

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK FOLYÓIRATA

**2017
ÖSSZEVONT SZÁM**

Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének és a Tanárképzők Szövetségének évente négy alkalommal megjelenő folyóirata.

SZERKESZTŐSÉG:

FALUS IVÁN	főszerkesztő
RAPOS NÓRA, CZETŐ KRISZTINA	rovatvezető — tanulmányok
KOTSCHY BEÁTA	rovatvezető — műhely, eszmecsere
KOLOSAI NEDDA	rovatvezető — hatékony pedagógusok
KIMMEL MAGDOLNA	rovatvezető — külföld
KOPP ERIKA	rovatvezető — szemle
HEGEDŰS JUDIT	rovatvezető — hírek
<u>H. NAGY ANNA</u> , NAGY KATALIN	olvasószerkesztő

A szerkesztőség címe:
ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége
1075 Budapest, Kazinczy u. 23—27.
e-mail: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com
<http://tanarkepzoek.elte.hu/folyoirat>

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BALLÉR ENDRE (elnök), ARATÓ LÁSZLÓ, BÁNHIDYNÉ SZLOVÁK ÉVA, BÁRDOS JENŐ, BENEDEK ANDRÁS, BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA, BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ, CSEH SÁNDOR, HADHÁZY TIBOR, IKER JÁNOS, JÁVORNÉ KOLOZSVÁRY JUDIT, KATONA ANDRÁS, KELEMEN ELEMÉR, KNAUSZ IMRE, LEHMANN LÁSZLÓ, LUKÁCS ISTVÁN, NAGY MÁRIA, PATKÓS ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA, RAICSNÉ HORVÁTH ANIKÓ, SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS, VARGA LAJOS

ESZMECSERE

A TANTÁRGY-PEDAGÓGIÁK HELYE ÉS SZEREPE A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

KIMMEL MAGDOLNA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának adjunktusa
magdimann@yahoo.com

Az osztatlan pedagógusképzés bevezetése a pedagógusok diszciplináris tudásának és ennek megfelelően a diszciplináris képzésnek adott nagyobb teret a pedagógikum rovására. Ezért indokoltnak látszik a két terület között hidat képező tantárgy-pedagógiák szerepének alaposabb vizsgálata. Munkám első részében azzal foglalkozom, mi alkotja a pedagógusok tudásbázisát, és ennek a tudásbázisnak a megszerzése során milyen szerepet játszanak, játszhatnak a tantárgy-pedagógiák. Elméleti keretként a Shulman (1986) alkotott tudásbázis leírását, és ezen belül is az általa kulcsfontosságúnak tartott pedagógiai szempontú szaktárgyi tudás (PCK: Pedagogical Content Knowledge) fogalmát használom majd. A szakirodalom alapján megkísérlem bizonyítani, hogy a tantárgy-pedagógiának a jelenleginél sokkal nagyobb szerepet kellene játszania a pedagógusképzésben, hiszen a diszciplináris és pedagógiai tudás integrálásában – ami a pedagógussá válás szempontjából döntő fontosságú – kulcsszerepe van.

A tantárgy-pedagógia fogalma

A tantárgy-pedagógia jelentése a Pedagógiai Lexikon 1997-es kiadásában szereplő definíciója szerint: „*Tantárgy-pedagógia, szakdidaktika, szakmódszertan: valamely tantárgy tanításának-tanulásának és a kapcsolatos nevelési feladatok ellátásának módszereivel (kiemelés tőlem) foglalkozó pedagógiai tudományág. A pedagógia, valamint a tantárgy alapját képező tudomány, művészet közti határterület. Értelmezhető tantárgycsoportra és műveltségi területre is. A tantárgy-pedagógia kifejezés azt kívánja hangsúlyozni, hogy minden oktatás – így a módszertani is – végső soron nevelési beágyazottságú és célú.*” (Pedagógiai Lexikon, 1997. 343-344. o) A definíció két legfontosabb eleme számomra az, hogy a tantárgy-pedagógia tudományos szempontból határterület, míg a másik, hogy alapvető tárgya az egyes tantárgyak nevelési és oktatási céljainak megvalósításához szükséges *módszerek* tanítása.

A tantárgy-pedagógia és a szakdidaktika, szakmódszertan között a fenti definíció nem tesz érdemi különbséget. Ezzel szemben Katona (Katona, 2003) szerint a tudomány elnevezése tantárgy-pedagógia (Bereischdidaktik), míg a felsőoktatási stúdium elnevezése szakmódszertan (Fachdidaktik). Megállapítja továbbá, hogy a tantárgy-pedagógia interdiszciplináris tudomány, amely egyrészt a vonatkozó iskolai tantárgy tanításának tapasztalatait vizsgálja, elemzi, általánosítja, másrészt a pedagógia és pszichológia általános eredményeit alkalmazza a szaktárgy

tanítása során. Rendszertanilag a pedagógiához, tartalmilag a szaktudományhoz kötődik.

Másként látja ezt *Bárdos* (*Bárdos*, 2012). Az ő nézete szerint „... minden egyes tantárgy-pedagógia alkalmazott didaktika.” (*Bárdos*, 2012. 67. o.). A neveléstudományon belül a didaktika területének rendeli tehát alá a tantárgy-pedagógiákat, a szakmódszertant pedig mint a tantárgy-pedagógiák egy részterületét határozza meg. A tantárgy-pedagógia fő területei nézete szerint: tantervelmélet, tananyagelemzés, eljárások/stratégiák/didaktikai módszerek, taneszköz-használat/technológia, valamint mérés és értékelés (*Bárdos*, 2012).

A magam részéről hajlok arra, hogy a tantárgy-pedagógiát mint interdiszciplináris stúdiumot és tudományt határozzam meg, amely a szaktudomány és a pedagógia metszéspontjában áll. Azonban a tantárgy-pedagógiát nem pusztán alkalmazott didaktikának látom, mert nézetem szerint vannak olyan komponensei, amelyek a szaktudományból eredeztethetőek.¹ Ugyanakkor abban egyetértek *Bárdossal*, hogy a szakmódszertan vagy szakdidaktika nem a felsőoktatási stúdium neve, hanem a tantárgy-pedagógia egy részterülete.

A tantárgy-pedagógia helyzetének alakulása a pedagógusképzés két utolsó reformja során

Hol helyezkedik el a tantárgy-pedagógia a hazai pedagógusképzésben? Mivel a tanítóképzés külön területet alkot, a tantárgy-pedagógia helyzetét alapvetően a közismereti tárgyak 5-12 évfolyamig terjedő oktatására felkészítő pedagógusképzésben érdemes vizsgálni. Annak érdekében, hogy alaposabb képet kapjunk, a legutóbbi idők két nagy pedagógusképzési reformját egyaránt górcső alá veszem ebből a szempontból.

A Bologna-rendszerű tanárképzésben a következő volt a kreditek eloszlása: a hallgatóknak pedagógiai-pszichológiai területen 50 kreditet kellett szerezniük (10 kreditet az alapképzésben, 40 kreditet a mesterképzésben), az összefüggő iskolai gyakorlat 30 kreditet ért, míg a tantárgy-pedagógia 7 kreditet. Mivel a tantárgy-pedagógiákat a szaktudományos képzéshez sorolták, a 7 kreditet a diszciplináris képzés kreditjeiből vették el, kiváltva ezzel a szaktudományos képzés képviselőinek ellenszenvét, akik úgy vélték, hogy a tantárgy-pedagógián keresztül a pedagógusképzés a diszciplináris képzés rovására terjeszkedik (*Pukánszky*, 2015). Ehhez képest az osztatlan tanárképzésben a tanári felkészítésre jutó kreditérték, akár az 5+1 éves középiskolai tanári, akár a 4+1 éves általános iskolai tanári képzésről van szó, összesen 100. Ebből 50 kreditet ér az összefüggő, egyéni iskolai gyakorlat. A pedagógiai-pszichológiai ismeretekre és a tantárgy-pedagógiára *összesen* 50 kredit jut. A tantárgy-pedagógiákat visszautalták a pedagógusképzést szolgáló pedagógiai-

¹ Azzal, hogy milyen komponensei lehetnek a tantárgy-pedagógiának, a 3. részben foglalkozom majd.

pszichológiai képzés keretébe, ezzel a diszciplináris képzés rovására történő terjeszkedés megszűnt. A tantárgy-pedagógiák kreditértéke szaktárgyanként 8-8 kredit. (8/2013, 1.30. EMMI rendelet, 283/2012 Kormányrendelet, Magyar Közlöny, 2012, X.4.)

Úgy tűnik, a pedagógusképzés jelenlegi modellje alapvetően abból indul ki, hogy a pedagógusok szakmai tudásához alapvetően két komponens szükséges. Egyrészt az általános didaktikai tudás, amelyet a jelölt majd alkalmaz az adott tantárgy tanítására a tanítási gyakorlat során, a tantárgy-pedagógiai kurzus(ok)ra is támaszkodva, a vezetőtanár és a mentor segítségével. Másrészt az erőteljes szaktudományos alapozás, amelyre támaszkodva a jelölt – mintegy automatikusan – képes lesz a tanulók számára értelmezhetővé és megtanulhatóvá transzformálni a tananyagot. Ezt a felfogást tükrözi a képzés szerkezete: a szaktudományos kurzusok azonosak a pedagógusképzésben és az általános diszciplináris képzésben résztvevők számára, és a szaktudományos képzés és a pedagógiai-pszichológiai képzés nagy része megelőzi a tantárgy-pedagógiai képzést. A tanítási gyakorlatok az elméleti képzés befejezése után következnek. Az elsajátított elméleti ismereteket segítségével alkalmazzák a jelöltek gyakorlatukban. A feltevés az, hogy a vezető tanárok, mentorok, támogató vagy kísérő szemináriumok által támogatott gyakorlatok során a jelöltek megtanulják integrálni és alkalmazni az elméletben elsajátított tudást.

Több kutató (*Pukánszky, 2015; Sáska, 2015*) az akadémikum (diszciplináris képzés) versus pedagógikum ellentétpárban ragadja meg a pedagógusképzésben a közelmúltban lezajlott zajló reformok és ellenreformok lényegét. Meglátásuk szerint az inga először a bolognai képzési rendszer bevezetésével a pedagógikum felé, majd a 2012-es kormányrendelettel ismét az akadémikum felé lengett ki. *Pukánszky (Pukánszky, 2015)* szerint az összefüggő, egyéni iskolai gyakorlat felértékelődése a képzés gyakorlatorientáltságának fokozódását mutatja, de a tantárgy-pedagógiák helyzete legalábbis kreditértéküket tekintve nem változott érdemben. Pedig, állítja, úgy a bolognai, mind az új, osztatlan pedagógusképzésben szerencsésebb lett volna még több teret és lehetőséget adni a korszerű és releváns gyakorlatias tartalmakat nyújtó tantárgy-pedagógia számára.

A kérdés az, mi lenne az a korszerű, releváns és gyakorlatias tartalom, amelyet a tantárgy-pedagógia nyújtana a jelölteknek? Ehhez a következő részben először a pedagógusok tudásbázisát, majd egy, a magyar szakirodalomban kevésbé bevezetett fogalmat, a szaktárgy pedagógiai szempontú ismeretének fogalmát járom körbe. Ez lehetőséget ad annak megvilágítására, hogy mi lehetne a tantárgy-pedagógia korszerű, releváns és gyakorlatias tartalma.

A pedagógusok tudása

Minden professzió akkor tekinthető professziónak, ha gyakorlóit speciális tudással rendelkeznek, amelyet speciális iskolában sajátítanak el. Ha egy szakma képviselői nem tudják bizonyítani, hogy szakmájuk gyakorlásához speciális tudásra van szükség, a társadalom nem tekinti őket szakértőknek, és munkájukat leértékeli.

Mi alkotja a pedagógusok speciális szakmai tudását?

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a közvélekedés szerint a pedagógus szakmai tudásának nélkülözhetetlen alapja a pedagógus szaktárgyi tudása. Ehhez egyesek szerint veleszületett pedagógiai tehetségének és személyiségének, mások szerint pedagógiai-didaktikai, szakdidaktikai ismereteinek, vagy mindkettőnek kell párosulnia ahhoz, hogy valaki „jó tanár” lehessen, bármit is jelentsen ez.

Ha a pedagógusképzés kimeneti követelményeiből indulunk ki, akkor a pedagógusnak nyolc kompetenciaterületen kell rendelkeznie a megfelelő tudással, készségekkel és attitűdökkel. A nyolc kompetencia következő:

1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. a szakmódszertani és szaktudományos, szaktárgyi tudás
4. a pedagógiai folyamat tervezése
5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás
8. az autonómia és a felelősségvállalás (2. sz. melléklet a 8/2013. EMMI rendelethez)

A kompetenciaterületek lefedik a kiterjesztett pedagógusszerepet, nem pusztán az osztálytermi munkájára szűkített pedagógusszerepre terjednek ki. A nyolc kompetenciaterület közül a szakmódszertani (vagyis tantárgy-pedagógiai) tudás csak egyben szerepel, azonban, ha jobban megvizsgáljuk, más területeken is szükség van rá. Akárcsak a szaktárgyi /szaktudományos tudásra, amely szintén csak egy kompetencia leírásában szerepel. Szaktárgyi és tantárgy-pedagógiai tudás nélkül nem lehet órát tervezni, támogatni a tanulási folyamatot, hatékony osztálytermi kommunikációt folytatni, vagy a tanulói teljesítményeket megfelelően értékelni. És hogyan tudna bárki reflektálni a munkájára megfelelő szaktárgyi és tantárgy-pedagógiai tudás nélkül? A tanulói személyiség fejlesztése vagy a közösségek kialakítása az adott szaktárgy oktatásán át valósul meg, és hatékonysága nagymértékben függ a pedagógus szaktárgyi és tantárgy-pedagógiai felkészültségétől. A szaktárgyi és tantárgy-pedagógiai tudás tulajdonképpen át meg átszövi a többi kompetenciaterületet.

Nézzük most egy szakértőnek, *Lee Shulmannak* a tanári tudásbázisra² vonatkozó leírását. *Shulman* a pedagógusok szakértői tudásának hét területét különböztette meg. Ezek a következők (*Shulman, 1987. 8. o.*):

1. szaktárgyi tudás (content knowledge);
2. általános pedagógiai tudás: bármely szaktárgy tanításához szükséges, általánosan érvényes elvek, oktatásszervezési és tanulás-menedzsment technikák;
3. tantervi tudás, azoknak a programoknak és tananyagoknak az ismerete, amelyeket a pedagógusok mindennapos munkájuk során használnak (curricular knowledge);
4. a szaktárgy tanítási szempontú ismerete, a szaktudományos tudás és a pedagógiai tudás sajátos ötvözete, amellyel csak a szaktanárok rendelkeznek, amely az ő speciális szakmai tudásuk (pedagogical content knowledge);
5. a tanulók és jellemzőik ismerete;
6. az oktatás különböző kontextusainak ismerete, az osztályteremtől és az iskolától a tankerületeken át a közösségek és a kultúrák ismeretéig;
7. az oktatás céljainak, értékeinek, filozófiai és történeti háttérének az ismerete.

A felsorolt területek közül a három kapcsolható a pedagógus szaktárgyi tudásához: a pedagógusok szaktárgyi tudása (content knowledge), a pedagógusok tantervi tudása (curricular knowledge) és a pedagógusok tanítási szempontú szaktárgyi tudása (pedagogical content knowledge). Mit ért *Shulman* ezek alatt a komponensek alatt? A pedagógusok szaktárgyi tudásához a tudományterület fő fogalmainak, elveinek és elméleteinek, egyes területei összefüggéseinek ismeretét, valamint a tudományág tudásalkotási folyamatainak, a versengő elméletek összevetésének és validitásuk megállapításának ismeretét sorolja. A tantervi tudás alatt az adott tárgy tantervének ismeretét és a tanterv tanításához rendelkezésre álló tananyagok, eszközök, stratégiák tárházának ismeretét érti. Megkülönbözteti továbbá a laterális és vertikális tantervi tudást. Előbbi annak ismeretét jelenti, hogy adott évfolyamon mit tanulnak a diákok más tárgyakból, amire azért van szükség, hogy képesek legyenek a kapcsolódási pontokat bemutatni tanítványaiknak. A vertikális tantervi tudás pedig annak ismeretét jelenti, hogy mit és milyen anyagokból tanítanak az adott tárgyból a megelőző és a követő évfolyamokon (*Shulman, 1986. 10. o.*). Ennek ismerete nélkülözhetetlen annak átlátásához, hogy a mire lehet építkezni egy adott évfolyamon, és milyen alapokat kell lerakni a következő évfolyamok számára. Az általános tantervelméleti ismereteket tehát nem sorolja a tantervi tudáshoz.

² *Shulman* modellje nem kompetencia alapú, csak a pedagógus szakértői tudásának területeit ölel fel, de van egy olyan komponense, jelesül a szaktárgy tanítási szempontú ismerete, amely mai napig hat a tantárgy-pedagógiai kutatásokra, ezért fontos az ismertetése.

Végül a harmadik komponens, amit *Shulman* úgy nevez, hogy pedagogical content knowledge, a tantárgy pedagógiai szempontú ismerete. A fogalom angol elnevezésének rövidítése, PCK – a továbbiakban az egyszerűség kedvéért ezt a rövidítést használom majd – elterjedt az amerikai szakirodalomban, de nem nyert teret Európában. *Van Driel* és *Berry* (*Van Driel – Berry*, 2010. 656. o.) szerint azért nem, mert a szakmódszertan (Fachdidaktik³), amely magába foglalja a szaktárgy tanítási szempontú ismerete komponenseinek nagy részét, Európában bevett fogalom volt már *Shulman* kutatásai előtt is. A szerzők szerint azonban a PCK fogalma szélesebb területet fed le mint a szakmódszertan, amely csak a tárgy tanításának céljaival és módszereivel foglalkozik.

Valóban *Shulman* (*Shulman*, 1986. 9-10. o.) szerint a tárgy pedagógiai szempontú ismerete azt jelenti, hogy a pedagógusnak tudnia kell, melyek a kulcsfontosságú területek az adott tantárgy tanításában, és ezeket hogyan lehet a legjobban megvilágítani, milyen példák, kísérletek, demonstrációk, reprezentációk során. Tudnia kell, mi jelent nehézséget az adott tárgy adott témájának tanulásában adott korú tanulóknak, általában milyen előzetes tudással és milyen potenciális tévképzetekkel rendelkeznek a tanulók az adott téma kapcsán, erre hogyan lehet építeni, illetve hogyan lehet a tévképzeteket kiküszöbölni. milyen példákkal, kísérletekkel, metaforákkal, rávezető feladatokkal stb.. Ehhez a szaktárgynak a szaktudósitól eltérő, más szervezésű tudására, a szaktárgy tanítási szempontú ismeretére van szükség. Vagyis a PCK más, mint a szaktudományos tudás: a PCK annak ismerete, hogyan lehet adott szaktudományos anyagot/témát az adott tanulócsoporthoz számára értelmezhető, érthető módon reprezentálni. Ahogy *Shulman* megfogalmazta egy évvel későbbi cikkében, a PCK a pedagógusok szaktárgyi és pedagógiai tudásának speciális ötvözetek (*Shulman*, 1987. 8. o.).

Visszatérve a pedagógusok szakértői tudásának shulman-i modelljéhez, míg a szaktudományos tudást a diszciplináris képzésben sajátítja el a hallgató, a tantervi tudás és a PCK a tantárgy-pedagógia körébe tartozik, hiszen sem az általános pedagógiai-pszichológiai képzés, sem a diszciplináris képzés nem vállalhatja fel ezek oktatását. ,

Az 5. elem, a tanulók és jellemzőik ismerete elvileg a pedagógia és pszichológiai képzés hatókörébe tartozik, de a tantárgy-pedagógiának is foglalkoznia kell vele, különben hogyan világítja meg az adott tárgy tanulásával kapcsolatosan felmerülő általános és speciális nehézségeket, például idegen nyelv tanulás esetén a foreign language anxiety, vagyis az idegen nyelv tanulásával kapcsolatban kialakuló aggodalom, stressz fogalmát és leküzdésének módjait, vagy

³ *Katona* (2003) különbséget tesz szakmódszertan (Fachdidaktik) és tantárgy-pedagógia (Bereichsdidaktik) között. Ezzel a megkülönböztetéssel az angolszász szakirodalomban nem találkoztam.

matematika tanulása esetén a learned helplessness, a tanult tehetetlenség fogalmát és leküzdésének módjait.

A 6. elem, az oktatás különböző kontextusainak megismerésében szerepe van az általános pedagógiai-pszichológiai képzésnek és a tantárgy-pedagógiai képzésnek is. A tantárgy-pedagógiai képzés keretén belül például osztálytermi megfigyelésekre, mikrotanításokra kerülhet sor, amelyek az osztályteremmel, a gyermekcsoportok működésével ismertetik meg a jelölteket.

Az oktatás céljainak, értékeinek ismerete – 7. elem – első ránézésre szintén az általános pedagógiai-pszichológiai képzés részét kellene képezze, azonban a nevelésfilozófiai célok mellett fontos az adott tárgy tanításának általánosabb nevelési céljaival is foglalkozni, és ez leginkább a tantárgy-pedagógia keretén belül képzelhető le, bár szaktudományos képzés is közvetít az adott tudományterületre vonatkozó megfontolásokat.

Ha végigtekintünk a fentiekben, akkor azt látjuk, hogy a tantárgy-pedagógiának a hét tudáselem közül kettő tanításában elsődleges szerepe van, míg másik három tudáselem tanításában jelentős szerepet játszik. Mindössze két olyan tudáselem van, a szaktudományos képzés és az általános pedagógiai tudás, amelynek a tanításában nincsen szerepe. Azonban mivel egyik fő feladata annak megtanítása, hogyan lehet a szaktudományos tudást a tanulók által befogadható tudássá konvertálni, megkockáztatható, hogy a jelöltek szaktudományos ismereteinek elmélyítésében is szerepe van.

A tantárgy-pedagógiák elsődleges területe azonban a szaktárgy pedagógiai szempontú ismeretének (PCK) tanítása és a tantervi ismeretek tanítása. Mivel a tantervi tudás tartalma nem vitatott, ellenben a PCK fogalmának tartalma a fogalom megszületése óta az, a következő részben a PCK fogalmának tartalmával szeretnék foglalkozni. *Hasweh (Hasweh, 2013. 117. o.)* szerint *Shulman* 1986-os cikkére 7400 további cikk, míg 1987-es cikkére 7500 cikk hivatkozott 2013-ig, és ezek mind a PCK fogalmát, és a *Shulman* által említett három, a szaktárgyi tudáshoz kapcsolható elem, a PCK, a szaktudományi tudás és tantervi tudás egymáshoz való viszonyát próbálták tisztázni. A következőkben ezekről az értelmezési kísérletekről adok rövid áttekintést.

A PCK tartalma – avagy mit tanítson a tantárgy-pedagógia?

Shulman (Shulman, 1986) az eredeti értelmezésben a PCK három komponensére utal: 1. az iskolai tárgy keretében tanított fő területek, témák ismeretére, 2. a tanulók adott korcsoportjában adott tárgy adott témájával kapcsolatos tipikusnak mondható előzetes tudásra és tévképzetekre, és végül a 3. a megfelelő tanítási stratégiák ismeretére, amelyek segítségével a tévképzetek kiküszöbölhetők, és a tanulók előzetes tudása továbbépíthető.

Tamir (Tamir, 1988) több módon is finomította a PCK fogalmát. Először is a tanulók, a tanterv és a tanítási stratégiák, módszerek ismeretéhez elsőként tette hozzá

a pedagógusnak a tárgy tudásának értékeléséről, és a rendelkezésére álló lehetséges értékelési eszközökről és procedúrákról való ismereteit. Másodszor, világosan bemutatja, hogy a négy elem (tanulók, tanterv, módszerek/stratégiák, értékelés) tanítása vonatkozásában mi a feladata az általános pedagógiának, és mi a feladata a PCK-t oktató tantárgy-pedagógiának. Például, a tanulókról alkotott tudás fejlesztése vonatkozásában az általános pedagógiai kurzusok egyik feladata, hogy megismertesse a hallgatót a Piaget-féle kognitív fejlődési szintekkel, míg a PCK tanítása során a tanulók adott témákra vonatkozó előzetes tudásával, megértési nehézségeivel kell foglalkozni. Végül, de nem utolsósorban, az egyes komponensek vonatkozásában elkülöníti a tudást és a készségeket, és a készségfejlesztést is a pedagógusképzés feladataként jelöli meg. Így például az általános pedagógiai kurzusok tanulókkal kapcsolatos készségfejlesztési feladata a hiperaktív tanulókkal történő bánásmód tanítása, a megfelelő viselkedési minták kialakítása. A tantárgy-pedagógiai kurzus tanulókra vonatkozó készségfejlesztési feladata lehet ezzel szemben például az, hogyan tudja a pedagógus a tanulók egyes témákra vonatkozó tévképzeteinek okait feltárni, majd a problémát orvosolni (*Tamír*, 1988. 100. o. 1 ábra.). *Tamír* munkájának nagy érdeme, hogy bemutatja, az általános pedagógiai, illetve a tantárgy-pedagógiai kurzusok azonos területeket (tanulók, tanterv, módszerek, értékelés) fednek le, de rámutat arra is, hogy feladataik, a tanított tartalom és a fejlesztendő készségek teljesen mások.

Grossmann (*Grossmann*, 1990, 5. o.) PCK modelljében a szaktárgy tanításának céljairól, értelméről alkotott nézetek meghatározzák a tanár által tanított témákat (tantervi tudást), ezen keresztül a tanulók előzetes ismereteiről és tévképzeteiről való tudás tartalmát és a módszereket egyaránt. Érdemes itt megjegyezni, hogy tárgy tanításának fő céljait a szaktudományos kurzusokon tanult alapvető megközelítések is befolyásolják, ennek a komponensnek a kialakításában tehát nagy felelősség hárul a diszciplináris képzésre is.

Marks (*Marks*, 1990) empirikus kutatás alapján állította fel PCK modelljét. Kutatása során matematika tanárokat interjúvolt meg. Az interjúk elemzése alapján a PCK négy elemét vázolta fel: a szaktárgy ismerete, a tanulók adott tárgy adott témájához kapcsolódó előzetes ismereteinek, képzeiteinek, tévképzeteinek és megértési nehézségeinek ismerete, a tárgy tanítási eszközeinek (tankönyv s más eszközök) ismerete és a tárgy tantervének és tanítási módszereinek ismerete. *Marks* modelljében új elem a tanítás 'médiumának', eszközeinek ismerete.

Cochran, deRuiter és *King* (*Cochran, deRuiter – King*, 1993) konstruktivista alapon vizsgálták a PCK fogalmát, melynek eredményeképpen még az elnevezését is megváltoztatták. Nézetük szerint az eredeti elnevezés túl statikus, és nem utalt arra, hogy a pedagógusok PCK tudása állandóan dinamikusan fejlődik. Ezért nem PCK-ról, hanem PCKg-ról, azonos pedagogical content knowing-ról⁴ beszélnek.

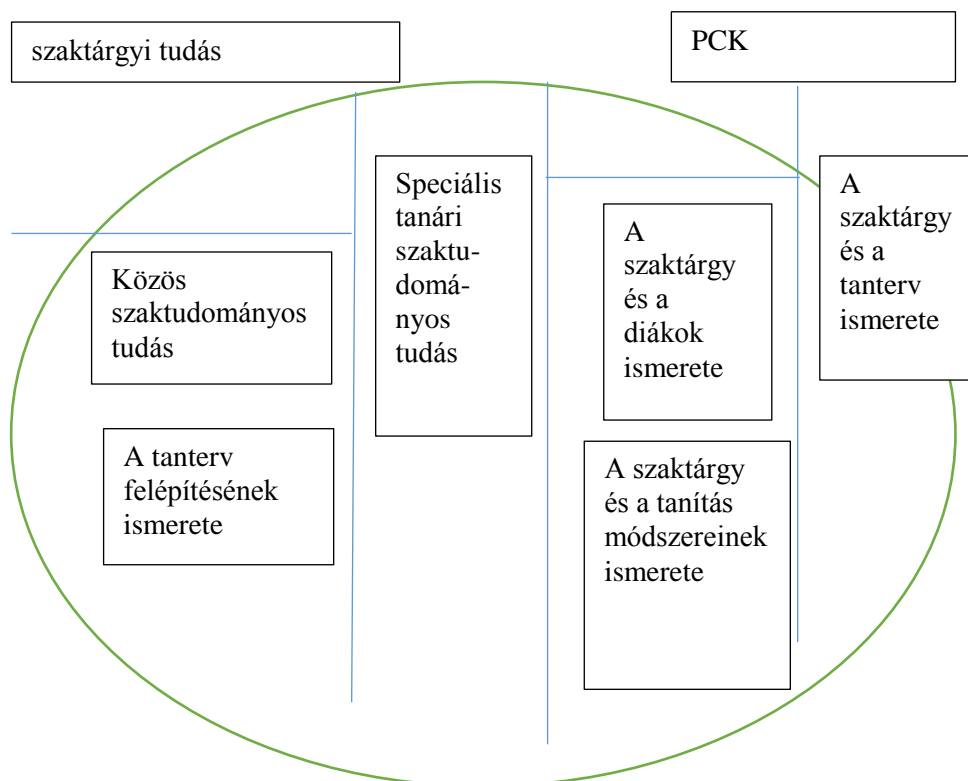
⁴ A változtatás alapvetően a statikus tudás és a folyamatos tanulás közötti különbséget fejezi ki.

Értelmezésük szerint a PCKg magába foglalja a többi, a tanítás szempontjából fontos tudásterületet is, így a szaktárgyi tudást, a tanulók ismeretét, az iskolai kontextus ismeretét, és a pedagógiai tudást.

Magnusson, Krajcik, és Borko (Magnusson – Krajcik – Borko, 1999) a természettudományok tanításához szükséges PCK öt komponensét különböztetik meg:

1. a pedagógus hozzáállását a tárgy tanításához (Ez magában foglalja a pedagógus szaktudományos és szaktárgyi ismereteit, a pedagógusnak a szaktárgyról, szaktudományról vallott nézeteit, valamint a tárgy tanításával kapcsolatos nézeteit.);
2. a pedagógusnak a tárgy tantervével kapcsolatos tudását (Mit és mikor tanítanak az adott szaktárgyból az iskolában?);
3. a pedagógusnak a szaktárgyi tudás értékelésével kapcsolatos ismereteit (Miért, mit és hogyan lehet értékelni?);
4. a pedagógusnak a tanulók szaktárgyi témákra vonatkozó előzetes tudására, képzeire, tévképzeire vonatkozó tudását;
5. a pedagógus tantárgy-pedagógiai (módszertani) ismereteit.

Ball és mtsai (2008) empirikus kutatási eredményeikre építve finomították és újjászervezték Shulman (Shulman, 1986) tanári tudásbázis modelljét, legalábbis azt a részét, amely a pedagógusok szaktárgyi tudásához köthető három komponensre illeszti, vagyis a szaktárgyi tudást, a PCK-t, és a pedagógus tantervi tudását.



1. ábra: A szaktárgyi és a pedagógiai szempontú szaktárgyi tudás reprezentációja.
(Ball és mtsai, 2008. 403. o. 5. sz. ábra)

A szaktárgyi tudást három részre bontották: az általános szaktudományos tudásra, amelyet mindenki, aki az adott tárgyat tanulja főtárgyként, elsajátít. A szaktudományos tantervi kompetencia annak ismeretét jelenti, hogyan épülnek egymásra az iskolai tantervben a szaktudomány egyes témái. (Ez tulajdonképpen a *Shulman* által tantervi tudásnak nevezett komponens egy részét öleli fel.) És végül a szerzők azonosították a szaktudomány csak a tanítás szempontjából fontos típusú tudását is, amelyet speciális (tanári) szaktudományos tudásnak neveztek el. A szaktudomány ilyen típusú tudására nincsen szüksége a tárgy tudósának, és nincsen szüksége rá annak sem, aki csak a köznapi célokra akarja használni szaktárgyi tudását. Például, a nyelvtanárnak az idegen nyelv más szintű, mélységű és szervezettségű tudására van szüksége, mint az adott nyelv irodalmával vagy nyelvészetével foglalkozónak, vagy egy tolmács-fordítónak, esetleg az utca emberének, aki utazásai során vagy olvasásra használja idegen nyelv tudását. A

nyelvtanár esetében ezt a speciális szervezettségű tudást nyelvi tudatosságnak (language awareness) nevezte el *Andrews* (*Andrews*, 2003).

Ball és mtsai (*Ball és mtsai*, 2008) a pedagógusok speciális szaktárgyi, szaktudományos tudását, amint a diagramból is látható, megkülönböztetik a szaktárgy pedagógiai szempontú ismeretétől, amelyet szigorúan a szaktudomány és a pedagógus pedagógiai ismeretei ötvözeteként értelmeznek. A PCK komponensei az ő felfogásukban: a szaktárgyi tudás és a tanulók ismeretének ötvözete, a szaktárgyi tudás és a tanítás ismeretének ötvözete, valamint a szaktárgyi tudás és a tantervi tudás ötvözete.

Ball és mtsainak modelljében a speciális tanári szaktudományos tudás megjelenése a szaktárgyi tudáson belül a legfontosabb újdonság. A kutatók maguk így írnak erről: „A legjobban az lepett meg minket, hogy a relatíve feltáratlan, a matematikai tanításához szükséges szaktudományos, szaktárgyi tudás milyen óriási, feltérképezetlen területét találtuk, olyan tudást, amely nem kapcsolódik össze a tanulókra, a tanításra vagy a tantervre vonatkozó, tehát nem szaktárgy specifikus ismeretekkel. Ami megkülönbözteti ezt a típusú tudást a matematika más területeken szükséges tudásától az az, hogy erre csak a tanításhoz van szükség, ...de ugyanakkor ez mégis csak tisztán szaktudományos tudás.” (*Ball és mtsai*, 2008. 402. o.).

Míg *Ball és mtsai* (*Ball és mtsai*, 2008) a PCK-t szigorúan mint a pedagógus szaktárgyi és pedagógiai ismereteinek ötvözetét határozzák meg, mások, például *Cochran, deRuiter és King* (*Cochran, deRuiter és King*, 1993) a PCK-t azonosították a pedagógusok teljes tudásbázisával. Ez azonban a fogalom kiüresedését vonta maga után. Ezért többen visszanyúltak a PCK eredeti, *Shulman*-féle értelmezéséhez (*Hasweh*, 2013. 119. o.). *Shulman* eredeti definíciójában ugyanis a pedagógiai szempontú tartalmi tudást mint szaktárgyi és azon belül is *téma-specifikus* tudást írta le. Ezért például *Hasweh* (*Hasweh*, 2005, 2013) a PCK következő definícióját adja: a PCK a pedagógusok személyes, tartalomfüggő pedagógiai konstruktumainak, tudáselemeinek összessége, tanítási repertoárja, amely úgy alakul ki, hogy a pedagógusok újra és újra felkészülnek a szaktárgy legfontosabb témáinak tanítására, majd megtartják óráikat, és közben és utána is reflektálnak munkájukra. Tehát *Hasweh* felfogásában a pedagógusok pedagógiai szempontú szaktárgyi tudása a tanítási gyakorlat során halmozódik fel, ezért a pedagógusképzés alapvetően csak a tanítási gyakorlatok során tudja elősegíteni kialakulását. Továbbá a PCK témaspecifikus tudás, tehát az egyes témák vonatkozásában külön-külön konstruktumok születnek, nem a szaktárgy egészének tanítására vonatkozó valamiféle általános tudás. Végül pedig nézete szerint a PCK személyes, hallgatólagos (tacit) tudás, vagyis csak a pedagógus számára hozzáférhető. *Loughran és mtsai* (2012) hasonló felfogásból kiindulva, elismerve a pedagógiai szempontú tartalmi tudás témaspecifikus jellegét, arra törekedtek, hogy a pedagógusok konkrét témák tanítására vonatkozó hallgatólagos tudását nyilvánossá tegyék, és azt felhasználják a pedagógusképzésben és továbbképzésben, jelesen a

tantárgy-pedagógia megújításában. Munkájukról a következő fejezetben részletesen is szót ejtünk majd.

*

A PCK fogalom sikerének titka az, hogy rámutat, a szaktárgy hatékony tanítása lehetetlen a szaktárgy *pedagógiai* szempontú ismerete nélkül, amely a szaktárgyi tudás és a pedagógiai ismeretek *ötvözését, integrálását* jelenti. E két területen szerzett ismeretek integrálására pedig a pedagógikum és a diszciplináris képzés között elhelyezkedő tantárgy-pedagógia tűnik a legalkalmasabbnak. A szaktárgy pedagógiai szempontú ismeretének (PCK) tartalma – amint az a fentiekből kiderült – nagyon gazdag. Magában foglalja:

- a szaktárgy tanításának céljait;
- a szaktárgy fő témáinak és fogalmainak és tantervi elrendezésüknek ismeretét;
- a szaktárgy kulcsfogalmainak tanítására alkalmas reprezentációk, metaforák, analógiák, demonstrációk ismeretét;
- adott tanulói korcsoportok előzetes tudásának, jellemző tévképzeteinek és a tévképzetek kiküszöbölésére alkalmas reprezentációknak, metaforáknak, analógiáknak és demonstrációknak az ismeretét;
- a tankönyvek, tanítási eszközök ismeretét;
- a szaktárgy tanítására alkalmas tanítási stratégiák és módszerek ismeretét;
- a tanulók tudásának értékelésére alkalmas eszközök és eljárások ismeretét.

De a tantárgy-pedagógiai hatókörébe tartoznak a *Shulman* (*Shulman*, 1986. 10. o.) által laterális tantervi tudásként leírtak is, valamint a *Ball és mtsai* (*Ball és mtsai*, 2008) által speciális tanári szaktudományos tudásként meghatározottak is, bár ez utóbbinak a fejlesztésében a szaktudományos képzés is nagy szerepet játszhatna. Felvetődik a kérdés, hogy mindezen ismeretanyag tanítása, a PCK fejlesztése csak a tantárgy-pedagógiai képzés felelőssége –e? A következő részben ezt a kérdést járom körbe, valamint bemutatok egy új megközelítést a PCK fejlesztésére a tantárgy-pedagógián belül.

A pedagógiai szempontú szaktárgyi tudás fejlesztésének lehetőségei

Sok kutató osztja azt a nézetet, amelyet *Hasweh* (*Hasweh*, 2013), amikor megállapítja, a PCK-t a jelölt csak a tanítás gyakorlása során tudja felépíteni. Logikusnak tűnik, hogy az elméleti tudást, amelyet szaktudományos és pedagógiai-pszichológiai és tantárgy-pedagógiai képzése során szerzett, a tanítási gyakorlat és a tanítás első éveitől integrálja, és ennek során, már a gyakorlatban, építi fel egyéni pedagógiai szempontú szaktárgyi tudását.

Vannak azonban ellenvélemények is. *Marks* (*Marks*, 1991) kutatásai alapján úgy véli bizonytalan, hogy a frissen végzett tanárok önállóan, strukturált támogatás nélkül nem képesek integrálni a megszerzett elméleti tudásbázisokat, és kialakítani a PCK működőképes verzióját. (Ahogy mondják, van akinek nem húszéves tapasztalata van, hanem 20-szor egyéves.) Ezért – amennyire csak lehetséges – meg kell kísérelni elkezdeni a pedagógusképzés keretein belül a PCK fejlesztését még a gyakorlat előtt.

A jelöltek pedagógiai szempontú tartalmi tudásának sikeres építésére *Marks* (*Marks*, 1990) több alternatív utat is lát, attól függően, hogy mit gondolunk, miből származik alapvetően ez a tudás. Ha úgy véljük, hogy a PCK fő forrása a pedagógus elmélyült és rugalmas szaktárgyi tudása, amelyre építve képes többféleképpen is reprezentálni az anyagot a különböző tanulók számára, képes a kiválasztott reprezentációk előnyeit, hátrányait átlátni és a hátrányokat kompenzálni, akkor a PCK fejlesztése szaktudományos kurzusokon, *majd a tantárgy-pedagógiai kurzusokon* kellene megtörténjen. Ezt a folyamatot *Dewey* után a szaktárgy pszichologizálásnak nevezi. Ha azonban úgy véljük, hogy a PCK fő forrása az általános didaktikai tudás alkalmazása az adott tantárgy tanítására, akkor a PCK fejlesztésének fő színtere az általános pedagógiai és didaktikai kurzusok után *a tantárgy-pedagógia feladata*. Ezt a folyamatot specifikációnak nevezi. *Marks* úgy vélte, egyelőre nem eldöntött kérdés, mi a PCK fő forrása, további kutatások szükségesek. Fő feltevése az volt, hogy a PCK bizonyos elemei feltehetően a szaktárgy tanulásában gyökereznek, míg más elemeinek alapjait az általános didaktikai kurzusokban kell keresni, míg ismét mások magában a már megszerzett PCK-ben gyökereznek. A mi szempontunkból azonban az a fontos, hogy a szerző minden esetben látja a tantárgy-pedagógia interfész szerepét.

Más kutatók (*Ball és mstai*, 2008; *Marks*, 1991; *Tamír*, 1988) is felvetik annak a szükségességét, hogy a pedagógusképzésben a szaktudományos, alapozó képzésnek nagyobb szerepet kellene vállalnia. Például *Tamír* (*Tamír*, 1988) például úgy véli, a szaktudományos kurzusoknak fontos szerepük lehetne a PCK fejlesztésében, azáltal, hogy modellálják a hallgatók számára, hogyan, hányféleképpen lehet fejleszteni a szaktudományos tudást. *Tamír* azt javasolja, a szaktudományos kurzusokat különböző megközelítésekkel tanítsák, például a biológia területén legyen

1. történeti és filozófiai megközelítésű;
2. kutatási feladatokon át tanító;
3. egyéni szükségletekre épülő, audió-alapú;⁵
4. laboratóriumi kísérletekre épülő, kutatási fókuszú;
5. a tudományos irodalom feldolgozására épülő;

⁵ Mai fogalmaink szerint skype-n tartott kurzus.

6. számítógép segítségével tanított;⁶
7. integrált: a tudomány, társadalom és technológia összefüggéseivel foglalkozó kurzus.

Tamir felvetése persze szükségessé tenné egyrészt azt, hogy a pedagógusképzésben résztvevők mind vállalják, hogy a leendő pedagógusok számára modellként szolgálnak, másrészt azt, hogy az egyes intézményeken belül a pedagógusképzési programot összehangolják. Csak így lenne lehetséges ugyanis a szaktudományos kurzusok módszertani szempontú változatosságának biztosítása. Hasonló eredményre jutottak *Cochran és mtsai* is (*Cochran és mtsai*, 1993). Úgy vélték, hogy a jelöltek szakmai fejlődését a PCKg elemeinek folyamatos, egyidejű fejlesztése segítené elő a leghatékonyabban. Ez pedig szükségessé tenné egyrészt a pedagógusképzés különböző kurzusainak, így az általános pedagógiai kurzusoknak és a diszciplináris kurzusoknak az egységes szemléletű oktatását, másrészt pedig a képzés kezdetétől folyamatosan autentikus tanítási gyakorlatok biztosítását a jelöltek számára, megfelelő visszacsatolással és a tanításra történő reflexió lehetőségének biztosításával együtt, tehát egy erősen összehangolt és integrált program oktatását.

Egyben érdemes itt arra is utalni, hogy az ezen kutatók által javasolt modell alapvetően szembemegy azzal az elképzeléssel, hogy a jelöltek először elméletben tanulják meg a szaktudományt, sajátítsák el az általános pedagógiai és pszichológiai és tantárgy-pedagógiai ismereteket, aztán majd próbálkozhatnak a gyakorlat során ezen ismeretek alkalmazásával, vagyis azzal a modellel, amelyet a jelenlegi magyar pedagógusképzés is követ. Sokkal inkább az elméleti tudás és a gyakorlati készségfejlesztés *összehangolt és egyidejű* fejlesztését tartják ideálisnak.

Más kutatók nem tűztek ki olyan célokat, mint egybehangolt és a tanítási gyakorlattal is integrált pedagógusképzési programok kialakítása. Ehelyett a PCK tantárgy és azon belül is téma-specifikus tudás mivoltából indultak ki kutatómunkájukban. *Loughran és mtsai*⁷ (*Loughran és mtsai*, 2012) ún. tanítási anyag portfóliókat (resource folios) állítottak össze különböző természettudományos témákra vonatkozóan. Egy általuk összeállított portfóliónak alapvetően két része van: az első az ún. CoRe, vagyis core representations, amelyek az adott téma főbb fogalmait tartalmazzák, azokat, amelyeket a tanulóknak az adott téma tanulása során el kellene sajátítaniuk. A mátrix másik oldalán promptok, kérdések sorakoznak, amelyek segítenek a szakértő tanároknak, hogy az egyes fogalmak tanítására vonatkozó hallgatónlagos PCK tudásukat felszínre tudják hozni. Íme egy kitöltetlen CoRe mátrix:

⁶ Mai fogalmaink szerint online kurzus.

