középiskolák gyakorló pedagógusai, fejlesztő szakemberek mutatták be kutatási eredményeiket, esettanulmányaikat, adták elő tapasztalataikat, megfigyeléseiket.

A szervezők azt a célt tűzték ki, hogy a konferencia lehetőséget biztosítson az e-Learning területén oktatási, neveléstudományi, pszichológiai, gyógypedagógiai és óvodapedagógiai témakörben kutató, fejlesztő, vagy éppen a hétköznapi gyakorlatában dolgozó szakembereknek a találkozásra.

A konferenciára a szakmai jelentkezés új kutatási eredménnyel, jó gyakorlat bemutatásával, fejlesztéssel, esettanulmánnyal történt. A szakértők között egyaránt képviseltették magukat a felsőoktatási intézmények, a nyelvviskolák, oktatási központok, tananyagfejlesztő kiadók, nyelvviskolák munkatársai. A Digitális tudásbázisok és multimédiás tananyagok; az Egyéni tanulás és önszabályozás; az ePortfolio; az Online tanulási környezetek, LCMS rendszerek, virtuális tanulási terek; a Tanulás és tanítás IKT támogatott osztálytermekben; a Web 2.0, e-Learning 2.0, „social networking”; Webergonómia; Webstatisztikák, adatbányászat témaköreiben mutatták be tapasztalataikat, felismeréseiket.



A rendezvény megnyitóján köszöntőt mondott *Striker Sándor*, az ELTE PPK dékánhelyettese. Ezután *Ollé János*, adjunktus, a konferencia szervezőbizottságának elnöke üdvözölte a résztvevőket.

Az ünnepélyes megnyitó után négy plenáris előadó következett. Elsőként *Könczöl Tamás*, az Educatio Kht igazgatója adott elő *Digitális kompetencia-fejlesztés a 21. századi közoktatási innováció szolgálatában* címmel. Hangsúlyozta, fontos fejleszteni a pedagógusok digitális kompetenciáját, hiszen amit a tanárok nem tudnak, azt átadni sem tudják a tanulóknak. Ilyen módon a pedagógusok attitűdje meghatározó a folyamatban. Kulcsfontosságú, hogy a pedagógus ismerje a digitális pedagógiára épülő szemléletet, az IKT alapú tanulásszervezési eljárásokat és módszereket, a digitális taneszközöket, a Sulinet Digitális Tudásbázist, az IKT eszközöket-szoftvereket. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatási alkalmazásainak fejlesztése kiemelt területe az Európai Uniónak is. *Könczöl Tamás* bemutatta az Új Magyarország Fejlesztési Terv iskolafejlesztő projektjeit, a TÁMOP-ot, a TIOP-ot és a ROP-ot, amelyek többek között a kompetenciaalapú oktatás bevezetésére, tartalomfejlesztésre, a módszertani kultúra megújítására irányulnak.

*Magyari Gábor*, a tatabányai Kossuth Lajos Közgazdasági és Humán Szakközépiskola igazgatóhelyettese *Atok vagy áldás? Az informatika szerepe egy iskola életében* címmel tartott előadást. Az előadó egy középiskola pedagógusainak szemszögéből vizsgálta az IKT térhódítását. Igyekezett szemléltetni a kérdés összetettségét: míg egyik pedagógus élharcosa az informatikának, mások tartanak tőle, de legalábbis közömbösséget mutatnak iránta. Erősen megoszlanak a vélemények a számítógép iskolai alkalmazásának lehetőségeiről. Ugyanakkor tény, hogy az internetezők száma 2000 óta robbanásszerűen nőtt, és ez igaz a közoktatásban tanulók körére is. Az IKT így egyszerre kényszer és egyszerre igény az iskolákban. Használható a tanítás-tanulás során, a kommunikáció megkönnyítésében és az adminisztrációval járó terhek enyhítésében is. *Magyari Gábor* a multimédiás tananyagok nyújtotta segítséget konzervnyitóhoz hasonlította a gyengébb szövegértésű, kevésbé motivált tanulók számára, amelyek egyszerűen hozzáférhetővé teszik a tudást. Bemutatott néhány digitális tananyagot nyújtó weboldalt és adminisztrációt segítő szoftvert is. Az IKT iskolai felhasználását az órarendkészítésen, a helyettesítések megszervezésén és az elektronikus napló alkalmazásán keresztül mutatta be.

*Kulcsár Zsolt*, a Synergon NyRt munkatársának előadása *A negyedik út: konnektivizmus* címet viselte. Beszélt a verziószámozott webről, a nem csak technológiában, de szemléletben is megváltozott internetről, az egymás utáni nemzedékekről, amelyek egyre korábban találkoztak az internettel. Ezután áttért a három, széles körben ismert oktatási paradigma, a behaviorizmus, a kognitívizmus és a konstruktívizmus mellett újabban teret hódító tanuláselméletre, a konnektívizmusra, amely leginkább megfelel mai tudás alapú társadalmunknak. Konnektívizmus alatt a hálózatelméletek pedagógiában való alkalmazását értjük, amely nem csak az ismerek-

tekhez és a tudáshoz való hozzájutást gondolja át, hanem a módszertani kultúra és a klasszikus tanár-diák viszony átalakulását is maga után vonja.

A negyedik előadó a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskoláról érkezett. *Papp Gyula Az ePortfólió szerepe az oktatásban* címmel tartott előadást. A pénzügyi és művészeti területekről ismert portfóliók bemutatása után az előadó rátért arra, hogy egyre szélesebb körben alkalmazzák a portfóliót, ami gazdagabban mutatja be az egyén képességeit, teljesítményeit és kompetenciáit, mint a bizonyítványok. Ilyen módon nem csak a munkaadók, de az iskolák is alapul vehetik a portfóliót az értékelésben. *Papp Gyula* kitért rá, az ePortfólió nem csupán a portfólió digitális változata, hanem egy komplett web-alapú információkezelő rendszer. Az előadás az ePortfóliók lehetséges tartalmának, fajtáinak és előnyeinek ismertetésével zárult.

Délután a program szekcióülésekkel folytatódott. A szimultán zajló négy-négy – *Digitális tartalomfejlesztés, Tanulás és e-Learning, IKT az osztályteremben, e-Learning rendszerek, on-line környezetek*, valamint: *Adatbányászat, webstatisztika, Az e-Learning speciális megoldásai, Tanulási környezetek, a tanítás és tanulás kérdései, e-Learning rendszerek, on-line környezetek* címeket viselő – szekciókban adtak elő a résztvevők.

A konferencia tematikájának széles horizontja lehetőséget adott az informatikával és tanítással-tanulással kapcsolatos széleskörű kutatások és a technikai fejlesztések prezentálására egyaránt.

Az informatikát néhol a konstruktivista tanulásemélet alapvetéseivel is felvértelve megközelítő előadások, amelyek a pedagógiai szempontjára helyezték a hangsúlyt, izgalmas egyensúlyt alkottak a tanítás és tanulás eszközeként megjelenő új technológiák, informatikai fejlesztések pragmatikusabb leírásaival.

Az internet tanulási attitűdökre gyakorolt hatása, továbbá a nyelvtanulók kommunikatív kompetenciájának virtuális térben való fejleszthetősége, vagy akár a tanulási folyamatok on-line oktatásban való reflektáltsága voltak többek között a felhasználók egyik csoportjával foglalkozó előadások vezérmotívumai.

A tanulás konstruálásának aktív résztvevőiként a világhálóban új eszközre találó tanulók mellett a prezentációk a felhasználók másik csoportját, a pedagógusokat is górcső alá vették, az alkalmazott módszertanoknak a különböző keretrendszerek hatására való átalakulásának szükségszerűsége mellett hangsúlyt fektetve a tanárok digitális kompetenciájára is. Hiszen napjainkban egyre inkább a „tanároknak is szüksége van a fejlett digitális kompetenciára”, mivel – átok vagy áldás, de – a virtuális világ az a kommunikációs csatorna, amit napjaink tanulói a legnagyobb biztonsággal alkalmaznak.