⁷ Kutatásaikról 2004-től kezdődően publikáltak.

1. táblázat: CoRe mátrix (Loughran és mtsai, 2012. 22. o.)

Mely évfolyam vagy szint számára készül ez a CoRe?	Fogalom 1.	Fogalom 2.
Mit akar, mit tanuljanak meg erről a fogalomról a tanulók?		
Miért fontos, hogy a tanulók ezt megtanulják?		
Mi mást tud még erről a fogalomról, amit egyelőre nem akar megtanítani?		
Milyen a fogalom tanításával kapcsolatos nehézségeket, korlátokat ismer?		
Mit tud a tanulók gondolkodásmódjáról, ami befolyásolja, hogyan tanítja meg ezt a fogalmat?		
Milyen más tényezőket vesz figyelembe, amikor ezt a fogalmat tanítja?		
Milyen tanítási módszereket alkalmaz, amikor ezt a fogalmat tanítja és miért?		
Hogyan győződik meg arról, hogy a tanulók megértették-e vagy sem a fogalmat? Írja le a lehetséges tanulói válaszokat, reakciókat is!		

A tanítási anyag portfólió másik része az ún. PaP-eR. A PaP-eR az angol Pedagogical and Professional-experience Repertoires rövidítése, amelyet úgy lehetne fordítani, hogy pedagógiai és professzionális tapasztalati repertoár. A PaP-eR célja annak megvilágítása, explicitté tétele, hogyan kapcsolódik össze a tanítási-tanulási folyamatban egy konkrét téma tanítása során a szaktárgyi tudás, a tanítás és a tanulás. Erre a PaP-eR szakértő tanárok narratíváit használja, más dokumentumokkal kiegészítve. A PaP-eR konkrét példákon át feltárja, hogyan működik a pedagógiai szempontú tartalmi tudás a gyakorlatban, megvilágítja a tanítás mögötti komplex pedagógusi gondolkodási folyamatokat és az egész tanítási-tanulási folyamat működését. A PaP-eR-ek tulajdonképpen a szakértő tanárok adott kontextusban végzett sikeres munkája mögötti hallgatólagos szakértői tudásának a feltárására tesznek kísérletet (Loughran és mtsai, 2012). Fontos itt megjegyezni, amit maguk a szerzők is hangsúlyoznak, hogy a PaP-eR-ek nem receptek, nem az a cél, hogy az egyetlen üdvözítő és helyes utat megmutassák a kezdő vagy gyakorló pedagógusoknak, hanem mindössze példák arra, hogyan lehet adott kontextusban sikeresen elérni egy tanulási-tanítási folyamat céljait. A Co-Re sem köbevésett tudás, bár annak tartalma nyilvánvalóan jobban általánosítható, de a cél azzal is csak annyi, hogy a kezdő vagy gyakorló tanárok adott téma tanításáról történő gondolkodását motiválják.

A tanítási portfóliók kialakításával *Loughran és mtsai* (*Loughran és mtsai*, 2012) a szakértő pedagógusok már kialakított pedagógiai szempontú szaktárgyi tudását próbálták meg feltárni és felhasználni a tantárgy-pedagógiai képzés és továbbképzés hatékonyabbá tételére. Munkájuk azt sugallja, hogy a jelöltek pedagógiai szempontú szaktárgyi tudásának fejlesztésére a pedagógusképzés során a tanítási gyakorlatokon kívül is van lehetőség, a tantárgy-pedagógiai kurzusok és továbbképzések keretében. Megközelítésük nagy veszélye az, hogy a jelöltek a PaP-eR-ekben leírt eseteket, narratívákat nem példaként, hanem mintaként próbálják meg használni. Megfelelő oktatói hozzáállással azonban ezt a problémát valószínűleg ki lehet küszöbölni.

Összefoglalás

A pedagógusképzésen belül a PCK fejlesztésének elsődleges terepe a tantárgy-pedagógia, amely a diszciplináris és pedagógiai tudásbázis ötvözésére, integrálására a legalkalmasabb. Vannak azonban olyan kutatók, akik szerint leginkább a tanítási gyakorlat(ok) alatt nyílik lehetőség a szaktudományos és pedagógiai tudásbázisok integrálására. Ez azonban csak akkor megy végbe, ha a gyakorlatok alatt a jelölteknek lehetőségük nyílik a strukturált és támogatott reflexióra (*Marks*, 1991; *van Driel – Berry*, 2010). Ezt a támogatást pedig a szakos tantárgy-pedagógiát tanító oktatók, szakos vezetőtanárok és mentorok nyújthatják a jelölteknek a leghatékonyabban, vagyis ebben az esetben is fontos szerep jut a tantárgy-pedagógiát oktatóknak. Ismét mások a PCK téma-specifikus tanításának lehetőségeit tarták fel, ami alapvetően a tantárgy-pedagógia tartalmi és módszertani megújításához adhat muníciót (*Loughran és mtsai*, 2012). Vannak, akik szerint a szaktudományos képzésnek is szerepet kellene adni a PCK fejlesztésében (*Tamir*, 1988; *Marks*, 1991). Ez azonban egyben a programok erőteljesebb összehangolását tenné szükségessé.

A szakirodalom szerint tehát a PCK fejlesztésére a tantárgy-pedagógián kívül más területek is alkalmasak, így elsősorban a reflektív tanítási gyakorlatok vagy a szaktudományos képzés is, de a szaktudományos képzés és a pedagógia interfészén elhelyezkedő tantárgy-pedagógia fontosságát nem kérdőjelezi meg.

A fő kérdés, amelyet ez a cikk megpróbált megvilágítani, hogy hol a helye a tantárgy-pedagógiának a pedagógusképzésen belül, és vajon valóban nagyobb térre lenne-e jogosult, amint azt *Pukánszky* (*Pukánszky*, 2015) állítja. Az áttekintett irodalom alapján úgy tűnik, hogy releváns tudás, tartalom, amelyet a tantárgy-pedagógiának kell tanítania, bőven van. *Shulman* (*Shulman*, 1986) által leírt tudásterületek közül a szaktárgy pedagógiai szempontú ismerete (PCK) és a tantervi tudás egyaránt a tantárgy-pedagógia keretébe tartoznak. Az általa kulcsfontosságúnak tételezett tudáselem, a szaktárgy pedagógiai szempontú ismeretének (PCK) fejlesztésére a szakirodalom szerint a tantárgy-pedagógia, a mentorált tanítási gyakorlatok és a szaktudományos tárgyak oktatása nyújtja a

legtöbb lehetőséget. Azt is láttuk, hogy a tantárgy-pedagógia a *Shulman* által leírt többi tudásterület tanításában, illetve a hozzájuk kapcsolódó készségek fejlesztésében is szerepet játszik/játszhatna.

A magyar szakirodalomban *Bárdos* (*Bárdos*, 2012) a következő elemeket sorolja a tantárgy-pedagógiához: tantervelmélet, tananyag-elemzés, eljárások, stratégiák, didaktikai módszerek, taneszközhasználat, technológia, valamint mérés és értékelés. Listája a *Shulman* követői által felsorolt komponensek közül sokat tartalmaz. A legfontosabb elem, ami hiányzik, az a pedagógusok tanulókra vonatkozó tudása, a tanulók adott témákkal kapcsolatos előzetes tudására, tipikus tévképzeteire, és azok kiküszöbölésére vonatkozó ismeretei. (*Király – Radnóti* (*Király – Radnóti*, 2010) ezt a tudást is a tantárgy-pedagógia körébe sorolja.)

A tantárgy-pedagógián belül tanítandó releváns tartalmak köre tehát igen széles. Emellett a tantárgy-pedagógiák előtt új kihívások is állnak, új, korszerű tudást és korszerű pedagógusi viselkedésmintákat kell közvetíteniük a hallgatók felé. *Hunyady Györgyné* (*Hunyady*, 2002) szerint a közoktatás változásainak következtében négy területen kellene megújítani a tantárgy-pedagógiákat. A motiváció, a tantárgyak iránti érdeklődés felkeltésére, a tantárgy kontextushoz igazodó oktatására, a tantervek rugalmas kezelésére⁸ és a tanulók egyéni sajátosságaihoz kapcsolódó differenciált bánásmód gyakorlására kellene felkészíteni a hallgatókat. Ezt a munkát a tanítási gyakorlat megkezdése előtt kell elvégezni, ugyanis kutatások bizonyítják (*Calderhead – Robson*, 1991; *Korthagen*, 1993; *Pajares*, 1992; *Wubbels*, 1992), hogy a jelöltek alapvetően a szaktárgyuk tanulása során szerzett saját iskolai élményeikre támaszkodva, és ezért – általában – konzervatív módon kezdenek el tanítani. A jelöltek számára a saját szaktárgyukhoz kötődő, a kíváncsi és korszerű pedagógusi viselkedéseket modelláló tantárgy-pedagógiai kurzusok az általános és középiskolai tanulás során szerzett nem kívánatos hatásokat lennének hivatottak ellensúlyozni. (Hasonlóképpen modell szerepük lehetne a pedagógusképzés céljait szem előtt tartó szaktudományos kurzusoknak is.) Semmi nem változtathatja meg hatékonyabban a jelöltek nézeteit tanulásról, tanításról, a tanulói és pedagógusi szerepről mint a saját élmény, a saját tapasztalat. Ha ilyen tapasztalatokat nem szereztek a közoktatásban, akkor a pedagógusképzés feladata, hogy ezeket biztosítsa.

Kérdés, hogy a tantárgy-pedagógiára a pedagógusképzés keretében jutó kreditszám, illetve a tantárgy-pedagógia jelenlegi helyzete a pedagógusképzésen belül vajon lehetővé teszi-e a komplex, releváns és korszerű ismeretek oktatását, a jelöltek készségeinek megfelelő fejlesztését. *Katona* 2003-ban azt írta, hogy a tantárgy-pedagógiának mint tudománynak és a szakmódszertannak mint stúdiumnak minimális a megbecsültsége (*Katona*, 2003). Azóta a helyzet az osztatlan pedagógusképzés bevezetésével érdemben nem változott, hiszen a két fő terület, a szaktudomány és a pedagógikum harcában a mindkét területen idegen testként kezelt

⁸ Ennek az új közoktatási törvény bevezetése azonban gátat szab.

tantárgy-pedagógia értelemszerűen háttérbe szorult. *Pukánszky* (Pukánszky, 2015) felvetése tehát helytálló: több teret – és megbecsültséget – kéne adni a korszerű és releváns ismereteket oktató tantárgy-pedagógiának. Ehhez persze a tantárgy-pedagógi(ák) megújulása is szükséges.

Irodalom

- Andrews, S. J. (2003): Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness*, v. 12 Nr. 2. 81-95. <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/42275/1/89213.pdf?accept=1> Letöltés ideje: 2016. december 4.
- Ball, L. D. – Thames, M.H. – Phelps, G. (2008): Content Knowledge for Teaching : What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59: 389. <http://jte.sagepub.com/content/59/5/389> Letöltés ideje: 2016. december 4.
- Bárdos Jenő (2012): A tantárgypedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 61-75.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon. III. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Calderhead, J. – Robson, M. (1991): Images of teaching: student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, No. 7. 1-8
- Cochran, K. – DeRuiter, J. – King, R. (1993): Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, Nr. 4. 263–271.
- Grossmann, P. L. (1990): *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hashweh, M. (2013): Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community. *Advances in Research on Teaching*, Volume 19, 115–140. Emerald Group Publishing Limited. <https://www.researchgate.net/publication/287316532> Letöltés ideje: 2016. december 4.
- Hunyady Györgyné (2002): Tantárgy és pedagógia. *Iskolakultúra*, 6-7. sz. 72-76.
- Katona András (2003): A szakmódszertan és a szakmódszertanosok védelmében. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 89-94.
- Király Béla – Radnóti Katalin (2010): Mi legyen a tanárképzéssel? Gondolatok a tanárképzés megújításához. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3-16.
- Korthagen, F. A. J. (1993): Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 3. 317-326.
- Loughran, J. – Berry, A. – Mulhall, P. (2012): *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. 2nd Edition. Rotterdam, Boston, Taipei, Sense Publishers.
- Magnusson, S. – Krajcik, J. – Borko, H. (1999): Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: Gess-Newsome, J. – Lederman, N. G. (Eds.): *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*. MA: Kluwer. Boston. 95–132.
- Marks, R. (1990): Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, Nr. 41. 3-11.

- Marks, R. (1991): When Should Teachers Learn Pedagogical Content Knowledge? *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 3-7, 1991). <http://eric.ed.gov/?id=ED335338> Letöltés ideje: 2016. december 4.
- Pajares, F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Nr. 3. 307-332.
- Pukánszky Béla (2015): *A tanárképzés paradigmái és szerkezeti-tartalmi változásai Magyarországon*. december 4.
- Sáska Géza (2015): *Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdései kreditekben elbeszélve*. <http://www.matud.iif.hu/2015/07/11.htm> Letöltés ideje: 2016. 12.05.
- Shulman, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), pp. 4-14 <http://www.jstor.org/stable/1175860> Letöltés ideje: 2016. július 7.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Nr. 57. 1-22.
- Tamir, P. (1988): Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Nr. 2. 99-110.
- Van Driel, J. H. – Berry, A. (2010): Pedagogical Content Knowledge. In: Baker, E. – McGaw, B. – Peterson, P. (eds-in chief): *International Encyclopedia of Education. 3rd edition*. Volume 7. Elsevier. New York.
- Wubbels, T. (1992): Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, Nr. 2. 137-149.
- 283/2012 Kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200283.kor Letöltés ideje: 2016. július 7.
- 8/2013 EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm Letöltés ideje: 2016. július 7.

TANULMÁNYOK

PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK KARRIERTERVEI

ZUBORA MÁRTA* - HOLIK ILDIKÓ**

* a Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola, Gimnázium és Zenei AMI tanára
zubora.marta@yahoo.com

** az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának adjunktusa
holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

A pályakezdő pedagógusok sajátos helyzetben vannak a munkaerőpiacon, hiszen az életpálya modell gyakornoki fokozatában számos kihívással, problémával kell megküzdeniük. Kutatásunk arra irányult, hogy megvizsgáljuk és megismerjük a pályakezdő pedagógusok karrierterveit, hogy mennyire elégedettek az iskolai munka feltételeivel, a karrierlehetőségekkel, terveznek-e pályaelhagyást, illetve hogyan látják jövőjüket a pedagógus-életpályamodellben.

Bevezető

Sok más pályával ellentétben a pedagóguspályán egyáltalán nem beszélhetünk korai felfutású vagy gyors karrierről, hiszen az életpályamodell szakaszai szerint halad. A 2011. évi CXCV. (a nemzeti köznevelési) törvény 64. § (4) bekezdése öt fokozatba sorolja a pedagógus munkakörben foglalkoztatottakat.¹

A minősítési rendszer két központi eleme a minősítő vizsga és a minősítési eljárás (Útmutató, 2013). Minősítő vizsgát a diploma megszerzését követő második gyakornoki év végén tesz a pedagógusgyakornok a Pedagógus I. cím elnyeréséért. A többi életpálya-fokozat az ún. minősítési eljárást követően érhető el (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, 2. §).

Kutatásunk arra keresi a választ, hogy milyen karrierterveik vannak a pályájukat most kezdő pedagógusoknak Magyarországon, milyen tervekkel indulnak neki az iskolai munkának, mennyire elégedettek a karrierlehetőségekkel, illetve hogyan látják jövőjüket a pedagógus-életpályamodellben.

¹ „A pedagógus-munkakörben foglalkoztatott az általa megszerzett legmagasabb, a munkakör ellátásához e törvényben előírt iskolai végzettség, valamint állam által elismert szakképesítés, szakképzettség, továbbá a nevelő, oktató munkája ellátásához közvetlenül kapcsolódó, azt közvetlenül segítő doktori cím, tudományos fokozat, valamint akadémiai tagság, szakmai gyakorlat, publikációs tevékenység, minősítő vizsga és a minősítési eljárás keretében elnyert minősítés alapján a) Gyakornok, b) Pedagógus I., c) Pedagógus II., d) Mesterpedagógus, e) Kutatótanár fokozatokat érheti el.” (2011. évi CXCV. (a nemzeti köznevelési) törvény 64. § (4) bekezdés)

A pályakezdő pedagógusokról

A pedagógusok pályájuk során sajátos utat járnak be. *David C. Berliner* (*Berliner*, 2005) amerikai kutató egy ötlépcsős fejlődési modellben írta le, hogy a pedagógus milyen utat tehet meg pályája során. Az öt fejlődési szakaszt *Berliner* (*Berliner*, 2005) a következő, főként gondolkodási folyamatokra utaló elnevezésekkel írta le: újonc, középhaladó, kompetencia (racionális szintje), jártas (intuitív), szakértő (nem-racionális). Fontos azonban, hogy nem minden tanár járja végig az összes szakaszt és többségük nem jut el a szakértői szintig.

Berliner felosztásában a pályakezdő pedagógus megközelítőleg az újonc és a középhaladó szinthez sorolható. Az újonc szerep körülbelül egy évig tart. „Ennek során megtanulja az elvégzendő feladatokat részekre bontani, címkézni és begyakorolni. A gyakorlatszerzés idején viselkedése általában racionális, rugalmatlan, próbál igazodni a szabályokhoz.” (idézi: *Köcséné*, 2009). A második-harmadik évben jut el a tanár a középhaladó szintre, ahol a gyakorlati tudás kapcsolatba kerül az elméleti tudással, kontextusfüggő gyakorlati tudás kezd kialakulni, mérlegelni kezd a tanár, hogy az adott szituációban a szabálykövetés vagy a szabályszegés a célravezetőbb.

A pályakezdőknél a kezdeti időszak az idealizmus szakasza. Az egyetemről kikerülve, telve optimizmussal, a tudással felvértezve a kezdő felnagyítja a pálya szépségeit, úgy érzi, hogy a problémákat meg tudja oldani, nagyon motivált. Feltétlen bizalommal fordul a kollégái felé, bennük, a szülőkből és a gyerekekben is partnereket lát (*Kolozsváry*, 2006). A későbbiekben már (személyes tapasztalatok birtokában) észreveszi a munka buktatóit, érzékeli, hogy nem csak jóindulat veszi körül, kudarcokat kell elviselnie. Ez a szakasz a realizmus szakasza.

Falus Iván (*Falus*, 2006) szerint is összetett folyamat zajlik le a pályakezdőben a tanárrá válása során, amelyet számos tényező is nehezít: a kellő önismeret, a szakmai identitás hiánya, továbbá hogy még nem kellően szilárdultak meg alapvető kompetenciái, és (birtokában mindannak a korszerű tudásnak, amit az egyetemen kapott) be kell illeszkednie egy másik szervezet, az iskola életébe. Nehezíti a pályakezdő pedagógus helyzetét, hogy munkába állásakor megváltozik a jogi státusza, egy intézmény felelősségteljes munkavállalója lesz, akire akár hét-nyolc tanulócsoporthat fejlesztését bízják. Olyan tanítási és élethelyzetekbe kerül, amelyeket eddig nem tapasztalt meg, sem az egyetemen, sem a tanítási gyakorlaton. Általában teljes munkaidőben tanít, minden új számára: ismerkedik a követelményekkel, a tananyaggal, a taneszközökkel, a lehetőségekkel. A pályakezdőnek a tanári mesterséget főként a „terepen” kell megtanulnia, ahol „bedobják a mélyvízbe”, és „vagy megtanul úszni, vagy elsüllyed” („sink or swim”) (*Imre és Nagy*, 2004). Mindezek alapján a kezdő tanár helyzete stresszel teli helyzet. A feszültségektől terhes környezet hatására alakulhat ki az ún. „valóság sokk” (*Falus*, 2010), amely sok kezdő pedagógust elriaszt a tanári pályától.

Nagy Mária (Nagy, 2004) és munkatársai egy teljes éven át követték figyelemmel tizenhárom pályakezdő első évét kilenc munkacsoportban. Interjúk, óramegfigyelések, dokumentumelemzések, fénykép- és videofelvételek segítségével arra keresték a választ, mi a munkahelyre lépés első élménye, mik a pályakezdők reflexiói az első napokra, hetekre, hónapokra, milyen segítséget kapnak a pályakezdők. A kutatók azt tapasztalták, hogy szinte mindegyik pályakezdőt rögtön „bedobták a mély vízbe”. Teljes óraszámában tanítottak, olyan osztályokat bíztak rájuk, akiktől a tapasztaltabb kollégáik szabadulni akartak. Alig kaptak segítséget, az is csak többnyire az adminisztrációval volt kapcsolatos. Óráikat nem látogatták, vagy ha bement is az igazgató vagy egy ezzel megbízott tanár a pályakezdő órájára, azt részletesen nem elemezték. Miközben teljes állásban, a kollégáikkal azonos munkát végeztettek velük mégsem tartották őket „kész”, felkészült tanárnak, mert érettségiző osztályt vagy kezdő osztályt (ahol a közösségépítés fontos feladat) nem adtak nekik. Bár tudatos mentorálást nem kaptak, mégis fejlődtek a pályakezdők: különböző iskolai szituációkban figyelték meg a kollégáikat, de többnyire a „saját kárukra” tanultak. Ritkán kérdeztek a tapasztaltabb kollégáktól. Sematikus tanácsokat kaptak például, hogy „szigorúan taníts”, de hogy hogyan, azt nem. Néha a diákok adtak nekik tanácsokat. A kutatókkal azonban meg tudták beszélni a nehézségeiket.

A fenti problémák miatt egyre nagyobb figyelem fordul a pályakezdő pedagógusok támogatására és folyamatos szakmai fejlődésük elősegítésére hazánkban (Szivák, 1999; Falus, 2004; Nagy, 2004; Holik, 2015) és nemzetközi szinten (Karras – Wolhuter, 2015). Világszerte különféle támogatási rendszereket vezettek be, amelyek tapasztalatai arra mutattak rá, hogy a bevezető szakasz szerves részét képezi a tanárok egész pályafutására kiterjedő felkészítésének. (Hunya és Simon, 2013) Az EU szakértői csoportjának vizsgálata rávilágított arra, hogy a pályakezdő tanároknak háromféle segítségre van szükségük a bevezető szakasz ideje alatt (Falus, 2010):

1. személyes segítségre, melyek legfőbb szerepe a tanári identitás kialakulásának támogatásában van;
2. társas segítségre, mely célja, hogy a tanár az iskolai és a szakmai közösség egyenrangú tagjává váljon; illetve
3. professzionális segítségre, mely a szakmai készségek, képességek, kompetenciák kialakulását segíti.

A segítségnyújtás a mentorálás, a szakértői támogatás, a társak és az önelemzés rendszerének együttes hatásán keresztül valósul meg (Stéger, 2010).

A bevezető támogatás egyik alapeleme a mentorrendszer (Tordai, 2015). A mentorálás során egy tapasztalt és munkáját szakértői szinten végző pedagógus irányítja a tanárjelölt, illetve a pályakezdő kolléga tapasztalatszerzési folyamatát, és változatos eszközökkel ad visszajelzést a számára, segítve ezzel az önelemző,

önfejlesztő munkáját (Stéger, 2010). A mentor és a mentorált egyenrangú kapcsolatra épülő együttműködése segíti az eredményes mentorálást (Sallai, 2015), valamint lehetővé teszi a felsőoktatási intézmény elméleti képzése és az iskolai gyakorlat közötti szakadék áthidalását (Szűcs és Fejes, 2010).

A mentorról kialakított bizalmi kapcsolat hosszú időre meghatározhatja a kezdő tanár szerepértelmezését, valamint a pályához való attitűdjét. Kiemelkedő fontosságú az érzelmi és pszichológiai támogatás, amely hosszú távon csökkentheti a kezdeti kudarcok és a „valóságok” negatív hatásaiból eredő pályaelhagyást (Szivák, 1999).

„A mentornak fontos szerepe van a tanári pályára való szocializációs folyamatban (Kubinger-Pillmann, 2011), az új szakmai közösségbe való beilleszkedés támogatásában, továbbá példaként szolgál a jelölt számára a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása, illetve a folyamatos tanulás, fejlődés igényének kialakítása terén is (Szivák, Lénárd és Rapos, 2011). Tehát a mentortanárok a modell (minta), a szakértő konzultáns és a tanácsadó (Lesznyák, 2005) szerepét töltik be a pályakezdő pedagógusok felkészítésében.

A kutatás jellemzői

Jelen kutatás arra irányult, hogy felmérje a pályakezdő pedagógusok, azaz a gyakornokok karrierterveit, illetve az esetleges pályamódosítási szándékaikat.

A vizsgálat célcsoportját a gyakornok besorolású, vagyis nem több mint két éve, tanítói vagy tanári végzettséggel dolgozó pályakezdő pedagógusok alkották függetlenül attól, hogy főállásban, teljes- vagy rész munkaidőben dolgoznak. A kutatásban kizárólag olyan kezdő pedagógusok vettek részt, akik a 2011. évi CXCV. köznevelési törvény szerinti köznevelési intézményekben dolgoznak (általános iskolában, gimnáziumban, szakközépiskolában, valamint a szakoktatásban, az alapfokú művészetoktatásban, a kollégiumi ellátásban, a Köznevelési Hídprogramok keretében, a felnőttoktatásban, a fejlesztő nevelés-oktatásban és a pedagógiai szakszolgálatoknál).

A kutatás kérdőívének összeállításánál alapul vettük *Chrappán Magdolna* (Chrappán, 2010) tanulmányát, melyben a 2010. évi Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) kutatás eredményeit foglalta össze. Vizsgálatunkat az alábbi kutatási kérdések mentén végeztük:

1. Mennyire elégedettek a megkérdezett gyakornokok a pedagógusi pálya karrierlehetőségeivel?
2. A pedagógusi pályán képzelik-e el a jövőjüket?
3. Milyen karrierterveik vannak a pedagógus-életpályamodellben?
4. Azok a pályakezdő pedagógusok, akik tudatosan készültek a pedagógusi pályára, hosszú távon is itt tervezik-e karrierjüket?

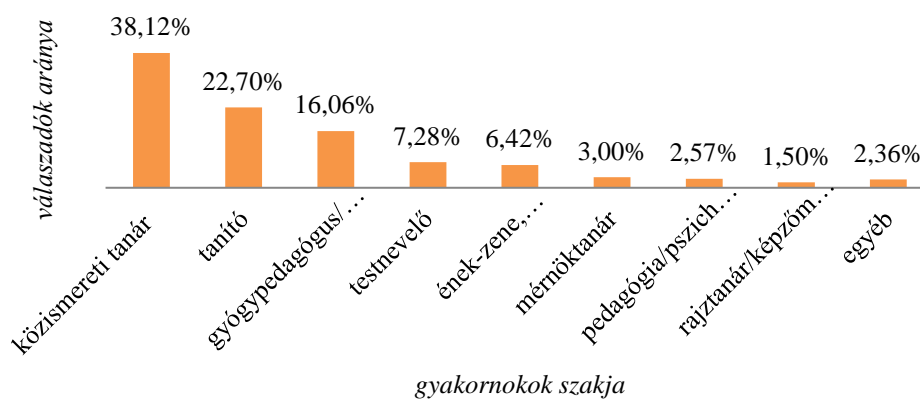
A vizsgálati minta

2014. november 20. és 2015. január 6. között 476 pályakezdő pedagógus (gyakornok) töltötte ki kérdőívünket anonim módon, önkéntes alapon (papíralapú vagy online kérdőív formájában). A megkérdezettek 21%-a volt férfi és 79%-a nő. A kérdőívet kitöltők életkori megoszlását az *1. táblázat* tartalmazza.

1. táblázat: A válaszadó gyakornokok életkori megoszlása (N: 474 fő)

Gyakornokok életkora	Gyakornokok száma (fő)	Aránya az összes gyakornok között	Férfi (fő)	Aránya a férfiak között	Nő (fő)	Aránya a nők között
22-25 éves	188	39,66%	27	26,73%	161	43,16%
26-29 éves	212	44,73%	55	54,46%	157	42,09%
30 év fölötti	74	15,61%	19	18,81%	55	14,75%
Összesen	474	100%	101	100%	373	100%

A mintába került gyakornokok több mint fele, 258 fő (54%) BA/BSc diplomával rendelkezik. 199 (42%) gyakornoknak van MA/MSc diplomája. 19 fő (4%) egyéb képzésben, például osztatlan képzésben részesült. A válaszadók döntő többsége nappali tagozaton végzett: 428 fő (90%). 4 fő esti tagozaton, 42 fő (9%) levelező tagozaton, 2 fő pedig távoktatásban szerzett diplomát. A szakok szerint vizsgálva és csoportosítva a válaszadó gyakornokokat a három legnagyobb csoport a következő: 1. közismereti tanárok (humán, reál és nyelvtanár): 178 fő (38%), 2. tanítók: 106 fő (23%), 3. gyógypedagógusok/fejlesztő pedagógusok: 75 fő (16%) (lásd *1. ábra*).



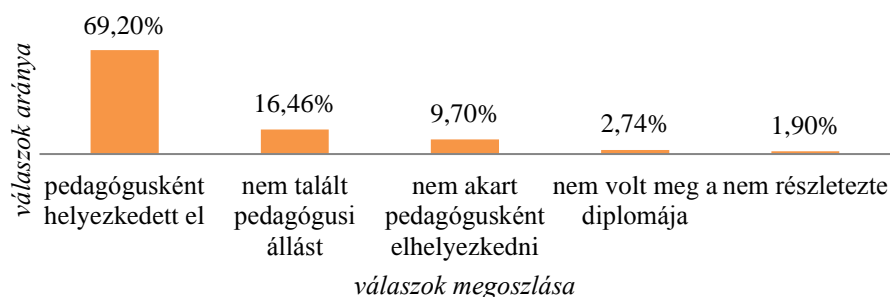
1. ábra: A gyakornokok végzett szakjai (N: 467 fő)

A válaszadó gyakornokok több mint fele, 275 fő (58%) általános iskolában, 59 fő (12%) gimnáziumban, 45 fő (9%) szakközépiskolában tanít. A szakoktatásban dolgozó gyakornokok száma: 15 fő (3%). Az alapfokú művészetoktatásban tanít 29 fő (6%). 53 fő (11%) egyéb helyen dolgozik, például többcélú intézményben, gyógypedagógiai iskolában, kollégiumban, pedagógiai intézetben, speciális iskolában, vagy utazó gyógypedagógus. (Ennél a kérdésnél a válaszadók azt az egy iskolatípust jelölték meg, amely a legjellemzőbb a tevékenységükre.) A válaszadó pályakezdő pedagógusok fele, 238 fő (50%) vidéki városban, 142 fő (30%) Budapesten, 93 fő (20%) pedig községben tanít.

Figyelemreméltó adat, hogy a megkérdezett gyakornokok csupán 70%-ának, 328 főnek sikerült a diploma kézhezvétele után azonnal pedagógusként elhelyezkedni (2. ábra). A gyakornokok közel egyharmadának, 146 főnek (31%) nem sikerült azonnal elhelyezkednie pedagógusként, vagyis a pályája látszólag rögtön akadályokba ütközött. Az alábbi adatokból láthatjuk, hogy milyen nehézségekkel találkoztak a megkérdezett gyakornokok rögtön a pályájuk kezdetén.

A 146 gyakornokból 137 válaszolt arra a kérdésre, hogy ha nem sikerült a diplomaszerezés után azonnal elhelyezkedni pedagógusként, annak mi volt az oka. Közülük 64 főt – elmondásuk szerint - azért nem vettek fel, mert nem volt üres álláshely. A 64-ből 13 válaszadó azt is hozzátette, hogy a munkáltatók kifejezetten tapasztalt, gyakorlattal rendelkező, esetleg férfi munkaerőt kerestek. 14 fő keresztfélévben végzett, azért nem talált tanév közben azonnal pedagógusként állást.

19 fő eleinte nem a tanári diplomájával helyezkedett el. 13 főnek hiányzott a nyelvvizsgálója, vagyis nem is rendelkezett még tanári diplomával, amikor próbált elhelyezkedni. 12 fő egy másik szakmát, szakot, egyetemet kezdett el, illetve ketten PhD képzésbe fogtak. 6-an a tanulmányaik után rögtön gyermeket vállaltak, további 6 fő külföldre ment munka és nyelvtanulás céljából, vagyis nem is próbált pedagógusként elhelyezkedni. Három fő egyéb ok miatt nem tudott elhelyezkedni.



2. ábra: A diploma kézhezvétele után azonnal pedagógusként helyezkedett el? Ha nem, miért nem? (N: 474 fő)

Jelenleg azonban mindannyian a közoktatásban dolgoznak. További figyelemreméltó adat, hogy a gyakornokok között 22 fő (5%) nem a végzett szakját tanítja. Közülük öt kollégiumi tanár, nyolc napközis nevelő, kettő tanulószobai nevelő, a többi egyéb területen tevékenykedik (például hátrányos helyzetű gyerekeket mentorál, gépírást, nyelvet tanít stb.).

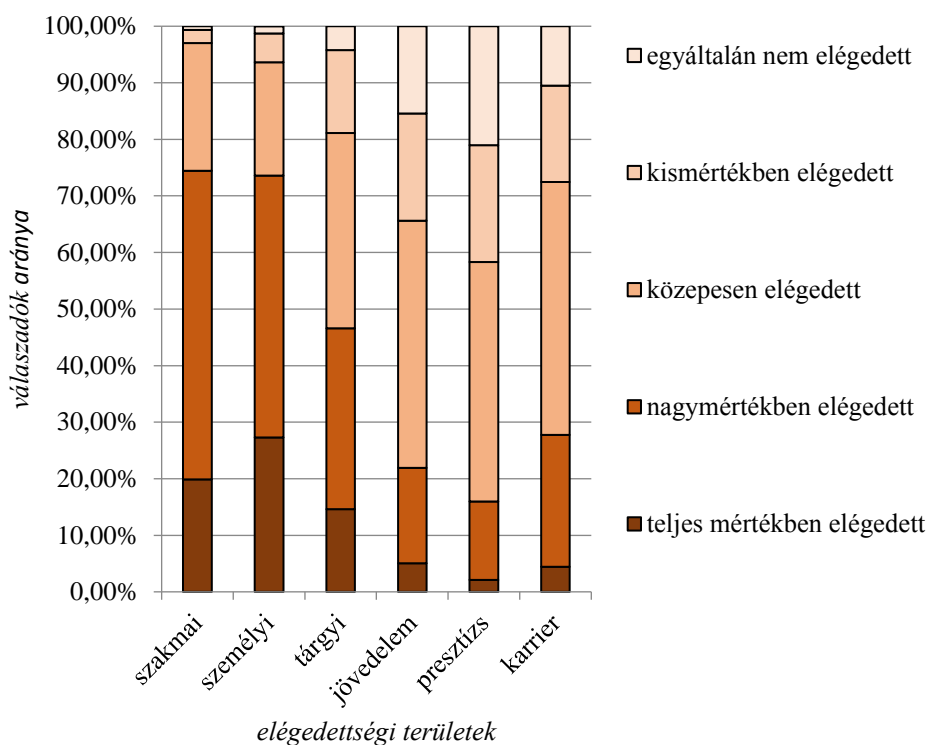
A mintára jellemző, hogy kimagasló (81%) azoknak az aránya, akik elsősorban azért választották a tanárszakot, mert érdekelte őket ez a szakterület, ezen a szakon akartak diplomát szerezni. Azok számaránya, akik elsősorban csak valamilyen diplomát akartak szerezni, csupán 5%. A szülők és a környezet, illetve a munkahely elvárásai minimális mértékben motiválták őket a tanárszak választásában (1-1%).

Paksi és munkatársai (*Paksi és mtsai*, 2015) gyakorló pedagógusok körében végzett kutatásukban szintén arra világítottak rá, hogy a pedagóguspályát tehát elsősorban azok választják, akikben megvan a pedagóguspálya iránti személyes érdeklődés. Kutatásuk alapján a leginkább meghatározó motivációs dimenziók: a „gyermekkel/kamaszokkal való munka”, „gyermek/kamaszok jövőjének alakítása”, valamint a „karrier intrinzik értéke” (amely a pedagógusi pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágyak pályaválasztásra gyakorolt hatását méri).

Mennyire elégedettek a gyakornokok a karrierlehetőségekkel?

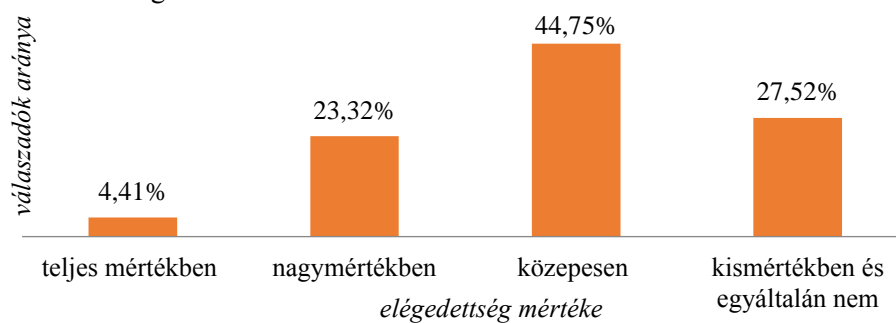
Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy mennyire elégedettek a pályakezdő pedagógusok a karrierlehetőségekkel, összehasonlítva a pedagógusi munka más aspektusaival (3. ábra). Eredményeink szerint a válaszadó pályakezdők közepes mértékben elégedettek a munkájuk tárgyi körülményeivel, vagyis az iskola felszereltségével, állapotával, ezektől lényegesen elégedettebbek a munkájuk szakmai tartalmával és személyi körülményeivel. A közepesnél gyengébb mértékben elégedettek, inkább elégedetlenek a pedagógusi pályán elérhető jövedelmükkel. A pedagóguspálya társadalmi megítélésével, a pálya presztízsével határozottan elégedetlenek – hasonlóan a pedagógusi diplomát szerezettek, illetve a már gyakorló pedagógusok körében végzett korábbi kutatások (*Chrappán*, 2010; *Szabó*, 1998; *Holecz és Molnár*, 2014; *Holik*, 2014) eredményeihez.

Erre a tényezőre azért is fontos odafigyelni, mivel a pályakezdés első két éve meghatározó lehet abból a szempontból, hogy valaki a pályán marad-e vagy sem: az elégedetlenség, a rossz közérzet, a feszültségekkel teli környezet elriaszthatja a pályakezdőket a pedagógusi pályától (*Falus*, 2010).



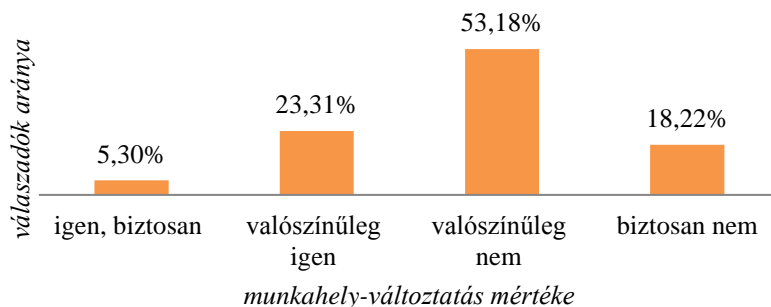
3. ábra: A vizsgált elégedettségi területek összehasonlítása (N: 476 fő)

Elgondolkodtató az az adat, hogy a válaszadó gyakornokoknak csupán alig több mint a negyede (28%) elégedett teljes mértékben vagy nagymértékben a pályán elérhető karrierlehetőségekkel (4. ábra). Magas a közepesen elégedettek aránya, vagyis a válaszadó gyakornokok csak közepesen elégedettek a pedagógusi pályán elérhető karrierlehetőségekkel.



4. ábra: A karrierlehetőségekkel való elégedettség (N: 476 fő)

A karrier kérdéskörhöz kapcsolódóan megvizsgáltuk azt is, hogy a gyakornokok terveznek-e munkahely-változtatást, illetve pályaelhagyást. A kérdőívre adott válaszokból az olvasható ki, hogy a válaszadó gyakornokok több mint egynegyede (29%) tervezi, hogy munkahelyet változtat (5. ábra).

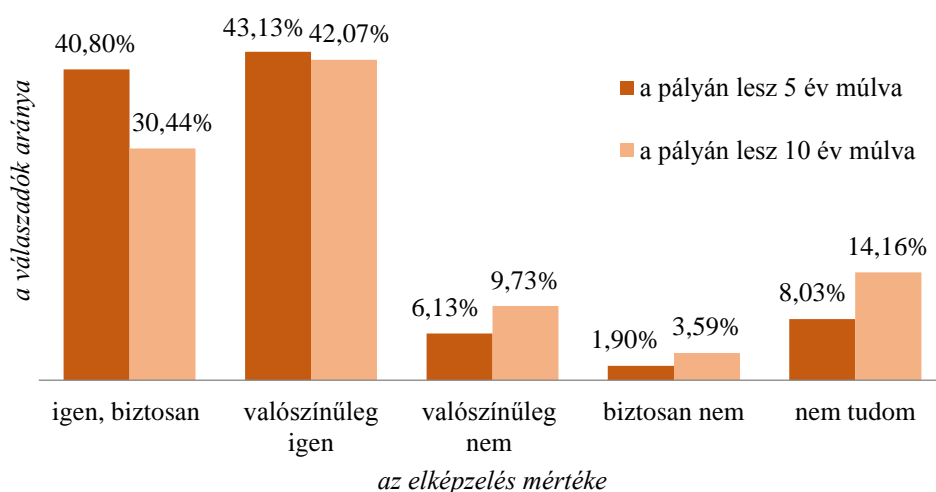


5. ábra: Tervezi-e, hogy munkahelyet változtat? (N: 472 fő)

Az esetleges munkahely-változtatás okait nyílt kérdéssel kutattuk, melyre 190 fő válaszolt. A válaszok összesen 270 közléselemet tartalmaznak, melyeket kategóriákba rendeztük. Ezek közül a legnagyobb kategóriák: az anyagi kérdések, a leterheltség (időhiány), más iskolatípus választása, a munkahely és az iskola közötti nagy távolság, a megbecsülés hiánya, a munka személyi és tárgyi körülményei.

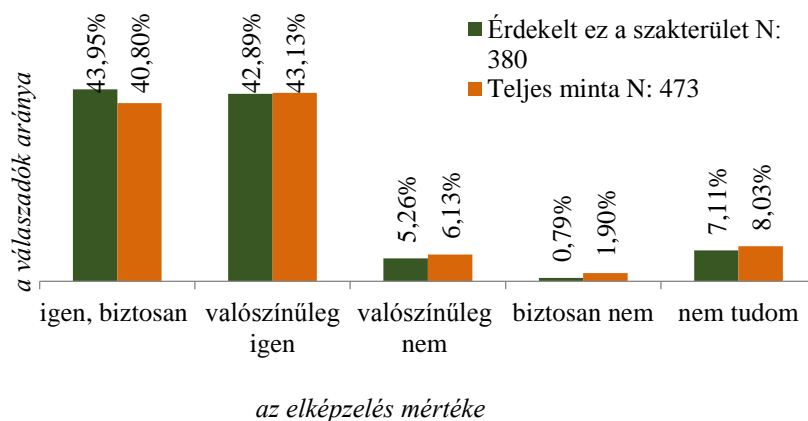
Elgondolkodtató adat, hogy a megkérdezetteknek csupán 18%-a válaszolta azt, hogy biztosan nem változtatna munkahelyet. Tehát 72%-uk foglalkozott már valamilyen szinten a munkahelyváltás gondolatával. A munkahelyet váltani kívánó gyakornok válaszadók több mint a fele (54%) úgy véli, hogy az új munkahelye kapcsolódna a pedagógusvégzettséghez, majdnem egyharmaduk (32%) szerint csak részben kapcsolódna. 14% (a teljes mintában 10%) egészen más területen helyezkedne el, vagyis ők valószínűleg pályaelhagyók lesznek.