A XIX. század óta eltelt idő alatt a diákok az ismeretek passzív befogadóiból nemcsak az immár nem megszerzett, hanem dinamikusan konstruált tudás olyan sokszor emlegetett felhasználóivá váltak, hanem újabban az internet felhasználóivá is. A web 2.0-ás megoldásoknak köszönhetően a tanulók a világhálón nem csupán

keresni, olvasni, letölteni tudják a tartalmakat, hanem létrehozni, másokkal megosztani is. A tanulási folyamat dehierarchizálásának elgondolkodtató eseménye, hogy a kooperatív folyamatok tanulásszervező moderátor szerepe után a tanár is, a diákokhoz hasonlóan a metodika eszközének azonos szerepkörű informatikai felhasználójaként jelenik meg, ami azonban a pedagógus számára is tanulással jár. A fejlesztések bemutatásával, a szavazórendszerekről, interaktív táblákról, keretrendszerekről tartott négy plenáris és harminckilenc szekcióelőadással ebben is kívánt segítséget nyújtani a konferencia szervezőbizottsága a közel 100 regisztrált résztvevőnek, valamint az on-line érdeklődőknek, mivel a konferencia szakmai programját az interneten élő adásban is meg lehetett tekinteni.

A konferencia témáinak különös mértékű relevanciájára való tekintettel a rendezvénysorozat 2010. januárjában folytatódik. A konferenciáról további információk olvashatók az interneten a <http://oktinf.elte.hu/konferencia/> webcímen.

**„VALAHOL KÖZÉPEN MŰVÉSZET ÉS NEVELÉS KÖZÖTT” –  
A MAGYARORSZÁGI SZÍNHÁZI NEVELÉS GYAKORLATA,  
HELYZETE, LEHETŐSÉGEI**

**NOVÁK GÉZA MÁTÉ\* – TAKÁCS GÁBOR\*\***

\* a 21. Színház a Nevelésért Egyesület szakmai vezetője

novak.geza.mate@szinhaz21.hu

\*\* Káva Kulturális Műhely szakmai vezetője

takacs.gabor@kavaszhaz.hu

„Valahol középpütt játszva”: ez egy lehetséges metafora lehet a számunkra, amikor a dráma/színház a nevelésben területét próbáljuk meg körülírni (Somers, 2003). „A lehetőségek (szín)terében játszva” az a birodalom, ahol a növekedés, a fejlődés folyamatai, a kommunikáció, az alkotás és a határok letörése mindent mozgásba lendít. A dráma képzeletbeli tartománya lehetőséget ad számunkra különböző nézőpontokból meglátni és megtapasztalni kulturális és mentális gyökereinket. A játék során képesek vagyunk megalkotni egy „átmeneti” teret itt és most, amelyben a szabadság érzetét nyújtjuk. Ebben a világban – átmenetileg – szabadon alkothatjuk meg a megértésünk új szintjeit.

**Speciális szükségletek – speciális nevelési igények**

Hogyan tudja a dráma és a színház azokat a gyerekeket és fiatalokat megszólaltatni, akiket a hagyományos oktatás nem segít pozitív érzelmekhez és gondolatokhoz, vagy legrosszabb esetben: lemond róluk? Hogyan erősíthetjük az önazonosságukat, hogyan nyújthatunk számukra új és erős kifejezőeszközöket, amelyekkel képesek lehetnek felelni a világnak? Hogyan segíthetünk a színházi nevelési programokkal, hogyan alkothatunk esztétikai jelentéseket és új tanulási lehetőségeket a halmozottan hátrányos szociális helyzetű, a speciális nevelési igényű vagy akár a szenvedélybeteg fiatalok számára? A gyakorlati munkánkban a művészeti és tanulási folyamatban nélkülözhetetlen *Partnerség – Védelem – Részvétel* hármas fogalmi kerete adhat eligazítást (O'Connor, Szauder, Bentsen, 2003).