A jövőre vonatkozó kérdésre válaszadó 473 gyakornokok több mint négyötöde (84%) úgy gondolja, hogy a pedagógusi pályán lesz öt év múlva, 73%-uk pedig tíz év múlva is. A pályakezdők 8%-a úgy véli, hogy valószínűleg nem vagy biztosan nem lesz a pályán öt év múlva, tíz év múlva pedig már 13% ez az arány (6. ábra). A válaszadó pályakezdő pedagógusok többsége tehát valószínűleg iskolákban fog dolgozni, vagyis komolyan hosszú távú tervekkel rendelkezik a pedagógusi karrierjével kapcsolatban. A pályakezdés nehézségei ellenére a pedagógusi pálya mégis vonzó lehet azzal, hogy pozitív értékeket közvetít, hogy nyitva áll bármelyik társadalmi csoport előtt, hogy relatív biztonságot nyújt a pálya előre haladtával. Abban, hogy a pedagógusok milyenek értékelik a karrierjüket, karrierlehetőségeiket, az is közrejátszik, hogy mi volt a pályaválasztásuk motivációja.

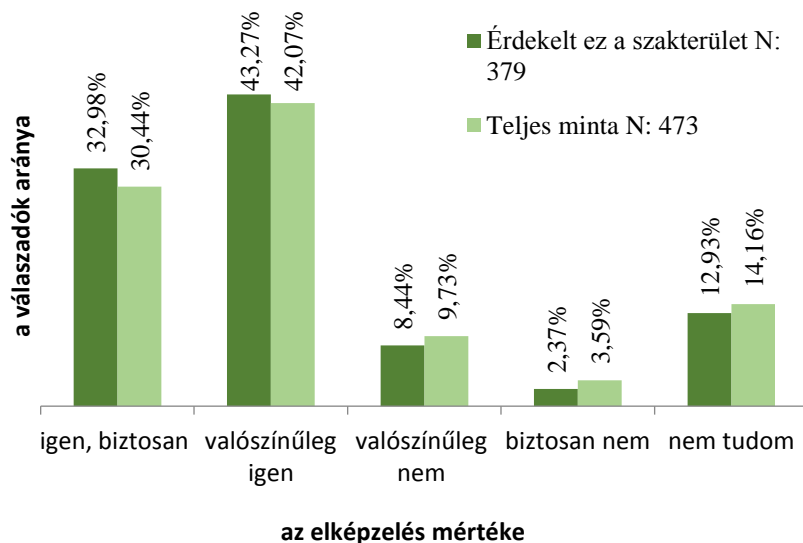


6. ábra: A pedagógusi pályán képzelel el magát öt vagy tíz év múlva? (N: 473 fő)

Azok a válaszadó pályakezdő pedagógusok, akik úgy választottak pályát, hogy érdekelte őket ez a szakterület, vagyis tudatosan készültek rá, várhatóan még nagyobb arányban maradnak majd a pályán. Válaszaik szerint öt év múlva 86,87%-uk és tíz év múlva 76,25%-uk lesz még valószínűleg a pályán (7. és 8. ábra).



7. ábra: A pedagógusi pályán képzelik-e el magukat a „tudatos” pályaválasztók öt év múlva a teljes mintához viszonyítva? (N: 473 fő)



8. ábra: A pedagógusi pályán képzelik-e el magukat a „tudatos” pályaválasztók tíz év múlva a teljes mintához viszonyítva? (N: 473 fő)

Karriertervek a pedagógus életpálya modellben

A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy milyen karriertervekkel rendelkeznek a megkérdezett gyakornokok a pedagógus-életpálya modellben. A válaszadó gyakornok közel egytizede hosszú távú céljai között a Pedagógus I. fokozatot jelöli meg. Ez az a fokozat az életpálya modellben, amelyben legfeljebb kilenc évig lehet a pedagógus. Vagyis ezt a kategóriát megjelölők vagy csak legfeljebb 11-13 évre tervezik a pedagógusi pályájukat a gyakornoki idővel együtt, vagy nem kellően ismerték az életpálya modellt. A Pedagógus II. fokozat tehát a pedagógus életútjában minimumnak tekinthető. A válaszadók 44%-ának szerepel e fokozat az elérendő karriertervei között. Ők azok, akik szándékaik szerint biztosan a pályán maradnak és tanítani fognak.

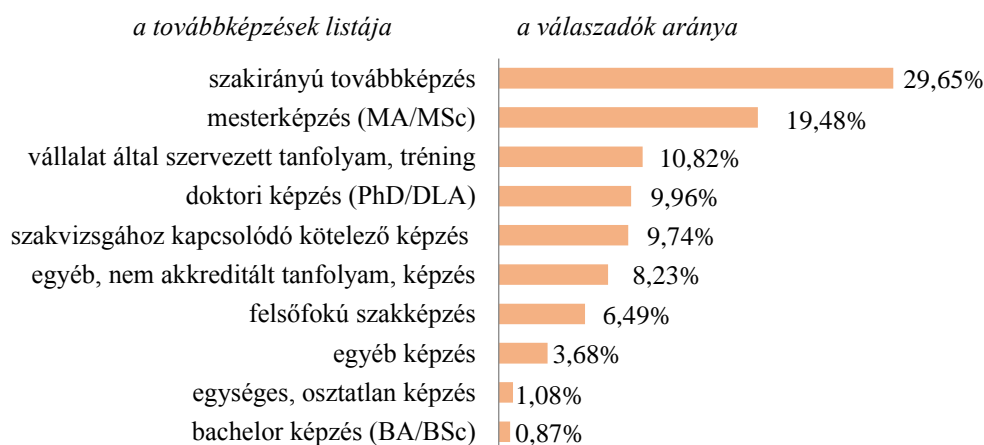
Szakvizsgához és további minősítő eljáráshoz kötött mesterpedagógus a gyakornokok több mint egyharmada (36%) szeretne lenni. Rendszeresen publikáló, fejlesztő, doktori fokozattal rendelkező kutatótanári fokozatot pedig a pályakezdők több mint egytizede (11%) tervezi jelenleg.

Vezető szeretne lenni a válaszadó pályakezdő pedagógusok alig több mint egyötöde (21%). A válaszoló gyakornokok többsége (68%) azonban úgy gondolja, hogy nem szeretne vezető lenni. 23%-uk biztosan nem, 11%-uk pedig nem tudja. Tehát az intézményvezetés csak kevés válaszadó gyakornok esetében szerepel a karrierterveik között.

A szakmai fejlődés tervei

A pedagógusoknak fel kell készülniük az egész életen át tartó tanulásra. A köznevelési törvény életpályamodellje és továbbképzési előírásai mellett sokkal inkább azért, mert a közoktatási változásoknak, a társadalom kihívásainak csak a folyamatosan és sokoldalúan képzett pedagógusok tudnak majd megfelelni.

Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezettek érzik a továbbképzések szükségességét. Több mint 70%-uk szerint nagymértékben vagy nagyon nagymértékben van egy pályakezdőnek szüksége továbbképzésre. Mindössze kevesebb, mint 5%-uk véli úgy, hogy egyáltalán nem kell továbbképzés egy gyakornoknak. Döntő többségük (88%) biztosan vagy valószínűleg jelentkezne továbbképzésre. Csupán 2%-uk nem jelentkezne a jövőben továbbképzésekre. A továbbképzések listája és a válaszadók preferenciái a 9. ábrán látható. A pedagógus-életpályamodellben a Mesterpedagógus fokozathoz szakvizsga, a Kutatótanárhoz pedig a pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó tudományos fokozat szükséges. E karriertervek megvalósításához szükséges szakvizsgához kapcsolódó képzésre vagy doktori képzésre is a gyakornokok majdnem tíz-tíz százaléka jelentkezne.



9. ábra: Milyen típusú továbbképzés érdekelne? (N: 462 fő) (az ábra százalékos megoszlásai a továbbképzéseket nem elutasító gyakornokokra vonatkoznak)

Sági Matild (Sági, 2015) kutatásában egy nagyon érdekes jelenségre hívta fel a figyelmet: a pedagógus-életpályamodell hatására a pedagógusok sokasága „mozdult meg”. Új képzettséget szereztek, változtattak tevékenységeik struktúráján, felkészültek a változásokra. Megállapította, hogy a minősítési rendszer bevezetésének első éveiben a pedagógustársadalom karrierstratégiák szerint polarizálódott: a korábban is aktív, motivált, magasan kvalifikált pedagógusok

elkezdték megszerezni azokat a végzettségeket, amelyek szükségesek az előrelépéshez az életpályamodellben, míg a korábban inaktívak, továbbra is passzívak maradtak.

A kutatás összegzése

Kutatásunkban pályakezdő pedagógusok karrierterveit vizsgáltuk abból a szempontból, hogy mennyire elégedettek az iskolai munka feltételeivel, a karrierlehetőségekkel, hogyan látják jövőjüket a pedagógus életpálya modellben, terveznek-e pályaelhagyást, illetve szeretnének-e továbbképzésekre jelentkezni.

Elsőként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyire elégedettek a megkérdezett gyakornokok a pedagógusi pálya karrierlehetőségeivel. Az eredmények azonban azt mutatták, hogy a válaszadó gyakornokok közepesen elégedettek a pedagógusi pályán elérhető karrierlehetőségekkel. A karriertervek kapcsán vizsgáltuk, hogy hosszútávon melyik fokozat elérését tűzték ki célul a megkérdezettek a pedagógus-életpályamodellben. A megkérdezett pályakezdő pedagógusok majdnem fele hosszú távon a Pedagógus II. fokozatba szeretne kerülni.

A kutatás másik hangsúlyos kérdése az volt, hogy a pedagógusi pályán képzelik-e el a jövőjüket a válaszadó gyakornokok. Az eredmények azt mutatják, hogy terveik szerint a pályakezdők jelentős része úgy véli, hogy a pedagógusi pályán lesz öt, illetve 10 év múlva is. Továbbá megállapítottuk, hogy azok a pályakezdő pedagógusok, akik tudatosan készültek a pedagógusi pályára, hosszú távon is ott akarnak dolgozni.

Elgondolkodtató adat azonban, hogy a válaszadó gyakornokok háromnegyedében felmerült már, hogy munkahelyet változtat. Egynegyedük tervezi jelenleg, hogy más munkahelyet keres. Megvizsgálva a munkahely-változtatási okokat, azt az eredményt kaptuk, hogy legtöbben az alacsony jövedelmeket, a leterheltséget, valamint a számukra nem megfelelő vagy távol elhelyezkedő munkahelyüket jelölték meg. A gyakornokok többsége azonban úgy véli, hogy ha változtatna is, az új munkahelye részben vagy egészében kapcsolódna a pedagógusi végzettségéhez.

Figyelemreméltó adat továbbá, hogy a gyakornokoknak csak 70 százaléka gondolja úgy, hogy a pályakezdőknek nagy szükségük van továbbképzésekre, ugyanakkor az összes gyakornok 88 százaléka szándékozik továbbképzésre jelentkezni. Leginkább a szakirányú továbbképzések és a mesterképzések érdeklik őket. A válaszadó gyakornokok egyötöde doktori vagy szakvizsgára felkészítő képzések iránt érdeklődik. Tehát fontosnak tartják kihasználni a szakmai fejlődési lehetőségeket.

Kutatásunk eredményei rámutattak, hogy érdemes odafigyelni a pedagógusi pálya első szakaszára, hiszen ez meghatározó a későbbi pálya szempontjából. Lényeges, hogy a pályakezdők „ne süllyedjenek el a mélyvízben”, hogy ne riassza el őket a „valóságok”. A kutatásban részt vevő gyakornokok közepesen

elégedettek a karrierlehetőségekkel, többségüket már foglalkoztatta a munkahely-változtatás gondolata. Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy vajon a pedagógusi pályán maradnak-e, illetve amennyiben igen, akkor hogyan sikerül helytállniuk pedagógusként. A mentor szerepe meghatározó lehet a gyakornokok segítségével. Fontos információk lehetnek számukra is, hogy mennyire elégedettek a pályakezdők a karrierlehetőségekkel, hogy mi az, ami eltántorítja, illetve a pályán tarthatja a fiatal generációt, milyen elképzelésekkel rendelkeznek a jövőre vonatkozóan, ezek figyelembevételével hogyan lehet segítséget nyújtani számukra a pályakezdés nehézségeinek áthidalásában.

Irodalom

- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 71-92.
- Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Chrappán Magdolna és mtsai (2010): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267_286_Chrappan.pdf
Letöltés ideje: 2014. szeptember 8.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359-374.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése - európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 19-36.
- Holecz Anita – Molnár Szandra (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 10. sz. 3-14.
- Holik Ildikó (2014): A pedagógusi pálya aktuális kérdései gender-szempontról megközelítésben. In: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.): *Oktatáskutatás határon innen és túl*. Belvedere Meridionale, Szeged. 154-177.
- Holik Ildikó (2015): Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány*, 4. sz. 22-37.
- Hunya Márta – Simon Gabriella (2013): *A gyakornokok támogatása*. Szakirodalmi összefoglaló. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Imre Nóra – Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 273-307.
- Karras, K. G. – Wolhuter, C. C. (Eds., 2015): *International Handbook of Teacher Training and Re-training Systems in Modern World*. HM Studies and Publishing, Nicosia, Cyprus.
- Kolozsváry Judit (2006): Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában. In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 165-186.
- Köcséné Szabó Ildikó (2009): *Módszertan. A tanári mesterség alapjai c. tárgyból*. http://pszk.nyme.hu/tamop412b/tanari_mesterség_alapjai/index.html Letöltés ideje: 2014. október 5.
- Kubinger-Pillmann Judit (2011): Mentorforum – Mentorképzés. *Iskolakultúra*, 12. sz. 111-113.

- Lesznyák Márta (2005): A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. In: *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. Kézirat SZTE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz., 375-390.
- Paksi Borbála – Schmidt Andrea – Magi Anna – Eisinger Andrea – Felvinczi Katalin (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 1. sz. 63-82.
- Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 1. sz. 83-97.
- Sallai Éva (2015): A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest. 45-86.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 37-56.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Okker Kiadó, Budapest. 145-175.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3-13.
- Szivák Judit – Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2011): Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – módszertani ajánlás. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. III. A mentorképzés tartalmáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 17-37.
- Szűcs Norbert – Fejes József Balázs (2010): A deszegregációs intézkedéseket támogató hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig: Képzés és Gyakorlat Konferencia III*. Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár. 113-125.
- Tordai Zita (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány*, 4. sz. 5-21.
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2013 http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf Letöltés ideje: 2014. október 7.
2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV Letöltés ideje: 2014. október 5.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR Letöltés ideje: 2016. április 27.

TANÍTÓJELÖLTEK KOMPETENCIAÉRZÉSÉNEK TANULMÁNYI ÉS TÁRSAS MEGHATÁROZÓI

KOLTÓI LILLA

a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának adjunktusa
koltoi.lilla@kre.hu

A kompetenciák fejlődésének mértéke a hallgatói sikeresség egyik fontos mutatója. A hallgatói sikeresség modelljei szerint a sikerességet, a hallgatók fejlődését alapvetően a tanulmányi és társas bevonódás segíti elő (Tinto, 1993; Weidman és mtsai, 2001). Ebből kiindulva azt a kutatási célt tűztem ki, hogy a hallgatói kompetenciák, valamint akadémiai és társas meghatározók közötti kapcsolatot elemezzem. A kutatásban a szubjektív kompetenciaérzés konstrukciójával dolgoztam egyrészt Bandura (1993) kutatásaira, másrészt Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elméletére alapozva. A kutatásban a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának nappali tagozatos tanító szakos hallgatói vettek részt (n = 199). Az eredmények szerint a tanulmányi tényezők nagyobb mértékben határozzák meg a kompetenciák észlelését, mint a társas tényezők. Az útvonalelemzés szerint a tanulmányi és társas meghatározók az általános kompetenciákon keresztül hatnak a pedagógiai kompetenciákra.

Bevezetés

A felsőoktatási kutatásokban egyre gyakrabban találkozunk a hallgatói kompetenciák leírásával, mérésével, a felsőoktatási intézmények vezetői egyre inkább támaszkodnak a kompetenciamérések eredményeire (Kiss, 2010b). A különböző felsőoktatási képzések követelményét is egyre gyakrabban a szükséges kompetenciák leírásával adják meg. A hallgatói kompetenciamérés előnye, hogy egyrészt visszajelzést ad a felsőoktatási intézményeknek az oktatói munka eredményességéről, a hallgatók képességeiről. Az általános és specifikus kompetenciák vizsgálata lehetővé teszi, hogy a hallgatók lehetséges teljesítményével kapcsolatosan elvárásokat fogalmazzunk meg, megvizsgáljuk, hogy a tanulás során használt és fejlesztett képességeik mennyire segítik elő a tanulmányi sikerességüket, a választott szakmára való felkészülésüket. Másrészt a kompetenciamérések eredményei alapján a hallgatók is tájékozódhatnak azokról a képességeikről, amelyek szükségesek az általuk választott pályához. Ha bemeneti mérésnek végezzük, képet kapunk a tanulmányaikat megkezdő hallgatók képességeiről, és az intézmény elő tudja készíteni a hallgatók fejlesztését a szükséges területeken. Ha kimeneti mérésnek végezzük a kompetenciamérést, akkor a képzés eredményességét, a képzés hozzáadott értékét láthatjuk az eredményekben. A munkaadók oldaláról tekintve ugyancsak hasznos az elvárt hallgatói kompetenciák megfogalmazása, hiszen így segítik elő a friss diplomások zökkenőmentesebb

beilleszkedését a munka világába (Kiss, 2010a). A CHEERS felmérés szerint a szakmai sikeresség mutatói között nagy szerepet játszanak a diplomaszerzésig elsajátított kompetenciák, megkönnyítik a diplomaszerzés és munkába állás átmenetét (Schomburg, 2010).

A kompetenciáról

A kompetenciának nincs egységes értelmezése, a fogalom meghatározásának nehézsége mellett szintén problémát jelent az operacionalizálás is, milyen eszközzel, a viselkedés melyik szintjét kell vizsgálni (Elliot – Dweck, 2005). A kompetencia értelmezését nehezíti az is, hogy több tudományterületen többféleképpen használják. A viselkedés sok szintjén használják a fogalmát: az egészen konkrét cselekvésektől (például: a dugót betenni a lyukba), a speciális eredményektől (például: egy teszten elért eredmény) a képességek jól beazonosítható mintázatán át (például: zongorázás), az átfogó jellemzőkig (például: intelligencia) és összetett jelenségekig (például: élet) (Elliot – Dweck, 2005).

A kompetenciát alapvető pszichológiai szükségletként megközelítő újabb elméletek (például: Skinner, 1995; Elliot és mtsai, 2002) kiemelik, hogy a kompetencia a hétköznapi élet minden területén hat, befolyásolja a kogníciót és a viselkedést kultúrától és életkortól függetlenül. Ilyen értelemben a kompetencia alapvető eleme a személyiség- és szubjektív jóllét elméleteknek (Elliot – Dweck, 2005). A kompetencia-megközelítések másik nagy csoportját azok a meghatározások és modellek alkotják (például: Weinert, 2001; Sternberg, 2005; Banta, 2001), amelyek a hangsúlyt a teljesítményhez szükséges képességekre helyezik. A kompetenciát olyan képességek összességének tartják, amelyek lehetővé teszik a magas szintű teljesítményt egy adott területen.

Bár a kompetencia eredendően pszichológiai konstruktum, mára multidiszciplináris fogalommá vált. Különböző tudományterületeken foglalkoznak vele, de elsősorban a pedagógiai kutatásokban jelent meg markánsan, ahol leginkább a képességalapú megközelítés a jellemző. A felsőoktatási kompetenciamérések egyik fontos célja a képzés – munkaerőpiac közötti átmenet megkönnyítése, ezért ezen a területen szintén a képességalapú megközelítés lett a domináns, erre jó példa az alábbiakban bemutatott *Tuning projekt*.

A kompetenciák osztályozása

Ahogy minden osztályozás, a kompetenciák osztályba sorolása is mesterséges, leegyszerűsítő, problematikus (Allen és mtsai, 2005). A legalapvetőbb felosztás Becker nevéhez köthető. Munkahelyi kontextusban gondolkodva megkülönböztette az általános kompetenciákat, amelyek bármely szervezetben bármely pozícióban használhatók, a speciális kompetenciáktól, amelyek lehetnek cégspecifikusak vagy terület-, illetve feladatspecifikusak (Elliot és mtsai, 2005). Az általános és specifikus

kompetenciák nagyban összefüggnek, de jelentőségüket eltérően értékelik a kutatók. Vannak kutatások, melyek az általános kompetenciák fontosságát hangsúlyozzák (*Klein és mtsai, 2011*), míg *Weinert (2001)* szerint a kognitív tudományok azt bizonyítják, hogy a kontextusfüggő, specifikus kompetenciák fontos szerepet játszanak a nehéz feladatok megoldásában, és az általános kompetenciák nem pótolják a speciális kompetenciák hiányát. Az általános kompetenciákat lehet specifikus kontextusban mérni (például: problémamegoldás), és a specifikus kompetenciák magukba foglalják, illetve feltételezik az általános kompetenciákat (*Allen és mtsai, 2005*).

Kompetenciaosztályozási rendszerek

Az Európai Unióban látunk törekvéseket egy egységes, közös kompetencialeltár, kompetenciakatalógus kialakítására a nemzetközi programok, fejlesztések összehangolása, a hatékony felsőoktatási képzés érdekében. A közös kompetenciakatalógus, például az ESCO, a Tuning projekt vagy az OECD kompetencialistája, a DeSeCo kompetenciarendszere akár alapot is teremthet a képzési programok egységes leírására, a kompatibilitás megalapozásához (*Kiss – Répáczki, 2012*).

A Tuning projekt modellje¹

A Tuning projekt előzménye a Deusto Egyetem kezdeményezésére induló átfogó kutatás volt 2000-ben. Ez az egyetemi kezdeményezés találkozott más európai egyetemek kezdeményezésével a felsőoktatás megújítására, így a Deusto és Gröningen Egyetem vezetésével útjára indult a Tuning projekt. Ma már több mint 200 európai egyetem csatlakozott a programhoz, és Latin-Amerikában, valamint Ázsiában is elindították a projektet. A kutatás fő célja a munkaadók pályakezdőkkel szembeni elvárásainak feltérképezése volt, illetve azoknak a kompetenciáknak a beazonosítása, amelyek megkönnyítik a felsőoktatás – munkába állás átmenetet.

A kompetenciákon alapuló tanulási megközelítés a tanulási folyamatot is átalakítja. A folyamat a tanuló autonómiájára és felelősségérzetére fókuszál (Tuning Competence Based Learning). A Tuning projekt modellje hangsúlyozza, hogy a sikeres hallgatói pályafutás nem csak az intellektuális teljesítőképességen múlik, hanem a hallgatói attitűdökön, motiváción, tanulási szokásokon, összességében a hallgatók tanulás iránti elkötelezettségére is nagy szükség van. A modell alapja a hallgató személyiségfejlődése, a hallgatók felelősségérzetének és elköteleződésének fokozatos növekedése a felsőfokú tanulmányaik alatt. A tanulás elősegíti a személyiségfejlődést és a személyes autonómiát. A modell szerint a felsőfokú végzettségűeket a gondolkodásmódjuk különbözteti meg azoktól, akik nem

¹ www.unideusto.org/tuningeu/ Letöltés ideje: 2017. szeptember 12.

rendelkeznek diplomával, ezért az egyetemek egyik legfontosabb feladata a logikai – érvelő, jól strukturált – gondolkodás kialakítása. Ahhoz, hogy a társadalomban és a munkahelyen megtalálják a hallgatók majd a helyüket, szükséges instrumentális, interperszonális és rendszerszintű kompetenciákra szert tenniük, így az egyetemeknek is e kompetenciák fejlesztésére kell koncentrálni. Ezt igazolták a Tuning projekt kutatási eredményei is, amelyek azt mutatják, hogy a generikus (ún. átvihető) kompetenciák iránti munkaadói elvárások nagyobbak, mint a szakmaspecifikusak iránti elvárások (González – Wagenaar, 2008; Sánchez – Ruiz, 2008; Derényi, 2010).

A projekt kompetenciaosztályozása is az általános, vagyis generikus és specifikus alapfelosztáson alapul (1. táblázat). A generikus kompetenciákat három csoportra osztják: instrumentális, interperszonális és rendszerszintű kompetenciák, amelyeket még további alcsoportokra osztanak (González – Wagenaar, 2008; Sánchez – Ruiz, 2008).

2. táblázat: A generikus kompetenciák felosztása a Tuning projekt szerint (Forrás: saját táblázat a Tuning General Borchure (Sánchez – Ruiz, 2008) alapján)

Instrumentális	kognitív	analitikus, szisztematikus, analógiás stb. gondolkodás, kritikai képességek
	módszertani	időgazdálkodás, problémamegoldás, tervezés
	technológiai	IKT eszközök használata a munkában, adatbázisok kezelése
	nyelvi	szóbeli és írásbeli kommunikáció, idegen nyelv ismerete
Interperszonális	egyéni	önmotiválás, alkalmazkodás a környezethez, etikai érzék, interkulturalitás
	társas	csapatmunka, konfliktusmegoldás, személyközi kommunikáció
Rendszerszintű	szervezeti	projektmenedzsment, minőségorientáltság
	vállalkozói	kreativitás, vállalkozói szellem, innováció
	vezetői	teljesítményorientáltság, vezetés

A generikus kompetenciák legfőbb jellemzői a multifunkcionalitás, transzferálhatóság, magasabb szintű mentális komplexitásra utalás, multidimenzionalitás. Az általános kompetenciák segítik a megküzdést a komplexitással (González – Wagenaar, 2008; Sánchez – Ruiz, 2008).

Az általános kompetenciák leírása és osztályozása mellett kilenc tudományterület speciális kompetenciáit dolgozták ki: közgazdaságtan, kémia, matematika, ápolástan, fizika, Európai Unió tanulmányok, pedagógia, történelem, földrajz.

Hallgatói kompetenciaérzés

A sikeres hallgatói életút alakulásában meghatározó szerepe van a hallgatók vélekedéseinek a saját képességeiről, a hallgatók önreflexióinak. A szakmához való viszonyulást, a szakmai sikerességet nagyban befolyásolják a képességekről alkotott éntércepciók. A kutatásban a tényleges kompetenciák helyett az észlelt kompetenciákat vizsgálom. Egyrészt abból a bandurái megállapításból indultam ki, hogy az egyén önmagáról alkotott percepciói jobb bejósolói a viselkedésének, mint a tényleges képességei (*Bandura, 1993*), mert az éntércepció aktív alakítója a teljesítménynek (*Bong – Clarck, 1999*). Másrészt egy korábbi, a munkatársaimmal végzett közös kutatásunkban arra találtunk bizonyítékot, hogy gyakran tévesek a hallgatók kompetenciákról alkotott percepciói. A kutatás nemcsak arra világított rá, hogy a bejövő hallgatók kompetenciái egyes területeken fejlesztésre szorulnak, hanem az is kiderült, hogy a hallgatók tényleges kompetenciái és önreflexiói nincsenek összhangban, a hallgatók gyakran alulértékelik a képességeiket, és ez kedvezőtlenül befolyásolja az akadémiai teljesítményüket (*Hercz és mtsai, 2013*). Erre alapozva lényegesnek gondolom a tényleges kompetenciák mellett a hallgatói percepciók vizsgálatát.

A kompetenciaérzés kifejezésben kihangsúlyozódik, hogy az észlelés kognitív aspektusa mellett ugyanolyan fontos a percepció affektív komponense is, amely szintén kihat a hallgatók eredményességére. Ez összhangban van azzal, amit *Ryan és Deci (2002)* öndeterminációs elméletük kapcsán kiemelt, azaz a kompetencia érzése fontosabb, meghatározóbb az egyén fejlődése szempontjából, mint annak tudása, hogy milyen képességeknek van birtokában.

Hallgatói sikeresség

A sikeresség külső mutatójaként tartják számon a diplomaszerzéstől az elhelyezkedésig számított idő hosszát, a munkahelyi beválást, de ide sorolható a piacképes tudás és a munkához szükséges kompetenciák színvonala (*Kiss, 2010a; Pusztai, 2011*). Ha a felsőoktatási intézmények működését vesszük alapul, a sikeres hallgató az, aki benn tud maradni a rendszerben, a követelményeket időben tudja teljesíteni, és a belépéskori tudás- és képességszintjét meghaladja a kilépéskori, vagyis személyes fejlődés tapasztalható nála (*Banta – Pike, 2007; Pusztai, 2011*). A hallgató sikeressége az eredményességét is magában foglalja, így a hallgatói sikeresség kifejezhető a tanulmányi teljesítmény olyan objektív mutatóival, mint az osztályzat, tanulmányi átlag, a tanulmányok melletti kitartás (*Astin, 1993*;

Pascarella – Terezini, 2005; Pike – Kuh, 2005b). Mások a képességek és kompetenciák fejlődésének mutatóival ragadják meg a fogalmat (*Pike – Kuh, 2005a; Carini és mtsai, 2006*). Ha a különböző megközelítéseket ötvözzük, akkor azt mondhatjuk, hogy a hallgató akkor sikeres, ha jó színvonalú, piacképes szaktudással, megfelelő szintű szakmai és személyes kompetenciákkal lép ki a felsőoktatásból, illetve a megszerzett tudását és a képességeit kamatoztatni tudja a későbbi munkájában. A hallgató személyes és szakmai fejlődését nagyban elősegíti, ha képességeinek megfelelő kihívást jelent a felsőoktatási képzés, megélheti kompetenciáinak fejlődését, így a felsőoktatási intézmények ezt szem előtt tartva alapozhatják meg hallgatóik pszichológiai jóllétét, ami viszont csökkentheti a lemorzsolódás esélyét.

Több faktor is beazonosítható a hallgatói sikeresség hátterében. A bevonódási és hallgatói szocializációs modellekben fontos elemként jelenik meg a hallgatók tanulmányi és társas integrációja (például: *Tinto, 1993; Weidman, 2001*). A társas és tanulmányi integráció egymástól nem függetlenek, a csoporthoz tartozás igénye és képessége részben attól is függ, hogy képes-e a hallgató teljesíteni az adott tanulmányi szintet. Ehhez kellene megfelelő, kognitív képességek, valamint idő és energia. Az intézményi tapasztalatok közvetlenül hatnak a kitartásra, és közvetetten hatnak a tanulmányi és társas integráción keresztül. Az a hallgató, aki bennmarad a képzésben és befejezi a tanulmányait, sikeresen vesz részt a hallgatói közösségben is. Aki tanórán kívüli tevékenységekben is részt vesz, aki kötődik a társakhoz és az oktatókhoz, valószínűleg sikeresebb lesz a tanulmányi teljesítményében is (*Tinto, 1993*).

A tanulmányi és társas integráció mellett az aktív tanulásnak is meghatározó szerepe van a sikerességben. *Chickering (1974)* a tanulmányi és társas tevékenységekben való aktív részvételt a hatékony tanulás feltételeként, a különböző élmények egy értelmes egészé váló integrálásaként határozta meg. *Tinto (1993)* integrációs modelljében a hallgatók aktív résztvevői a bevonódási folyamatnak. Az aktív tanulmányi részvételnek fontos szerepe van a hallgatók integrációjában, különös tekintettel az osztálytermi, kurzusokon folytatott munkára, főleg a különböző feladatok megoldása közben a társakkal folytatott interakcióknak tulajdonít nagy jelentőséget. A kooperatív tanulás, a tanuló közösségek fokozzák a hallgatók bevonódását, ezáltal nagyobb erőfeszítést tesznek a hallgatók, így hatékonyabbá és eredményesebbé válik a tanulás is. *Braxton és mtsai (2000)* szintén abból a tinto megállapításból indultak ki, hogy a társas integráció az osztályteremben történik, mert a tanterem jelenti a kaput a társas és akadémiai közösség felé. Kutatási eredményeik szintén azt mutatják, hogy az aktív tanulási formák alkalmazása a kurzusokon (például: órai viták, kérdések, megbeszélések, kooperatív tanulás, szerepjáték) pozitívan hat a hallgatók bevonódására, az aktív tanulás az akadémiai integráció előzményének tekinthető. Következésképpen pozitívan befolyásolja az intézmény iránti elköteleződést és a képzésben maradás melletti döntést, illetve alakítja a hallgatók bevonódás mértékéről alkotott

percepcióit. Az aktív tanulás és más osztálytermi tanítási gyakorlat az integrációra gyakorolt hatás forrását jelenti, és nem magát az integrációt (*Braxton és mtsai, 2000*).

Azoknak a hallgatóknak, akik rendszeresen aktív tanulási formákkal tanulnak, az önpercepciói is változnak: a tudásuk gyarapodása és az óra anyagának jobb megértése miatt az órai munkájukat hasznosnak, jutalmazónak látják. Ezek a percepciók arra motiválják a hallgatókat, hogy még több pszichológiai energiát fektessenek a csoporttagságuk megerősítésébe (*Braxton és mtsai, 2000; Braxton és mtsai, 2008*). Az aktív tanulási formák elősegítik a hallgatók közötti interakciók kialakulását a kurzusokon (*Tinto, 2007*), és ezek a kurzusokon létrejött interakciók vezetnek a kurzusokon kívüli társas kapcsolatok, barátságok kialakulásához, a társas támogatáshoz (*Braxton és mtsai, 2008*).

A kutatás célja, módszerei

A vizsgálat fő célja az észlelt hallgatói kompetenciák társas és tanulmányi meghatározóinak beazonosítása a tintoi elméletből kiindulva, azaz annak az elemzése, hogy a bevonódás mely tényezői a legfontosabb változók. Azt feltételeztem, hogy a tanulmányi és társas tényezők egyaránt meghatározzák az általános és specifikus (a vizsgálatban pedagógiai) kompetenciák észlelését.

A tanulmányi háttér meghatározó tényezői közül egyrészt a tanulmányi átlagot és a szerzett krediteket használtam, amelyekből egy objektív tanulmányi mutatót, az átlagos kreditmutatót képeztem². Emellett szubjektív mutatókat is alkalmaztam, a hallgatók észlelt főiskolai énhatékonyságát és aktív tanulásról alkotott percepcióit mértem. Az előbbit az Owen-féle Főiskolai tanulmányi énhatékonyság skálával, míg az utóbbit az NSSE Aktív – kollaboratív tanulás alskálájával mértem.

A társas háttértényezők vizsgálatára objektív változóként a hallgatók főiskolai kurzusokon kívüli elfoglaltságainak, különböző főiskolai programokba való bevonódásának változóját használtam. A kérdőívben azokat főiskolai tevékenységet adtam meg, amelyek a karon elérhetőek, különböző tudományos és művészeti műhelyhez kapcsolódnak. Szubjektív változóként a főiskolai társas kapcsolatok értékelését használtam, amelyet az NSSE Támogató főiskolai környezet alskálájával mértem. Ezek mellett a vizsgálatba bevontam a hallgatók értéktelítettségét is, mivel a hallgatói sikerességben a szükséges normák, értékrend elsajátítása is fontos tényező. *Váriné (1987)* meghatározása szerint „az értékek olyan társadalom-, illetve kultúrspecifikus eszmei objektívációk”, amelyekben az ember és a társadalom közötti kapocs megragadható, az egyén értékelő viszonya világhoz és önmagához kifejezhető. A Schwartz-féle értékskálát használtam a vizsgálatban.

Az általános és pedagógiai kompetenciákat a Tuning project skáláival mértem (Generic Competence Scale, illetve Education Scale). A pedagógiai kompetencia

² Megszerzett kreditek és a félévek számának hányadosát a tanulmányi átlaggal azonos skálájúvá alakítottam, majd a tanulmányi átlag és az így kapott kreditmutató átlagát vettem.

percepciójának mérésére alkalmaztam egy másik mérőeszközt is. A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar tanító szakának képzési kimeneti követelményei kompetenciákban vannak megfogalmazva, ezért skálává átalakítva mérőeszközként használtam.

Minta

A kutatást a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karán végeztem. A vizsgálatban nappali tagozatos tanító szakos hallgatók vettek részt. A kitöltési hajlandóság nagy volt, az aktív fél éves hallgatók több mint 95%-a töltötte ki a teszteket (n=199). A kutatás mintája viszonylag homogén a demográfiai háttérváltozók szerint: a hallgatók nagy része vidéki kisvárosból vagy falvakból származó nő, aki első helyen jelölte meg a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karát.

Eredmények

A *tanulmányi meghatározók* átlag és szórás értékei azt mutatják, hogy a minta viszonylag homogén. A tanulmányi énhatékonyság és aktív tanulásértékei arra utalnak, hogy a tanítójelöltek inkább pozitívan értékelik magukat az adott dimenziókban (2. táblázat).

2. táblázat: Az átlagos kreditmutató átlaga és szórása

<i>Tanulmányi változók</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Átlagos kreditmutató (5 fokú Likert skálán)	3,75	0,39
Főisk. tanulm. énhatékonyság (5 fokú Likert skálán)	3,75	0,44
Aktív tanulás (4 fokú Likert skálán)	2,31	0,44

Az aktív tanulás itemeinek faktorelemzésével három faktort kaptam: az első faktor az oktatókkal való kapcsolatra vonatkozó állításokat, a második a hallgatótársakkal való közös tevékenységet leíró állításokat és a harmadik az otthoni készüléssel járó feladatokra vonatkozó itemeket tömöríti.

A *társas változók* közül a Kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok esetében 10 kategória szerepelt a kérdőívben (3. táblázat). A gyakorisági táblázat azt mutatja, hogy a hallgatók kevés programban vesznek részt (átlag 1,35; szórás:1), még a sport és a főiskolai bulik is csak kevesebb, mint a hallgatók felét vonzzák. Ennek a magyarázata a tanítójelöltek túlterheltsége (a magas heti óraszám mellett gyakorlat is van) és az, hogy a hallgatók nagy része ingázik, ezért a hagyományosan a későbbi időpontokban kezdődő elfoglaltságokra nem tudnak elmenni.

3. táblázat: Az átlagos kreditmutató átlaga és szórása

<i>Sport</i>	<i>Zene</i>	<i>Dráma</i>	<i>HÖK</i>	<i>Rendez.</i>	<i>Tutor</i>	<i>TDK</i>	<i>Szakkoll.</i>	<i>Buli</i>	<i>Egyéb</i>
82	31	24	3	21	9	10	5	69	15

A főiskolai társas kapcsolatok esetében a tanítójelölteknek értékelni kellett, milyen viszonyban vannak a főiskolai csoporttársaikkal, oktatóikkal és az adminisztratív dolgozókkal. Hétfokú skálán ítélték meg a hallgatók, mennyire barátságos, támogató a kapcsolat. Az átlagok viszonylag magas értékei arra utalnak, hogy a főiskola társas közegét pozitívnak érzékelik a hallgatók (4. táblázat).

4. táblázat: A hallgatók intézményi kapcsolati elégedettségének átlagai és szórásai

<i>Kapcsolat a hallgatókkal</i>		<i>Kapcsolat az oktatókkal</i>		<i>Kapcsolat a hivatalokkal</i>	
M	SD	M	SD	M	SD
5,93	1,04	5,14	1,20	4,24	1,29

A Schwartz-értékskála itemeit hatfokú skálán ítélték meg a válaszadók, skála összpontszáma az értékelítettséget mutatja meg. Az átlag és szórás értékei ($M = 4,38$; $SD = 0,46$) viszonylag magas értékelítettségre utalnak.

Az általános kompetenciák percepciója esetében a tanítójelöltek ötfokú skálán ítélték meg a kompetenciáikat. Az átlag és szórás ($M = 3,79$; $SD = 0,38$) azt mutatja, hogy a hallgatók a közepesnél jobbnak ítélik meg a kompetenciáikat. A faktorelemzés eredménye azt mutatja, hogy a faktorok száma ugyan megegyezik a Tuning projekt általános kompetenciák faktorszámával, viszont a faktorok tartalma némileg eltér az eredetitől, az itemek más struktúrában rendeződnek a három faktorba. Az első faktort az *Alapkompetenciák* faktorának neveztem el, amelyekre a felsőoktatásban tanuló hallgatóknak a sikeres hallgatói pályafutáshoz szükségük van. A második faktor a *Társas* faktor, amelybe belekerült a kreativitás is. A harmadik faktor az *Értelmiségi* lét kompetenciáit takarja, azaz olyan kompetenciákat, amelyek a felsőfokú végzettséggel rendelkezők szélesebb, társadalmi orientációjához kapcsolódnak. A legmagasabb értékeket az *Társas* kompetenciák dimenziójában találtam ($M = 3,98$, $SD = 0,54$), ennél alacsonyabb értéket mutatott az *Értelmiségi* dimenzió ($M = 3,76$, $SD = 0,46$) és az *Alapkompetenciák* percepciója ($M = 3,72$, $SD = 0,52$).

A *pedagógiai kompetencia* percepcióját a *Tuning projekt Education scale* magyar változatával és a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar tanító szakának képzési kimeneti követelményeiben megfogalmazott kompetenciákból kialakított *KKK* skála segítségével mértem, minkét esetben ötfokú Likert skálán ítélték meg az állításokat a hallgatók. Megnéztem a két pedagógiai kompetenciát mérő skála kapcsolatát, és erős korrelációt találtam ($r = 0,776$; $p < 0,000$), ezért egy

közös mutatót képeztem. A minta átlaga arra utal, hogy a tanítójelöltek a közepesnél valamivel jobbnak ítélik meg pedagógiai kompetenciáikat (5. táblázat).

5. táblázat: A Tuning projekt Education Scale, a KKK skála és a közös mutató átlaga és szórása

<i>Tuning Edu.</i>		<i>KKK</i>		<i>Pedagógiai komp.</i>	
M	SD	M	SD	M	SD
3,86	0,44	3,84	0,46	3,88	0,41

A változók közötti összefüggések

Az észlelt általános kompetenciák és az észlelt pedagógiai kompetencia között erős, szignifikáns korreláció van ($r = 0,737$; $p < 0,000$). Az általános kompetencia faktorai szintén szignifikánsan korrelálnak a pedagógiai kompetenciával. Az Alapkompetenciák faktor mutatja a legerősebb kapcsolatot ($r = 0,648$; $p < 0,000$) az észlelt pedagógiai kompetenciával, de erős a kapcsolat az Értelmiségi faktoriall ($r = 0,538$; $p < 0,000$) is. A legkevésbé erős korreláció a pedagógiai kompetencia és a Társas faktor között van ($r = 0,463$; $p < 0,001$).

6. táblázat: Az általános és pedagógiai kompetenciák korrelációi a tanulmányi és társas meghatározókkal

	<i>Főisk. tan. énhatékonyság</i>	<i>Aktív tanulás</i>	<i>Főisk. társas kapcs.</i>	<i>Értéktelítettség</i>	<i>Kurzusokon kiv. elfogl.</i>
<i>Ált. komp.</i>	0,63***	0,57***	0,46**	0,35**	0,25**
<i>Ped. komp.</i>	0,46**	0,46**	0,40**	0,33**	0,18*

A tanulmányi meghatározók változói közül a főiskolai tanulmányi énhatékonyság mutatta a legerősebb szignifikáns kapcsolatot az észlelt általános és pedagógiai kompetenciákkal. Az aktív tanulás skálaátlagára szintén szignifikánsan korrelál a kompetenciákkal, de valamivel gyengébb a kapcsolat mind az általános kompetenciákkal, mind a pedagógiai kompetenciával (6. táblázat). Ha az észlelt kompetenciák és az aktív tanulás faktorainak a kapcsolatát vizsgáljuk, akkor is az látható, hogy erősebb a kapcsolat az általános kompetenciákkal, mint a pedagógiai kompetenciával. A legerősebb korreláció az Oktató faktor és az általános kompetenciák között van ($r = 0,449$, $p < 0,01$), az észlelt pedagógiai kompetencia esetében gyengébb, de szignifikáns kapcsolatot látunk $r = 0,386$, $p < 0,01$). Az általam képzett átlagos kreditmutató csak tendenciaszerű kapcsolatot mutatott a

kompetenciákkal: általános kompetenciákkal $r = 0,196$, $p < 0,05$; pedagógiai kompetenciával $r = 0,166$, $p < 0,05$ erősségű az összefüggés. Azonban az általános kompetencia Értelmiségi faktorával gyenge, de szignifikáns a korreláció ($r = 0,214$; $p < 0,01$).

A társas tényezők közül a kurzusokon kívüli elfoglaltságok csak az észlelt pedagógiai kompetenciával korreláltak, de ez a kapcsolat is gyenge. Az észlelt általános kompetenciákkal tendenciaszerű a kapcsolat (6. táblázat). A Schwartz értékskála átlagpontszáma szignifikánsan korrelál mind az általános kompetenciákkal, mind a pedagógiai kompetenciával (6. táblázat). A főiskolai kapcsolatok mutatója szignifikánsan korrelál az általános kompetenciákkal és a pedagógiai kompetenciával is (6. táblázat). Ha a főiskolai kapcsolatokat komponensei szerint vizsgáljuk, akkor az látható, hogy az oktatókkal való kapcsolat korrelál a legerősebben az általános és pedagógiai kompetenciák észlelésével ($r = 0,455$, illetve $0,397$, $p < 0,01$), de a hallgatókkal való kapcsolat esetében is szignifikáns, közepes erősségű a korreláció ($r = 0,33$, illetve $0,298$, $p < 0,01$). Ezek az eredmények a fontos szocializációs ágensek hatását tükrözik az énrpercepciókra.

Modell

A korrelációs elemzések alapján modellbe szerveztem a változókat. Az eredményekből kiderült, hogy az észlelt kompetenciák feltételezett tanulmányi és társas meghatározói erősebben kapcsolódnak az általános kompetenciákhoz, mint a pedagógiai kompetenciához. Bár a változók oda-vissza hatnak egymásra, a modellben a feltételezett fő irányok szerepelnek. Így az általános kompetenciákra épül a pedagógiai kompetencia egyrészt a szakirodalmi megfontolások miatt, másrészt a tanulmányi, valamint társas meghatározók és a kompetenciák közötti korrelációk erőssége is afelé mutat, hogy a tanulmányi és társas tényezők az általános kompetenciák észlelésén keresztül hatnak. Ezért azt feltételeztem, hogy a tanulmányi és társas változók az általános kompetenciákon keresztül fejtik ki a hatásukat a pedagógiai kompetenciákra. A változók közötti kapcsolatot lineáris regresszióval és útvonalelemzéssel ellenőriztem, amelyhez az Amos 20 szoftvert használtam.

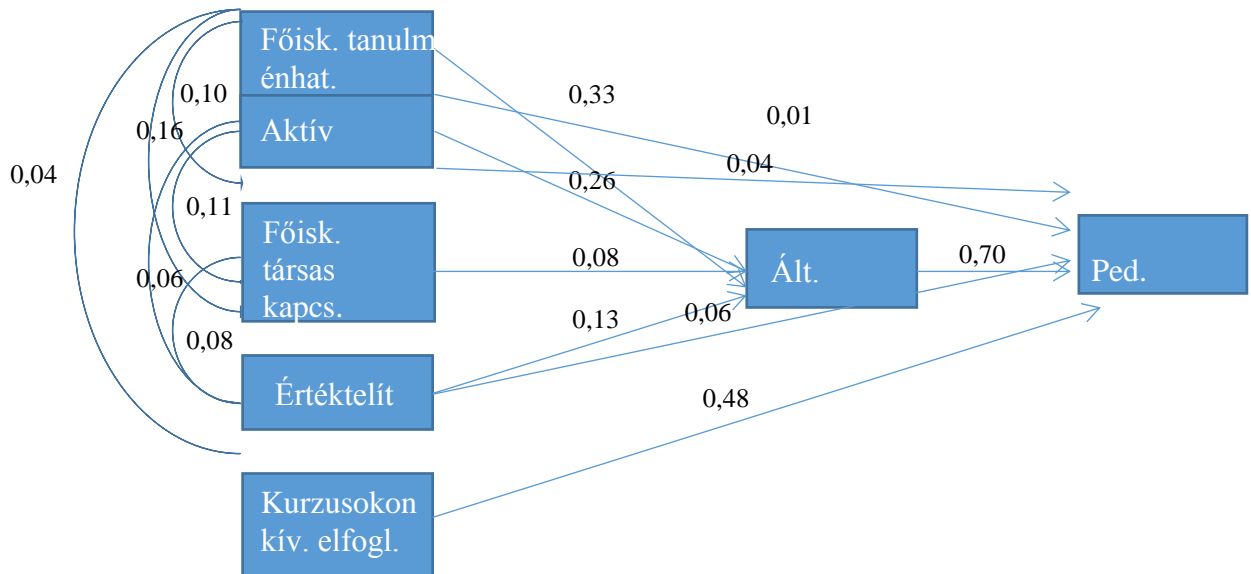
A korrelációs eredmények alapján a modellbe a főiskolai tanulmányi énhatékonyság, aktív tanulás, főiskolai kapcsolatok és az értéktelítettség (Schwartz skálaátlag) mutatóját vettem be. A modell jó ($F = 54,95$; $p = 0,000$), magyarázó ereje nagy (adjusted $R^2 = 0,523$). Az együtthatók béta értékeiből és szignifikanciáiból az látszik, hogy a társas tényezők hatása valamivel gyengébb, mint a tanulmányi tényezőké (7. táblázat).

7. táblázat: Az általános kompetenciák társas és tanulmányi együttthatóinak értékei és szignifikanciái a lineáris regresszióban stepwise módszerrel

Modell		Nem standard. koefficiensek		Standard. koefficiens	t	szignif.
		B	Stand. hiba	Béta		
1	(konstans)	1,74	0,18		9,50	,000
	Főisk. énhát.	0,54	0,05	0,62	11,21	,000
2	(konstans)	1,61	0,17		9,39	,000
	Főisk. énhát.	,040	0,05	0,46	7,74	,000
	Aktív tanulás	0,29	0,05	0,34	5,79	,000
3	(konstans)	1,44	0,17		8,29	,000
	Főisk. énhát.	0,34	0,05	0,39	6,29	,000
	Aktív tanulás	0,27	0,05	0,32	5,50	,000
	Főisk. kapcsolatok	0,09	0,03	0,19	3,41	,001
4	(konstans)	1,00	0,22		4,50	,000
	Főisk. énhát.	0,33	0,05	0,37	6,22	,000
	Aktív tanulás	0,25	0,05	0,29	4,99	,000
	Főisk. kapcsolatok	0,08	0,02	0,17	3,13	,002
	Schwartz- értékek	0,13	0,04	0,16	3,09	,002

A tanulmányi és társas tényezők együttes hatását az észlelt pedagógiai kompetenciára szintén megnéztem. A modell szignifikáns, de magyarázó ereje kisebb ($F = 26,61$; $\text{adjusted } R^2 = 0,342$). Az együttthatók béta értékei is alacsonyabbak, kivéve a Schwartz-értékeket (Főiskolai énhatékonyság $\beta = 0,217$; Aktív tanulás $\beta = 0,245$; Főiskolai kapcsolatok $\beta = 0,203$; Schwartz $\beta = 0,179$).

Az útvonalelemzés megerősítette a lineáris regresszió eredményét. A 1. ábrából látható, hogy az észlelt általános kompetenciák nagymértékben meghatározzák az észlelt pedagógiai kompetenciát. Az együttthatók azt mutatják, hogy a tanulmányi meghatározók erősebb hatással vannak az észlelt általános kompetenciákra, mint a pedagógiaira. A főiskolai társas kapcsolatok magyarázóereje kisebb a vártnál, ebben a modellben ez a változó van legkisebb hatással (1. ábra). A tanulmányi változók közötti kovariancia értékei arra utalnak, hogy a változók egymásra is hatással vannak. Ez az értéktelítettség esetében mérsékelt erősségű, míg a kurzusokon kívüli elfoglaltságok esetében gyenge. A modell illeszkedési mutatóinak az értékei jók (CMIN/DF: 1,86; CFI: 0,996; RMSEA: 0,021), a modell elfogadható.



1. ábra: A modell útvonalelemzése

Diszkusszió

A tanítójelöltek percepciói a képességeikről, a kompetenciáikról pozitív, a többség inkább elégedett a kompetenciái színvonalával, mint sem elégedetlen. Ezeknek a területeknek a vizsgálata azokat a képességeket célozza, amelyek a főiskolai sikeres pályafutáshoz nélkülözhetetlenek, így jól jelezheti a problémákat, illetve a fejlesztendő területeket. A korrelációs és útvonalelemzések alapján az mondható, hogy az észlelt kompetenciák szorosan összefüggnek, az általános kompetenciákra épül a pedagógiai.

A tanítójelöltek bevonódását vizsgáló kutatások eredményeihez hasonlóan (például: *Tinto, 1993; Pascarella – Terezini, 2005*) a jelen kutatási eredmények szerint is van kapcsolat a társas és tanulmányi változók között, a két tényezőcsoport egymással korrelálva, de egymástól függetlenül gyakorol hatást a kompetenciák percepciójára. A kutatási eredmények igazolták azt a feltevést, hogy a tanulmányi és társas bevonódás változói szignifikáns kapcsolatban állnak a kompetenciák észlelésével. Az eredmények szerint a meghatározók erősebb kapcsolatban vannak az általános kompetenciákkal, mint a pedagógiaival. Ez alól a kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok változója volt a kivétel, mert ez a változó a pedagógiai

kompetenciával áll szignifikáns kapcsolatban, az általános kompetenciákkal nincs szignifikáns kapcsolata.

Összességében az mondható a tanulmányi és társas meghatározó tényezőkről, hogy a főiskolai tanulmányi énhatékonyság, az aktív tanulás, a főiskolai társas kapcsolatok minősége és a tanítójelöltek értéktelítettsége az általános kompetenciákra hatnak jobban, a pedagógiai kompetenciára inkább indirekt hatással vannak. A kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok a pedagógiai kompetencia percepciójával állnak összefüggésben. A TDK és szakkollégiumi tevékenységben, tutor és mentor programban való részvétel valószínűleg a szakmai kompetenciák fejlődését segítik elő, de lehetséges, hogy a dráma- és zenei foglalkozásokon is célzottan a pedagógus pályára készülnek a hallgatók, így a szakmai kompetenciák fejlesztésére nagy hangsúlyt fektetnek azokban a tevékenységekben is. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a tanítójelöltek aktív részvétele a kurzusokon, a főiskola tanulmányi és hallgatói életében – tulajdonképpen a tanulmányi és társas bevonódásuk –, jótékonyan hat a kompetenciáikra, minél aktívabbak a tanítójelöltek, annál pozitívabb a kompetenciáik percepciója.

Az eredmények alapján az mondható, hogy mindenféleképpen megfontolandó a pedagógusképzésben helyet adni olyan kurzusnak, kurzuson kívüli tevékenységnek, amely lehetőséget ad a tanítójelölteknek arra, hogy egy leendő pedagógusokból álló szakmai közösség aktív és hatékony tagjai legyenek. Mivel a személyes szakmai kapcsolatok fontos tényezői a hallgatói sikerességnek és a szakmai szocializációnak, ezért a tanítóképzésben érdemes lenne hallgatói csoportokat kialakítani, és a csoportokhoz mentorhallgatókat, esetleg mentortanárokat rendelni. A kutatási eredmények ez utóbbi fontosságát is igazolják, hiszen a hallgató – oktató kapcsolat nagyban hat a tanítójelöltek kompetenciaérzésére, vagyis az oktatókkal kialakított személyes szakmai kapcsolat elősegíti a pedagógussá válás folyamatát.

Összegzés

A kutatással a tanítójelöltek percepcióinak összefüggéseit tártam fel, ami megfontolásra érdemes eredményeket hozott a hallgatói sikeresség további kutatásának szempontjából. A hallgatók támogatása érdekében a tárgyi, szakmai tudás fejlesztése mellett figyelmet kell fordítani a kompetenciáik fejlesztésére, hogy képessé tegye az intézmény a hallgatóit a hatékony működésre, a problémákkal való megküzdésre. Ehhez viszont szükség van a tanítójelöltek önismeretének, reflexív tudatosságának erősítésére, énfogalmuk, énképük differenciáltabb percepciójának kialakítására.

A hallgatói percepciók vizsgálatának ötvözése a tanulmányi teljesítményük, tényleges kompetenciáik kutatásával pontosabb képet adhatna a hallgatói sikerességet meghatározó tényezőkről. Egy szélesebb körű kutatás lehetővé tenné,

hogy a hallgatók fejlesztésére, sikerességük elősegítésére komplex, a hallgatók jellemzőinek és igényeinek megfelelő programokat dolgozzanak ki az intézmények.

Irodalom

- Allen, J. – Ramaekers, G. – Velden, van der R. (2005): Measuring Competencies. In: Weerts, D. J. – Vidal, J. (eds): *Enhancing Alumni Research: European and American Perspectives, New Directions for Institutional Research*, Number 126, Jossey-Bass, San Francisco, 49-59.
- Astin, A. W. (1993): *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Banta, T. W. (2001): Assessing competences in higher education. In: Palomba, C. A. – Banta, T. W. (eds.): *Assessing student competence in accredited disciplines: pioneering approaches to assessment in higher education*. Stylus Publishing, Sterling, Virginia, Canada. Chapter I. <http://www.google.hu/books?id=9-6y5eOv7AC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true> Letöltés ideje: 2017. január 15.
- Banta, T.W. – Pike, G. R. (2007): Revisiting the blind alley of value added. *Assessment Update*, 19 1:1-15.
- Bong, M. – Clark, R. E. (1999): Comparison between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*, 34 (3), 139-153.
- Braxton, J. M. – Milem, J. F. – Sullivan, A. V. (2000): The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71 (5), 569–590.
- Braxton, J. M. – Jones, V. A. – Hirschy, A. S. – Hartely, H. V. (2008): The Role of Active Learning in College Student Persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 115. 71-83.
- Carini, R. M. – Kuh, G. D. – Klein, S. P. (2006): Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, Vol 47, No.1. 1-32.
- Chickering, A. (1974): *Commuting versus residential students: Overcoming educational inequities of living off campus*. San Francisco: Jossey-Bass
- Derényi András (2010): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 3-10.
- Elliot, A. J. – Dweck, C.S. (2005): Competence as the Core of Achievement Motivation. In: Elliot, A. J. - Dweck, C. S. (eds): *Handbook of Competence and Motivation*. The Guilford Press, New York
- Elliot, A. J. – McGregor, H. A. – Thrash, T. M. (2002): The need for competence. In: Deci, E. L. – Ryan, R. M. (eds): *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, Rochester NY
- González, J. – Wagenaar, R. (eds. 2008): *Tuning Brochure, Universities' Contribution to Bologna Process*. Tuning Project

- Hercz Mária – Koltói Lilla – Pap-Szigeti Róbert (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely*, 1. sz. 83-99.
- Kiss István – Répáczki Rita (2012): *Új készségek és munkahelyek: a kompetencia megközelítésére épülő szolgáltatások szerepe a foglalkoztathatóság javításában*. Munkaerőpiacorientált felsőoktatás, TEMPUS.
- Kiss Paszkál (2010a): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss Paszkál (szerk.): *Diplomás Pályakövetés III, Kompetenciamérés a felsőoktatásban*, Educatio, 15-24.
- Kiss Paszkál (2010b): Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In: Kiss Paszkál (szerk.): *Diplomás Pályakövetés IV, Tematikus tanulmányok*, Educatio, 105-122.
- Klein, S. – Benjamin, R. – Shavelson, R. – Bolus, R. (2011): Felsőfokú Tanulási Eredmények Értékelése (CLA): Tények és hiedelmek. *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz. 17-32.
- Koltói Lilla – Kiss Paszkál (2011): Értelmisségi utánpótlás - politikai jártasság és végzettség összefüggése a fiatal felnőttek között. *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz. 81-94.
- Pascarella, E. T. – Terenzini, P. T. (2005): *How college affects students: Vol. 2. A third decade of research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Pike, G. R. – Kuh, G. D. (2005a): A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 2, 185-209.
- Pike, G. R. – Kuh, G. D. (2005b): First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *Journal of Higher Education*. Vol.76, No.3, 276-300.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmezői közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2002): An overview of self-determination theory. In: Deci, E. L. – Ryan, R. M. (eds.): *Handbook of self-determination research*. 3-33. NY: University of Rochester Press, Rochester.
- Sánchez, A. V. – Ruiz, M. P. (2008): *Competence-based learning*. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Book_Competence_Based_Learning.pdf Letöltés ideje: 2017. január 15.
- Skinner, E. A. (1995): *Perceived control, motivation, and coping*. CA: Sage Publications, Newbury Park.
- Sternberg, R. J. (2005): Intelligence, Competence, and Expertise. In: Elliot, A. J. – Dweck, C. S. (eds): *Handbook of Competence and Motivation*. The Guilford Press, New York. 15-30.
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8 (1), 1-19.
- Tinto, V. (1993): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). IL: University of Chicago Press, Chicago.
- Schomburg, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In: Kiss Paszkál (szerk.): *Diplomás Pályakövetés III, Kompetenciamérés a felsőoktatásban*, Educatio, 25-47.
- Weidman, J.C. – Twale, D. – Stein, E. L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* Jossey-Bass, San Francisco.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S. – Salganik, L. H. (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Wash.: Hofgreffe & Huber, Seattle. 45-65.

MŰHELY

BEVEZETÉS A MŰHELY ROVATBAN MEGJELENŐ TANULMÁNYOKHOZ

KOTSCHY BEÁTA

ny. főiskolai tanár
beata@kotschy.hu

Az alábbiakban egy komplex kutató-fejlesztő munka eredményeiből mutatunk be három rész tanulmányt. Az EKF oktatói által elvégzett kutatás részét képezte az „Együttműködés az észak-magyarországi pedagógusképzés megújításáért” című projektnek, amelyen belül a szakmai tartalom gazdagításával kívánta a hazai pedagógusképzés minőségének fejlesztését segíteni. A modul (EKF TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0005 pályázat- K/3 modul) vállalt célja a pedagógusok gyakorlati tudásának, a pedagógiai kompetenciákról kialakított nézeteiknek, az egyes kompetenciák fejlettségének és a szakmai fejlődés folyamatának feltárása, s ezzel a képzés és továbbképzés tartalmi és módszertani fejlesztésének megalapozása volt.

A kutatás előzményei

Jelen munkáink közvetlen elméleti megalapozását két pályázati projekt eredményei képezték. 2004-2005-ben az ELTE PPK Pszichológiai és Neveléstudományi Intézetének munkatársai a *pedagóguskompetenciái rendszerét* dolgozták ki, (HEFOP 3.3.1.P2004—9-0150/10.sz pályázat), míg 2009-2011 között az EKF által vezetett pályázat keretében az egrí főiskola és az ELTE oktatói közös munkájaként elkészült a *pedagógussá válás és a szakmai kompetenciák fejlődési folyamatának, a szakmai fejlődés sztenderdjeinek meghatározása* (TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 13. alprojekt). Mindkét kutatás eredményei közvetlenül beépültek a pedagógusképzés és a pedagógus életpályamodell törvényi szabályozásába.

A 15/2006.(IV.3.)számú OM rendeletben a tanárképzés képzési- és kimeneteli követelményei (KKK) teljes mértékben az ELTE kompetencialistájára épültek. Mindössze egy oktatáspolitikailag fontosnak tartott kompetenciaelemet, a „tanulási képességek fejlesztése, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés“ elemét önálló kompetenciaként jelölték, s ezzel az eredetileg nyolc kompetenciából kilenc lett. A kompetenciaalapú képzési kimenetekre, a kompetenciaalapú tanárképzésre vonatkozó oktatáspolitikai döntés szerves folytatása volt a közoktatásban már gyakorlattá vált kompetenciaalapú fejlesztés és mérés bevezetésének. Ugyanakkor olyan új megközelítést jelentette a tanulási kimeneteknek és a képzési célok megfogalmazásának, amelyre a képzők nem voltak felkészülve/felkészítve (különösen a szaktudományos területek oktatói). A 2012-ben átdolgozott KKK jól mutatják, hogy az eltelt hat év, bár igen nagy változást eredményezett a

kompetenciák elfogadásában, bizonyos szakterületeken még mindig kevésnek bizonyult a szemléletformálásra.

Hasonló pályát futott be a 2009-2011-es TÁMOP projekt is. *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei* című kötet – amely a pedagóguskompetenciák fejlődését és értékelését meghatározó kutatás eredményeit mutatja be (Eger, EKF Módszertani füzetek, 2011) – alapozta meg a pedagógus életpályamodell és minősítési rendszer kidolgozását és rendeletként való megjelenését. (326/2013. EMMI rendelet)

A dátumokból jól látható, hogy mindkét esetben hiányzott az elkészült elméleti anyagok szélesebb körben történő szembesítése a valós pedagógiai, képzési gyakorlattal, s ezért már a bevezetés folyamatában kellett/kell összegyűjteni azokat az információkat, amelyek a hiányokra, változtatások szükségességére hívják fel a figyelmet. Szorosan kapcsolható alprojektünk az ELTE *két nagyszabású empirikus pedagóguskutatásához* is. Bár ezek már évtizedekkel korábban folytak (80-as, 90-es évek), jelen vizsgálatunk szerves folytatását képezik az akkori feltáró munkáknak szemléleti és módszertani megközelítésben egyaránt. A folyamatosságot és egymásra épülést segíti az a tény, hogy a 30 éves intervallumban csak részben változtak a résztvevők, s *Falus Iván* kutató mind a 4 esetben meghatározó szerepet töltött be a kutatási koncepció kidolgozásában, s a kutatás folyamatának, módszereinek meghatározásában.

Az 1989-ben megjelent „*A pedagógia és a pedagógusok – Egy empirikus vizsgálat eredményei*” című kötetben (Szerkesztette *Falus Iván*, Akadémiai Kiadó, Budapest) a szerzők a pedagógiai mesterség tartalmának bemutatására vállalkoztak öt kiemelten fontos *tevékenység*, a pedagógiai tervezés, a módszerek és szervezési módok alkalmazása, a tanulói teljesítmények értékelése, a pedagógusok tevékenységének elemzése és értékelése, illetve a tanár-tanulói kapcsolat alakításának leírása alapján. Az országosan reprezentatív kérdőíves felmérés és a száz több órás interjú lehetőséget adott arra, hogy feltárják azokat a segítő és gátló tényezőket, amelyek befolyásolják a pedagógiai tevékenységek megvalósulásának sajátosságait, színvonalát, a pedagógusok viszonyát a társadalmi, közoktatáspolitikai és szakmai elvárásokhoz, s következtetéseket fogalmazzanak meg a pedagógusképzés és továbbképzés javítása, eredményesebbé tétele érdekében.

A *Golnhofér Erzsébet* és *Nahalka István* által szerkesztett *A pedagógusok pedagógiája* című kötet 2001-ben jelent meg a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában. Már a kötet címe is utal arra, hogy ennek a kutatásnak a célja elsősorban a *pedagógusok nézeteinek, hiteinek feltárása* a nevelésről, tanításról, gyermekekről/diákokról, tudásról, motivációról, differenciálásról, módszerválasztásról, értékelésről, s végül a tervezés és a pedagógiai nézetek összefüggéséről. Ez a kutatás bizonyos mértékig paradigmaváltást jelentett a *tevékenységközpontú* megközelítéshez képest, de lehetőséget nyújtott a két nézőpont szintetizálására is.

Jelen vizsgálatunk vékony szálon kapcsolódott az OFI országos szintű pedagógusfelméréséhez, amely a TÁMOP-3.1.1-XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) címen két szakaszban 2013-ban és 2015-ben több ezres mintán történt meg. Az első kérdőív adatai alapján arra kaptunk választ, hogy a pedagógusok milyen mértékben elégedettek saját pedagógiai kompetenciáik fejlettségével kapcsolatban. Kutatásunk az OFI-s kérdőívben és saját interjúinkban a „jó pedagógusról“ vallott nézetek új megközelítését tükrözik. A „kompetencialapú“ vizsgálódási szempont szerves folytatása az előző paradigmáknak, lehetővé teszi a tevékenység, a gondolkodás, a nézetek és attitűdök összekapcsolását azáltal, hogy a pedagógusok gyakorlati tevékenységét, szakmai feladatait figyelembe véve határozza meg a kompetenciákban kifejezett cél- és követelményrendszert, s az egyes kompetenciák tartalmát három elem, az ismeretek, képességek és attitűdök teszik teljessé. A pedagógiai feladatokból való kiindulás a kompetenciák kialakítása során nagy hangsúlyt helyezett a tevékenységre, a megvalósításukhoz szükséges ismeretekre és azok alkalmazásának képességére. Ebből az is következett, hogy azok a személyiségvonások, amelyek a pedagógus érzelmi fejlettségére vonatkoztak, kissé háttérbe szorultak.

A modul konkrét célja

A fentiekben bemutatott előzetes kompetencia-kutatások résztvevői számára rendkívül fontos volt, hogy az általuk kidolgozott, elméleti alapokon nyugvó új rendszert a mindennapi gyakorlattal szembesítsék, s ily módon kapjanak visszajelzést munkájuk megalapozottságáról és hiányosságairól egyaránt. Ez akkor is szükséges, ha közben már a pedagóguspálya követelményeibe, a pedagógusok minősítési rendszerébe beépültek az eredmények. Fontos visszajelzést jelentettek a képesítési követelmények 2012-ben történt megújításának és a 2014 óta folyó próbaminősítések tapasztalatai, de ezek feldolgozása még nem történt meg kutatásunk időszakában.

Vizsgálatunkban három kérdéskör megválaszolását tűztük ki célul:

- Mennyire ismertek és elfogadottak a jelenleg érvényben lévő pedagóguskompetenciák a pedagógusok körében?
- Melyek azok a területek, amelyeken a kompetenciák javításra, kiegészítésre, változtatásra szorulnak?
- Hogyan gondolkodnak a pedagógusok kompetenciáik színvonaláról és fejlődéséről, mennyire képesek reflektív módon értékelni ezeket a fejlődési folyamatokat?

Mindhárom kérdés esetében feltételeztük, hogy a pedagógusok válaszai rendkívül sokszínű képet mutatnak, de úgy gondoltuk, hogy vannak olyan sajátosságok

(életkorhoz, intézménytípushoz, szakhoz vagy betöltött funkcióhoz köthetően), amelyek lehetővé teszik a differenciált válaszok valamilyen csoportosítását.

A kutatás során egy 60 főre kiterjedő interjú készült el. Az interjúk teljes anyaga hangzó formában megtalálható az epednet2 weboldalán. A kérdések kidolgozásakor az „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez“ 2013-as változatában megjelenő pedagóguskompetenciák és indikátoraik képezték az alapot.

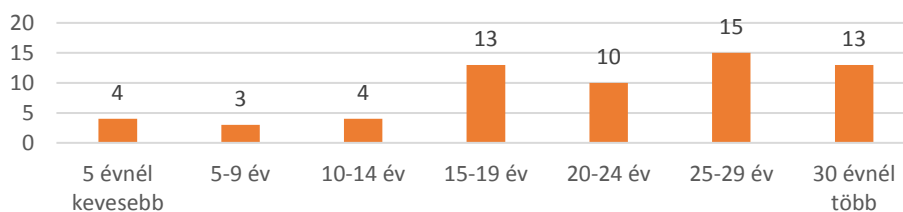
Az adatgyűjtés módszere egy strukturált interjú volt, amely bár szigorúan megkívánta minden előre meghatározott kérdés feltételét, lehetőséget adott a kérdezőnek arra is, hogy saját megítélése szerint kiegészítse újabb kérdésekkel, amelyek a tárgy gazdagításához járulhattak hozzá. Az egyes területek nagyjából azonos lehetőséget kaptak a kérdések mennyiségére vonatkozóan (9-12 között) kivételt képezett a rendkívül összetett kommunikáció, amelynek tartalmát nem lehetett 10 kérdéssel lefedni.

A kérdéssor zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazott. A nyílt kérdéseknél az interjú kérdezői számára rávezető kérdéseket is megfogalmaztunk, amelyekkel a hirtelen elhallgató pedagógusokat át lehetett segíteni a holtpontra.

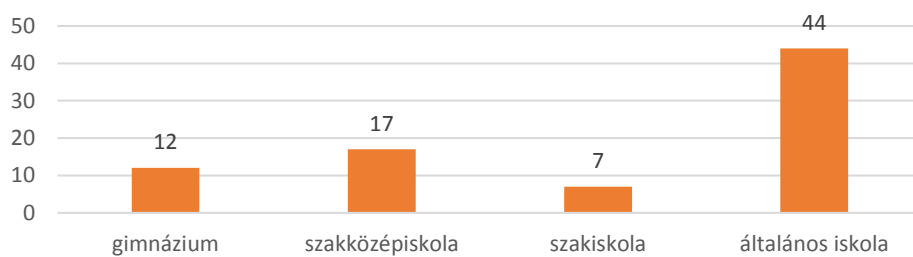
A nyílt kérdések feldolgozása a válaszok kategóriákba sorolásával kezdődött, amelyek „zárt eredményekké“ alakították őket, s ezáltal lehetővé tették a statisztikai feldolgozásukat.

Az egyes válaszokból kialakítottunk néhány összetett mutatót is, amelyek célja az volt, hogy a „korszerű“ elemeket egyértelműbben be lehessen mutatni. Ezek: a szaktudományi és pedagógiai tudás, a differenciálás szemléletének érvényesülése, tudatosság, reflektivitás, elégedettség. Az egyes kompetenciákról készült résztanulmányok jól mutatják ezeket a próbálkozásokat, s azt is, hogy legfeljebb halvány tendenciaként lehetett értelmezni az eltéréseket, összefüggéseket. Ugyanakkor a nem túl nagy interjúmennyiség lehetővé tette a szövegek alapján történő részletes elemzést és értékelést. Ezekre az egyes résztanulmányokban található példák.

A 60 fős minta kiválasztásánál két szempont szerint tudtunk külön csoportot létrehozni, a pályán eltöltött évek és az iskolaszint, ahol a kollégák dolgoznak. Ezt az alábbi két grafikon mutatja:



1. ábra: Pedagóguspályán eltöltött évek számának gyakorisága



2. ábra: Az intézmény típusa, ahol jelenleg dolgozik

A következőkben az eredményeket három résztanulmányban mutatjuk be (1, 8. kompetencia és a kompetenciák fejlődése).

**SZAKTUDOMÁNYI, SZAKTÁRGYI ÉS SZAKMÓDSZERTANI TUDÁS
MINT PEDAGÓGUS KOMPETENCIA MEGÍTÉLÉSE A PEDAGÓGUSOK
KÖRÉBEN VÉGZETT KUTATÁS ALAPJÁN**

KAKNINCS-KISS BARBARA* – ÜTÖNÉ VISI JUDIT**

* az Eszterházy Károly Egyetem tanársegéde

kissbarbara84@gmail.com

** Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal szakmai vezetője

judit.uto.visi@gmail.com

A tanári pályára lépés és az azon való előrehaladás feltételeit jelentik azok a tanári kompetenciák, amelyek a pedagógusképzés tartalmi és szemléleti átalakításával, illetve a tanári életpálya bevezetésével váltak széles körben ismertté. Ezek közé a kompetenciák közé tartozik a szaktudományi, szaktárgyi és szakmódszertani tudás. Tanulmányunk a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1 projekt keretében végzett interjúkon alapuló kutatás eredményeit mutatja be, és arra keresi a választ, hogy hogyan vélekednek a tanárok erről a kompetenciáról, milyennek ítélik meg a saját kompetenciájuk szintjét, illetve mit tesznek annak javítása érdekében. A válaszok alapján megállapítható, hogy a kompetenciát egyértelműen fontosnak tartják. Általában elégedettek ilyen jellegű tudásukkal, de érzik a folyamatos fejlődés szükségességét, amelynek oka a társadalmi környezet, az iskolába bekerülő gyerekek ismereteinek, szokásainak és szocializációjának változása, illetve mind nagyobb különbsége.

Bevezetés

A tanári pályára lépés és az azon való előrehaladás feltételeit jelentik azok a tanári kompetenciák, amelyek a pedagógusképzés tartalmi és szemléleti átalakításával, illetve a tanári életpálya bevezetésével váltak széles körben ismertté. Az elmúlt időszakban egyre fontosabb kérdéssé vált, hogy mit gondolnak maguk a pedagógusok ezekről az elvárásokról, milyen mértékben tudnak azonosulni azokkal, illetve mennyire érzik úgy, hogy birtokában vannak az egyes pedagógus kompetenciáknak.

Az általunk vizsgált kompetencia a tanár által tanított tantárgyakhoz kapcsolódó biztos szakmai tudás meglétén túl felételezi az ismeretek hatékony, a tantervi elvárásokkal összhangban történő átadásához szükséges tantárgypedagógiai, tanulásszervezési képességek meglétét. A kompetencia-leírás megfogalmazza azt is, hogy a tanár törekszik szaktudományi, szaktárgyi, tanuláselméleti és tantervi tudásának bővítésére illetve minél hatékonyabb integrálására, a képességek és a

tudásrendszerek fejlesztésének egységben való kezelésére annak érdekében, hogy a tantárgyban rejlő személyiségfejlesztési lehetőségeket megvalósítsa¹.

A kompetencia általános megfogalmazásán túl a tanári előmenetelhez kapcsolódó leírásokban a kompetencia tartalma három összetevő köré csoportosul: 1. szakmódszertani tudás, 2. szaktárgyi tudás, szaktárgyi integráció, IKT kompetenciák, 3. szakmai tudatosság.

Tanulmányunk a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1 projekt keretében végzett interjúkon alapuló kutatás eredményeit mutatja be, és arra keresi a választ, hogy hogyan vélekednek a tanárok a szaktudományi, szaktárgyi és szakmódszertani tudásukról, illetve az ehhez kapcsolódó kompetenciákról.

Az interjú kérdései

A szaktudományi, szaktárgyi, szakmódszertani tudás kompetenciáról a bevezetőben leírt szempontok alapján fogalmaztuk meg azt a kérdéssort, amellyel az interjúalanyunk a szakmai, módszertani tudással kapcsolatos ismereteit, nézeteit igyekeztünk feltárni. Szerettünk volna képet kapni arról is, hogy milyennek ítéli meg a válaszoló saját kompetenciájának szintjét, illetve mit tesz annak javítása vagy szinten tartása érdekében. A kérdésekre adott válaszok közvetve tükrözik a válaszadónak a témával kapcsolatos attitűdjét is.

A kérdések nem térnek ki az adott kompetencia minden részlemére, de a legfontosabb szempontokra igen. Érintik a kompetencia szakmódszertani tudás aspektusát (1., 2. kérdés), a szakmai tudatosságot, a szaktárgyi tudást és integrációt – tudás és attitűd szempontból (3., 4. és 6. kérdés), a szakmai tudatosságot, a szaktárgyi tudást és integrációt attitűd szempontból (5., 7. kérdés).

Az interjú kérdéssora:

- Szaktárgyi tudását megfelelőnek ítéli? Ha szükséges, hol, milyen módon pótolja hiányosságait?
- Melyek azok a területek, ahol úgy érzi, módszertani tudását gyarapítania kellene?
- Véleménye szerint milyen kiemelt szerepe van szaktárgya tanulásának a tanulók személyiségfejlesztésében?
- Véleménye szerint tanítványai össze tudják kapcsolni az ön tárgyában tanultakat más tantárgyak tananyagaival?
- Hogyan használja ki az iskolán kívüli tanítási-tanulási lehetőségeket a tantárgya tanítása során?

¹ https://pedtanar.files.wordpress.com/2014/09/reszletes_kompetenciak_elte_20060205.pdf
Letöltés ideje: 2017. február 10.

- Milyen gyakorisággal olvas szakmai-szaktudományi folyóiratokat (nyomtatott vagy on-line)? Milyen mértékben tartja ezeket hasznosíthatónak saját tantárgya oktatásában?
- Véleménye szerint reálisak-e, megvalósíthatók-e a tantervi, kerettantervi követelmények? Véleményét indokolja!

A kérdésekre adott válaszok

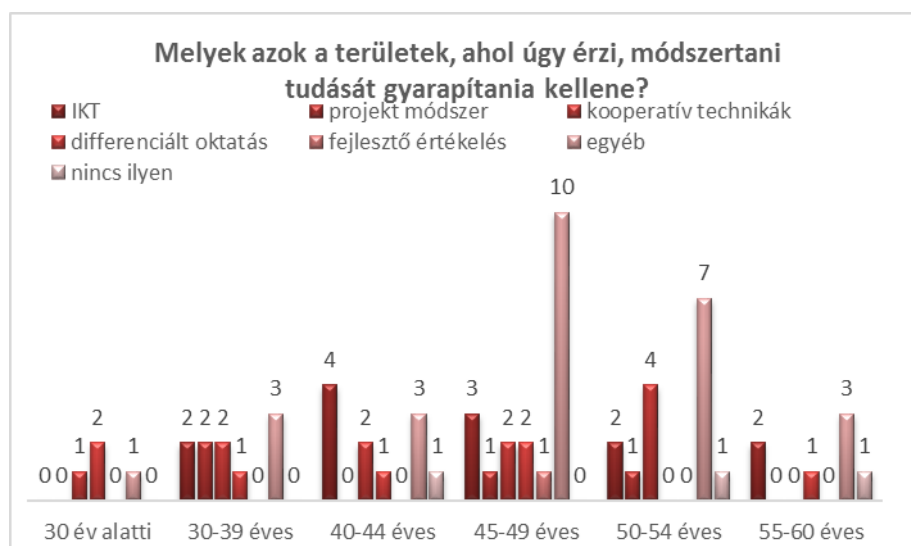
A szaktárgyi tudás megítélése

A válaszok alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek döntő többsége elégetett szakmai tudásával és megfelelőnek tartja azt. A megkérdezettek közül 52-en teljes mértékben elégedettek, 4 fő nyilatkozott úgy, hogy csak részben, és ugyancsak 4-en mondták azt, hogy nem elégedettek azzal. A részben elégedettek, illetve az elégedetlenek esetében nem mutatható ki szoros összefüggés az iskolatípus, az életkor vagy az oktatott szakok alapján. Azt elmondhatjuk, hogy a rövidebb ideje (14 évnél kevesebb) a pedagógus pályán lévők között csak 1 fő volt elégedetlen a szakmai tudásával, míg a többiek teljes mérték. De meg kell jegyeznünk azt is, hogy az ebbe a csoportba tartozó megkérdezettek létszáma is alacsony volt. Nincs lényeges különbség a nemek között sem. A férfi kollégák 1%-a, a nőknek pedig a 0,7%-a volt részben vagy teljesen elégetlen saját szakmai tudásával. A szakmai elégettség még abban az esetben is szinte teljes mértékű volt, ha olyan tárgyat tanított a válaszoló, amelyre nem volt szakképesítése. Az egyéb pedagógiai feladatok ellátásához kapcsolódóan két terület rajzolódott ki. A szakkörök és a közösségi szolgálatot koordináló pedagógusok között voltak a legtöbben, akik nem érezték eléggé biztosnak a szakmai tudásukat. Itt vélhetően a speciális szakmai tudás hiánya jelentette a problémát.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen forrásból, illetve milyen módon pótolják az esteleges szakmai hiányaikat a kollégák. Egy olyan kolléga akadt, aki úgy érezte, hogy egyáltalán nincs szüksége erre. Az ismeretek pótlására, illetve szinten tartására a legnépszerűbb módszer a szakmai kiadványok fellapozása, az internet segítségével történő tudásszerzés és a tanfolyamok. Ez minden korosztályban és iskolatípusban jellemző. Kissé talán meglepő, hogy még az idősebb kollégák közül is nagyon sokan jelölték meg az internetet a legfontosabb eszköznek. Érdekes, hogy a kollégákkal való megbeszélést általában nem tartják fontos módszernek a megkérdezettek, ez alól csak a közösségi gyakorlatot koordináló kollégák jelentenek kivételt. Külön ki kell emelni, hogy többen fontosnak tartották az idegen nyelvű könyvek, filmek felhasználását is.

A módszertani tudás gyarapítása

Megkérdeztük, hogy melyek azok a területek, ahol úgy érzi, módszertani tudását gyarapítania kellene. A válaszadáshoz előre megadtunk olyan módszertani eszközöket, amelyek tanórai alkalmazásáról sokszor esik szó napjainkban. A válaszok megoszlását az 1. ábra szemlélteti.

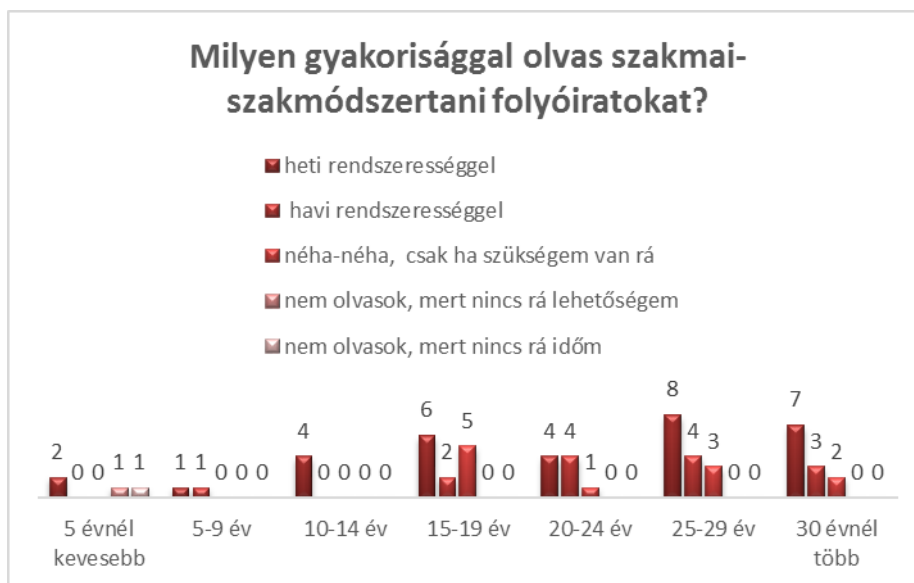


1. ábra: Fejlesztésre szoruló módszertani tudásterületek a pedagógusok életkora szerinti bontásban

Megállapítható, hogy olyan kolléga, akinek egyáltalán nem volt szüksége fejlesztésre mindössze 1 fő volt. A legfiatalabb korcsoporton kívül mindenhol hangsúlyosan jelenik meg az IKT gyarapítása iránti igény. A projekt módszer és a kooperatív technikák iránti érdeklődés már nagyobbak az eltérések. Meglepő ugyanakkor, hogy a differenciált oktatást és a fejlesztő értékelés alkalmazását segítő kurzusok iránt alig fogalmazódott meg igény. Nem tudjuk eldönteni, hogy a kollégák még napjainkban sem ismerték fel ezek fontosságát vagy az eddigi továbbképzéseken már megvalósult az ilyen irányú fejlesztés. Magas az egyéb területek említése. Ez azt jelenti, hogy a megkérdezettek nem az általunk kiemelt módszertani eszközök alkalmazása terén érznek hiányosságokat, hanem más területeken várnak segítséget. A válaszok alapján ilyenek: a fejlesztő pedagógia, az SNI-s, BTM-s tanulókkal való foglalkozás, a megfelelő pedagógiai-pszichológiai ismeretek, a tanulásszervezés és a tanügyi dokumentációk készítésének támogatása. Bár a kollégák úgy nyilatkoztak, hogy alapvetően jónak ítélik meg saját szaktárgyi és módszertani tudásukat, szeretnénk volna ezt a témát más oldalról is megvizsgálni.

A módszertani-szakmai tudás megítélésére következtethetünk abból is, ahogy a kollégák a szakmai-módszertani folyóiratok iránti érdeklődésükről nyilatkoznak. Ehhez kapcsolódóan két kérdést tettünk fel: milyen gyakran olvasnak ilyen folyóiratokat (nyomtatott vagy on-line formában), és milyen mértékben tudják az olvasottakat hasznosítani a tantárgyuk oktatásában.

A megkérdezettek több mint fele (54%-a) nyilatkozott úgy, hogy heti rendszerességgel olvas szakfolyóiratot. A válaszolók 24 %-a havonta, 19% pedig ritkábban, csak szükség esetén lapozza fel a folyóiratokat. Két válaszadó volt, aki eltérő okból ugyan, de nem olvas szakmai lapokat.



2. ábra: A szakfolyóiratok iránti érdeklődés és a pályán eltöltött idő összefüggései

Némileg árnyalódik a kép, ha a válaszokat a pályán eltöltött idő függvényében vizsgáljuk meg. A pályán 25 évnél régebb óta tevékenykedők esetében egyértelműen többségben vannak a szakmai anyagokat gyakran és rendszerességgel olvasók. Az a két válaszadó, aki egyáltalán nem olvas szakfolyóiratot pedig a kezdők közül került ki (2. ábra). A minta alacsony száma miatt természetesen itt sem tudunk egyértelmű megállapításokat megfogalmazni.

Megállapítható az is, hogy arányaiban az általános iskolai tanárok a legérdeklődőbbek, 64 %-uk heti rendszerességgel olvas szakirodalmat. Ez a tanítók és a középiskolai tanárok esetében 50-50%.

Az önmagában még nem felétlenül jelenti a szakmai-módszertani megújulás iránti hajlandóságot, ha pusztán elolvassuk a szakfolyóiratokat. Többet árul el erről, ha azt vizsgáljuk meg, hogy milyen mértékben tartjuk alkalmazhatónak ezeket az

információkat saját tanári munkánk során. A válaszolók 76%-a tartotta hasznosíthatónak, a konkrét oktató-nevelő munkába történő beépítésére alkalmasnak a szakfolyóiratokban olvasottakat. Arra, azonban, hogy az alkalmazás ténylegesen megvalósul-e, sajnos most nem tudunk rákérdezni.