A drámatanításhoz és a színházi nevelés alkalmazásához néhány megkerülhetetlen etikai alapelvhez kapcsolható célkitűzést is szem előtt kell tartanunk:

- Előmozdítani az egyenlő esélyek megteremtését férfiak és nők között;
- Előmozdítani az egyenlő esélyek megteremtését a fogyatékkal élő személyek számára;

- Hozzájárulni a rasszizmus elleni harchoz;
- Hozzájárulni az IDEA által közölt irányadó interkulturális értékekhez: egyértelműen elutasítani a faji, nemi, vallási, szexuális orientáción, életkoron vagy fogyatékosságon alapuló megkülönböztetést.

### Tanárok vagy művészek?

Optimális esetben nehéz különbséget tenni a tanárok művészete és a művészek tanítása között. „A tanár/művész szerep a rugalmasságot, a leleményességet, a személyes kreativitást, és a lehetőségek megragadására való képességet igényli, bárhol is tűnjön föl.” (O’Neill, 1995, 83. o) A gyerekek és fiatalok drámamunkája során, miközben tapasztalataikat és tanulásukat egy jelenetbe sűrítik, alkotásuk értékelhető egy tisztán esztétikai szinten is. Művészekkel és pedagógusokkal készített interjúk sora árulkodik a közös jegyekről, John Somers kutatásából (Somers, 2003) gyűjtöttünk ki egy csokorra valót:

<i>A tanár szerepe</i>	<i>A művész szerepe</i>
Részletes/különleges tárgyi tudást birtokol.	Vállalkozik a „személyes igazság” keresésére egy választott médiumon keresztül, keresve a bepillantás és elmélyülés lehetőségét.
Megtervezi, értelmezi és a tanulók elé tárja a szükséges tanulási kontextusokat.	Elkötelezi magát olyan munkák mellett, amelyek kihívásokat támasztanak önmaga számára.
Tudást és tanulási tapasztalatot ad át.	Törekszik egyensúlyt tartani az élet szükségletei és az alkotás sérthetlensége között.
Inspirálja, támogatja, bátorítja és meghallgatja a tanítványokat.	Képes azonnal kommunikálni a világgal esztétikai produktumait.
Értékeket közvetít a tanulók munkájában.	Jelentős műalkotásokat produkál.
Megtalálja a bensővé tett érdeklődést a közös munkában.	Képes értékelő kritikával viszonyulni saját munkájához.
Gondoskodik a tanulás friss, aktuális szociális vetületeiről.	Nyitott és figyelmes a közönség által adott reakciókra és az újabb lehetőségekre.
Visszajelez a tanítás-tanulás folyamatáról olyan módon, hogy a résztvevőkben a jövőbeli tanulást is motiválja.	Képes hatásosan dolgozni olyan szociális művészeti területeken, mint amilyen a dráma és a színház.
Képes fölfogni, hogy tanításának a gesztusa nem szükségszerűen eredményez a tanulóknál tanulási folyamatot (!).	Képes önelemzően egyensúlyozni az adásban és a befogadásban.
Folyamatosan frissíti tudását és képességeit.	Önkritikus marad saját teljesítményeit illetően.

A fenti célok megvalósítása érdekében (is) jött létre a magyarországi színházi nevelési csoportokat, projekteket összefogó informális szakmai szervezet, HÁLÓZAT néven. Az *informalitás* okai, jelentései az alábbiakban érthetőek tetten:

- (egyelőre) nincs szervezeti jelleg, a Hálózat nem jogi személyiség,
- a magyarországi színházi nevelés immár tizenhét éves szakmai múltra tekinthet vissza,
- hosszú évekig egy, illetve kettő professzionális társulat jelenléte volt „érzékelhető”,
- 2004-ben kezdett szerveződni a Hálózat, alapproblémája a megfelelő számú színházi nevelési csoportok/programok létrejöttének hiánya,
- 2009-ben már tíz csoport a tagja, és mindegyiknek van már „futó” programja vagy egy-két lépés választja el tőle.