A pályán eltöltött idő alapvetően nem befolyásolja a szakfolyóiratokban leírtakkal kapcsolatos vélekedést. Árnyaltabbá válik ugyanakkor a kép, ha a tanárok szakképzettségével vetjük össze a felhasználási hajlandóságot (3. ábra). Megállapítható, hogy az általános iskolai tanárok tartják leginkább hasznosíthatónak a szakmai újdonságokat. Az ő esetükben ez a megkérdezettek 91%-át jelenti. A tanítók esetében ez 70%, míg a középiskolai tanárok között már csak 62%. Ez az arány egybeesik azzal a tapasztalattal, hogy a szakmódszertani jellegű szakmai továbbképzéseken legnagyobb számban az általános iskolai tanárok vesznek részt, legkevésbé pedig a középiskolában tanítók kapcsolódnak be ezekbe a képzésekbe.



3. ábra: Az olvasottak hasznosíthatóságának megítélése tanári képzettség szerint

A tanított szaktárgy szerepének megítélése

A szakmai-módszertani kultúrával kapcsolatos vélemények feltárása után olyan kérdések következtek, amelyek a tanított szaktárgy szerepének megítélésére vonatkoztak. Ezek a kérdések a szakmai tudatosságról szerettek volna információt gyűjteni. Az első ezek közül a tanított szaktárgy tanulók személyiségfejlesztésében betöltött szerepének megítélését vizsgálta.

A válaszadáshoz ebben az esetben is adtunk meg szempontokat, olyanokat, amelyet a NAT közös fejlesztési céljai, feladatai alapján fogalmaztunk meg: nemzeti öntudat kialakítása, hazaszeretet, európaiság, környezeti szemlélet, tolerancia. (A válaszadók több területet is megjelölhettek.) Természetesen ebben a kérdésben a válaszadást alapvetően befolyásolta a riportalany szakja. A válaszok alapján megállapítható, hogy a felkínált célokat kevesen választották, a legtöbben egyéb fejlesztő szerepet tulajdonítottak saját tantárgyuk oktatásának. Érdekes, hogy a nemzeti öntudat említése egyik tárgyban sem jelenik meg, de alig kap hangsúlyt a haza iránti kötődés kialakítása is. Az is meglepő, hogy a természettudományos tárgyat tanítók is elsiklottak a környezeti szemlélet fejlesztése felett. Az egyéb fejlesztési szerepek között az alábbiakat sorolták fel: kommunikáció, önkifejezés, olvasóvá nevelés, kötelességtudat, realitásérzék, más kultúrák tisztelete, érzelmi, esztétikai nevelés, empátia, nyitottság, kritikus, kreatív gondolkodás, szociális képességek, egészséges életmód. Az azonban mindenképpen pozitív, hogy azt, hogy az adott szaktárgynak nincs személyiségfejlesztő szerepe senki nem válaszolta.

Egy másik kérdésben ugyancsak a szaktárgy szerepének megítélésével kapcsolatban a tantárgyi integráció lehetőségeinek megítélésére voltunk kíváncsiak, amikor arra kérdeztünk rá, hogy véleménye szerint tanítványai össze tudják-e kapcsolni az ön tárgyában tanultakat más tantárgyak tananyagaival.

Általánosságban megállapítható, hogy a tanárok döntő többsége úgy gondolja, a diákok össze tudják kapcsolni a különböző tantárgyakban tanultakat. A válaszokat részletesebben megvizsgálva azonban néhány érdekes megítélésbeli különbség derült ki. A gimnáziumi tanárok körében magasabb azok aránya, akik csak részben értenek egyet azzal, hogy a tanulók fel tudják használni az általuk tanítottakat már tantárgyakban, mint az általános iskolában tanítók között. A tanított szakok alapján a legpesszimistábbak a történelemtanárok, itt egyenlő arányban vannak azok, akik igennel és azok, akik nemmel, illetve „részben”-nel válaszoltak erre a kérdésre. Hasonlóan vélekedek a történelemmel rokon jelenismeretet, filozófiát tanítók, illetve a szakmai tárgyakat oktató kollégák is. Ugyanakkor a magyar- és az idegen nyelv tanárok közül valamennyien úgy vélték, hogy a tárgyaikban tanultak más tantárgyak tanulása során is hasznosíthatók. A korcsoportok alapján a fiatalabb kollégák bíznak jobban a tantárgyak közötti kapcsolatban, míg az idősebbek (50 éven felüliek) és a régebb óta a pályán lévők (30 évnél több) kevésbé gondolják úgy, hogy a tantárgyukban tanultakat a tanulók máshol is hasznosíthatják.

Bizonyos szempontból a tantárgy presztízsére (adhatók-e ilyen feladatok, motiváltak-e ezek teljesítésében a tanulók), illetve a tanulás támogatására is következtethetünk azokból a válaszokból, amelyek arra a kérdésre érkeztek, hogy hogyan használják ki a kollégák az iskolán kívüli tanítási-tanulási lehetőségeket a tantárgyuk tanítása során.

A megkérdezettek döntő többsége, közel 70%-a, azt válaszolta, hogy részben használja csak ki az iskolán kívüli tanítási-tanulási lehetőségeket, 27%-uk teljes

mértékben, 3% pedig egyáltalán nem él ezzel. Olyan nem volt a megkérdezettek között, aki szívesen kihasználná, de nincs erre lehetősége.

A tanórán kívüli tevékenységekben valamivel aktívabbnak tűnnek a fiatalabb korosztályba tartozó, pályakezdő kollégák. Ennek oka kereshető a tanárképzés megújulásában, az új tanulás-tanításszervezési módszerek ismeretében, de a fiatalabb életkorból adódó rugalmasabb időbeosztásban, aktivitásban is. A minta kis száma miatt azonban mélyebb következtetések nem vonhatók le az adatokból.



4. ábra: A tanórán kívüli lehetőségek kihasználásának megoszlása iskolatípusok szerint.

Ha összevetjük az egyes iskolatípusokban tanítók válaszait, már lényeges eltérést találunk (4. ábra). Az általános iskolában tanítók közül jóval többen – a megkérdezettek 32%-a – használja ki teljes mértékben a tanórán kívüli lehetőségeket. Ezzel szemben a gimnáziumokban és a szakiskolában szinte alig van ilyen. Ennek oka lehet természetesen az egyes iskolatípusokban kialakult hagyományosan eltérő időbeosztás, az általános iskolára jellemző napközi, illetve az egész napos iskola nyújtotta lehetőségek kihasználása. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy az általános iskolákban nagyobb hagyománya is van a közös, iskolán kívüli programoknak (szakkörök, erdei iskola, táborok stb.).

Különbség figyelhető meg a válaszok között az intézmények telephelye szempontjából is. Megállapítható, hogy a városi, illetve a megyeszékhelyen lévő iskolák esetében magasabb a teljes mértékben kihasználom válaszok aránya. A városi iskolában tanítók 35%-a, megyeszékhelyen tanítók 20%, a falun dolgozóknak már csak 14%-a nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben él a lehetőségekkel.

Érdemes kitérni arra is, hogy milyen eltérések figyelhetők meg a különböző szaktárgyakat oktató kollégák között. A legnagyobb mértékben a magyart és a művészeti tárgyakat tanítók használják ki a tanórán kívüli lehetőségeket. Ezekben a tárgyakban azok vannak többségben, akik úgy nyilatkoztak, hogy teljes mértékben élnek ezzel. Ez tulajdonképpen nem is meglepő, hiszen a hazai oktatásban eddig is nagy hagyományai voltak a közös színház vagy kiállítás látogatásnak, és ezt követően az élmények tanórai feldolgozásának. Az azonban elgondolkasztó, hogy a megkérdezett természettudományos tárgyat tanító kollégák között nem volt olyan, aki teljes mértékben élt volna a tanórán kívüli lehetőségekkel. A minta kis száma miatt természetesen nem lehet messzemenő következtetéseket levonni a válaszokból, és kevés az okokat mélyebben feltáró háttéradat is, mégis felvetődik a gondolat, hogy a természettudományos tárgyak oktatásának problémája nem vezethető-e vissza arra is, hogy a tanárok sem élnek igazán a tanulók érdeklődését felkeltő, a természeti-környezeti folyamatokat a valóságban bemutató lehetőségek kihasználásával. (terepgyakorlat, terepi munka, otthoni megfigyelés stb.).

A szakmai elvárások realizálásának megítélése

A szaktárgyi tudáshoz kapcsolódóan feltett utolsó kérdéskör a szaktárgyokkal kapcsolatos tantervi követelmények megítélésére vonatkozott. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a kollégák a saját tantárgyuk szempontjából mennyire tartják reálisnak a követelményeket. Arra is kértük őket, hogy indokolják meg véleményüket.

A kérdésre csak kevesen, mindösszesen csak 28-an válaszoltak. A vélemények ebben a kérdésben eléggé megoszlottak. A tanárok 42%-a szerint teljesíthetők, 58 % szerint viszont nem. Ha részletesebben is elemezzük a válaszokat, megállapítható, hogy az idősebbek és a régebb óta a pályán lévők voltak valamivel elfogadóbbak, ő közülük tartják többen teljesíthetőnek az elvárásokat. Lehetséges, hogy ebben szerepe van a nagyobb szakmai rutinnak, és annak, hogy pályafutásuk során már többször kellett megfelelniük hasonló kihívásoknak.



5. ábra: A megvalósíthatóság megítélése iskolatípusok szerint

Nagyobb a különbség a megítélésben, ha az iskolatípusok szerinti megoszlást nézzük. A gimnáziumban és a szakközépiskolában tanítók esetében többségben vannak azok, akik teljesíthetőnek tartják a követelményeket. Különösen igaz ez a gimnáziumban oktatókra esetében (5. ábra). Az általános iskolai tanárok közül ugyanakkor a megkérdezettek kétharmada gondolja úgy, hogy nem teljesíthetők az elvárások.

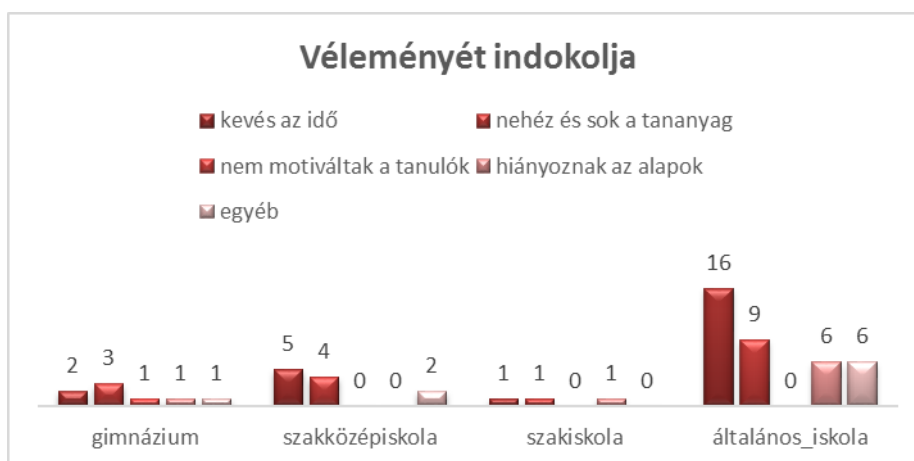
Tovább árnyalja a képet, ha külön vizsgáljuk az általános iskola alsó, illetve felső tagozatán tanítók véleményét. Így láthatóvá válik az is, hogy a felső tagozatos tanárok tartják leginkább túlzónak a központi elvárásokat. A tanítók – bár közöttük is többségben vannak a „nem”-mel válaszolók – reálisabbnak érzik a követelményeket. Eltér a különböző tantárgyakat tanítók véleménye is. A matematika-informatika, a történelem és – az alacsony óraszámban, illetve csak kevés évfolyamon oktatott – filozófia, hittan-erkölcstan tárgyakat tanítók döntő többsége, az utóbbi tantárgycsoportban érintetteknek pedig a teljes köre gondolja úgy irreálisak az elvárások. A legelfogadóbbak – nem kis meglepetésre – természettudományos tárgyakat oktatók és a magyar szakosok.

A természettudományos tárgyakat tanítók véleménye azért meglepő, mert a tantárgyak alacsony heti óraszámja, illetve csak néhány évfolyamra korlátozódott önálló előfordulása miatt a szaktanárok számos fórumon emelték fel hangjukat, és ezzel együtt hangsúlyozták a túlzott tantárgyi követelményeket. Különösen az általános iskola felső tagozatára készült kerettantervekkel szemben fogalmazódtak meg élesen ezek a kritikák.

Kértük a kollégákat arra is, hogy indokolják meg a véleményüket. Ehhez megadtuk a különböző szakmai fórumokon leginkább megfogalmazott észrevételeket, amelyek közül a válaszolók többet is megjelölhettek. A válaszadók

40%-a szerint kevés az idő, 26% a sok és nehéz tananyagra panaszkodott, 14% említette a hiányzó alapokat, 16% jelölt meg egyéb tényezőt, és mindössze 1 említést kapott a tanulói motiváció hiánya. Ez utóbbi kissé meglepő, mert erre a tényezőre egyébként sokszor hivatkoznak a kollégák.

A véleményeket némileg árnyalja a pályán eltöltött idő, de jelentős különbség nincs az egyes csoportok vélekedésében. Ahogy várható volt az időhiány minden iskolatípusban probléma, de lehangsúlyosabban az általános iskolában fogalmazódik meg (6. ábra).



6. ábra: Az indokok megoszlása iskolatípus szerint

Megjegyzendő, hogy a nehéz és sok tananyag indok is bizonyos szempontból visszavezethető az időproblémára. Lehetséges, hogy nagyobb óraszámmal a jelenleg soknak és nehéznek tartott tananyag már teljesíthető lenne.

Ha a szaktárgyak szempontjából nézzük a különbséget, akkor az időprobléma mindenhol megjelenik, de lehangsúlyosabb az idegen nyelv és a művészeti tárgyat tanítók körében. Ez a művészeti tantárgyakat tanító kollégák estében teljesen érthető, ugyanakkor elgondolkoztató az amúgy is nagyon magas óraszámú tanító idegen nyelv szakosok esetében. A magyar nyelv és irodalom esetében nem annyira a sok tananyag, mint inkább a kevés idő okozza a problémát. A matematikát és a természettudományos tárgyakat tanítók mindkét szempontból nehézségeket látnak. A testnevelők körében pedig hangsúlyosan fogalmazódik meg az alapok hiánya, ami egyébként a szakmai tárgyak oktatását is megnehezíti. Az egyéb nehezítő tényezők között a témakörök nem megfelelő belső arányát, a szociokulturális különbségeket, az otthon meghatározó szerepét említették. Többen is utaltak arra, hogy a megvalósíthatóság erősen függ a tanulók képességeitől, a tanulói közösségektől.

Összegző gondolatok

Az interjúban elhangzottak alapján megállapítható, hogy a kompetenciát egyértelműen fontosnak tartják a pedagógusok. Elsősorban a szaktudományi és szaktárgyi tudás az, amelyet alapvető jelentőségűnek érznek a tanári munka szempontjából, bár sok esetben ezt nem választják élesen szét a szakmódszertani tudástól. A két fogalom sok válaszolónál keveredik. A megkérdezettek általában elégedettek ilyen jellegű tudásukkal, de érzik a folyamatos fejlődés szükségességét, amelynek oka a társadalmi környezet, az iskolába bekerülő gyerekek ismereteinek, szokásainak és szocializációjának változása, illetve mind nagyobb különbségei. Éppen ezek a társadalmi kihívások erősítik fel a tanároknak a szakmódszertani, illetve ezt megalapozó pedagógiai-pszichológiai ismeretek iránti érdeklődést. Ezt a riportok során is megtapasztalhattuk.

A kompetenciához kapcsolódó fejlődéshez részben tudatos önművelésre, részben pedig jól összeállított, az elméletet (szakmai ismeretek, alkalmazásuk pedagógiai-módszertani háttere) és tanórai gyakorlatot egyaránt felölelő továbbképzésekre lenne szükség. Ide tartozhatnak a jó gyakorlatokat bemutató szakmai workshopok, a szervezett tanóra-látogatások. Mindenképpen erősíteni kellene a pedagógusok közötti szakmai kommunikációt, kihasználva az egymástól való tanulás lehetőségét.

A szaktanárok korszerű szakmódszertani tudása lehet éppen az alapja annak is, hogy – a teljesíthetőség szempontjából igencsak eltérően megítélt – kerettantervek elvárásai végül mégis teljesíthetők legyenek.

**ELKÖTELEZETTSÉG ÉS FELELŐSSÉGVÁLLALÁS A SZAKMAI
FEJLŐDÉSÉRT
(8. PEDAGÓGUSKOMPETENCIA)**

ZAGYVÁNÉ SZÜCS IDA

az Egri Dobó István Gimnázium tanára
szida5@gmail.com

Jelen vizsgálódásunk kiindulópontját azok a kompetenciák képezik, amelyek mind a pedagógussá válás folyamatában, mind pedig a további szakmai fejlődésben meghatározó szerepet töltenek be. A komplex kompetenciarendszeren belül az alábbi tanulmány a 8. szakmai kompetencia, az Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért mélyebb összefüggéseit igyekszik feltárni, valamint az ezekből fakadó képzési következtetések levonni.

A kutatás célja, hogy feltárja a pedagógusok 8. kompetenciával kapcsolatos nézeteit és gyakorlatát; összevesse a feltárt eredményeket korábbi, a pedagógusok kompetenciáira vonatkozó kutatási eredményekkel, valamint az eredmények ismeretében a gyakorlók és a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos feladatokat fogalmazzon meg.

A kutatás elején az alábbi *hipotéziseket* fogalmaztuk meg:

- A 8. kompetencia tartalmi elemeit gazdagítani fogják a megkérdezett pedagógusok.
- A tartalmi változás a szakmai feladatok differenciált megjelenését, másrészt új szakmai feladatok megnevezését jelenti.
- A pályán a legtöbb évet eltöltő pedagógusok a legelkötelezettebbek szakmai fejlődésükért.
- A pedagógusok felelősségérzete annál nagyobb, minél több feladatot végeznek az iskolájukban.

A vizsgálat során 60 interjú alapján gyűjtöttünk adatokat az egyes kompetenciákkal kapcsolatban (ld. Műhely rovat bevezetésének információi). A 8. kompetenciára vonatkozó 19 kérdés (ld. mellékletben) a következő 4 tartalmi elemre fókuszált:

1. *Szakmai szerepek elfogadása és gyakorlása:* a tanári szerepek és feladatok, valamint az ezekre ható társadalmi folyamatok, jogszabályok és etikai normák ismeretében képes meghatározni és rendszeresen újfogalmazni saját szakmai szerepvállalását.

2. *Önismeret, önreflexió, lelki egészség*: törekszik önismeretének, saját személyiségének fejlesztésére, lelki egészségének megőrzésére, és ehhez nyitott a környezet visszajelzéseinek felhasználására. Figyelemmel kíséri saját tevékenységének másokra gyakorolt hatását, s ezek alapján, reflektív módon törekszik tevékenységének javítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére.
3. *Információs műveltség*: képes a szakmai információforrások megtalálására, értelmezésére, felhasználására és ezek közvetítésére.
4. *Kutatás, fejlesztés*: szaktárgya, valamint a neveléstudomány kutatási módszereinek ismeretében képes az iskolai munkára vonatkozó kutatásokban, fejlesztésekben való részvételre, akciókutatás tervezésére és lebonyolítására, a kutatási eredmények értelmezésére és alkalmazására nevelő-oktató munkájában.

A tartalmi elemek és a kérdések összefüggése

A kérdésekkel igyekeztünk feltárni, hogy a pedagógusok milyen *szakmai szerepeket, feladatokat* ismernek, fogalmazzák meg, illetve gyakorolnak. A *szakmai szerepvállalás újrafogalmazásával* kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy a társadalmi igények következtében az iskolákkal, pedagógusokkal szemben megváltozott elvárások hogyan hatottak a pedagógusok nézeteire, megjelenik-e náluk a személyre szabott odafigyelés, az egyéni igények megismerése, az igényeknek megfelelő fejlesztés a tanítás és nevelés során, másrészt az *új technikai környezetben az IKT-eszközök alkalmazásának* igénye, valamint saját tudásuk bővítése érdekében megjelenik-e a szakmai terület kutatásának igénye.

Az interjúkérdések direkt módon kérdezték rá a pedagógus nézeteire, a pedagógiai munka eredményességében betöltött szerepükre, saját *felelősségük és önállóságuk mértékére, területére*. Bár az interjú kérdéseivel elsősorban a 8. kompetencia tartalmi elemeit igyekeztünk feltárni, ugyanakkor elmondható, hogy ezek a tartalmi elemek a többi nyolc kompetenciához is szorosan kapcsolódnak. Ez magyarázza, hogy az egyes kérdésekre adott válaszokban minden kompetenciára található utalások. A 8. kompetencia tudás, attitűd és képességtartalma rátekintést ad az egész életpályára, a pedagógus egész tevékenységére, mely lehetővé tesz egyfajta összegzést, értékelést és irányt mutat a jövőbe. Az élethosszig tartó tanulás iránti elkötelezettség minden pedagógiai tudással, képességgel összefügg.

A kutatás eredményei

A 8. kompetencia tartalmának változása

A kompetencia tartalmi vonatkozásait a következő kérdés segítségével igyekeztünk feltárni: Mit tart általában saját maga, mint nevelő, mint tanár legfontosabb feladatainak? (1. kérdés)

Az adatok elemzése alapján elmondható, hogy igen gazdag az említett *szerepek és feladatok* köre. A válaszolók 19 kategóriát fogalmaztak meg. Az első két kérdésre adott együttes válaszokban két nagy kategória különíthető el, a *szakmai, tartalmi* és a pedagógus *személyiségére vonatkozó elemek*. Az alábbi táblázat elkülönítve tartalmazza ezeket.

1. táblázat: Szakmai szerepek és személyiségtulajdonságok

<i>Szakmai, tartalmi szerepek</i>	<i>A pedagógus személyiségtulajdonságai</i>
<i>nevelés/személyiségfejlesztés</i>	nyitott, őszinte kapcsolat a gyerekekkel
<i>tanítás</i>	kommunikáció
<i>folyamatos szakmai fejlődés</i>	hitelesség
<i>egész életen át tartó tanulás igényének fejlesztése</i>	jó szervezőképesség
megfelelő felkészülés a tanításra	empátia
szaktárgyi tudás	tolerancia
a tanulási folyamat szervezése, irányítása	improvizáció
<i>formatív értékelés</i>	rugalmasság
<i>tanulás tanítása, tanulásmódszertan</i>	tekintély
megfelelni a környezet és önmaga elvárásainak	humor
tanulásra való motiválás	lendület
megfelelni a tantervi követelményeknek	általános tájékozottság
szakmai tudás	stratégiai gondolkodás
<i>tehetséggondozás</i>	<i>naprakészség</i>
szaktárgyi módszertan	folyamatos megújulásra való törekvés
<i>innováció</i>	
adminisztráció	
szabadidős tevékenységek szervezése	

A kategóriák elemzése során megállapítható, hogy a teljesen általános, komplex feladat megjelölések találhatók elsősorban a válaszokban, ezeket emeltük ki vastagított, dőlt betűvel: a nevelés/személyiségfejlesztés a pedagógusok 74 %-nál jelenik meg, a tanítás 47 %-nál, a folyamatos szakmai fejlődés 27%-nál, a naprakészség 23 %-nál, az egész életen át tartó tanulás igényének kialakítása 10 %-nál. Kiemeltük a táblázatban vékony dőlt betűvel azokat a feladatokat is, amelyeket

a korszerű pedagógiai gondolkodás sajátosságának tartunk. Ezek sajnos egy-egy válaszolónál jelentek csak meg.

A megfogalmazásokból az is kitűnik, hogy nem pontos a pedagógiai terminusok használata. Még mindig keveredik a tanítás-nevelés fogalma, bizonytalan a szaktárgyi és szakmai tudás elkülönítése stb.. Az is elmondható, hogy a nézetek rendszerén belül a szakmai feladatok a differenciáltság eltérő szintjén jelentek meg. Például az egész életre szóló tanulási igény kialakítása mellett megtaláljuk a tanulás tanítását, a tanulásmódszertan elsajátíttatását is. Példaként két konkrét választ idéz a következő néhány sor:

- „Fontos, hogy úgy kerüljenek ki a gyerekek az iskolából, hogy képesek legyenek felelősséget vállalni döntéseikért, legyen problémamegoldó képességük, értsék meg, hogy mi a feladatuk, hogyan tudnak és kell boldogulniuk.”
- „A naprakészség, a fejlődés, a lépés ezzel a változó korrallal, mert ha összehasonlítjuk a tizenöt évvel ezelőtti diákságot a maival, nyilvánvaló, hogy nem ugyanaz az igény, nem ugyanazt kell csinálni. Szakmailag én hiszek abban, hogy ha egy tanár szakmailag nagyon jó, sokoldalú, az válthat ki tiszteletet, motivációt a diákokban. Tehát szakmailag mindenképpen fejlesztenie kell magát az embernek.”

Ha a különböző háttérváltozók mentén vizsgálódunk (pályán eltöltött évek száma, szakmai megbízatások), néhány elgondolkodtató különbséget fedezhetünk fel. (A minta kis száma miatt szorosabb összefüggések meghatározására nem volt lehetőség.) Míg a nevelés/személyiségfejlesztés és a tanítás minden korosztálynál egyöntetűen a legfontosabb feladatokat jelenti, a folyamatos szakmai fejlődést és a naprakész tudást a fiatal kollégák (15 éve tanítók) feleannyira tartják fontosnak, mint a 30 év fölött pályán lévők (19% - 39%, illetve 13% - 30%). Az ötödik fontosabbnak tartott feladat, az egész életre szóló tanulási igény felkeltése kisebb eltéréseket mutat, s ebben a derékhad (15-30 év között dolgozók) 8%-os említése értékelése tér el legjobban a két szélső kategóriától (11%-15%). Ugyanakkor ők azok, akik a legtöbb szerepkört említették.

Az iskolai beosztás szerinti megoszlás néhány nem várt eredményt hozott:

- A nevelés/személyiségfejlesztés kiemelése a 25 osztályfőnök esetében a legalacsonyabb, mindössze 64%, a vezetők, munkaközösség-vezetők mentorok, szakkör-vezetők 80-90% között említették.
- A folyamatos szakmai fejlődést a vezetők és munkaközösség-vezetők csak 40%-ban tartják fontosnak.
- Az életre szóló tanulási motiváció kialakításának feladatát egyetlen egy vezető sem említette, de az osztályfőnökök és a tanulók mentorai is csak 10%-ban.

Nehéz komolyabb szakmai következtetést levonni ezekből az adatokból, de mindenképpen kiolvasható belőlük az átgondolatlanság ténye. Az árnyaltabb kép bemutatásához az is hozzátartozik, hogy melyek voltak azok a kategóriák, feladatok, amelyeket a legkevesebben neveztek meg.

2. táblázat: Kategóriák, amelyeket a legkevesebben neveztek meg

<i>Kategóriák</i>	<i>Összes</i>
szakmai elégedettség	6,45%
nyitott őszinte kapcsolat a gyerekekkel	6,45%
hitelesség	3,23%
megfelelni a környezet és önmaga elvárásainak	1,61%
megfelelni a tantervi követelményeknek	1,61%

Érdeemes elgondolkodnunk azon, hogy miért ilyen kevésbé hangsúlyos a szakmai elégedettség, a nyitott őszinte kapcsolat a gyerekekkel vagy a hitelesség. Az sem elhanyagolható szempont, hogy a külső és belső elvárásoknak való megfelelést ilyen nagymértékben elutasítják.

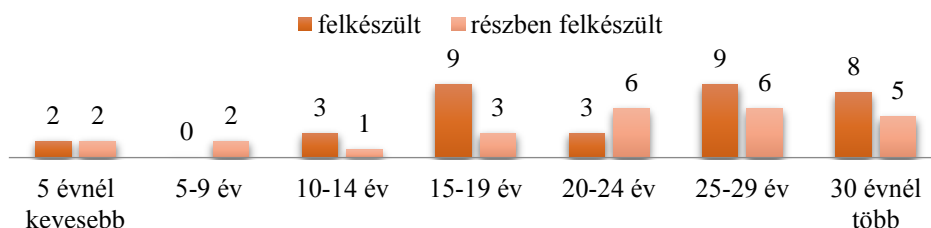
Önismeret, önreflexió, lelki egészség a pedagógusok hétköznapi gyakorlatában

Vizsgálatunk második részében az önismeret, önreflexió és a lelki egészség területeit érintettük. Itt olyan kérdésekre voltunk kíváncsiak, mint:

- Mennyiben érzi felkészültnek magát az általa megnevezett feladatokra? (2. kérdés)
- Miben kiváló? (3. kérdés)
- Miben kellene leginkább fejlesztenie magát? (4. kérdés)
- Milyen lehetőségei voltak hiányosságai leküzdésére? (8. kérdés)
- Vett-e részt továbbképzéseken? (9. kérdés)
- Milyen szerepet játszik szakmai fejlődésében a kollégákkal való együttműködés? (11. kérdés)

A teljes minta válaszai alapján a pedagógusok általában felkészültnek érzik magukat a feladatokra: 54,84% teljes mértékben, 40,32% részben. Vizsgálatainkat kibővítettük a pályán eltöltött évek, a beosztás, valamint a szakok tekintetében.

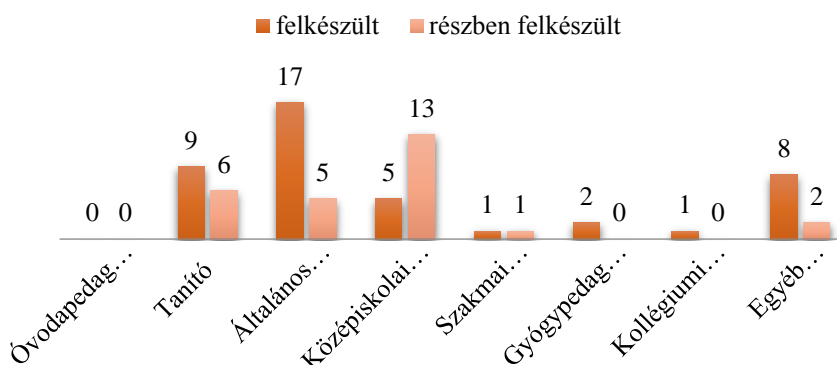
Mennyiben felkészült ezekre a feladatokra?



1. ábra: A pedagógusok felkészültségének foka a pályán eltöltött évek viszonylatában

A diagram adatai alapján érdekes hullámvázis állapítható meg. Az első két kategóriában olyan kevés a válaszoló, hogy nem vonható le általánosítható következtetés. A továbbiaknál viszont már figyelem felkeltő lehet a 20-24 éve pályán lévők önkritikusabb értékelése. Lehet, hogy ez az időintervallum a megfáradás szakasza?

Mennyiben felkészült ezekre a feladatokra?



2. ábra: A pedagógusok felkészültségének foka és annak előfordulási gyakorisága munkakör szerint

Az adatokból az látható, hogy az általános iskolai tanítók és tanárok a legelégedettebbek, míg a középiskolában dolgozók nagyobb százalékban csak részben érzik jónak a felkészültségüket. Ennek értékeléséhez további, mélyebb

vizsgálatra lenne szükség, hiszen a pedagógiai közfelfogás, az iskolai eredményesség nem egészen ezt mutatja.

A szakok szerinti vizsgálathoz a következő csoportokat alakítottuk ki: matematika-informatika, természettudományok, magyar, történelem, idegen nyelv, ének-rajz-vizuális kultúra, testnevelés, filozófia-hittan, emberismeret-társadalomismeret, szaktárgy, egyéb.

3. táblázat: A pedagógusok felkészültségének a foka és annak előfordulási gyakorisága szakok

	<i>teljesen felkészült</i>		<i>részben felkészült</i>		<i>összes</i>
	<i>fő</i>	<i>%</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>	
matematika-informatika (14 fő)	5	35,70	7	50	12
természettudományok (12 fő)	7	58,33	4	33,33	11
magyar (21 fő)	10	47,61	10	47,61	20
történelem (5 fő)	2	40	3	60	5
idegen nyelv (16 fő)	9	56,25	7	43,75	16
ének-rajz-vizuális kultúra (15 fő)	8	53,33	6	40%	14
testnevelés (19 fő)	7	6,80	2	1,05	9
filozófia-hittan, emberismeret-társadalomismeret (7 fő)	3	42,2	4	(57	7
szaktárgy (6 fő)	3	50	3	50	6
egyéb (24 fő)	12	50	10	41,6	22
<i>Összes</i>	66		56		122

A szakok alapján a természettudományos tárgyakat tanítók érezték magukat a legfelkészültebbeknek, majd őket követték az idegen nyelvet tanítók és az ének-rajz és vizuális kultúra szakosok.

Fontosnak véltük azt is megvizsgálni, hogy kik azok, akik részben érezték magukat felkészültnek a megnevezett feladatokra. Itt az 5-9 és a 20-24 éve pályán levők válaszai tükröztek némi elégedetlenséget.

Mit tartanak a pedagógusok erősségüknek?

A megkérdezett pedagógusok 22 féle választ fogalmaztak meg erre a kérdésre, amely az olvasó számra mindenképpen igen magas szintű önértékelést sejtet. Ugyanakkor az egyes kategóriák nem kaptak megfelelő súlyt, hiszen egy olyan sem volt, amelyet a válaszolók legalább egy negyede jelölt volna. A továbbiakban érdemes megvizsgálni azokat a feladatokat, amelyekben a legerősebbek, s azokat, amelyekben gyengébbek a pedagógusok.

4. táblázat: A pedagógusok erőssége és azok előfordulási gyakorisága az egész mintában

<i>Kategória</i>	<i>Összes</i>
folyamatos megújulásra törekvés	14 (22,58%)
tanulók személyiségfejlesztése	13 (20,97%)
szakmai fejlődésért való elkötelezettség	9 (14,52%)
kommunikáció	9 (14,52%)
szakmai tudás	8 (12,90%)
szereti a munkáját	8 (12,90%)
szaktárgyi tudás	8 (12,90%)

A leggyakrabban előforduló válaszok a folyamatos megújulásra való törekvés, a tanulók személyiségének fejlesztése, szakmai fejlődés iránti elkötelezettség és a kommunikáció. Fontos kategóriák még a szakmai tudáshoz kapcsolódó erősségek, a szakmai elkötelezettség, a szaktárgyi tudás és a szakma szeretete voltak. Ez utóbbiak kiemelten jelennek meg a testnevelőknél.

5. táblázat: Erősségek és a pályán eltöltött évek

<i>Kategória</i>	<i>Pályán eltöltött évek</i>
folyamatos megújulásra törekvés	20-24 év és 30 évnél több
tanulók személyiségfejlesztése	10-14 év
szakmai fejlődésért való elkötelezettség	30 évnél több
kommunikáció	5 évnél kevesebb és 10-14 év
szakmai tudás	30 évnél több

A fenti táblázatból látható, hogy a 30 évnél több ideje pályán lévőknél a folyamatos megújulásra való törekvés, a szakmai fejlődésért való elkötelezettség és a szakmai tudás hármasa alátámasztja a harmadik hipotézisünket, vagyis a legrégebb óta pályán lévők a legelkötelezettebbek szakmai fejlődésükért, kiegészítve azzal, hogy szakmai tudás területén is ők érezték magukat a legerősebbnek. Természetesen fontos megnéznünk a másik oldalt is, azaz a fejlesztésre váró területeket.

6. táblázat: Fejlesztésre váró területek

<i>Kategóriák</i>	<i>összes</i>
egyéni bánásmód	12 (19,35%)
kommunikáció	10 (16,23%)
konfliktuskezelés	8 (12,90%)
IKT-eszközök használata	8 (12,90%)

szaktudományi, szaktárgyi tudás	7 (11,29%)
tanulás támogatása	6 (9,68%)
pszichológiai ismeretek	5 (8,06%)
fejlesztő pedagógia	4 (6,45%)
kutatás	3 (4,84%)

Érdeemes összehasonlítani a két táblázat eredményeit. Bár a folyamatos megújulás, a szakmai fejlődés elvárásaként elfogadottnak tűnik, a konkrét fejlesztési területek megnevezése csak igen kis számban történt meg. Amely területek viszont említésre kerültek, azok mind a „korszerű” pedagógia jellemzői. A 6. táblázat adatai egyértelműen megmutatják a szükséges fejlesztési irányokat, a továbbképzések tartalmi kidolgozásának területeit.

Az erősségek, a fejlesztésre váró területek ismerete szorosan összefügg azzal a kérdéssel, hogy hogyan próbálták leküzdeni hiányosságaikat (8. kérdés). A szakmai fejlődés motorja a hiányosságok feltárása, ismerete, valamint azok leküzdése.

7. táblázat: A hiányosságok leküzdésének lehetőségei

<i>Kategória</i>	<i>Összes</i>
továbbképzések önként	52 (83,87%)
önképzés (szakkönyvek, folyóiratok, internet)	44 (70,97%)
személyes tapasztalatcsere kollégákkal	33 (53,23%)
továbbképzések kötelező	29 (46,77%)
óralátogatás	9 (14,52%)
önmaga talált ki új módszereket	5 (8,06%)
(nemzetközi) pályázatokon való részvétel	5 (8,06%)
szakemberektől kért segítséget	4 (6,45%)
önreflexió	4 (6,45%)

Az adatokból jól látható, hogy az önfejlesztés legelterjedtebb módja a továbbképzéseken való részvétel, valamint az önképzés és a kollégákkal való személyes tapasztalatcsere. Kevesebben élnek a szakmai önreflexió olyan eszközével, mint egymás óráinak látogatása, megbeszélése, saját, új módszerek kidolgozása (innováció). Az önreflexiót, mint kifejezést csak 4 fő említette meg.

Feltettük azt a kérdést is, hogy a fejlődést segítő lehetőségek legáltalánosabb formájával, a továbbképzésekkel mennyire elégedettek a pedagógusok.

8. táblázat: A továbbképzések hasznosságának megítélése

<i>Kategória</i>	<i>Összes</i>
hasznosak voltak	39 (68,42%)
részben hasznosak voltak	17 (29,82%)
nem voltak hasznosak	1 (1,75%)
összes	57

A százalékos eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok hasznosnak vagy részben hasznosnak tartják a továbbképzéseket, mindössze egy kolléga tartotta csak haszontalannak. Az igazi választ kérdésünkre az jelentené, ha megvizsgálánk, hogy a tanítók, tanárok ténylegesen mennyire alkalmazták, alkalmazzák a továbbképzéseken tanultakat.

A megkérdezett pedagógusok élnek az önreflexió eszközével, reflektálnak saját tudásukra, képességeikre. Ismerik erősségeiket és hiányosságaikat, azok leküzdéséért pedig hajlandók tenni. Azt is látjuk azonban, hogy az önreflexió számukra nem biztos, hogy a szisztematikus önreflexiót jelenti (tervezés-végrehajtás-értékelés). Alátámasztja ezt az a tény, hogy csak 4 pedagógus nevezte meg magát a szót is.

Felelősségvállalás és önállóság

A 8. kompetencia egyik fontos elemét képezi a felelősségvállalás és önállóság, amelyre a következő kérdésekkel próbáltunk információkat kapni:

- Milyen szerepet játszik ön az iskola fejlődésében? (12. kérdés)
- Milyen mértékűnek tartja felelősségét saját felkészültségének színvonaláért? (13.1 kérdés)
- Milyen mértékűnek tartja felelősségét az iskola munkájának színvonaláért? (13.2 kérdés)
- Milyen mértékűnek tartja felelősségét a tanulók neveltségének színvonaláért? (13.3 kérdés)

A 60 pedagógusból a meggyőző többség érezte úgy, hogy munkájával nagymértékben hozzájárul az iskola fejlődéséhez. Ez a tanításon kívül az iskolai programok megvalósítását, versenyeztetést, pályázatok lebonyolítását, jó gyakorlatok átadását, fiatal kollégák mentorálását, a gyermekek problémáinak megoldását, személyiségfejlesztését és a kollégáknak nyújtott emberi segítséget jelenti. Viszonylag kevesen (5 fő) mondta azt, hogy még nagyobb szerepet szeretne játszani, vagyis ők elégedetlenek saját felelősségük fokával. A képet árnyalja az a tény, hogy a megkérdezettek 40,32%-a (25 fő) az intézményben valamilyen vezetői szerepet tölt be: igazgató, igazgató-helyettes, munkaközösség-vezető, intézményi

tanács vezetője, vagyis vezetőként méltán érzik úgy, hogy nagyon fontos a szerepük iskolájuk életében.

A felelősség három területe közül az első a pedagógusnak a saját szakmai felkészültségéért (97%), a második az iskola munkájának színvonalaért (81%) és a harmadik a tanulók neveltségének színvonalaért (70%) vállalt felelősség. A gyermekek nevelése terén 30%-ban jelenik meg a szülő és a társadalom felelőssége. Feltűnően sok, a kollégák 65%-a vállalta magára mindhárom területért a teljes, 100%-os felelősséget. Ez a tény erős kételyeket támaszt a válaszolók őszinteségével kapcsolatban, de azért némi magyarázat található az alább idézett válaszokban:

- „Mind a háromban nagyon fontos a pedagógus felelőssége, mivel a saját felkészültség értelemszerűen csak a tanár felelőssége, nem az iskoláé. Azért csak ő felel és neki kell felkészülnie. Az iskola munkájának a színvonala is az alapján van megítélve, amilyen a tanár munkája és a tanulók teljesítményének színvonala. Nem tehetem meg azt, hogy olyan diákat elengedjek érettségire, aki képtelen lenne rá. Ezzel az iskola nívóját csökkentem, vagy próbálom majd őt valahogy felhúzni, de akkor is felelős vagyok érte.”
- „Felelősséggel tartozom az iskola munkájáért, mivel kis létszámú csapat vagyunk, jobban lecsapódik a felelősség.”

És aki csak a megosztott felelősséget fogadja el:

- „Kívülállónak érzem magam. A jelenlegi helyzetben mindent a fejünk felett intéznek. A fenntartó anyagi okokra hivatkozva gátolja a munkánkat, ha nincs miből dolgozni, lehetek nagyon felkészült meg elkötelezett, akkor mégis nagyon meg van kötve a kezem.”
- „Én úgy gondolom, hogy ezeket a tanulókat nekem már nem feladatom nevelni.”
- „Részben tartom magam felelősnek, amit tudok, megteszek, de nem mindig tudom garantálni, hogy a gyerekek 100%-ig befogadják ezt a lehetőséget.”

A szakmai elhivatottságot befolyásoló felelősség mellett megvizsgáltuk az ezzel szorosan összefüggő pedagógus önállóság mértékét és az ezzel való elégedettséget. A pedagógus gyakorlati tevékenységében négy nagy területet jelöltünk ki. Ezek a területek a tartalom meghatározása, a tankönyvek és tananyagok megválasztása, a módszerek alkalmazása és végül az iskolai étellel kapcsolatos döntések köre (14. kérdés).

9. táblázat: A pedagógusok elégedettségi szintje az önállóságuk mértéke alapján

<i>Kategóriák</i>	<i>Tartalom meghatározása</i>	<i>Tankönyvek, tananyagok</i>	<i>Módszerek</i>	<i>Iskolai élettel kapcsolatos döntések</i>
teljesen megfelel	24 (39,34%)	14 (22,95%)	51 (83,60%)	26 (42,62%)
elfogadható	20 (32,79%)	15 (24,59%)	8 (13,11%)	26 (42,62%)
kevés	17 (27,87%)	32 (52,45%)	2 (3,27%)	9 (14,75%)
összes	61 (100%)	61 (100%)	61 (100%)	61 (100%)

A pedagógusok leginkább a módszertani szabadsággal voltak elégedettek. Nagy többségük úgy ítélte meg, hogy ez teljesen megfelel számukra. A legkevésbé a tankönyvek, tananyagok megválasztásának lehetőségével voltak elégedettek. Ez egyértelműen következik a közelmúltban lezajlott törvényi változásokból (tankönyv piac megszűnése). Viszonylag nagyobb szabadságot élveznek a tartalom meghatározásában. Az iskolai élettel kapcsolatos döntések esetében többségük teljesen vagy részben volt elégedett.

Több területet is megneveztek, amelyek esetében feltétlenül fontosnak tartják, hogy elmondják véleményüket, hallassák hangjukat, még akkor is, ha nem mindig találnak meghallgatásra. Ezek a területek az iskolai hétköznapi élettel kapcsolatos döntések (42%), az éves munkaterv (24%), nevelési problémák megvitatása (23%), tankönyv és a tananyag megválasztása (19%), tehetséggondozás (11%), az iskola jövőjével kapcsolatos kérdések megvitatása (11%), a gyerekek érdekeinek képviselése (10%), a közös értékrend kialakítása (9%), a közösen kialakított értékelés (3%), az iskola fizikai állapotára vonatkozó kérdések (3%), a korrepetálások (1%), az IKT-eszközök tanítás és nevelés során történő alkalmazása (1%), a felmerülő anyagi kiadások biztosítása (1%), valamint a közös döntéshozatal igénye (1%).

Milyen változásokra lenne szükség, hogy az elégedettség mértéke növekedjék? kérdésnél 6 fő várta az iskolán kívüli, oktatásirányítástól származó változásokat: tankönyvválasztás szabadabbá tétele, több anyagi segítség a versenyeztetéshez, logisztikai segítség pályázatok lebonyolításához. 14 fő fogalmazott meg iskolán belül elvárt változásokat: a kollégák nagyobb bevonása az iskolai döntésekbe (feladatmegosztás, óraszámok, korrepetálások, a gyermekek nevelésére vonatkozó szabályok megalkotása), demokratikus közösség formálása, környezetvédelmi nevelés erősítése. 4 fő utalt a pedagógusokra vonatkozó változásokra: a pedagógusok hozzáállásának változása (IKT alkalmazása, feladatvállalás).

Összegzés

Kutatásunkban a pedagógusok nézeteit igyekeztünk feltárni a 8. kompetenciával kapcsolatban (*Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődéséért*). A kompetenciát, mint a tudás, képességek és attitűdök komplex egységét értelmeztük. Megállapítható, hogy a szakmai kompetenciákon belül a 8. kompetencia egyfajta visszatekintés a pályáivra. A többi kompetencia tartalmi elemei is helyet kapnak benne, valamint más kompetenciáknál is kimutathatók a 8. kompetencia elemei. Az interjúkból nyert adatok elemzése során a kompetencia tartalmi elemeiről differenciáltabb képet kaptunk. A pedagógusszerepek és feladatkörök széles választéka rajzolódik ki előttünk. Ezek a szerepek meghatároznak bizonyos felelősségi területeket és döntési köröket.

Több szempontból igyekeztünk megvizsgálni a pedagógus szakmai feladatait, felelősségi területeit. Nem tekinthettünk el a pedagógus személyiségvonásaitól, ugyanakkor a szakmai tartalmú kompetencia elemeket helyeztük vizsgálatunk középpontjába. Hipotéziseink közül alátámasztást nyert, hogy a pedagógusok nagyon sok szakmai feladatot fogalmaznak meg önmaguk számára (*1. hipotézis*). Ezeket a feladatokat rendkívül eltérő szinten értelmezik, ugyanakkor megjelennek nézeteikben az új szakmai elvárások is (*2. hipotézis*), bár ezek az elvárások még nem igazán elterjedtek (kutatás). A pályán a legtöbb évet eltöltő pedagógusok a legelkötelezettebbek szakmai fejlődésükért (*3. hipotézis*). Az önismeret az önreflexió eredményeként jelen van a pedagógusok nézeteiben. Az önreflexió nem biztos, hogy minden esetben szisztematikus, módszeres. Úgy gondolják, hogy tisztában vannak erősségeikkel és hiányosságaik pótlására elfogadják a rendszeres továbbképzés elvárását. Fontosnak tartják az önképzés eszközeinek, lehetőségeinek felhasználását. Nem igazán elterjedt a tanórák látogatása és megbeszélése, kevés esetben élnek egyéb az önfejlesztést szolgáló módszerekkel. El kellett vetnünk azt a feltételezésünket, hogy a végzett szakmai feladatok száma határozza meg a pedagógusok felelősségérzetének fokát (*4. hipotézis*). Ezen a területen további kutatások segíthetnek kideríteni, hogy a szervezeti kultúra és maga a pedagógus személyiségtulajdonságai milyen szerepet játszanak a szakmai felelősség alakulásában. A kutatás további eredménye, hogy nyilvánvalóvá vált a pedagógusok nem minden területen elégedettek szakmai önállóságukkal.

Mivel a kutatás mintájában a több éve pályán lévő pedagógusok szerepeltek, így elsősorban rájuk vonatkoztatva lehet feladatokat meghatározni. Meg is kérdeztük őket, hogy szerintük miben kellene fejlődniük. Az egyéni bánásmód, a kommunikáció, az IKT eszközök használata, a konfliktuskezelés, a szaktárgyi, szakmai tudás, a tanulás támogatása, a pedagógiai, pszichológiai ismeretek szerepeltek a megnevezett területek között. Korábban a nehézségeknél említettük a pontatlan fogalomhasználatot. Ez is a szakmódszertani, szakmai ismeretek frissítésének igényét veti fel. A kérdés, hogy hogyan lehetne mindezeket fejleszteni. Egyrészt szakra épülő pedagógus szakvizsgára történő felkészítéssel, ahol az

általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek mellett szak specifikus, szaktudományi, szakmódszertani és IKT ismereteket lehetne elsajátítani. Másrészt rövidebb, 30 órás tanfolyamok segítségével, ahol természetesen rövidebb idő alatt lehetne egy-egy szakmai kompetenciát fejleszteni. További fejlesztési javaslatként fogalmazódott meg a pedagógusok közötti nagyobb kooperáció motiválása, óralátogatások, megbeszélések, intézményen belüli saját kollégák által tartott továbbképzések, műhelymunka szorgalmazása.

Irodalom

- Albert Sándor és mtsai (2011): *A tanári kompetenciákról*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.
- Falus Iván (2004): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 79-102.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények-kompetenciák-sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 5-6
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván és mtsai (1989): *A pedagógia és a pedagógusok Egy empirikus vizsgálat eredményei*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván – Imre Anna – Kotschy Beáta (2010): *Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis)* <http://tamop413.ofi.hu/okkr-oroszagos-kepesitesi/okkr-3-elemi-projekt> Letöltés ideje: 2015. február 15.
- Golnhoffer Erzsébet – Nahalka István (szerk., 2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Könyvkiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (szerk., 2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejloed_es_sztenderdjei.pdf, Letöltés ideje: 2015. február 18.
- Towards a European qualifications framework for lifelong learning*. Commission of the European Communities, 2005, Brussels.

Melléklet

Az interjú kérdései

1. Mit tart általában saját maga, mint nevelő, mint tanár/tanító legfontosabb feladatainak?
2. Mennyiben érzi felkészültnek magát ezekre a feladatokra? Miben kiváló? Miben kellene leginkább fejlesztenie magát?
3. Miben kiváló?
4. Miben kell fejlődnie?
5. Pedagógiai fejlődésére kik vagy mik voltak hatással?
6. Vannak-e területek, amelyek megkoptak?

7. Miért változtak negatív irányba?
8. Milyen lehetőségei voltak hiányosságainak leküzdésére?
9. Vett-e részt előírt vagy önként vállalt továbbképzésen?
10. Mennyire találkoztak ezek az ön személyes elvárásaival?
11. Milyen szerepet játszik személyiségének fejlődésében a kollégákkal való együttműködés?
12. Milyen szerepet játszik ön az iskola fejlődésében?
13. Milyen mértékűnek tartja felelősségét saját felkészültségének színvonaláért?
14. Milyen mértékűnek tartja felelősségét az iskola munkájának színvonaláért?
15. Milyen mértékűnek tartja felelősségét a tanulók neveltségének színvonaláért?
16. Mennyire felel meg önnek a felelősségének, önállóságának a szintje a tartalom meghatározásában, a tankönyvek, tananyagok megválasztásában, a módszerek alkalmazásában és az iskolai élettel kapcsolatos döntésekben?
17. Melyek azok a területek, amelyeket rendkívül fontosnak tart?
18. Elégedett-e ez irányú lehetőségeivel?
19. Miben változtatna

HOGYAN GONDOLKODNAK A PEDAGÓGUSOK SAJÁT KOMPETENCIÁIK SZÍNVONALÁRÓL ÉS FEJLŐDÉSI FOLYAMATÁRÓL?

KOTSCHY BEÁTA

ny. főiskolai tanár
beata@kotschy.hu

Az alprojekt részét képezi az „Együttműködés az észak-magyarországi pedagógusképzés megújításáért” című projektnek, amelyen belül a szakmai tartalom gazdagításával kívánja a hazai pedagógusképzés minőségének fejlesztését segíteni. Vállalt célja a pedagógusok gyakorlati tudásának, a pedagógiai kompetenciákról kialakított nézeteiknek, az egyes kompetenciák fejlettségének és a szakmai fejlődés folyamatának feltárása, s ezzel a képzés és továbbképzés tartalmi és módszertani fejlesztésének megalapozása. Jelen tanulmány a pedagóguskompetenciák fejlődési/fejlesztési folyamatát vizsgálja három területen, a gyakorlati tapasztalatok spontán hatását, az elégedettségből/elégedetlenségből fakadó belső késztetések motiváló erejét és a külső elvárásokat, mint a fejlődéslehetőséges indítékeit.

Kutatásunk fontos célja volt az egyes kompetenciák bemutatása mellett a kompetenciák általános fejlődési folyamatának és a fejlődést segítő feltételeknek feltárása volt.

A pedagógus életpályamodell kidolgozásakor az egyik szakmai kihívást az jelentette, hogy meg tudjuk-e határozni a különböző szintek elérésének kritériumait a szakmai fejlettség szempontjából. Különösen fontos volt meghatározni a kompetenciák fejlettségével szemben támasztott követelményeket a pedagógus 1. és 2. szintek esetében, ahol a minősítés eredménye kizárólagosan a 8 kompetencia fejlettségének vizsgálatán alapul.

A vizsgálat során abból a feltevésből indultunk ki, hogy a kompetenciaszintek (sztenderdek) meghatározásánál a tudás, képességek és attitűdök fejlettségét együttesen és komplex módon kell vizsgálni, s hogy ezek a komponensek időben eltérő módon és ütemben fejlődnek, erősödnek. Az időbeni eltolódásokat magyarázza:

- A kompetenciák három komponensének eltérő ütemű a változása. Míg az ismeretek elsajátítása meghatározóan a képzés során történik, a képességek döntő többsége a gyakorlati pedagógiai munka során alakulhat csak. Sajátos kategóriát jelent az attitűdök formálódása, amelynek fontos terepe a képzési időszak, de stabilá válásuk csak a valós pedagógiai helyzetek megélése után képzelhető el, s erre a „szembesítő” folyamatra általában nem a folyamatos, egy irányba ható fejlődés jellemző.

- A különböző tanulási körülmények (a képzőintézménytől a gyakorlólhelyekig, majd a munkahelyeken keresztül a különböző továbbképzésekig) más-más tanulási környezetet biztosítanak, és eltérő elvárásokat fogalmaznak meg az egyén számára az egyes kompetenciák fejlődése terén.
- Az eltérő egyéni szakmai fejlődési utak mellett az egyéni képességek szintén lassíthatják, vagy gyorsíthatják a fejlődés folyamatát.

Az interjúk során arra kértük a pedagógusokat, hogy gondolják végig, hogyan, mikor, milyen hatásra fejlődtek szakmai képességeik, tudásuk, attitűdjeik. Természetesnek vettük, hogy a hosszabb idő óta pályán lévők emlékezetében már nem él olyan tisztán ez a hatásrendszer, ugyanakkor elmondásaik rávilágítanak a szakmai tudatosságuk színvonalára.

Alapvetően a fejlődés belső rugójaként *három területet* kívántunk feltárni, a gyakorlat hatására spontán bekövetkező változásokat, a saját munkával való elégedettség-elégedetlenség dimenzióját, ehhez szorosan kapcsolódva a belső késztetéseket, s végül a külső motívumokat.

A tanítási tapasztalatok hatására bekövetkező változások

A spontán szakmai fejlődés sajátosságainak bemutatására a pedagógiai tervezés kompetenciájára vonatkozó adatok tűntek alkalmasnak, mivel olyan általános fejlődési tendenciákat mutatnak, amelyek a többi kompetencia esetében is relevánsak. Ezt egészítettük ki néhány, az adott kompetenciára jellemző konkrét adattal.

1. táblázat: A tapasztalatok hatására bekövetkező pozitív változások összefoglalása

<i>Kezdő években</i>	<i>Jelenleg</i>
A képzés során kialakított sémákhoz való ragaszkodás	Önállóság növekedése
A megtanultakhoz való ragaszkodás	Szelektálás képessége
Aprólékos részletezés	Lényegkiemelés
Minták másolása, adaptálása	Tudatosság növelése
Tartalomcentrikusság	Munkaformák, eszközök előtérbe kerülése

Részletekre töredezettség (tanórában való gondolkodás)	Nagyobb összefüggésekben és egységekben való gondolkodás
Bonyolult gondolkodás	A döntések egyszerűsödése
Szorongás, bizonytalanság	Céltudatosság, magabiztosság
Ragaszkodás az előzetes tervhez	Rugalmas megvalósítás
Tananyag tanításának tervezése (pedagógus tevékenysége)	A tanulók sajátosságainak figyelembevétele (6 fő említé)
Egyféle megoldás tervezése	Variációkban való gondolkodás, a válogatás lehetősége (1 fő válasza)

A 4. kompetencia fejlődését a nyitottabbá, türelmesebbé válás, az okfeltáró attitűd kialakulása, a tanulói megismerés módszereinek gazdagodása jelenti. A 6.kompetencia az egyéni képességek figyelembe vételét, a kevésbé szigorú, s talán realisabb értékelést, a fejlesztést előtérbe helyező attitűd erősödését mutatja. A kommunikációs képesség az évek során 3 területen fejlődött nagyobb mértékben, a kommunikációs ügyesség terén (például egyszerűbb, rövid és érthető utasítások, a mondatok egyértelműbb tartalma stb.), a szakmai kommunikációban (például magyarázatok minősége), s végül a magabiztosabb véleménynyilvánításban.

A pozitív változások az előzetes feltételezéseknek megfelelően a tudatosság, a nagyobb összefüggésekben és távlatokban való gondolkodás, gazdagabb módszertani repertoár, a döntéshozatal magabiztossága terén jelentkeztek. A fejlődés másik forrása a tanulók mélyebb megismerése, a közvetlen személyes tapasztalatok gazdagodása. Ezek a példák a tapasztalatok hatására szinte spontán érésként értelmezhetők. Nem is minden esetben váltak tudatossá, s ezért tudtak csak nagyon nehezen beszélni ezekről a folyamatokról.

Érdemes figyelembe venni azokat az információkat is, amelyek arról szólnak, hogy a pályán eltöltött éveknek negatív hatása is van, példaként ismét a felkészülésre vonatkozóan:

- „A kezdeti alaposság megkopik.”
- „Már tudom, mit kell tanítanom, nincs szükségem alapos tervezésre.”
- „A sok tapasztalat hatására automatizmussá válik.”
- „Ami bevált, továbbviszem.”
- „Sok mindent készen lehet kapni (tanmenet feladatbank, központi felmérések), abból válogatok.”
- „Kiegészítünk a gyerekek miatt.”

Az elégedettség/elégedetlenség, mint a fejlődés belső motívációja

A pedagógusok önmaguk *szakmai színvonalával való elégedettségét* azért vizsgáltuk, mert feltételeztük, hogy a túlzott elégedettség kevésbé motiválja a kollégákat a folyamatos önképzésre, hiányosságaik tudatos pótlására. Figyelmebe vettük azt is, hogy az önértékelés általában a vártnál sokkal pozitívabb az elének tárt kép, s nem az őszintén átgondolt szintet mutatja, hanem a külső értékelő számára „szépített” egy kicsit.

Az egyes kompetenciák vizsgálata során a direkt kérdésekre kapott válaszok alapján 80-90%-a a megkérdezetteknek teljesen elégedett. Ebbe a csoportba tartoznak a kezdők éppúgy, mint az a kolléga, aki nem is rendelkezik a tanított tárgyhöz megfelelő szakképzettséggel. (Természetesen 1-1 válasz alapján semmiféle következtetést nem szabad levonni, de az érdekesség kedvéért érdemes megemlíteni.)

Az adatok feldolgozása során készítettünk egy, a pedagógus elégedettségére vonatkozó összetett mutatót is. Ez a teljes interjú összbenyomására épült. Az elégedettség értékelése 7 jegyű skálán történt.

2.táblázat: A pedagógusok elégedettsége saját kompetenciáikkal

<i>Kompetencia</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
1. kompetencia	5,34 (6)	1,60
2. kompetencia	5,44 (5)	1,71
3. kompetencia	4,16 (9)	1,38
4. kompetencia	5,5 (4)	0,78
5. kompetencia	4,65 (7)	1,56
6. kompetencia	5,58 (3)	0,88
7. kompetencia	6,19 (1)	1,79
8. kompetencia	6,08 (2)	1,18
9. kompetencia	4,22 (8)	1,12

Az átlageredmények azt mutatják, hogy mind a 9 területen a közepesnél valamivel jobbra értékelhetők a kompetenciák. A fő pedagógiai feladatok ellátásában (a tanulás támogatása és a közösségfejlesztés) található nagyobb bizonytalanságok, míg a kommunikáció és együttműködés, illetve a szakmai fejlődésükért való elkötelezettség terén érzik magukat legerősebbnek a pedagógusok.

Ugyanakkor a magas szórásértékek ezek iránt is kétséget ébresztenek. Kiemelhető az értékelési kompetencia előkelő helye (és aránylag kis szórása), amit az interjú szövegei kevésbé támasztanak alá. A biztonságérzet alapját elsősorban a központi értékelés folyamata képezi. Erre mutat az is, hogy az értékelés minősítő

funkciója a meghatározó a napi tanítási folyamatban is. *A belső motiváció* terén kevés említés történt arra, hogy a pedagógus saját konkrét problémáinak jobb megoldására törekszik.

Összefoglalásként elmondható, hogy a megkérdezettek válaszai alapján nem fogalmazható meg, hogy melyek azok a konkrét kompetenciák, kompetenciaelemek, amelyek fejlesztésének szükségességét érzik. Általánosságban mondják csak, hogy elkötelezettek a folyamatos szakmai fejlődésük mellett, de egyéni megközelítésekkel, személyes igényekkel, elképzelésekkel nem találkozhattunk az interjúkban.

Külső motívumok szerepe a fejlődésben

A kollégák nagyon konkrétan megfogalmazták a *külső hatásokat*, amelyek szükségessé teszik a változásokat/változtatásokat. Ilyenek például a megváltozott társadalmi elvárások, az új tantervek, tankönyvek, a technikai fejlődés által megjelenő új lehetőségek.

Hasonlóképp külsőnek tekinthetők a továbbképzések motiváló, gazdagító hatásai. Ezek elsősorban a módszerek, munkaformák és taneszközök, IKT eszközök használata terén jelentettek eredményes fejlődést. Sokan említették az ellenőrzés-értékelés új megközelítését is, de őszintén bevallva, hogy például a fejlesztőtámogató értékelés terén még nagyon távol állnak a korszerű pedagógiai elvárásoktól. A válaszok szövegének elemzése azt igazolja, hogy egyes továbbképzéseknek igen nagy hatása van arra, amit tesznek, de egyáltalán nem tudatosítják azt, hogy miért teszik. Közelebb áll az új tudás a „kapott receptek” (néha adaptív) megvalósításához, mint a tudatosan átgondolt célszerű alkalmazáshoz. Megdöbbentő adat, hogy a megkérdezettek 90%-a részt vett különböző szintű tantervkészítési/fejlesztési munkálatokban, s egyetlen egy sem jelezte közülük, hogy ez hatással lett volna a tervezési kompetenciájára.

Ugyanakkor megfogalmazták azt is, hogy a *leghatékonyabb motiváció a szakmai fejlődésre, az önképzésre a különböző feladatokban, tevékenységekben, illetve fejlesztésekben való aktív részvétel*. Ezt ugyan nem igazolja a tantervi munkálatokban való részvétel hatékonysága, de mint a napi munka folyamatából való kiemelkedés, más kollégákkal való együttműködés mégis megindítja a fejlődés iránti igény kialakulását.

A kompetenciák szintjében fentebb bemutatott változás az esetek többségében nem tudatos tanulás, hanem spontán „érési” folyamat eredménye. Jelenleg a továbbképzéseken való részvétel az általános lehetőség a fejlődésre. Ezeknek igen nagy hatása van arra, amit a pedagógusok tesznek, de egyáltalán nem tudatosítják azt, hogy miért teszik. A jövőben nagyobb hangsúlyt kell fektetni az önképzés, egymástól való tanulás, az intézményi szintű fejlesztési folyamatok általánossá tételére, s ezeknek továbbképzésként való elismerésére.

A fejlődésben megmutatózó egyenlenségek, eltolódások, hangsúlybeli különbségek arra hívják fel a figyelmet, hogy ha a tanári szakmai fejlődés általános folyamatáról és szintjeiről beszélünk, inkább irányvonalakban mint törvényszerűségekből gondolkodunk.

Az egyes konkrét szintek kritériumai mellett rendkívül fontos, hogy magát a fejlődést folyamatként értelmezzük, s ennek motiváló eszközeként a folyamatos értékelés gyakorlatát is alapvető feltételként fogalmazzuk meg (jól működő minőségbiztosítás, rövidebb távú például éves egyéni fejlődési terv). Az eltérő fejlődés sajátosságait elsősorban a fejlődés támogatása során kell figyelembe venni, a folyamat menetében kell nyomon követni, a szintek értékelésénél viszont a kompetencia egészének a fejlettségét kell megítélni.

HATÉKONY PEDAGÓGUSOK

HATÉKONY PEDAGÓGUSOK – MI A TITKUK?

Ezzel a figyelemfelhívó, kíváncsiságot ébresztő címmel indult útjára 2006-ban, a *Pedagógusképzés* folyóiratban az akkor születő rovat. Életre hívója *Hunyady Györgyné dr.* a rovat céljaként jelölte meg, hogy jelentős pedagógus személyiségeket tanítványaik emlékeinek tükrében mutat meg Olvasóinak.

A tanítványok perspektíváján keresztül, kaleidoszkópba pillantva láthatjuk meg eleven képek segítségével a szeretett, tisztelt pedagógus személyét. Ez a fajta világokba való betekintés mérőműszereknél pontosabban érzékelteti, mi is a jelentős pedagógusok hatékonyságának titka. Külön értéke az írásoknak, a szerzők és az emlékeikben megjelenő pedagógus különleges, személyes kapcsolata. Hiszen a nevelés és oktatás olyan, hivatástudattal vállalható feladat, amely hatékonyságának lényege a személyes kapcsolat. Az időálló emberi, pedagógusi értékek felmutatása mellett, azoknak a pedagógusoknak is sokat nyújthat ez a rovat, akik életpályájukra rátekintve meglátják, milyen hatással vannak a mindennapi pedagógiai gyakorlatra, milyen hatással vannak a közoktatásra.

A rovat indulásakor a legeslegelső írás *Nagy Sándorról* született, tanítványa *M. Nádas Mária* tollából. Különlegessége ennek a számnak, hogy tíz kerek év elteltével *M. Nádas Mária* tanítványai kutatják tovább a pedagógiai hatékonyság titkát.

Az arcképvázlat szerzőjének személyes kapcsolata vagy éppen valamilyen egyéni kötődése van az arcképcsarnokban szereplő személlyel. A nevelés és oktatás máshoz nem hasonlítható hivatástudattal vállalható feladat. Aki szívvel-lélekkel végzi a munkáját, az dolgozik jól. Valaha úgy mondták: hittel, lélekkel, s a szóolásnak valós tartalma volt: a hit erőt adott a legnehezebb feladatok vállalásához, végzéséhez. Remélem, minden emlékezés megmutatja, hogy hatékony iskola, hatékony közoktatás a pedagógus egyéniségek munkáján keresztül bontakozhat ki.

Rendkívül érdekes, hogy *Nádas Mária* milyen nagy hatása volt a történeti helyzet okán arra, hogy a közoktatást formálja. Az 1989 után alapított alternatív iskolákban elhelyezkedő pedagógusok nagy része Tőle kapta a lendületet, az inspirációt, a tudást.

MINDIGTANÁRNŐ
JÓ ANNAK, AKIT SZÍVVEL NÉZNEK

NÉMETH TIBOR

KLIK kutatója
nemethtiborjanos@gmail.com

*Nádasi Mária nekem három előadást, ha tartott, mégis meghatározta az életem.
Ebben a személyes kitárulkozásban arról lesz szó, miért hatékony.*

Az tűnt fel először, mily pontosan fogalmaz – szava, mint a kés (nem mások szavát, de sajátjait nyúvi, kapcsolata velük azért ilyen), szereti a szókat, megbecsüli őket, kedves velük. Régen írt is, láttam (emelkedett stílus, pont a mondat végén, lüktető szövegtest), most főleg beszél. Amit mond, újra meghallgatja többször belül bárki: indulsz el és felcsúszik gyomrodból hangsúlyja, ha nincs ott, szemeit kölcsönveszed.

Pedig semmi cifra, de hol szava, ott van. Nem tudható, hányszor néz naponta gépet, mennyit tanácsol, tárgyal, fogad (jön MZ/X és mégis válaszol). Ideje mindig, óra előtt készül, vendégét fogadja és készül tovább. Nem csak odakerült, ő nem úgy van ott. Nagy tisztelettel szólnak róla népek – úgy hívják: *Marika*.

Példája ragacs, persze nem papol (róla alig tudhatni meg bármit). Lehet, azért van ez, mert mindig figyel (reggel-este éber, jól kell, hogy aludjon). Jelen van s moccantja, kiben van kurázi, hogy jobb legyen, hogy nőjön, hogy húzza ki magát (ritka ajándék találkozáskor, hogy állni jó tartású öreg tanít). Bízna benne, mert érzik bőrében az embert, nem oktat – a földszintről beszél. El nem hagy senkit, de segít előre, biztat és segít (nincs professzorkodás).

Széles szellemű, de mindent újra leshet – ismeretlen nyelvet örül, ha hall. Fedezze csak fel mondatban a taktust, megáll majd, fülel, s nem vesz levegőt. Magába téved, nyakát behúzza, agya futni kezd, szemén a nap kisüt. Hálás, ha tanulhat – majd utána néz, szombaton képzés, este vitakör. Tanonca, mint tenger, de olyanok, mint felhők, bár egymásra annyit sem hasonlítanak: az egyik csillagász, másik zoológus s tőle tanul mind épp kártyát osztani.

Egyik szeme ápol, akkor is, ha int (látszik, nem tud senkit elveszejteni). Ritkaság: ő minden posztra jó (ha segítő vagy elnök, ha opponens, ha tag), a helyén van itt-ott, mert megbízható. Van horgony benne (jó nehéz acél), mely a föld héjába beleharapott – az óvja-védi, az nem engedi, attól oly szabad, az a gyökere.

A tanárnőt tíz éve ismerem, a neveléstudományi doktori képzésen a konzulensem volt, azóta közlőre figyelem munkáját. Szigorú vizsgáztatónak ismerték (én örök fiatalnak látom), tehetsége vitathatatlan (még tanult is rá) – nyilván rendkívüli teljesítményt nyújtott évtizedeken át (nem mindenki emerita). Őszinte ember mind örül neki, a sumák tart csak, hogy felismerik – pedig nem kell, féljen ő

se, itt mindenki kap lapot. Maszkot viselni nem láttam soha (a buszon áll, pedig megvan hatvan; kedvesen köszönget, és kollégáit jobbára magázza). Nem akar megfelelni senkinek – ő addig adta mindenét, míg csak észrevették: ez különleges teljesítmény. Innen azonban még lehet nagyon messze a hatékonyság, ahogy látjuk sokszor (mert nem látunk semmit). Pontos, igaz, inspiratív, művelt és karitatív tanár van azért (azt mondják, van, én el is hiszem), ő sokkal több ennél, mert hatékony is (és most erről van itt szó): ki hozzá jár, tanul, a restet munkára fogja, tüzet fog a száraz gally.

Nekem és szerintem azért hatékony, mert nem száradt rá a pedagógia – pedig nyilván a mindene, de úgy látszik, neki több mindene van. Itt van rögtön a szabadsága (ez nem *az* a szabadság, mert húsz dupla órát még mindig tart egy héten pedig hatvanöt is rég volt), hanem a belső. Tanultunk róla, ez az, ami kívül is meglátszik, ettől szép az arc, nyilván mindenki érti, erről nem is írok többet. Aztán itt van az egész élete (ő a tényeket nem úgy mutogatja, mint számár a fülit), persze mindent újra feltenne, ha kezdhethé megint (és akkor is ugyanezt csinálná). És az arc ettől is szép, ki lehet próbálni, mindenkinek csak ajánlom. És sok minden van még itt. Nem a projektmódszerre vagy az adaptivitásra gondolok, hanem arra, hogy van, aki szívvel is lát (és milyen jó annak, akit szívvel néznek). De gondolhatnék azokra is mind, kiknek, ha meghallják nevét, fejük bólogatni kezd, csak úgy.

Nádasi Mária tanárnőnek szívből kívánok minden jót. Mindenkinek ilyen tanárt kívánok. Vagy kertészt, péket, villamosvezetőt. Cipészt, revizort, postást. Lehet, hogy valaha ilyenek voltak az emberek (régén ezt talán tanították, vagy ő csak eltanulta): volt önbecsülésük, szerették a szakmát, hittek egy jó világban, a harcban nem fásultak el.

Jó, hogy sokan tudják, amit én, így igazolhatnak – aki odajárt, aki látta, hallotta, az mind. Örülök, hogy én mondhattam el.

MI KÖZÖSEN ALAKÍTJUK A JÖVŐ ISKOLÁJÁT - NÁDASI MÁRIA, A PEDAGÓGUS

SZEBÉNYI CSILLA

a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium és Szakközépiskolának tanára
csilla@pinknoisestudio.com

Úgy emlékszem, 1988-ban ismertem meg *Nádasi Mária*t. Harmadéves magyar-történelem szakos voltam az ELTE-n, akkor kezdődtek pedagógia tanulmányaink. Nem volt még külön tanárszak, ahogy egyszakosság sem, mindenki tanárszakos volt automatikusan. Néhány elszánt évfolyamtársam próbálta leadni a pedagógia tárgyakat, mondván, úgyse lesznek tanárok, de ahogy emlékszem, nem volt egyszerű. Én nem akartam leadni, tanárnak készültem elsős korom óta.

Nádasi Mária pedagógia előadást tartott nekünk hetente 1,5 órában. Nem sokat vártam a dologtól, addigra már megszoktam, hogy az előadások tudományosak, többnyire szárazak. A tudós ember áll a katedrán, okosan beszél, mi hallgatók pedig tömött sorokban ülünk a hosszú előadókban, próbálunk lázasan jegyzetelni, olykor ébren maradni. Interakció nincs. Persze az előadások nem voltak feltétlenül unalmasak, hiszen voltak érdekes témák vagy izgalmas előadók.

Ettől a tantárgytól nem vártam sokat. Mi lehet különösebben érdekes a pedagógia tudományában? Ha őszintén belegondoltam, gyanús volt, tudomány-e ez egyáltalán. Ráadásul mindez szerdán ebéd után...

Nem voltunk valami sokan a terem előtt az első órára várva, pedig tudtuk, az egész évfolyamnak itt kellene lennie. Egy kedves arcú, középkorú hölgy érkezett, nyitotta az előadó ajtaját, tessékelt minket befelé. És akkor elkezdődött valami különös, valami meglepő, valami szokatlan. A tanárnő nem a katedrára állt, hanem bejött közénk a padsorba. Hamarosan leült az egyik szélső asztalra, és beszélgetni kezdett velünk. Egy szemináriumon ez még megtörténhetett, de egy évfolyam előadásán akkoriban nemigen volt példa erre. És beszélgettünk. Az egész tantárgy, a két félév, az összes óra így él bennem. *Nádasi Mária* beszélget velünk a leendő szakmánkról, a pedagógiáról. Igazán kíváncsi volt a véleményünkre, a tapasztalatainkra. Kíváncsi volt ránk. Elhitette velünk, hogy bennünk van az a tudás, aminek megtanulására ott összejöttünk.

Akkor úgy tűnt, csak beszélgetünk, most visszaemlékezve mégiscsak volt tematikája a félévnek. A tanárnő kérdezett, kérdezett, kipiszkálta belőlünk a meglévő tudásunkat. Ez a tudás saját tanulói tapasztalatainkból, és azok alapján alkotott véleményünkből állt. Aztán összegezte, kiegészítette, kerekké formálta, úgy adta vissza.

Olyan kérdései voltak: milyen a jó tanár, milyen a jó tanóra, a jó iskola, hogyan lehet motiválni a gyerekeket, hogyan lehet fegyelmezni, hogyan lehet megismerni a gyereket, a családot, hogyan érdemes kommunikálni a szülőkkel, mi történik családlátogatáson.

Persze dőlt belőlünk a szó. Azt hiszem leginkább azt tudtuk megfogalmazni, hogy milyen a rossz tanár, tanóra, hogyan nem lehet (vagy nem érdemes) motiválni, kommunikálni stb.. A sok negatív emlékből a Tanárnő segítségével végül pozitív megoldások születtek. Sokszor feltette azt a kérdést, hogy mitől tarunk, milyen helyzeteket érzünk ijesztőnek, majd átadta a csoportnak, segítsünk egymásnak, oldjuk meg együtt virtuálisan a nehézségeket. Arra biztatott minket, mi is tegyünk fel kérdéseket egymásnak, főleg önmagunknak.

A pedagógia előadás két hét alatt a kedvenc tanórámmá lett. Egyetlen egyszer sem hiányoztam. Ugy éreztem, minden órán tanulok valamit, ami a szakmában elengedhetetlen tudás. Bár az óra a képzés szerkezete szerint előadás volt, valójában soha egyetlen pillanatra sem volt az. Épphogy rendkívül gyakorlatias volt. Ma már látom, hogy a Tanárnő úgy építette fel, és vezette le ezeket az órákat, ahogyan egy bármilyen jó tanórát kell. Mintát adott. Épp úgy, ahogy a szakirodalomban szerepel. Lényegében beszélgetőkörrel kezdtünk, felvetette a témát, kérdéseivel motivált, majd a meglévő tudásunkat mozgósította. Dolgoztatta az egyént és a csoportot, lehetőséget adva az egymástól tanulásra. Szinte észrevétlenül kiegészítette az elhangzottakat, majd szintetizálva összefoglalt. A ma joggal annyira divatos sajátélményű tapasztalati tanuláson estünk át. Én úgy éreztem valódi műhelymunka folyik, mi, az évfolyam tanárjelöltjei közösen alakítjuk saját tanárszemélyiségünket, és egy kicsit a jövő iskoláját is. *Nádasi Mária* elhitette velünk, velem, hogy értékesek vagyunk, hogy fontos a véleményünk, hogy jó tanárok leszünk. Hogy bár rengeteget kell még tanulnunk, és bizonytalanok vagyunk, és félünk a katedrára lépni, de bennünk van a „tanárság”. *Nádasi Máriától* valódi, használható tudást, személyem iránt őszinte érdeklődést, valamint önbizalmat kaptam.

Aztán jött a második, a tavaszi félév. *Nádasi Mária* az akkor legizgalmasabb pedagógiai témát hozta el nekünk. Ekkor kezdett forni a magyar iskolarendszer, a rendszerváltás éve volt. Reformpedagógiákról mesélt nekünk, *Maria Montessoriról*, *Rudolf Steinerről* és a németországi Waldorf iskolákról. Itthon is elindultak változások. Ekkor indult az első nyolcosztályos gimnázium, az első alapítványi gimnázium. A Tanárnő elhívta hozzánk ezek igazgatóit, *Hoffmann Rózsa*t, *Horn Györgyöt*. Ámulva hallgattuk őket. Rendkívül izgalmas volt, ahogyan megkérdőjelezték az addig megkérdőjelezhetetlen alapokat is az oktatásban, és válaszokat, új meglepő válaszokat adtak rá. Érdekes volt látni az iskolarendszer nyilvánvaló problémáira megoldást kereső két nagyon különböző, lényegében ellentétes megközelítést. Izgalmas volt hallani az előző félévben magunk között felvetett kérdésekre, problémákra formálódó, a gyakorlatban megjelenő, valós iskolai válaszokat. És egyáltalán, nagyon izgalmas volt látni egy mozdíthatatlannak hitt rendszer (kicsi és nagy) változását. Érezni, hogy tanúi vagyunk ennek a

változásnak. Ezek az órák nem csak nekem jelentettek sokat. Számos évfolyamtársammal találkoztunk itt. Volt egy kis lelkes csapat, akik szinte minden órán ott voltunk. Sajnos többségük nem lett tanár.

Nádasi Máriával a tanegység megszerzése után sem szakadt meg kapcsolatom. Épp ekkoriban kezdődött az ELTE-n a képzés reformja, benne a tanárképzésé is. Én hallgatóként tagja voltam annak a kis csoportnak, amely a reform alapjainak végiggondolását, kialakítását kapta, vállalta feladatául. Megtisztelő és tanulságos volt a közös munka a Neveléstudományi Tanszék tanáraival, köztük *Nádasi Tanárnővel*. Újra csak azt éreztem, hogy kíváncsiak a véleményemre, a hallgatók véleményére, partnerként tekintettek rám.

Az államvizsgám után néhány nappal *Nádasi Tanárnő* szólt, hogy egy ismerős iskolaigazgató épp magyar-történelem szakos tanárt keres sürgősen, hívjam fel. 1 héten belül munkába álltam. Néhány hónap azonban elég volt, hogy felismerjem, ezt az iskolarendszert sem diákként, sem tanárként nem tudom megszokni. Azt hiszem a lelkem mélyén azóta tudtam, hogy alternatív iskolában van a helyem, amióta a Tanárnőtől reformpedagógiákról először hallottam. Tudtam, és odavágytam, de ki akartam magam próbálni a hagyományos iskolában is. Kisfiam születése után már tudatosan kezdtem keresni ezeket az iskolákat. Végül a Belvárosi Tanodában kötöttem ki, ahol épp ez a 20. tanévem.

Az első években még olykor-olykor találkoztunk *Nádasi Máriával*, meséltünk egymásnak iskoláról, szakmáról, családról. Kíváncsisága, nyitottsága, odafordulása olyan volt, mint régen. Elköteleződése a szakmaiság iránt, tisztelete a gyerek, pedagógus és szülő iránt, embersége, valódi személyközpontú szemlélete értő kérdésein, minden finom támogató megjegyzésén átsugárzott. Óvó figyelemmel kísérte az induló alternatív iskolák kísérleteit. Azután elsodort az élet, az iskolaműködtetés, kislányom születése, sok évig nem találkoztunk. Néhány éve egy gyakorló hallgató vizsgatanítására nagy meglepetésemre *Nádasi Mária* érkezett. Rettenetesen örültem neki, egyben zavarban voltam. Nem volt időnk beszélgetni, néhány szót váltottunk csupán, mégis napokig hatása alatt voltam a találkozásunknak.

Talán a fentiekből kiderül, hogy *Nádasi Mária* milyen nagy hatással volt rám. Nagyon sokat tanultam tőle. Tőle tanultam a pedagógus szakma alapjait. Szemlélete, világhoz – nem csak a pedagógiához – való viszonyulása meghatározó volt számomra. Személyiségének finomságával észrevétlenül formálta attitűdömet, egyben tanított a hivatásra. *Nádasi Mária* igazi pedagógus, nekem mesterem.

KÜLFÖLD

**EURÓPAI DOKTORI TANULMÁNYOK A TANÁRKÉPZÉS
TERÜLETÉN: ÁTFORMÁLÓ TANÁRI TANULÁS A JOBB TANULÓI
TANULÁSÉRT EGY KIALAKULÓ EURÓPAI KONTEXTUSBAN**

PESTI CSILLA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának kutatója
csilla.pesti@ppk.elte.hu

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem négy másik ország egyetemével és egy szervezettel való együttműködésben 2012-ben indította útjára az Európai Doktori Tanulmányok a Tanárképzés Területén (European Doctorate in Teacher Education - EDiTE) elnevezésű projekt első ciklusát. A projekt nemrég lépett a második fázisába, melynek keretén belül az elkövetkező három évben megvalósul „A tanuló tanár” c. kutatási projekt, illetve az intézmény Neveléstudományi Doktori Iskolája által kínált programok listája is bővült. Ezen írás bemutatja a projekt múltját és jelenét, az ELTE „Tanuló tanár” elnevezésű kutatási projektjét, s annak három alkotórészét, valamint kitér az ELTE/EDiTE doktori programra is.

Bevezető

Az Európai Doktori Tanulmányok a Tanárképzés Területén (European Doctorate in Teacher Education, továbbiakban EDiTE) elnevezésű projekt az Európai Unió Horizont 2020 kutatási és innovációs keretprogramján belül, a Marie Skłodowska-Curie cselekvési alprogram támogatásával öt ország egy-egy egyetemének partnerségében valósul meg. A kutatási projekt fókuszában az átformáló tanári tanulás áll, mely hozzájárul a hatékonyabb tanulói tanulásához, s mindezek vizsgálata egy kialakuló európai kontextusban történik. Ahogyan arra a „Transzformatív tanári tanulás az eredményesebb tanulói tanulásért egy kialakuló európai kontextusban” (Transformative Teacher Learning for Better Student Learning in an Emerging European Context) kutatási projektmegnevezés is utal, a kutatás három alappillérenek (1) a tanári tanulás, (2) a tanulói tanulás, valamint (3) az európai kontextus tekinthető.

A *tanári tanulás pillére* az oktatás legjelentősebb kérdéseit feszegeti, vagyis a tanítás minőségének fejlesztését, az osztálytermi folyamatok hatékonyságának növelését, illetve a tanárok gyakorlati tudásának fejlesztését hangsúlyozza. A második, azaz a *tanulói tanulás pillére* a mérhető jellemzők (például hatékonysági vizsgálatok) mellett a nem mérhető komponenseket is magába foglalja, hiszen a legtöbb tanulási tapasztalat nehezen mérhető. A harmadik, az *európai kontextust jelentő pillér* keretén belül végzett kutatói munka a tanári tanulást, a készségeket, a kompetenciákat, illetve az attitűdöket az európai környezet összefüggésében értelmezi.

Jelen írás kitér az EDiTE kutatási projekt első ciklusát jellemző előzmények részletezésére, a második ciklus céljainak és a résztvevő partnereknek az ismertetésére, a doktori program, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem az EDiTE projekthez kötődő, „A Tanuló Tanár” (The Learning Teacher) elnevezésű kutatási projektjének bemutatására is. Az írás a forrásoknál feltüntetett angol nyelvű, elektronikus formában elérhető projektdokumentumok alapján készült.

Előzmények, az EDiTE projekt első ciklusa

Az európai felsőoktatási térség öt országának kezdeményezésére 2012-ben indult útjára az EDiTE kutatási program, melynek célja egy innovatív, úttörő szerepet is betöltő, interdiszciplináris tanárképzési doktori program kidolgozása volt. Ezen felül a projekt céljai között szerepel a tanárképzés és a kutatás közötti kapcsolat szorosabbá tétele a gyakorlatot, a szakpolitikát és a kutatást egyaránt felölelő kérdések feszegetésével, a résztvevő intézményekben működő kutatócsoportok megerősítése és a kutatási kapacitás növelése, a fiatal kutatók és oktatási szakemberek karrierjében egy következő, jövőbe mutató „állomás” létrehozása, s végül, de nem utolsósorban a résztvevő hallgatók körében a tanárképzéssel szembeni kritikus szemlélet formálása.

Az első ciklusban, mely 2012. október 1-től 2014. szeptember 30-ig tartott, a következő felsőoktatási intézmények és szervezetek vettek részt:

1. Innsbrucki Egyetem (Universität Innsbruck, Innsbruck, Ausztria), projektvezető,
2. Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest, Magyarország), projektpartner,
3. Alsó-sziléziai Egyetem (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, Lengyelország), projektpartner,
4. Lisszaboni Egyetem (Universidade de Lisboa, Lisszabon, Portugália), projektpartner,
5. Bukaresti Egyetem (Universitatea din București, Bukarest, Románia), projektpartner,
6. European Network on Teacher Education Policies (ENTEP), projektpartner.

Ebben a fázisban történt meg a képzési program kidolgozása.

Az EDiTE projekt második ciklusa

A projekt 2015. október 1-én lépett a második ciklusába, mely 2019. szeptember 30-ig tart, s a következő felsőoktatási intézmények partnerségi együttműködésében valósul meg:

1. Innsbrucki Egyetem (Universität Innsbruck, Innsbruck, Ausztria), projektvezető,
2. Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest, Magyarország), projektpartner,
3. Alsó-sziléziai Egyetem (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, Lengyelország), projektpartner,
4. Lisszaboni Egyetem (Universidade de Lisboa, Lisszabon, Portugália), projektpartner,
5. Masaryk Egyetem (Filozofická Fakulta Masarykovy Univerzity, Brno, Csehország), projektpartner.