### **Mik a jelenlegi Hálózati együttműködés céljai és tartalma?**

Amennyiben sikerül egy működőképes, hatékony, szervezett, minőségi garanciákat adó hálózatot kiépíteni, akkor a színházi nevelési programok – e rendkívüli művészeti és pedagógiai foglalkozások – a jelenleginél jóval több magyar gyerek és fiatal életének kitüntetett pillanataivá válhatnak, melyeken a résztvevők az esztétikai élményen túl megtapasztalhatják a közösségi gondolkodás örömét és erejét. Ebből adódóan célunk a közös szakmai alap megteremtése, a felelőségek megosztása, a szakmai fejlődés segítése és a közös érdekérvényesítés fejlesztése. Olyan szakmai és szervezeti programok, akciók megvalósítására törekszünk, melyek megerősítik az együttműködésben résztvevő fiatal szervezeteket, kialakítják a későbbi együttműködések kereteit, tisztázzák e fiatal szakma alapvető dilemmáit, segítik az önmeghatározás folyamatát.

A 2008/2009-es évad egy éven át tartó szakmai együttműködésének főbb eredményeit az alábbi pontokban tudjuk összefoglalni:

- képzési programok készítése, melyek a konkrét szakmai munkához, illetve a menedzsment területekhez tartoznak;
- a VIII. Országos Színházi Nevelési Találkozó lebonyolítása;
- közös honlap létrehozása és működtetése;
- minikonferencia a közoktatás képviselőinek részvételével.

2008-ban a 412 TIE (színházi nevelési) programban kb. 12.000 fiatallal, aktív néző-résztvevővel találkoztunk. A 412 előadás 21 féle programot takart. Emellett 2009. március 12-én a magyarországi színházi nevelési szervezetek szakmai fórumot kezdeményeztek „*Színházi nevelési hálózat a közoktatásért*” címmel, melynek célja szakmai párbeszéd kezdeményezése a hazai színházi nevelési társulatok és a közoktatáshoz kapcsolódó civil szervezetek között, bevonva az oktatási

kormányzat képviselőit is. E szakmai fórum első részében az alábbi előadások hangzottak el:

- *Takács Gábor* (Káva Kulturális Műhely szakmai vezető): Padlón a színpadon – a magyarországi színházi nevelés helyzete, eredményei és lehetőségei;
- *Tóth Zsuzsanna* (Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus, főosztályvezető): Kapcsolatok – színház a közművelődésben;
- *Novák Géza Máté* (21. Színház szakmai vezető): Művészetterápiás eljárások a segítségben – itthoni gyakorlatok és külföldi tapasztalatok;
- *Losonczy Júlia* (OKM referens): A drámapedagógia támogatási lehetőségei

Az előadásokat követően a szakma képviselőinek részvételével a színházi nevelés helyéről és szerepéről a közoktatásban, a hatékonyabb együttműködés módjairól Nagy Gábor Kornél drámapedagógus moderálásával diskurzus zajlott le, mely az alábbi (főbb) témák mentén mozgott:

1. A Hálózat lépjen (aktívabb) kapcsolatba a pedagógiai szolgáltatókkal. A szolgáltatók kapjanak pontosabb tájékoztatást annak érdekében, hogy az elérhető programokat az iskolák felé közvetíteni tudják.
2. Általában az iskolák felé való nyitás útjait kerestük, hogyan juthat el a TIE-program az iskolákhoz, hogyan lehet az iskolákkal való kapcsolat hatékonyabb és sikeresebb.
3. Megfogalmazódott kérés: legyenek tudhatóak a programcím mellett a tanítási területek is, esetleg a tanárok láthassák utólag a programvázlatot.
4. Segítse a Hálózat a szolgáltatókat és az iskolákat abban, hogy a TIE-programok könnyebben eljussanak a veszélyeztetett csoportokhoz (pl. Pesterzsébeten vagy Ferencvárosban, legyen még több TIE). Felmerült az igény: vidékre jusson el még több program.
5. Szervezzenek az iskolák, közintézmények tematikus napokat a Hálózat közreműködésével.
6. Legyenek tiszták az alapfogalmak (TIE, színházi nevelés, drámapedagógia) ne csak a programokat szolgáltató szervezetek, társulatok, hanem a pedagógusok számára is.