A projekt keretén belül 15 pályakezdő kutató (Early Stage Researcher, a továbbiakban ESR) kap lehetőséget az EDiTE célkitűzéseivel összehangolt kutatási célok megvalósítására irányuló kutatói állás betöltésére. Az előző bekezdésben felsorolt partnerintézmények mindegyike három pályakezdő kutatót alkalmaz teljes munkaidőben, három éves időtartamra. Az ESR-ek a saját kutatásukon felül a projekt előző ciklusában kidolgozott doktori programban is részt vesznek, így a három éves periódus végén doktori fokozatukat is megszerzik.

Az ELTE „A Tanuló Tanár” kutatási programja

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán három pályakezdő kutató dolgozik „A Tanuló Tanár” (The Learning Teacher) elnevezésű kutatási programban, mely tulajdonképpen az EDiTE „Transzformatív tanári tanulás az eredményesebb tanulói tanulásért egy kialakuló európai kontextusban” projekt egy komponensét alkotja. A három ESR két szerepben tevékenykedik, egyrészt a Neveléstudományi Doktori Iskolai hallgatóiként, másrészt pedig teljes állásban alkalmazott kutatóként. Ebből kifolyólag hat különböző közösséghez tartoznak, s dolgoznak együtt az azokhoz tartozó személyekkel:

1. az öt partnerintézmény által alkalmazott 15 ESR-ből álló közösség, melynek tagjai együttesen valósítják meg a közös EDiTE kutatási programot,
2. az ELTE alkalmazásában álló három ESR közössége, akik a közös EDiTE kutatási program egy komponensét valósítják meg,
3. az ELTE azon szervezeti egységeinek közösségei, ahol a három ESR a napi kutatási tevékenységét végzi,
4. az azonos tematikus területen dolgozó, de más partnerintézmények alkalmazásában álló ESR-ek közössége,
5. azon egyetem kutatói közössége, ahol az ESR a mobilitási tevékenységét teljesíti,
6. az ELTE doktori iskolájának közössége, többek között a Doktori Iskola által kijelölt témavezető.

Ahogy az az előző felsorolás harmadik pontja is ismerteti, a három pályakezdő kutató az ELTE három különböző szervezeti egységéhez, kutatócsoportjához tartozik, s ezen egységek tagjaiként, más tagokkal együttműködve végzik napi szintű tevékenységüket. A három ESR-t fogadó, s munkájukat koordináló kutatócsoport illetve azok vezetői a következők: (1) Iskola, Pedagógus, Pedagógusképzés Kutatócsoport, vezetője *Prof. Dr. Vámos Ágnes*, (2) Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport, vezetője *Prof. Dr. Halász Gábor*, (3) Felnőtt-tanulás és -tanítás Kutatócsoport, vezetője *Dr. Kereszty Orsolya*.

„A Tanuló Tanár” projekt háttérében húzódó fő kutatási kérdés nem más, mint hogy hogyan tanulnak a tanárok a gyakorlatban, illetve hogyan javítható a tanári tanulás az eredményesebb tanulói tanulás érdekében. A projekt a tanárok gyakorlatban és munkahelyen történő tanulásának jobb megértésén felül olyan új fejlesztési elképzelésekhez is hozzájárul, melyek a tanári tanulás minőségének fejlesztésére irányulnak.

Az ELTE kutatási projektjével, illetve a közös EDiTE projekt célkitűzéseivel összhangban a három ESR három különböző kutatási témakörrel foglalkozik, melyek magukba foglalják (1) a tanárképzési programok alakulását különböző országokban, különös tekintettel a praktikum szerepére a tanári kompetenciák fejlesztésében, (2) a tanárok tanulását iskolákban, mint innovatív környezetekben, a tanterv-reformok és az oktatási fejlesztési beavatkozások kontextusában, valamint (3) a tanárok és más szakemberek professzionális tanulását. Az alábbi három alfejezet e kutatási témaköröket mutatják be.

A tanárképzési programok alakulása különböző országokban, különös tekintettel a praktikum szerepére a tanári kompetenciák fejlesztésében

Az európai tanárképzésben megfigyelhető változások markánsan kihatnak a tanárképzés és a tanítási gyakorlat kapcsolatára, s ebből eredően a tanárképzési programokban jelen lévő praktikummal kapcsolatban is számos kihívás merül fel. E kihívások között megemlítendő (1) a tanárképzési programok újrastrukturálása, mely a tanulással kapcsolatos új elméleti modellekkel is összefüggésben áll, (2) az új oktatási szereplők és (3) az újfajta együttműködési modellek megjelenése, valamint (4) a kezdeti tanárképzés és a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének standardokra való alapozása. A tanárképzés e kihívásainak nemzetközi jellege mellett nem szabad megfeledkezni arról, hogy azokra igen erős hatással van a nemzeti és a helyi, lokális kontextus a nemzeti oktatási hagyományok, illetve a helyi iskolai kultúrák formájában (*Rapos és mtsai, 2014*).

E kutatás célja a tanárképzési programok alakulásának összehasonlító elemzése, valamint a tanárképzés területén végbemenő változásokra jellemző közös európai dimenzió azonosítása. A vizsgálat keretén belül több ország (többek között az EDiTE projektben résztvevő országok) tanárképzési és folyamatos szakmai fejlődési programja kerül elemzésre, ugyanakkor a tanárképzési praktikum és a

különböző oktatási szereplők tanulásról alkotott nézetei közötti kapcsolat is elemzésre kerül egy empirikus vizsgálat keretén belül.

A fentiekben ismertetett kutatást az Iskola, Pedagógus, Pedagógusképzés Kutatócsoport-hoz tartozó pályakezdő kutató valósítja meg *Dr. Győri János* és *Dr. Kopp Erika* témavezetésével.

Tanárok tanulása iskolákban, mint innovatív környezetekben, a tanterv-reformok és az oktatási fejlesztési beavatkozások kontextusában

Az oktatás egyik legjelentősebb kihívása azon kérdés megválaszolása, hogy hogyan javítható a tanítás minősége, hogyan fejleszthető a tantermi folyamatok hatékonysága, illetve hogyan alakítható ki a tanárok gyakorlati tudása. A legtöbb tanterv-fejlesztési beavatkozás a tanárok tanulásának fejlesztésére irányul, hiszen ez az az „eszköz”, mely hozzájárul az új kihívásokhoz való alkalmazkodáshoz nem csak individuális, de iskolai (szervezeti) és nemzeti szinteken is (*McLaughlin - Berman, 1975; Vera et al, 2011; Halász, 2014*).

Kutatási eredmények mutattak rá arra, hogy a jellemzően tudás-intenzív iskolák által biztosított innovatív tanulási környezet tekinthető a leginkább serkentő környezetnek a tanári tanulás szempontjából. A dinamikus szervezeti környezet hozzájárul az alkalmazott módszerek gazdagításához, a helyi szintű innovációk kezdeményezéséhez, a szervezeti kultúra kialakításához, s nem utolsósorban a tanulói motiváció növekedéséhez és a tanulói eredmények javulásához (*Baráth, 2014; Giles – Hargreaves, 2006; OECD, 2000*).

Az előző bekezdésekben megfogalmazottak alapján e kutatás fő célja az innovatív tanulási környezetet biztosító iskolákban végbemenő tanári tanulás természetének megértése a tanterv-reformok és az oktatásfejlesztési beavatkozások kontextusában. Ezen felül a vizsgálat céljai között megemlíthető a kísérletezés szerepének megértése a tanári tudásfejlesztésben (egyéni és intézményi szinten), valamint annak feltárása, hogyan biztosítják az oktatási tanterv-fejlesztési beavatkozások, a különböző támogató szolgáltatások és a szakmai hálózatok a tanárok számára az egymástól való tanulást.

Az itt ismertetett kutatást a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport-hoz tartozó pályakezdő kutató valósítja meg *Prof. Dr. Halász Gábor* témavezetésével.

A tanárok és más szakemberek professzionális tanulása

A felnőttkori tanulás jelentős mértékben a munkahelyen történik, s e folyamat legtöbbször nem tudatosan megy végbe, hiszen a tanulási szituációk sok esetben szervezetlen módon alakulnak ki. Ez alapján elmondható, hogy a felnőttkori tanulás leginkább informális módon, a munkahelyen megy végbe.

A munkahelyen végbemenő tanulást a szakirodalom sokféleképpen értelmezi. *Erdei (2009)* szerint a munkahelyi tanulás leggyakoribb formái a nem-formális és informális tanulás. A munkahelyi tanulás mérésének nehézsége a tanulás

megvalósulási lehetőségeinek széles palettájában keresendő. A képzések formájában megvalósuló nem-formális tanulás mérése egyszerű, hiszen lehetséges tesztek, gyakorlati értékelések alkalmazása is. Az informális tanulás esetében a tanulás mérése már nehezebb, hiszen az tulajdonképpen a munka „melléktermékeként” értelmezhető (Nieuwenhuis - Van Woerkom, 2007).

A fent megfogalmazottak alapján e kutatás célja a különböző ágazatok szakembereire jellemző tanulás, valamint a szakemberek saját tanulásáról és szakmai fejlődéséről való gondolkodásának vizsgálata. A szakmai tanuló közösségek vizsgálata horizontálisan történik a kiválasztott szakterületeken (például oktatás, egészségügy stb.).

Az itt ismertetett kutatást a Felnőtt-tanulás és -tanítás Kutatócsoportéhoz tartozó pályakezdő kutató valósítja meg *Dr. Kereszty Orsolya* témavezetésével.

Az ELTE/EDiTE doktori program bemutatása

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karához tartozó Neveléstudományi Doktori Iskola (vezetője *Prof. Dr. Halász Gábor*) programjai között a 2016/2017-es tanévtől Az Európai Doktori Tanulmányok a Tanárképzés Területén (European Doctorate in Teacher Education) elnevezésű program is megtalálható. E doktori programra az EDiTE kutatási projekt három pályakezdő kutatója mellett más hallgatók is jelentkezhetnek. Az angol nyelvű, 180 kreditértékű program két modulból áll:

1. haladó pedagógiai tanulmányok modulja (Advanced Pedagogical Studies Module),
2. kutatás-intenzív modul (Research Intensive Module).

Míg a haladó pedagógiai tanulmányok modulja elméleti, kutatás-módszertani és választható kurzusokat foglal magába, addig a kutatás-intenzív modul közvetlenül járul hozzá a doktori program hallgatóinak kutatásaihoz (például publikálási tevékenységek segítése, tanítási tevékenység, disszertáció elkészítése stb.). Az *1. táblázat* ismerteti a két főmodulhoz rendelt almodulokat, illetve azok kreditértékeit.

1. táblázat: Az ELTE/EDiTE doktori program modulrendszere (forrás: ELTE/EDiTE PhD Program)

<i>Fő modul</i>	<i>Almodul</i>	<i>Kredit (ECTs)</i>
1. modul Haladó pedagógiai tanulmányok modulja	Elméleti kurzusok	28
	Kutatás-módszertani kurzusok I	14
	Választható kurzusok	21

(Advanced Pedagogical Studies Module)		
1. modul összesen		63
2. modul Kutatás-intenzív modul (Research Intensive Module)	Kutatás-módszertani kurzusok II	14
	Tanárképzési kurzusok, melyek segítik az egyéni kutatást	28
	Tudományos és tanítási tevékenységek, disszertáció elkészítése	75
2. modul összesen		117
Összesen		180

E doktori program kurzusai között kötelező és választható tantárgyak egyaránt megtalálhatóak. A kurzusok elsősorban az általános elméleti alapokra, a kutatás-módszertanra, valamint a tanárképzésre, illetve a tanárok tanulására fókuszálnak. A kutatás-intenzív modulba tartozó kurzusok közül több is személyre szabható, hiszen a hallgató és a témavezető együttműködésén alapulnak. A 2. táblázat a doktori program által kínált kötelező és választható kurzusokat ismerteti.

2. táblázat: Az EDiTE doktori program által kínált kurzusok (forrás: ELTE/EDiTE PhD Program)

<i>Modul</i>	<i>Kurzus</i>	<i>Kredit (ECTs)</i>
Elméleti kurzusok		
APS	Az oktatás történelmi perspektívái	7
	Kutatási stratégiák és paradigmák	7
	Globális trendek az oktatáskutatásban	7
	Európai integráció és oktatás	7
Kutatás-módszertani kurzusok		
APS/RIM	Kutatási projektmenedzsment	7
	Kvantitatív kutatás	7
	Kvalitatív kutatás és kevert módszerek	7
	Tantermi kutatás	7
	Hogyan írjunk és publikáljunk angol nyelven?	7
Tanárképzési kurzusok		
RIM	Szakmai tanulás és a reflektív szakemberek támogatása	7
	Összehasonlító trendek a tanárképzésben	7
	Tanári szakmaiság	7

	Tanárképzés tervezése	7
	Európai tanárképzési rendszerek	7
Választható kurzusok		
APS	Más programok által kínált kurzusok	21
Tudományos és tanítási tevékenységek		
RIM	Publikáció	24
	Kutatás-intenzív kurzus I.	3
	Kutatás-intenzív kurzus II.	3
	Kutatás-intenzív kurzus III.	3
	Kutatás-intenzív kurzus IV.	3
	Egyéb tudományos tevékenység, tanítás	39
Összesen		180

Az ELTE/EDiTE doktori program a 2016/2017-es tanévtől kezdve a Neveléstudományi Doktori Iskola angol nyelvű kurzuskínálatát is gazdagítja, s így a program, illetve a kurzusok elérhetőek a külföldi, magyarul nem beszélő hallgatók számára is.

Irodalom

- Baráth Tibor (2014): Az iskola mint tanulószervezet. In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 235-255.
- Dusya, V. – Crossan, M. – Apaydin, M. (2011): A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity in: Easterby-Smith, Mark - Lyles, Marjorie A. (ed.): *Handbook of organizational learning and knowledge management*. John Wiley and Sons Ltd., Chichester. 153-182.
- EDiTE projekt weboldal – 1. ciklus <http://www.edite.eu/2012-2014/> Letöltés ideje: 2017. január 20.
- EDiTE projekt weboldal – 2. ciklus <http://www.edite.eu> Letöltés ideje: január 20.
- ELTE/EDiTE PhD Program <http://www.eng.ppk.elte.hu/wp-content/uploads/2015/11/EDiTE-EJD-H2020-ELTE-PhD-Program-20151105.pdf>
Letöltés ideje: 2016. május 20.
- Erdei Gábor (2009): Nem formális és informális tanulás a munkahelyek világában. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 173-181.
- Giles, C. – Hargreaves, A. (2006): The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*. 42 (1). pp. 124-156
- Halász, Gábor (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 79-104.

- McLaughlin, M. W. – Berman, P. (1975): *Macro and Micro Implementation*.
<http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf> Letöltés ideje:
2017. január 20.
- Nieuwenhuis, F. M. – Van Woerkom, M. (2007): Goal Rationalities as a Framework for
Evaluating the Learning Potential of the Workplace. *Human Resource Development
Review*, 6. 64-83.
- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris.
- Rapos, Nóra – Kopp, Erika – Lénárd Sándor – Szivák Judit (2014): The Position of Social
Justice in the Teacher Education Curriculum in Hungary. In: Mészáros, György –
Györfiné Körtvélyesi, Franciska (eds.): *Social Justice and Diversity in Teacher
Education. Proceedings of the Winter Conference of the Association for Teacher
Education in Europe*. 15-17 April, 2014 Budapest. ATEE 73.
- „The Learning Teacher” Research Program [http://www.eng.ppk.elte.hu/wp-
content/uploads/2015/11/EDiTE-EJD-H2020-ELTE-Research-Program-
20151105.pdf](http://www.eng.ppk.elte.hu/wp-content/uploads/2015/11/EDiTE-EJD-H2020-ELTE-Research-Program-20151105.pdf) Letöltés ideje: 2016. május 20.

SZEMLE

A TANÁRKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA - 2015

NAGY KRISZTINA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi
Doktori Iskolájának hallgatója

A 2013-16-os időszak rendkívül gyümölcsöző szakasza a hazai pedagógusképzés irodalmának, mivel az országos fejlesztések¹ során számos háttéranyag, tankönyv, segédanyag készült el. E sorba illeszkedik a kötet, melyet a következőkben ismertetni fogok. A pedagógusképzés megújítása egyszerre időszerű, szükségszerű és stratégiai kérdés, melynek kidolgozásában, megoldásában az ország pedagógusképző intézményeinek együtt kell működnie, mint a kötet szerkesztői fogalmazzák: „A projekt elindításának háttérében az a felismerés állt, hogy az oktatás szerepe kiemelt fontosságú egy tudásalapú, versenyképes gazdaság megteremtésében és kiépítésben. Az oktatás minőségét pedig alapvetően meghatározza a pedagógusképzésből kikerülő tanárok hozzáértése, kompetenciái, pedagógiai és módszertani ismerete.”² E feladatban vállalt koordinációs szerepet az ELTE mint a legnagyobb hazai pedagógusképző intézmény. E munka eredményeit mutatja be a kötet.

A szerkesztők, *Kopp Erika* és *Rapos Nóra* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának oktatói, a Tanárképzők Szövetségének tagjai, a pedagógusképzés területén elismert kutatók. A tanulmányok az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának műhelyeiben készültek az ELTE gyakorló gimnáziumainak vezető- és mentortanárainak bevonásával. A kötet egyúttal a projektben szereplő társintézményekkel történt országos egyeztetés eredményeit is tartalmazza.

A XXI. század eleji változó társadalomban – annak új kihívásaihoz, igényeihez igazodva – a felsőoktatás jelentős átalakulása/átalakítása zajlik, nemzetközi és hazai térben egyaránt, miközben számos, gyakran egymással ellentétes hatás éri (a társadalmi környezet részéről). Ezek elől a kihívások elől nem térhet ki a pedagógusképzés sem, amint azt a tárgyban megjelent számos külföldi és hazai publikáció, szakmunka és az élénk szakmai diskurzus bizonyítja. (*Halász, 2010; Kálmán – Rapos, 2007*)

A pedagógusképzés megújítását, megváltoztatását hazánkban formailag a bolognai folyamat után az osztatlan tanárképzés 2013-ban történt bevezetése indokolta, mely a képzés struktúrája mellett, illetve azzal összefüggésben kihatott a képzés tartalmára is. Emellett azonban a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben a

¹A kötet a TÁMOP 4.1.2.B2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című projekt keretében készült.

² <http://ofi.hu/hir/lezarult-az-oktataskutato-es-fejleszto-intezet-tamop-412b-131-2013-0010-jelu-projektje>

nemzetközi trendeknek megfelelő paradigmaváltás zajlott le. Az új paradigma kulcsfogalmait a következőkben foglalhatjuk össze: tanulásközpontú megközelítés, konstruktivista/szociokonstruktivista tanulásméletek, az affektív elemek (nézetek, attitűdök) fontosságának felismerése és a hallgató középpontba állítása a tanulási/képzési folyamatban, valamint a felsőoktatás szerepének és feladatának újra gondolása az élethosszig tartó tanulás keretei között a szakmai életút folyamatában. Mindez új feladatok elé állítja a pedagógusképző intézményeket. E gondolkodás fejeződik ki a képzési keretrendszerek, a képesítési és kimeneti követelmények, valamint az ezek alapjául szolgáló kompetenciataralmak megfogalmazásában, valamint az európai tanárképzésben meghatározó szakmai szervezetek és szakértők ajánlásaiban, képzéssel szembeni elvárásaiban.

A kötet tematikus tagolású, két fő területre fókuszál, melyek külön részben szerepelnek: 1.) a képzési programok megújítása (fejlesztése és minőségfejlesztése), 2.) a képzés gyakorlati rendszerének kidolgozása. Mindkét fejezethez ajánlás, illetve javaslat kapcsolódik, melyek a pedagógusképzési programok minőségfejlesztésére és az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására irányulnak, valamint a kötet oktatáspolitikai ajánlást tartalmaz az osztatlan tanárképzés képzési programjaihoz és a gyakorlati rendszer megújításához kötődően.

Fókuszban a képzési program fejezet képzési programokhoz kötődően először áttekinti a felsőoktatási kontextust, a változás mögött álló okok és a modern, hallgatóközpontú felsőoktatás követelményeinek bemutatásával, illetve ezen belül a tanárképzést érintő körülményeket, szakmapolitikai szabályozást és a pedagóguskutatási előzményeket. Ezután kerül sor a képzési program fejlesztésével kapcsolatos problematika feldolgozására a nemzetközi és hazai szakirodalom és képzési gyakorlat áttekintésével. Fő megállapításai a következők: a korszerű pedagógusképzés „kiindulópontja és szervező kontextusa” az iskolai feladatrendszer komplex elemzésére épülő és a tanulási folyamatot szervező pedagógiai kompetenciák rendszere, illetve a szervezeti interakciók és gyakorlatközösségek szerepének hangsúlyozása. Erre a képzési koncepcióra jellemző a hagyományos tantárgyi keretek felbontásával létrehozott moduláris építkezés, mely a tartalmi redundancia csökkentését és az elmélet és a gyakorlat szerves egymásra épülését szolgálja, a képzés gyakorlati oldalának erősítése, valamint a képzés lezártságának illúziójával szemben annak éppen a folyamatos szakmai fejlődés kezdő szakaszaként való értelmezése.

Az Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez írás kettős célt szolgál: „egyfelől hozzá kíván járulni a pedagógus minőségéről, a minőségi pedagógusképzésről való gondolkodáshoz; másfelől támpontokat, lehetőségeket nyújt az egyes pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének kialakításához.” (34. o.) Az Ajánlás a képzési programot mint rendszert állítja vizsgálódásának fókuszába, mely a kompetencia-mátrixhoz igazodik és illeszkedik az intézmény képzési portfóliójához. Ennek megfelelően tekinti át a rendszer

elemeit: az alapelvek részletes kidolgozása után a minőségcélokat, a bemenetet és a kontextust, a folyamatokat, az eredményeket és a kimeneteket, majd a visszacsatolást (a PDCA ciklus-szemlélete szerint, tekintettel a nemzetközi szervezetek ajánlásaira és a külföldi tapasztalatokra). A jövőben megalkotandó és felülvizsgálandó képzési programok szempontjából nagyon hasznosnak találjuk, hogy az egyes részterületek bemutatásához szervesen illeszkedő kérdések feltevésére, lehetőségek felmutatására is sor kerül.

Az *Oktatáspolitikai ajánlás* című fejezet áttekinti a jelen kötet megszületését megelőző szakmai műhelyek és konferenciák munkájának anyagát. Ezek az előmunkálatok tették lehetővé a már említett országos egyeztetést, és ezek alapján születtek meg a kötetben közölt *Strukturális javaslatok*, melyek a tanárképzés kimeneti követelményeinek felülvizsgálatára, a képzési program akkreditációs elvárásaira, az oktatók felsőoktatás pedagógiai felkészültségére, az egyéni tanulási utak támogatására, a jogi és gazdasági feltételek biztosítására, az intézményi sajátságok hangsúlyozására és a képzőhelyek, műhelyek munkájának, pályázati eredményeinek összehangolására fókuszálnak.

Fókuszban a gyakorlat fejezetben a gyakorlati képzést taglalják. A pedagógusképzési programok hazai fejlesztésének egyik sarkalatos pontja a gyakorlat szerepének felértékelődése, a képzés erősödő gyakorlat orientáltsága. Ez egybeesik a nemzetközi trendekkel és Európai Unió fejlesztési irányelvekkel. A szerzők kiterjedt szakirodalom elemzésére támaszkodva megállapították, hogy a gyakorlat fejlődésének fő irányai a gyakorlatok centrális szabályozottsága, időtartamuknak növekedése, terjedelmük, területük és funkciójuk változása, bővülése, a gyakorlatok és az elméleti kurzusok közötti koherencia, és a képzés szereplői közötti együttműködés erősítése, az egyéni tanulási utak támogatása, az értékelésben a sztenderdek és kompetencia-mátrixok alkalmazása, és a formatív módszerek terjedése. Ugyancsak fontos kérdés a gyakorlatok támogatása során a személyre szabott támogatás (megfelelően kiválasztott, képzett és folyamatos továbbképzésben részesített mentorok bevonásával), valamint a nevelési-oktatói intézmények bevonása a pedagógus-hallgatók gyakorlati képzésébe, ahol a hallgatók az iskola reális közegében ismerkedhetnek meg a pedagógiai munka komplexitásával. Ezekkel az iskolákkal célszerű a felsőoktatási intézményeknek a szerepek, köteleességek és felelősségek meghatározása és megosztása mellett partneri viszonyt kialakítani, mert az együttműködés sikeressége hatással van a gyakorlatok eredményességére. A különböző európai országok pedagógusképzési protokolljaiban – melyek közül részletes bemutatásra kerül egy német, egy finn egyetem, és Írország gyakorlatszervezési rendszere –, e szempontok különböző struktúrákban jelennek meg, ám egyaránt megtalálhatók.

A további tanulmányok a gyakorlatokra fókuszálva mutatják be a hazai tanárképzésben az utóbbi évtizedben lezajlott jogszabályi és strukturális változásokat, az iskolai gyakorlatok típusait, s az ezekkel kapcsolatos problémákat, eredményeket és nehézségeket, majd áttekintik számos képzőhely dokumentumait,

protokolljait. Külön tanulmány foglalkozik a szaktárgyi tanítási és az egyéni összefüggő gyakorlatok során felhalmozódott vezető- és mentortanári tapasztalatok feltérképezésével. Kiemelendő, hogy e munkát éppen az érintett szakemberek: az ELTE gyakorlógimnáziumainak vezetőtanárai végezték.

Közösségi gyakorlat hazánkban a képzés új eleme, az USA-ban és Nyugat-Európa egyes országában azonban hagyományosnak és elterjedtnek mondható, mert a hallgatókat a pedagógus pálya etikai aspektusaival szembesíti, és társadalmi szerepvállalásra készíti fel, miközben a szolgálatot tanulási folyamatként is értelmezi (*community service-learning*): „A közösségi szolgálat tanulási folyamata kitágítja egy egyetemi kurzus kontextusát, mely egyesíti a reflektív tanulást, a tapasztalati tanulást és a terepgyakorlat lehetőségét.” (193. o.) A tanulmány szerzői azt vizsgálták, vajon alakul közösségi gyakorlatok szervezése a magyarországi pedagógusképző intézményekben a koncepcionális keretek, a gyakorlat dokumentálása és a támogató fórumok tekintetében.

A kötet szerzői javaslatokat és oktatáspolitikai ajánlásokat fogalmaznak meg a gyakorlati rendszer megújításához. E rész legfontosabb üzenete, hogy a gyakorlatoknak a hallgatók önálló tudáskonstrukciós tevékenységeként értelmezett tanulásközpontú képzési modellben kell megvalósítani, melyben a gyakorlat és az elmélet koherens egységet képez, jelentős szerepet játszik a tanulás probléma orientált és társas jellege, valamint az önreflexió. A pedagógusképzésnek fokozottan törekednie kell arra, hogy a hallgatókat felkészítse a folyamatos szakmai fejlődés későbbi szakaszaira, melyekben a tanulás részben önállóan, részben a pedagógus közösségek tagjaként végzett, de többnyire munkaalapú, expanzív jellegű folyamatként, esetleg kutatói tevékenység során valósul meg (*Engeström, 2010; Falus, 2004*). Ahhoz, hogy a gyakorlatok a képzési célokat jól szolgálják, szükség van a gyakorlatok szabályozási kereteinek újragondolására, megváltoztatására. Ebben a koncepcióban a gyakorlatok eredeti funkciója kibővül és szélesedik: a képzés teljes spektrumában jelen vannak például a képzési program elején pályaaorientációs, később pedig szakmai felkészítő és pályaszocializációs jelleggel, melyeknek során a jelöltek folyamatosan széleskörű támogatásban részesülnek. A támogatás megszervezésekor különös figyelemmel kell lenni a támogatók együttműködésére, a jogosultságok és kötelezettségek meghatározására és összehangolására, finanszírozására, a gyakorlatok értékelésére a sztenderdek egyes szintekre, szakaszokra történő lebontásával, meghatározásával.

A pedagógusképzés helyzete, jelene és jövője a szakmai, kutatói és oktatáspolitikai érdeklődés középpontjában áll, kiterjedt irodalma van. A kötet mégis hiánypótló, amennyiben színvonalasan, országos szintű egyeztetésen alapulón, széleskörűen elemzi a pedagógusképzés problémáit, dilemmáit, és javaslatokat tesz a hibák korrekciójára. Mindezek okán ajánljuk a pedagógusképzésben érintett szakembereknek: programfelelősöknek, oktatóknak, vezető- és mentortanároknak, a partneriskolák igazgatóinak, a képzésre rálátást nyerni kívánó gyakorló pedagógusoknak és hallgatóknak.

Irodalom

- Engeström, Y. – Sannio, A. (2010): Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, (5), 1–24.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 395–374.
- Halász Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf Letöltés ideje: 2017. február 15.
- Kálmán Orsolya és Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 4. 23–42.
- Rapos Nóra, Kopp Erika (szerk. 2015): A tanárképzés megújítása – 2015. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 290 o.

A 160 ÉVES MAGYAR BÖLCSŐDE TÖRTÉNETE - HOGYAN ALAKULT KI A JELENKORI BÖLCSŐDEI MŰVÉSZETI NEVELÉS?

MOLNÁR RÉKA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának hallgatója
rekabalko@gmail.com

2009-től Magyarországon, főiskolai szinten tanulhatnak a bölcsődei kisgyermeknevelők, amelynek hatalmas jelentősége van Magyarországon. 2010-ben a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés fejlesztésére tantárgyfejlesztő csoportokat hozott létre a Csecsemő-és kisgyermekgondozó alapszak Országos Programfejlesztő Bizottsága. A tantárgyfejlesztő csoport tagjai Magyarország több felsőoktatási intézményében és bölcsődéjében oktatják a kisgyermeknevelő hallgatókat arra, hogyan érdemes kreatív játékokat játszani a bölcsődés korosztályú gyermekekkel. A Programfejlesztő Bizottság megbízásából a tantárgyfejlesztő csoport együttműködésével kezdhette el *Gyöngy Kinga* annak a 2014-ben megjelent kötetnek az írását, amely egy olyan összefoglaló képet mutat a hazai bölcsődei ellátás múltjáról és jelenéről, amelyre eddig még nem volt példa. Írásom *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata* című kötet két tanulmányának a struktúrájáról, tartalmáról és annak elemzéséről szól. A könyv két fejezetből áll, amelyeket *Gyöngy Kinga* pszichológus írt, aki az ELTE Pszichológiai Doktori Iskola doktorandusza. Az első fejezet két részre tagozódik, amelynek első része a 160 éves bölcsőde történetét mutatja be, a második rész a bölcsődei művészeti nevelés múltját ismerteti. A második fejezet a jelenkori bölcsődei művészeti neveléssel kapcsolatos kutatást szemlélteti, amelynek érdekes, nem várt eredményei születtek.

A kötet egyik célja, hogy a kisgyermeknevelő képzésbe bekapcsolódók számára széleskörű képet adjon a bölcsődei ellátás történetéről. Ez azért fontos, mert megmutatja azokat a most is használt módszereket, amelyeket próbáltak már alkalmazni elődeink a magyar kisgyermeknevelésben. A kutatás másik célja, hogy választ adjon arra, milyen mértékű felnőtt közreműködésre van szükség a művészeti nevelés terén. A kötet további célja, hogy a benne foglalt nevelési elveket a kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok megismerjék, mert ezeket ők valósítják meg a gyakorlatban. Tudnunk kell, hogy mely módszerek működnek a gyakorlatban és melyek azok, amelyeken változtatni kell. Ennek a tudata és a pozitív változás magasabb színvonalú gondozást-nevelést tesz lehetővé a bölcsődékben. A szerző tudatosan egymásra építve dolgozta ki a témákat, amelyre a tartalomjegyzék szolgál bizonyítékként. A kötet tartalomjegyzéke is tükrözi az elméleti alapokra épülő gyakorlati vizsgálódás jelentőségét, így tehát míg az első fejezet első része (13-38. oldalig) a 160 éves bölcsőde történetét vizsgálja, addig a második rész (45-56. oldalig) egy több évtizedes művészeti nevelés különböző ágaiban bekövetkező

módszertani változásokat bemutató kutatás. A második fejezet (59-127. oldalig) egy országos bölcsődei kérdőívezés eredményeit tartalmazza és rávilágít arra, hogy hogyan zajlik a gyakorlatban a gyermekek művészetekkel való megismertetése.

A kötet első fejezete („*A bölcsődepedagógia története a játékirányítási elvek és a művészeti nevelés szempontjából*”) abból a szempontból is különleges, hogy nehezen fellelhető szakirodalmak szövegére támaszkodik. A szerző a gondozónő-képzés egykori tankönyveit, minisztériumi rendeleteket, módszertani leveleket, bölcsődei ankétok és kongresszusok előadásainak tanulmányköteteit, módszertani bölcsődék értekezleteiről származó feljegyzéseket és több nyelven íródott tudományos publikációkat elemzett, továbbá szakértőkkel, köztük *Rózsa Judittal, Nyitrai Ágnessel, Németh Margittal, Kalmár Magdával* és *Tardos Annával* készített célzott interjúkat. Az előbb felsoroltak felkutatása és felhasználása vitathatatlanul emelik a könyv színvonalát.

Az első fejezet első része („*Bölcsődetörténet a játékirányítás kérdésének szemszögéből*”) felöleli 1852-től egészen napjainkig a bölcsőde történetét. A szerkezetileg jól felépített rész egy olyan ívet ad a tanulmánynak, amely nem csak a múlt és a jelenkor különbségeit, de a hasonlóságokat is szemlélteti, ez segít a módszerválasztás okainak megértésében.

A szerző részletesen bemutatja, hogy mit jelentett a bölcsőde a második világháború előtt. *A kórházi, óvodai és a csecsemőotthoni minta* című alfejezetek által ezt megismerhetjük. Megtudhatjuk, hogyan váltotta fel a párhuzamos napirendet a folyamatos napirend, az irányított játékot a szabad játék elve és hogyan jutottunk el a nyitott bölcsődéig.

A szerző nemzetközi összehasonlító vizsgálatot is végzett, azaz Magyarország és Kelet-Németország bölcsődéiben használt nevelési elveket hasonlította össze. 1983-ban hazánkban a szabad játék elve uralkodott, addig Kelet-Németországban a játékirányítás volt a hangsúlyos. Az akkor készült fejlődési tesztek eredményei a magyar gyermekeknél jobbak lettek a német gyermekekénél. Az eredmények mentén megtudhatjuk a magyar-német pedagógiai összehasonlító vizsgálat tanulságait: szükségtelen az erőltetett fejlesztés, ha a gyermek számára ingergazdag, biztonságos környezetet biztosítunk.

A bölcsődetörténet témában megjelent szakirodalmakat jól összefoglalja a kötet. *Gyöngy Kinga* a bölcsődetörténet kronológiáját *Vokony Éva* 2002-ben megjelent *Kis magyar bölcsődetörténet* című írása alapján mutatja be. A bölcsődetörténeti kutatás megkövetelte továbbá olyan kulcsfontosságú szakemberek munkájának az ismeretét, mint *Pikler Emmi, Tardos Anna, Polónyi Erzsébet, Majoros Mária* és *Nyitrai Ágnes*. *Pikler Emmi* 1972-ben kiadott *Az egészséges csecsemő és gyermek fejlődése és gondozása* című három kötetes könyve nélkülözhetetlen alapot szolgáltat ahhoz, hogy megértsük a *Pikler-pedagógiát*. *Pikler* kiemeli a gondozás minőségének fontosságát, amely befolyásolja a gyermek viselkedésének alakulását. A második kötet mutatja meg a csecsemő és kisgyermek gondozásának az alapkövetelményeit az intézményekben. Ez jó alapul szolgált a

szerző számára a második világháború utáni kisgyermekgondozás megismeréséhez, annak bemutatásához.

A fejezetben megismerhetjük *Pikler Emmi* Lóczy úti csecsemőotthonát, és az ott kidolgozott módszereket. Ez a korszak mérföldke a kisgyermekgondozás területén, hiszen *Pikler* saját koncepciót dolgozott ki a személyes jellegű csecsemőgondozás minden területére.

A fejezet egymással szembefordítja *Pikler* és a Bölcsődék Országos Módszertani Intézet álláspontját. Míg a *Pikler* a játék gyermekek által választott formáit támogatja, addig a BOMI a rendszerváltás utáni években a felnőtt játékban való részvételét részesíti előnyben. A Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézménye és a Bölcsődék Országos Módszertani Intézménye által ellátott gyermekek különböző helyzete (csecsemőotthon és családban nevelődés) magyarázza az eltérő álláspontot.

A pedagógiatörténeti kutatás során a szerző eljut az 1997-ben írt „Játék a bölcsődében” című módszertani levélhez, amelyből megismerhetjük a bölcsődei játékok alapelveit, a különböző játékelméleteket, a játék definícióját és funkcióit, továbbá a gondozónó szerepét a játéktevékenységben. A módszertani levél és a Lóczyban dolgozó szakemberek korábbi tankönyvei között már találunk szemléletbeli hasonlóságot, például a játékfejlődés ismertetése életkori bontásban vagy a játékkészlet. Az első rész végén található összefoglaló táblázat jól illusztrálja a különböző korszakok játéktevékenységét, ez az olvasó számára segíti a megértést. Az első fejezet második része („*A művészeti nevelés módszertanának változása a különböző nevelési felfogások hatására*”) azt vizsgálja, hogyan változott a művészeti nevelés az évtizedek alatt. A szerző a művészeti nevelést különböző formákra bontotta le: anyanyelvi nevelés (mesélés, versmondás, mondókázás, bábozás), ének-zenei nevelés (ének), vizuális nevelés (plasztikázás, firka és rajz). A kötet az 1950-es évek végétől követi végig, hogyan fejlődött az a tapasztalat, amely alapján kibontakoztak a bölcsődei művészeti nevelés elvei. Ez a rész világosan bemutatja, hogy a művészeti nevelés múltbéli és a jelenkori gyakorlata közötti különbséget tetten érhetjük abban, ahogyan az eszközöket használták, vagy a felnőtt tevékenységének céljában, például abban, hogy rajzolásra a folyamat megtapasztaltatásáért vagy az eredmény kedvéért teremtünk lehetőséget.

A kötet második fejezete *Egy országos kutatás tanulságai a bölcsődei művészeti nevelésről* címet viseli. A bölcsődei szakemberek, pedagógusok számára a bemutatott eredmények azért tanulságosak, mert képet adnak a kisgyermeknevelő szakma jellemzőiről és segítséget nyújtanak a kisgyermeknevelők gyakorlatának reflektálásához. A kérdőíves adatfelvételre 2011. február és május között került sor. A szerző bölcsődékben és egységes óvoda-bölcsődékben dolgozó kisgyermeknevelőket keresett meg a kérdőívvel, amelyeket elektronikus úton küldött és hólabda módszerrel indította el a kérdőívfelvételt. A kérdőív nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazott. Összesen 921 kérdőív érkezett vissza, a szerzőnek a teljes populáció 13,9%-át sikerült elérnie. Az 1982-es *Ferenczy és munkatársai*

még arra az eredményre jutottak, hogy a kisgyermeknevelő szakmában a fiatalok vannak többségben. A 2000-es *Szele Béláné* Debrecen város önkormányzati fenntartású bölcsődéiben dolgozó kisgyermeknevelőivel készített interjú eredményei egyértelműen tükrözi, hogy feltűnően alacsony a fiatalok aránya. Évtizedekre visszamenőleg a korábbi vizsgálatokat és a saját kutatásának eredményeit is figyelembe véve a szerző arra a következtetésre jutott, hogy a kisgyermeknevelő szakma elöregszik, ennek okait több oldalon keresztül boncolgatja. A szerző hangsúlyozza, hogy nem teljes körű lekérdezéssel állunk szembe, tehát nem szabad túlzott következtetésekbe bocsátkozni.

A szerző az adattömeget diagramokkal, táblázatokkal szemlélteti, ami átláthatóvá teszi a művészeti nevelés különböző területeinek működését. A gyakorlatban megjelenő művészeti nevelés formáihoz kapcsolódó és azokat szemléltető képek még élvezetesebbé teszik az olvasást. Kiemelkedő jelentőségű, hogy a szerző a művészeti nevelés módszertanilag vitás kérdéseivel kapcsolatban is gyűjtött információkat, ami azt jelenti, hogy a kérdőív minden logikailag lehetséges helyzetre rákérdezett, olyanokra is, amely ellentétes a módszertani ajánlásokkal. Ilyen vitás kérdés például a gondozási helyzetben lévő éneklés, mondókázás. A szerző célja ezzel az volt, hogy tisztán lássa a gyakorlatban folyó nevelés mikéntjét, és amely alapot szolgálhat a jövőbeni módszertani ajánlások alakításában.

Sok olvasó lepődhet meg a kapott eredményektől. Az eredmények közül a következőket emelem ki: megdöbbentőek a kisgyermeknevelő szakma elöregedésére vonatkozó adatok. Magasabb végzettséggel rendelkeznek a fiatalok, mint az idősebb, régebb óta dolgozó kisgyermeknevelők. Túltöltöttek a bölcsődei csoportok, az életkori különbség fél és két év közt is lehet az egy csoportba járó gyermekek között. Az aktívan használt dalok, mondókák, versek száma nem túl nagy, a mintára vetítve azonban több száz változattal találkozhatunk. A szerzőt meglepte, hogy gyakori a játékos torna a bölcsődékben. A szopránfurulya használata meghatározó szerepet tölt be a hangszerek tekintetében. Nem tudatos a bölcsődékben a mesekönyv választás, a népmesékhez képest a műmese dominál. A gyurmázás gyakrabban megvalósuló alkotó tevékenység, mint a festés.

A Csecsemő-és kisgyermekgondozó alapszak Országos Programfejlesztő Bizottsága megbízásából elkészült könyv legfontosabb célkitűzése az volt, hogy a bölcsődei művészeti nevelés országos kutatásának eredményei nyomán elkészülhessen egy ajánlás a kisgyermeknevelő képzés számára. A sikeres kutatás lehetővé tette az ajánlás elkészülését, amelyet az utolsó alfejezetben olvashatunk. A kötet mellékletében megtalálható a művészeti nevelés kutatását szolgáló kérdőív, illetve a hazai bölcsődei adatbázis (124-151. oldalig).

A két tanulmány elektronikus formában is elérhető, azonban, aki a nyomdai példányt szeretné a kezében tartani, annak csalódást okozhat a sok apró betű, ami megnehezíti az egyébként olvasmányos művet. A tanulmányban mindvégig hangsúlyos a bölcsődei napközbeni ellátás fejlődése és a színvonalas bölcsődei művészeti nevelés gyakorlati megjelenésének jelentősége.

A könyv tudományos jelentősége, hogy a szerző bölcsődei művészeti neveléssel foglalkozó országos kutatást végzett, amire eddig még nem volt példa, éppen ezért a szakmában alapvető műnek kell, hogy számítson. A könyv tankönyvként szolgál a csecsemő- és kisgyermeknevelő hallgatók számára, de forgathatja minden bölcsődei szakember és pedagógus, illetve a kisgyermeknevelés iránt érdeklődők.

| Gyöngy Kinga (2014): A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 148 o.

HÍREK

AZ IDEÁLIS PARTNER: EGY GRÚZIAI KÉPZÉS HAZAI TAPASZTALATAI

BOGDÁN PÉTER

a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató
Intézetének tudományos segédmunkatársa
bogdan.peter@tk.mta.hu

2014. augusztus 1. és 2015. március 1. között valósult meg a *Me&You*-projekt¹ nyolc – európai és Európán kívüli – ország részvételével. A nemzetközi tréningorozat, amely része az *Europe Strategy 2020* megnevezést viselő EU-s növekedési stratégiának, az Európai Bizottság *Erasmus + az Európai Unió oktatási, képzési, ifjúsági és sportprogramja* támogatta, a lettországi Nemzetközi Ifjúsági Programok Ügynöksége koordinálta. A projekt megálmodói a szintén lettországi *NVO idea* (nem kormányzati szervezet) munkatársai és partnerei voltak.

A *Me&You*-projekt az informális oktatásban használt „*lány és fiú-csoportmódszeren*” alapul, amelyet a finn *Åland Islands Peace Institute* fejlesztett ki abból a célból, hogy támogassa a tinédzsereket az identitásfejlődésben, a személyes értékek formálásában, valamint a belső tartalékok felfedezésében.² A „*lány és fiú-csoportmódszer*” tulajdonképpen egy „*megerősítő módszer*”, amelynek során kitüntetett figyelmet szentelnek a nemek, valamint a nemi szerepekhez kötődő hatalmi struktúrák közötti igazságtalanságok beazonosításának, de emellett a tinédzserek fontos témákat (kapcsolatok, család, szex, oktatás, társadalmi kirekesztés) is megvitatnak, illetve megvizsgálják.

A „*lány és fiú-csoportmódszer*” az *Åland Islands Peace Institute*-tal (a *Central Baltic Interreg IV A Programme 2007-2013* keretében) együttműködő *Resource Center For Women „Marta”* (nem kormányzati szervezet) vitte el székhelyére, Lettországba, ahol a *Me&You*-projekt ötlete azután született meg, hogy Madara Mazjāne három évig alkalmazta ezt a metódust több mint 150 fiatallal. A *Resource Center For Women „Marta”* szervezet tapasztalata szerint a csoportmódszer változásokat indukált a fiatalok attitűdjében és viselkedésében, megnövekedett az önbizalmuk, bekapcsolódtak társasági tevékenységekbe, biztonságérzetük fejlődött, megnövekedett a figyelmük a nemi szerepek és az egyenlőség iránt, ami egyben elősegítette a fiatalok inklúzióját is a társadalomba.³

¹ A projektről lásd részletesebben: <http://www.projectmeandyou.com/#!home/mainPage>
Letöltés ideje: 2016. március 27.

² <http://www.projectmeandyou.com/#!project-method/cee5> Letöltés ideje: 2016. március 27.

³ <http://www.projectmeandyou.com/#!who-are-we/c1il6> Letöltés ideje: 2016. március 27.

A „*lány és fiú-csoportmódszerre*” építő *Me&You*-projekt általános céljai a következőképpen fogalmazhatóak meg⁴:

1. a *Europe Strategy 2020* stratégia aktív részese lenni az által, hogy a program támogatja a nemek egyenlőségén alapuló társadalmi inklúziót;
2. beazonosítani és összehasonlítani a nemi vonatkozású és aktuális problémákat Európában és a szomszédos államokban, valamint megérteni azok okait és következményeit;
3. az ifjúságsegítők és oktatási szakemberek készségeit gyarapítani olyan módszerek hozzáférhetővé tételével, amelyek a nemi egyenlőséget helyezik a középpontba;
4. erősíteni a nemzetközi együttműködést olyan szervezetek között, amelyek a nemekkel és a nemi szerepekkel kapcsolatos problémákra specializálódnak.

Ami a konkretizált célkitűzéseket illeti, azok pedig a következők:

1. megismertetni a projekt résztvevőit és küldő szervezeteiket a *Europe Strategy 2020* elképzeléseivel, valamint elősegíteni a partnerszervezetek abba történő bevonódását;
2. helyi közösségekben való tevékenységek megvalósításán keresztül a partnerszervezetek végezzenek nemi szerepekkel, egyenlőséggel és társadalmi kirekesztéssel kapcsolatos kutatásokat;
3. grúziai nemzetközi tréningen a résztvevők végezzenek összehasonlítást és kritikai analízist a nemi kérdésekkel kapcsolatban globális perspektívából;
4. együttműködés kialakítása az Európai Unió és a szomszédos országok szervezetei között;
5. a résztvevők megismertetése a „*lány és fiú-csoportmódszerrel*”, annak céljaival és eszközeivel a módszer megtanulásán keresztül;
6. a grúziai képzés után helyi tevékenységek szervezése, amelyek keretében minden partnerszervezet alkalmazza a tanult „*lány és fiú-csoportmódszert*” a saját közösségében (tinédzserek csoportja, fiatal felnőttek, ifjúságsegítők);
7. a „*lány és fiú-csoportmódszer*” fenntarthatóságának és hatékonyságának értékelése, a problémák és eredmények összesítése, a partnerszervezetek közötti jövőbeli együttműködés megtervezése, valamint egy tapasztalatcsere-szeminárium szervezése Magyarországon.

A *Me&You*-projektben 8 ország olyan nem kormányzati szervezetei vettek részt, amelyek főprofilja a fiatalokkal (tinédzserekkel) való foglalkozás. A következő szervezetek képviseltették magukat (összesen 24 oktatási szakemberrel): *NVO ideA* (Lettország), *Youth Association Droni* (Grúzia), *Young Ukrainian Leaders*

⁴ <http://www.projectmeandyou.com/#!about-us/cjg9> Letöltés ideje: 2016. március 27.

(Ukrajna), *Deneyimsel Egitim Merkezi Dernegi* (Törökország), *MRSZ Alapítvány – Önkéntes Diakóniai Év Programiroda* (Magyarország), *SKUNK – Skärgårdsungdomarnas Interesseorganisation* (Åland Islands), *Yuva Humanitar Merkezi* (Azerbajdzsán), *Centru Pentru Dezvoltare Durabila Greentín* (Románia). A kobuleti-i képzés vezérfonalát a trénereknek (*Madara Mazjāne, Lauma Ziemelniece, Levendel Áron*) a következő hitvallása képezte: „A nők és férfiak kölcsönös kapcsolatára épülő nemi szerepek és sztereotípiák évszázadok óta fontos és sokat vitatott témák. Hiszünk benne, hogy mindannyian felelősek vagyunk azokért az értékekért, amelyeket átadunk a következő generációknak. Ez jelenti azt, hogy kritikával kell viszonyulni a saját érték- és hitrendszerünkhöz, mint ahogyan kritikusan kell kiemelni azt is, hogy mit akarunk beleinvestálni a következő generációkba.”⁵

Ezen gondolatok jegyében 9 olyan fontosabb – coaching technikákat alkalmazó – módszerrel⁶ ismerkedhettek meg a résztvevő szakemberek, amelyektől az várható, hogy a tréningen képviselt szervezetek fiataljai tudatosabban és érzékenyebben lesznek képesek kezelni a férfi-női kapcsolatrendszer komplex aspektusait. Azaz a *Me&You*-projektnek szerves részét képezte a 9 módszer továbbvitele a résztvevő 8 országba helyi mini-tréningek formájában. Magyarországon erre – *Dénesné Szanyi Ildikó* irányításával – Budapesten került sor, de volt gilvánfai helyszín is *Sarah Braun* vezetésével, valamint bekapcsolódott ezenfelül a Budaörsi Tanoda a személyes közreműködéssel.

Magyarországon 2014. november 30-án tartottuk a helyi workshopot a Budaörsi Tanodában. Az eredeti céloknak megfelelően középiskolás tanulókat és az intézmény pedagógusait céloztuk meg, de az előzetes szervezéshez képest (több jelentkező diák volt, mint aki végül megjelent) nem sikerült nagy volumenű képzést tartani, ugyanakkor a jelenlévő három tanuló (két fiú és egy lány) és két pedagógus tevékenysége alapján hasonló tendenciák és reakciók voltak lemérhetők és tapasztalhatók, mint a grúziai Kobuletiben tartott (képzők képzése) tréningen.

A mini-workshopot jégtörő játékkal kezdtük, amely nagyon gyorsan oldott és pozitív légkört teremtett a résztvevők között, aztán rátértünk a *Me&You*-projekt által felkínált módszerekre. Az első játék a *Hot Chair* volt. Ennek a foglalkozásnak a keretében kört alakítottunk ki székekből, mindenki leült az általa legszimpatikusabbnak talált helyre, s elhelyeztünk magunk között egy üresen álló széket is, mégpedig azért, mert a módszer keretében a tanulók és a tanárok olyan kérdéseket hallhattak, amelyekkel kapcsolatban állást kellett foglalniuk. Ennek megfelelően ha egyetértettek a megfogalmazottakkal, akkor helyet kellett cserélniük,

⁵ <http://www.projectmeandyou.com/#!/home/mainPage> Letöltés ideje: 2016. március 27. Fordítás Bogdán Péter.

⁶ Activity „Mary and John”; Activity „4 corners” (Sexual Identity); Activity „7 methods of suppression”; „Activity „An Alien”; Activity „Female/Male Sexual Identity”, Activity „Grey Zone Stories”, Activity „Hot Chair”, Activity „Ideal Partner”; Activity „Identity Molecule”

ha pedig nem, vagy bizonytalankodtak, akkor ott maradtak, ahová eredetileg is leültek. Minden egyes döntés után a moderátor feltette a kérdést – személyre szólóan – hogy ki és miért változtatott vagy nem változtatott helyet.

A játék során voltak *bemelegítő állítások* (1. A kedvenc színem a kék. 2. Szeretem az extrém sportokat 3. Szeretek bevásárolni. 4. Nem szeretnék vidéken élni. 5. Félek a pókoktól és a kígyóktól. 6. Szeretek könyveket olvasni. 7. Nem szeretek mosogatni.); *nemi szerepekkel kapcsolatos állítások* (1. Elfogadható, ha egy nő magasabb a partnerénél. 2. Egy férfinak vigyáznia kell a partnerére. 3. Egy nőnek rossz híre keletkezhet, ha provokatívan öltözik fel. 4. Elfogadható, ha egy férfi kevesebbet keres a feleségénél 5. Egy nő rendszeresen meghívhatja a partnerét vacsorára és fizetheti is azokat.); *szexualitással, szexuális identitással kapcsolatos állítások* (1. A férfiak jobban szeretik a szexet, mint a nők. 2. Egy nőnek a házasságig szűznek kellene maradnia. 3. Nem okozna nekem problémát, ha kiderülne, hogy a legjobb barátom homoszexuális 4. A szex célja a szerelem kifejezése. 5. Az óvszerről való tudás arra indíthatja a fiatalokat, hogy szexuális viszonyt létesítsenek) *férfiassággal/nőiességgel kapcsolatos állítások* (1. A férfinak kellene felelősnek lennie a családi életben minden fontos döntésért. 2. A futball egy tipikus férfi sport. 3. Elfogadhatatlan, ha egy nő tesz házassági ajánlatot egy férfinak. 4. A gyermekek gondozása a nő kötelessége. 5. A férfiak sokkal racionálisabban és logikusabban gondolkodnak, mint a nők. 6. Az a férfi, amelyik kimutatja az érzéseit: gyenge. 7. A nők többet beszélnek, mint a férfiak. 8. Minden férfi egyforma. 9. Mostanában a fiatal lányok túl sok kozmetikumot használnak. 10. Azok a férfiak, akiknek volt néhány szexuális kapcsolata: jó fiúk, de ha lányok teszik ugyanezt: azok könnyen kaphatók. 11. A férfiak sokkal inkább vannak privilegizált helyzetben, mint a nők. 12. A nőknek és a férfiaknak egyenlőknek kellene lenniük).

Az állítások erősen vibráló vitákat generáltak a diákok között. A nők és a férfiak hagyományos nemi szerepeihez nagyon nyitottan közelítettek, ugyanakkor érdekes tapasztalat volt az, hogy míg a fiú tanulók konzervatív álláspontot foglaltak el a homoszexualitással kapcsolatban, addig a lány diák határozottan biszexuális szemszögből értelmezte a felvetett témákat.

A budaörsi mini-workshop következő állomása az *Alien* című játék volt. Ennek a módszernek a keretében a résztvevőknek azt kellett elképzelniük, hogy a Földre érkezett egy földönkívüli humanoid, aki kapcsolatokra vágyik, de nem tudja, hogy hogyan kell viszonyulni a különféle embertípusokhoz, mikor tekinthető vonzónak az ellenkező nem számára, de nem tud semmit a földi emberek szexuális szokásairól sem, mint ahogyan ismeretlenek előtte az egyéb –vonatkozó – hagyományok is. A játék szerint a humanoid lehetett nő- és férfi nemű is, s ennek megfelelően a játékosok dönthettek arról, hogy milyen nemű földönkívülinek adnak tanácsot, de az közös volt minden esetben, hogy a gondolataikat címszavakban és rajzos formában egy papírlapon rögzítették. Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevők az általános társadalmi normák mentén gondolkodnak a különböző nemi szerepekről. Azaz ha a földönkívüli humanoid nőnemű volt, akkor úgy vélték, hogy kedvesnek,

szépnek, viccesnek és sportosnak kell lennie, de ha férfi nemű, akkor a kedvesség mellett megjelent a gazdagság fogalma is, és azt is hozzátették, hogy jó focistának kell lennie, ugyanakkor nem szabad büszkélkednie a vagyonával. A biszexuális leány tanuló egyéni állásfoglalást fogalmazott meg, amennyiben úgy vélte, hogy az általa ábrázolt hímnemű humanodinak biszexuálisnak kell lennie, és érzékenynek kell lennie a különböző emberi kapcsolatokra, mert bármelyiknek lehetnek szexuális következményei.

A mini-workshop egyik legizgalmasabb része *Mary és John* története volt. A leírás szerint egy szerelmes párról van szó az esetükben, akik szétszakadnak John (16 éves) Európába költözése miatt. A fiatalok internetes eszközökön keresztül sűrűn tartják egymással a kapcsolatot, de Mary-nek (15 éves) ez nem elég, mindenképpen látni szeretné John-t. A szüleinek nincs pénze arra, hogy kifizessék neki az útiköltséget, ezért kisebb munkákat vállal el, de még így is kevés az, ami összegyűlik. Mary egy diszkóban találkozik Kris-szel (18 éves), aki elmondja, hogy Európába utazik és őt is magával viszi Johnhoz, de előtte le kell vele feküdnie. Mary az édesanyjától kér tanácsot, de ő azt válaszolja, hogy ez az ő élete és elég nagy már ahhoz, hogy önállóan döntsön. Mary eltölt egy éjszakát Kris-szel és elutazik Johnhoz, aki nagyon megörül neki, de csak addig, amíg meg nem tudja, hogy milyen áron utazott el hozzá. A fiú kiadja Marynek az útját. A lány pedig otthon elpanaszolja a bánatát Leonnak (15 éves), aki azt mondja, hogy ne aggódjon, mert ő tudja, hogy mi a megoldás. A játékosoknak egyrészt értékelniük kellett 1-től 5-ig, hogy kinek a viselkedése a legelfogadhatatlanabb (1) és a legelfogadhatóbb (5). Másrészt válaszolniuk kellett azokra a kérdésekre, hogy: *Mi lett volna Mary-től a legelfogadhatóbb viselkedés?, Az anyának mit kellett volna másként tennie?, Ki tudott volna tanácsot adni Marynek?. Hogyan tud Leon segíteni Maryn?. Hogyan változna a szituáció, ha Mary és John szerepet cserélnének?* A résztvevők közül mindenki azt mondta, hogy Kris viselkedése volt a legkevésbé elfogadható, amellyel szemben Leoné volt a legelfogadhatóbb. Általában úgy vélekedtek, hogy Kris után Mary anyja a legnegatívabb szereplő a történetben, míg ezzel ellentétben – és Leon után – Mary viselkedése volt a legelfogadhatóbb. Johnnak a megítélése – az értékelési skálán – középen helyezkedett el. Érdekes tapasztalat volt, hogy a grúziai egyetemistákhoz hasonlóan a budaörsi játékosok sem tudták eldönteni, hogy miként értékeljék Leon segítőkészségét, mert ugyanúgy ők sem tudták elképzelni, hogy miben tudna segíteni, különösen annak fényében, hogy Kris is ígért már Mary-nek hasonlót.

Mary és John története után a résztvevők azt a feladatot kapták, hogy készítsenek reklámot a homoszexualitásról egy fiú- és egy leánycsoport keretében. A fiúk – konzervatív heteroszexuális szempontból készítették el – szituációs gyakorlatukat, amelynek az volt az üzenete, hogy a homoszexualitás csak akkor elfogadható, ha annak nincsenek látható jelei. A női csapat ezzel szemben progresszív szellemiségű reklámot készített. Különböző családtípusokat mutattak be, miközben beszéltek a genetikai adottságokról is. Az ő érvük az volt, hogy senki

sem tudhatja, hogy ki a heteroszexuális, a biszexuális vagy homoszexuális, és senki sem tudhatja, hogy a heteroszexuális vagy a homoszexuális család működik-e jobban.

A reklámkészítés után a *4 corners* című játék került sorra. Ennek keretében a moderátor állításokat fogalmazott meg, amelyekre – a terem 3 sarkában elhelyezett – 3 különböző választ is lehetett adni. A játékosok minden állításnál aszerint álltak be egy-egy sarokba, hogy mikor, melyik választ tartották magukra nézvést érvényesnek. Ha egyik opció sem felelt meg akkor az üresen maradt 4. sarkot is lehetett választani. Minden egyes kör után meg kellett indokolni a választást. A *4 corners* során a következő kérdésekre és szituációkra kellett választ adni: *Mely értékek a legfontosabbak neked egy kapcsolatban?* (vonzó külső, támogatás és megértés, együttes szórakozás), *Mi a legrosszabb, ami egy barátságban történhet?* (hazugságok és rágalmozás, kritika, közömbösség), *A nők legalább annyira akarják a szexet, mint a férfiak.* (azonos módon akarják, de másképp mutatják ki; nem, a nők akarják inkább; nem, a férfiak akarják inkább), *a férfinak joga van a szexhez?* (igen, ha a nő flörtölt vele; nem, kivéve akkor, ha a nő is akarja; igen, ha egy párt alkotnak és korábban már szexeltek), *Egy partin egy lány flörtöl és táncol néhány fiúval. A parti után kettejükkel hazamegy. Amikor a lány házába érnek, akkor ő behívja őket egy csésze teára. A házban a fiúk leveszik a lány ruháját arra való hivatkozással, hogy a lány felcsigázta őket. Megerőszakolják a lányt. Ki hibázott?* (a felelősség a fiúké; a lány csak magát okolhatja; a fiúknak felelniük kell a tettükért, de a lány is felelős – *Mi változik, ha a fiúk 18 éven felüliek, de a lány nem? Mi változik, ha mindannyian 18 év alattiak? Mi változik, ha egy fiú és két lány van (azaz megváltoznak a szerepek)?, Rendezvényt szerveznek a nemi egyenlőségről az iskolában. Néhány lány elérte, hogy minden lánynak kötelező részt venni a „női önvédelem (mind pszichikai, mind fizikai)” című tanfolyamon. Mit gondolsz róla?* (nagyon jó és szükség van rá; egyáltalán nem szükséges; mindenkinek részt kellene vennie ilyen típusú tanfolyamon), *Ki a felelős a tinédzserek szexuális neveléssel, valamint a reprodukciós egészséggel kapcsolatos kérdéseinek megválaszolásáért? Hol kell ennek megtörténni?* (a családban; az iskolában; sehol, a tinédzserek már sokat tudnak és meg fogják találni az információkat maguktól). A *4 corners* című játék során nem egyszer élénk vita alakult ki a résztvevők között, habár az is igaz, hogy számos ponton véleményazonosság is tapasztalható volt.

A mini-workshop során az *Ideal partner* volt a legnépszerűbb játék, ugyanis a résztvevők kérésére kétszer is meg kellett ismételnit. A módszer az egyéni értékek és identitások kérdésköreit célozza, miközben az individuális, lokális és globális szinten megvalósuló sztereotípiák mögé is be akar hatolni. A játék során a résztvevők először különböző nemzetiségű személyneveket kaptak, aztán a szimpatikus nevek kiválasztása után az adott személy külső megjelenésére vonatkozó információkat. A résztvevők ezután eldönthették, hogy továbbra is kitartanak-e választottjuk mellett, vagy más személyt találnak szimpatikusabbnak. Miután állást foglaltak a játékosok másodjára is, lépésről lépésre szembesülhettek a kiszemelt partner belső

tulajdonságaival, aztán vallásával, életstílusával, azzal, hogy mit birtokol, mit tud, mit csinál, milyen képzettséggel rendelkezik, hány éves, hol dolgozik, milyen jövőbeli tervei vannak, milyen mondás (hitvallás) származik tőle. Természetesen minden egyes stáció után a moderátor teret adott a játékosoknak arra, hogy elgondolkodjanak azon, vajon továbbra is ki akarnak-e tartani az eredeti partnerük mellett, vagy van olyan, aki időközben szimpatikusabbá vált nekik? A játék legérdekesebb tapasztalata az volt, hogy a fiúk megpróbálták kitartani mindenáron az első választottjuk mellett, miközben a lányok rugalmasabbak voltak a váltás tekintetében. Az is érdekes tapasztalat volt, hogy a kiszemelt partner hite (vallási nézete) minden esetben hatalmas problémákat okozott. Az volt az a pont, amikor a résztvevők azt mondták, hogy inkább másik személyt választanak.

A mini-workshop zárásaként előkerült az *Open Space* nevű játék, amelynek keretében a résztvevők kérdéseket tehetek fel a játszott programelemekkel kapcsolatosan, s megfogalmazhatták, hogy mit tanultak és mit vinnének haza. Ez utóbbival kapcsolatosan azt mondták: 1. *Minden tetszett. Mindent hazavinnék.* 2. *A Hot Chair, az Ideal Partner és a 4 corners fanasztikus volt.* 3. *A Hot Chair, a homoszexualitás reklámozása, az Ideal Partner volt jó. Örültem, hogy nyíltan beszélhettem a homoszexualitásról. Nagyon jól éreztem magam.*

A 2014. október és 2014. december között megvalósított program során 21 résztvevő 24 különböző mini-workshopot rendezett 8 országban körülbelül 500 (14 és 60 év közötti) embernek. A résztvevők 89 órát töltöttek együtt, a mini-workshopok 11 iskolában, 6 egyetemen, 4 oktatási központban és 2 nem-kormányzati szervezetben valósultak meg 9 nyelven, 19 különböző nemzetiséget képviselve. A projekt résztvevőinek 52%-a volt férfi és 48%-a volt nő.

A programnak volt folytatása *North&South-Me&You* címmel (területi és résztvevő országok szempontjából) észak és dél relációjában 2015. augusztus 1. és 2016. április 1. között, valamint *Open Senses* címmel 2015. augusztus 17. és 2016. január 17. között, de ez utóbbi esetben a „*lány és fiú-csoportmódszer*” felnőttekre adaptált változatára a „*nők és férfiak- csoportmódszerre*” építettek a képzők.

English Summary

KIMMEL, M.

THE PLACE AND FUNCTION OF SUBJECT MATTER SPECIFIC PEDAGOGY IN TEACHER EDUCATION

The latest reform of Hungarian teacher education shifted the focus of teacher education back to disciplinary training, to the detriment of pedagogical training. This is why examining the place and function of content specific pedagogy, which could serve as a bridge between the two major actors of teacher education seems to be appropriate and timely. In the first part of my paper I am going to analyse the knowledge base of teachers and the role subject matter specific pedagogy could play in teacher education. As a theoretical framework I am going to use Shulman's (1986) description of the knowledge base of teachers, and, most importantly, his concept of pedagogical content knowledge (PCK), which, he claims, is of key importance. Based on the professional literature I attempt to prove that subject matter specific pedagogy should play a more important role in teacher education than it does currently, as it has a decisive role in helping trainees to integrate their disciplinary and pedagogical knowledge, an essential process of becoming a teacher.

ZUBORA, M. – HOLIK, I.

CAREER PLANS OF FRESHMAN TEACHERS

Present study discusses the results of a quantitative research focusing on entrant teachers' career motivation, personal career plans and satisfaction with the different aspects of schoolwork reflecting on the effects of the introduction of the Hungarian teachers' *career development model*.

KOLTÓI, L.

ACADEMIC AND SOCIAL FACTORS OF TRAINEE TEACHERS' PERCEIVED COMPETENCE

The extent of the development of competences is one of the most important indicators of student success. Academic and social engagement facilitates students' development according to several student success models (Tinto, 1993; Weidman et al., 2001). The aim of the research was to analyse the relation between student competences and their academic and social factors. Based on Bandura's 1993 study

and Ryan and Deci's (2000) Self-Determination Theory the construct of perceived competence was used in the research. The sample consisted of the trainee teachers of Kecskemét College (n = 199). According to the results, academic factors have bigger effect on the perception of generic and educational competences than social factors. The path analysis shows that the academic and social factors have their effects on educational competences through generic competences.

KAKNINCS-KISS, B. – ÜTŐNÉ VISI, J.

EMPIRICAL INVESTIGATION OF TEACHERS' OPINION ON IMPORTANCE OF KNOWLEDGE ABOUT THE SCIENCE, THE SCHOOL SUBJECT AND THE EDUCATION METHODOLOGY AS COMPONENTS OF PEDAGOGICAL COMPETENCY

The pedagogical competencies, that became widely familiar in connection with the restructuring of teacher education modifying its content and approach, are preconditions of entering and further promotion in the teachers' carrier. Knowledge about the science, the school subject and the education methodology belong to these competencies. Our study presents results of interviews, performed in the framework of TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1 project, searching the answers to the following questions: What is the teachers' opinion about these competencies? How do they evaluate the level of their own competencies? What are they doing to improve them? It can be established from the answers that these competencies are considered as unequivocally important. The responders are generally satisfied with their own competencies, but they feel the necessity of further improvement. The reason is the changing social environment, preparedness, habits and socialisation of the pupils reaching the school age, as well, as the increasing differences of these circumstances.

ZAGYVÁNÉ SZŰCS, I.

COMMITMENT AND RESPONSIBILITY-TAKING FOR PROFESSIONAL IMPROVEMENT (8TH PEDAGOGICAL COMPETENCE)

The starting point of our research is the Teacher Professional Competences which play a very important role in the process of becoming a teacher and in the professional development. The study focuses on 8th Competence "Commitment to the Professional Development". Our research is addressed to explore the deeper context of 8th Competence and to make conclusions on teachers' further education.

KOTSCHY, B.

HOW DO TEACHERS THINK ABOUT THEIR OWN PEDAGOGICAL COMPETENCY-LEVEL AND ITS COURSE OF DEVELOPMENT?

Present paper examines the developmental course of pedagogical competencies in three fields: spontaneous effects of experiences in practice, motivating strength of teachers' satisfaction/dissatisfaction and external demands as possible motivation of development. In the workshop, the studies present some details of project-results „Co-operation for renewal of teacher training in North-Hungary“ (EKF TÁMOP-4.2.B.2-13/1-2013-0005 project). The aim of research was to explore teachers' practical knowledge, their opinions about pedagogical competencies, level and course of development of these competencies. Recent paper contains 3 parts of results on subject knowledge (1st comp.), commitment of teachers for their own professional development (8th comp.) and the course (process) of competency-development.

PESTI CSILLA

TEACHER TRAINING IN EUROPEAN PHD STUDIES: THE RESHAPING TEACHER LEARNING FOR A BETTER STUDENT LEARNING IN A EUROPEAN CONTEXT

The first cycle of the project titled European Doctorate in Teacher Education (EDiTE) was launched in 2012 by a consortium of six project partners (one of them is Eötvös Loránd University, Budapest). The project has recently entered its second, 3-years-long phase which includes the realization of “The Learning Teacher” research project, as well as the expansion of the list of offered programs by the university's Doctoral School of Education. This article intends to introduce the EDiTE project's past and present, a research project of ELTE titled “The Learning Teacher” and its three sub-components, and the ELTE/EDiTE doctoral program.

CONTENT

DISCUSSION

Kimmel, M.: The Place and Function of Subject Matter Specific Pedagogy in Teacher Education

STUDIES

Zubora, M. – Holik, I.: Career Plans of Freshman Teachers

Koltói, L.: Academic and Social Factors if Trainee Teachers' Perceived Competence

WORKSHOP

Kotschy, B.: Introduction to the Essays in the Workshop Section

Kaknincs-Kiss, B. – Ütőné Visi, J.: Empirical Investigation of Teachers' Opinion on Importance of Knowledge about Science, the School Subject and the Education Methodology as Components of Pedagogical Competency

Zagyváné Szűcs, I.: Commitment and Responsibility-taking for Professional Improvement (8th Pedagogical Competence)

Kotschy, B.: How Do Teachers Think about Their Own Pedagogical Competency-level and its Course of Development?

THE EFFECTIVE TEACHER

Effective Pedagogues – What is the Secret?

Németh, T.: „Once a Teacher, Always a Teacher” – Good to Be Seen With Heart

Szebényi, Cs.: We Together Form the School of the Future – Mária Nádasi, the Pedagogue

FOREIGN STUDIES

Pesti, Cs.: Teacher Training in European PhD Studies: The Reshaping Teacher Learning for a Better Student Learning in a European Context

REVIEW

Nagy, K.: The Reform of Teacher Training – 2015

Molnár, R.: The 160-year-old Crèche System – How Artistic Training in Today's Crèches was Formed?

NEWS

Bogdán P.: The Ideal Partner: Experiences of a Georgian Training

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PUBLIKÁCIÓS STÍLUSA

Célkitűzés

A folyóirat a pedagógusképzésben és -továbbképzésben résztvevő szakemberek fóruma kíván lenni, ezért helyt ad a pedagógusképzéssel kapcsolatos elméleti és empirikus kutatások eredményeinek, a gyakorlati műhelyekben kidolgozott, vagy tervezett innovatív elgondolásoknak és a pedagógusképzés külföldi tapasztalatainak. Közzéteszi a pedagógusképzők számára fontos információkat, híreket, pályázatokat, figyelemmel kíséri a megjelenő legfrissebb pedagógiai szakirodalmat.

Közlési feltételek

A Pedagógusképzés folyóirat szerzőként is számít olvasóira, a szerkesztőség várja a pedagógusképzéssel kapcsolatos olyan írásokat, melyek mind tartalmilag, mind formailag megfelelnek a tudományos szintű követelményeknek.

A Pedagógusképzés igazodik a nemzetközileg is elfogadott publikációs szokásokhoz, formai követelményeit tekintve a Magyar Pedagógia publikációs stílusát követi.

Szerkezet

Tagolás

Hosszabb írásművek esetében ajánlott a főszöveg fejezetekre, alfejezetekre való bontása, a folyóirat kétszintű (szükség esetén háromszintű) tagolást alkalmaz.

A fejezetcímek félkövér,

az alfejezetek címei dőlt,

(szükség esetén) az alfejezeten belüli alcímek álló betűvel

jeljenek meg a kéziratban.

Bekezdések

A folyóirat olvasását megkönnyíti, ha a szöveg bekezdésekre tagolódik. A fejezetek, alfejezetek első bekezdése a sor elején kezdődjön, a második bekezdésektől kezdve behúzással. Egy bekezdés általában legyen hosszabb, mint egy mondat, de ne legyen hosszabb egy gépelt oldalnál. A bekezdéseket ne különítsék el sorkihagyások.

Táblázatok

A táblázatokat arab számokkal kell számozni. Minden táblázatnak legyen címe, a cím helye a táblázat felett van, dőlt betűvel írandó. A táblázatokra a számuk alapján kell hivatkozni. A tördelés változása miatt az írásmű szövegében kerülni kell a térbeli irányt (előző, következő, lenti, fenti stb.) jelölő utalásokat. A táblázatok adatainak önmagukban, a szövegben való elmélyülés nélkül is értelmezhetőeknek kell lenniük. Az önmagukban nem elég informatív adatokat tartalmazó táblázatok alá hosszabb megjegyzést, lábjegyzetet lehet fűzni. A táblázat méretezésénél gondolni kell a folyóirat B5 formátumára.

Ábrák

Az ábrákat arab számokkal kell számozni. Minden ábrának legyen címe (ábraalírással). A cím nyomtatásban az ábra alatti sorba kerül, ezért a cím ne legyen a rajz része. Az ábrákra számuk alapján kell hivatkozni. Az ábrákat feliratokkal kell ellátni úgy, hogy azok önmagukban is értelmezhetőek legyenek. A szerkesztőség csak magas színvonalú számítógépes grafikákat fogad el, vagy a benyújtott adatok és rajzok alapján elkészíti az ábrát. Az ábra méretezésénél különösen gondolni kell a folyóirat B5 formátumára.

Köszönetnyilvánítások

Indokolt esetben a szerző élhet a köszönet nyilvános megjelenítésével, amely vonatkozhat a tanulmány keletkezésére, a kutatási témára, egyéni és intézményi segítségre, támogatási forrásokra stb. Helye a tanulmány szövege és az irodalomjegyzék között van.

Irodalom

A hivatkozott irodalom a tanulmány végére kerül a szerzők (első szerző) szerinti szigorú betűrendben felsorolva. Ugyanannak a szerzőnek a publikációit évszám szerinti sorrendben kell felsorolni.

A szövegben előforduló minden hivatkozásnak meg kell jelennie az irodalomjegyzékben, illetve az irodalomjegyzékben szereplő minden tételre hivatkozni kell a szövegben. Indokolt esetben ezen felül ajánlott irodalmat közölhet a szerző.

Lábjegyzetek

A lábjegyzetekbe a szöveghez fűzött megjegyzések kerülnek. Egy lábjegyzet ne legyen hosszabb, mint öt gépelt sor. A közlendőket általában célszerű a szövegbe belefoglalni, és mérsékelni a lábjegyzetek számát és hosszát. Elsősorban az kerüljön lábjegyzetbe, aminek az olvasása megtöri a főszöveg folyamatosságát. A publikált szövegekre az irodalomban kell hivatkozni, a lábjegyzetbe inkább a nem

publikált források, levéltári anyagok megjelölése, egyéb megjegyzések kerülhetnek. Nyomtatásban a lábjegyzet azon az oldalon jelenik meg, amelyen a hivatkozás történik.

Abstract

A tanulmány, a külföld, a műhely rovatban megjelenő cikkek végére angol nyelvű összefoglaló (Abstract) kerül, terjedelme legfeljebb 4-5 soros folyamatos szöveg lehet, mely nem tagolódik bekezdésekre, és nem tartalmaz kiemeléseket. Mivel a külföldi olvasók számára többnyire csak ez a rész olvasható, és az abstract bekerülhet különböző referáló folyóiratokba, gondos elkészítésének kiemelt jelentősége van. Az abstract végére 4-5 kulcsszót is adjon meg a szerző. Az abstractot magyar és angol nyelven kell beküldeni.

Szerző címe

A szerző a tanulmány végén közölje a megjelentetni kívánt munkahelyét, beosztását és e-mail címét, amely lehetőséget nyújt a szerzővel való kapcsolat felvételre és az írásműre való reflektálásra.

Hivatkozások

Hivatkozások a szövegben

A szövegben a hivatkozás a szerző(k) nevével és a megjelenés évszámával történik. A szerző(k) neve lehet része a mondatnak [... amint *White* tanulmányában (1998) közzölt eredmények ...], vagy szerepelhet zárójelben [... a két változó közötti szoros összefüggés már korábban felmerült (*White*, 1998), ezért ...].

Két szerző nevét – választja el egymástól: (*Black – White*, 1998).
Több név esetén a nevek között – áll: (*Fekete –Fehér – Barna*, 1998).

Háromnál több név esetén az első előforduláskor az összes szerző neve szerepel (*Fekete, Fehér, Szürke és Barna*, 1998), a további előforduláskor az első szerző neve és a „*mtsai*” rövidítés (*Fekete és mtsai*, 1998).

A szövegben a nevek dőlt betűvel jelennek meg. A szó szerinti idézeteket idézőjelek fogják közre. (*White*, 1998. 32.).

Egy zárójelen belül egy szerző különböző munkáira hivatkozva a nevet csak egyszer írjuk, utána következnek az évszámok, egymástól vesszővel elválasztva (*Bloom*, 1955, 1956a, 1956b).

Egy zárójelen belül több szerző munkáira hivatkozva az egyes tételeket pontos vessző (;) választja el (*Fekete*, 1988; *Fehér*, 1989; *Szürke és Barna*, 1990).

Ha egy szerzőnek azonos évben publikált több írására hivatkozunk, azokat az egyes évszámok után írt betűkkel különböztetjük meg (*Nagy*, 1988a).

Hivatkozások az irodalomjegyzékben

Önálló könyvek: Szerző(k) (évszám): *Cím*. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe dőlt betűvel. Például: Lénárd Ferenc (1986): *Pedagógiai ellentmondások*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szerkesztett könyvek: Szerző(k) (évszám, szerk.): *Cím*. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe dőlt betűvel. Például: Mandl, H., De Corte, E., Bennett, N. –Friedrich, H. F. (1990, szerk.): *Learning and instruction*. European research in an international context. Volume 2.1. Social and cognitive aspects of learning and instruction. Pergamon Press, Oxford.

Könyvfejezetek: Szerző(k) (évszám): Fejezet (tanulmány) cím. In: Szerkesztő(k) neve (szerk.): *Könyv címe*, kiadó, kiadás helye (város). Oldalszámok: a fejezet első és utolsó oldala. A könyv címe dőlt betűvel. Például: Neves, D. M. és Anderson, J. R. (1981): Knowledge compilation: Mechanisms for the automatization of cognitive skills. In: Anderson, J. R. (szerk.): *Cognitive skills and their acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale. 57-84.

Folyóiratban megjelent cikkek: Szerző(k), (évszám): Tanulmány cím. *Folyóiratcím*, évfolyam [kötet] száma. Szám. Oldalszámok: a tanulmány első és utolsó oldalának száma. A folyóirat címe dőlt betűvel. Például: Larkin, J. H. és Simon, H. A. (1987): Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 9. 11. sz. 65-99.

Az irodalomjegyzékben az oldalszámok mellett nem szerepel az „o” betű, a „szám” rövidítése „sz.”. Minden tétel végén pont van.

Korábbi kiadások, fordítások jelzése: Ha a szerző egy munka fordítására, reprintként kiadott változatára, későbbi kiadására vagy gyűjteményes kötetben újra megjelent változatára hivatkozik, és fel kívánja tüntetni az eredeti megjelenés idejét is, ezt két időpont feltüntetésével teheti meg. Az eredeti évszám törtvonallal elválasztva megelőzi az utóbbit. Az irodalomjegyzékben csak annak a kiadásnak az adatait kell megadni, amelyekre a hivatkozás vonatkozik. Például: (Neisser, 1976/1984). – szövegben, Neisser, U. (1976/1984): Megismerés és valóság. Gondolat, Budapest. – irodalomjegyzékben.

Szerzők neve: A magyar nyelvben nem terjedt el a két keresztnév használata, illetve vannak gyakori családnevek, így a családnév és keresztnév kezdőbetűi nem azonosítják minden esetben kellő biztonsággal a szerzőt. Ezért – az elterjedt szokásnak megfelelően – magyar szerzőknél a teljes név szerepel az irodalomjegyzékben, abban a formában, ahogy a szerző az idézett publikációban használja (például: *Kürti Istvánné, Kürti Jarmila, Kádárné Fülöp Judit, Nagy József, Nagy J. József*). Magyar szerző idegen nyelven megjelent munkájára a külföldi szerzőkre érvényes írásmód vonatkozik. Például:

Nagy, J. – Szebenyi, P. (1990): Hungarian reform: towards a curriculum for 1990s. *Curriculum Journal*, 1. 3. sz. 247-254.

Külföldi szerzőknél a név megadása: családi név, vessző, keresztnév kezdőbetűk. A kezdőbetűk után pont van. Például: *Bloom, B. S.* Szöveg közben a szerzők nevei a mondat szerkezetének megfelelően szabadon használhatók. Például: Mint *Benjamin Bloom* (1956) sokat idézett könyvében írja,... Abban az esetben, ha zárójelben van megadva a hivatkozott forrás, csak a családi név szerepel (*Bloom, 1995*). Irodalomjegyzékben a keresztnévek kezdőbetűi között szóköz áll.

Nyelvezet, stílus

A Pedagógusképzés elsődleges olvasói körének az igényes szakmai közösséget, a pedagógusképzés területén működő kutatókat, oktatókat és a tudományos eredmények közvetlen felhasználóit tekinti. A folyóirat feladatának tekinti a pedagógiai szaknyelv fejlődésének segítését, tisztaságának megőrzését, stílusát illetően a tudományos próza nemzetközi gyakorlatban kialakult sajátosságait tartja mérvadónak. Helyesírás tekintetében a Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásait és szabályzatait követi.

Kiemelések

A kiemeléseket a fő szövegben *dőlt* betű jelzi. Mind a fő szövegben, mind a lábjegyzetekben a személynevek mindig dőlt betűvel szerepelnek; idegen szavak, új fogalmak esetében ajánlott a kiemelés. A szerző tartalmi hangsúlyra, nyomatékosításra is használhatja a kiemelést, az egy mondatnál hosszabb kiemelésekkel azonban takarékosan kell bánni.

Számok írása

A számokat szövegben 10 alatt általában betűvel, tíztől felfelé számmal írjuk. Kivételt képeznek a statisztikai adatok, mértékek, ahol minden esetben számokat írunk, valamint a sorozatban közölt számok, ahol lehet egységes írásmódot alkalmazni (például „...a méréseket a hetedik, a kilencedik és a tizenegyedik osztályban végeztük”).

Statisztikai számítások eredményét általában három értékes jegy pontossággal közöljük. Ahol a számértékek statisztikai bizonytalansága nagyobb, elég két tizedesjegy is. A korrelációs együtthatóknál elég két tizedes jegy közlése. A tizedes jegyeket a magyar helyesírásnak megfelelően tizedesvessző előzi meg. Sűrű táblázatban a tizedesvesszőt el lehet hagyni, de csak akkor célszerű, ha ez a táblázat minden adatánál megtehető.

Az eredményeket bemutató statisztikai adatoknál általában (a tanulmány lényeges megállapításait illető számoknál lehetőleg mindig) közölni kell a szignifikancia mutatóit a szakterület elterjedt statisztikai próbái alapján.

Számozás, sorozatok, felsorolások

A tanulmányok alcímei nem kapnak sorszámot. Ha a bekezdések felsorolást alkotnak, az összetartozó bekezdések sorrendjét (arab) számmal vagy kisbetűvel lehet jelölni. A számok után pont, a betűk után gömbölyű zárójel áll. Például:

1. Ez a bekezdés egy felsorolásban az első.

a) Ez a bekezdés egy felsorolásban az első.

A bekezdésen belüli felsorolás jelölése szintén történhet számmal vagy betűvel, a sorrend jelét mindkét esetben zárójel fogja közre. Például: „Bloom taxonómiájának fő kategóriái: (1) ismeret, (2) megértés, (3) alkalmazás...”; vagy „Bloom taxonómiájának fő kategóriái: (a) ismeret, (b) megértés, (c) alkalmazás...”.

A kéziratok elkészítésére vonatkozó javaslatok

A kézirat stílusa, formája

A kézirat New Times Roman betűtípussal készüljön. A szerző és az írásmű címe után 4-5 soros magyar nyelvű absztrakt következzen, utána pedig a főszöveg 12-es betűnagysággal és 1,5-es vagy dupla sorközzel. Az írásmű végén irodalomjegyzék, majd az angol nyelvű összefoglaló legyen. Kérjük, hogy minden írás esetében közöljék angolul az írás címét. A kézirat automatikus *stílusbeállítás nélkül készüljön*, a szöveg formázását a szerkesztőség végzi.

A tanulmányok, cikkek beküldése

ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége:
pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

ISSN: 0133-2570

Kiadja Tanárképzők Szövetsége
Felelős kiadó: Falus Iván
Tördelte: Kovács Ákos

TARTALOM

ESZMECSERE

- 4 Kimmel Magdolna: A tantárgy-pedagógiák helye és szerepe a pedagógusképzésben

TANULMÁNYOK

- 24 Zubora Márta – Holik Ildikó: Pályakezdő pedagógusok karriertervei
39 Koltói Lilla: Tanítójelöltek kompetenciaérzésének tanulmányi és társas meghatározói

MŰHELY

- 56 Kotschy Beáta: Bevezetés a Műhely rovatban megjelenő tanulmányokhoz
61 Kaknincs-Kiss Barbara – Ütőné Visi Judit: Szaktudományi, szaktárgyi és szakmódszertani tudás mint pedagógus kompetencia megítélése a pedagógusok körében végzett kutatás alapján
73 Zagyváné Szűcs Ida: Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (8. pedagóguskompetencia)
88 Kotschy Beáta: Hogyan gondolkodnak a pedagógusok saját kompetenciáik színvonaláról és fejlődési folyamatáról?

HATÉKONY PEDAGÓGUSOK

- 94 Hatékony pedagógusok – Mi a titkuk?
96 Németh Tibor: Mindigtanárnő. Jó annak, akit szívvel néznek
98 Szabényi Csilla: Mi közösen alakítjuk a jövő iskoláját - Nádasi Mária, a pedagógus

KÜLFÖLD

- 102 Pesti Csilla: Európai doktori tanulmányok a tanárképzés területén: átformáló tanári tanulás a jobb tanulói tanulásért egy kialakuló európai kontextusban

SZEMLE

- 112 Nagy Krisztina: A tanárképzés megújítása – 2015

- 117 Molnár Réka: A 160 éves magyar bölcsőde története - Hogyan alakult ki a jelenkori bölcsődei művészeti nevelés?

HÍREK

- 123 Bogdán Péter: Az ideális partner: Egy grúziai képzés hazai tapasztalatai