A Hálózat „tagszervezetei” által létrehozott és működtetett internetes felület címe: [www.szinhazinevelés.hu](http://www.szinhazinevelés.hu) Itt megtalálhatók a csoportok bemutatkozásai, a színházi nevelés pontos definíciója, a közös szakmai munka programelemei, illetve az egyes társulatok programjai havi bontásban.

### **Irodalom**

- O'Connor P., Szauder E., Bentsen E. (2003): Partnership, Protection and Participation: Principles for working in Drama with People with Special Needs. In: Heikkinen, H. (ed): *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education*. Jyväskylä University Press, Jyväskylä, 54–65.
- O'Neill, C. (1995): *Drama Worlds; A framework for process drama*. New Hampshire: Heinemann.
- Somers, J. (2003): Betwixt and Between Pedagogy and Art in the Initial Education of Teachers of Drama. In: Heikkinen, H. (ed): *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education*. Jyväskylä University Press, Jyväskylä, 18–32.



**RÉGI PÉCSI ISKOLÁK ALBUMA 1868–1948****NAGY ADRIENN**

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom  
Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója  
moli7@t-online.hu

2009. május 19-én került sor a pécsi *Janus Pannonius Várostopörténeti Múzeum Bezerédy Győző* termében *Régi pécsi iskolák albuma 1868–1948* címmel megrendezett interaktív iskolatörténeti on-line adatbázisának bemutatójára. A digitális albumot – egyszersmind egy információkban is rendkívül gazdag adatbázist – készítői *Pásztor Andrea* (történész, muzeológus), *Pusztafalvi Henriette* (PTE ETK Egészségfejlesztési Tanszék főiskolai adjunktusa, az óvodatörténeti fejezet készítője) és lektorai *Kéri Katalin* (PTE BTK Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék egyetemi docense) és *Rozs András* (nyugalmazott levéltáros) mutatták be.

A bemutató résztvevőit egy virtuális tárlatvezetés során – rendkívül alapos kutatómunka során összegyűjtött fotók segítségével – próbálták elkalauzolni a korabeli pécsi iskolák világába. A pécsi iskolákról készült digitális album elsődleges forrásbázisául a *Janus Pannonius Múzeum Új- és Legújabb Kori Történeti Osztályának* fotói és nyomtatványai szolgáltak. A magyar és angol nyelvű internetes fotóalbum 2007-ben a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával készült el először CD formájában, ám immáron már a világhálón is ingyen elérhető bárki számára (<http://www.emu.jpm.hu/>). Bár az adatbázist készítői elsősorban a régi pécsi iskolákat és óvodákat bemutató digitális fotóalbumnak szánták, ahogy ezt a címe is előrevetíti, ám végül sokkal több lett annál. Ugyanis amellett, hogy készítői aprólékos kutatómunkával összegyűjtötték és digitalizálták a korabeli fényképeket, egyben minden iskoláról rövid leírást is készítettek, oly módon, hogy a korabeli iskolatípusokról, oktatási törvényekről, rendelkezésekről és az oktatáspolitikát fémjelező jeles személyiségekről egyaránt jól áttekinthető és információban gazdag képet kaphatnak mindazok, akik ellátogatnak a honlapra vagy megvásárolják a CD-jét.

Mivel Pécsen 1868 és 1948 között minden iskolatípus képviseltette magát, így gyakorlatilag a fényképalbum és a hozzá kapcsolódó szöveges részek megtekintésével szinte teljes képet kaphatunk arról, miként alakult a korabeli Magyarország iskolarendszere és oktatáspolitikája és egyszersmind betekintést nyerhetünk Pécs város történetébe is. Az iskolatörténet mellett feltétlenül érdemes kiemelni *Pusztafalvi Henriette* által készített óvodatörténeti részt is, amely amellett, hogy összefoglalja a kisdedóvók történetét, egyben sok érdekességgel is szolgál a sokszor az is-

kolák mellett feledés homályába vesző, az iskolás kort megelőző intézményes oktatásról, nevelésről.

Rendkívüli előnye ennek a digitális albumnak (honlapnak) – a képekhez csatolt szöveges ismertető rövid ám annál lényegretörőbb megfogalmazása mellett – egyrészt, hogy nagyon jól és gyorsan áttekinthető, így könnyen használható mindenki számára, másrészt pedig az, ha egy-egy iskolához kapcsolódó szöveges részt olvasva elbizonytalanodnánk, például az adott iskolatípusnak a korszakban betöltött szerepét illetően, további információkat találhatunk különböző linkek alatt. Ugyanis az óvoda- és iskolatörténethez kapcsolódik még egy *kislexikon* (amely alatt az egyes iskolatípusoktól a tankerületek működéséig szinte mindenről találunk egy rövid ismertetőt), egy *arcképcsarnok* híres pécsi pedagógusok és a pécsi oktatásért eredményesen tevékenykedő személyek képeivel és életrajzával, egy *törvénytár*, amely segít eligazodni a korszak oktatási rendszerét befolyásoló törvények útvesztőiben, egy *bibliográfia*, amely minden iskolatörténet végén közli a felhasznált forrásokat és nem utolsó sorban egy *térképtár*, mellyel az iskolák helyét egy rendkívül izgalmas interaktív térkép segítségével találhatjuk meg. Így mindezeknek köszönhetően – egy amúgy rendkívül izléseesen megtervezett honlapon – az iskolatörténetben kevésbé járatos érdeklődők is egyszerűen és viszonylag gyorsan képet kaphatnak egy-egy pécsi oktatási intézmény történetéről. Az adatbázis jelentősége és egyben nagyszerűsége – amellet, hogy a neveléstudományi források tekintetében a maga nemében páratlan újdonságnak számít –, hogy a rendkívül jól eltalált nyelvezetének és történetileg is pontos adatoknak köszönhetően egyszerre szól a téma iránt pusztán csak érdeklődőknek és az oktatástörténettel foglalkozó kutatóknak. A kutatók szempontjából talán egyetlen hátrányát lehet megemlíteni – ha ez egyáltalán hátránynak nevezhető – mégpedig azt, hogy a fényképeket ugyan fel lehet nagyítani, de sem a honlapon, sem a CD-n lévő képekről nem lehet másolatokat készíteni.

A régi pécsi iskolák albuma közép és felsőoktatásban egyaránt jól használható, hiszen segítségével nemcsak színesebbé, élvezetesebbé, hanem információkban gazdagabbá is tehető egy-egy óra.

Az adatbázis készítői az általuk kitűzött céloknak – hogy szöveges és a képi illusztrációkon keresztül közérthető formában mutassák be az egyébként szerteágazó oktatástörténetet – maradéktalanul megfeleleltek, sőt mi több túl is teljesítették azt. Hiszen ezáltal nemcsak egy újfajta iskolatörténeti forrásbázissal gazdagodtunk, hanem maga az iskolatörténet – amely napjainkban a neveléstörténetnek igencsak elfeledett és kevésbé népszerű tudományterülete – is egy egészen új és izgalmas megvilágításba került. Készítői tervezik a már elkészült korszak iskolatörténetének további forrásokkal való bővítését (ez egyben másik hihetetlen nagy előnye ennek a digitális adatbázisnak, hogy bármikor frissíthető), illetve az államosítás utáni korszak oktatástörténetének elkészítését is.